



**Studii OCDE privind evaluarea și
examinarea în domeniul educației**

România

**Hannah Kitchen, Elizabeth Fordham, Kirsteen Henderson,
Anne Looney and Soumaya Maghnouj**



Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul
educației

România 2017

Hannah Kitchen, Elizabeth Fordham, Kirsteen Henderson,
Anne Looney and Soumaya Maghnouj

Prezentul document este publicat prin grija Secretarului General al OCDE. Opiniile exprimate și argumentele folosite în materialul de față nu reflectă neapărat poziția oficială a statelor membre ale OCDE.

Prezentul document și orice hartă inclusă nu aduc atingere statutului sau suveranității vreunui teritoriu, delimitării frontierelor și granițelor internaționale și denumirii vreunui teritoriu, oraș sau zone.

ISBN: 978-973-139-362-9

Seria: Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației

ISSN 2223-0947 (print)

ISSN 2223-0955 (online)

Datele statistice referitoare la Israel sunt furnizate de către autoritățile israeliene și intră în aria de competență a acestora. Utilizarea datelor respective de către OCDE nu aduce atingere statutului regiunii Înălțimile Golan, Ierusalimului de Est și așezărilor israeliene din Cisiordania, în conformitate cu normele de drept internațional.

Credite foto: Coperta © iQoncept - Fotolia.com, © AKS - Fotolia.com, © Sergej Khackimullin - Fotolia.com.

Eratele la publicațiile OCDE pot fi consultate online, la adresa:
www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

Publicat inițial de OCDE în limba engleză sub titlul:

OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Romania 2017

© OCDE 2017

© UNICEF în România pentru această ediție în limba română

Puteți copia, descărca sau lista conținut OCDE pentru uz personal și puteți include extrase din publicațiile, bazele de date și produsele multimedia ale OCDE în propriile documente, prezentări, blog-uri, site-uri și materiale didactice, cu condiția citării corespunzătoare a OCDE ca sursă și titular al drepturilor de autor. Orice solicitare privind utilizarea în scop public sau comercial și drepturile de traducere trebuie transmisă la adresa rights@oecd.org. Solicitățile referitoare la permisiunea de a fotocopia porțiuni ale prezentului material în scop public sau comercial trebuie adresate direct următoarelor centre: Copyright Clearance Center (CCC) la adresa info@copyright.com sau Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) la adresa contact@cfcopies.com.

Cuvânt înainte

Sistemul de învățământ din România a înregistrat progrese semnificative în ultimele decenii, mai ales în ceea ce privește rezultatele învățării ale elevilor și întărirea capacității instituționale. Aceste progrese au transformat România într-un lider regional. Totodată, ele permit continuarea eforturilor de creștere a calității și a echității pentru a oferi tuturor tinerilor români șansa să își atingă potențialul maxim și aspirațiile.

Prezenta analiză a fost întreprinsă de către OCDE și UNICEF, la cererea și în strânsă colaborare cu Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice din România. Vizând sistemul de evaluare și examinare adresat unităților de învățământ din România, analiza prezintă o serie de recomandări menite să ajute statul să valorifice practicile pozitive implementate deja pentru ca acestea să beneficieze de sprijin și vizibilitate în vederea dezvoltării lor și a realizării unei schimbări pozitive la nivelul sistemului de educație. Analiza încurajează România să plaseze învățarea în centrul evaluării și examinării. Aceasta înseamnă trecerea la un sistem în care testarea nu reprezintă doar o modalitate de a măsura și a recompensa performanța, ci și un punct de plecare pentru discuții și feedback. Astfel, elevii, cadrele didactice, unitățile de învățământ și responsabilii de politici vor avea la dispoziție informații, un cadru și sfaturi competente care să le permită să își examineze activitatea, într-un mod critic, și să identifice ce ar putea îmbunătăți pe viitor.

Analiza de față a reunit pentru prima dată într-un astfel de demers cele două organizații, OCDE și UNICEF. Grație acestei colaborări unice, studiul a putut beneficia de experiența și expertiza complementare ale acestor organizații pentru a oferi o analiză care reflectă trecutul și contextul procesului de evaluare și examinare de la nivelul sistemului de învățământ românesc, inspirându-se totodată din studiile internaționale și cele mai bune practici din lumea întreagă.

Înainte de toate însă, sperăm ca această colaborare să ofere o serie de recomandări binevenite, care vor ajuta România să își îmbunătățească sistemul de evaluare și examinare în vederea creșterii rezultatelor învățării pentru toți elevii. Prezentul raport apare într-un moment important pentru România, când aceasta are în vedere introducerea unei noi legi a educației, ce poate aduce schimbări semnificative. Sperăm ca recomandările sale să fie incluse în acest proces și să contribuie la dezvoltarea unui sistem de învățământ care să ofere tuturor șansa excelenței.



Andreas SCHLEICHER
Director pentru Direcția de Educație și Aptitudini
OCDE



Sandie BLANCHET
Reprezentant
UNICEF în România

Mulțumiri

Analiza de față a fost realizată în colaborare cu UNICEF, ai cărui angajați au oferit îndrumare și indicații prețioase. Echipa responsabilă de realizarea analizei dorește să îi mulțumească, în special, lui Philippe Testot-Ferry, Consilier regional principal pentru educație în cadrul Biroului Regional al UNICEF pentru Europa Centrală și de Est și Comunitatea Statelor Independente, pentru întreaga sa cooperare și implicare, ce au permis crearea acestui parteneriat unic între OCDE și UNICEF. Suntem recunoscători pentru îndrumarea, sprijinul și informațiile puse la dispoziție de către UNICEF România, cu precădere de Sandie Blanchet, Reprezentantul UNICEF în România, Luminița Costache, Specialist în educație, și Eugen Crai, Consultant.

Echipa responsabilă de realizarea analizei ar dori, de asemenea, să mulțumească Guvernului României, reprezentat de Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, și Administrației Prezidențiale a României, pentru sprijinul și contribuțiile oferite analizei. Analiza a beneficiat și de susținerea Ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice, Pavel Năstase, și a echipei sale. Suntem recunoscători, de asemenea, pentru sprijinul și informațiile oferite de foștii miniștri ai educației, Mircea Dumitru, Adrian Curaj, Sorin Cîmpeanu și Remus Pricopie, și de echipele dânsilor. Ne exprimăm aceeași recunoștință și față de Ligia Deca, Consilier al Președintelui României pentru Educație și Cercetare, pentru ideile și informațiile puse la dispoziția echipei.

Suntem foarte recunoscători oficialilor și experților în educație din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice și nu numai, care ne-au prezentat, cu amabilitate, ideile și cunoștințele lor. Dorim să mulțumim, în special, Taniei Irimia, Director, și Liliane Preoteasa, Director al Unității de Implementare a Proiectului privind Învățământul Secundar din cadrul Ministerului Educației, lui Ciprian Fartușnic, Director al Institutului de Științe ale Educației, și colegilor săi, lui Cristian Mirescu, Director, și Roxanei Mihail de la Centrul Național de Evaluare și Examinare, lui Șerban Iosifescu, Președinte al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, pentru aportul lor valoros.

Aducem sincere mulțumiri tuturor participanților la vizitele de studiu, inclusiv oficialilor din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice, Institutului Național de Statistică, Băncii Mondiale, Consiliului Național al Elevilor, cercetătorilor, organizațiilor neguvernamentale, directorilor de școli, profesorilor, sindicatelor din învățământ, părinților și elevilor, care ne-au acordat din timpul lor pentru a ne împărtăși părerilor, experiențele și cunoștințele lor. Dorim să mulțumim, în special, școlilor din București și celor din județele Prahova și Constanța, pentru călduroasa lor primire în timpul vizitelor noastre de studiu.

Echipa OCDE responsabilă de realizarea analizei a fost condusă de Elizabeth Fordham, din cadrul Secretariatului OCDE, coordonată de Hannah Kitchen, din cadrul Secretariatului

OCDE, și i-a inclus pe Kirsteen Henderson (expert extern, Canada), Anne Looney (Decan executiv, Institutul de Educație al Universității din Dublin, Irlanda) și Soumaya Maghnouj (de la Secretariatul OCDE).

Am dori să îi mulțumim și Deliei Ralucăi Șancariuc, care a oferit un sprijin lingvistic important. La nivelul Secretariatului OCDE, am dori să îi mulțumim și lui Marco Kools, pentru ideea de a întreprinde această analiză, lui Marie-Amelie Doring-Serre, Manuelei Fitzpatrick și lui Sakshi Mishra, ale căror contribuții la nivelul raportului au fost extrem de utile. Echipa responsabilă de realizarea analizei este recunoscătoare și pentru sprijinul și contribuțiile oferite de Andreas Schleicher, Director pentru Educație și Abilități, Paulo Santiago, Șef al Diviziei de Consiliere și Implementare a Politicilor, dar și lui Tracey Burns, Pablo Fraser, Deborah Nusche, Sandrine Peterson și Claire Shewbridge, care au oferit feedback în timpul procesului de redactare, precum și colegilor din cadrul Direcției pentru Guvernanță Publică. Celia Braga-Schich și Sara Gouveia au oferit sprijin la nivel administrativ și au organizat procesul de publicare, iar Sally Hinchcliffe s-a ocupat de editarea raportului.

Cuprins

CUVÂNT ÎNAINTE	3
ACRONIME ȘI ABREVIERI	13
REZUMAT	15
Evaluarea elevilor: Axarea pe învățare.....	15
Evaluarea personalului didactic: Asigurarea unei evaluări care susține dezvoltarea profesională a cadrelor didactice	16
Evaluarea unităților de învățământ: Trecerea de la conformare la îmbunătățiri	16
Evaluarea sistemului: Utilizarea informațiilor în scopul îmbunătățirii sistemului.....	17
EVALUARE ȘI RECOMANDĂRI	19
Educația și dezvoltarea în România	19
Rolul evaluării și examinării pentru îmbunătățirea educației	19
Evaluarea și examinarea în România	22
Evaluarea elevilor în România: Axarea pe învățare	24
Aspect 2.1: Alinierea evaluării elevilor la obiectivele de învățare ale noului curriculum	25
Recomandări	25
Aspect 2.2: Reducerea impactului negativ al examenelor naționale asupra învățării și evoluției elevilor	26
Recomandări	27
Aspect 2.3: Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice	28
Recomandări	28
Aspect 2.4: Dezvoltarea capacității de evaluare la nivel central	29
Recomandări	29
Evaluarea personalului didactic: Asigurarea unei evaluări care susține dezvoltarea profesională a cadrelor didactice	30
Aspect 3.1: Elaborarea unor standarde didactice profesionale comune	30
Recomandări	30
Aspect 3.2: Axarea evaluării periodice a personalului didactic pe dezvoltare, pentru a susține îmbunătățirea procesului de predare	31
Recomandări	31
Aspect 3.3: Îmbunătățirea evaluării din perioada de stagiatură și a celei inițiale a cadrelor didactice	32
Recomandări	32
Aspect 3.4: Recompensarea și stimularea cadrelor didactice pentru dezvoltarea nivelului lor de competență	33
Recomandări	33
Evaluarea unităților de învățământ din România: De la conformare la îmbunătățiri	34
Aspect 4.1: Stabilirea unui cadru comun de evaluare a unităților de învățământ	34
Recomandări	35

Aspect 4.2: Utilizarea rezultatelor evaluării în sensul susținerii mai eficiente a îmbunătățirii calității școlilor.....	36
Recomandări	37
Aspect 4.3: Consolidarea autoevaluării școlare.....	37
Recomandări	37
Aspect 4.4: Dezvoltarea rolurilor de director și inspector școlar.....	38
Recomandări	38
Evaluarea sistemului din România: utilizarea informațiilor în scopul îmbunătățirii sistemului.....	39
Aspect 5.1: Consolidarea planificării strategice	40
Recomandări	40
Aspect 5.2.: Alinierea procesului de monitorizare a sistemului la prioritățile educaționale	41
Recomandări	41
Aspect 5.3: Utilizarea mai eficientă a rezultatelor la nivel central, județean și școlar.....	42
Recomandări	42
REFERINȚE	43
CAPITOLUL 1 SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC.....	45
INTRODUCERE.....	46
Caracteristici cheie ale sistemului de învățământ din România	46
Administrare.....	46
Finanțare.....	51
Structura sistemului școlar din România.....	55
Curriculum, predare și evaluare.....	58
Principalele tendințe din perspectiva participării, a rezultatelor și a echității.....	62
Participare	62
Rezultatele învățării	65
Echitate	67
Participarea și rezultatele învățării sunt puternic influențate de mediul din care provin elevii	67
Inechitatea de la nivelul educației se suprapune în mare măsură cu disparitățile dintre mediul urban și cel rural	67
Evoluții recente la nivelul politicilor	71
Concluzie	71
ANEXA 1. INDICATORI CHEIE	73
NOTE.....	75
REFERINȚE	76
CAPITOLUL 2 EVALUAREA ELEVILOR ÎN ROMÂNIA: AXAREA PE ÎNVĂȚARE	79
INTRODUCERE.....	80
Contextul și principalele caracteristici ale evaluării elevilor din România.....	81
Politicile de evaluare a elevilor	81
Practici de evaluare a elevilor.....	85
Utilizarea rezultatelor.....	91
Capacitatea de evaluare a elevilor	92
Aspecte politice.....	94
Aspect politic 2.1: Alinierea evaluării elevilor la obiectivele de învățare ale noului curriculum	94
Adoptarea unei abordări din perspective standardelor	95

Utilizarea evaluărilor naționale ca mijloc de comunicare a standardelor de învățare.....	104
Clarificarea responsabilităților legate de standardele de învățare.....	105
Aspect politic 2.2: Reducerea impactului negativ al examenelor naționale asupra învățării și evoluției elevilor.....	106
Reformarea examenelor României ca o condiție sine-qua-non pentru îmbunătățirea evaluării și a învățării	106
Îmbunătățirea calității și a imparțialității evaluării naționale din clasa a VIII-a.....	110
Regândirea parcursurilor educaționale în învățământul secundar	113
Aspect politic 2.3: Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice	116
Încurajarea evaluării formative.....	116
Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice.....	121
Integrarea evaluării la clasă în cadrul de evaluare și examinare.....	125
Aspect politic 2.4: Dezvoltarea capacității de evaluare la nivel central	126
Alocarea de resurse adecvate CNEE pentru a asigura calitatea evaluărilor și examenelor cu miză mare	126
Asigurarea că CNEE deține capacitatea analitică și expunerea internațională necesare realizării de îmbunătățiri continue	128
Consolidarea independenței tehnice a CNEE.....	128
Concluzie	129
NOTE.....	132
REFERINȚE	133
CAPITOLUL 3 EVALUAREA PERSONALULUI DIDACTIC DIN ROMÂNIA: ASIGURAREA UNEI EVALUĂRI CARE SUSȚINE DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ..	137
INTRODUCERE.....	138
Contextul și principalele caracteristici ale evaluării personalului didactic din România	138
Profesia didactică.....	138
Evaluarea personalului didactic	143
Aspecte politice.....	149
Aspect politic 3.1: Elaborarea unor standarde didactice profesionale comune.....	149
Stabilirea standardelor ce reflectă obiectivele de învățare ale României	150
Înființarea unui forum consultativ pentru elaborarea standardelor didactice și a reformelor aferente.....	151
Înființarea unui organism național de autoreglementare în vederea continuării profesionalizării rolului didactic	152
Aspect politic 3.2: Axarea evaluării periodice a personalului didactic pe dezvoltare, pentru a susține îmbunătățirea procesului de predare.....	153
Revizuirea metodologiei de evaluare periodică și dezvoltarea capacității evaluatorilor.....	153
Conectarea evaluării periodice la formarea continuă.....	156
Gestionarea performanțelor slabe	159
Aspect politic 3.3: Îmbunătățirea evaluării din perioada de stagiatură și a celei inițiale a cadrelor didactice.....	160
Transformarea evaluării pentru definitivarea în învățământ într-o evaluare practică mai relevantă	160
Mentorat, feedback periodic și monitorizare care să sprijine noile cadre didactice în perioada de stagiatură	164
Îmbunătățirea formării inițiale a cadrelor didactice	166
Aspect politic 3.4: Recompensarea și stimularea cadrelor didactice pentru dezvoltarea nivelului lor de competență.....	168

Revizuirea parcursurilor profesionale ale cadrelor didactice în sensul corelării etapelor cheie la competențele standardizate și un număr mai mare de responsabilități	168
Utilizarea evaluării pentru evoluția în carieră ca o modalitate pertinentă de măsurare a gradului de competență	172
Evaluarea pentru acordarea gradației de merit poate distorsiona practicile pedagogice și recompensa inechitabil cadrele didactice	175
Concluzii și recomandări	178
REFERINȚE	181
CAPITOLUL 4 EVALUAREA UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN ROMÂNIA: DE LA CONFORMARE LA ÎMBUNĂTĂȚIRI.....	189
INTRODUCERE.....	190
Contextul și principalele caracteristici ale evaluării unităților de învățământ din România.....	191
Cadru de evaluare a unităților de învățământ	191
Responsabilitățile pentru evaluarea unităților de învățământ	191
Tipuri de evaluare a unităților de învățământ în România	196
Utilizarea rezultatelor.....	201
Aspecte politice.....	203
Aspect politic 4.1: Stabilirea unui cadru comun de evaluare a unităților de învățământ.....	203
Stabilirea unei definiții comune a ceea ce înseamnă o „școală bună”	203
Revizuirea și alinierea mandatelor organismelor de evaluare externă	207
Aspect politic 4.2: Utilizarea rezultatelor evaluării în sensul susținerii mai eficiente a îmbunătățirii calității școlilor.....	210
Asigurarea unor evaluări externe care oferă feedback detaliat și recomandări implementabile.....	210
Întărirea monitorizării școlilor mai slabe și adoptarea unei abordări diferențiate la nivelul evaluării.....	211
Compararea unităților de învățământ într-un mod echitabil și pertinent.....	212
Aspect politic 4.3: Consolidarea autoevaluării școlare.....	213
Autoevaluarea pertinentă a școlilor	214
Acordarea de sprijin și instrumente de autoevaluare unităților de învățământ	216
Creșterea progresivă a autonomiei unităților de învățământ	218
Aspect politic 4.4: Dezvoltarea rolurilor de director și inspector școlar	220
Sprijinirea și dezvoltarea rolului de lider pedagogic al directorilor.....	220
Reorientarea rolului inspectorului, de la control la acordarea de sprijin.....	225
Concluzii și recomandări	229
NOTE.....	231
REFERINȚE	233
CAPITOLUL 5 EVALUAREA SISTEMULUI DIN ROMÂNIA: UTILIZAREA INFORMAȚIILOR ÎN SCOPUL ÎMBUNĂTĂȚIRII SISTEMULUI.....	239
INTRODUCERE.....	240
Contextul și principalele caracteristici ale evaluării sistemului din România.....	240
Viziunea națională în domeniul educației	240
Responsabilitatea pentru evaluarea sistemului	242
<i>Instrumente de evaluare a sistemului</i>	243
Indicatori la nivelul sistemului	244
Feedback din partea părinților, cadrelor didactice și elevilor.....	245
Analize calitative	246

Evaluări de politică	247
Aspecte politice.....	247
Aspect politic 5.1: Consolidarea planificării strategice	248
Elaborarea unei strategii naționale în domeniul educației.....	249
Monitorizare transparentă și raportarea progreselor față de obiectivele naționale	251
Aspect politic 5.2: Alinierea procesului de monitorizare a sistemului la prioritățile educaționale.....	254
O mai bună utilizare a evaluării naționale pentru clasa a IV-a în scopul monitorizării sistemului ...	254
Creșterea disponibilității și a gradului de utilizare a datelor contextuale referitoare la elevi.....	257
Creșterea transparenței finanțării unităților de învățământ în vederea alocării mai eficiente a fondurilor în funcție de nevoile școlilor	258
Aspect politic 5.3: Utilizarea mai eficientă a rezultatelor.....	259
Utilizarea mai eficace a rezultatelor pentru luarea deciziilor la nivelul guvernului	260
O mai bună utilizare a rezultatelor la nivel județean în sprijinul îmbunătățirilor locale	261
Susținerea școlilor pentru o mai bună utilizare a rezultatelor sistemului în scopul îmbunătățirii	263
Concluzii și recomandări	265
REFERINȚE	267

Figuri

Figura 0.1. Interacțiuni la nivelul cadrului de evaluare și examinare	21
Figura 0.2. Alinierea evaluării și examinării în România pentru a sprijini procesul de învățare al elevilor	24
Figura 0.3. Utilizarea standardelor de învățare în scopul alinierii sistemului de examinare din România.....	27
Figura 0.4. Evaluarea unităților de învățământ: de la conformare la îmbunătățiri	36
Figura 1.1. Sistemul de învățământ din România	47
Figura 1.2. Cheltuielile publice totale cu educația, ca procent din PIB (2002-2013)	52
Figura 1.3. Distribuția cheltuielilor totale cu educația, pe surse de finanțare (2013)	53
Figura 1.4. Cheltuielile publice totale, ca procent din PIB, pe niveluri de învățământ (2013).....	54
Figura 1.5. Structura sistemului școlar din România	55
Figura 1.6. Salariile cadrelor didactice, 2012	60
Figura 1.7. Modificarea numărului de profesori, pe niveluri de învățământ (2000-2014, 2005=100) ..	63
Figura 1.8. Rata brută și netă de cuprindere în învățământul primar (2000-12).....	63
Figura 1.9. Rata abandonului școlar în învățământul primar și cel gimnazial (2001-2013).....	64
Figura 1.10. Rata de cuprindere, pe vârste (2014).....	65
Figura 1.11. Competențele elevilor în domeniul științelor (2015).....	66
Figura 1.12. Proporția populației expuse riscului de sărăcie, pe județe (2011)	68
Figura 1.13. Rata brută de cuprindere, în funcție de nivelul de învățământ și localizarea școlii (2010-2014).....	69
Figura 1.14. Ponderea cheltuielilor publice, în funcție de chintila de venit și mediul de rezidență (2012).....	70
Figura 2.1 Examenele și evaluările naționale din școlile publice.....	85
Figura 2.2. Evaluări și examene naționale în România.....	85
Figura 2.3. Utilizarea standardelor de învățare în scopul alinierii sistemului de examinare din România	104
Figura 3.1. Evaluări pentru noile cadre didactice și evoluția în carieră, în România.....	141
Figura 3.2 Evaluarea personalului didactic și a liderilor școlari, conform cadrelor politice	143

Figura 4.1 Evaluarea unităților de învățământ publice	196
Figura 5.1 Evaluarea sistemului în România	243

Casete

Caseta 1.1 Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației	72
Caseta 2.1 Integrarea competențelor în curriculumul național	83
Caseta 2.2 Standardele de învățare pentru noul curriculum al României	96
Caseta 2.3 Standardele naționale din Noua Zeelandă	98
Caseta 2.4 Susținerea armonizării curriculumului și a evaluării în Irlanda	101
Caseta 2.5 Reducerea efectelor negative ale orientării școlare timpurii în Olanda	109
Caseta 2.6. Reforma ciclului gimnazial în Irlanda	111
Caseta 2.7 Reformele realizate de Polonia pentru un învățământ gimnazial mai cuprinzător	115
Caseta 2.8 Un cadru de evaluare formativă	117
Caseta 2.9 Politicile țărilor OCDE în sprijinul aplicării evaluării formative la clasă	118
Caseta 2.10 Bariere pentru evaluarea formativă: perspective norvegiene	119
Caseta 2.11 Învățarea evaluării: o inițiativă din New South Wales, Australia	122
Caseta 2.12 Experiența țărilor cu privire la planurile de învățare	124
Caseta 3.1 Cadrul didactic conceput de Danielson	150
Caseta 3.2 Consultarea factorilor de interes cu privire la politicile din domeniul educației în Ontario, Canada	151
Caseta 3.3 Planificarea școlară în scopul formării continue pe baza rezultatelor evaluării personalului didactic, în Coreea de Sud	159
Caseta 3.4 Evaluatori pentru finalizarea stagiaturii	161
Caseta 3.5 Integrarea eficientă a noilor cadre didactice	165
Caseta 3.6 Revizuirea formării inițiale a cadrelor didactice în Noua Zeelandă	168
Caseta 3.7 Exemple de parcursuri profesionale diferențiate pentru cadrele didactice	169
Caseta 3.8 Ce înseamnă competența didactică și cum ar trebui identificate competențele?	171
Caseta 3.9 Evaluarea pentru certificarea ca profesor expert și profesor coordonator în Australia	174
Caseta 3.10 Criteriile de evaluare pentru acordarea gradației de merit în România	176
Caseta 4.1 Administrarea școlilor din România	194
Caseta 4.2 Ce înseamnă o „școală bună”?	204
Caseta 4.3 Evaluarea unităților de învățământ în Scoția	206
Caseta 4.4 Colaborarea cu organisme educaționale subnaționale	209
Caseta 4.6 Planul pentru leadership profesional al Noii Zeelande	223
Caseta 4.7 Sprijinirea procesului de autoevaluare și îmbunătățire a activității școlilor la nivel subnațional	225
Caseta 4.8 Poziții cheie pentru îmbunătățirea calității școlilor în cadrul organismelor educaționale subnaționale	227
Caseta 5.1 România și strategia Europa 2020	241
Caseta 5.2 Indicele de eficiență al ARACIP	246
Caseta 5.3 Declarația Australiei de la Melbourne	250
Caseta 5.4 Crearea unor site-uri accesibile, cu date din domeniul educației	253
Caseta 5.5 SMART Australia	262
Caseta 5.6 Susținerea școlilor în vederea utilizării și analizării propriilor date	264

Acronime și abrevieri

ARACIP	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
ARACIS	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
CNDIPT	Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic
CNEE	Centrul Național de Evaluare și Examinare
EFP	Educație și formare profesională
ID	Identificator
INS	Institutul Național de Statistică
ISE	Institutul de Științe ale Educației
ISJ	Inspectoratul Școlar Județean
MENCS	Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice
ONG	Organizație neguvernamentală
PIB	Produs intern brut
PIRLS	Studiu internațional privind evoluția competențelor de citire
PISA	Programul de evaluare internațională a elevilor
ROSE	Proiectul privind învățământul secundar
SIIR	Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România
TALIS	Studiu internațional privind predarea și învățarea
TIC	Tehnologia informației și comunicațiilor
TIMSS	Studiu internațional privind tendințele din matematică și științe
TRI	Teoria răspunsului la item
UE	Uniunea Europeană
UNICEF	Fondul Internațional pentru Urgențe ale Copiilor al Națiunilor Unite

Rezumat

Sistemul de învățământ din România a înregistrat progrese semnificative în ultimele decenii, consolidându-și instituțiile și îmbunătățind rezultatele învățării la nivelul elevilor. Totuși, deși oferă unora dintre elevi șansa de a excela, mulți alții nu stăpânesc competențele de bază și aproape o cincime renunță la școală înainte de a absolvi învățământul liceal. Crearea unui sistem de învățământ în care toți elevii au acces la educație de calitate și sunt sprijiniți să dea tot ce e mai bun va îmbunătăți performanțele și procesul de învățare, sprijinind astfel bunăstarea individuală și creșterea la nivel național.

Raportul de față analizează maniera în care sunt concepute și puse în practică, în România, procesele de evaluare a elevilor, a personalului didactic, a unităților de învățământ și a sistemului, punând accent pe modul în care dezvoltă acestea procesul de învățare al elevilor. România prezintă numeroase practici pozitive la nivelul evaluării și examinării. Încearcă să încurajeze practici didactice formative mai individualizate, a înființat un inspectorat școlar independent, ceea ce permite dezvoltarea expertizei în domeniul evaluării unităților de învățământ, și încearcă să crească volumul și calitatea datelor colectate. Cu toate acestea, plasarea unui accent predominant pe rezultatele examinărilor naționale și mai puțin pe autorefecție și dezvoltare în cadrul evaluării unităților școlare sau a personalului didactic împiedică evoluția acestor aspecte pozitive și încurajarea schimbărilor sistemice benefice de care are nevoie România.

România implementează, în prezent, un nou curriculum ambițios, centrat pe învățarea ghidată de elevi și dezvoltarea competențelor cheie. Are, astfel, oportunitatea de a realiza o transformare mai profundă la nivelul a ceea ce se apreciază și se predă la clasă în întreaga țară. Consolidarea sistemului de evaluare și examinare în sensul stabilirii unor așteptări ridicate pentru toți elevii și a unor practici formative care să contribuie la dezvoltarea elevilor, a profesorilor și a școlilor va juca un rol esențial în realizarea acestei transformări și crearea unui sistem de învățământ mai echitabil, în care toți elevii au acces la educație de calitate.

Evaluarea elevilor: Axarea pe învățare

În România, evaluarea elevilor este dominată de examinări cu mize importante, care limitează procesul de învățare și promovează o definiție restrânsă a succesului. Plasarea învățării în centrul evaluării va permite reechilibrarea acesteia și recunoașterea abilităților și a intereselor tuturor elevilor, oferindu-le șansa să dea tot ce e mai bun.

În primul rând, România trebuie să perfecțeze standardele de învățare ale curriculumului și să încurajeze schimbările de la nivelul procesului de învățare și predare la care aspiră noul curriculum. Standardele de învățare ar trebui formulate mai clar și însoțite

de exemple de lucrări de-ale școlarilor, astfel încât profesorii să poată aprecia nivelul de învățare al elevilor în baza lor. Având în vedere consecințele negative ale actualelor examinări naționale asupra învățării, motivației și evoluției elevilor, este importantă creșterea calității lor. Ca o primă prioritate, România ar trebui să îmbunătățească calitatea și imparțialitatea evaluării naționale pentru clasa a VIII-a, ținând cont de miza importantă a acestuia pentru studiile viitoare ale elevilor. Pe viitor, România ar trebui să revizuiască parcursurile școlare și certificarea de la nivelul învățământului secundar, luând în considerare inclusiv posibilitatea suspendării evaluării naționale pentru clasa a VIII-a.

Profesorii români au nevoie de mai multă susținere pentru a putea evalua corect performanțele elevilor și pentru a oferi feedback-ul și sprijinul de care au nevoie aceștia. În plus, necesită un cadru care să le permită să își exercite propriul raționament. Va fi important să se actualizeze formarea teoretică și practică a noilor cadre didactice în domeniul evaluării elevilor și să se asigure o dezvoltare profesională care să vizeze prioritar îmbunătățirea practicii de evaluare, mai ales prin metode formative. Revizuirea evaluărilor naționale care să permită redactarea unor teste ghidate de profesori, cu sprijinul autorităților centrale, va contribui la dezvoltarea progresivă a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice.

Ca și în multe alte domenii ale sale, investițiile insuficiente au împiedicat sistemului de învățământ românesc să țină pasul cu evoluțiile internaționale. Pentru a realiza schimbările recomandate în raportul de față, vor fi necesare investiții susținute și adecvate în vederea redactării unor teste moderne.

Evaluarea personalului didactic: Asigurarea unei evaluări care susține dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

În România, cadrele didactice sunt supuse unui număr mare de evaluări pe parcursul carierei lor. Totuși, sistemul ar putea fi mai eficient în ceea ce privește identificarea candidaților competenți, recunoașterea și aprecierea competențelor esențiale în practica pedagogică sau acordarea de sprijin profesorilor pentru a putea progresa și a se dezvolta.

Fundamentarea evaluării personalului didactic pe standarde profesionale comune va permite evaluarea profesorilor în baza competențelor necesare unei activități didactice eficiente. Apelând mai des la directori și profesori experimentați în rolul de evaluatori și creând un cadru mai generos pentru observații, feedback și discuții la clasă, evaluările vor putea viza efectiv practica pedagogică și oferi cadrelor didactice sfaturi utile pentru a evolua.

Unele consecințe ale evaluării subminează capacitatea acestora de a sprijini dezvoltarea cadrelor didactice. Evaluările influențează salariul și cariera unui profesor, stând la baza acordării de prime salariale. În schimb, o structurare diferențiată a carierei, care să permită profesorilor să își asume roluri și responsabilități diferite, le va da acestora șansa de a se dezvolta pe parcursul carierei lor.

Evaluarea unităților de învățământ: Trecerea de la conformare la îmbunătățiri

În ultimii zece ani, România a creat un sistem modern de evaluare a unităților de învățământ, ce implică un evaluator extern independent și o autoevaluare realizată de către

școală. Cu toate acestea, evaluarea se axează, în continuare, pe conformare și oferă prea puțin sprijin pentru realizarea de îmbunătățiri.

România trebuie să își revizuiască cadrul de evaluare a unităților de învățământ în vederea eliminării problemei actuale legate de proliferarea standardelor și duplicarea eforturilor. Aceasta ar trebui să ducă la stabilirea unui set unic de criterii, care să vizeze aspectele cele mai importante pentru îmbunătățirea activității școlilor, și a unui singur evaluator școlar extern principal, care să facă recomandări clare unităților de învățământ. Crearea unui nou departament pentru îmbunătățirea calității școlare în fiecare județ va ajuta unitățile de învățământ să folosească rezultatele evaluării în scopul îmbunătățirii. Coordonarea procesului de autoevaluare a școlii de către directori va spori importanța acestuia la nivelul unității școlare, conectându-l la activitățile ce vizează îmbunătățirea activității.

*Evaluarea sistemului: Utilizarea
informațiilor în scopul îmbunătățirii
sistemului*

România deține, în prezent, multe dintre instituțiile și procesele de care are nevoie pentru monitorizarea și evaluarea sistemului. Totuși, datele și analizele educaționale de calitate nu joacă un rol central în elaborarea politicilor din domeniul educației, ceea ce conduce la suspendarea sau modificarea reformelor și limitează capacitatea sistemului de a face față provocărilor permanente de la nivelul calității și echității.

Asigurarea că legea educației pe care o are în vedere România în prezent este bazată pe evidențe, fondată pe consens social și politic și susținută de monitorizarea transparentă a progreselor în baza unor ținte măsurabile și delimitate în timp ar garanta continuitatea politicii educaționale, ce lipsește în momentul de față.

Consolidarea instrumentelor de monitorizare a rezultatelor învățării și a echității, printr-o evaluare standardizată și colectarea mai multor informații contextuale referitoare la elevi și mediul lor educațional, va permite urmărirea cu mai mare acuratețe a progreselor înregistrate de România în raport cu provocările naționale și elaborarea unor politici mai informate. Nu în ultimul rând, este crucial ca România să investească în capacitatea sa analitică pentru a putea folosi informațiile adunate ca să înțeleagă unde și cum se pot face îmbunătățiri în sprijinul reformei de la nivelul sistemului.

Evaluare și recomandări

Educația și dezvoltarea în România

România este una dintre economiile cu cea mai rapidă creștere din Uniunea Europeană (UE), dar și una dintre cele mai inegale. În ultimii zece ani, a înregistrat o creștere a produsului intern brut (PIB) ce a depășit în permanență media UE, rata șomajului este mică, iar investițiile și productivitatea urmează un trend ascendent. Cu toate acestea, o mare parte a populației, mai ales din mediul rural, riscă să rămână în urma transformării rapide a țării. Unu din patru români – și unu din doi copii români – se află la limita sărăciei, cu un venit sub pragul național stabilit pentru un nivel de trai decent. Discrepanțele dintre veniturile cetățenilor celor mai bogați și ale celor mai săraci sunt cele mai mari din UE. Dezvoltarea unei economii mai incluzive ține nu doar de echitate, fiind esențială și pentru susținerea creșterii și a competitivității naționale.

Pentru asigurarea unei dezvoltări incluzive, este crucial ca toți tinerii români să aibă acces egal la educație de calitate. România oferă doar unui număr redus de elevi șansa de a excela. Cei din vârf dau dovadă de același nivel de cunoștințe și abilități sofisticate ca și colegii lor din alte state UE și OCDE. Însă mult mai mulți tineri români nu stăpânesc competențele de bază necesare participării pe deplin în societate. Potrivit Programului de evaluare internațională a elevilor (PISA) implementat de OCDE, aproape jumătate (40%) dintre elevii români nu dețin abilitățile cognitive fundamentale de care au nevoie pentru învățarea pe tot parcursul vieții și ocupare productivă (OCDE, 2016). Ratele abandonului școlar sunt în creștere, în special în mediul rural, și unu din cinci elevi nu reușește să treacă în învățământul secundar superior, care este recunoscut de către majoritatea țărilor ca fiind nivelul minim de studii necesar într-o economie a cunoașterii. Asigurarea că toți elevii români termină învățământul secundar înzestrați cu abilități fundamentale este esențială tranziției continue a țării spre un nivel superior de dezvoltare și bunăstare.

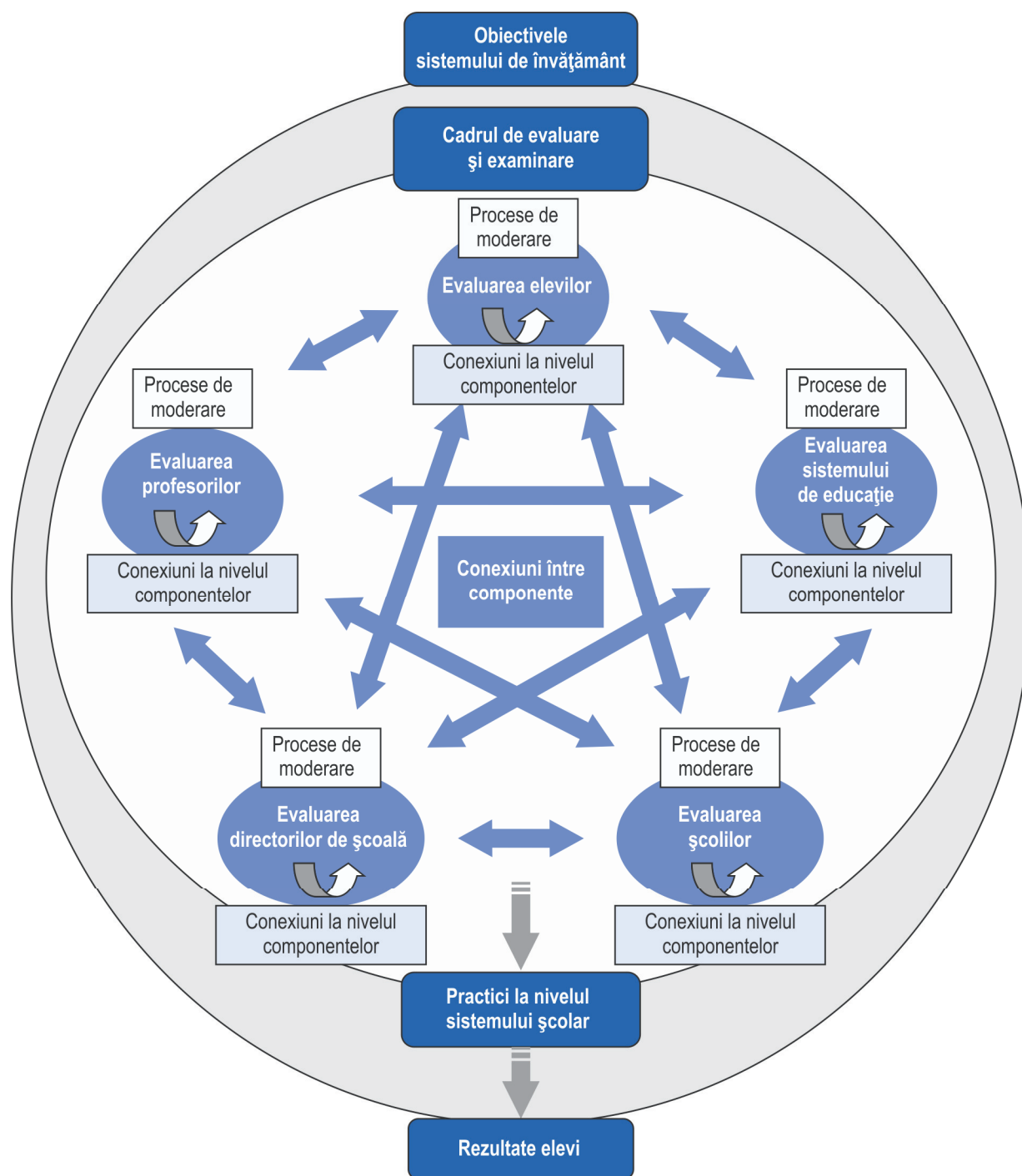
Rolul evaluării și examinării pentru îmbunătățirea educației

Sistemele de educație eficiente prezintă un nivel ridicat de calitate și echitate, oferind tuturor elevilor sprijin pentru a reuși. Un sistem de evaluare și examinare bine structurat poate încuraja învățarea și incluziunea în diverse moduri. Cel mai important pentru România, un astfel de sistem poate comunica o viziune potrivit căreia fiecare elev, profesor și școală are șansa de a reuși. Poate include politici și practici care promovează standarde înalte de educație pentru toți copiii, indiferent de mediu sau zonă geografică. De asemenea, îi poate scoate la lumină pe cei care întâmpină dificultăți și poate contribui la înțelegerea cauzelor astfel încât nimeni să nu fie lăsat în urmă și toți elevii să aibă șansa de a obține rezultate bune.

Mai important, prin crearea unui cadru de dialog deschis, reflecție și feedback periodic în vederea identificării punctelor slabe și a percepției greșelilor ca o șansă de a învăța ceva, evaluarea și examinarea pot contribui la dezvoltarea încrederii. În sistemul de învățământ foarte centralizat al României, creșterea încrederii și a autoeficacității vor fi esențiale pentru ca procesul de asigurare a calității să treacă progresiv de la control guvernamental la o mai mare autoreglementare și responsabilizare a profesorilor și școlilor. Acest lucru este important pentru asigurarea unui grad mai mare de autonomie și leadership în educație la nivelul celor care sunt cel mai aproape de elevi și de nevoile lor de învățare.

OCDE a analizat politicile și practicile de evaluare și examinare din peste 30 de sisteme educaționale în vederea identificării celui mai bun mod de a sprijini învățarea la nivelul elevilor în diverse contexte naționale. Cercetarea de față arată cum se pot dezvolta în sinergie diferitele componente ale evaluării și examinării – evaluarea elevilor, a cadrelor didactice, a unităților de învățământ, a directorilor de școli și a sistemului – pentru a îmbunătăți performanțele elevilor în învățământul primar și secundar (Figura 0.1). Aceasta punctează trei elemente principale ale unui cadru solid de evaluare și examinare.

Figura 0.1. Interacțiuni la nivelul cadrului de evaluare și examinare



Sursa: Adaptare după OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

Primul dintre acestea îl reprezintă stabilirea unor standarde clare referitoare la ce se așteaptă la nivel național din partea elevilor, a cadrelor didactice, a școlilor și a sistemului în general. Țările care ating un nivel ridicat de calitate și echitate stabilesc obiective ambițioase pentru toți, răspunzând totodată diferitelor nevoi și contexte. Al doilea element se referă la colectarea datelor și a informațiilor legate de performanțele actuale din sfera învățării și a educației. Acest lucru este important din perspectiva răspunderii – în sensul urmăririi obiectivelor – dar și a îmbunătățirii pentru ca elevii, cadrele didactice, unitățile de învățământ și responsabilii de politici să obțină feedback-ul de care au nevoie pentru a analiza într-un mod critic propriile progrese și pentru a rămâne implicați și motivați să reușească.

Nu în ultimul rând, un cadru solid de evaluare și examinare prezintă coerență la nivelul diferitelor sale componente. Aceasta înseamnă, de exemplu, că evaluarea unităților de învățământ apreciază practicile de predare și testare care susțin efectiv studiul elevilor și că profesorii sunt evaluați în baza cunoștințelor și a abilităților ce promovează obiectivele educaționale naționale. Acesta este un aspect esențial pentru asigurarea aceleiași direcții în întregul sistem de învățământ și utilizarea eficientă a resurselor.

Evaluarea și examinarea în România

Raportul de față analizează politicile de evaluare a elevilor, a cadrelor didactice, a unităților de învățământ și a sistemului din România. Fiecare capitol urmărește modul în care este susținut procesul de învățare al elevilor și cât de bine sunt acoperite nevoile tuturor elevilor. De asemenea, examinează modul de implementare a politicilor, punând accent pe capacitate, coerența politică și utilizarea datelor de examinare și evaluare. Raportul recomandă modalități de consolidare a cadrului de evaluare și examinare, în sprijinul obiectivelor de învățare ale noului curriculum al României și al obiectivelor educaționale mai generale ale unei societăți românești în continuă schimbare.

Sistemul de evaluare și examinare al României a înregistrat numeroase progrese de la ultima Analiză a educației din România, realizată de OCDE în anul 2000 (OCDE, 2000). Legea educației din 2011 prevede o viziune incluzivă, potrivit căreia evaluarea susține abordarea mai individualizată a procesului de învățare al elevilor și toți elevii beneficiază de o educație de calitate. Această viziune este reflectată de noul curriculum, centrat pe învățarea ghidată de elevi și pe dezvoltarea competențelor cheie, putându-se astfel realiza o transformare mai profundă a ceea ce se apreciază și se predă la clasă în România.

Aceste aspirații sunt susținute de o mai bună capacitate instituțională. România are acum un organism independent responsabil de evaluarea externă a unităților de învățământ, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), și un Centru Național de Evaluare și Examinare (CNEE), care oferă expertiză tehnică în domeniul testării elevilor. Alături de Institutul de Științe ale Educației (ISE), ce deține o activitate îndelungată, aceste agenții reprezintă reale atuuri pentru România, punând la dispoziție cunoștințe și analize tehnice. Acestea au sprijinit și continuă să sprijine îmbunătățirea educației. Totodată, progresele legate de amploarea și calitatea datelor colectate oferă o bază solidă pentru monitorizarea sistemului.

Însă cadrul general de evaluare și examinare nu se aliniază perfect la aspirațiile referitoare la un sistem mai centrat pe elevi și competențe, în care examinarea permite

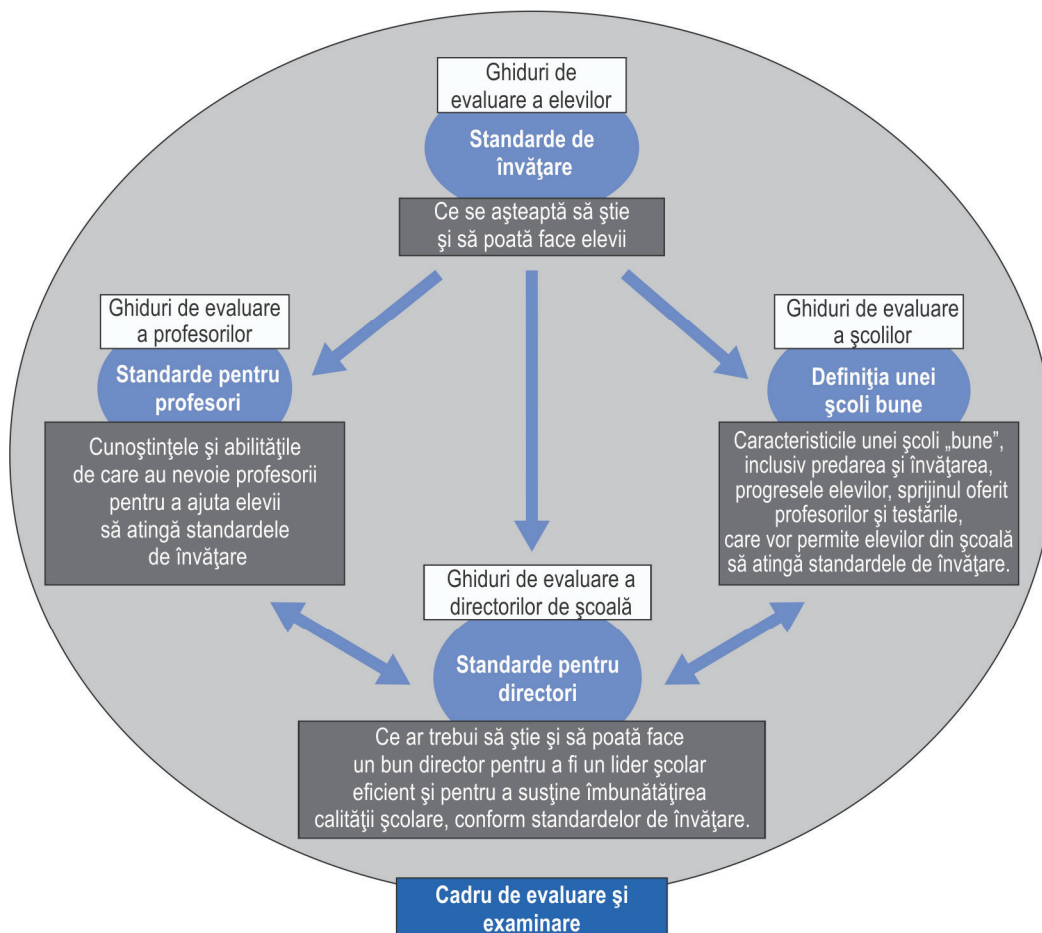
dezvoltarea învățării. Ponderea semnificativă a evaluărilor naționale cu mize importante oferă șanse reduse personalului didactic și elevilor de a dezvolta abordări mai individualizate ale învățării. Acest lucru este exacerbat de procesele de evaluare a cadrelor didactice și a școlilor, puternic centrate pe responsabilizare și în care rezultatele testărilor joacă un rol important. Dublată de politizarea liderilor din educație la nivel local și centralizarea sistemului de învățământ, aceasta face ca profesorii și școlile să nu prea aibă acces la un proces deschis și constructiv de autorefecție sau la resursele ori autonomia necesare pentru a aduce îmbunătățiri.

În România, practicile pozitive nu se bucură, în prezent, de vizibilitatea și sprijinul de care au nevoie pentru a ameliora sistemul de învățământ. Introducerea evaluărilor în scopul diagnozei la clasele a II-a și a VI-a, a mentorilor care oferă sprijin noilor cadre didactice și a autoevaluării școlilor reflectă demersurile pozitive de a crea practici mai formative, centrate pe feedback și autorefecție. Totuși, evaluările și autoevaluarea școlii sunt încă slab dezvoltate, iar mentoratul există în mare parte doar pe hârtie. Mai mult, aceste practici au fost dezvoltate în absența unei definiții comune a așteptărilor de învățare naționale, a ceea ce înseamnă un proces eficient de predare sau cum arată o școală bună. Aceasta a făcut ca România să creeze o multitudine de procese de examinare și evaluare care coexistă și, adesea, trag în direcții diferite. Consolidarea obiectivelor naționale de învățare, dezvoltarea unor standarde pentru profesori și directorii de școli și o definiție comună a calității școlii ar îndrepta clar sistemul spre tipurile de învățare și predare prevăzute în noul curriculum (Figura 0.2). De asemenea, ar oferi bunelor practici existente recunoașterea necesară pentru a încuraja rezultate mai bune în rândul elevilor.

O mai mare claritate a obiectivelor și standardelor sistemului de examinare ar permite definirea mai clară a rolurilor și responsabilităților diferiților actori. Trebuie revizuite, în special, mandatele organismelor de specialitate, și anume ale ISE, CNEE, ARACIP și Inspectoratelor Școlare Județene (ISJ), pentru a-și explora punctele forte și a lucra mai bine împreună, în colaborare cu un Minister al Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS) mai puternic și capabil să ofere o direcție strategică în vederea realizării unei schimbări la nivelul sistemului.

Schimbările pozitive vor necesita și alocarea de resurse adecvate. În România, educația suferă din cauza unei subfinanțări cronice, cheltuielile pe elev în învățământul primar și secundar fiind sub o treime din media UE. Recomandările prezentei analize – precum întărirea abilităților de evaluare formativă ale profesorilor, dezvoltarea capacității școlilor de a realiza îmbunătățiri și crearea unei culturi caracterizate prin feedback constructiv și îndrumare pozitivă – se numără printre cele mai eficiente și eficace moduri prin care România poate investi resurse suplimentare în îmbunătățirea procesului de învățare. De asemenea, este clar că, dacă nu se modifică practicile de examinare și evaluare și nu se iau, în special, măsuri de reducere a impactului evaluărilor naționale asupra sistemului în general, celelalte investiții pe care le realizează România în momentul de față pentru a micșora rata abandonului școlar și nivelul slabei performanțe au mai puține șanse de a atinge impactul scontat.

Figura 0.2. Alinierea evaluării și examinării în România pentru a sprijini procesul de învățare al elevilor



Evaluarea elevilor în România: Axarea pe învățare

Evaluarea elevilor susține și măsoară nivelul de învățare al acestora. Aceasta poate fi sumativă – evaluând procesul de învățare ce a avut deja loc – sau formativă – evaluând procesul de învățare pe parcursul acestuia, cu scopul de a forma și a dezvolta studiul pe viitor. În ambele cazuri, evaluarea eficientă pune la dispoziția elevilor, cadrelor didactice și responsabililor de politici informații referitoare la nivelul de cunoștințe și competențe al elevilor, contribuind la identificarea aspectelor ce necesită îmbunătățiri la nivelul strategiilor de învățare, procesului de predare sau politicilor educaționale.

Dorința de a obține rezultate bune la testări face ca structura și conținutul acestora să influențeze practica instructiv-educativă. Alinierea testelor la obiectivele naționale privind învățarea elevilor constituie, prin urmare, un aspect critic. Asigurarea unui echilibru între

diferitele tipuri de testare și scopuri ale acestora este la fel de importantă pentru stabilirea unei interacțiuni constructive între profesori și elevi, care îi ajută pe aceștia din urmă să progreseze și să fie motivați să învețe.

Importanța testării sumative a elevilor este recunoscută în România. Elevii sunt încurajați să obțină rezultate bune la evaluările naționale, de care depinde admiterea la liceu și universitate. Acest accent pus pe performanțele foarte bune la examene stabilește obiective clare pentru elevi și profesori. Totuși, creează o definiție extrem de restrânsă a succesului și nu lasă loc unor păreri mai diversificate cu privire la rezultatele învățării, potrivit cărora elevii cu aptitudini și interese diferite pot reuși, dincolo de performanțele academice. Mai mult, limitează șansele profesorilor de a-și exprima părerea profesională prin testări la clasă și feedback oferit elevilor, care stă la baza evaluării formative, fiind unul dintre cele mai eficiente moduri de a sprijini performanțele educaționale.

România poate încuraja obținerea unor rezultate mai bune în rândul elevilor plasând învățarea elevilor în centrul examinării. Practic, aceasta presupune clarificarea scopului evaluărilor naționale, al testărilor naționale și al testărilor la clasă, a rolului acestora în procesul de învățare al elevilor și structurarea lor în conformitate cu scopul urmărit. Crearea unui sistem în care testarea susține învățarea depinde de competențele de evaluare ale cadrelor didactice, actualmente slab dezvoltate în România. Pentru ca examinarea să sprijine învățarea, profesorii români trebuie să fie ajutați să își exprime părerea profesională, printr-o instruire mai bună, dezvoltare profesională și resurse pentru evaluare, beneficiind totodată și de oportunități adecvate în acest sens.

Aspect 2.1: Alinierea evaluării elevilor la obiectivele de învățare ale noului curriculum

România a adoptat recent un nou curriculum bazat pe cele opt competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din cadrul de referință al UE, ce urmărește dezvoltarea competențelor elevilor în vederea obținerii unui loc de muncă și a bunăstării personale într-o economie modernă (ISE, 2015). Aceasta reflectă o schimbare semnificativă în modul său de abordare a învățării, una pe care au realizat-o multe alte state UE și OCDE în ultimii ani. În România, ca și în majoritatea acestor țări, asigurarea unei schimbări efective, nu doar pe hârtie, a procesului de predare și învățare s-a dovedit a fi o adevărată provocare. Deși România a inclus în curriculum așteptări legate de ce ar trebui să învețe și să facă elevii, acestea nu dețin încă un rol central, așa cum ar trebui. În plus, se pare că ele nu sunt încă înțelese și luate în calcul de profesori atunci când își planifică activitatea pedagogică și evaluează la clasă nivelul de învățare al elevilor. Recent introduse, evaluările naționale de la clasele a II-a și a VI-a urmăresc să asigure practici de evaluare mai fiabile conform standardelor naționale, nefiind însă însoțite de sprijin adecvat pentru promovarea utilizării lor efective. Aceste lipsuri ridică un obstacol major pentru realizarea schimbărilor la care aspiră noul curriculum.

Recomandări

2.1.1. Dezvoltarea standardelor de învățare ale curriculumului în domeniile de bază, mai precis scris, citit și matematică, pentru ca acestea să devină niște repere cheie în evaluarea de la clasă și cea externă, sprijinind alinierea la curriculum (Figura 0.3). Aceasta ar trebui să includă exemple concrete de lucrări de ale elevilor, care să ilustreze așteptările naționale. Folosirea scalelor actuale de punctare la clasă pentru a stabili niveluri

de performanță în cadrul standardelor naționale de învățare ar ajuta, de asemenea, cadrele didactice să coreleze standardele la propria lor activitate de la clasă și să creeze un limbaj comun pentru descrierea performanței.

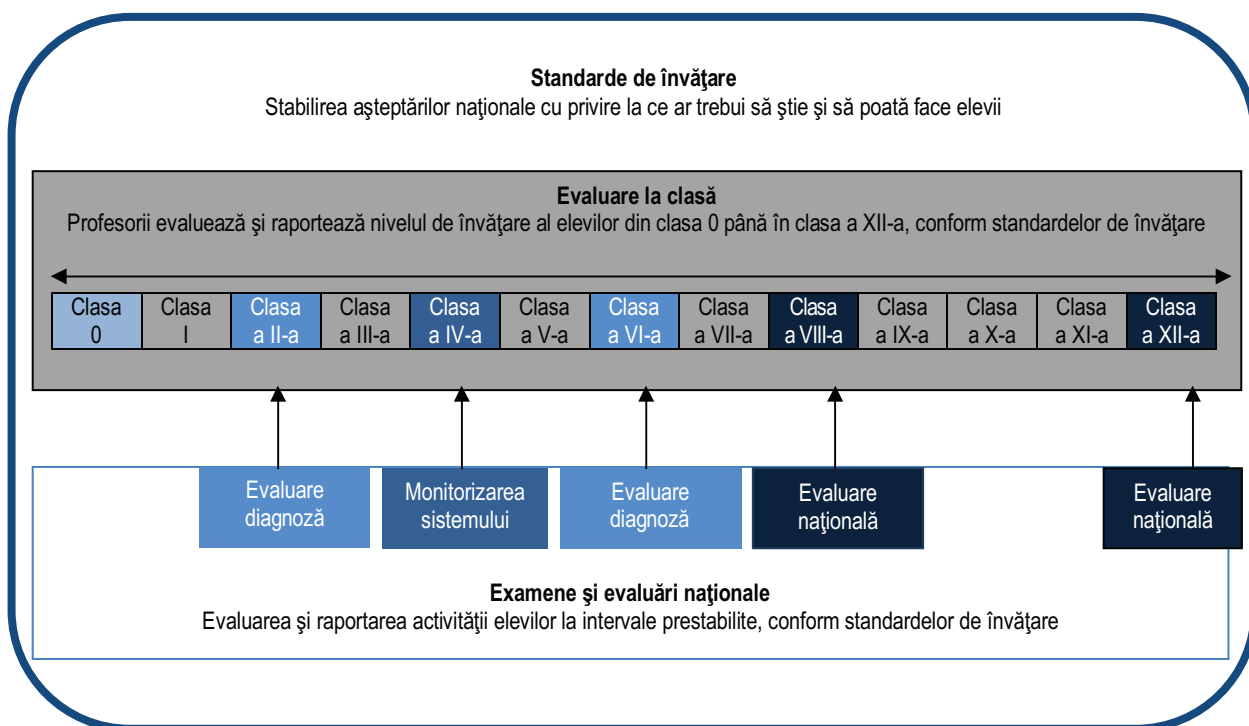
2.1.2. Utilizarea evaluărilor naționale de la clasele a II-a și a VI-a în scopul consolidării standardelor de învățare. Evaluările naționale vizează competențele de bază ale noului curriculum, putând constitui un mod util de a comunica standardele stabilite și de a încadra corect performanțele individuale ale elevilor în baza acestora. Pentru aceasta, însă, evaluările trebuie însoțite de îndrumare cu privire la modul în care trebuie interpretată activitatea elevilor, în concordanță cu standardele de învățare. Raportarea rezultatelor trebuie, de asemenea, aliniată la standardele de învățare astfel încât profesorii, elevii și părinții să înțeleagă clar măsura în care un elev stăpânește competențele de bază și orice eventuale decalaje și dificultăți de învățare.

2.1.3. Stabilirea clară a organismului guvernamental responsabil de dezvoltarea continuă a standardelor de învățare pentru a asigura că se acordă prioritate acestei activități. Indiferent de agenția care preia această responsabilitate, va fi esențial să existe o strânsă colaborare între ISE și CNEE, precum și finanțare adecvată.

Aspect 2.2: Reducerea impactului negativ al examenelor naționale asupra învățării și evoluției elevilor

Cele două examene naționale organizate în România, în special examenul de la finalul clasei a VIII-a, comportă o mare miză pentru elevi, profesori și școli. Cu toate că examinările cu mize ridicate sunt frecvente în numeroase țări, în România absența unor măsuri de reducere a impactului lor are consecințe negative asupra învățării, motivației și evoluției elevilor. În viitorul apropiat, România ar trebui să se concentreze asupra creșterii calității și a echității evaluării de la clasa a VIII-a, în sprijinul schimbărilor pozitive prevăzute în noul curriculum la nivelul procesului de predare și învățare. Pe termen mai lung, ar trebui să ia în calcul folosirea evaluării din clasa a VIII-a în scopul monitorizării elevilor din diferite programe școlare, ca parte a procesului de dezvoltare a unui învățământ secundar mai cuprinzător.

Figura 0.3. Utilizarea standardelor de învățare în scopul alinierii sistemului de examinare din România



Recomandări

2.2.1. Creșterea nivelului de calitate și echitate al evaluării din clasa a VIII-a, ca o primă prioritate. Ar trebui extinsă gama de competențe și domenii testate pentru a realiza o evaluare mai amplă a nivelului de învățare al elevilor și pentru a încuraja învățarea întregului curriculum. Reducerea ponderii notelor școlare în media generală a claselor a VII-a și a VIII-a va permite evitarea atașării unei mize activității de la clasă și concentrarea eforturilor profesorilor și a elevilor mai mult asupra învățării și mai puțin asupra performanței în primii ani din învățământul gimnazial. Acuratețea și fiabilitatea notelor școlare din clasele a VII-a și a VIII-a ar trebui îmbunătățite printr-un proces de „moderare” în baza discuțiilor cu profesorii din școli legate de activitatea standard a elevilor și punctarea corespunzătoare, precum și printr-un efort general de a crește competențele de evaluare ale profesorilor (vezi Recomandările 2.3.2 și 2.3.3). Odată cu îmbunătățirea acestui aspect, notele de la clasă vor putea reprezenta o pondere mai mare în media generală a clasei a VIII-a.

2.2.2. Revizuirea parcursurilor școlare și a certificării din învățământul secundar astfel încât toți elevii să beneficieze de șanse educaționale egale pe o perioadă mai îndelungată și de recunoașterea realizărilor lor. Aceasta ar trebui să implice o analiză critică a momentului și a modului în care elevii aleg sau sunt selectați în diferite programe de învățământ secundar, luând totodată în calcul posibilitatea eliminării evaluării din clasa a VIII-a ca mijloc de selecție în învățământul liceal.

Aspect 2.3: Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice

Personalul didactic joacă un rol fundamental în asigurarea unor examinări ce susțin procesul de învățare al elevilor. Aceasta înseamnă că slabele competențe de evaluare ale profesorilor români reprezintă o barieră majoră pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor. Cadrele didactice din România trebuie să înțeleagă mai bine care sunt așteptările de învățare naționale, pentru a putea planifica eficient activitatea pedagogică, a evalua într-un mod unitar și corect nivelul de învățare al elevilor și a oferi elevilor feedback util care să le permită să progreseze. Au nevoie, în special, de sprijin ca să-și dezvolte capacitatea de a folosi examinarea într-o manieră formativă și de a o integra în practica lor didactică. Deși sistemul de învățământ românesc s-a modernizat mult în ultimele decenii, evaluarea la clasă se rezumă, în continuare, adesea la teste scrise sumative, recurgându-se rar la evaluarea formativă ce implică feedback prompt și personalizat, dar și intervenții didactice corespunzătoare. S-a constatat că, dintre toate intervențiile de politică educațională, evaluarea formativă are un impact extrem de pozitiv asupra performanțelor elevilor. În prezent, cadrele didactice din România beneficiază de pregătire practică limitată în domeniul evaluării, sprijin și îndrumare reduse cu privire la modul în care ar putea-o folosi, iar ponderea semnificativă a evaluărilor externe oferă cadrelor didactice puține oportunități să își exercite și să câștige încredere în raționamentul lor profesional.

Recomandări

2.3.1. Elaborarea unei declarații de politică națională cu privire la valoarea evaluării formative și importanța ei pentru educația din România, susținută de o strategie de promovare a acesteia. Aceasta ar putea fi completată de o campanie națională de conștientizare, menită să ajute cadrele didactice și societatea să aprecieze pe deplin importanța acesteia pentru învățare.

2.3.2. Asigurarea unei formări inițiale și continue a cadrelor didactice care să le ofere o bază mai solidă în scopul evaluării elevilor. Noul masterat didactic permite oferirea unei formări inițiale a cadrelor didactice care pune la dispoziția noilor profesori fundamentele solide ale teoriei evaluării, combinate cu suficiente oportunități de exersare a evaluării, în special a metodelor formative. Ar trebui extinsă formarea continuă în domeniul evaluării, iar programele de dezvoltare profesională axate pe noul curriculum ar trebui să includă sistematic sprijin care să ajute cadrele didactice să evalueze competențele și să folosească evaluarea în scopul conturării activității didactice și a procesului de învățare al elevilor. România ar putea lua în calcul posibilitatea numirii unor „consilieri în evaluare”, care să ajute unitățile de învățământ să utilizeze tehnicile de evaluare formativă, încadrați în noile departamente pentru îmbunătățirea calității școlare din cadrul ISJ-urilor (vezi Recomandarea 4.4.4).

2.3.3. O mai mare utilizare a evaluărilor naționale de la clasele a II-a și a VI-a în scopul dezvoltării competențelor de evaluare ale cadrelor didactice și creșterii calității feedback-ului. Conferind cadrelor didactice responsabilitatea de a elabora evaluările, acestea vor avea mai multe șanse să își exercite și să câștige încredere în raționamentul lor profesional, dar și să ofere feedback mai detaliat elevilor cu privire la performanțele acestora. În acest scop, profesorii ar trebui să beneficieze de sprijin de la nivel central, precum un model de raportare și o bancă de itemi națională, pentru a se asigura că evaluează nivelul de învățare al elevilor conform așteptărilor curriculumului și oferă feedback util

elevilor în legătură cu modul în care pot progresa aceștia. Această practică ar putea fi testată inițial la clasa a II-a și extinsă ulterior, dacă are succes, și la clasa a VI-a. Oferirea de instrucțiuni referitoare la elaborarea planurilor individuale de învățare pe baza rezultatelor elevilor ar ajuta cadrele didactice să folosească evaluările mai eficient în scopuri formative. De asemenea, mutarea evaluărilor la începutul anului școlar ar consolida rolul formativ al acestora.

2.3.4 Încurajarea școlilor și a cadrelor didactice să pună accent pe evaluarea formativă, conferindu-i o valoare sporită la nivelul evaluării cadrelor didactice și a unităților de învățământ și reducând ponderea deținută de rezultatele testărilor cu miză ridicată, conform măsurilor recomandate în cele ce urmează (vezi Recomandările 3.4.3 și 4.2.3).

Aspect 2.4: Dezvoltarea capacității de evaluare la nivel central

Complexul sistem românesc de evaluări și testări naționale nu beneficiază de suficiente resurse umane și financiare dedicate acestor activități. Cu toate că atribuțiile CNEE au crescut în ultimii ani, finanțarea sa nu a înregistrat o creștere proporțională. Cu resursele sale actuale, CNEE nu poate elabora evaluări și testări naționale de înaltă calitate și asigura dezvoltarea lor continuă în concordanță cu standardele internaționale. Acesta este un aspect critic, având în vedere mizele extrem de ridicate ce însoțesc evaluările naționale în România. Este, de asemenea, important să se asigure că CNEE deține resursele adecvate pentru a putea contribui la dezvoltarea competențelor de evaluare la nivelul sistemului.

Recomandări

2.4.1. Alocarea de resurse adecvate centrului CNEE. Creșterea resurselor CNEE pentru a putea investi în psihometricieni specializați în redactarea testelor moderne, în tehnologie pentru o mai bună gestionare a datelor și în capacitatea de cercetare și analiză a rezultatelor în vederea îmbunătățirii structurii și a calității evaluărilor naționale și a acordării de sprijin și îndrumare cadrelor didactice în scopul evaluărilor naționale, așa cum recomandă analiza de față (vezi Recomandarea 2.3.3). Verificarea resurselor Centrului ar trebui însoțită și de o analiză a rolului și responsabilităților sale pentru a identifica activitățile pe care le poate întreprinde și cele care ar fi mai bine să fie realizate de alte organisme sau compartimente ale ministerului, precum procesul de evaluare a manualelor școlare.

2.4.2. Asigurarea că CNEE deține capacitatea analitică și expunerea internațională necesare realizării de îmbunătățiri continue. Stabilirea ca obiectiv realizarea unei analize mai ample a rezultatelor din sfera examinării și evaluării și totodată dezvoltarea acestei capacități va fi importantă pentru a asigura validitatea și fiabilitatea itemilor testelor naționale. Implicarea continuă a CNEE, sub o formă sau alta, în evaluările internaționale ar susține, la rândul ei, modernizarea permanentă a structurii evaluărilor naționale.

2.4.3. Conferirea unei forțe mai mari vocii CNEE ca un centru cu expertiză tehnică în domeniul examinării, prin înființarea unui consiliu de conducere. Acesta ar trebui să aibă în componență experți naționali, inclusiv un reprezentant al ISE, pentru a asigura coerența și coordonarea politicii de evaluare a elevilor, și unul sau mai mulți experți internaționali astfel încât activitatea CNEE să fie în pas cu evoluțiile mondiale.

Evaluarea personalului didactic: Asigurarea unei evaluări care susține dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

Evaluarea personalului didactic se referă la modul în care sunt evaluate cadrele didactice și primesc feedback referitor la performanțele lor. Evaluările bine structurate pot contribui la îmbunătățirea activității didactice, care poate crește rezultatele elevilor. Astfel de procese combină diferite tipuri de evaluare și se bazează pe mai multe surse de informații pentru a ajuta cadrele didactice să se dezvolte din punct de vedere profesional și să le responsabilizeze în activitatea lor.

Deși România folosește diferite metode de evaluare, nu aplică evaluarea personalului didactic ca un instrument de dezvoltare. Procesele de evaluare sunt sumative și au consecințe majore asupra remunerării și carierei profesorilor. Aceasta poate influența negativ practicile didactice și chiar inhiba capacitatea evaluării de a îmbunătăți rezultatele elevilor. Crearea unor evaluări focalizate mai mult pe practici formative, cum ar fi dialog profesional și feedback, pe observații la clasă și performanțele propriu-zise și mai puțin pe testarea cunoștințelor teoretice prin examene va permite ameliorarea practicilor didactice și, în final, a procesului de învățare a elevilor din România.

Aspect 3.1: Elaborarea unor standarde didactice profesionale comune

România nu deține standarde didactice profesionale, care să definească la nivel național ce ar trebui să știe și să poată face cadrele didactice. Prin urmare, fiecare proces de evaluare a personalului didactic folosește criterii diferite de evaluare și recurge în mare parte la alte materiale evaluative, precum fișa postului și teste, care nu pot evalua întregul set de cunoștințe, abilități și aptitudini importante pentru o activitate didactică eficientă. Standardele ar clarifica diferitele dimensiuni ale unui act pedagogic de calitate. În România, acestea ar permite orientarea evaluărilor și a tuturor politicilor didactice spre competențe esențiale predării eficiente și implementării noului curriculum. Ar permite, în special, crearea unor evaluări mai complete, bazate pe performanțe, și reducerea dependenței de examene profesionale în diferitele etape ale carierei didactice.

Recomandări

3.1.1. Elaborarea unor standarde didactice naționale care să definească actul pedagogic de calitate în România și să ghideze criteriile și procesele de evaluare, precum și alte aspecte de politică didactică, cum ar fi formarea inițială și dezvoltarea profesională a profesorilor. Standardele didactice ar trebui aliniate la standardele de învățare consolidate, care stabilesc obiective naționale de învățare (vezi Recomandarea 2.1.1), astfel încât evaluările să ajute cadrele didactice să își dezvolte competențele pedagogice care vor permite atingerea obiectivelor naționale de învățare.

3.1.2. Înființarea unui forum consultativ care să implice toți actorii relevanți pentru a ajunge la un acord cu privire la elaborarea standardelor didactice. Discuțiile din cadrul forumului ar putea fi moderate de către o persoană neutră și orientate către un acord la nivel înalt, încurajând astfel o dezbatere despre tipurile de competențe și atributele pe care ar trebui să le dezvolte profesorii români.

3.1.3 Luarea în calcul a posibilității înființării unui organism profesional de autoreglementare didactică, care să răspundă de promovarea și menținerea standardelor didactice și care ar contribui la dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice. În timp, pe măsură ce își consolidează poziția, acest organism ar putea juca un rol mai direct în conturarea politicii didactice și a condițiilor de certificare.

Aspect 3.2: Axarea evaluării periodice a personalului didactic pe dezvoltare, pentru a susține îmbunătățirea procesului de predare

În România, rolul de dezvoltare asociat evaluării periodice a personalului didactic este la ora actuală slab conturat. Metodologia nu include observații la clasă sau feedback formativ prompt, esențiale pentru dezvoltarea cadrelor didactice. În România, evaluarea periodică are și un impact major, precum acordarea de prime salariale și evoluția în carieră, ceea ce pune presiune asupra profesorilor să își demonstreze realizările, fără a trata evaluarea ca o oportunitate de învățare. Rolul de dezvoltare atașat evaluării este subminat și de implicarea consiliului școlar ca organism evaluator, având în vedere că o parte dintre membrii acestuia vin din afara școlii și nu dețin experiență educațională, de lipsa oportunităților realizării unei evaluări unu la unu și de rolul redus al directorului.

Recomandări

3.2.1 Eliminarea impactului major al evaluării periodice, care îi limitează rolul de dezvoltare. Rezultatele evaluării periodice nu ar trebui folosite pentru acordarea de prime salariale, iar eligibilitatea pentru promovarea în carieră ar trebui să se bazeze pe un prag minim, nu să ceară profesorilor să obțină cel mai bun punctaj la evaluările periodice. Aceste modificări ar trebui realizate în cadrul unei reforme mai ample a evaluării în scopul evoluției în carieră (vezi Recomandarea 3.4.2). Pentru cadrele didactice care nu caută să promoveze, evaluarea periodică centrată pe dezvoltare ar putea fi echilibrată printr-o evaluare periodică externă în scopul recertificării, care să vizeze asigurarea calității și responsabilizarea profesorilor.

3.2.2. Realizarea evaluărilor periodice de către evaluatori familiarizați cu activitatea la clasă a profesorilor și care dețin experiența necesară pentru a oferi feedback de calitate. Directorii și evaluatorii din cadrul școlii sunt cei care ar trebui să realizeze evaluările periodice deoarece cunosc profesorii și activitatea lor la clasă. Evaluarea ar trebui să se focalizeze pe observații la clasă și dialog profesional pentru a identifica și a răspunde nevoilor de dezvoltare ale cadrelor didactice.

3.2.3. Conectarea evaluării periodice la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Adăugarea unor planuri de învățare profesională la metodologia de evaluare periodică, care să încurajeze profesorii să își identifice nevoile de învățare împreună cu evaluatorii lor. În aceste planuri, cadrele didactice ar putea descrie câteva tehnici pe care le-ar putea folosi pentru a crește nivelul de implicare și învățare al elevilor, dar și activitățile de învățare profesională care îi vor ajuta să facă acele schimbări. Acordarea mai multor oportunități de învățare informală prin colaborare în cadrul unităților de învățământ și prin intermediul rețelelor colegiale va reprezenta un sprijin important în procesul de formare continuă.

3.2.4. Stabilirea unui răspuns standard în cazul performanțelor slabe. Lipsa actuală a unui răspuns standard în cazul unui rezultat nesatisfăcător la evaluarea periodică împiedică eliminarea deficiențelor de la nivelul activității didactice. România ar trebui să stabilească un răspuns imparțial și etapizat referitor la performanțele slabe, care ar putea include elaborarea unui plan de remediere, evaluări suplimentare și, în final, concedierea în cazul în care nu se ameliorează performanțele.

Aspect 3.3: Îmbunătățirea evaluării din perioada de stagiatură și a celei inițiale a cadrelor didactice

Evaluarea de la debutul carierei unui profesor veghează asupra calității profesiei, oferind totodată noilor cadre didactice feedback-ul și îndrumarea de care au nevoie pentru a se dezvolta în primii ani în care profesiază. Totuși, în România, evaluarea inițială a noilor cadre didactice, la baza căreia stau inspecția realizată de inspectorii ISJ și promovarea unui examen scris, definitivatul, nu pare să îndeplinească într-un mod eficient niciuna dintre aceste funcții. Inspectorii ISJ nu sunt pregătiți corespunzător pentru a efectua inspecțiile din perioada de stagiatură, prin urmare profesorii nu se bucură întotdeauna de feedback util și constructiv. Definitivatul deține o pondere importantă în procesul de evaluare, deși nu evaluează neapărat într-un mod semnificativ competențele didactice precum cele necesare implementării noului curriculum. Evaluarea cadrelor didactice debutante reprezintă un aspect critic în România deoarece condițiile de admitere în programul de formare inițială a cadrelor didactice sunt limitate, iar pregătirea urmată pentru a deveni profesor este una minimă.

Recomandări

3.3.1. Crearea unui corp de profesori cu experiență, care să se ocupe de inspecția cadrelor didactice debutante în vederea definitivării în învățământ a acestora, focalizând inspecția pe practica de la clasă. Profesorii experimentați ar veni cu expertiză și cunoștințe pedagogice importante, oferind noilor cadre didactice feedback util, esențial pentru dezvoltarea lor profesională la început de carieră. De asemenea, ar conferi inspecției independența și consistența pe care ISJ-urile nu le pot oferi și ar rezolva conflictul legat de atribuțiile inspectorilor ISJ, permițându-le acestora din urmă să se concentreze asupra acordării de sprijin școlilor, așa cum recomandă analiza de față (vezi Recomandarea 4.4.4).

3.3.2. Revizuirea definitivatului în sensul evaluării competențelor didactice necesare implementării noului curriculum și eventuala reducere a ponderii sale în procesul de evaluare. Noile standarde didactice (vezi Recomandarea 3.1.1) ar trebui să ghideze procesul de revizuire a examenului de definitivat pentru a asigura că acesta evaluează competențele de care au nevoie cadrele didactice la clasă. România poate avea în vedere și adăugarea unor întrebări deschise mai practice în cadrul examenului astfel încât să măsoare mai eficient competențele profesorilor. Pe viitor, România ar putea reduce ponderea examenului în schimbul unei metode mai eficiente de măsurare a competențelor cadrelor didactice, cum ar fi inspecția la clasă a noilor profesori, bazată pe performanțe.

3.3.3. Susținerea mai amplă a noilor cadre didactice în scopul dezvoltării lor profesionale. Toate cadrele didactice debutante ar trebui să aibă un mentor, să fie monitorizate îndeaproape și să primească feedback periodic pentru a-și dezvolta competențele didactice. Actualul portofoliu didactic ar trebui transformat într-un instrument

formativ, care să includă date reale privind activitatea desfășurată de noii profesori cu elevii lor, să fie discutat cu directorii și mentorii lor și să încurajeze autorefecția.

3.3.4. Îmbunătățirea formării inițiale a cadrelor didactice astfel încât profesorii debutanți să fie pregătiți corespunzător pentru actul pedagogic. Ridicarea ștachetei pentru admiterea în programele de formare inițială a cadrelor didactice, prin selectarea candidaților ce dețin abilitățile necesare și o motivație puternică de a preda. Asigurarea unor programe care pregătesc profesorii în baza noului curriculum centrat pe elev și le oferă suficientă pregătire practică în domeniul predării și evaluării elevilor. Introducerea progresivă a noului program de masterat didactic, asigurându-se că instituțiile sunt capabile să îndeplinească cerințele de calitate ale acestuia și să se evaluează impactul său asupra pregătirii cadrelor didactice înainte de a-l face obligatoriu.

Aspect 3.4: Recompensarea și stimularea cadrelor didactice pentru dezvoltarea nivelului lor de competență

În România, parcursul profesional al cadrelor didactice nu este însoțit de noi roluri și responsabilități asociate competențelor mai ridicate. Aceasta împiedică folosirea strategică a parcursului profesional pentru a motiva cadrele didactice să se dezvolte și a asigura că profesorii experimentați și competenți împărtășesc din experiența lor în cadrul propriilor școli, dar și altor unități școlare. Gradația de merit, ce recompensează cadrele didactice cu o primă salarială, riscă să promoveze mai degrabă competiția decât colaborarea între profesori și poate dezavantaja cadrele didactice care lucrează în contexte școlare dificile. Deși criteriile de evaluare au suferit recent modificări pozitive, în sensul recunoașterii activității cadrelor didactice cu elevii care întâmpină dificultăți, procesul recompensează în continuare profesorii ce au elevi care obțin punctaje mari la evaluări. Aceasta riscă să influențeze practica didactică, concentrând atenția cadrelor didactice asupra pregătirii elevilor pentru testele și competițiile școlare și asupra elevilor cu rezultate foarte bune.

Recomandări

3.4.1. Revizuirea parcursului profesional al cadrelor didactice astfel încât acestea să fie motivate să își dezvolte competențele și să preia noi roluri și responsabilități pe parcursul carierei lor. Noul parcurs profesional ar trebui să se ghideze după standardele didactice aferente diferitelor etape ale carierei de profesor (de exemplu, de la profesor debutant la profesor expert), fiecare etapă fiind însoțită de noi responsabilități. Ar trebui definite și noi trepte salariale care să reflecte diferitele etape și responsabilități ale carierei.

3.4.2. Revizuirea evaluării realizate în scopul evoluției în carieră astfel încât aceasta să vizeze mai degrabă măsurarea efectivă a activității didactice decât examene și condiții academice. Fundamentarea evaluării realizate în scopul evoluției în carieră pe măsurarea efectivă a competenței cadrelor didactice, inclusiv prin observații la clasă, și integrarea informațiilor primite de la evaluatorii din cadrul școlii care se ocupă de procesul de evaluare periodică. Folosirea aceluiași corp de profesori experimentați care vor evalua noile cadre didactice pentru realizarea evaluării în scopul evoluției în carieră.

3.4.3. Revizuirea și eventuala eliminare a gradației de merit, care nu măsoară activitatea didactică într-un mod imparțial și echitabil. În schimb, ar trebui creat un nou parcurs profesional pentru personalul didactic, care să recunoască și să recompenseze

profesorii pe măsură ce se dezvoltă profesional și își asumă noi roluri și responsabilități, oferindu-le o remunerație mai mare. România ar trebui să aibă în vedere și creșterea salariilor profesorilor pentru a atrage candidați competenți spre această profesie și a asigura cadrelor didactice o remunerare suficientă.

Evaluarea unităților de învățământ din România: De la conformare la îmbunătățiri

Evaluarea unităților de învățământ urmărește, de obicei, două scopuri: îmbunătățirea și responsabilizarea. Evaluările școlilor în scopul îmbunătățirii sunt, în general, formative și asociate autoevaluării. Acestea pot contribui la dezvoltarea procesului de predare și învățare, îndreptând atenția spre structurile și procesele ce influențează unitățile școlare și stând la baza formulării obiectivelor și a planurilor școlare. Evaluările școlare în scopul responsabilizării sunt, în general, sumative și asociate evaluării școlare externe. Acestea vizează respectarea standardelor naționale, direcționează unitățile de învățământ spre realizarea de îmbunătățiri și oferă informații fiabile publicului – în special părinților – cu privire la calitatea și caracteristicile școlilor locale.

Țările trebuie să găsească echilibrul între responsabilizare și îmbunătățiri pentru ca niciuna dintre ele să nu prevaleze asupra celeilalte. De asemenea, trebuie să se asigure că evaluările școlare interne și externe se completează reciproc astfel încât unitățile de învățământ să primească un mesaj clar și uniform cu privire la ce trebuie să îmbunătățească și cum să își asume responsabilitatea în legătură cu propria lor dezvoltare. Până acum, România nu a atins acest echilibru. Evaluarea unităților de învățământ este, în prezent, orientată mai mult spre responsabilizare și conformare externă decât spre dezvoltare și îmbunătățirea calității școlii. Deși unitățile de învățământ din România sunt obligate să se autoevalueze, acestea nu par a percepe activitatea respectivă ca pe un instrument util de îmbunătățire a calității, multe dintre ele nedeținând capacitatea necesară pentru a o realiza eficient. Lipsa sprijinului direct acordat unităților școlare pentru a acționa în urma evaluării interne și externe limitează și mai mult aportul evaluării, în general, la procesul de îmbunătățire a calității școlare.

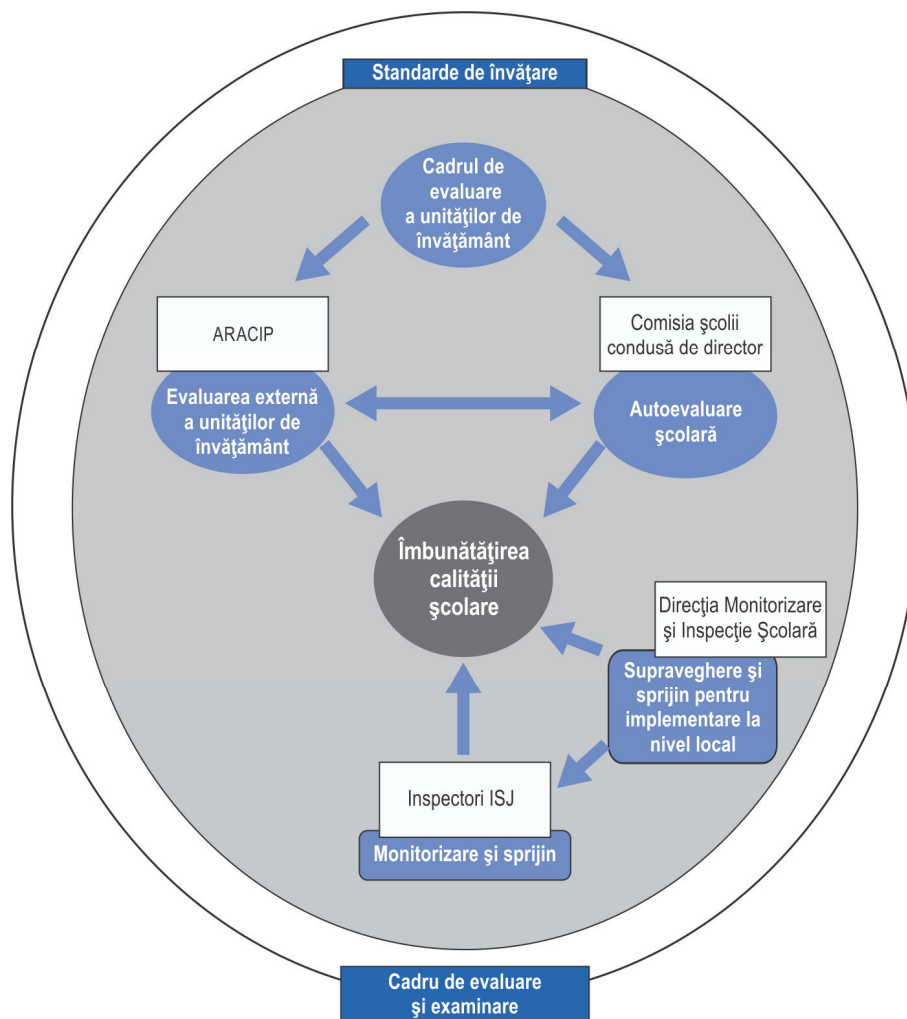
Aspect 4.1: Stabilirea unui cadru comun de evaluare a unităților de învățământ

România deține proceduri pentru evaluarea externă a unităților de învățământ, care asigură că toate unitățile școlare îndeplinesc anumite standarde minime, o măsură importantă pentru asigurarea calității. Totuși, aceste proceduri sunt aplicate de către diferite organisme de evaluare externă: ISJ, având o activitate îndelungată și reprezentând ministerul în fiecare județ, și ARACIP, fondat în 2005, ambele efectuează evaluări externe în toate unitățile de învățământ. Totodată, Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a ministerului evaluează anual un eșantion de școli. Eforturile acestor organisme se suprapun, dând naștere la ineficiențe într-un sistem cu resurse limitate. În plus, ISJ și ARACIP folosesc criterii diferite în evaluările lor. Aceste standarde diferite pun unitățile de învățământ în poziția dificilă de a fi nevoite să răspundă unor așteptări diferite, în loc să se concentreze pe un singur set de standarde care să le ghideze eforturile de îmbunătățire a calității. Cadrele de evaluare existente prezintă și discrepanțe majore la nivelul modului în care abordează procesul de predare și învățare, rezultatele elevilor și autoevaluarea școlară, prezentând astfel o eficacitate redusă în domeniul responsabilizării, dar și al îmbunătățirii calității.

Recomandări

4.1.1. Stabilirea unei definiții comune a ceea ce înseamnă o „școală bună”, care să asigure că toți evaluatorii și toate școlile se ghidează după aceleași așteptări și se concentrează asupra aspectelor celor mai importante pentru îmbunătățirea calității școlii. Folosirea acestei definiții în vederea stabilirii unui cadru unic de evaluare a unităților de învățământ, care să acopere lipsurile cadrelor existente. Noul cadru ar trebui să aibă la bază câteva standarde de calitate și să se asigure că evaluarea folosește mai multe surse de informații și că evaluarea externă consolidează autoevaluarea.

4.1.2. Revizuirea mandatelor organismelor de evaluare externă pentru a reduce suprapunerile și a asigura că fiecare organizație îndeplinește rolul pentru care deține competențe (vezi Figura 0.4). ARACIP ar trebui desemnat principalul evaluator extern al unităților de învățământ, având în vedere independența și expertiza sa în domeniul evaluării școlare externe și interne. Ținând cont de strânsa relație pe care o are cu unitățile de învățământ, ISJ poate deveni principala instituție de sprijin la nivel județean pentru realizarea îmbunătățirilor școlare. Nu în ultimul rând, Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a ministerului ar trebui să își reorienteze mandatul, trecând de la inspecția directă la supravegherea activității ISJ, monitorizarea priorităților și politicilor naționale și sprijinirea implementării.

Figura 0.4. Evaluarea unităților de învățământ: de la conformare la îmbunătățiri

Aspect 4.2: Utilizarea rezultatelor evaluării în sensul susținerii mai eficiente a îmbunătățirii calității școlilor

Actualul sistem de evaluare a unităților de învățământ din România este orientat spre responsabilizare. Atât evaluările interne, cât și cele externe se concentrează, în principal, asupra procesului efectiv de evaluare, cu un impact limitat asupra îmbunătățirii calității școlilor. Rolul de dezvoltare al evaluării școlare, susținut în mod normal de recomandări detaliate, monitorizare și sprijin în planificarea îmbunătățirilor, este în prezent foarte slab dezvoltat în România.

Recomandări

4.2.1. Acordarea de suficient feedback și sprijin pentru monitorizarea unităților de învățământ astfel încât acestea să realizeze îmbunătățiri. Inspecțiile ARACIP ar trebui să ofere feedback detaliat și recomandări ce pot fi implementate de către școli. România ar trebui să stabilească proceduri de monitorizare astfel încât ISJ-urile să acorde școlilor sprijin specific prompt pentru realizarea îmbunătățirilor pornind de la constatările evaluărilor externe efectuate de ARACIP.

4.2.2. Luarea în calcul a unei abordări diferențiate a evaluării școlare externe pe viitor. Pe măsură ce se dezvoltă capacitatea de autoevaluare, unitățile de învățământ cu procese și o cultură de autoevaluare mai mature pot fi supuse unor evaluări externe „mai blânde”. Școlile în dificultate pot fi sprijinite prin evaluări externe mai aprofundate, acordând atenție și sprijin acolo unde este cea mai mare nevoie.

4.2.3. Asigurarea unei raportări publice bazate pe măsurarea obiectivă a performanțelor școlii. Utilizarea, într-o mai mare măsură, a indicelui de eficiență al ARACIP în raportarea publică. Indicele de eficiență ține cont de factorii contextuali ce pot influența performanța unei școli și compară performanțele școlilor din punctul de vedere al rezultatelor elevilor cu cele ale altor unități școlare cu condiții și resurse similare. Având în vedere că încearcă să reflecte contextul școlar, indicele reprezintă un instrument mai imparțial de măsurare a performanței școlii decât clasificarea unităților realizată de către minister pe baza rezultatelor brute obținute de elevi la evaluări.

Aspect 4.3: Consolidarea autoevaluării școlare

România a depus reale eforturi pentru a introduce autoevaluarea în toate unitățile de învățământ. Totuși, evaluarea internă a școlii nu este încă percepută ca un proces util pentru îmbunătățirea activității și pare a fi realizată, în principal, în scopul raportării externe. Având în vedere natura competitivă a educației în România, factori precum presiunea exercitată asupra școlilor să obțină performanțe bune, tragerea la răspundere pentru rezultatele slabe și răspunderea limitată a comunității pentru educație pot descuraja școlile să își identifice punctele slabe. În plus, unitățile de învățământ nu dețin suficientă capacitate, sprijin și finanțare, având o autonomie redusă, prin urmare nu prea reușesc să aducă îmbunătățiri pornind de la autoevaluările realizate.

Recomandări

4.3.1. Promovarea autoevaluării la nivelul școlilor și integrarea acesteia în activitățile ce vizează îmbunătățirea calității. Directorii sunt figuri centrale când vine vorba de implicarea întregii școli în procesul de autoevaluare și conectarea acestuia la îmbunătățirile școlare. Prin urmare, ar trebui să joace un rol fundamental în acest proces, în calitate de șefi ai Comisiei pentru Evaluare și Asigurare a Calității din școala lor. În același timp, autoevaluarea școlară ar trebui integrată în ciclul de management al școlilor pentru ca unitățile de învățământ să aplice noua definiție a unei școli bune în vederea stabilirii unui singur set de obiective pentru planul lor anual de management și să folosească procesul de autoevaluare în scopul analizării progreselor înregistrate în raport cu aceste obiective.

4.3.2. Dezvoltarea capacității de autoevaluare a școlilor. Organizarea de cursuri de formare în domeniul autoevaluării pentru cadrele școlare și angajații ISJ și sprijinirea interacțiunii între școli pentru a încuraja dezvoltarea reciprocă a capacității.

4.3.3. Asigurarea că școlile dețin resursele și autonomia necesare implementării îmbunătățirilor. Acordarea unei finanțări adecvate și previzibile școlilor pentru planificarea și implementarea îmbunătățirilor. Acordarea unor fonduri ținute discreționare ar putea încuraja de asemenea școlile să își elaboreze propriile strategii de îmbunătățire a calității. Eventuala conferire progresivă a unei mai mari autorități școlilor în domeniul examinării elevilor și a recrutării personalului didactic, folosind totodată evaluarea ca mijloc de creștere a capacității școlilor de a-și folosi autonomia la nivelul curriculumului, astfel încât să poată inova și adapta practicile de predare și învățare la nevoile și obiectivele lor.

4.3.4. Asigurarea unei autoevaluări școlare fondate pe activitatea și nevoile reale ale unităților de învățământ. Acordarea unei flexibilități școlilor în vederea ajustării standardelor de autoevaluare sau a adăugării unor criterii proprii relevante la nivel local astfel încât să poată adapta procesul de autoevaluare la propriile lor nevoi.

Aspect 4.4: Dezvoltarea rolurilor de director și inspector școlar

Directorii și inspectorii școlari joacă un rol esențial pentru succesul sistemului de învățământ al României. Pentru ca cei care dețin aceste funcții să contribuie eficient la îmbunătățirea calității școlilor, România va trebui să reorienteze aceste roluri spre îmbunătățirea actului didactic, a învățării și a rezultatelor elevilor, îndepărtându-se de partea de administrare și control.

După actul didactic, leadership-ul școlar este cel mai important factor influențat de politici care afectează procesul de învățare al elevilor. Pe lângă provocările precum salariile mici și lipsa oportunităților reale de dezvoltare profesională, capacitatea directorilor de a coordona procesul de îmbunătățire a calității școlilor este limitată și de provocările legate de administrarea sistemului din România. Acestea includ numărul mare de școli satelit, create în urma recentelor demersuri de restructurare școlară ca răspuns la declinul demografic. Mulți directori răspund de propria lor școală cu personalitate juridică și câteva școli satelit, care nu au propriul director. Totodată, deși Legea educației din 2011 stipulează că responsabilitatea pentru calitatea școlii revine directorului și consiliului școlar, anularea parțială a legii creează confuzie cu privire la modul în care răspund directorii în fața consiliului școlar și a ISJ.

Liderii districtuali reprezintă niște intermediari importanți între unitățile școlare și guvern, oferind sprijin ambelor părți. În România, relația strânsă pe care ISJ-urile o au cu școlile le oferă posibilitatea de a acorda sprijin prompt și ținut. Orientarea ISJ-urilor spre un rol de susținere va necesita schimbări majore în structura și poziția deținută de acestea în cadrul administrativ al României, precum și la nivelul pregătirii practice a inspectorilor ISJ.

Recomandări

4.4.1. Asigurarea unor proceduri de angajare a directorilor și inspectorilor ISJ imparțiale și transparente. Acest lucru este esențial pentru stabilitatea, responsabilizarea și calitatea acestor funcții. Organizarea unor concursuri anuale reglementate în baza unor criterii transparente și a unor testări standardizate reprezintă un pas important spre asigurarea

unui proces de recrutare corect, gestionat într-un mod integru. Pe măsură ce crește încrederea și capacitatea de implementare a acestui proces de selecție, România ar trebui să elaboreze progresiv proceduri de recrutare fondate pe performanțe, care pot evalua mai eficient aptitudinea candidaților pentru rolul respectiv.

4.4.2. Încurajarea și oferirea posibilității directorilor de a conduce mai eficient procesul de îmbunătățire a calității școlilor. Elaborarea unor standarde care stabilesc ce ar trebui să știe și să poată face un director și utilizarea acestor standarde în scopul formulării unei proceduri unitare de evaluare a directorilor. Eliminarea demiterii arbitrare a directorilor, prin crearea unei proceduri etapizate de gestionare a performanțelor slabe. Asigurarea că directorii au șansa să își dezvolte capacitatea de a acționa ca lideri pedagogici și administrativi eficienți, prin învățare profesională. Ar trebui revizuite salariile directorilor, care sunt mici potrivit standardelor naționale și internaționale. Ar trebui să se aibă în vedere implicarea școlilor în luarea deciziilor de angajare și crearea unor proceduri de planificare a succesiunii pentru a asigura că postul este ocupat de cel mai bun candidat.

4.4.3. Abordarea provocărilor sistemice reprezentate de școlile satelit și a lipsei de claritate legată de răspunderea directorilor. Directorii responsabili de școlile satelit nu sunt pregătiți sau sprijiniți corespunzător să realizeze îmbunătățiri în acest context. Această problemă ar trebui gestionată, de exemplu, prin numirea unor directori adjuncți care să preia din sarcinile administrative ale liderilor școlari, reducerea numărului de școli de care răspunde un director sau realizarea unor modificări mai ample la nivelul rețelei școlare astfel încât toate unitățile de învățământ să beneficieze de șanse egale de a evolua. Soluționarea problemei legate de neclaritatea administrării școlare, stabilindu-se clar în fața cui răspunde directorul și asigurându-se suficientă capacitate la nivelul consiliilor școlare pentru îndeplinirea cu succes a atribuțiilor, va contribui de asemenea la îmbunătățirea mediului școlar.

4.4.4. Reorientarea rolului inspectorului ISJ, de la control la acordarea de sprijin. Acest lucru ar urma să fie facilitat de schimbarea structurii ISJ, inclusiv prin crearea unei unități dedicate îmbunătățirii calității școlilor în cadrul fiecărui ISJ. Inspectorii ISJ ar avea, de asemenea, nevoie să își dezvolte capacitatea de a se concentra mai mult asupra procesului de îmbunătățire școlară, lucru realizabil prin formare dedicată, mentorat și networking.

Evaluarea sistemului din România: utilizarea informațiilor în scopul îmbunătățirii sistemului

Evaluarea sistemului adună date pentru a oferi informații publicului cu privire la funcționarea sistemului de învățământ și pentru a informa procesul de elaborare a politicilor ce vizează îmbunătățirea educației (OCDE, 2013). Aceasta are la bază date cantitative, precum indicatorii naționali pentru educație și rezultatele testărilor elevilor, dar și date calitative, precum analize politice și evaluări.

În ultimele decenii, sistemul de învățământ românesc a introdus multe dintre elementele necesare evaluării sistemului. Printre acestea se numără o mai bună colectare a datelor, indicatori educaționali, informații școlare calitative din diverse evaluări, dar și analize și evaluări politice. România nu are însă o abordare coerentă care să-i permită să folosească sistematic aceste informații pentru a monitoriza sistemul de educație și progresele acestuia.

Absența unei abordări coerente în folosirea datelor sistemice duce la perpetuarea anumitor lipsuri. Acestea se remarcă la nivelul datelor fiabile referitoare la rezultatele învățării și al informațiilor generale despre elevi și școlile lor necesare pentru a înțelege modul în care mediul socio-economic și alți factori contextuali influențează performanța școlară. Pe măsură ce România implementează noul curriculum, astfel de informații sunt extrem de importante pentru a identifica modul în care afectează acesta procesul de învățare la clasă.

Folosirea informațiilor în scopul acordării de feedback reprezintă o componentă importantă a evaluării sistemului. Aceasta trebuie îmbunătățită în România, atât la nivel central, cât și la cel local. Autoritățile centrale, cele județene și unitățile de învățământ ar putea astfel înțelege mai clar performanțele actuale, folosind acest lucru pentru a perfecția politicile, sprijinul școlar și activitățile didactice la clasă. De asemenea, consolidarea evaluării sistemului în România ar oferi o direcție și un sprijin important în sensul asigurării implementării priorităților naționale și al atingerii impactului scontat asupra sistemului.

Aspect 5.1: Consolidarea planificării strategice

În România, Legea educației din 2011 a adus modificări consistente sistemului de învățământ, inclusiv introducerea evaluărilor naționale în scopul diagnozei, includerea clasei pregătitoare în învățământul obligatoriu și descentralizarea anumitor responsabilități la nivelul școlilor. Totuși, legea s-a implementat parțial. Aceasta înseamnă că multe dintre practicile sale pozitive nu și-au atins potențialul maxim. În prezent, România are în vedere o nouă lege a educației, care oferă șansa de a elimina lipsurile și neconcordanțele create prin aplicarea parțială a legii din 2011. Susținerea noii legi printr-o strategie națională, conectată la obiectivele naționale și la un proces transparent de monitorizare a progreselor, o va ajuta să devină un instrument strategic care sprijină sistemul de învățământ românesc în vederea îmbunătățirii calității și a echității sale.

Recomandări

5.1.1. Elaborarea unei strategii naționale pe termen lung în domeniul educației.

Discuțiile actuale referitoare la o nouă lege a educației și inițiativa prezidențială „România educată”, ce a lansat o dezbatere națională cu privire la educație, oferă șansa de a crea o viziune și o strategie pe termen lung în domeniul educației. Va fi important ca România să asigure asumarea colectivă a noii strategii și să atragă susținere națională pentru a evita inversarea tendințelor politice cu care s-a confruntat legea din 2011. Conectarea strategiei și a noii legi la niște obiective de dezvoltare națională mai generale și implicarea experților independenți în elaborarea lor ar putea contribui la crearea unui consens politic. Stabilirea câtorva obiective pe termen mediu ar veni în sprijinul monitorizării și al responsabilizării, oferind date referitoare la prioritățile cheie care să stea la baza procesului de elaborare a politicilor.

5.1.2. Asigurarea transparenței și a accesibilității raportării progreselor. România trebuie să stabilească indicatori măsurabili și delimitați în timp pentru monitorizarea progreselor față de obiectivele strategiei naționale astfel încât guvernul să poată fi tras la răspundere pentru rezultatele obținute și să aibă informațiile de care are nevoie pentru a elabora politici eficiente și a aloca resurse. Indicatorii ar trebui stabiliți cu atenție, cu implicarea experților statisticieni și educaționali, astfel încât să se asigure că sunt robuști din

punct de vedere metodologic și că, atunci când urmăresc învățarea, reflectă întregul proces de învățare al elevilor pentru a evita utilizarea unei măsuri prea limitate, axate doar pe rezultatele școlare. Elaborarea Raportului privind starea învățământului în baza unui set mai amplu de informații referitoare la monitorizarea sistemului îl va transforma într-o sursă recunoscută de informații legate de performanța sistemului de învățământ, informând mai bine procesul decizional.

5.1.3. Clarificarea rolului evaluării și examinării în susținerea procesului de învățare la nivel național. Sistemul de evaluare și examinare al României prezintă numeroase practici pozitive ce sprijină procesul de învățare al elevilor, însă acestea sunt generalmente în fază incipientă și subminate de ponderea deținută de testările naționale și de evaluarea în scopul conformării. Stabilirea clară în strategia națională și în noua lege a modului în care evaluarea și examinarea pot susține obiectivele de învățare ale României ar oferi o mai mare coerență practicilor sale pozitive și ar asigura că toate componentele sistemului conlucrează în sprijinul îmbunătățirii procesului de predare și învățare.

Aspect 5.2.: Alinierea procesului de monitorizare a sistemului la prioritățile educaționale

România a realizat îmbunătățiri semnificative legate de monitorizarea sistemului, însă persistă unele lipsuri majore la nivelul datelor. Nu există o evaluare națională standardizată care să monitorizeze nivelul de învățare al elevilor conform așteptărilor stabilite în noul curriculum și nici informații contextuale referitoare la factorii ce influențează rezultatele învățării. Lipsesc și date fiabile privitoare la alocarea și folosirea resurselor financiare; MENCS nu deține informații clare cu privire la bugetele gestionate de către școli. Aceasta restrânge capacitatea țării de a monitoriza progresele sistemului său de învățământ în raport cu obiectivele naționale și de a acorda sprijin acolo unde este cea mai mare nevoie. Îmbunătățirea datelor referitoare la fondurile locale de care beneficiază unitățile de învățământ va permite conturarea unei imagini mai clare a resurselor școlilor și identificarea unităților de învățământ cu resurse insuficiente astfel încât fondurile să fie direcționate mai bine spre cele care au cea mai mare nevoie.

Recomandări

5.2.1. Standardizarea evaluării naționale de la clasa a IV-a și introducerea unor chestionare informative în vederea creării unui instrument de monitorizare a sistemului. România nu are, în prezent, propria evaluare de monitorizare a sistemului, ceea ce înseamnă că nu deține mijloacele necesare să măsoare corect rezultatele învățării în raport cu așteptările naționale ori să analizeze impactul modificărilor de politică asupra procesului de predare și învățare. România ar trebui să standardizeze punctarea evaluării de la clasa a IV-a astfel încât aceasta să ofere date fiabile la nivelul întregului sistem cu privire la rezultatele învățării. Introducerea unui chestionar informativ în evaluarea de la clasa a IV-a va ajuta România să înțeleagă mai bine impactul factorilor contextuali asupra procesului de învățare al elevilor. Nu în ultimul rând, România ar trebui să aibă în vedere trecerea la o evaluare eșantionată pentru a evita atașarea unei mize acestei testări, într-o cultură a evaluărilor naționale cu miză ridicată. Evaluările eșantionate permit, de asemenea, acoperirea unei game mai largi de subiecte, cunoștințe și competențe.

5.2.2. Extinderea datelor colectate cu privire la mediul de proveniență și rezultatele elevilor în Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România

(SIHR). Alături de noile chestionare informative pentru clasa a IV-a, aceasta ar permite o mai bună înțelegere a modului în care factorii contextuali influențează procesul de învățare al elevului și ar facilita formularea unor răspunsuri politice mai eficiente.

5.2.3. Îmbunătățirea informațiilor referitoare la alocarea și utilizarea resurselor școlare. Aceasta este importantă pentru eficientizarea politicilor de alocare a resurselor și, în special, pentru elaborarea unor politici de reducere a disparităților majore de la nivelul finanțării disponibile școlilor (de exemplu, prin revizuirea formulei de finanțare pe elev și introducerea unor programe țintite suplimentare adresate școlilor defavorizate). Mai mult, România are nevoie de date mai fiabile referitoare la resursele școlilor care să sprijine continuarea descentralizării și investițiile mai substanțiale în educație, ambele considerate de analiza de față ca fiind importante pentru îmbunătățirea rezultatelor.

Aspect 5.3: Utilizarea mai eficientă a rezultatelor la nivel central, județean și școlar

Sistemul de învățământ românesc generează un vast volum de informații de la elevi, cadre didactice și unități de învățământ prin intermediul testărilor, inspecțiilor și evaluărilor, pe care însă le folosește într-o măsură limitată. Utilizarea rezultatelor constituie o parte esențială a evaluării sistemului deoarece oferă feedback pentru o mai bună înțelegere a performanțelor actuale și identifică unde și cum trebuie făcute îmbunătățiri.

Recomandări

5.3.1. Investirea în capacitatea guvernului de a analiza sistemul de învățământ. Creșterea numărului de angajați și a capacității analitice din cadrul Direcției de Politici Publice a ministerului și crearea unui grup de cercetare în cadrul ministerului, așa cum prevede Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii. Aceasta va spori capacitatea analitică a guvernului de a folosi informațiile produse de sistemul de evaluare și examinare în scopul evaluării sistemului. Asigurarea că ISE se bucură de suficientă independență și resurse pentru implementarea programului său de cercetare astfel încât să se poată dedica unor cercetări și evaluări politice care să furnizeze date procesului de elaborare a politicilor.

5.3.2. O mai bună utilizare a informațiilor sistemice la nivel județean în sprijinul îmbunătățirilor și al responsabilizării. Prevederea ca ISJ-urile să adopte ținte județene conectate la cele naționale, cu raportarea periodică a progreselor către guvern. Dezvoltarea sistemelor de management informatic ale ISJ-urilor pentru a înțelege mai bine profilul statistic (de exemplu, resursele școlilor, profilul elevilor, profilul cadrelor didactice și mediul educațional) al unităților de învățământ din județul lor și modul în care afectează acesta rezultatele învățării ale elevilor astfel încât ISJ-urile să poată oferi sprijin școlilor cu cele mai mari nevoi.

5.3.3. Furnizarea unor informații mai accesibile școlilor pentru a susține autoevaluarea și planificarea îmbunătățirilor. Furnizarea de informații școlilor referitoare la profilul lor statistic și rezultatele învățării ale elevilor, pentru a-și putea analiza propriile date și a înțelege modul în care mediul lor școlar influențează rezultatele învățării în comparație cu alte unități de învățământ.

Referințe

- ISE (2015), Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național: Document de politici educaționale, Institutul de Științe ale Educației, București, www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf.
- JOUE (2006), *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>.
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OCDE (2000), *Reviews of National Policies for Education: Romania 2000*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181731-en>.

Capitolul 1

SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC

Sistemul de învățământ al României a înregistrat progrese majore din 1989 încoace. Rezultatele învățării s-au îmbunătățit și au fost create instituții moderne ce dețin expertiză tehnică. Cu toate acestea, nivelul studiilor absolvite și performanțele educaționale sunt în continuare puternic influențate de mediul din care provine elevul, iar nivelul de învățare rămâne unul scăzut în cazul multora. Aceasta reflectă o serie de provocări sistemice ridicate de finanțarea redusă, administrarea instabilă și selecția timpurie a elevilor pe baza unor teste cu miză mare, ce direcționează elevii înspre diverse parcursuri școlare de calitate diferită. Plasarea procesului de învățare al elevului în centrul mecanismelor de evaluare și examinare ale României poate îndrepta sistemul spre standarde mai ridicate pentru toți.

Introducere

România este una dintre economiile cu cea mai rapidă creștere din Europa. În ultimele decenii, a înregistrat progrese semnificative la nivelul consolidării proceselor sale democratice și al creșterii transparenței în sectorul public și cel privat. De asemenea, a realizat progrese majore în ceea ce privește modernizarea sistemului său de învățământ și îmbunătățirea nivelului de învățare al elevilor. Însă rezultatele elevilor indică faptul că numeroși copii români nu își ating potențialul. Mulți tineri români continuă să renunțe timpuriu la studii și fără a stăpâni competențe de bază pentru viață și ocupare. Sistemul de evaluare și examinare ar putea crește nivelul de calitate și echitate în sectorul educației, îndreptând atenția către factorii care contribuie cel mai mult la dezvoltarea procesului de învățare și oferind informații pentru formularea unor politici și practici mai eficiente.

Caracteristici cheie ale sistemului de învățământ din România

Administrare

Sistemul de învățământ al României este unul centralizat, atât pe orizontală, cât și pe verticală. Toate responsabilitățile cheie legate de strategie, politici și implementare în domeniul educației sunt concentrate la nivelul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS). Câteva organisme de specialitate furnizează informații ministerului, însă nu există un organism de evaluare complet independent. Autoritățile alese la nivel local joacă un rol foarte redus în formularea și implementarea politicilor educaționale. MENCS coordonează și monitorizează aplicarea politicilor naționale la nivel local, prin intermediul Inspectoratelor Școlare Județene (ISJ).

Responsabilitatea în domeniul educației este concentrată la nivelul guvernului

MENCS răspunde de elaborarea strategiei generale și a politicilor naționale legate de sistemul de învățământ, de la învățământul preșcolar și obligatoriu până la educația și formarea profesională și învățământul superior. În sistemul preuniversitar, este responsabil pentru aprobarea și monitorizarea implementării curriculumului, gestionarea rețelei școlare și alocarea de resurse financiare și umane unităților de învățământ. MENCS răspunde și de sistemul național de evaluare, implementarea și evaluarea anumitor politici fiind realizate de organisme publice afiliate ministerului.

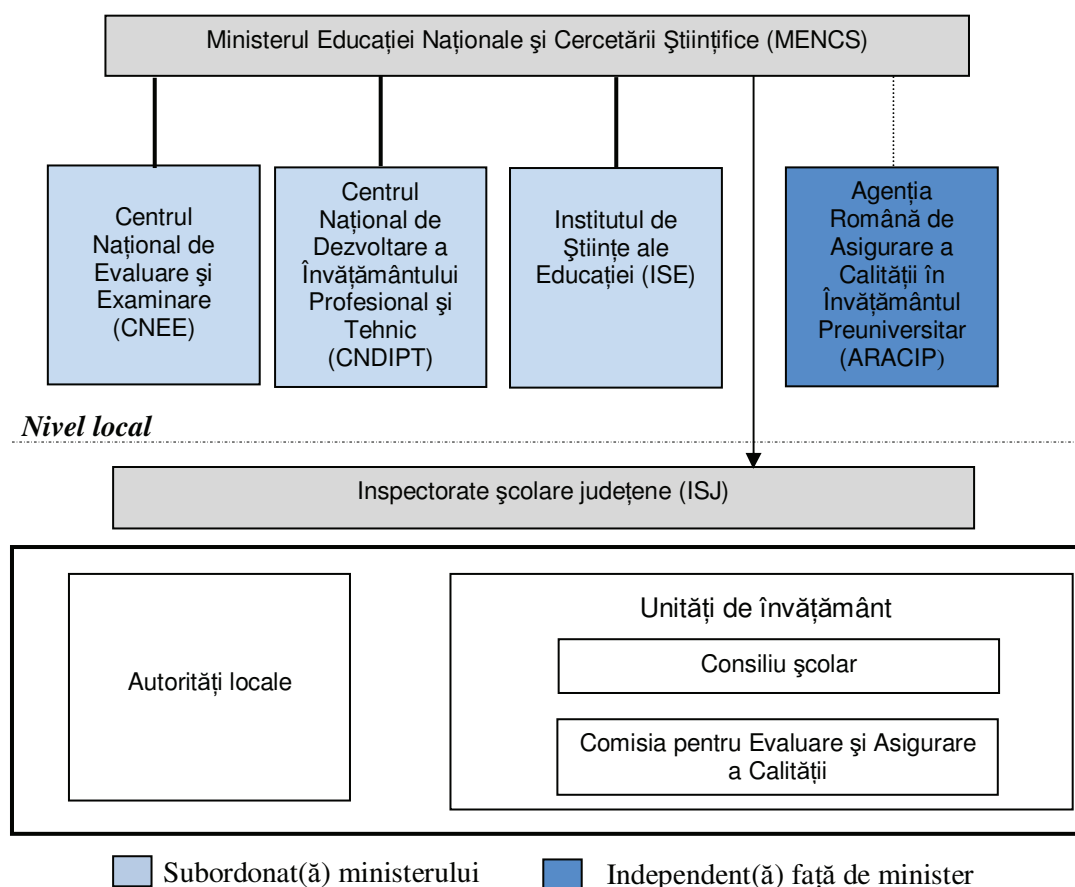
Organismele de specialitate afiliate ministerului oferă expertiză tehnică. Institutul de Științe ale Educației (ISE), având o activitate îndelungată, realizează cercetări în domeniul educației și analizează performanța sistemului de învățământ românesc pentru MENCS și publicul larg. ISE coordonează, de asemenea, procesul de elaborare a noului curriculum, în curs de desfășurare. Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE) a fost înființat în 1998 în cadrul unui proiect al Băncii Mondiale privind profesionalizarea evaluării în

România. CNEE stabilește și testările și evaluările naționale ale elevilor, organizează examenele de definitivare în învățământ și de titularizare a cadrelor didactice și desfășoară procesul de evaluare a manualelor școlare. Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT) a fost creat în 1999 și este subordonat MENCS. Acesta stabilește calificările și curriculumul pentru educația și formarea profesională (EFP) la nivelul învățământului liceal și postliceal. Mai recent, în 2005, a fost creată Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) pentru a asigura că toate unitățile de învățământ îndeplinesc standardele minime de calitate și pentru a sprijini dezvoltarea proceselor de asigurare a calității la nivelul școlilor (Figura 1.1).

Crearea acestor organisme reflectă eforturile importante realizate în scopul modernizării. Prezența unei agenții separate de evaluare și examinare, a unui institut de cercetare educațională și a unui inspectorat școlar extern susține analiza independentă și profesionalizarea domeniilor respective. Cu toate acestea, în România, aceste organisme rămân în subordinea MENCS. Toate, cu excepția ARACIP, răspund ministerului, care le stabilește strategiile, programele de activitate și bugetele. Chiar și în cazul ARACIP, guvernul și ministerul iau decizii privitoare la structura și funcționarea organizației. Aceasta restrânge capacitatea respectivelor organisme de a-și dezvolta independența profesională.

Figura 1.1. Sistemul de învățământ din România

Nivel național



Fluctuația mare a personalului și finanțarea instabilă restrâng capacitatea guvernului

MENCS a fost condus de peste 20 de miniștri ai educației din 1989 până în prezent. În absența unui efectiv robust de funcționari profesioniști, ministerul întâmpină dificultăți în elaborarea unor politici coerente și uniforme. Schimbările politice de la nivel ministerial atrag reorganizări instituționale și schimbări frecvente ale personalului de conducere, ceea ce subminează continuitatea procesului de elaborare a politicilor și șansele de dezvoltare a competențelor profesionale și a expertizei angajaților (Comisia Europeană, 2016). De asemenea, MENCS nu deține personal cu abilități adecvate în domeniul managementului general și celui de proiecte (Banca Mondială, 2010). În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată și de faptul că angajații dețin o capacitate tehnică limitată în ceea ce privește utilizarea și analiza datelor.

Organismele afiliate MENCS au fost, în general, supuse unui număr mai mic de schimbări organizaționale și de personal, iar angajații lor dețin expertiză tehnică pertinentă. Cu toate acestea, sunt șubrezite de finanțarea instabilă și scăderea personalului. Numărul angajaților a scăzut cu peste două treimi în cadrul ISE din 1990 și cu aproximativ trei sferturi în cadrul ARACIP de la înființarea sa, în timp ce CNEE are doar 23 de specialiști în testare și nu posedă capacitatea tehnică necesară redactării și analizării testelor moderne. Aceste organizații dețin mijloace financiare limitate pentru a investi în dezvoltarea instituțională, care ar atrage expertiză importantă și ar susține, la nivelul României, discuții pe marginea educației bazate într-o mai mare măsură pe date concrete.

Inspectoratele Școlare Județene joacă un rol central în administrarea locală a școlilor

ISJ reprezintă MENCS la nivel județean. În prezent, există 42 de inspectorate școlare: unu în fiecare din cele 41 de județe ale României și un Inspectorat General pentru Municipiul București. În fiecare județ, inspectorul școlar general și inspectorul școlar adjunct sunt numiți de către MENCS. Ceilalți inspectori sunt recrutați din rândul profesorilor calificați, în principiu în baza vechimii și a rezultatelor obținute la evaluări. ISJ-urile sunt responsabile de asigurarea implementării politicilor naționale de către școli, numirea directorilor de școli, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în cadrul Casei Corpului Didactic afiliate și transmiterea către minister a cotelor de cuprindere propuse pentru județul lor, pe niveluri de învățământ și programe, în baza previziunilor legate de cerere (Eurydice, 2016). ISJ-urile joacă un rol cheie și în evaluarea personalului didactic și a unităților de învățământ (vezi Capitolele 3 și 4).

Deși au început să joace un rol mai important în furnizarea unora dintre serviciile educaționale, precum programele destinate copiilor vulnerabili, autoritățile locale în general (satele, orașele și municipiile) dețin un rol foarte redus în administrarea învățământului la nivel local și stabilirea politicilor. Autoritățile locale reprezintă o treime din componența consiliilor școlare, însă acestea din urmă reușesc mai greu să își exercite atribuțiile, parțial din cauza lipsei lor de experiență educațională (vezi mai jos). Autoritățile locale distribuie școlilor resursele financiare primite de la MENCS. De asemenea, pot să ofere finanțare complementară pentru acoperirea investițiilor în infrastructură și transport, dar și a subvențiilor acordate cantinelor, burselor și activităților extrașcolare (Eurydice, 2016).

În ciuda reformelor recente menite să sporească autonomia unităților de învățământ, puterea decizională a acestora este în continuare una limitată

În ultimul deceniu, mai multe reforme au urmărit să crească autonomia școlilor și implicarea autorităților locale. Legea educației din 2011 a consolidat consiliile școlare, care dețineau anterior un rol decizional limitat (OCDE, 2000; MENCS, 2011). Consiliile școlare au în componență directori de școli și adjuncții lor, cadre didactice și administrative, precum și reprezentanți ai primăriei, ai consiliului local și ai părinților. În baza legii din 2011, acestea au dobândit responsabilități deținute anterior de către ISJ-uri, cum ar fi recrutarea directorului școlii și a celui adjunct și sancționarea disciplinară a cadrelor didactice. Totuși, ele nu au fost puse în practică. În parte, aceasta reflectă capacitatea limitată a consiliilor școlare de a-și asuma responsabilitățile respective, jumătate dintre membrii lor neavând expertiză sau experiență în domeniul educației și beneficiind de formare insuficientă pentru acest rol. Totodată, reflectă și reticența profesorilor și a sindicatelor din învățământ deoarece aceasta ar însemna că unele decizii de personal nu ar mai putea fi negociate la nivel național, ceea ce ar reduce influența sindicatelor (Banca Mondială, 2011). Prin urmare, modificările aduse Legii educației din 2011 au transferat ulterior responsabilitatea pentru deciziile de personal înapoi la ISJ-uri.

Școlile nu au o influență nici asupra altor dimensiuni importante ale procesului instructiv-educativ. Conform legislației, școlile din România dețin o oarecare autonomie în ceea ce privește curriculumul și pot alege până la o treime din curriculumul predat, sub forma „disciplinelor opționale” (MENCS, 2011). Se pare însă că, în realitate, ele apelează rar la această flexibilitate. Datele anchetei din 2015 din cadrul Programului de evaluare internațională a elevilor (PISA) al OCDE, care a evaluat abilitățile și cunoștințele elevilor în vârstă de 15 ani și a adunat informații cu privire la factorii cheie ce influențează rezultatele elevilor, au arătat că directorii și cadrele didactice din România au printre cele mai mici niveluri de responsabilitate în ceea ce privește distribuirea resurselor școlare și stabilirea politicilor de evaluare a unităților de învățământ dintre toate țările și economiile participante la testarea PISA (OCDE, 2016b).

Eforturile de a spori autonomia școlilor au fost însoțite de o mai mare responsabilizare a acestora

Reformele recente vizând creșterea autonomiei unităților de învățământ au fost însoțite de o mai mare responsabilizare a acestora față de guvernul central și comunitățile lor locale. În urma Legii educației din 2011, consiliile școlare și directorii răspund public pentru calitatea școlilor. Răspunderea față de circumscripțiile locale a fost întărită prin crearea unei Comisii pentru Evaluare și Asigurare a Calității în fiecare școală, iar față de minister și publicul larg prin numirea unui evaluator independent, ARACIP (vezi Capitolul 4). Introducerea, prin Legea educației din 2011, a evaluărilor naționale ale elevilor din clasele a II-a, a IV-a și a VI-a și implementarea online a Sistemului Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR) începând cu anul 2013 au vizat sprijinirea procesului de responsabilizare prin creșterea calității datelor adunate de unitățile de învățământ (Banca Mondială, 2011). Cu toate acestea, școlile utilizează într-o mică măsură datele evaluărilor naționale în scopul diagnozei, ceea ce reflectă nivelul redus al sprijinului național și capacității locale. În ciuda unei colectări mai eficiente a datelor la nivel școlar, lipsurile de la nivelul datelor contextuale referitoare la mediul de proveniență al elevilor și la contextul școlar restrâng analiza factorilor ce influențează procesul de învățare al elevilor din diferite categorii.

Politicizarea pozițiilor de lideri locali și școlari limitează dezvoltarea profesională a acestora

La nivel local și școlar, numeroase funcții au fost politizate de-a lungul timpului. În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că directorii și inspectorii școlari sunt adesea numiți în funcție de afilierea lor politică sau relațiile pe care le au cu oficialii locali. Aceasta ridică preocupări legate de independența și integritatea școlilor și de calitatea leadership-ului, crescând totodată gradul de instabilitate având în vedere faptul că actorii școlari cheie riscă să fie schimbați odată cu guvernul.

România recunoaște importanța creșterii nivelului de transparență și profesionalism la nivel local și, în 2011, MENCS a introdus concursuri pe post meritocrate pentru alegerea liderilor și a inspectorilor școlari. Implementarea a fost inițial neuniformă, dar din toamna anului 2016 candidații pentru posturile de director, inspector general și inspector general adjunct au participat la concursuri în toate județele (vezi Capitolul 4). Candidații pentru postul de director trebuie să îndeplinească anumite condiții, inclusiv să fie profesor cu definitivat și cinci ani vechime, să aibă rezultate bune la evaluările anuale și un grad de excelență didactică (vezi Capitolul 3). Noul concurs pentru postul de director include trei etape: un examen scris cu test grilă menit să evalueze abilitățile cognitive și cele de management școlar, analiza CV-ului candidatului și un interviu. România a adoptat și Strategia anticorupție în educație 2013-2015 menită să consolideze procesele de monitorizare a corupției și să crească gradul de conștientizare a importanței eliminării corupției din sistemul de învățământ.

Legile din 2005 și 2011 oferă un cadru general național în domeniul educației

Legea educației din 2011 a definit actuala formă de organizare și funcționare a sistemului de învățământ. Legea a adus modificări semnificative în sistemul de învățământ, inclusiv prelungirea învățământului primar prin reducerea vârstei de începere a învățământului obligatoriu de la 7 la 6 ani, consolidarea consiliilor școlare și introducerea unei evaluări realizate de cadrele didactice la finalul clasei pregătitoare și a evaluărilor naționale la sfârșitul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a. Legea privind asigurarea calității adoptată în 2005 a fondat sistemul actual de evaluare a unităților de învățământ (MENCS, 2006). În baza acesteia, au fost create ARACIP și o Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității în fiecare școală, responsabilă de autoevaluarea internă și de îmbunătățirea calității școlii (vezi Capitolul 4).

Legea privind asigurarea calității din 2005 și Legea educației din 2011 stabilesc principiile cheie ce guvernează sistemul de învățământ al României, printre care se numără calitate, imparțialitate, descentralizare și implicarea tuturor actorilor. Totuși, aceste principii sunt aplicate neuniform. În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că timpul și resursele alocate discuțiilor și comunicării ambelor legi au fost probabil insuficiente, limitând șansele de a obține un consens la nivel politic și în rândul actorilor din domeniul educației. Legea din 2011 a suferit numeroase modificări și unele dintre măsurile prevăzute inițial, precum descentralizarea mai amplă, au fost anulate.

Reflectând asupra realizărilor și implementării parțiale a actualei legi, în 2016, Președintele a lansat o rundă de consultare, „România educată”, ce vizează discuții ample care să implice actorii locali pentru a ajunge la un consens social și politic cu privire la viitoarea direcție a sistemului de învățământ. În același timp, guvernul dezbate actualmente

posibilitatea elaborării unei noi legi a educației. Aceste inițiative oferă o oportunitate majoră de a crea o viziune și o strategie pe termen lung în domeniul educației (vezi Capitolul 5).

Uniunea Europeană are o influență considerabilă asupra politicii naționale

Strategia pentru ocuparea forței de muncă și creștere economică a Uniunii Europene (UE) pentru perioada 2010-2020 – Europa 2020 – oferă un cadru important reformelor din România. România a elaborat cinci strategii naționale în domeniul educației pentru a contribui la îndeplinirea ȋntelilor sale conform strategiei Europa 2020. Aceste strategii vizează teme ce sunt evidențiate și de Legea educației din 2011 și acoperă provocările majore cu care se confruntă sistemul de învățământ al României: reducerea fenomenului părăsirii timpurii a școlii, creșterea calității învățământului terțiar și a EFP, dezvoltarea învățării pe tot parcursul vieții și investirea în infrastructura instituțiilor educaționale (vezi Capitolul 5). Strategiile au ȋnte specifice, includ planuri detaliate și sunt susținute de un amplu proces de monitorizare și coordonare la nivelul MENCS. Cu toate acestea, strategiile au fost concepute cu implicarea masivă a consultanților internaționali, elaborarea lor fiind o condiție pentru accesarea fondurilor structurale europene de care depinde implementarea lor, ceea ce poate duce în general la o implementare fragmentată și la inhibarea asumării și răspunderii naționale.

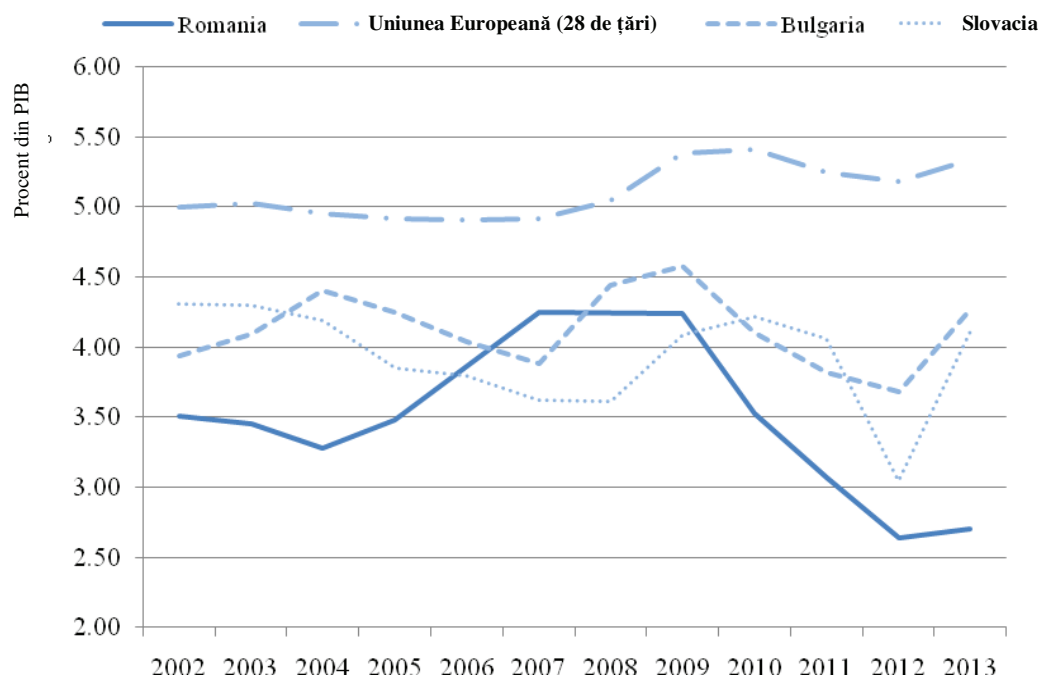
Finanțare

Cheltuielile publice în materie de educație sunt foarte mici

Cheltuielile publice ale României cu învățământul primar și secundar sunt cele mai mici din întreaga UE, atât în termeni relativi, cât și în termeni absoluți. În 2013, România a avut cel mai redus nivel al cheltuielilor cu educația ca procent din totalul cheltuielilor publice (7%), comparativ cu o medie UE de 11%. În România, nivelul mediu al cheltuielilor pe elev, calculat în baza SPC¹, este de 1.535 EUR în învățământul primar și 1.897 EUR în cel secundar inferior, adică sub o treime din media UE a cheltuielilor publice pentru un elev din învățământul primar sau secundar inferior². Bulgaria cheltuiește cu 60% mai mult pe elev în învățământul secundar inferior decât România (Eurostat, 2016).

Cheltuielile publice cu educația ca procent din produsul intern brut (PIB) sunt, de asemenea, cele mai mici dintre toate statele membre ale UE, scăzând vertiginos după criza financiară din 2008 (Figura 1.2).

Figura 1.2. Cheltuielile publice totale cu educația, ca procent din PIB (2002-2013)

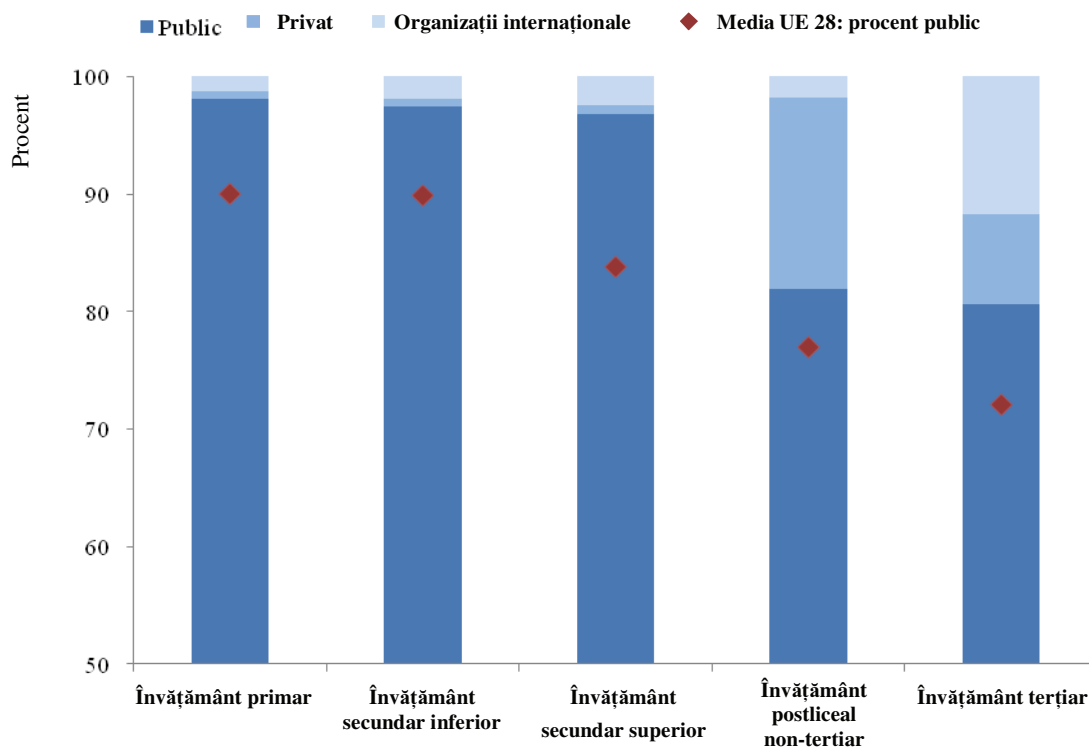


Notă: Toate nivelurile de învățământ, cu excepția educației timpurii a copilului. Seriile cronologice se întrerup în 2012 din cauza modificării clasificării ISCED (din 2002 până în 2011: ISC97 și 2012-2013: ISC2011).

Sursa: Eurostat (2016), *Educație și formare* (baza de date), <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

Majoritatea fondurilor publice provin de la guvern, deși pot aloca resurse complementare și administrațiile locale (Eurydice, 2016). Cu toate acestea, nu există date naționale fiabile cu privire la nivelul finanțării locale. În general, finanțarea centrală acoperă funcționarea sistemului de învățământ, în timp ce investițiile suplimentare pentru creșterea calității depind de surse externe. Finanțarea externă de la donatori internaționali, precum UE și Banca Mondială, a reprezentat 5% din totalul cheltuielilor în materie de educație în 2013 (Figura 1.3).

Cheltuielile private din domeniul educației rămân scăzute în România și se estimează o diminuare a lor după decizia din 2015 de a acorda aceeași finanțare pe elev școlilor private acreditate ca și instituțiilor publice. În 2013, sub 1% din cheltuielile totale de la nivelul învățământului primar și secundar proveneau din surse private. Cu toate acestea, deși relativ reduse, contribuțiile familiilor pot face diferența la nivelul resurselor disponibile unităților de învățământ.

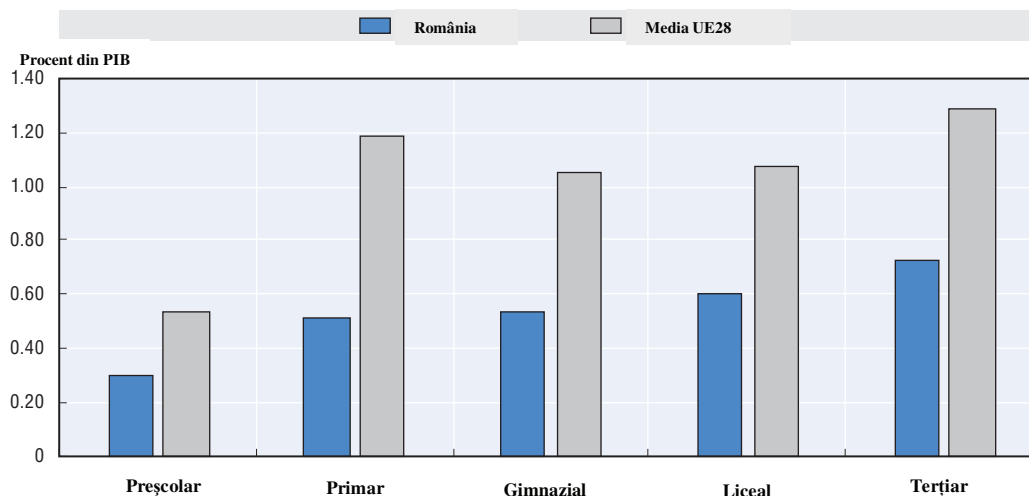
Figura 1.3. Distribuția cheltuielilor totale cu educația, pe surse de finanțare (2013)

Notă: Lipsesc datele referitoare la educația timpurie a copilului.

Sursa: Eurostat (2016), Educație și formare (baza de date), <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>; calcule realizate de autori.

Finanțarea dedicată educației de bază a scăzut vertiginos, în termeni absoluți și relativi

România investește relativ mai puțin la toate nivelurile de învățământ decât alte țări europene și alocă mai multe resurse învățământului liceal și celui terțiar decât învățământului obligatoriu (Figura 1.4). Investițiile în învățământul primar și gimnazial sunt esențiale pentru reducerea fenomenului părăsirii timpurii a școlii și creșterea nivelului de învățare al elevilor din România, astfel încât un număr mai mare de elevi să poată accesa și absolvi studii superioare. Totuși, în ultimul deceniu, ponderea resurselor alocate învățământului primar și gimnazial s-a micșorat semnificativ, în timp ce finanțarea învățământului liceal și celui terțiar a crescut. Deși investițiile realizate de România în învățământul primar ca procent din PIB au atins nivelul UE până în 2005, acestea au înregistrat un declin de peste 50% între 2005 și 2013 (Eurostat, 2016).

Figura 1.4. Cheltuielile publice totale, ca procent din PIB, pe niveluri de învățământ (2013)

Sursa: Eurostat (2016), Educație și formare (baza de date), <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

Învățământul obligatoriu a suferit, la rândul său, un declin vertiginos al investițiilor de capital. În învățământul primar, cheltuielile de capital ca procent din totalul cheltuielilor publice cu educația au scăzut de la 21% în 2007 la 3% în 2013, sub media UE de 6% (UNESCO-UIS, 2016). Aceleași tendințe se observă și în învățământul secundar (UNESCO-UIS, 2016). Declinul investițiilor de capital a coincis cu transferul responsabilității pentru infrastructura școlară către autoritățile locale și indică resursele limitate de la nivel local (Banca Mondială, 2011).

S-au depus eforturi pentru o mai bună finanțare a școlilor care să reflecte nevoile acestora

Unitățile de învățământ din România primesc majoritatea fondurilor de la guvernul central ca „finanțare de bază” ce le acoperă cheltuielile curente (Eurydice, 2016). Din 2010, finanțarea de bază se calculează folosind un cost standard pe elev, cu ajustări în funcție de poziția geografică a școlii, tipul școlii, numărul de elevi dintr-o clasă și nivelul de învățământ (Fartușnic et al., 2014a). Această formulă a înlocuit finanțarea bazată pe costuri istorice și a urmărit creșterea transparenței, a predictibilității și a echității în alocarea resurselor. În timp ce, în trecut, bugetele școlilor erau calculate, în principal, în funcție de numărul angajaților pe statul de plată, noul model de finanțare oferă școlilor o sumă forfetară și, în principiu, ar trebui să îi ofere directorului școlii posibilitatea să aloce fonduri în funcție de nevoile unității (Banca Mondială, 2011). Deși formula de finanțare pe elev reprezintă un progres față de schema anterioară, multe școli raportează faptul că finanțarea este în continuare insuficientă, existând variații semnificative la nivelul resurselor școlare și al măsurii în care acestea acoperă nevoile locale.

*Structura sistemului școlar din România***Figura 1.5. Structura sistemului școlar din România**

Nivel ISCED	Vârsta	Clasa	Program de studiu în engleză și română (certificare, după caz)		
8			Studii universitare de doctorat (Diplomă de doctorat)		
7			Studii universitare de master (Diplomă de masterat)		
6			Studii universitare de licență (Diplomă de licență)		
4					Învățământ postliceal (Certificat de educație profesională)
3	18	XII	Învățământ liceal - filiera teoretică (Bacalaureat)	Învățământ liceal - filierile tehnologică și vocațională (Certificat de calificare profesională / Bacalaureat)	Învățământ profesional (Certificat de educație profesională)
	17	XI			
	16	X			
	15	IX			
2	14	VIII	Învățământ gimnazial		
	13	VII			
	12	VI			
	11	V			
1	10	IV	Învățământ primar		
	9	III			
	8	II			
	7	I			
	6	An pregătitor			
02	5		Învățământ preșcolar		
	4				
01	3		Învățământ antepreșcolar		
	2				
	1				
	0				

Sursa: UNESCO-UIS (2016), Educație (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>

Învățământul obligatoriu are o durată de 11 ani

În România, învățământul este obligatoriu pentru o perioadă de 11 ani, de la clasa pregătitoare din învățământul primar până la clasa a X-a din învățământul liceal. Majoritatea elevilor din aceste clase frecventează școli publice, în unitățile de învățământ private fiind înscriși doar aproximativ 1% dintre ei. Totuși, participarea la învățământul obligatoriu nu este nici pe departe universală, înregistrând o scădere în ultimii ani (vezi mai jos).

România a realizat progrese importante în ceea ce privește oferirea unui start mai egal în educație copiilor. Potrivit directorilor de școli, includerea clasei pregătitoare în învățământul obligatoriu, în 2012, a contribuit la reducerea disparităților dintre elevi din punctul de vedere al pregătirii acestora pentru școală și al cunoștințelor deținute înainte începerii clasei I (ISE, 2013). Totodată, a crescut participarea și în învățământul preșcolar. Majoritatea copiilor sunt, în prezent, incluși în sistemul de îngrijire și educație timpurie a

copilului de la vârsta de 3 ani, iar 80% dintre copiii de 3 ani erau cuprinși în învățământul preșcolar în 2014, un procent similar cu media UE (85,3% în 2013) și OCDE (71% în 2014) (Eurostat, 2016; OCDE, 2016c)

Selecția și orientarea școlară se realizează de la o vârstă mică

Selecția elevilor pentru includerea în diferite programe de studiu începe timpuriu în România, la vârsta de 14 ani. La finalul învățământului gimnazial (clasa a VIII-a), elevii români iau parte la o evaluare națională, care le evaluează cunoștințele de matematică și limba și literatura română. Rezultatele la această evaluare, media generală de la finalul fiecărui an gimnazial și opțiunile elevilor determină liceul pe care îl vor frecventa aceștia, precum și tipul programului.

Elevii pot fi repartizați unuia dintre cele trei tipuri de licee: tehnologic, teoretic și vocațional (Figura 1.5). Liceele tehnologice îmbină programele academice cu cele vocaționale și, în 2014, 44,1% dintre tinerii de 15-18 ani erau cuprinși în aceste unități de învățământ. Liceele teoretice și vocaționale urmează un program academic, însă ultimele au un profil artistic, sportiv, teologic sau militar. În 2014, 45,1% dintre tinerii de 15-18 ani frecventau licee teoretice și vocaționale (MENCS, 2014).

La finalul învățământului liceal, elevii din toate cele trei tipuri de licee trebuie să treacă examenul de bacalaureat dacă doresc să urmeze studii superioare. Rata de promovare a examenului de bacalaureat variază semnificativ la nivelul diferitelor tipuri de licee. În 2013, 80% dintre absolvenții de licee teoretice și 73% dintre absolvenții de licee vocaționale au luat bacalaureatul, în timp ce doar 38% dintre absolvenții de licee tehnologice au promovat acest examen (MENCS, 2013).

Concurența școlară și meditațiile cântăresc greu la nivelul sistemului

Selecția din învățământul secundar realizată prin examene însoțite de mize ridicate reflectă o concurență școlară puternic înrădăcinată în România. Astfel de examene pun presiune asupra profesorilor să „predea în scopul testelor”, ceea ce limitează oportunitățile de învățare ale elevilor și curriculumul (OCDE, 2013b). De asemenea, încurajează cadrele didactice să se concentreze asupra elevilor cu rezultate foarte bune, nefiind stimulați să răspundă nevoilor celor care înregistrează cu dificultate progrese. În România, succesul cadrelor didactice și al școlilor este determinat, în mare măsură, și de realizările elevilor celor mai performanți. Pregătirea elevilor pentru competițiile școlare, de tipul olimpiadelor, și rezultatele obținute la testări fac parte din criteriile folosite în procesul de evaluare a personalului didactic. Școlile sunt clasificate la nivel public în funcție de rezultatele brute ale examenelor, iar conducerea unei școli poate fi demisă din cauza rezultatelor proaste obținute la evaluările naționale (vezi Capitolele 3 și 4).

În România, o altă consecință a presiunii de a atinge succesul academic este prevalența meditațiilor private. Nu sunt disponibile date fiabile referitoare la amploarea acestora, însă ultimele studii au relevat faptul că între 17% și 50% dintre școlarii români beneficiază de o formă sau alta de meditații, costurile anuale ridicându-se la aproximativ 300 de milioane de euro la nivel național (Comisia Europeană, 2011). Aceasta accentuează inegalitățile deoarece de meditațiile private beneficiază elevii ale căror familii dețin mijloacele necesare pentru a le accesa.

Modificarea repetată a politicilor a dus la slăbirea educației și formării profesionale în învățământul secundar

În România, au avut loc o serie de modificări și anulări la nivelul educației și formării profesionale în ultimul deceniu, care au restrâns posibilitatea acordării unei EFP pertinente și de calitate. Înainte de 2009, școlile de arte și meserii erau principalele instituții de învățământ secundar profesional. Absolvenții obțineau o calificare profesională după un an sau doi ani de studiu, cu posibilitatea de a se transfera la un liceu după terminarea unui an suplimentar. În 2006, rata brută de cuprindere în învățământul liceal a elevilor ce au urmat acest parcurs EFP era de 27,6% (Fartușnic et al., 2014b).

Cu toate acestea, în 2009, școlile de arte și meserii au fost desființate din cauza preocupărilor legate de calitatea lor, lăsând un gol imens la nivelul EFP și limitând opțiunile de învățământ secundar disponibile elevilor cu interes redus față de studiul academic. Cel puțin unii dintre elevii care ar fi frecventat anterior școlile de arte și meserii au fost absorbiți de liceele tehnologice, a căror rată de cuprindere a crescut cu aproape 10 puncte procentuale între 2010 și 2012 (MENCS, 2014). Cu toate acestea, creșterea semnificativă a numărului de elevi ce abandonează școala sugerează faptul că programele oferite de multe licee tehnologice nu răspund nevoilor elevilor cu interese mai vocaționale.

În teorie, liceele tehnologice oferă parcursuri flexibile. Absolvenții pot obține o calificare profesională de Nivel 3 cu care intră pe piața muncii sau pot lua examenul de bacalaureat pentru a urma o facultate. Cu toate acestea, necesitatea de a include un conținut care să fie atât vocațional, cât și academic nu oferă prea multe posibilități de a acorda o instruire practică suficientă pentru dezvoltarea competențelor vocaționale sau o pregătire academică minuțioasă. În timpul interviurilor, echipa OCDE a aflat că, în realitate, acestea reprezintă adesea a doua opțiune a elevilor care nu obțin note suficient de mari pentru a merge la alte tipuri de licee.

La ora actuală, România încearcă să revitalizeze învățământul vocațional, să ofere o alternativă reală la programele academice și să acopere golul creat prin desființarea școlilor de arte și meserii. Din 2011, elevii pot urma un program EFP în liceele tehnologice, începând cu clasa a IX-a, inițial timp de doi ani, iar din 2013, pentru trei ani. Aceste programe acordă o educație vocațională specializată, concepută în strânsă colaborare cu sectorul privat, ca o alternativă la licee (Fartușnic et al., 2014b). Absolvenții pot intra direct pe piața muncii sau pot alege o formare postliceală. Deși în fază incipientă, acest program are, se pare, trecere la elevii din învățământul liceal, având o rată de cuprindere de 4% în 2014 (MENCS, 2014). Curriculumul și certificarea acestor programe sunt concepute de către CNDIPT.

Selecția realizată prin examene însoțite de mize ridicate împiedică evoluția elevilor

Faptul că România recurge la evaluări naționale pentru a selecta elevii care trec din învățământul gimnazial în cel liceal și din învățământul liceal în cel terțiar ridică niște bariere succesive în parcursul elevilor, ducând la părăsirea timpurie a școlii și limitând accesul la învățământul terțiar pentru majoritatea elevilor români. Doar o pătrime dintre adulții de 25-34 de ani au studii universitare, reprezentând a doua cea mai mică rată de la nivelul țărilor europene. Este puțin probabil ca gradul de absolvire a studiilor superioare să crească semnificativ în anii următori, în condițiile în care rata brută de cuprindere în

învățământul terțiar a scăzut dramatic, de la 71% în 2009 la 50% în 2014 (Eurostat, 2016; UNESCO-UIS, 2016). Accesul la învățământul terțiar este limitat în special în cazul elevilor defavorizați din punct de vedere socio-economic, deoarece aceștia tind să obțină rezultate mai slabe la examenul de bacalaureat, o etapă obligatorie pentru a intra la facultate.

Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015-2020, publicată recent, urmărește creșterea gradului de absolvire a acestui tip de educație. Dorește să facă acest lucru prin stabilirea unor rute mai clare pentru trecerea din învățământul vocațional și alte tipuri de învățământ secundar superior la cel universitar și crearea unor programe de informare adresate grupurilor de elevi actualmente subreprezentate la nivelul învățământului terțiar, cum ar fi elevii din categoriile defavorizate din punct de vedere socio-economic (Guvernul României, 2015).

Curriculum, predare și evaluare

România se află la începutul unei reforme majore la nivelul curriculumului

România este în curs de realizare a unei reforme a curriculumului său din învățământul primar și secundar, pentru prima dată în ultimii aproape douăzeci de ani. În afara unor schimbări minore, curriculumul aplicat la ora actuală în România a rămas neschimbat din 1998. Acest demers este gestionat de către ISE, care a creat cadrul general pentru noul curriculum și coordonează procesul de elaborare a acestuia pentru fiecare clasă și domeniu. Implementarea noului curriculum a debutat în 2012, cu clasa pregătitoare. Până la finalul lui 2015, noul curriculum fusese deja implementat până în clasa a IV-a, inclusiv, în timp ce curriculumul pentru ciclul gimnazial va fi implementat progresiv, începând cu clasa a V-a din anul școlar 2017-2018.

O caracteristică esențială a reformei curriculumului o reprezintă trecerea la o abordare bazată pe competențe la nivelul învățării. În 2008, această abordare a fost introdusă în curriculumul pentru educația timpurie a copilului, pe care responsabilii de politici și experții în curriculum ai României îl consideră un succes din punctul de vedere al elaborării și implementării curriculare. Cadrul curricular pentru învățământul primar și secundar, publicat în decembrie 2015, stabilește învățarea bazată pe competențe ca principiu cheie și definește opt categorii principale de competențe, în concordanță cu competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții prevăzute în Cadrul de referință al UE: 1) comunicarea în limba maternă, 2) comunicarea în limbi străine, 3) competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologie, 4) competențe digitale, 5) competența de a învăța să înveți, 6) competențe sociale și civice, 7) spiritul de inițiativă și cel antreprenorial și 8) sensibilizare și exprimare culturală (OJEU, 2006). Cadrul stabilește ce ar trebui să știe și să poată face elevii la finalul fiecărui ciclu, în clasa a IV-a, a X-a și a XII-a, din perspectiva fiecărei competențe (vezi Capitolul 2).

Cu toate acestea, cadrele didactice întâmpină dificultăți în predarea noului curriculum. Implementarea sa rapidă, cu doar un an între elaborarea și aplicarea sa la clasă, nu prea le-a dat profesorilor posibilitatea de a fi instruiți și de a se acomoda cu noile concepte. Unii inspecitori școlari au declarat echipei OCDE, în timpul interviurilor, că anumite cadre didactice de la clasa pregătitoare până la clasa a II-a încă folosesc vechiul curriculum, în timp ce alții au raportat o înțelegere limitată a abordării bazate pe competențe.

Pregătirea și standardele didactice sunt limitate

Statutul personalului didactic, inclus în Legea educației adoptată în 2011, stabilește procedurile de recrutare, nivelul salarial, evoluția în carieră și formarea, precum și drepturile și obligațiile cadrelor didactice. În România, cadrele didactice trebuie să dețină cel puțin diplomă de licență, pentru toate nivelurile de predare, și să urmeze modulul pedagogic de unu sau două semestre, în funcție de nivelul de învățământ la care vor predă. În general însă, pregătirea inițială de care beneficiază profesorii români este mai deficitară, în special la nivelul practicii pedagogice, decât în alte state UE (vezi Capitolul 3).

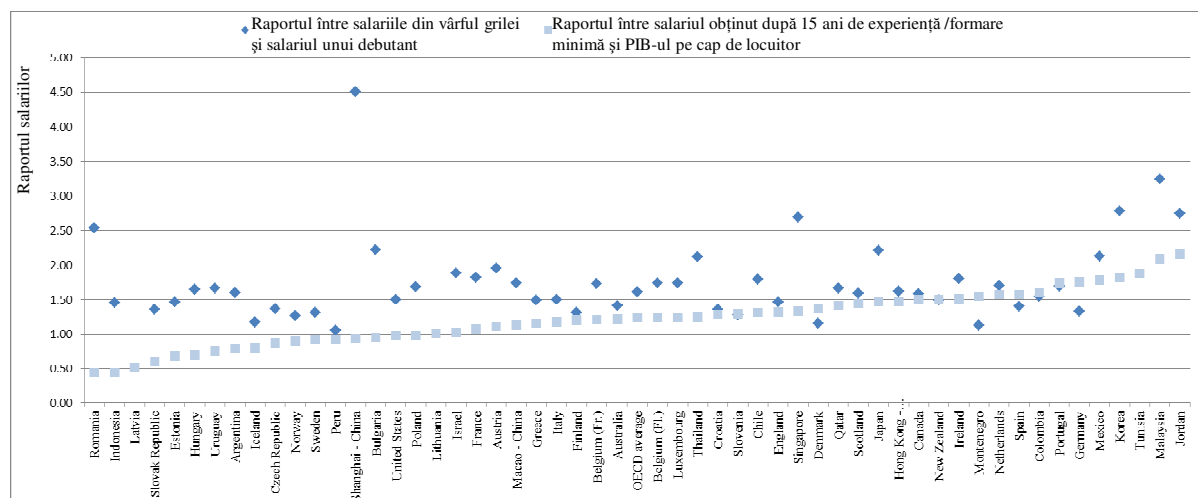
Noile cadre didactice trebuie să treacă cu succes de evaluarea din perioada de stagiatură, care include două inspecții ISJ și un examen scris pentru definitivarea în învățământ. Cu toate acestea, inspectorii ISJ nu beneficiază de pregătire pentru a efectua corect inspecțiile la clasă și a acorda feedback noilor profesori, și nici definitivatul, în forma sa actuală, nu evaluează corespunzător competențele pedagogice necesare implementării noului curriculum al României (vezi Capitolul 3). Mai mult, formarea continuă nu oferă suficient sprijin cadrelor didactice pentru a-și dezvolta competențele pedagogice. Deși toți profesorii trebuie să urmeze un tip de formare continuă, oferta nu răspunde întotdeauna nevoilor lor. De exemplu, până în momentul de față, cadrele didactice au beneficiat de pregătire insuficientă pentru a trece la procesul instructiv-educativ impus de noul curriculum.

Și salariile sunt foarte mici

Salariul mediu al unui cadru didactic aflat la mijlocul carierei reprezintă mai puțin de jumătate din PIB-ul României pe cap de locuitor, acesta fiind cel mai mic nivel dintre țările ce au participat la studiul PISA din 2012 (Figura 1.6). Salariul de bază este definit în statutul personalului didactic, iar 16% dintre profesori primesc în plus o primă salarială timp de cinci ani, acordată în urma unei inspecții suplimentare, și anume inspecția pentru gradația de merit.

Deși salariul unui profesor crește cu 150% între baza și vârful grilei, evoluția veniturilor personalului didactic a fost cea mai lentă dintre țările participante la PISA 2012. În medie, un cadru didactic român are nevoie de 40 de ani pentru a ajunge în vârful grilei de salarizare, comparativ cu o medie OCDE de 24 de ani (OCDE, 2013a). Deși s-au depus eforturi în sensul creșterii salariilor, cu o mărire de 15% în sectorul educației în ianuarie 2017 (SeeNews, 2016), salariile profesorilor din România rămân la un nivel redus. Structura evoluției salariale și salariile mici creează un sistem incapabil să încurajeze performanța și să atragă și să rețină profesioniști talentați (vezi Capitolul 3).

Figura 1.6. Salariile cadrelor didactice, 2012

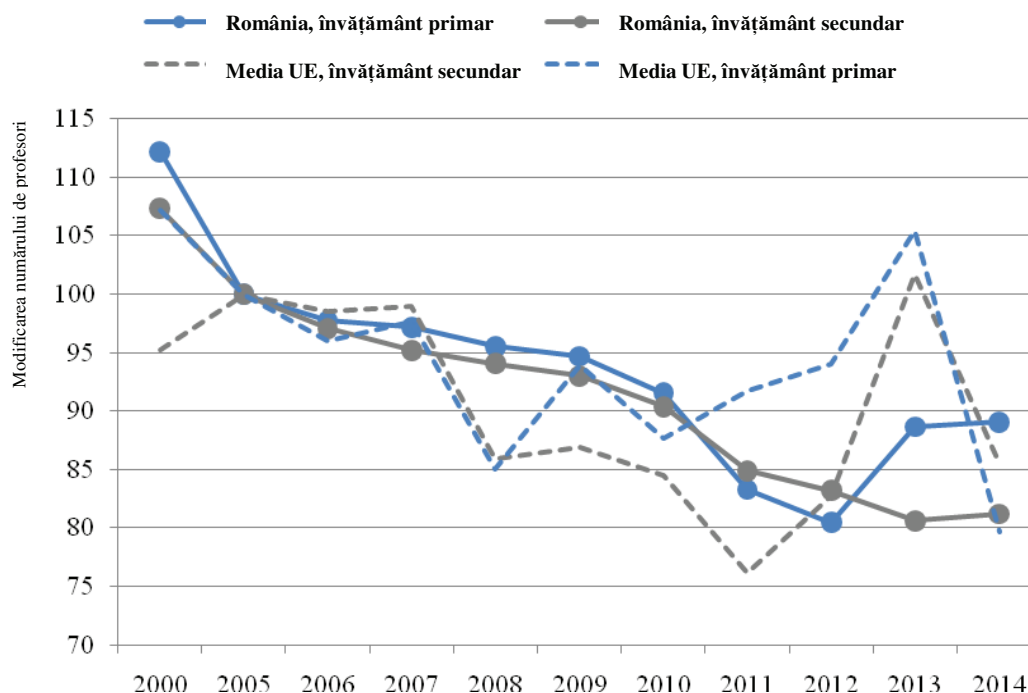


Sursa: OCDE (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices* [Rezultate PISA 2012: Ce determină succesul școlilor (Volum IV): resurse, politici și practici], <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

Majoritatea cadrelor didactice din România au devenit profesori înaintea reformelor majore de modernizare

Încadrându-se în tendințele de la nivelul Europei, personalul pedagogic al României este dominat de femei și cadre în vârstă. În 2014, aproximativ 89% dintre învățători erau femei. În același an, aproape o treime dintre profesorii din învățământul primar și cel secundar aveau vârste de peste 50 de ani, iar cadrele didactice sub 30 de ani reprezentau doar 6% în învățământul primar, 10% în cel gimnazial și 7% în cel liceal (Eurostat, 2016). Marea majoritate a profesorilor români au fost, așadar, educați și formați înaintea reformelor educaționale majore din anii 1990, când procesul de predare și învățare era puternic axat pe memorare și cunoașterea conținutului (OCDE, 2000). Transformarea abordării didactice în sensul încurajării incluziunii, implicării elevilor și competențelor mai complexe va necesita creșterea investițiilor în formarea continuă și dezvoltarea profesională a personalului existent.

România și-a redus treptat efectivele didactice în ultimii zece ani (Figura 1.7), ca răspuns la scăderea populației școlare datorată natalității în declin și migrației. Această scădere a permis țării să mențină un raport profesor-elevi relativ stabil, ușor peste media UE 28 și cea a OCDE. În 2012, raportul profesor-elevi era de 18 elevi la un profesor în învățământul primar, o rata mai mare decât media UE 28 (13) și media OCDE (14) (UNESCO-UIS, 2016). Cu toate că nu este foarte clar ce impact are numărul de elevi dintr-o clasă asupra procesului de învățare, există date potrivit cărora clasele mai mici sunt mai benefice copiilor cu vârste mai mici, mai ales în cazul elevilor defavorizați din punct de vedere socio-economic (OCDE, 2016c).

Figura 1.7. Modificarea numărului de profesori, pe niveluri de învățământ (2000-2014, 2005=100)

Sursa: UNESCO-UIS (2016), Educație (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>; calcule realizate de autori.

Sursa: UNESCO-UIS (2016), Educație (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>.

Directorii de școli au un rol redus în procesul de îmbunătățire a calității școlii

În România, directorii de școli se concentrează mai mult pe partea administrativă decât pe leadership pedagogic și îmbunătățirea calității educației. Lipsa actuală a unor criterii obiective care să ghideze selecția, evaluarea și condițiile de concediere a directorilor a dus la instabilitatea acestei funcții și la directori care nu dețin neapărat abilitățile și capacitatea necesare unui lider școlar. Însă, o modificare pozitivă recentă o reprezintă organizarea de concursuri pentru posturile de directori în toate județele, în toamna anului 2016, cu acordarea unor contracte pe o perioadă de patru ani candidaților aleși, în urma introducerii concursurilor meritocrate prin Legea din 2011. Acest lucru ar trebui să confere mai multă stabilitate și transparență poziției de director.

Cu toate acestea, absența unor standarde pentru directori, care să stea la baza recrutării, evaluării și concedierii acestora, va continua să îngreuneze selectarea directorilor în baza competențelor celor mai importante în leadership-ul școlar, dar și sprijinirea acestora în vederea dezvoltării competențelor respective. Mai mult, directorii nu beneficiază de sprijin profesional în procesul de formare inițială sau continuă care să vizeze nevoile specifice de

învățare și cerințele postului de director, pentru a-i ajuta să coordoneze procesul de îmbunătățire a calității școlii (vezi Capitolul 4).

Utilizarea examinării în scopul învățării elevilor este limitată de o serie de neconcordanțe între scopul și structura acesteia

Două examene cu miză importantă, cel din clasa a VIII-a și cel din clasa a XII-a, au o influență majoră asupra procesului de predare și învățare, încurajând predarea în scopul testării la nivelul anumitor domenii și competențe. Rolul influent al examinărilor externe limitează, de asemenea, oportunitățile disponibile cadrelor didactice pentru a aplica și a câștiga încredere în propriul lor raționament profesional, lucru fundamental pentru dezvoltarea capacității de a evalua corect nivelul de învățare al elevilor și de a apela la evaluarea formativă pentru a-i ajuta pe elevi să progreseze.

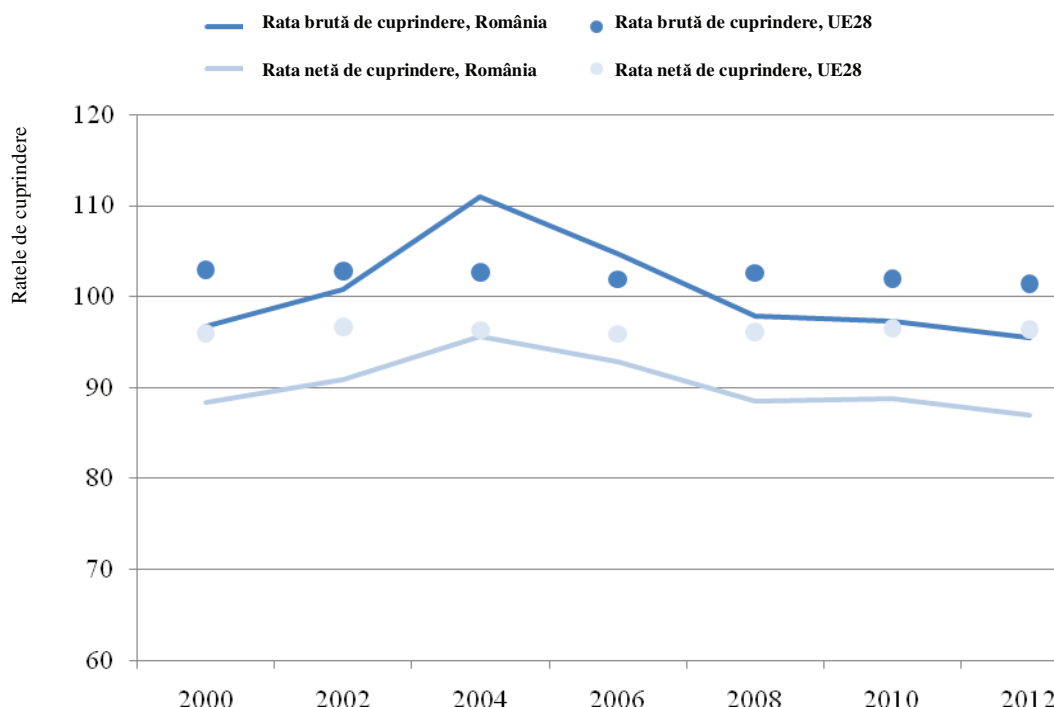
Legea educației din 2011 a introdus evaluările naționale în vederea diagnozei la clasele a II-a și a VI-a pentru a monitoriza gradul de asimilare de către elevi a noului curriculum și a încuraja învățarea ghidată într-o mai mare măsură de școlari. Cu toate acestea, nivelul redus al îndrumării și sprijinului acordat cadrelor didactice cu privire la modul în care trebuie să folosească evaluările a limitat, până acum, utilizarea acestora în scopul diagnozei și capacitatea lor de a promova un proces de predare mai diferențiat. Legea din 2011 a introdus și o nouă evaluare de monitorizare a sistemului la clasa a IV-a, care ar putea acoperi golul din domeniul monitorizării existent în România. Totuși, structura actuală și modul de administrare a evaluării nu corespund scopului său, iar potențialul acesteia de a furniza date fiabile pentru monitorizarea sistemului este limitat de notarea nestandardizată (vezi Capitolele 2 și 5).

Principalele tendințe din perspectiva participării, a rezultatelor și a echității

România a reușit să îmbunătățească rezultatele învățării în ultimul deceniu, mai ales prin diminuarea performanțelor slabe. Totuși, în continuare, o parte însemnată a populației școlare nu reușește să obțină un nivel elementar de competență și renunță la școală înainte de terminarea liceului. Abilitățile reduse și abandonul școlar sunt răspândite în rândul elevilor provenind din medii defavorizate din punct de vedere socio-economic, mai ales din mediul rural, ceea ce reflectă inechitățile sistemului de învățământ românesc, cu consecințe asupra dezvoltării socio-economice a țării. Subfinanțarea cronică a educației și lipsa mecanismelor eficiente de redistribuire a resurselor financiare în funcție de nevoi contribuie la performanța relativ slabă a țării din perspectiva accesului și a rezultatelor elevilor.

Participare

În timp ce majoritatea țărilor europene încearcă să asigure participarea tuturor la învățământul secundar superior, România se confruntă cu declinul ratelor, și așa mici, de cuprindere în învățământul primar și cel secundar inferior, din 2005 încoace (OCDE, 2016c). Decalajul major existent între rata brută și cea netă de cuprindere³ indică faptul că un număr mare de elevi frecventează neregulat școală, chiar și în ciclul primar (Figura 1.8).

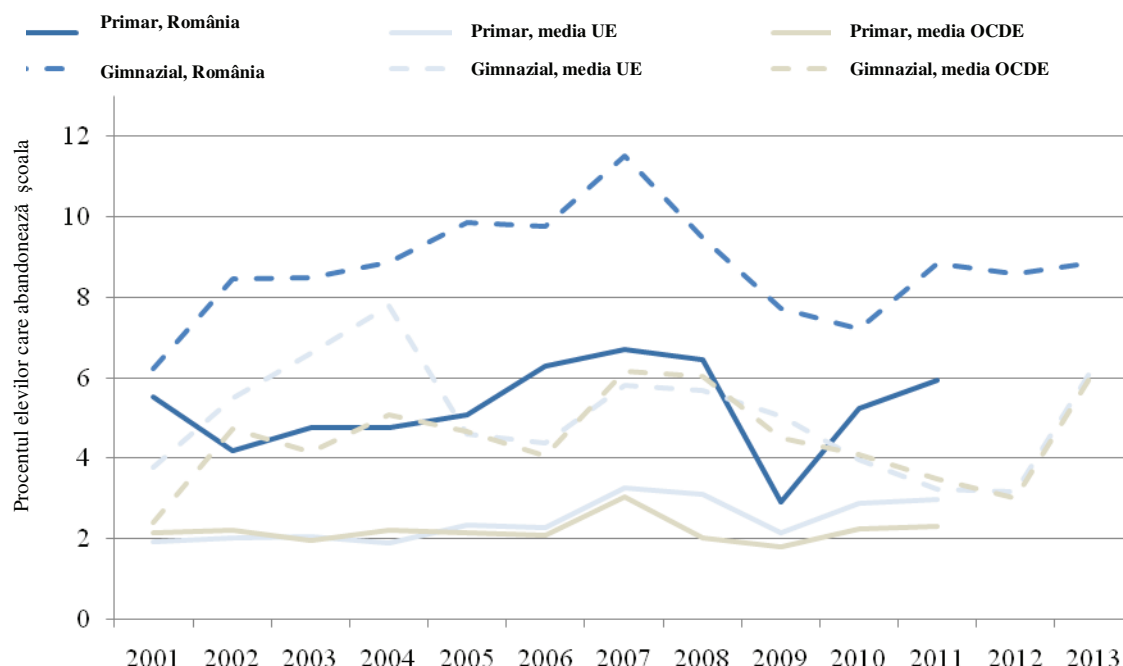
Figura 1.8. Rata brută și netă de cuprindere în învățământul primar (2000-12)

Sursa: UNESCO-UIS (2016), Educație (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>; calcule realizate de autori.

Sursa: UNESCO-UIS (2016), Educație (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>.

Rata abandonului școlar este ridicată și continuă să crească

România are una dintre cele mai mari rate ale abandonului școlar din UE, atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial. La ambele niveluri, rata abandonului școlar a înregistrat o creștere în ultimii zece ani (Figura 1.9). În 2015, rata părăsirii timpurii a școlii, definită ca procentul populației de 18-24 ani cu cel mult studii gimnaziale care nu urmează un program de educație sau formare, era de 19% în România, respectiv procentul populației de 18-24 ani cu cel mult studii gimnaziale care nu a urmat un program de educație sau formare în ultimele patru săptămâni precedente anchetei (Eurostat, 2016). Astfel, sunt puține șanse ca România să își atingă obiectivul stabilit prin strategia Europa 2020 privind reducerea ratei de părăsire timpurie a școlii la 11,3%, până în 2020.

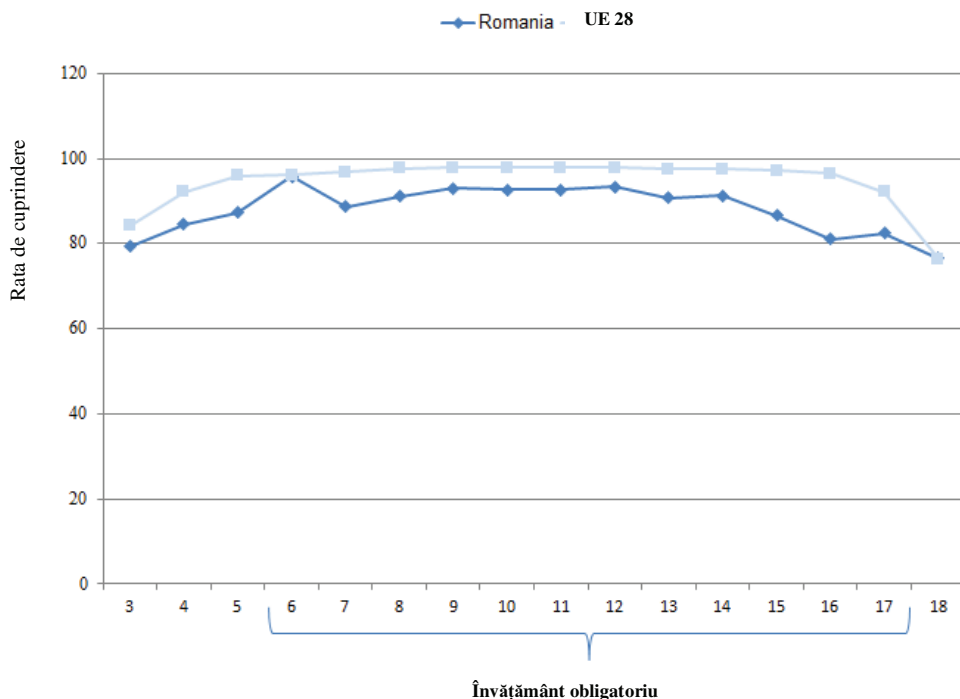
Figura 1.9. Rata abandonului școlar în învățământul primar și cel gimnazial (2001-2013)

Notă: Lipsesc datele pentru învățământul primar din anul 2012 și 2013.

Sursa: UNESCO-UIS (2016), Educație (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>.

Trecerea de la învățământul gimnazial la cel liceal reprezintă principalul punct slab al sistemului de educație. Deși învățământul este obligatoriu până la vârsta de 16 ani, rata de cuprindere scade cu 5 puncte procentuale între vârsta de 14 ani și cea de 15 ani. Aproape o cincime din populația școlară abandonează studiile până la vârsta de 16 ani (Figura 1.10). Selecția elevilor în baza abilității la finalul ciclului gimnazial, nivelul de calitate și relevanță perceput ca fiind unul redus în cazul EFP din învățământul liceal și accesul limitat la educația terțiară se numără printre principalii factori ce determină declinul brusc al populației școlare la vârsta de 15 ani (Fartușnic et al., 2014b).

Figura 1.10. Rata de cuprindere, pe vârste (2014)



Sursa: Eurostat (2016), Educație și formare (baza de date), <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>; calcule realizate de autori.

Nivelul ridicat și în continuă creștere al părăsirii timpurii a școlii pune în dificultate tinerii care intră în câmpul muncii

În 2015, aproape o cincime dintre tinerii adulți români (15-24 ani) nu erau încadrați profesional și nu urmau un program de educație sau formare, aceasta fiind una dintre cele mai ridicate rate de la nivelul țărilor UE. În rândul tinerilor de 15-34 de ani, cei fără studii liceale prezentau un risc de șomaj mai ridicat, cu o rată a șomajului de 13,5% față de 7% în cazul celor cu studii universitare (Eurostat, 2016). Având în vedere puternica corelare între nivelul de educație și venituri, astfel de disparități se transpun în inegalitatea veniturilor, care în România atinge cel mai mare nivel din Europa (Eurostat, 2016).

Rezultatele învățării

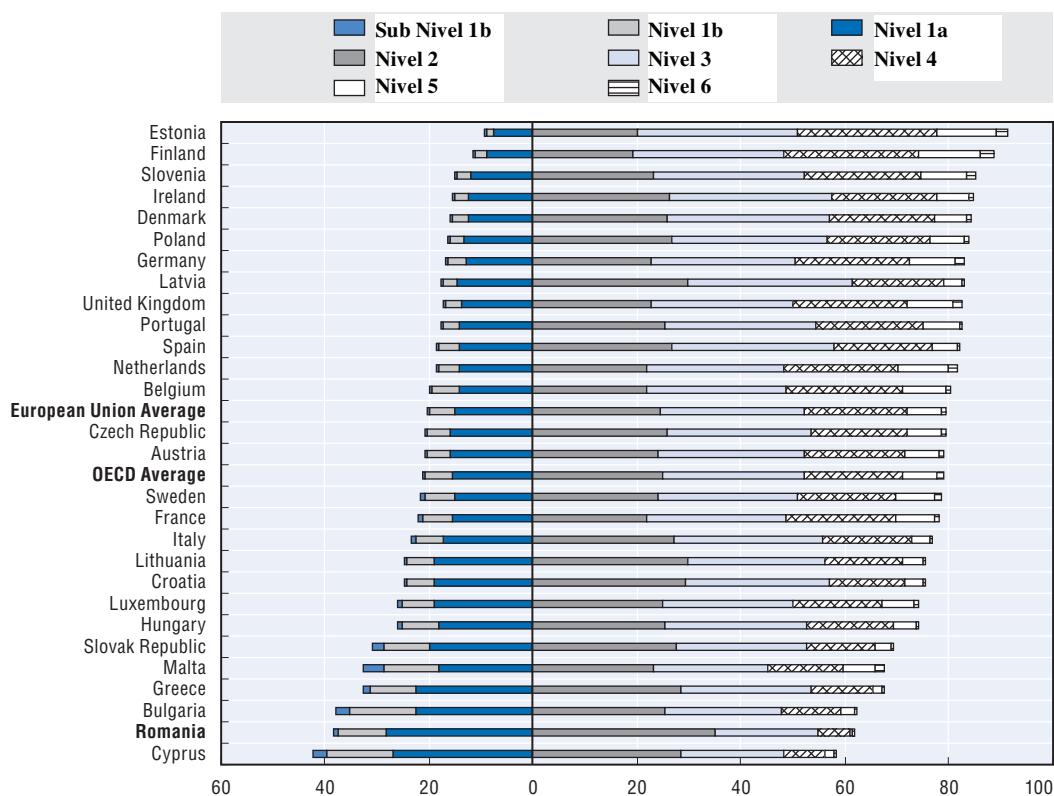
Deși în creștere, nivelul învățării rămâne unul scăzut

În România, rezultatele învățării sunt în curs de îmbunătățire. România s-a numărat printre puținele țări participante la testarea PISA care și-au îmbunătățit performanța medie în domeniul științelor, între 2006 și 2015. În toate domeniile, tendința medie a României pe o perioadă de trei ani a fost una de creștere semnificativă de la un ciclu PISA la altul, performanțele crescând, în medie, cu 6 puncte în domeniul științelor, cu 10 puncte la matematică și cu 4 puncte la citire (OCDE, 2016a).⁴ Rezultatele recente de la bacalaureat

demonstrează aceeași tendință ascendentă: rata de promovare a crescut de la 55,6% în 2011 la 71% în 2014 (MENCS, 2014, 2013).

În ciuda acestor îmbunătățiri importante, rezultatele învățării rămân la un nivel scăzut în România comparativ cu țările europene vecine. Elevii români care au participat la testarea PISA din 2015 au obținut un punctaj mediu sub media OCDE la toate disciplinele și, alături de Bulgaria, au avut cele mai proaste performanțe de la nivelul statelor UE (OCDE, 2016a). România prezintă unul dintre cele mai mari procente (38,5%) ale elevilor cu performanțe sub Nivelul PISA 2 dintre țările europene (Figura 1.11). Trebuie notat faptul că performanțele obținute de elevii de 15 ani la testarea PISA ar fi și mai scăzute dacă ar fi fost incluși și cei care nu sunt cuprinși în învățământul formal, reprezentând aproape 20% (Eurostat, 2016).

Figura 1.11. Competențele elevilor în domeniul științelor (2015)



Sursa: OCDE (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* [Rezultate PISA 2015 (Volum I): Excelență și echitate în educație], <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>, Figura I.2.15 prezintă doar statele UE în raport cu media UE și media OCDE.

Proporția celor cu performanțe slabe este în scădere, dar rămâne ridicată

Reducerea proporției elevilor români cu performanțe slabe la matematică, adică a celor care nu dețin abilitățile de bază considerate a fi necesare pentru a participa pe deplin la societatea modernă (sub Nivelul 2 pe scala PISA), a fost a doua cea mai semnificativă dintre toate țările ce au participat la evaluarea PISA între 2006 și 2012. Și proporția elevilor cu performanțe slabe la științe și citire a scăzut mai mult decât media OCDE (OCDE, 2014). Cu toate acestea, între 2012 și 2015, procentul elevilor cu performanțe slabe a crescut ușor în domeniul științelor și la citire și a scăzut doar într-o mică măsură la matematică (OCDE 2016a).

Elevii au dificultăți în dobândirea unor abilități superioare mai complexe

Proporția redusă a elevilor români foarte performanți față de alte state UE sugerează că actualele abordări din domeniul predării și învățării s-ar putea să nu fie potrivite pentru promovarea abilităților superioare mai complexe. La matematică, principalul domeniu evaluat prin testarea PISA 2012, s-a constatat că elevii români au întâmpinat mai multe dificultăți la întrebările care le cereau să interpreteze, să aplice și să evalueze rezultatele matematice și să rezolve probleme folosind raționamentul probabilistic (OCDE, 2014). Mai puțin de o treime dintre elevii români care au luat parte la testarea PISA în 2012 au obținut rezultate peste Nivelul 2 la aceste întrebări, comparativ, de exemplu, cu peste jumătate dintre cei din Slovacia și 70% dintre elevii din Polonia (OCDE, 2014).⁵

Echitate*Participarea și rezultatele învățării sunt puternic influențate de mediul din care provin elevii*

În România, elevii din mediile defavorizate din punct de vedere socio-economic prezintă un risc mai mare de părăsire a școlii înainte de absolvirea învățământului liceal. Băieții din mediul rural și din chintilele mai sărace sunt cei mai expuși riscului de abandon școlar înainte de absolvire. Alte categorii vulnerabile sunt elevii de etnie romă și cei cu dizabilități. În 2011, doar o treime dintre romii de 15-18 ani erau cuprinși în învățământ (UNICEF/UNESCO-UIS, 2012).

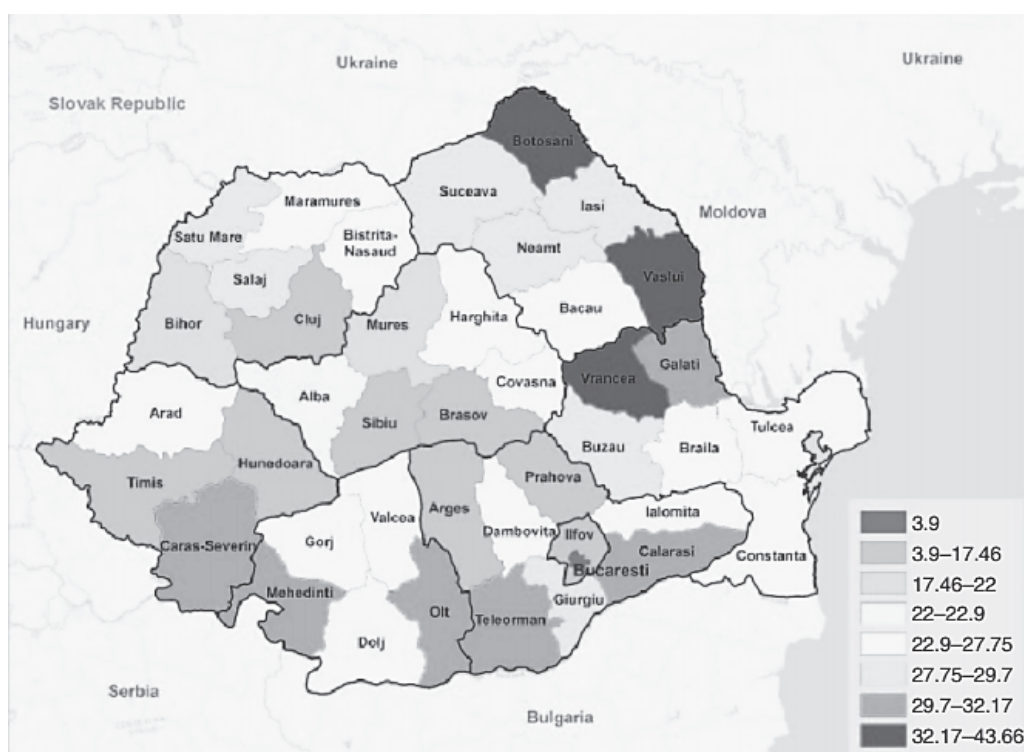
Doar 11,3% dintre elevii români și-au dovedit tenacitatea la testarea PISA 2015, cu alte cuvinte și-au depășit statutul socio-economic inferior și s-au clasat în primul sfert al clasamentului elevilor. Prin contrast, țările din apropiere, precum Slovenia și Croația, ajută mai eficient elevii să își atingă potențialul, având o proporție a elevilor „tenaci” mai apropiată de media OCDE de 29,2% (OCDE, 2016a). Studiul PISA arată că sistemele de educație care selectează elevii la o vârstă mică pentru încadrarea în diverse tipuri de școli și parcursuri tind să înregistreze un nivel mai scăzut al echității și o motivație mai redusă a elevilor (OCDE, 2012).

Inechitatea de la nivelul educației se suprapune în mare măsură cu disparitățile dintre mediul urban și cel rural

Cum 70% din populația cea mai săracă trăiește în mediul rural, există o puternică corelare între inechitățile educaționale înregistrate în România și disparitățile dintre mediul rural și cel urban. Județele nord-estice predominant rurale au cea mai mare pondere a

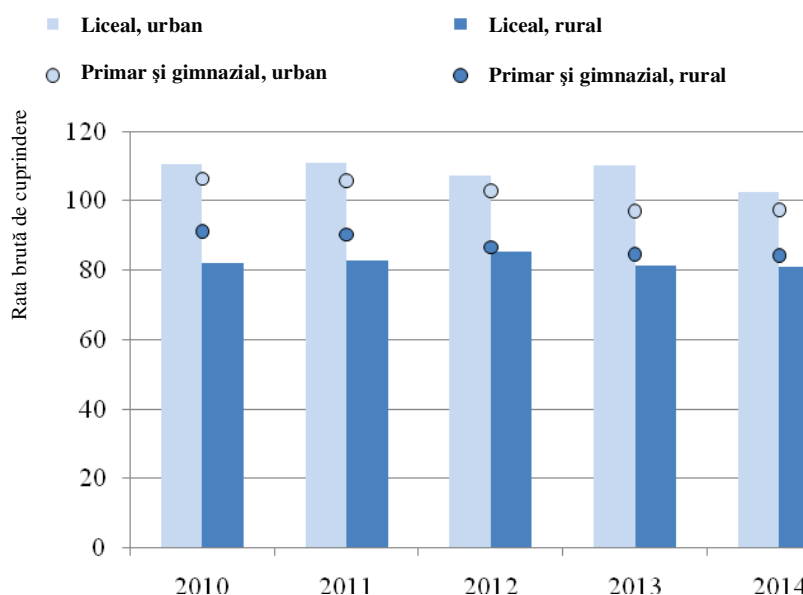
populației expuse riscului de sărăcie (Figura 1.12). Elevii din mediul urban se descurcă mult mai bine decât colegii lor din mediul rural atât ca performanțe, cât și ca abilități. În 2014, doar 59% dintre elevii de la țară care au susținut examenul de bacalaureat l-au promovat, față de 76% dintre elevii de la oraș (MENCS, 2014). La testarea PISA din 2012, elevii din mediul urban au obținut rezultate la matematică cu 59 de puncte mai mari decât elevii din școlile rurale, echivalentul unui an și jumătate în plus de studiu, mai precis cu aproximativ jumătate de an peste disparitatea medie înregistrată în țările OCDE (OCDE, 2014).

Figura 1.12. Proporția populației expuse riscului de sărăcie, pe județe (2011)



Sursa: Banca Mondială (2016), *Pinpointing Poverty in Romania [Identificarea sărăciei în România]*, Banca Mondială, Washington DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/294291467994713348/pdf/104013-BRI-PUBLIC-ADD-SERIES-Poverty-in-Europe-DOI-10-1596-K8686.pdf>.

Rezultatele învățării mai slabe din mediul rural sunt însoțite de un nivel mai ridicat al fenomenului de părăsire a școlii și al ratei de abandon școlar. Rata de cuprindere în școlile urbane este mai mare decât cea din mediul rural, la toate nivelurile de învățământ, decalajul fiind și mai însemnat la nivelul învățământului liceal (Figura 1.13).

Figura 1.13. Rata brută de cuprindere, în funcție de nivelul de învățământ și localizarea școlii (2010-2014)

Sursa: MENCS (2015), Raportul privind starea învățământului, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

Cheltuielile reduse la nivel central reprezintă un obstacol pentru reforma educației și, în ciuda unei noi formule de finanțare, persistă inechitățile la nivelul resurselor școlare

Legea educației din 2011 a stabilit o țintă de 6% din PIB pentru cheltuielile publice cu educația, însă aceasta nu a fost niciodată atinsă. Cel mai mare nivel al cheltuielilor publice a fost de puțin peste 4% din PIB înainte de criza financiară din 2008, iar în 2013 acestea au ajuns la doar 2,7% din PIB (vezi Figura 1.2) (MENCS, 2011; Eurostat, 2016). Cheltuielile reduse la nivel central afectează sistemul în întregime, având un impact extrem de pronunțat asupra școlilor din zonele defavorizate. În timp ce școlile din comunitățile mai înstărite pot beneficia de resurse suplimentare din partea administrației locale, a părinților și din alte surse, cele din zonele sărace au acces limitat la fonduri suplimentare, iar guvernul nu deține mijloacele necesare pentru a elimina aceste inechități.

România nu are programe țintite pentru direcționarea resurselor suplimentare către școlile defavorizate. În schimb, principalul mecanism redistributiv îl reprezintă formula de finanțare pe elev, introdusă în 2011. Deși aceasta include ponderi aferente localizării școlii, tipului de școală, numărului de elevi într-o clasă și nivelului de învățământ, acestea par a fi insuficiente pentru acoperirea nevoilor școlilor din regiunile cu o rată a sărăciei ridicată, în parte deoarece nivelul general al finanțării este unul scăzut (Fartușnic et al, 2014a). În 2013, aproximativ jumătate dintre unitățile de învățământ participante la un studiu UNICEF referitor la școlile din zonele defavorizate din punct de vedere socio-economic au raportat faptul că nu primesc suficiente fonduri care să le acopere nevoile de bază. Acestea au fost, în general, școli rurale (Fartușnic et al, 2014a).

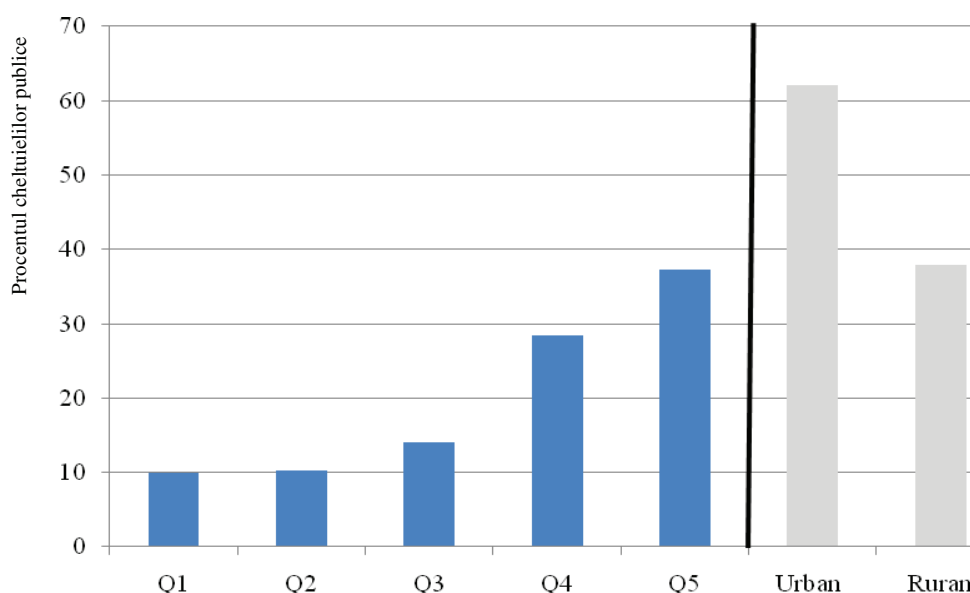
Diferențele de la nivelul capacității financiare a școlilor și accesului la resurse locale exacerbează disparitățile legate de resursele școlare

Deși noua formulă oferă școlilor mai multă flexibilitate în alocarea resurselor financiare, studiul UNICEF arată că directorii de școli beneficiază de o pregătire insuficientă în domeniul managementului financiar, care să-i ajute să folosească eficient resursele lor limitate. Unu din patru directori de școli care au participat la studiu beneficiase de maxim o săptămână de formare în managementul financiar. Școlile pot accesa și fonduri nerambursabile puse la dispoziție de donatorii internaționali și UE, dar puține dintre ele fac acest lucru din cauza experienței limitate în scrierea cererilor de finanțare (Fartușnic et al., 2014a). Școlile din mediul urban au mai multe șanse să acceseze cu succes granturi decât unitățile de învățământ din zonele defavorizate (Banca Mondială, 2010).

De asemenea, școlile urbane au mai multe șanse de a primi fonduri suplimentare de la autoritățile locale. Astfel de „fonduri complementare” suplimentează finanțarea de la guvern, fiind acordată pentru investiții în infrastructură, activități extrașcolare și subvenții pentru transport și cantine școlare (Eurydice, 2016). Finanțarea complementară este discreționară și nu este întotdeauna alocată de autoritățile locale în funcție de nevoile școlilor. Echipa OCDE a aflat că unele administrații locale acordă uneori finanțare cu prioritate școlilor cu rezultate bune la evaluări sau acolo unde există o relație strânsă cu directorul școlii și mai rar în baza unor criterii transparente și a datelor ce reflectă nevoile reale.

Toate aceste disparități duc la o situație în care elevii din chintilele cele mai înstărite și din mediul urban primesc mai multe fonduri decât elevii din chintilele cele mai sărace și din mediul rural (Figura 1.14).

Figura 1.14. Ponderea cheltuielilor publice, în funcție de chintila de venit și mediul de rezidență (2012)



Sursa: Varly, P. et al. (2014), Costul investiției insuficiente în educație în România, UNICEF, București, www.unicef.org/romania/Cost.Noninvest.web.pdf.

Famiile suportă „costurile ascunse” suplimentare ale educației

Deși educația este gratuită în unitățile publice de învățământ primar și secundar din România și acestea nu au voie să solicite fonduri pentru cheltuielile de bază, nivelul redus al finanțării centrale și al celei locale și lipsa mecanismelor de supraveghere duc la solicitarea frecventă a contribuției părinților pentru anumite lucruri, precum reparații ale infrastructurii școlii, rechizite școlare și echipamente sportive. Mulți părinți plătesc, de asemenea, diverse sume pentru meditațiile copiilor lor (Salvați Copiii, 2010). Aceste „costuri ascunse”, dificil de identificat pentru că nu se regăsesc în bugetul școlii, pot reprezenta o povară grea pentru gospodăriile cele mai sărace și pot adânci inechitatea la nivelul educației.

Evoluții recente la nivelul politicilor

Politicile recente ale României răspund anumitor provocări legate de inegalitatea persistentă și nivelul scăzut al competențelor de bază dobândite. Acestea includ strategii naționale elaborate în cadrul agendei Europa 2020, ce vizează câteva probleme sistemice importante cu care se confruntă sectorul educației. Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii intenționează să dezvolte capacitatea instituțională a guvernului, de exemplu, prin formarea personalului MENCS în planificarea, implementarea și monitorizarea programelor de combatere a fenomenului părăsirii timpurii a școlii. De asemenea, urmărește o mai bună identificare a elevilor cu risc de abandon școlar și sprijinirea acestora, prin îmbunătățirea datelor colectate la nivel central pentru identificarea și monitorizarea elevilor cu risc. Strategia educației și formării profesionale reprezintă un alt răspuns promițător la problema nivelului scăzut al calității și relevanței programelor vocaționale din învățământul liceal al României, ce limitează șansele elevilor care nu aspiră la studii universitare de a obține calificări pertinente.

Totodată, Pachetul național anti-sărăcie, lansat în 2016, include politici de reducere a disparităților de la nivelul învățării și performanțelor existente între mediul rural și cel urban. Inițiativele vizează programe remediale de tip „școala după școală”, servicii integrate în școli și programe „A doua șansă”. Acestea cuprind și granturi suplimentare acordate școlilor din zonele defavorizate și investiții pentru îmbunătățirea infrastructurii școlare. Cu toate acestea, Echipa OCDE a observat că, până acum, gradul de acoperire al acestor inițiative a fost unul limitat și că unele inițiative nu au fost încă implementate.

Concluzie

Cu toate că România implementează o serie de inițiative menite să crească participarea la educație, mai ales în rândul categoriilor cu risc, nu există o abordare coerentă și uniformă pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare ale tuturor elevilor. Raportul de față analizează modul în care crearea unui cadru coerent de evaluare și examinare, în baza obiectivelor de învățare ale noului curriculum și încadrat într-o viziune de reformă pe termen lung, ar putea contribui la creșterea echității și a calității la nivelul întregului sistem. Următoarele capitole ale analizei vizează modul în care diferitele componente ale sistemului de evaluare și examinare – evaluarea elevilor, a personalului didactic, a unităților de învățământ și a sistemului – susțin în prezent procesul instructiv-educativ și cum pot fi consolidate acestea pentru ca toți elevii și toate școlile să aibă șanse egale de a obține performanțe bune. Fiecare capitol analizează și modul în care interacționează diferitele elemente ale sistemului de evaluare și examinare pentru a crea sinergii care să sprijine efectiv procesul de învățare al elevilor (Caseta 1.1).

Caseta 1.1 Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației

Studiile OCDE privind evaluarea și examinarea analizează modul în care poate fi aplicată politica de evaluare și examinare în scopul îmbunătățirii rezultatelor elevilor. Acestea evaluează politicile și practicile de evaluare și examinare din domeniul educației școlare ale țărilor, bazându-se pe datele furnizate de practica internațională, pentru a formula recomandări implementabile.

Studiile urmăresc patru componente cheie:

- **Evaluarea elevilor** monitorizează și oferă feedback cu privire la progresele individuale ale elevilor, certificând atingerea obiectivelor de învățare. Aceasta cuprinde evaluarea la clasă, precum și evaluări și examene externe, realizate la scară largă.
- **Evaluarea personalului didactic** analizează performanțele cadrelor didactice din perspectiva unui act pedagogic de calitate.
- **Evaluarea unităților de învățământ** urmărește eficacitatea școlilor în a oferi o educație de calitate.
- **Evaluarea sistemului** folosește informațiile educaționale pentru a monitoriza și evalua sistemul de învățământ din perspectiva obiectivelor naționale.

Studiile se sprijină pe documentele OCDE din domeniul evaluării și examinării, ce includ analize ale politicilor și practicilor de evaluare și examinare din 14 țări (OCDE, 2013b). Fiecare studiu de țară are la bază informații naționale, furnizate de către statul în cauză, cercetări de fond și vizite în țara respectivă. În timpul vizitelor, o echipă formată din angajați OCDE și experți internaționali se întâlnește cu actori cheie din sistemul de învățământ pentru a identifica punctele forte și provocările de la nivelul politicilor și pentru a discuta cu actorii naționali despre provocările procesului de evaluare și examinare. OCDE pregătește un raport pentru țara respectivă, în care analizează practicile și politicile naționale și oferă recomandări de politică menite să consolideze evaluarea și examinarea corelate la obiectivele și prioritățile naționale.

Anexa 1. Indicatori cheie

Nr. crt.	Lista indicatorilor cheie	România	Uniunea Europeană - 28 state*
Informații generale			
<i>Economie</i>			
1	PIB pe cap de locuitor (USD, actual), 2015, Banca Mondială	8 973	31 843
2	Creștere PIB, 2015, Banca Mondială	3,7%	1,9%
<i>Societate</i>			
3	Densitatea populației, locuitori/km ² , 2014, Eurostat	87	117
4	Populația cu vârsta de 14 ani sau mai mică, 2013, Eurostat	16%	16%
5	Rata totală de fertilitate, 2014, Eurostat	1.52	1.58
6	Populația expusă riscului de sărăcie sau excluziune socială, 2014, Eurostat	40%	24%
7	<i>Rata șomajului</i>		
	Rata șomajului în rândul tinerilor (15-24 ani), 2015, Eurostat	22%	22%
	Rata totală a șomajului (15-74 ani), 2015, Eurostat	4%	6%
Indicatori educaționali			
<i>Sistem</i>			
8	Vârsta oficială de începere a învățământului preșcolar, 2016, UNESCO-UIS	3	3
	Vârsta oficială de începere a învățământului obligatoriu, 2014, UNESCO-UIS	6	6
	Durata învățământului obligatoriu, 2014, UNESCO-UIS	11	10
<i>Elevi</i>			
9	Speranța de viață școlară, număr estimativ de ani din învățământul primar până în învățământul terțiar, 2012, Eurostat	16,9	17,6
10	Participarea la educația timpurie a copilului, începând cu vârsta de 4 ani până la începutul învățământului primar obligatoriu, 2012, Eurostat	86%	94%
11	<i>Rata netă de cuprindere</i>		
	Învățământ primar, 2012, UNESCO-UIS	87%	96%
	Învățământ secundar inferior, 2014, UNESCO-UIS	85%	91%
	Învățământ secundar superior, 2014, UNESCO-UIS	85%	91%
	Rata brută de cuprindere, învățământ terțiar, 2014, UNESCO-UIS	53%	67%
12	Procentul elevilor din școlile private în învățământul primar, 2014, Eurostat	0.66%	12,12%
13	Procentul elevilor cuprinși în programe vocaționale în inv. secundar superior, 2014, Eurostat	57%	47%
14	<i>Rata de abandon școlar</i>		
	Învățământ primar, 2011, UNESCO-UIS	6%	3%
	Învățământ secundar inferior, 2013, UNESCO-UIS	9%	6%

Nr. crt.	Lista indicatorilor cheie	România	Uniunea Europeană - 28 state*
Cadre didactice			
15	<i>Raport profesor-elevi</i>		
	Învățământ primar, 2012, UNESCO-UIS	18	13
	Învățământ secundar, 2014, UNESCO-UIS	12	11
16	<i>Ponderele cadrelor didactice de sex feminin în totalul cadrelor didactice</i>		
	Învățământ preșcolar, 2014, Eurostat	100%	95%
	Învățământ primar, 2014, Eurostat	89%	85%
	Învățământ secundar inferior, 2014, Eurostat	70%	68%
	Învățământ secundar superior, 2014, Eurostat	69%	60%
17	<i>Raportul între salariul obținut după formarea minimă /15 ani de experiență și PIB-ul pe cap de locuitor</i>		
	Învățământ secundar inferior, PISA 2012	0,44	1,18
	Învățământ secundar superior, PISA 2012	0,44	1,25
Aspecte financiare			
18	Cheltuieli publice totale cu educația ca procent din PIB, 2013, UNESCO-UIS	2,70%	5,34%
19	<i>Cheltuieli publice medii pe elev, în funcție de nivelul de învățământ, calculate în euro în baza SPC</i>		
	Învățământ primar, 2013, Eurostat	1 533	5 311
	Învățământ secundar inferior, 2013, Eurostat	1 897	6 358
	Învățământ secundar superior, 2013, Eurostat	2 182	6 307
	Învățământ post-secundar non-terțiar, 2013, Eurostat	852	3 929
	Învățământ terțiar, 2013, Eurostat	2 886	7 952
20	Cheltuielile din învățământul primar ca procent din cheltuielile publice totale cu educația, 2012, UNESCO-UIS	16%	22%
	Cheltuielile din învățământul secundar ca procent din cheltuielile publice totale cu educația, 2012, UNESCO-UIS	36%	39%
Performanțele elevilor			
21	Performanțe medii în domeniul științelor, PISA 2015	435	489
22	Proporția elevilor sub nivelul 2 (nivel de competență elementar) la științe, PISA 2015	39%	23%
23	Tendința medie pe trei ani în domeniul științelor de la PISA 2006, PISA 2015	6	-2
	Tendința medie pe trei ani în domeniul matematicii de la PISA 2006, PISA 2015	10	0
	Tendința medie pe trei ani în domeniul lecturii de la PISA 2006, PISA 2015	4	1
24	Procentul variației performanțelor din domeniul științelor datorate mediului socio-economic al elevilor, PISA 2015	14%	14%
25	Procentul elevilor tenaci, PISA 2015	11%	27%

*Date pentru țările din UE 28 cu date disponibile

Note

1. SPC (standardul puterii de cumpărare) este termenul tehnic folosit de Eurostat ca monedă comună pentru exprimarea agregatelor conturilor naționale atunci când se face ajustarea diferențelor de preț în baza PPC (Paritatea puterii de cumpărare). Astfel, PPC poate fi interpretată ca o rată de schimb PPS-euro. (Eurostat, 2016)
2. Datele referitoare la statele UE nu includ Croația, Danemarca și Grecia.
3. Rata de cuprindere poate fi exprimată ca rata netă de cuprindere sau rata brută de cuprindere. Rata netă de cuprindere se referă la proporția elevilor dintr-o grupă de vârstă teoretică aferentă unui anumit nivel de învățământ cuprinși în nivelul respectiv ca procent din populația totală din acea grupă. Rata brută de cuprindere se referă la gradul general de participare la un anumit nivel de învățământ. Din cauza elevilor repetenți, rata brută de cuprindere poate să depășească 100%. Rata netă de cuprindere se situează întotdeauna sub 100%.
4. Anul de referință este 2006 pentru științe și matematică și 2000 pentru citire. De menționat faptul că au fost modificate structura, modul de administrare și scala testului PISA în 2015. Aceste schimbări conferă o incertitudine statistică comparațiilor referitoare la tendințe, de care trebuie ținut cont în momentul comparării rezultatelor din 2015 cu cele din anii anteriori. Vezi „Ghidul cititorului” și Anexa A5 a Raportului inițial privind testarea PISA din 2015 (Volum I) (OCDE, 2016) pentru detalii legate aceste modificări.
5. Datele din 2015 referitoare la subscalele din domeniul științelor sunt disponibile doar pentru țările în care, în 2015, testarea PISA s-a făcut pe calculator; România nu a susținut testul PISA 2015 pe calculator.

Referințe

- Banca Mondială (2010), *România – analiză funcțională: sectorul învățământului preuniversitar*, Banca Mondială, Washington DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/173951468294619991/pdf/NonAsciiFileName0.pdf>.
- Banca Mondială (2011), *Main Report*, Banca Mondială, Washington DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/473931468092366883/Main-report>.
- Banca Mondială (2016), *Pinpointing Poverty in Romania*, Banca Mondială, Washington DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/294291467994713348/pdf/104013-BRI-PUBLIC-ADD-SERIES-Poverty-in-Europe-DOI-10-1596-K8686.pdf>.
- Comisia Europeană (2011), *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*, Comisia Europeană, Bruxelles, www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1.
- Comisia Europeană (2016), *Raportul de țară al României pentru 2016*, Document de lucru al serviciilor Comisiei, Bruxelles, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_romania_en.pdf.
- Eurostat (2016), *Educație și formare* (baza de date), <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, accesată în 3 septembrie 2016.
- Eurydice (2016), „Romania”, pagina Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php, accesat în 3 noiembrie 2016.
- Fartușnic C. et al. (2014b), *Participarea la educație în învățământul secundar superior: o provocare pentru politicile curente în România*, UNICEF, București, www.unicef.org/romania/Participarea_la_edu_inv_sec_en_site.pdf.
- Fartușnic, C. et al. (2014a), *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității*, Vanemonde, București, www.unicef.org/romania/Studiu.ISE.eng.pdf.

- Guvernul României (2015), *Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015 – 2020*, Guvernul României, București, [www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie_inv_tertiar_2015_2020\(1\).pdf](http://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie_inv_tertiar_2015_2020(1).pdf).
- ISE (2013), *Implementarea clasei pregătitoare*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- JOUE (2006), *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>.
- MENCS (2006), *Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației*, Ministerul Educației și Cercetării, București.
- MENCS (2011), *Legea educației naționale*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2013), *Raportul privind starea învățământului*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2014), *Raportul privind starea învățământului*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2015), *Raportul privind starea învățământului*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- OCDE (2000), *Reviews of National Policies for Education: Romania 2000*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181731-en>. OCDE, Definirea și selectarea competențelor cheie.
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OCDE (2000), *Reviews of National Policies for Education: Romania 2000*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181731-en>.
- OCDE (2013a), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Studii OCDE privind evaluarea și examinare în domeniul educației, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.

- OCDE (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OCDE (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OCDE (2016c), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- Onofrei, N. (2016), „Concurs pentru directori de școală. 83,7% din dascăli au trecut de proba scrisă la nivel național. În Capitală, sub 1 % au obținut notă maximă”, Adevărul, octombrie, http://adevarul.ro/educatie/scoala/concurs-directori-scoala-837-dascalii-trecut-proba-scrisa-nivel-national-In-capitala-1--obtinut-nota-maxima-1_57ffbcea5ab6550cb887cb60/index.html.
- Salvați Copiii (2010), *Învățământul gratuit costă! Cercetare cu privire la costurile „ascunse” din educație*, Salvați Copiii România, București.
- SeeNews (16 decembrie 2016), „Romanian president signs into law 15% wage hike in education, health care”, SeeNews, <https://seenews.com/news/romanian-president-signs-into-law-15-wage-hike-in-education-healthcare-551059>.
- UNESCO-UIS (2016), *Educație* (baza de date), Institutul de Statistică al UNESCO, <http://uis.unesco.org/>, accesat în 3 septembrie 2016.
- UNICEF/UNESCO-UIS (2012), *Studiu național - România: analiza situației copiilor aflați în afara sistemului de educație din România*, UNICEF, București, www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/romania-oosci-report-2012-en.pdf.
- Varly, P. et al. (2014), *Costul investiției insuficiente în educație în România*, UNICEF, București, www.unicef.org/romania/Cost.Noninvest.web.pdf.

Capitolul 2

EVALUAREA ELEVILOR ÎN ROMÂNIA: AXAREA PE ÎNVĂȚARE

Capitolul de față analizează cum măsoară și influențează sistemul de examinare românesc procesul de învățare al elevilor.

În România, evaluarea elevilor se caracterizează printr-un puternic accent pe testarea externă, ceea ce permite în mică măsură cadrelor didactice să recurgă la propriul raționament profesional și să ofere feedback elevilor, esențial în procesul de învățare. România își poate reechilibra sistemul de examinare prin consolidarea standardelor de învățare în sprijinul alinierii evaluării la clasă și a celei externe la noul curriculum. De asemenea, va fi important să se investească în competențele de evaluare ale profesorilor și să li se acorde posibilitatea de a le aplica. Având în vedere miza importantă atașată evaluărilor externe, este esențială creșterea calității lor pentru a crea o bază de selecție mai echitabilă și a încuraja învățarea mai amplă a curriculumului. Realizarea acestor modificări va presupune creșterea resurselor disponibile pentru proiectarea și susținerea mecanismelor de evaluare și examinare.

Introducere

Evaluarea elevilor reprezintă un mecanism de politică cheie pentru îmbunătățirea experiențelor educaționale ale elevilor și a calității educației. Când un sistem de învățământ atinge echilibrul perfect între diferitele tipuri de evaluare și toate practicile evaluative vin în sprijinul procesului de învățare al elevilor, se dezvoltă o cultură de evaluare pozitivă la nivelul clasei. Elevii sunt implicați total în studiul lor și contribuie la planificarea și evaluarea lecțiilor. Cadrele didactice oferă experiențe de învățare diversificate și feedback de calitate. În timp, elevii învață să își evalueze propriile progrese și să preia mai mult controlul asupra propriului studiu, stabilind niște baze solide pentru învățarea pe tot parcursul vieții (OCDE, 2013d). Într-un sistem de evaluare echilibrat, unitățile de învățământ, guvernul și publicul au acces la date care demonstrează eficacitatea sistemului și scot în evidență aspectele ce necesită îmbunătățiri. Datele furnizate de evaluări pot indica de asemenea dacă anumite categorii de elevi au performanțe mai slabe decât altele, ceea ce ajută sistemul să atingă un grad mai mare de echitate.

România recunoaște importanța evaluării și, în ultimii ani, a căutat să dezvolte un set mai larg de practici evaluative în cadrul demersurilor sale de îmbunătățire a procesului de învățare al elevilor. Cu toate acestea, trebuie să realizeze un echilibru între practicile sumative (evaluarea învățării) și cele formative (evaluare în scopul învățării), care caracterizează o cultură de evaluare pozitivă. Accentul pe excelența academică la examenele cu miză mare din momentele cruciale ale carierei școlare a unui elev oferă șanse reduse pentru feedback personalizat și învățare individualizată, cu implicații la nivelul rezultatelor și motivației elevilor de a studia. Evaluările naționale standardizate sunt menite să ajute cadrele didactice să identifice nevoile de învățare ale fiecărui copil, dar, cum profesorii beneficiază de sprijin insuficient pentru a-și dezvolta propriile competențe de evaluare, noile evaluări joacă un rol limitat în procesul de predare și învățare. Implementarea noului curriculum școlar, centrat pe implicarea elevilor în studiu, reprezintă o oportunitate de a regândi practicile evaluative din România astfel încât să contribuie la creșterea performanței și a incluziunii.

În acest scop, România va trebui să facă unele schimbări. Consolidarea standardelor de învățare ale curriculumului și aplicarea lor ca un punct de referință cheie pentru dezvoltarea examenelor și evaluărilor naționale și a practicilor didactice ale profesorilor vor pune bazele unor evaluări ce sprijină noua viziune centrată pe elev în domeniul învățării. Alinierea practicii de evaluare la noul curriculum va presupune și revizuirea examenelor naționale cu miză mare, inclusiv reconsiderarea orientării elevilor spre anumite filiere de studiu în baza evaluării din clasa a VIII-a. Pe termen scurt, se remarcă nevoia stringentă de a reduce impactul negativ al evaluării din clasa a VIII-a asupra echității și procesului de învățare al elevilor. Pe termen mediu, revizuirea completă a parcursurilor școlare și a certificării din învățământul secundar ar putea permite crearea unui sistem de învățământ mai cuprinzător,

în care elevii să aibă șanse egale la educație, iar cadrele didactice posibilitatea de a se concentra asupra evaluării în scopul învățării în locul evaluărilor externe sumative.

Pentru realizarea acestor schimbări, va fi fundamental să se investească la nivelul capacității. Formarea inițială și continuă a personalului didactic trebuie să urmărească dezvoltarea competențelor de evaluare ale acestuia, inclusiv exersarea evaluării formative. Practica evaluativă nu se poate schimba în lipsa unor abilități pedagogice mai solide, iar cadrelor didactice trebuie să li se dea posibilitatea și sprijinul necesar pentru a-și dezvolta raționamentul profesional și capacitatea de a oferi feedback elevilor. Nu în ultimul rând, Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE) trebuie să beneficieze de resurse adecvate pentru a obține expertiză de evaluare specializată, care să-i permită să conceapă examene și evaluări naționale fiabile și de calitate și să contribuie la modernizarea continuă a sistemului de examinare din România. Deși îmbunătățirea sistemului de evaluare a elevilor va necesita investiții, aceasta va genera rezultate mult mai bune pentru toți elevii români.

Contextul și principalele caracteristici ale evaluării elevilor din România

Politicile de evaluare a elevilor

Obiective și principii directoare

Cadrul de evaluare a elevilor din România este stipulat în Legea educației din 2011, care prevede că scopul evaluării elevilor este „ghidarea și optimizarea” procesului de învățare. Conform legii, evaluarea ar trebui să testeze competențele elevilor, iar rezultatele ar trebui folosite pentru a oferi feedback elevilor și a stabili planuri individualizate de învățare. Această abordare, potrivit căreia învățarea și dezvoltarea elevilor reprezintă obiectivele fundamentale ale evaluării, este una pozitivă. Ea se încadrează în direcția urmărită de reformele din majoritatea țărilor OCDE, care pun un accent mai mare pe rolul formativ al evaluării ca mod de îmbunătățire a practicii pedagogice și a rezultatelor învățării (OCDE, 2013d).

Totuși, există un decalaj între aceste intenții și implementarea propriu-zisă. Legea a introdus evaluarea realizată de cadrele didactice în vederea diagnozei nivelului de învățare al elevilor din clasa pregătitoare și evaluări naționale de diagnoză la clasele a II-a și a VI-a pentru a îmbunătăți practica evaluativă. Pentru a putea folosi eficient evaluările de diagnoză în scopul dezvoltării procesului diferențiat de predare și învățare, cadrele didactice trebuie să înțeleagă clar care sunt așteptările de învățare naționale și cum să evalueze progresele elevilor în raport cu ele. Aceasta reprezintă o provocare pentru România. Unul dintre motivele pentru care s-au introdus noile evaluări naționale a fost faptul că evaluările realizate la clasă de cadrele didactice erau percepute ca fiind nefiabale. Noile evaluări naționale elaborate la nivel central caută să ajute profesorii să evalueze elevii în baza unor standarde comune și să ofere mecanisme mai robuste de măsurare a învățării individuale. Totuși, din cauza lipsei unei strategii aferente, care să ajute cadrele didactice să utilizeze evaluările în practica de la clasă și să înțeleagă așteptările de învățare naționale, acestea au avut până acum un impact redus asupra fiabilității practicii de evaluare la clasă a profesorilor.

În același timp, evaluările naționale au și scopul de a susține dezvoltarea învățării ghidate într-o mai mare măsură de elev, cadrele didactice trebuind să folosească rezultatele respective pentru a elabora planuri individuale de învățare adresate elevilor. Cu toate acestea,

în condițiile în care profesorii nu beneficiază de sprijin cu privire la modul în care pot să ofere feedback elevilor și să își adapteze abordările didactice la nevoile școlarilor, evaluările naționale nu prea au reușit să încurajeze învățarea diferențiată. În prezent, în majoritatea școlilor, acestea sunt percepute mai degrabă ca un instrument de raportare centrală decât ca un mecanism de îmbunătățire a procesului de predare și învățare la clasă.

Mai mult, legea din 2011 nu a realizat o reformă a evaluării din clasa a VIII-a, care determină liceul pe care îl vor urma elevii. Miza importantă atașată acestei evaluări, precum și structura sa reprezintă un obstacol major pentru introducerea practicilor evaluative mai centrate pe elev, prevăzute în lege.

Alinierea evaluării la curriculum

Asemenea multor state din cadrul OCDE și al UE, România este în curs de realizare a unei reforme curriculare cu scopul de a pune accent pe dezvoltarea competențelor. Aceasta face trecerea de la actualul curriculum, axat pe dobândirea de cunoștințe teoretice, la o abordare mai amplă a învățării menită să dezvolte cunoștințele, abilitățile și atitudinile elevilor, dar și capacitatea acestora de a folosi aceste resurse în diverse contexte. Noul curriculum este fondat pe cele opt competențe cheie ale UE pentru învățarea pe tot parcursul vieții în diverse domenii, cum ar fi competența de a învăța să înveți, competențe digitale, dar și spiritul de inițiativă și cel antreprenorial (Casetă 2.1). Noul curriculum pune accent și pe importanța învățării ghidate de elev.

Caseta 2.1 Integrarea competențelor în curriculumul național

În ultimii ani, țările din cadrul și din afara OCDE au inclus competențele în curriculumul lor național, cu scopul de a dezvolta capacitatea elevilor de a-și folosi toate resursele individuale pentru a răspunde diferitelor contexte din viața reală (OCDE, 2005b). Acest accent pe dezvoltarea competențelor pornește de la convingerea că, în economia modernă, dobândirea de cunoștințe nu mai este suficientă. În realitate, disponibilitatea informațiilor face ca unele abilități care s-au aflat, în trecut, în centrul procesului de predare la clasă, cum ar capacitatea de a-și aminti anumite date, s-ar putea să fie acum mai puțin importante decât capacitatea de a interpreta informațiile, a comunica eficient, a gândi critic și creativ și a colabora cu ceilalți pentru a face față provocărilor din diverse situații.

Ca o recunoaștere a acestei schimbări, UE a stabilit opt competențe cheie pe care le consideră necesare împlinirii personale, cetățeniei active, coeziunii sociale și angajabilității într-o economie modernă a cunoașterii. Aceste sunt: 1) comunicarea în limba maternă; 2) comunicarea într-o limbă străină; 3) competențe matematice și competențe elementare în științe și tehnologie; 4) competențe digitale; 5) competența de a învăța să înveți; 6) competențele sociale și civice; 7) spiritul de inițiativă și cel antreprenorial; 8) sensibilizare și exprimare culturală. Fiecare dintre competențe include cunoștințe, abilități și atitudini. UE a stabilit și abilități transversale ce sunt relevante tuturor competențelor, precum gândirea critică, creativitatea și inițiativa. Se așteaptă ca statele membre să pună la dispoziția cetățenilor lor sisteme de educație și formare care vin în sprijinul dezvoltării acestor competențe pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Și țările din afara UE și-au reaxat curriculumul pe competențe. Noua Zeelandă și-a reorganizat curriculumul în 2007 în jurul a cinci competențe: 1) gândire; 2) folosirea limbii, a simbolurilor și textelor; 3) autogestionare; 4) relaționarea cu ceilalți; 5) participare și contribuție. În Canada, toate provinciile și-au reorientat curriculumul în direcția rezolvării problemelor și a aplicării cognitive a cunoștințelor prin folosirea abilităților superioare. Multe state australiene au elaborat și ele standarde și cadre de competență, iar curriculumul australian include un set de capacități generale ce vizează cunoștințele, abilitățile, comportamentele și dispozițiile.

Statele au adoptat abordări diferite pentru integrarea competențelor în curriculum și sistemul lor de învățământ. În cadrul UE, unele state au încadrat competențele în discipline specifice, așa cum s-a întâmplat în Bulgaria, Italia și Portugalia, în timp ce Austria, Republica Cehă, Grecia, Ungaria și Luxemburg au încadrat competențele în dezvoltarea calităților personale. A trebuit, de asemenea, ca țările să decidă căror niveluri de învățământ se aplică competențele. În unele țări, precum Estonia, Finlanda și Țara Galilor, Irlanda de Nord și Scoția din Regatul Unit, acestea vizează întregul sistem școlar. În altele, unele competențe cheie se aplică unui singur nivel de învățământ, cum ar fi ciclul primar sau cel gimnazial, așa cum este cazul în Germania, Olanda, Spania și Anglia.

Există diferențe și în modul în care țările stabilesc așteptările de învățare în baza competențelor. Curriculumurile naționale prevăd, în general, rezultatele estimate ale învățării, cu diferite grade de detaliere. Unele țări au elaborat standarde de învățare detaliate, care specifică clar ce ar trebui să știe și să poată face elevii în diferite etape ale procesului de învățare. Altele au adoptat o abordare mai descentralizată, care conferă mai multă libertate la nivel local sau școlar. De exemplu, în trunchiul comun, Spania stabilește competențele cheie pe care trebuie să le dezvolte toți elevii până la finalul învățământului obligatoriu, oferind regiunilor o bază pentru elaborarea unui curriculum propriu mai detaliat pentru fiecare nivel, ciclu, an de studiu, domeniu și disciplină.

Surse: Nusche, D. (2016), „Student assessment and its relationship with curriculum, teaching and learning in the twenty-first century” în *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, SAGE Publishing; KeyCoNet (2014), *Key Competence Development in School Education in Europe: KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary*, KeyCoNet, Bruxelles, http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028.

Institutul de Științe ale Educației (ISE) din România a stabilit noul cadru curricular, pe baza competențelor cheie identificate în Cadrul de referință al UE pentru învățarea pe tot parcursul vieții (JOUE, 2006). Cadrul cuprinde rezultatele estimate la finalul fiecărui ciclu de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, obligatoriu și liceal). În plus, sunt incluși descriptori detaliați ai competențelor cheie la nivel elementar, funcțional și dezvoltat, ce corespund finalului claselor a IV-a, a X-a și a XII-a. Curriculumul aferent fiecărei clase se implementează progresiv. Pentru clasa pregătitoare până în clasa a IV-a, s-a implementat până la finalul anului 2015, iar curriculumul pentru ciclul gimnazial va fi implementat treptat, începând cu clasa a V-a din anul școlar 2017-2018.

Pe hârtie, accentul curriculumului pe învățarea bazată pe competențe și ghidată de elev pare a fi susținut de aspirațiile sistemului de evaluare a elevilor prevăzute în Legea educației din 2011. În practică, nu există o corelare extrem de clară. La clasa pregătitoare, cadrele didactice par a fi destul de bine informate în legătură cu rezultatele estimate ale curriculumului și suficient de pregătite pentru a orienta procesul de învățare spre aceste rezultate prin evaluare și sprijin continuu. La alte clase, însă, nu s-a explicat suficient profesorilor importanța abordării evaluării din perspectiva competențelor și nu li s-a acordat sprijin consistent. În lipsa unui program național de formare cu privire la noul curriculum, s-au remarcat doar câteva inițiative județene care răspund nevoilor profesorilor legate de predarea noului curriculum. Mai mult, cum examenele de la clasa a VIII-a și a XII-a nu au fost modificate și continuă să evalueze cunoștințele teoretice, acestea pot limita impactul modificărilor curriculare asupra procesului de predare și învățare la clasă. Experiența altor sisteme arată un lucru clar: dacă sistemul de evaluare a elevilor nu este modificat ca să reflecte noul curriculum, practica pedagogică și experiența la clasă vor rămâne neschimbate.

Practici de evaluare a elevilor

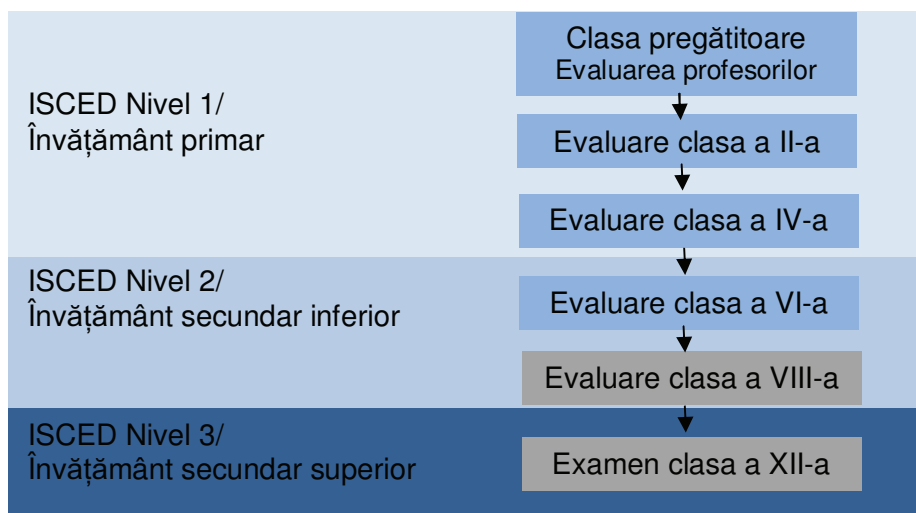
România recurge la o combinație de examene și evaluări naționale (Figura 2.1).

Figura 2.1 Examenele și evaluările naționale din școlile publice

Cinci sau mai multe discipline incluse										Existente, dar nu este disponibil nr. disciplinelor incluse																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Trei sau patru discipline incluse										Niciun examen sau evaluare																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Una sau două discipline incluse																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Existența examenelor naționale	Primar																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															</

Elevii români sunt supuși unor ample testări. Testele includ examene și evaluări naționale, evaluare la clasă și, pentru unele cohorte, participarea la testări internaționale (Figura 2.2). În România, elevii care aparțin unei minorități lingvistice pot beneficia de educație în limba lor maternă, caz în care au o probă suplimentară la limba și literatura minorității lor la examenele din clasa a VIII-a și a XII-a.

Figura 2.2. Evaluări și examene naționale în România



Evaluările naționale

Legea educației din 2011 a introdus o evaluare realizată de cadrele didactice la clasa pregătitoare și evaluări naționale la clasele a II-a și a VI-a. De asemenea, a inclus o evaluare de monitorizare a sistemului la clasa a IV-a. Înainte, în perioada 1995-2008, se susținea, prin eșantionare, un test de monitorizare a sistemului în clasa a IV-a, aproximativ o dată la trei ani. Aceste evaluări nu comportă nicio „miză” pentru elevi și nu influențează în niciun fel trecerea în clasa următoare.

Toate evaluările sunt concepute de către CNEE, în baza curriculumului național (Tabel 2.1). CNEE pune la dispoziție și instrucțiuni și modele de raportare în vederea punctării, care se face la nivelul școlii. Fiecare școală transmite rezultatele evaluării către CNEE printr-o platformă electronică. CNEE întocmește un raport național, în care descrie cum au fost elaborați itemii și matricea ce stă la baza fiecărui examen. De asemenea, furnizează date cu privire la numărul participanților și distribuția punctajelor pe întrebări. Performanțele sunt defalcate în funcție de mediul de rezidență – rural și urban, dar nu și pe gen sau statut socio-economic. Rapoartele naționale sunt documente publice, fiind publicate online.

Clasa pregătitoare

Clasa pregătitoare a fost inclusă în învățământul primar obligatoriu în 2012. Modificarea a urmărit facilitarea tranziției către ciclul primar, în condițiile în care existau anumite preocupări legate de faptul că mulți copii începeau școala târziu și/sau cu niveluri foarte diferite de pregătire pentru școală, ceea ce a dus la o slabă implicare școlară și o rată ridicată a abandonului școlar. Aproximativ trei sferturi dintre cadrele didactice de la această clasă au beneficiat de formare continuă în scopul acestei schimbări. O analiză la scară mică a implementării acestei noi etape a învățământului obligatoriu a evidențiat o mai bună implicare a cadrelor didactice și a părinților în procesul de învățare al copiilor în urma modificării (Langa, 2015).

Clasele a II-a și a VI-a

Evaluările introduse la finalul claselor a II-a și a VI-a au drept scop promovarea unei învățări mai individualizate, rezultatele lor contribuind la formularea planurilor individuale de învățare. Rezultatele evaluării de la clasa a VI-a urmăresc și orientarea inițială a elevilor spre liceul potrivit. Cu toate acestea, cadrele didactice au beneficiat de sprijin redus care să le permită să folosească rezultatele în acest scop. Nu există o politică națională sau îndrumare disponibile pentru conceperea planurilor individualizate de învățare și există puține date concrete care să arate că rezultatele evaluării sunt folosite în vederea identificării nevoilor de învățare ale elevilor.

Clasa a IV-a

Potrivit Legii din 2011, evaluarea de la clasa a IV-a este una de monitorizare a sistemului la finele ciclului primar, fiind aplicată unui eșantion de elevi. Totuși, structura, formatul și punctarea evaluării sunt foarte similare cu cele ale celorlalte evaluări naționale. De asemenea, ca și în cazul celorlalte evaluări naționale, este susținută de către toți elevii din școlile publice. Decizia de a o aplica întregii cohorte a avut la baza dorința ca, atunci când se organizează o evaluare națională, să fie disponibile rezultatele elevilor pentru toate clasele. Aceasta reflectă anumite preocupări legate de fiabilitatea evaluării realizate la clasă de cadrele didactice.

Tabel 2.1 Evaluările naționale din România

	Clasa pregătitoare	Clasa a II-a	Clasa a IV-a	Clasa a VI-a
Scop	Diagnoză	Diagnoză	Monitorizare sistem	Diagnoză
Când	Cadrele didactice completează rapoartele de evaluare la finalul anului școlar, în luna mai, pe baza evaluării permanente de-a lungul anului școlar.	Realizată pentru prima dată în forma sa actuală în anul școlar 2014/2015. Evaluare la finalul anului școlar.		
Cine este evaluat	Întreaga cohortă			
Ce se evaluează	Dezvoltarea fizică, socială, emoțională; abilități lingvistice și de comunicare; atitudinea față de studiu.	Scris, citit și matematică	Citire, înțelegere text și matematică	Limba română și comunicare; o primă limbă străină; matematică și științe
Formatul evaluării	Profesorul copilului completează modelul de raport furnizat de CNEE.	Test scris conceput de CNEE. Include întrebări de tip grilă, întrebări închise cu răspuns scurt și unele întrebări deschise cu formularea unor răspunsuri mai amănunțite.		
Punctare	Evaluare realizată de profesorul de la clasă în baza instrucțiunilor CNEE. Nu se realizează o moderare sau punctare externă.	Punctată în școală de profesorul de la clasă al elevului și de un alt profesor care nu predă copilului. Punctarea urmează instrucțiunile având la bază descriptorii calitativi stabiliți în ghidurile de codare furnizate de CNEE.		
Notare	Nu se acordă nicio notă. Raportul indică dacă o anumită competență s-a dezvoltat pe deplin sau e în curs de dezvoltare.	Nu se acordă nicio notă. Rezultatele indică dacă la întrebare s-a răspuns corect, parțial corect sau incorect.		
Raportare	Părinții primesc o copie a raportului de evaluare întocmit de către profesor.	Părinții și elevii primesc un raport de două pagini care prezintă dacă la întrebări s-a răspuns corect, parțial corect sau incorect, și o scurtă descriere a abilităților dobândite și a celor ce nu sunt încă stăpânite pe deplin.		
Utilizare	Optimizarea și individualizarea procesului de învățare al elevilor și implicarea părinților. În prezent, rezultatele nu sunt folosite într-o manieră centralizată. CNEE intenționează să întocmească un raport național pe baza analizei calitative a acestor rapoarte, pentru anul școlar 2016/2017.	Sprijinirea întocmirii planurilor individualizate de învățare la clasă. Rezultatele sunt folosite în scopul elaborării anuale a unui raport național public pentru fiecare evaluare.		

Examenе naționale

România are două examene naționale cu miză importantă: evaluarea de la clasa a VIII-a și examenul de bacalaureat susținut în clasa a XII-a, ambele concepute de către CNEE. De la înființarea CNEE în 1998, s-au înregistrat progrese semnificative în ceea ce privește îmbunătățirea calității, fiabilității și imparțialității acestor examene. Înainte de 2011, au fost raportate numeroase situații de fraudare la examenele naționale. În 2011, s-au instalat camere de supraveghere în sălile de examen pentru a preveni fraudarea la bacalaureat, iar în 2012 acestea au fost folosite și la evaluarea națională pentru clasa a VIII-a. De asemenea, îmbunătățirea practicilor de notare a contribuit la creșterea fiabilității examenelor naționale. Din 2015, testele sunt notate exclusiv de către cadre didactice din alt județ decât cel în care au fost susținute. CNEE pune la dispoziție, înaintea examenelor, și programe de formare a cadrelor didactice în scopul uniformizării notării.

În ciuda acestor progrese importante înregistrate la nivelul examenelor, miza mare a acestora plasează un puternic accent pe conținutul ce urmează a fi evaluat, ceea ce restrânge amploarea și profunzimea procesului de predare și învățare. Miza importantă pe care o au acestea pentru elevi limitează și parcursurile educaționale de la o vârstă fragedă, creând inechități și reducând capacitatea elevilor de a se dezvolta la potențialul lor maxim.

Se remarcă faptul că România nu organizează niciun test, examen sau calificare la finele învățământului obligatoriu, în clasa a X-a. Aceasta reflectă schimbarea frecventă a structurii sistemului de învățământ. Înainte de 1999, când durata învățământului obligatoriu era de opt ani, examenul din clasa a VIII-a, la finele ciclului gimnazial, marca și finalul învățământului obligatoriu. Însă, după 1999, durata învățământului obligatoriu a fost prelungită la 9, apoi la 10 și ulterior la 11 ani, fără a se introduce însă un examen final sau o calificare în această etapă. Poziția clasei a IX-a a fost subiectul multor discuții, fiind dezbătută trecerea sa în ciclul gimnazial. Lipsa unei calificări la sfârșitul învățământului obligatoriu și încadrarea clasei a IX-a fac în continuare obiectul discuțiilor.

Evaluarea națională de la clasa a VIII-a

Evaluarea națională din clasa a VIII-a reprezintă primul test pe care îl susțin elevii români și care comportă o miză clară. Deși se organiza și în trecut un examen la finalul clasei a VIII-a, forma actuală a evaluării a fost introdusă în 1999 pentru a certifica nivelul de învățare al elevilor la sfârșitul ciclului gimnazial, în baza aceluiași standarde naționale pentru toți școlarii. Aceasta înlocuiește examenele de admitere organizate înainte de către diferitele licee (OCDE, 2003).¹

- **Scop:** testarea nivelului individual de învățare al elevilor în vederea accesării unuia dintre cele trei tipuri de licee: teoretice, vocaționale și tehnologice (ISCED 3). Punctajul unui elev este calculat în baza rezultatului obținut la evaluarea din clasa a VIII-a, care reprezintă actualmente 75% (și din 2017, 80%) din media elevului. Mediile generale de absolvire a claselor V-VIII ale elevului, inclusiv media la purtare, dețin o pondere de 25% (și din 2017, 20%). Ținând cont și de opțiunile lor individuale, elevii sunt repartizați în baza acestui punctaj final la un liceu și un tip de program pe care urmează să le frecventeze. Repartizarea este computerizată.

- **Structura:** un test de limba și literatura română și matematică. Potrivit Legii educației din 2011, evaluarea urmărește și testarea cunoștințelor de științe ale naturii și limbă străină, precum și a abilităților sociale și civice, însă decizia de a include aceste domenii în examen a fost amânată până la introducerea noului curriculum. Evaluarea presupune ca elevii să răspundă unor întrebări de tip grilă, întrebări închise cu răspuns scurt și întrebări deschise cu formularea unor răspunsuri mai amănunțite.
- **Raportare și utilizare:** Până în 2010, CNEE întocmea un raport național cu rezultatele examenului de clasa a VIII-a. Din 2010, rezultatele din clasa a VIII-a au fost raportate împreună cu cele de bacalaureat în Raportul privind starea învățământului, publicat anual de Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS). Acesta include date referitoare la numărul participanților, distribuția notelor și rata de promovare, în funcție de județ și mediu de rezidență, rural /urban. CNEE intenționează să elaboreze, pe viitor, rapoarte naționale cu privire la rezultatele evaluării pentru clasa a VIII-a.

Examenul din clasa a XII-a

În prezent, bacalaureatul din clasa a XII-a reprezintă, în cele mai multe cazuri, singurul examen pe care îl susțin elevii pentru a intra la facultate. În trecut, deși elevii erau nevoiți să promoveze examenul de bacalaureat pentru a putea merge la facultate, existau dubii legate de fiabilitatea notelor respective și de capacitatea examenului de a face suficientă distincție între abilitățile elevilor sau de a evalua viitorul lor potențial educațional. Din acest motiv, instituțiile de învățământ superior organizau propriile examene de admitere. Această dublă testare era ineficientă și crea inechități la nivelul standardelor impuse de diferite instituții (OCDE, 2000). Astăzi, deși elevii trebuie să susțină un test de admitere pe lângă bacalaureat pentru a intra la unele facultăți și instituții, această practică este mai rar întâlnită decât în trecut.

- **Scop:** Bacalaureatul din clasa a XII-a reprezintă un examen de absolvire a școlii, fiind necesar pentru admiterea la facultate.
- **Structură:** toți elevii susțin: o probă orală la limba română; un test într-o limbă străină modernă ale cărei rezultate sunt aliniate Cadrului european de referință pentru limbi; o evaluare a competențelor digitale pentru obținerea Permisului european de conducere a calculatorului; o probă scrisă la limba și literatura română. Apoi, elevii au la dispoziție diferite opțiuni, în funcție de programul de studiu. De exemplu, elevii liceelor teoretice cu profil real susțin o probă la matematică și una la științe, iar cei cu profil uman au o probă la istorie și una la geografie ori altă știință socială sau umană, la alegere. Elevii din liceele vocaționale și tehnologice susțin și ei o probă (sau probe) în domeniile lor de specializare.

Legea din 2011 a prevăzut inițial introducerea unor examene mai transdisciplinare, însă implementarea acestora a fost amânată, în așteptarea revizuirii examenului de clasa a XII-a odată cu implementarea noului curriculum.

- **Raportare și utilizare:** elevii trebuie să promoveze examenul de bacalaureat pentru a accesa învățământul terțiar. Deși acest examen poate fi susținut de elevii din orice tip de liceu, se remarcă variații semnificative la nivelul ratei de promovare. În 2013, au trecut

examenul 80% dintre absolvenții liceelor teoretice și 73% dintre cei ai liceelor vocaționale, în comparație cu doar 38% dintre absolvenții liceelor tehnologice. Există variații importante la nivelul ratelor de promovare și între județe și între mediul urban și cel rural. În 2014, examenul de bacalaureat a fost promovat de 59% dintre elevii liceelor rurale care l-au susținut, comparativ cu 76% dintre elevii de la oraș (MENCS, 2014b).

Asemenea rezultatelor evaluării naționale de la clasa a VIII-a, cele de la bacalaureat sunt cuprinse în Raportul privind starea învățământului. Acesta include date referitoare la numărul participanților, distribuția notelor în funcție de județ, mediu de rezidență rural sau urban, tipul liceului și gen. Nu se face o defalcare a rezultatelor în funcție de statutul socio-economic.

Evaluarea la clasă

În școlile din România, se evaluează progresele elevilor la toate disciplinele, iar rezultatele se trec într-un catalog în vederea calculării mediei generale a elevilor. De aceste rezultate depinde promovarea clasei de către elev, deși, în practică, foarte puțini școlari repetă clasa. În învățământul gimnazial, acestea determină și liceul urmat ulterior de un elev, contribuind la media generală a clasei a VIII-a.

În primii patru ani de școală, activitatea, temele sau testele elevilor sunt punctate pe o scală cu patru niveluri (foarte bine, bine, satisfăcător sau nesatisfăcător). La finalul semestrului sau al clasei, în baza acestor punctaje, se calculează media acelui semestru sau a clasei. Acestea sunt denumite „calificative”, fiind relevante pentru punctajul de la finele semestrului. Trebuie remarcată orientarea punctării spre media semestrială. Aceasta înseamnă că evaluarea se concentrează întotdeauna mai mult pe următoarea sarcină sau următorul test (cum să se descurce elevul mai bine la sarcina următoare chiar dacă aceasta va fi diferită) decât pe activitatea realizată și pe cum s-ar fi putut realiza mai bine aceasta. Deși denumită adesea evaluare formativă în România, această practică evaluativă nu prea pune accent pe acordarea de feedback elevilor referitor la procesul lor de învățare, un element cheie al evaluării formative, așa cum este înțeleasă aceasta în general (vezi Aspectul politic 2.3).

În învățământul secundar, punctarea se face pe o scală numerică de la 1 la 10, zece fiind nota cea mai mare, iar cinci, nota de trecere. Ca și în etapele școlare precedente, notele acordate pe parcursul semestrului sunt folosite pentru a calcula media semestrială, dar în clasele V-VIII există și o medie generală importantă. Media generală de absolvire a claselor V-VIII reprezintă 25% (și din 2017, 20%) din media finală a clasei a VIII-a care se ia în calcul, împreună cu opțiunea elevului și rezultatele evaluării naționale din clasa a VIII-a, pentru repartizarea la liceu. Aceasta înseamnă că miza importantă atașată evaluării naționale din clasa a VIII-a influențează, cel puțin într-o oarecare măsură, și evaluarea la clasă realizată pe parcursul învățământului gimnazial.

În trecut, rezultatele evaluărilor naționale au indicat o mare discrepanță între evaluarea realizată de cadrele didactice și nivelul real al cunoștințelor și abilităților elevilor, notele acordate la clasă de către profesori părăd umflate față de rezultatele elevilor la evaluările naționale. Pentru a remedia această situație, Legea educației din 2011 a încercat să îmbunătățească evaluarea la clasă și practica de evaluare a profesorilor, oferind o metodă externă de măsurare a nivelului de învățare al elevilor prin noile evaluări naționale.

Utilizarea rezultatelor

Orientarea spre diferite unități de învățământ

În funcție de rezultatele evaluării naționale din clasa a VIII-a, elevii sunt direcționați spre diferite filiere ale învățământului liceal, proces cunoscut sub numele de „orientare școlară”. În România, aceste filiere sunt extrem de variate, incluzând licee teoretice și școli vocaționale (în realitate, școli academice cu profil artistic, sportiv, teologic sau militar), ce atrag elevii care aspiră la studii universitare. O altă opțiune o reprezintă liceele tehnologice. Majoritatea elevilor se înscriu la un liceu teoretic sau tehnologic. Deși se consideră că liceele tehnologice au un profil vocațional, în realitate, ele includ o mare varietate de școli, majoritatea lor prezentând puține dintre elementele asociate educației și formării profesionale (EFP) de calitate, precum oportunitatea învățării la locul de muncă. Creșterea calității formării oferite de aceste școli reprezintă o prioritate politică națională (vezi Capitolul 1). Cu toate acestea, filiera tehnologică constituie actualmente o opțiune secundară și înregistrează un nivel al abandonului mult mai mare decât alte școli din învățământul liceal (Fartușnic et al., 2014).

Orientarea elevilor spre diferite profiluri educaționale are loc destul de devreme în România, la vârsta de 14 ani. Prin contrast, în statele din cadrul OCDE vârsta medie a orientării școlare este de 15 ani, iar tendința actuală este încercarea de a menține toți elevii în învățământul obligatoriu cât mai mult posibil. Orientarea școlară poate avea un impact negativ asupra performanțelor generale ale elevului, în condițiile în care elevii direcționați spre profilurile inferioare obțin, de obicei, rezultate mai slabe, dar și asupra echității având în vedere că elevii defavorizați tind să fie orientați spre profilurile inferioare (OCDE, 2012). Variațiile înregistrate la nivelul ratei de absolvire a învățământului liceal și al ratei de promovare a bacalaureatului între diferitele tipuri de licee denotă faptul că aceste consecințe negative afectează și România (vezi Aspectul politic 2.2).

Repetenție

Deși există o politică clară care interzice repetenția la clasa pregătitoare și clasa I, începând cu clasa a II-a, elevii trebuie să aibă o medie „suficientă” la materiile predate. Aceștia pot repeta anul dacă obțin mai puțin de „suficient” la peste două materii (MENCS, 2016). Elevii aflați în această situație pot susține un alt examen în vară și, dacă îl trec, nu trebuie să repete clasa (Eurydice, 2016).

În realitate, în școlile din România, repetenția este relativ rar întâlnită după standardele internaționale, doar 4,5% dintre elevii de la toate nivelurile de învățământ repetând clasa cel puțin o dată, în comparație cu media OCDE de 12,4% (OCDE, 2013b). Repetenția este mai frecventă în primii ani de liceu, după tranziția din ciclul gimnazial. De asemenea, este mai ridicată în rândul elevilor din mediul rural (Fartușnic et al., 2014).

Evaluarea personalului didactic și a unităților de învățământ

Mediile generale ale elevilor și rezultatele obținute de aceștia la evaluările naționale au o miză importantă pentru cadrele didactice și unitățile de învățământ. Rezultatele obținute la evaluările naționale sunt incluse în evaluarea profesorilor pentru acordarea gradației de merit, însoțite de o creștere salarială de 25% (vezi Capitolul 3). Cu toate că evaluarea

elevilor reprezintă doar unul dintre criteriile procesului de evaluare, aceasta deține totuși o pondere însemnată. În evaluarea unităților de învățământ realizată de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) și Inspectoratele Școlare Județene (ISJ), rezultatele învățării, reprezentate de mediile obținute la evaluări și examene, sunt incluse în cadrul de evaluare. MENCs realizează, de asemenea, o clasificare națională a liceelor, în funcție de media de admitere a elevilor calculată în urma evaluării naționale din clasa a VIII-a. ARACIP face o clasificare mai sofisticată, ținând cont de contextul școlar. Cu toate acestea, indicele de eficiență școlară calculat de ARACIP nu este folosit sistematic în evaluările unităților de învățământ sau de către școli (vezi Capitolul 4).

România folosește rezultatele evaluărilor pentru a analiza eficacitatea cadrelor didactice și pentru a compara unitățile de învățământ într-o măsură mai mare decât media OCDE (Tabel 2.2). Cu toate că sunt importante informațiile referitoare la responsabilizare, precum utilizarea rezultatelor examenelor școlare în vederea monitorizării performanțelor, celelalte scopuri ale evaluării, cum ar fi îmbunătățirea și dezvoltarea, pot fi pierdute din vedere atunci când politica de evaluare și atenția publică se concentrează, cu precădere, asupra responsabilizării (Pellegrino, 2014). Aceasta poate submina și rolul formativ al evaluării personalului didactic, încurajând practici ce au consecințe negative asupra procesului de învățare, precum alocarea unor resurse mai consistente disciplinelor testate sau concentrarea profesorilor asupra elevilor cu mai multe șanse de a progresa (OCDE, 2013c).

Tabel 2.2. Procentul elevilor din școlile ai căror directori au raportat că evaluarea elevilor din clasa modală aferentă vârstei de 15 ani este folosită în următoarele scopuri

	Informarea părinților cu privire la progresele copilului lor	Monitorizarea progreselor școlii de la an la an	Evaluarea eficacității personalului didactic	Compararea școlii cu alte unități de învățământ
Teste concepute de profesori				
Media OCDE	92	56	39	17
România	97	86	61	52
Teste standardizate				
Media OCDE 62 69 37 60	62	69	37	60
România	88	85	72	75

Sursa: OCDE (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education [Rezultatele PISA 2015 (Volum I): Excelență și echitate în educație]*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

Capacitatea de evaluare a elevilor

Cunoștințele și abilitățile de evaluare ale profesorilor

Profesorii români dețin o experiență evaluativă limitată, în afara evaluărilor și a examenelor naționale. Formarea inițială a cadrelor didactice include un curs în domeniul examinării și evaluării, însă profesorii au prea puțin posibilitatea să își dezvolte capacitatea tehnică de evaluare și să exerseze abilitățile de evaluare formativă (vezi Capitolul 3). De asemenea, au acces limitat la formare continuă. Aceasta înseamnă că majoritatea cadrelor

didactice învață cum să evalueze în mod practic de la colegii lor din școli și din cerințele de administrare a evaluărilor și examenelor naționale. Profesorii din România știu să urmeze procedurile stabilite pentru folosirea unei scheme de punctare, agregarea și înregistrarea notelor, generarea unui portofoliu de note și raportarea rezultatelor. Sunt mândri de faptul că reușesc să facă bine acest lucru, pe care îl percep ca o parte importantă a rolului lor profesional. Însă aceste „competențe evaluative” sunt restrictive, vizând exclusiv evaluarea sumativă și sarcina mai tehnică de administrare a testelor.

Rolul și capacitatea instituțiilor cheie

Alături de MENCS, există două instituții care joacă un rol cheie în procesul de evaluare – CNEE și ISE. Fiecare dintre acestea deține expertiză importantă în domeniul evaluării și examinării educaționale, contribuind la profesionalizarea examinării și a analizei în România. Deși sunt separate de MENCS, ISE și CNEE răspund în fața Ministerului. Programul lor de activitate este stabilit de către Minister, care le finanțează integral sau în mare parte și bugetul (cu toate că, ocazional, ISE beneficiază de finanțare în cadrul unor programe sau proiecte europene). În ultimii ani, creșterea volumului de muncă al acestor organizații, neînsoțită de mărirea proporțională a bugetului și a resurselor, le-a diminuat capacitatea de dezvoltare organizațională și, în unele cazuri, a generat lacune semnificative, mai ales la nivelul tehnicilor de elaborare a testelor moderne (vezi Aspectul politic 2.4).

Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE)

CNEE a fost înființat în 1998 ca o agenție executivă a MENCS, cu scopul de a crește calitatea evaluării în România. Acesta concepe evaluările și examenele naționale, supraveghează punctarea acestora și centralizează și analizează rezultatele. Întocmește rapoarte cu privire la performanțele obținute la examene și evaluări la nivel național, cu toate că acestea sunt oarecum limitate și conțin puține date contextuale care să contribuie la elaborarea politicilor și planificarea sistemului. De asemenea, concepe cele două teste scrise importante pentru cadrele didactice, definitivatul, destinat noilor cadre didactice, și titularizarea (vezi Capitolul 3). Răspunde și de evaluarea manualelor școlare, lucru neobișnuit pentru un centru specializat de examinare. Cu toate că CNEE, până acum, s-a ocupat de participarea României la Programul de evaluare internațională a elevilor (PISA) al OCDE, începând cu 2018 aceasta va fi gestionată de către ISE, ceea ce înseamnă că centrul nu va mai fi implicat în nicio evaluare internațională de amploare a elevilor și nu va mai avea acces la oportunitățile de învățare aferente.

De-a lungul timpului, CNEE a preluat tot mai multe sarcini, precum conceperea, administrarea și analizarea noilor evaluări naționale, a examenelor scrise susținute de cadrele didactice și evaluarea manualelor școlare, fără nicio creștere a resurselor. Prin urmare, nu posedă resursele necesare modernizării sistemului național de evaluare sau realizării unei analize mai detaliate a performanțelor elevilor. Centrul deține 42 de posturi (din care 38 erau ocupate la momentul raportării), doar 24 de angajați fiind responsabili de testarea din cadrul celor șase examene și evaluări naționale. Mai mult, prezintă lipsuri tehnologice semnificative la nivelul gestionării și analizei datelor, dar și al conceperii testelor.

Institutul de Științe ale Educației (ISE)

ISE realizează cercetări care sprijină și evaluează politicile, susținând totodată inovarea în sistemul de învățământ. Misiunea sa face referire, în mod special, la promovarea învățării autentice, motivante, active și creative în rândul elevilor. Alături de MENCS, întreprinde și analize sistematice.

ISE coordonează, în prezent, participarea României la testarea PISA, gestionând anterior participarea țării la Studiul internațional privind tendințele din matematică și științe (TIMSS) și la Studiul internațional privind evoluția competențelor de citire (PIRLS) până în 2011, când a fost suspendată participarea în cauza lipsei de resurse. Recent, i s-a solicitat și să analizeze rezultatele simulării evaluării naționale din clasa a VIII-a. Această analiză, spre deosebire de datele generate de CNEE, conține unele informații contextuale privitoare la performanțe.

ISE joacă un rol cheie în elaborarea noului curriculum al României, stabilind cadrul pentru toate programele școlare și coordonând procesul de elaborare a curriculumului aferent fiecărei discipline. ISE realizează ghiduri didactice pentru implementarea noului curriculum și a publicat o serie de materiale auxiliare. De asemenea, lucrează, în cooperare cu Ministerul și CNEE, la un program pilot de evaluare a gradului de dobândire a celor opt competențe cheie de către elevi, conform așteptărilor stabilite în cadrul curricular pentru sfârșitul ciclului primar.

Aspecte politice

România are un sistem de evaluare ce tinde spre excelență. Accentul pe performanța elevilor este unul pozitiv și motivează numeroși elevi și profesori să încerce să dea tot ce e mai bun. Performanța elevilor este evaluată prin examene naționale de o calitate și o fiabilitate tot mai mari. Cu toate acestea, performanța se concentrează, în mare parte, pe rezultatele școlare și nu reflectă abilitățile variate sau competențele complexe, necesare într-o economie modernă. Examenele cu miză mare acționează ca niște „gardieni”, selectând elevii pentru diferite parcursuri școlare de o calitate eterogenă, în timp ce lipsa politicilor adresate elevilor din medii defavorizate exacerbează inechitățile create de aceste examinări. Ponderea dominantă a testărilor naționale în sistemul de evaluare reduce, de asemenea, posibilitățile profesorilor de a-și dezvolta competențele de evaluare, limitând astfel una dintre cele mai importante modalități de îmbunătățire a rezultatelor învățării.

Analizarea și revizuirea anumitor părți ale sistemului de evaluare ar ajuta România să creeze un sistem care să ofere calitate, imparțialitate și susținere într-o mai mare măsură, încurajând învățarea mai amplă. Acest demers va trebui însoțit de investiții în capacitatea de implementare la nivel central a evaluărilor și examinărilor, în îndrumarea aferentă și, mai ales, în competențele cadrelor didactice de a utiliza evaluarea în sprijinul învățării.

Aspect politic 2.1: Alinierea evaluării elevilor la obiectivele de învățare ale noului curriculum

Multe state UE și OCDE au integrat competențele în curriculumul lor național. Însă, acest lucru nu este suficient pentru a schimba procesul de predare și învățare. Și sistemul de evaluare trebuie aliniat la noul curriculum (Pepper, 2011). Acest lucru este important pentru că un sistem de evaluare viabil nu doar evaluează ceea ce se așteaptă să învețe elevii, ci

structurează și procesul de predare și învățare (OCDE, 2013d). Când nu sunt aliniate la curriculum, practicile evaluative riscă să îl submineze, în condițiile în care cadrele didactice și elevii vor să obțină performanțe bune la evaluări și, prin urmare, predau și învață în funcție de sistemul de evaluare, nu de curriculum.

România mai trebuie să alinieze evaluarea elevilor la competențele promovate de noul său curriculum. Deși noile evaluări naționale din învățământul primar și cel gimnazial au început să evalueze competențele fundamentale, evaluarea la clasă și examenele naționale se concentrează, în continuare, asupra evaluării tradiționale a cunoștințelor și deprinderilor dobândite, în baza materiei predate. Aceasta creează un impediment major pentru realizarea schimbărilor vizate de noul curriculum.

Prezentul aspect politic explorează modul în care poate promova România o aliniere mai consistentă a practicilor sale de evaluare la așteptările de învățare ale noului său curriculum. Acesta vizează, în special, modul în care pot fi consolidate standardele de învățare ca un punct central de referință în procesul de evaluare. De asemenea, sugerează o modalitate mai bună de utilizare a evaluărilor naționale pentru clasele a II-a și a VI-a, oferind îndrumare profesorilor pentru a înțelege mai bine standardele de învățare naționale. Este clar că o mai bună aliniere va presupune eforturi pentru dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice (vezi Aspectul politic 2.3). În plus, sunt necesare reforme la nivelul examenelor naționale, în condițiile în care curriculumul și examenele de la clasele a VIII-a și a XII-a stabilesc, la ora actuală, așteptări de învățare foarte diferite, creând reguli neclare pentru profesori și elevi (vezi Aspectul politic 2.2).

Adoptarea unei abordări din perspective standardelor

România nu este nicidecum singura țară care întâmpină dificultăți în alinierea sistemului său de evaluare la obiectivele de învățare ale unui curriculum centrat pe competențe. În numeroase țări OCDE, cadrele de evaluare națională nu se integrează perfect în ambiția curriculumului de a dezvolta competențele. Drept consecință, evaluările centralizate și cele realizate de către profesori continuă să analizeze, în general, un set restrâns de abilități (Nusche, 2016). Multe state membre ale OCDE și ale UE au răspuns acestei provocări prin elaborarea unor standarde de învățare naționale. Standardele de învățare stabilesc ce ar trebui să știe elevii și cum pot obține performanțe la nivelul impus pentru o anumită competență, ca o referință pentru evaluare. Aceasta contribuie la corelarea testelor naționale, a evaluării de la clasă și a feedback-ului oferit de profesori elevilor la așteptările de învățare naționale.

Un studiu referitor la implementarea competențelor cheie în statele UE a constatat că este important să se specifice rezultatele învățării pentru a stabili contextul în care se vor dezvolta competențele cheie, dar și cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare anumitor niveluri de competență (KeyCoNet, 2014). În afara UE, multe țări OCDE, inclusiv Australia, Chile, Coreea, Mexic și Noua Zeelandă, au formulat standarde de învățare ca parte a curriculumului sau în completarea acestuia (OCDE, 2013a).

Noul curriculum al României include standarde de învățare. Cadrul curricular stabilește ce ar trebui să știe și să poată face elevii în raport cu cele opt competențe cheie, până la finalul fiecărui ciclu de învățământ. Curriculumul aferent disciplinelor tradiționale din fiecare an de studiu și programul specific de dezvoltare personală sunt structurate în jurul

competențelor generale, vizând abilitățile, cunoștințele și atitudinile pe care se așteaptă ca elevii să le dezvolte pe parcursul anului. Acestea se împart în competențe specifice și activități de învățare, care susțin dezvoltarea competențelor generale. Sunt furnizate anumite detalii legate de modul în care demonstrează elevii că au atins fiecare dintre aceste niveluri și de activitățile de învățare menite să dezvolte competențele specifice (vezi Caseta 2.2). Această specificare a nivelului de învățare estimat reprezintă un aspect pozitiv.

Caseta 2.2 Standardele de învățare pentru noul curriculum al României

În decembrie 2015, ISE a publicat un cadru pentru noul curriculum al României, cu scopul de a îndruma procesul de elaborare a noului curriculum pentru fiecare clasă, în baza celor opt competențe pe care se așteaptă să le dobândească elevii pe parcursul studiilor. Curriculumul cadru vizează și o schimbare în sfera învățării, cu un accent mai mare pe elev și învățarea individuală și dezvoltarea unei abordări mai integrate a învățării la nivelul domeniilor de studiu și al competențelor.

Acest cadru stabilește ceea ce se așteaptă să poată face elevii în raport cu fiecare dintre cele opt competențe cheie până la finalul ciclurilor de învățare. De exemplu, până la sfârșitul clasei a IV-a, se așteaptă de la elevi următoarele:

- **Comunicare în limba maternă:** identificarea de fapte și opinii, exprimarea unor idei și mesaje, participarea la interacțiuni verbale în contexte familiare pentru rezolvarea unor probleme școlare sau de viață.
- **Comunicare în limbi străine:** identificarea de informații în contexte simple, exprimarea unor idei și păreri în mesaje scurte, participarea la interacțiuni verbale simple.
- **Competențe matematice, științifice și tehnologice de bază:** formularea unor explicații simple în termeni matematici, rezolvarea problemelor în situații familiare folosind tehnici matematice, realizarea unor demersuri investigative simple, manifestarea interesului pentru sănătate și un mediu curat, comportament responsabil față de mediul înconjurător.
- **Competențe digitale:** utilizarea funcțiilor simple ale dispozitivelor digitale în contexte educative, respectarea normelor de siguranță.
- **Competența de a învăța să înveți:** identificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activități de învățare, formularea de întrebări, folosirea tehnicilor simple de învățare, concentrarea asupra unei sarcini până la finalizarea ei.
- **Competențe sociale și civice:** interes pentru autocunoaștere, aplicarea unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene, asumarea unor roluri și responsabilități, recunoașterea și respectarea diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.).
- **Spirit de inițiativă și antreprenorial:** curiozitate față de noi activități de învățare; inițierea unor activități simple, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, inițiativă, creativitate și cooperarea cu ceilalți.
- **Sensibilitate și exprimare culturală:** participarea la proiecte culturale și recunoașterea unor elemente ale contextului cultural local sau ale patrimoniului cultural național și/sau universal.

Aceste obiective generale de învățare sunt detaliate în curriculumul aferent fiecărei discipline și clase. De exemplu, elevii de clasa a IV-a se așteaptă să dea dovadă de următoarele competențe în ceea ce privește comunicarea în limba maternă:

Caseta 2.2 Standardele de învățare pentru noul curriculum al României

- Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare;
- Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare;
- Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare;
- Mesaje scrise în diverse contexte de comunicare.

Cadrul stabilește competențele specifice de care trebuie să dea dovadă elevii, în sprijinul dezvoltării competenței generale. De exemplu, la competența „înțelegerea mesajelor orale în diverse contexte de comunicare”, elevii se așteaptă să poată face următoarele:

- Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil:
 - formularea unor predicții pe baza unor fragmente de text audiate;
 - oferirea de concluzii simple pornind de la scurtmetraje animate /fragmente de desene animate;
 - audierea unor dialoguri amuzante /interesante și identificarea persoanelor care comunică (numărul și statutul lor, vârsta, preocupările).

Surse: ISE (2015), *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național: Document de politici educaționale*, Institutul de Științe ale Educației, București, www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf; MENCS (2014a), *Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CLASELE a III-a – a IV-a*.

Cu toate acestea, în România, standardele de învățare incluse în curriculum nu dețin rolul central pe care ar trebui să îl aibă în sistemul de învățământ. În timpul interviurilor echipei OCDE cu cadrele didactice, nu s-a făcut nicio referire la modul în care aceste standarde ghidează planificarea orelor sau cum influențează evaluarea la clasă ori feedback-ul oferit elevilor. Prin contrast, în țări precum Noua Zeelandă, standardele de învățare fac parte integrantă din curriculumul predat. În România, se pare că profesorii nu prea înțeleg diferențele dintre vechiul și noul curriculum, mai ales în ceea ce privește implicațiile abordării centrate pe competențe a noului curriculum pentru practica pedagogică și evaluativă.

Există câteva demersuri pe care le poate face România pentru a crește nivelul de înțelegere al profesorilor cu privire la așteptările de învățare ale curriculumului. Primul este continuarea dezvoltării standardelor actuale de învățare pentru a crește specificitatea rezultatelor estimate ale învățării. În al doilea rând, oferirea unor exemple ilustrative de lucrări de ale elevilor va ajuta cadrele didactice să evalueze corect activitatea elevilor, conform așteptărilor de învățare naționale. Utilizarea actualelor scale de notare la clasă în scopul stabilirii nivelurilor de performanță în cadrul standardelor de învățare naționale ar ajuta profesorii să conecteze standardele la propriile practici didactice și să creeze un limbaj comun pentru descrierea performanței. Nu în ultimul rând, utilizarea la nivel central a standardelor de învățare pentru conceperea altor practici de evaluare și examinare, în special

a evaluărilor naționale, dar și dezvoltarea standardelor didactice și a cadrului de evaluare a unităților de învățământ sunt esențiale pentru asigurarea unui cadru de evaluare și examinare centrat pe procesul de predare și învățare, lucru urmărit de noul curriculum.

Consolidarea rolului standardelor de învățare existente în România

În timp ce actuala reformă a curriculumului din România oferă o bază solidă pentru o aliniere din perspectiva standardelor, standardele de învățare, așa cum sunt formulate acestea în momentul de față, nu oferă suficientă îndrumare actorilor implicați în evaluare, inclusiv celor responsabili de redactarea testelor și cadrelor didactice, pentru raportarea performanțelor la aceste rezultate estimate și evaluarea lor. Nu identifică clar niveluri distincte de performanță, care să permită profesorilor să evalueze dacă și în ce măsură a fost atins un anumit standard. Nu oferă nici repere legate de evoluția nivelului de învățare în raport cu rezultatele estimate, care să permită profesorilor să evalueze dacă elevii sunt pe cale să dobândească competențele specifice. În alte țări, ca Noua Zeelandă, standardele de învățare prevăd clar caracteristicile activității elevilor la un anumit nivel, însoțite de exemple ilustrative de lucrări de-ale elevilor, pentru a ajuta profesorii să stabilească nivelul elevilor într-un mod profesionist. Noua Zeelandă a elaborat și un set consistent de materiale auxiliare, menite să ajute cadrele didactice să înțeleagă și să poată folosi standarde de învățare naționale (Caseta 2.3).

Caseta 2.3 Standardele naționale din Noua Zeelandă

Noua Zeelandă implementează standardele naționale din 2010. Acestea stabilesc așteptări clare pentru elevi în materie de scris, citit și matematică, în primii opt ani de școală. Standardele naționale prezintă ceea ce se așteaptă să poată face elevii „după un an de școală”, „după doi ani de școală” etc. Fiecare standard prevede un obiectiv general. De exemplu, conform standardului aferent scrierii, după doi ani de școală elevii vor:

„crea texte în concordanță cu cerințele de scriere ale Curriculumului Noii Zeelande pentru nivelul 1. Elevii vor scrie texte pentru a analiza, a înregistra și a comunica experiențe, idei și informații în vederea realizării obiectivelor specifice de învățare de la nivelul curriculumului.”

Caracteristicile cheie descriu mai detaliat activitatea de scriere la acest nivel și ce vor include textele elevilor. De exemplu, după doi ani de școală, textele scrise de elevi vor include, în mod normal:

- experiențe, informații și/sau idei legate de tema curriculumului, susținute de unele detalii (relevante) și/sau comentarii personale
- în principal, propoziții simple și compuse cu variații la începutul lor, conjuncții simple folosite corect etc.
- standardul este ilustrat de diferite exemple de lucrări de-ale elevilor, însoțite de un comentariu ce explică de ce sunt încadrate în acel standard (vezi figura).

Caseta 2.3 Standardele naționale din Noua Zeelandă

This piece of writing shows a clear response to the task, with the student describing her experience of Tupperware parties at her house. She uses an appropriate text structure, with an introductory sentence followed by a description of what a Tupperware party is (and is not).

The student uses a picture to plan her writing.

The student uses some key personal content vocabulary ("tupawer", "adolts", "plastic stuff", "Kichin") and language structures ("goes like this", "sit down and tok about") from her oral language.

The student writes a compound sentence (using the conjunction "and" with a phrase that adds extra detail ("in the Kichin").

The student uses conventional spelling for most words and close approximations for others ("having", "thea", "tupawer", "adolts", "tok", "Kichin").

The student uses precise language ("plastic stuff", "in the Kichin") and comparisons to clarify the information ("not for children", "not like a kids party").

The student writes several sentences with varied beginnings, including the use of the pronoun "it" in the final sentence.

The student has checked her work and underlined words she's not sure about.

The student uses capital letters and full stops correctly and uses a hyphen when part of a word has to be carried over to the next line.

- **Treptele de evoluție a nivelului de învățare** la scris, citit și matematică semnalează cadrelor didactice cunoștințele, abilitățile și atitudinile la care trebuie să recurgă copiii pentru a îndeplini standardele naționale.

Cadrelor didactice mai pot consulta diverse instrumente de evaluare online, disponibile pe o pagină dedicată evaluării, *Assessment Online* (<http://assessment.tki.org.nz/>). Aceasta include un selector de instrumente de evaluare, hărți ale resurselor de evaluare și o bancă de resurse de evaluare, care îi ajută pe profesori să selecteze instrumentul cel mai adecvat dintr-o varietate de metode de evaluare formale și informale, pe care să îl folosească în evaluarea generală a progreselor și performanțelor elevilor.

Pe lângă documentele auxiliare privind modul de folosire și înțelegere a standardelor naționale, cadrele didactice sunt sprijinite și prin module de **dezvoltare profesională** online, care ilustrează standardele naționale și ajută școlile și profesorii să înțeleagă standardele și modul în care sunt corelate acestea la curriculum.

Preocupările legate de fiabilitatea și coerența raționamentului cadrelor didactice au condus la elaborarea Instrumentului privind progresele și coerența (PaCT) în 2012. PaCT (<http://pactinfo.education.govt.nz/>) este o resursă online care ajută profesorii să își exercite raționamentul profesional folosind standardele naționale. Acesta include cadre elaborate de experți curriculari, ce stabilesc diferite aspecte legate de scris, citit și matematică, determinându-i pe profesori să observe ce știu și pot face elevii în aceste domenii. Fiecare aspect inclus în cadrele respective cuprinde o serie de etape de învățare, ilustrate de diverse sarcini și probleme rezolvate de elevi.

Sursa: Ministerul Educației (2017), Standarde, pagina Curriculum Online a Noii Zeelande, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Reading-and-writing-standards/The-standards>.

Ar trebui continuată dezvoltarea actualelor standarde de învățare ale României în sensul furnizării unor informații mai specifice legate de ce ar trebui să știe și să poată face elevii și de cum pot da dovadă de competență. România poate să se ghideze în acest demers după experiența altor țări, unele dintre care au adoptat o abordare selectivă, centrată pe domenii fundamentale, precum scris, citit și matematică. Având în vedere capacitatea limitată și datele potrivit cărora mulți elevi români nu posedă aceste fundamente necesare studiului aprofundat, România ar putea adopta o abordare similară. Va fi important ca CNEE și ISE să colaboreze îndeaproape în cadrul acestei activități și să implice cadrele didactice astfel încât să se asigure că standardele de învățare consolidate oferă îndrumare pozitivă, încurajând totodată asumarea și înțelegerea lor. Scoția este în curs de elaborare a noilor ‘reper’ de învățare pentru citire și engleză, aritmetică și matematică, în sprijinul implementării „Curriculumului pentru excelență”, realizând în prezent o consultare cu privire la reperele propuse în rândul cadrelor didactice, dându-le ocazia să comenteze pe marginea acestora înainte ca ele să devină instrumente de politică (Education Scotland, 2017).

România poate elabora un document de politică privind standardele de învățare, care să însoțească noul curriculum aferent anumitor clase, ce a fost deja lansat. Este important să fie disponibile noile standarde și ghidurile acestora pentru ca profesorii să le poată consulta oricând doresc și să le folosească ca instrumente practice la clasă; pagina dedicată curriculumului online al Irlandei poate servi drept exemplu în acest sens (Caseta 2.4). Printre elementele importante ce trebuie incluse în platforma României se numără:

- **Standarde de învățare și descriptori ai performanței:** specificarea clară a nivelului estimat de învățare al elevilor și a caracteristicilor cheie ale activității realizate de elevi, în funcție de clasă, în domeniile fundamentale, respectiv scris, citit și matematică. Aceasta ar trebui să includă și descriptori ai performanței care să stabilească caracteristicile activității realizate de elevi la diferite niveluri de performanță (vezi mai jos).
- **Exemple de lucrări de-ale elevilor:** ilustrarea standardelor și a nivelurilor de performanță prin exemple de lucrări de-ale elevilor ar ajuta profesorii să înțeleagă mai bine standardele și să le pună în practică. Exemplele ar trebui însoțite de comentariile sau notele cadrelor didactice pentru ca profesorii să înțeleagă când se atinge un anumit nivel de performanță. Exemplele pot fi dezvoltate în timp, incluzând exemple din evaluările de la clasă, dar și din evaluările și examinările externe.
- **Trepte de evoluție a nivelului de învățare.** De asemenea, România poate defini trepte de evoluție a nivelului de învățare într-un document auxiliar standardelor de învățare. Acestea ar urma să stabilească modul în care progresează elevii, în general, la capitolul scris, citit și matematică, în concordanță cu așteptările prevăzute în standardele de învățare. Ele ar putea fi însoțite de exemple de lucrări de-ale elevilor în diferite etape de studiu. Treptele de evoluție a nivelului de învățare semnalează cadrelor didactice cunoștințele și abilitățile pe care trebuie să le dezvolte și să le folosească elevii pentru a se ridica la nivelul așteptărilor curriculumului și ale standardelor de învățare.

Caseta 2.4 Susținerea armonizării curriculumului și a evaluării în Irlanda

Actualele reforme curriculare din Irlanda pun un puternic accent pe armonizarea curriculumului și a evaluării. Accesând curriculumul online, cadrele didactice pot da clic pe anumite rezultate de învățare din curriculum pentru a accesa exemple de sarcini de evaluare relevante pentru rezultatul respectiv. Aceste sarcini au fost realizate de către elevi și notate de către profesori, folosind o scală ce cuprinde trei niveluri – conform așteptărilor, peste așteptări sau sub așteptări. Ghidul pentru evaluarea de la finalul ciclului gimnazial (ce include un examen național) face referire la aceleași rezultate de învățare și folosește exemple similare de lucrări de ale elevilor, însoțite de comentariile cadrelor didactice, pentru a-i ajuta pe profesori și elevi să se pregătească pentru test. Testul este conceput în baza aceluiași rezultate de învățare.

Sursa: Curriculum Online (2016), Engleză, pagina Curriculum Online, <http://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/English>.

Corelarea standardelor de învățare la actualele scale folosite în evaluarea la clasă

O modalitate de a asigura claritatea și înțelegerea standardelor de învățare naționale ar fi utilizarea actualelor scale de notare la clasă în scopul stabilirii nivelurilor de performanță în cadrul standardelor de învățare naționale, dând cadrelor didactice șansa să observe cum corespunde modul în care își evaluează la ora actuală elevii așteptărilor de învățare naționale. În învățământul primar, aceasta ar însemna corelarea diferitelor niveluri de performanță din cadrul standardelor naționale la scala formată din patru calificative – foarte bine, bine, satisfăcător și nesatisfăcător. De exemplu, calificativul ‘satisfăcător’ sau ‘bine’ poate însemna că un elev s-a ridicat la nivelul așteptărilor de învățare naționale aferente clasei și disciplinei respective, în timp ce ‘foarte bine’ poate indica faptul că acesta depășește așteptările de învățare naționale. În învățământul secundar, se poate face același lucru folosind scala numerică de la 1 la 10 destinată evaluării la clasă pentru a determina nivelurile de performanță din cadrul standardelor de învățare. Explicând ce înseamnă nota numerică pe scala descriptorilor din perspectiva performanței elevilor ar ajuta cadrele didactice și elevii să înțeleagă mai bine așteptările de învățare naționale și progresele elevilor, mai mult decât o notă numerică ce oferă informații limitate pentru studiul ulterior al elevului (Tabel 2.3).

Tabel 2.3 Exemplu ilustrativ: Comunicarea în limba maternă, clasa a IV-a

Standard de învățare	Descriptor	Nota numerică
Citare		
Oferă o descriere amănunțită a standardului care stabilește ce pot face elevii la acest nivel.	Foarte bine	8-10
Stabilește caracteristicile activității realizate de elevi la acest nivel.	Bine	6-7,99
	Satisfăcător	4-5,99
	Nesatisfăcător	0-3,99

Descriptorii, stabiliți în baza scalei formate din patru elemente destinate evaluării la clasă în ciclul primar, prezintă diferitele niveluri de performanță din cadrul standardului de învățare.

Fiecare descriptor stabilește caracteristicile activității realizate de elevi la nivelul respectiv de performanță și poate fi ilustrat prin exemple de activități.

Ilustrarea descriptorilor de performanță, folosind scala numerică destinată evaluării la clasă în învățământul secundar.

Fiecare interval de note stabilește caracteristicile activităților realizate de elevi ce ar urma să fie notate astfel și poate fi ilustrat prin exemple de activități.

Un astfel de demers ar contribui la crearea unui limbaj și a unei abordări comune pentru evaluarea performanțelor în raport cu standardele naționale. De asemenea, ar ancora noul curriculum și noile standarde în practica pedagogică a cadrelor didactice. Profesorii ar putea înțelege modul în care corespund notele pe care le dau elevilor la clasă așteptărilor de învățare naționale. Creșterea gradului de înțelegere a așteptărilor de învățare naționale în rândul cadrelor didactice și a capacității lor de a le integra în practica de la clasă este esențială unei utilizări mai eficace a evaluărilor naționale în scopul diagnozei și dezvoltării competențelor de evaluare ale profesorilor (vezi Aspectul politic 2.3). De asemenea, aceasta ar oferi o bază obiectivă pentru acordarea notelor la clasă într-un mod unitar și fiabil, ceea ce nu se întâmplă încă.

Poziționarea standardelor ca puncte cheie de referință pentru procesul de evaluare și examinare

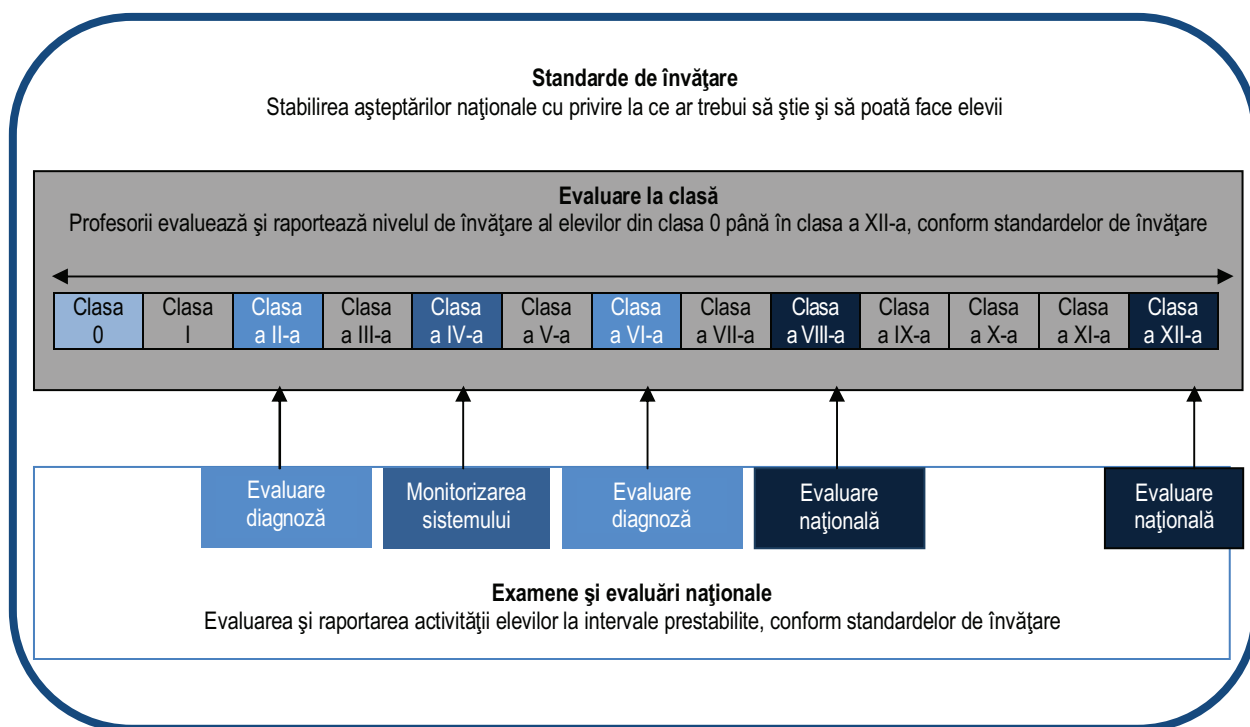
Prin continuarea dezvoltării lor, standardele ar putea deveni niște instrumente practice care să ghideze evaluarea la clasă și procesul de elaborare a evaluărilor și examenelor externe. Aceasta va asigura coerență atât la nivelul evaluărilor și examenelor externe și al evaluărilor de la clasă, cât și în raport cu așteptările curriculumului (Figura 2.3).

Deși noile evaluări naționale ale României urmăresc evaluarea competențelor elevilor, examenele naționale continuă să evalueze cunoștințele teoretice din diferite domenii. Într-o oarecare măsură, aceasta se datorează faptului că România se află abia la începutul implementării noului curriculum în învățământul gimnazial, etapă în care începe pregătirea pentru primul examen important, cel din clasa a VIII-a. Având în vedere miza examenului respectiv și influența acestuia asupra procesului de predare și învățare, va fi extrem de

important să se revizuiască evaluarea națională de la clasa a VIII-a în sensul evaluării rezultatelor învățării vizate de curriculum. Acest lucru ar trebui să se realizeze treptat, asigurându-se că elevii sunt pregătiți pentru schimbare, de exemplu prin introducerea progresivă a unor itemi centrați pe competențe (vezi Aspectul politic 2.2). Creșterea gradului de înțelegere a așteptărilor de învățare naționale descrise anterior la nivelul cadrelor didactice și crearea unei bănci naționale cu itemii de evaluare vor da profesorilor posibilitatea să folosească la clasă evaluări centrate mai mult pe competențe, în vederea pregătirii elevilor pentru această schimbare a evaluării naționale.

Deși reforma curriculară nu a ajuns încă la nivelul învățământului liceal, s-ar putea adapta examenul de bacalaureat, chiar și în baza actualului curriculum, în sensul includerii mai multor întrebări care să încurajeze elevii să aplice ceea ce au învățat în diverse contexte și să demonstreze abilități superioare, precum gândire critică și rezolvarea problemelor. Acest lucru va fi important nu doar pentru a îndrepta sistemul în direcția aceluiași așteptări, ci și în vederea pregătirii corespunzătoare a elevilor pentru o economie a cunoașterii. În prezent, din evaluările internaționale reiese faptul că majoritatea elevilor români se descurcă mai greu când vine vorba de sarcini mai complexe (vezi Capitolul 1).

Standardele de învățare ar trebui, de asemenea, să contribuie la asigurarea coerenței cadrului de evaluare și examinare, în general (vezi Figura 2.3). Acestea ar urma să ghideze dezvoltarea standardelor didactice profesionale, care prevăd ce ar trebui să știe și să poată face un profesor (vezi Capitolul 3). Totodată, standardele de învățare naționale ar trebui să stea și la baza formulării definiției unei școli bune și a criteriilor folosite la evaluarea unităților de învățământ, precum și a ceea ce ar trebui să știe și să poată face un director de școală conform standardelor destinate directorilor de școli (vezi Capitolul 4). Aceasta va asigura îndrumare și coerență astfel încât unitățile de învățământ să creeze un mediu educațional în care elevii sunt ajutați să se ridice la nivelul așteptărilor de învățare naționale. Stabilirea unor standarde de învățare ce stau la baza standardelor didactice și școlare ar reprezenta, de asemenea, o pârgie puternică pentru creșterea vizibilității lor și a coerenței cadrului de evaluare și examinare. Adoptarea unor obiective naționale conectate la standardele de învățare în noua strategie națională din domeniul educației ar accentua și mai mult rolul acestora la nivel național (vezi Capitolul 5).

Figura 2.3. Utilizarea standardelor de învățare în scopul alinierii sistemului de examinare din România**Utilizarea evaluărilor naționale ca mijloc de comunicare a standardelor de învățare**

Noile evaluări introduse la clasele a II-a și a VI-a au fost concepute în baza noului curriculum și urmăresc evaluarea competențelor cheie pe care trebuie să le dobândească elevii la finalul claselor respective. Aceste evaluări de diagnoză pot ajuta cadrele didactice și elevii să înțeleagă mai bine ce înseamnă standardele de învățare naționale din punctul de vedere al cunoștințelor și abilităților dobândite, venind în completarea altor resurse, precum exemplele de lucrări de-ale elevilor și treptele de evoluție a nivelului de învățare. Acest lucru s-ar putea realiza oferind îndrumare cadrelor didactice cu privire la modul în care trebuie interpretate, notate și raportate performanțele elevului în domeniile evaluate. Un astfel de sprijin ar contribui nu doar la comunicarea standardelor de învățare, ci și la dezvoltarea competențelor de evaluare ale profesorilor și la utilizarea rezultatelor evaluărilor de diagnoză în scopul stabilit, pentru a încuraja predarea și învățarea mai individualizate (vezi Aspectul politic 2.3).

Profesorii de la clasă sunt cei care trebuie să puncteze evaluările naționale, ceea ce îi ajută să înțeleagă mai bine standardele naționale. Cu toate acestea, instrucțiunile de punctare pe care le primesc cadrele didactice de la nivel central indică doar răspunsurile care trebuie punctate ca fiind corecte sau parțial corecte. O mai bună ghidare a cadrelor didactice în ceea ce privește punctarea elevilor la evaluările naționale, în baza standardelor de învățare ale curriculumului, ar ajuta profesorii să înțeleagă ce se așteaptă de la elevi și cum să le evalueze performanța. Pentru întrebările deschise, aceasta ar putea include un ghid de punctare cu privire la modul în care trebuie interpretată activitatea elevilor, respectiv sub, conform sau peste așteptările de învățare naționale, corelate la scala cu cei patru descriptori (vezi mai sus) și însoțite de exemple de lucrări de-ale elevilor la aceste niveluri diferite.

În prezent, la evaluările naționale nu se acordă o notă sau un calificativ, ci elevii primesc un raport de două pagini, în care se precizează ce răspunsuri au fost corecte, parțial corecte sau incorecte, precum și punctele lor forte și cele slabe. Adoptarea acestei abordări are la bază un argument pozitiv, și anume evitarea mizelor atașate evaluărilor și încurajarea utilizării lor în scopul diagnozei. Totuși, acest tip de raportare indică într-o mică măsură nivelul de învățare al elevului în raport cu așteptările naționale și nu oferă cadrelor didactice ocazia să aprofundeze standardele de învățare.

Raportarea rezultatelor evaluărilor naționale în baza standardelor de învățare și adoptarea scalei cu patru descriptori folosite în evaluarea de la clasă ar permite evaluărilor să ofere informații prețioase despre nivelul de învățare al elevului în raport cu așteptările naționale. De exemplu, rezultatele unui elev la evaluarea națională pentru clasa a II-a la comunicare în limba maternă pot indica dacă acesta se ridică la nivelul așteptărilor de învățare în ceea ce privește competența generală (lucru indicat, de exemplu, de un rezultat ‘satisfăcător’) și fiecare dintre competențele specifice cuprinse în evaluare. Ar fi util și un comentariu referitor la motivul acordării calificativului respectiv. După implementarea noului curriculum în învățământul gimnazial și cel liceal și revizuirea examenelor naționale în baza acestuia în sensul evaluării competenței, raportarea rezultatelor examenelor ar trebui adaptată, la rândul ei, la standardele de învățare.

Clarificarea responsabilităților legate de standardele de învățare

Continuarea dezvoltării standardelor de învățare ale României va presupune o colaborare intensă la nivelul sistemului de învățământ. ISE, ca instituție responsabilă de stabilirea cadrului curricular și coordonator al curriculumului aferent claselor, va juca un rol cheie. La fel de important este și rolul CNEE, care va elabora și administra evaluările și examenele naționale în baza standardelor de învățare. O colaborare de succes între cele două organizații, dar și cu MENCS, va fi esențială pentru consolidarea standardelor existente.

Alte țări au dezvoltat cu succes standarde printr-o cooperare organizațională similară, implicând două organizații separate. În Irlanda, curriculumul și standardele sunt stabilite de Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare, însă examenele sunt concepute și organizate de Comisia Națională de Examinare. În Olanda, Institutul de Dezvoltare Curriculară este responsabil de curriculum, dar testarea este organizată de o altă agenție, Institutul Central de Dezvoltare a Testelor. În astfel de contexte, succesul depinde de o relație strânsă de cooperare, o supraveghere clară și îndrumare politică din partea ministerelor de resort.

În România, va fi importantă clarificarea rolurilor ISE și CNEE, precum și a relației acestora cu ministerul, astfel încât să se încurajeze o strânsă relație de cooperare și să se stabilească un mod comun de înțelegere a raportării performanțelor elevilor la standardele naționale. Atribuțiile cheie, precum analiza rezultatelor examenelor și administrarea evaluărilor internaționale, au fost mutate de la o un organism la altul. Pentru a asigura consolidarea standardelor de învățare, această responsabilitate ar trebui să revină, în mod clar, unei singure organizații, altfel existând riscul ca standardele să rămână în stadiul actual. Se recunoaște importanța acestui lucru, de care însă nu răspunde nicio organizație. Asigurarea unor resurse consistente și suficiente este, de asemenea, importantă pentru ca ambele organizații să poată realiza acest demers (vezi Aspectul politic 2.4).

Aspect politic 2.2: Reducerea impactului negativ al examenelor naționale asupra învățării și evoluției elevilor

Cele două examene naționale ale României comportă mize ridicate pentru elevi, cadre didactice și unitățile de învățământ. Asemenea altor examene cu miză mare, au implicații pentru elevi prin faptul că determină selecția în nivelul următor de învățământ, afectând totodată responsabilitatea profesorilor și reputația școlilor. Publicarea rezultatelor elevilor într-un clasament național al liceelor, realizat în baza mediilor de la evaluarea națională pentru clasa a VIII-a, și utilizarea lor în evaluarea personalului didactic cresc și mai mult miza acestor examene.

Examenele însoțite de o miză importantă, cu toate limitările lor, sunt întâlnite în numeroase sisteme de educație. În România, rolul determinant al examenelor pentru viitorul unui elev are consecințe negative asupra amplitudinii și profunzimii procesului de învățare, a motivației și a echității performanțelor. Va fi esențială realizarea unei reforme a examenelor, mai ales a celui de la clasa a VIII-a, pentru ca România să realizeze la nivelul procesului de predare și învățare schimbările pozitive prevăzute în noul curriculum și să creeze un sistem mai echitabil, în care elevii din diferite medii au șanse de reușită.

Reformarea examenelor României ca o condiție sine-qua-non pentru îmbunătățirea evaluării și a învățării

Cele două examene naționale ale României sunt însoțite de mize ridicate pentru elevi, având un rol determinant pentru viitoarele lor alegeri în viață. Cu toate că examenele cu miză mare sunt întâlnite în multe țări, în care determină viitorul parcurs educațional al elevilor, ele prezintă numeroase limitări. Aceasta înseamnă că trebuie să fie bine elaborate și administrate, iar rezultatele lor să fie utilizate corespunzător pentru a reduce impactul negativ. Conștiente de impactul negativ al examenelor cu miză mare asupra învățării și motivației elevilor, unele state au elaborat politici menite să reducă consecințele acestora. Deși România a îmbunătățit gradul de fiabilitate a examenelor sale naționale, nu deține o politică clară de reducere a mizelor ridicate și a provocărilor care le însoțesc.

Impactul asupra învățării și motivației elevilor

Examenele cu miză mare pot avea un impact semnificativ asupra învățării și motivației elevilor. Odată cu apropierea unui examen, elevii studiază mai mult pentru test (Smyth, 2016). Pregătirea testelor poate domina procesul de învățare, elevii devenind reticenți față de activitățile didactice pe care le consideră nerelevante pentru pregătirea testelor, ceea ce limitează învățarea. În România, echipa OCDE a aflat, în timpul interviurilor, cum influențează examenele cu miză mare procesul de învățare al elevilor. La evaluarea națională pentru clasa a VIII-a, se testează doar limba română și matematica (plus limba și literatura limbii minoritare în cazul elevilor care urmează un astfel de curriculum); în cadrul interviurilor cu echipa OCDE, cadrele didactice au afirmat că aceasta înseamnă că nu se dezvoltă cunoștințele elementare la materiile ce nu sunt evaluate, cum sunt științele, geografie sau istorie. În plus, o caracteristică neobișnuită a bacalaureatului din clasa a XII-a este aceea că, la unele discipline, se evaluează conținutul din clasele anterioare. De exemplu, la fizică, se evaluează conținutul din clasele a IX-a și a X-a. Astfel, elevii nu sunt foarte motivați să învețe la această materie în ultimii doi ani de liceu.

Impactul examenelor asupra învățării și motivației elevilor nu se rezumă doar la elevii din clasele a VIII-a și a XII-a. Examenele, mai ales cel din clasa a VIII-a, afectează ceea ce se întâmplă la ore și în clasele precedente. Într-adevăr, sistemul de examinare canalizează acest efect, media finală a clasei a VIII-a incluzând mediile generale ale claselor V-VIII. Deși acest lucru poate reduce miza evaluării din clasa a VIII-a, se atașează o miză mare activității la ore a elevilor, ceea ce poate face ca elevii să fie mai puțin pregătiți să prezinte lacunele pe care le au la nivelul cunoștințelor sau să se simtă confortabil să facă greșeli, lucruri ce fac parte dintr-un proces eficace de învățare.

Examenele cu miză mare favorizează și abandonul școlar al elevilor cu mai puține șanse de a obține rezultate bune. Acești elevi consideră că nu se vor descurca niciodată la test având în vedere dificultatea acestuia, prin urmare devin demotivați și, în cele din urmă, renunță la școală. Această situație este mai des întâlnită în rândul elevilor cu performanțe slabe, venituri mici și aparținând minorităților (OCDE, 2013d).

Există date concrete care arată că examenele cu miză mare ale României, mai ales bacalaureatul, pot favoriza abandonul de acest tip. O cincime din populația școlară a României abandonează școala până la vârsta de 16 ani. Cu toate că nu este singurul factor, rata de abandon școlar din clasele a XI-a și a XII-a, înainte de examenul de bacalaureat, este mai ridicată în rândul elevilor cu performanțe mai slabe la examene – adică, al elevilor din liceele tehnologice și școlile rurale, unde rata de promovare este mult sub media națională (Fartușnic et al., 2014). În plus, o proporție tot mai mare de elevi eligibili aleg să nu susțină examenul de bacalaureat. În 2009, aproape toți elevii eligibili au optat pentru susținerea examenului, dar ponderea lor a scăzut cu 20% în 2013. Cu toate că aceasta se poate datora îmbunătățirii ofertei vocaționale (vezi Capitolul 1), declinul coincide și cu introducerea camerelor de supraveghere și poate reflecta nivelul mare de dificultate al examenului perceput de elevi (MENCS, 2015).

Echitate și imparțialitate

Examenele cu miză mare ale României ridică o serie de preocupări legate de imparțialitate și echitate. În toate statele OCDE, contextul socio-economic reprezintă un determinant important al nivelului de educație (OCDE, 2013b). Acesta este extrem de acut în România, unde se remarcă inegalități majore la nivelul oportunităților și performanțelor educaționale, mai ales între elevii din mediul urban și cel rural, la toate nivelurile sistemului de învățământ. Examenele cu miză mare amplifică aceste inechități, luându-se decizii importante pentru viitorul unui elev în baza performanței sale la examene, puternic influențată de factori ce nu țin de controlul său. Aceasta ridică preocupări serioase legate de imparțialitatea și viabilitatea examenelor naționale ca modalitate de evaluare a aptitudinii elevilor de a învăța în viitor.

Deoarece România nu adună date contextuale referitoare la elevii săi, este greu de analizat impactul asupra performanțelor elevilor, însă datele disponibile arată că reușita elevilor la examene este puternic influențată de factori socio-economici. Există o diferență majoră între performanța elevilor din mediul rural și a celor de la oraș. În 2014, rata de promovare a bacalaureatului era cu 17% mai mare în rândul elevilor din mediul urban decât în mediul rural (MENCS, 2014b). Analiza ISE a rezultatelor simulării evaluării naționale pentru clasa a VIII-a din 2016 a relevat, în mod similar, faptul că punctajul mediu din comunitățile rurale a fost cu 1,38 puncte mai mic decât în mediul urban. La fel, în regiunile

cu un nivel mai scăzut de dezvoltare economică, performanțele elevilor au fost mai slabe (ISE, 2016). Cu toate că își recunoaște limitările, datorate numărului mare de elevi care nu dau testul și lipsei mizei ce însoțește testul „real”, raportul oferă totuși o importantă analiză contextuală a performanțelor.

Rezultatele la testarea PISA indică, de asemenea, faptul că sistemul de învățământ al României nu este la fel de eficace ca și altele în ceea ce privește recunoașterea și susținerea talentului elevilor din categoriile cu venituri mai mici. În România, doar 11% dintre elevi și-au depășit condiția socio-economică inferioară, numărându-se printre cei mai buni elevi din țară în domeniul științelor, la testarea PISA din 2015. Prin contrast, în Polonia și Slovenia, 35% dintre elevii cu venituri mici au fost printre cei mai buni la științe, peste media țărilor OCDE de 29% (OCDE, 2016a).

Meditații private

Miza importantă a examenelor din România pentru elevi face ca mulți părinți să recurgă la meditații private pentru copiii lor. Cu toate că nu există o contabilizare fiabilă a costurilor și a amplitudinii meditațiilor private, se raportează că unele familii cheltuiesc până la 1 250 EUR anual pe meditații, în ciclul gimnazial (Salvați Copiii, 2010). Un studiu a estimat un cost total anual de 300 de milioane de EUR la nivelul gospodăriilor din România (Comisia Europeană, 2011). În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că marea majoritate a elevilor de clasa a VIII-a și a XII-a iau meditații. Practica este foarte răspândită în rândul elevilor din liceele teoretice și vocaționale mai prestigioase. În multe țări se apelează la meditații private, însă nivelul atins în România este unul problematic deoarece duce la creșterea inegalităților la nivelul sistemului, oferind elevilor mai înstăriți un avantaj în plus, la care nu au acces elevii din familiile cu venituri mai mici.

Consecințele asupra parcursului educațional al elevilor

Este normal ca examenele cu miză mare, asemenea examenului de bacalaureat din România, să reprezinte un factor important în alegerea viitoarelor studii de către elevi. Este mai puțin obișnuit însă ca un astfel de examen să fie susținut la vârsta de 14 ani, înainte de finalul învățământului obligatoriu, mai ales unul cu o influență atât de mare asupra alegerilor educaționale ale elevului cum este evaluarea națională din clasa a VIII-a în România. Orientarea școlară timpurie exacerbează discrepanțele de la nivelul învățării între elevi, crește gradul de inechitate deoarece poate îndrepta elevii din medii defavorizate spre un parcurs inferior sau vocațional și cu cât are loc mai devreme, cu atât le este mai greu elevilor să își schimbe parcursul educațional mai târziu (OCDE, 2012). În România, variațiile întâlnite în rândul liceelor în ceea ce privește rata de absolvire și rezultatele învățării fac ca liceul urmat să influențeze puternic șansele în viață ale elevilor pe viitor.

Sistemele care „orientează elevii” în acest mod recurg, de obicei, la o serie de măsuri pentru a reduce consecințele asupra anumitor categorii de elevi, mai ales a celor din familii și comunități defavorizate din puncte de vedere socio-economic. Astfel de măsuri includ asigurarea permeabilității între diferitele parcursuri educaționale sau sprijin ținut, care să ajute elevii cu performanțe bune din medii mai dezavantajate să urmeze o facultate. De exemplu, elevii din Olanda dau un test la vârsta de 12 ani, dar rezultatele acestuia reprezintă doar unul dintre elementele luate în considerare pentru a decide tipul de program urmat, iar elevii sunt implicați activ în alegerea școlii (OCDE, 2012; Caseta 2.5).

Caseta 2.5 Reducerea efectelor negative ale orientării școlare timpurii în Olanda

În Olanda, elevii sunt orientați spre unul dintre cele opt programe diferite atunci când trec din învățământul primar în cel secundar, la vârsta de 12 ani. Aceste opt programe vizează patru mari orientări: formare practică (durată de patru ani), programe prevocaționale (durată de patru ani), educație generală superioară (durată de cinci ani, pentru pregătirea elevilor în discipline aplicate la nivel universitar) și educație preuniversitară (durată de șase ani, pentru pregătirea elevilor pentru învățământul terțiar) (OCDE, 2016b). Elevii sunt orientați în funcție de abilități, sfatul profesorilor și rezultatele de la testul susținut la finalul învățământului primar.

Unele studii internaționale au relevat faptul că orientarea școlară timpurie crește inechitatea, fără a avea un efect clar asupra performanțelor medii (OCDE 2016b), însă Olanda a reușit să atingă niveluri de performanță relativ ridicate, asigurând echitate în educație. Deși există variații semnificative la nivelul performanțelor elevilor între unitățile de învățământ, acestea nu se datorează unei segregări socio-economice a elevilor la nivelul școlilor mai mari decât media țărilor OCDE. Variația performanțelor elevilor datorate mediului socio-economic al elevilor este de doar 12,5%, ușor sub media țărilor OCDE de 12,9%.

Olanda a formulat politici și practici ce reduc efectele negative ale orientării școlare timpurii asupra echității:

Un sistem vocațional puternic

O proporție considerabilă a elevilor este selectată pentru parcursul vocațional, aproape jumătate în 2015. Educația profesională de calitate este sprijinită prin fonduri destul de mari, cheltuielile anuale pe elev fiind de peste două ori mai mari decât media OCDE. Sistemul vocațional este, de asemenea, puternic conectat la piața muncii. În general, un sistem vocațional solid asigură elevilor săi o educație comparabilă cu cea din alte programe și șansa de a-și atinge potențialul maxim.

Mobilitatea și flexibilitatea parcurșurilor educaționale

Prin mobilitatea și flexibilitatea parcurșurilor educaționale, sistemul școlar olandez reușește să reducă consecințele negative ale includerii elevilor în programe care nu corespund performanțelor lor actuale sau potențiale, elevii putându-se transfera într-un alt program. Dacă este cazul, școlile din învățământul secundar au libertatea de a amâna selecția în primul an al învățământului secundar prin intermediul unor „clase de tranziție”, ce le oferă un an în plus pentru a evalua mai bine potențialul unui elev în raport cu diversele parcurșuri educaționale.

Mai mult, absolvenții tuturor parcurșurilor pot urma învățământul terțiar, în baza unui cadru de „eșafodare” a diplomelor. Aceste diplome permit elevilor să treacă automat la nivelul următor de învățământ odată ce au absolvit nivelul parcurșului lor (OCDE, 2016b).

Alocarea echitabilă a fondurilor și mecanisme suplimentare de direcționare a fondurilor

Fondurile publice sunt alocate echitabil școlilor publice și private. Olanda este una dintre puținele țări participante la testarea PISA în care directorii școlilor defavorizate din punct de vedere socio-economic nu întâmpină mai multe dificultăți legate de resursele instituțiilor lor decât cei din școlile avantajate.

Mecanismele suplimentare de finanțare oferă unităților de învățământ fonduri generale, în funcție de populația școlară. La nivelul învățământului primar, școlile primesc fonduri publice și în funcție de nivelul de educație al părinților elevilor, iar școlile secundare primesc fonduri suplimentare pentru elevii defavorizați în funcție de localizarea școlii. Unitățile de învățământ pot primi finanțare pentru anumite scopuri, de exemplu prevenirea abandonului școlar.

Alte caracteristici ale sistemului de învățământ olandez care contribuie la reducerea efectelor negative ale orientării școlare asupra echității includ învățământul preșcolar aproape universal, responsabilizarea puternică și autonomia școlilor în învățământul obligatoriu și cheltuieli ridicate cu învățământul secundar comparativ cu alte țări OCDE.

Sursa: OCDE (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools [Rezultatele PISA 2015 (Volum II): Politici și practici pentru școli de succes]*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>; OCDE (2016c), *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-6-en>.

România nu posedă politici de reducere a consecințelor orientării școlare asupra anumitor categorii de elevi. Aceasta constituie o problemă, în condițiile în care statutul socio-economic al elevilor sau mediul lor de rezidență reprezintă un puternic determinant al mediei obținute la evaluarea națională pentru clasa a VIII-a, adâncind și mai mult inegalitatea din sistemul de învățământ al României. Din aceste motive, reformarea celor două examene cu miză mare ale României, mai ales a testului din clasa a VIII-a, deține o importanță națională.

Îmbunătățirea calității și a imparțialității evaluării naționale din clasa a VIII-a

În viitorul apropiat, România ar trebui să se asigure, în primul rând, că evaluarea națională din clasa a VIII-a este imparțială și fiabilă. În al doilea rând, pe termen mediu, ar trebui să regândească utilizarea acestei evaluări în scopul orientării elevilor spre diferite parcursuri educaționale.

Extinderea domeniilor și a competențelor evaluate

În momentul de față, domeniile evaluate în clasa a VIII-a se rezumă la limba și literatură română și matematică. În mod cert, printr-o evaluare națională, nu pot fi evaluate eficient toate cele opt competențe cheie ale curriculumului, însă extinderea disciplinelor ar putea încuraja învățarea mai amplă a curriculumului.

Ar trebui regândite și sarcinile pe care trebuie să le realizeze elevii. Din punct de vedere operațional, susținerea evaluărilor centralizate la nivel național face ca acestea să trebuiască să fie cost-eficiente și administrate și punctate într-un interval scurt de timp. Din cauza acestor constrângeri, multe alte țări OCDE și UE preferă adesea întrebările deschise cu formularea unor răspunsuri, întrebările închise cu răspuns scurt și întrebările de tip grilă în detrimentul unor itemi de evaluare mai creativi, precum rezolvarea unei probleme sau discutarea și analizarea unor scenarii (OCDE, 2013d). Cele două examene cu miză mare ale României folosesc, la rândul lor, itemi de tip grilă, întrebări închise cu răspuns scurt și întrebări deschise cu formularea unor răspunsuri. Astfel de sarcini pot evalua competențele complexe, însă structura și calitatea lor sunt cruciale. Testele grilă trebuie să fie de calitate pentru a putea evalua abilitățile superioare, iar itemii ce implică formularea de răspunsuri, cum ar fi scrierea unui eseu, necesită îndrumare atentă pentru ca evaluatorii să puncteze nivelurile de performanță într-un mod fiabil și corect (OCDE/UNESCO, 2016). Din interviurile echipei OCDE cu cadrele didactice a reieșit faptul că este posibil ca aceste importante mecanisme de control al calității să lipsească în România, profesorii declarând că elevii, în procesul lor de pregătire pentru evaluarea din clasa VIII-a, memorează un conținut care nu le mai este de niciun folos ulterior.

Pe viitor, odată cu implementarea noului curriculum la toate clasele, România poate avea în vedere și introducerea evaluărilor centrate pe competențe, care să combine evaluarea cunoștințelor elevului despre un anumit subiect cu abilitatea acestuia de a le aplica pentru a rezolva problemele sau situațiile prezentate (OCDE/UNESCO, 2016). Astfel de evaluări ar trebui introduse progresiv astfel încât elevii să aibă șansa de a se familiariza cu acest tip de testare. România poate învăța din experiența altor țări, precum Polonia, care a reformat recent examenele sale de selecție în scopul testării competențelor. Fiind mai greu de acordat meditații pentru testele centrate pe competențe, aceasta ar putea contribui la reducerea meditațiilor private, ceea ce va avea consecințe pozitive asupra echității. Având în vedere

provocările ce însoțesc examenul de bacalaureat din România, reforme similare ar trebui avute în vedere și pentru această examinare.

Revizuirea structurii mediei finale

România trebuie să analizeze, într-un mod critic, beneficiile includerii mediilor elevilor din toate clasele gimnaziale (clasele V-VIII) și a mediei la purtare în rezultatul final al evaluării naționale pentru clasa a VIII-a. În teorie, includerea unor astfel de note acordate la clasă ar trebui să lărgescă spectrul cunoștințelor și competențelor reprezentate în media finală. Însă, în realitate, din moment ce aceste note sunt, în general, acordate în urma unor teste scrise sumative, includerea lor riscă să ducă la integrarea într-o și mai mare măsură a aceluiasi tip de evaluare ca și cea reprezentată de media finală a evaluării naționale.

Ca un prim pas, ar trebui eliminată practica includerii mediei la purtare. Nu există date concrete care să arate că această abordare reușește să îmbunătățească conduita unui elev, fiind eliminată în alte țări (OCDE, 2012). De asemenea, ar trebui redus numărul anilor evaluați pentru ca media generală a clasei a VIII-a să reflecte mai bine dezvoltarea actuală a elevilor și pentru a reduce impactul examinării asupra învățării în primii ani din ciclul gimnazial. Notele incluse în media generală ar putea să se rezume la cele din clasa a VII-a și a VIII-a.

Ar trebui acordată prioritate creșterii gradului de consistență și fiabilitate al notelor acordate la clasă. Un mod de a realiza acest lucru este ca activitatea de la clasă să fie notată de cadrele didactice, care să se întâlnească ulterior cu colegii din aceeași școală pentru a le „modera”, folosind standardele curriculumului și exemplele de activități realizate de elevi. Întâlnirile ar trebui să vizeze încadrarea activității respective într-un standard de performanță, nu verificarea respectării procedurii. Un anumit set de itemi poate fi verificat extern pentru a armoniza notarea la clasă la nivel național. Un astfel de proces are avantajul de a crește vizibilitatea și impactul standardelor la nivelul sistemului. Irlanda a adoptat recent o astfel de abordare, în scopul restrângerii examinării sale externe de la finalul ciclului gimnazial. A introdus note școlare pentru tipul de învățare dificil de evaluat prin examenele tradiționale, alături de o evaluare externă restrânsă (Caseta 2.6).

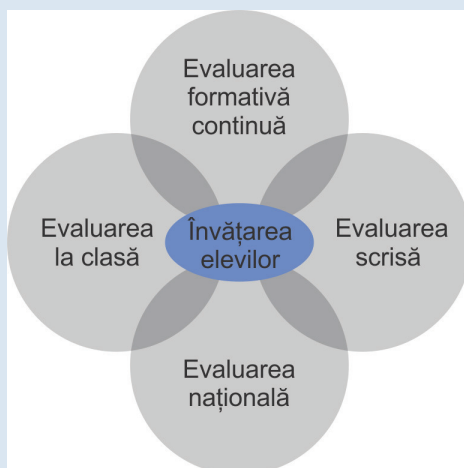
Caseta 2.6. Reforma ciclului gimnazial în Irlanda

Irlanda a realizat recent o reformă a primilor trei ani ai învățământului secundar inferior – ciclul gimnazial — pentru a acorda elevilor șanse optime de învățare, care să le echilibreze cunoștințele și să le dezvolte un spectru larg de competențe și abilități de gândire. Cea mai importantă modificare a noului ciclu gimnazial s-a realizat în domeniul evaluării, fondate în prezent pe:

- evaluări formative continue, inclusiv sarcini și teste de rutină concepute de profesor;
- evaluări structurate la clasă, realizate în al doilea și al treilea an;
- evaluarea nivelului de învățare, în urma a unor cursuri scurte sau unități de studiu prioritar;
- evaluare scrisă după cea de-a doua evaluare la clasă;
- rezultatele evaluării naționale sumative.

Caseta 2.6. Reforma ciclului gimnazial în Irlanda

Reforma are drept scop plasarea unui accent mai redus pe testarea externă (examenul tradițional de la finele gimnaziului) ca mijloc de evaluare a elevilor și creșterea importanței evaluării la clasă și a celei formative. Acest accent pe evaluarea la clasă are la bază studii ce arată că procesul de învățare al elevilor are cel mai mult de câștigat atunci când profesorii oferă feedback eficient elevilor, care îi ajută să înțeleagă cum își pot îmbunătăți nivelul de învățare. Evaluările de la clasă ar trebui să apeleze la o varietate de abordări evaluative, ce permit elevilor să demonstreze că înțeleg conceptele și abilitățile, precum și capacitatea lor de a le aplica într-un mod ce nu poate fi evaluat printr-un examen scris. Natura interdependentă și complementară a învățării, evaluării continue, evaluării la clasă, evaluării scrise și a evaluării naționale este prezentată mai jos:



Evaluarea formativă continuă

Cadrele didactice se vor raporta la așteptările de învățare naționale, care stabilesc clar ce ar trebui să știe, să înțeleagă și să poată face elevii, ca un punct de plecare pentru planificarea unității de studiu și stabilirea intențiilor de învățare și a criteriilor de succes ce urmează să fie împărtășite și discutate cu elevii lor. Vor folosi intențiile de învățare și criteriile de succes ca o bază pentru acordarea de feedback, care să ajute elevii să își planifice următorii pași în studiul lor. Elevii vor fi, de asemenea, încurajați să reflecte asupra evoluției nivelului lor de învățare și să ofere feedback profesorilor lor.

Evaluarea la clasă

Pentru fiecare disciplină, vor fi introduse două evaluări structurate la clasă, sub supravegherea profesorului elevilor, care să dezvolte și să contribuie la evaluarea formativă de la clasă. Una are loc în al doilea an, iar cealaltă în al treilea an. Fiecare evaluare este fondată pe tipuri variate de evaluare, printre care diverse proiecte, teste lingvistice orale, investigații, sarcini practice sau de proiectare /construire, studii de teren și spectacol artistic.

Comparabilitatea și coerența evaluărilor de la clasă vor fi asigurate de Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare (NCCA), care specifică sarcinile de evaluare și concepe unele dintre acestea. Unitățile de învățământ vor avea flexibilitate în alegerea unor sarcini care răspund cel mai bine programului lor și nevoilor de învățare ale elevilor. NCCA va elabora și standarde sau puncte de referință pentru evaluările la clasă, care să descrie diferitele niveluri de performanță, însoțite de exemple de lucrări de ale elevilor la diverse niveluri. Standardele și exemplele vor oferi profesorilor un cadru clar pentru analizarea activității elevilor lor în scopul evaluării.

Evaluarea scrisă

A doua evaluare la clasă pentru fiecare disciplină va fi urmată de o evaluare scrisă formală în baza temei sau a sarcinii incluse în cea de-a doua evaluare la clasă. Această sarcină de evaluare va fi notată la nivel central, împreună cu examenul final național la disciplina respectivă de la sfârșitul gimnaziului.

Caseta 2.6. Reforma ciclului gimnazial în Irlanda**Raportare**

La sfârșitul învățământului gimnazial, elevii vor primi, din partea școlii, Profilul de performanță în ciclul gimnazial (JCPA). JCPA are la bază și raportează performanțele la nivelul tuturor elementelor de evaluare, inclusiv evaluare formativă continuă, evaluare la clasă și rezultatele evaluărilor naționale și ale evaluării scrise.

Sprijin și colaborare profesională

Dezvoltarea profesională și colaborarea cadrelor didactice sunt esențiale pentru înțelegerea actului pedagogic, a învățării și a evaluării și pentru activitatea lor la ore. Conform noilor reforme, profesorii implicați în predarea și evaluarea componentelor de la clasă vor participa la întâlniri privind studiul materiilor și revizuirea evaluării la nivelul școlii, în cadrul cărora vor prezenta și discuta exemple de evaluare a activității elevilor lor. Aceasta va permite stabilirea unui mod comun de înțelegere a calității învățării în scopul asigurării coerenței și obiectivității evaluării nivelului de învățare al elevilor în cadrul școlii și între școli. Cadrele didactice vor beneficia și de un serviciu de sprijin, care le va ajuta să folosească standardele NCCA împreună cu alți profesori din școală.

Sursa: Departamentul Educației și Competențelor (2015), *Framework for Junior Cycle 2015 [Cadru pentru ciclul gimnazial, 2015]*, Departamentul Educației și Competențelor, Dublin, www.juniorcycle.ie/NCCA_JuniorCycle/media/NCCA/Documents/Framework-for-Junior-Cycle-2015-2.pdf.

Odată cu îmbunătățirea fiabilității notării la clasă, aceasta va putea reprezenta o pondere mai mare în media generală a clasei a VIII-a, punându-se un accent mai redus pe evaluarea externă. Activitatea evaluată poate include proiecte sau investigații realizate în școală. Investigațiile de acest gen ar putea implica o abordare interdisciplinară, vizând mai mult competențele decât cunoștințele disciplinare. Activități școlare similare, centrate mai mult pe proiecte și evaluări controlate, ar putea fi avute în vedere și pentru testările din clasa a XII-a.

Aceste opțiuni ar trebui însoțite de consolidarea și utilizarea standardelor de învățare la nivelul întregului sistem (vezi Aspectul politic 2.1) și de un program de dezvoltare a capacității adresat cadrelor didactice, care să le ajute să înțeleagă evaluarea și să își dezvolte competențele evaluative (vezi Aspectul politic 2.3).

Îmbunătățirea analizei rezultatelor

O analiză mai sofisticată a itemilor folosiți la nivelul examinării ar oferi datele necesare îmbunătățirii permanente a calității acesteia. O analiză modernă a itemilor, precum teoria răspunsului la item (TRI), ar permite o mai bună înțelegere a calității și eficienței itemilor folosiți în testări. La momentul de față, CNEE nu are capacitatea de a realiza acest tip de analiză. Alocarea de resurse pentru recrutarea de psihometricieni care dețin aceste competențe analitice ar permite selectarea unor itemi de mai bună calitate în timp și crearea unei bănci naționale de itemi în vederea perfectării structurii testelor (vezi Aspectul politic 2.4).

Regândirea parcursurilor educaționale în învățământul secundar

Dezvoltarea socială și economică a României va depinde, pe viitor, de creșterea rezultatelor învățării ale tuturor elevilor. Aceasta presupune crearea unui sistem de învățământ în care elevii din toate mediile sociale au acces la o educație de calitate ce răspunde unui spectru larg de nevoi și capacități de învățare. Acest demers va fi facilitat de

îmbunătățirea structurii și a calității evaluării naționale pentru clasa a VIII-a, trebuind regândite și poziția și rolul acesteia în învățământul secundar. Evaluarea de la clasa a VIII-a și bacalaureatul sunt niște examene menite să identifice o elită cu abilitățile academice necesare studiilor universitare, reducând însă șansele educaționale pentru alți elevi. Sistemele de examinare ale multor altor țări din cadrul UE și OCDE au în comun acest rol istoric. Cu toate acestea, căutând să își adapteze sistemele de învățământ la nevoile complexe ale economiilor moderne, țările încearcă să perfecțeze parcursurile educaționale și certificarea din școlile secundare, astfel încât elevii să rămână în școli o perioadă mai lungă și să li se recunoască un spectru larg de abilități. România mai trebuie încă să contureze o astfel de reformă puternică și coerentă în vederea eliminării efectelor negative ale unui sistem de învățământ secundar extrem de selectiv și inegal.

Abordarea politică a învățării și evaluării în învățământul secundar este fragmentată

Preocupările legate de rata ridicată a abandonului școlar și rezultatele slabe ale multor licee tehnologice din România, dar și rata redusă de tranziție la învățământul terțiar au dus la plasarea unui accent mai mare în domeniul politicilor asupra calității învățământului secundar superior. Aceasta a atras noi inițiative, inclusiv Proiectul privind învățământul secundar (Proiectul ROSE), finanțat de Banca Mondială, care urmărește creșterea ratei de retenție a elevilor în învățământul liceal și a celei de tranziție la învățământul terțiar. Proiectul ROSE are drept scop și analizarea posibilității introducerii unei evaluări naționale la finele învățământului obligatoriu, în clasa a X-a. Se depun eforturi importante și în baza Strategiei naționale a educației profesionale, în sensul modernizării școlilor vocaționale ale României și creșterii atractivității și relevanței lor pentru piața muncii. Aceasta include măsuri de îmbunătățire a evaluării și certificării competențelor tehnice astfel încât calificările elevilor să fie aliniate mai bine la Cadrul european al calificărilor și recunoscute de către angajatori.

Aceste inițiative răspund provocărilor majore cu care se confruntă învățământul secundar din România, iar politicile propuse în domeniul evaluării vizează lacunele identificate la nivelul recunoașterii învățării. Cu toate acestea, nu par a fi interconectate sau integrate într-o politică sistematică de reformă a învățământului secundar. Ele sunt gestionate de diferite unități finanțate din diverse surse externe, ceea ce creează probleme la nivelul coordonării interguvernamentale, deși, din 2016, există un secretar de stat care răspunde de coordonarea interministerială în acest domeniu. Inițiativele ridică câteva întrebări rămase fără răspuns, cum ar fi implicațiile introducerii unei evaluări în clasa a X-a pentru evaluarea națională din clasa a VIII-a și cum ar trebui să evolueze bacalaureatul ca să permită recunoașterea domeniilor tehnice și aplicate. De asemenea, nu este clar cum se pot alinia calificările tehnice la cerințele impuse pentru admiterea la universitate.

România trebuie să stabilească o agendă de politică coerentă pentru învățământul secundar

Pentru ca aceste măsuri să conducă la îmbunătățiri reale în sfera participării și rezultatelor învățării, trebuie incluse într-o agendă de reformă coerentă pentru întregul învățământ secundar. Va fi importantă abordarea la nivel central a anumitor aspecte curente ale învățământului secundar, care împiedică evoluția acestuia, cum ar fi orientarea școlară de la vârsta de 14 ani, rigiditatea diferitelor parcursuri educaționale din învățământul liceal, calitatea diferită a școlilor și lipsa unor mecanisme care să permită elevilor dezavantajați să progreseze și să aibă acces la educație de calitate și la universitate.

Deși clasa a IX-a a fost mutată din învățământul gimnazial în cel liceal în ultimii ani, eliminându-se examenul de la finalul ciclului gimnazial, ideea amânării selecției elevilor până în clasa a IX-a sau a X-a nu pare a fi dezbătută în cadrul actualelor inițiative de îmbunătățire a învățământului secundar. Acesta este un subiect pe care România și-ar putea dori să îl redeschidă. Așa cum s-a menționat anterior, țările se îndreaptă tot mai mult în direcția amânării selecției în vederea creării unor sisteme mai cuprinzătoare, oferind elevilor șanse educaționale pe o perioadă mai îndelungată, cel puțin până la finalul învățământului obligatoriu, și menținând deschise parcursurile între programe și școli. În 1999, Polonia a implementat reforme structurale menite să dezvolte un model mai cuprinzător de învățământ gimnazial, cu acces egal la oportunitățile școlare, care au incluse amânarea cu un an a selecției. Aceasta a avut beneficii evidente la nivelul performanței elevilor, în special în rândul elevilor dezavantajați (OCDE, 2013c; Caseta 2.7).

Caseta 2.7 Reformele realizate de Polonia pentru un învățământ gimnazial mai cuprinzător

La începutul anilor 1990, Polonia avea una dintre cele mai mici rate de cuprindere în învățământul secundar și cel superior dintre țările OCDE. În 1999, a implementat reforme structurale menite să crească numărul celor cu diplome de liceu și universitare, prin asigurarea șanselor egale la educație și sprijinirea creșterii calității educației.

Reformele au creat un nou tip de școală – gimnaziul secundar inferior, destinat tuturor elevilor. Astfel, a fost creată o nouă structură a educației, și anume 6+3+3 – șase ani de școală primară, urmați de trei ani de gimnaziu secundar inferior. Aceasta a înlocuit sistemul anterior, în care elevii rămăneau opt ani în școala primară, fiind apoi orientați spre diferite filiere, în funcție de performanțele la examenele de admitere (*kuratoria*). Primii 20% ajungeau la liceul secundar general de trei ani, unde urmau cursuri academice pentru pregătirea examenului de admitere la universitate (*matura*). Jumătatea din coada clasamentului ajungea în școlile profesionale elementare de doi ani, administrate de către sectoarele industriale, iar restul elevilor mergeau la școlile secundare tehnice de doi ani pentru a deveni tehnicieni. Conform noului sistem, toți elevii urmează același curriculum până la vârsta de 15 ani, prelungindu-se astfel învățământul obligatoriu cu un an.

Această reformă structurală a fost însoțită de un nou curriculum pentru gimnaziul secundar inferior, potrivit căruia toți elevii trebuie să beneficieze de educație la același nivel, conform standardelor curriculare naționale. Procesul de elaborare a curriculumului a fost unul descentralizat la nivel local, pentru a implica profesorii și școlile, rezultatele fiind monitorizate printr-un sistem centralizat.

Studiile sugerează că această reformă structurală a contribuit la reducerea diferențelor de performanță între unitățile de învățământ și la creșterea performanțelor elevilor cu rezultatele cele mai mici. La testarea PISA din 2000, punctajul mediu al Poloniei a fost mult sub media OCDE, iar 21% dintre elevi au atins doar cel mai mic nivel PISA de competență, respectiv Nivelul 1. Elevii din școlile profesionale elementare au obținut rezultate mult mai slabe decât colegii lor din sistemul de învățământ general, aproape 70% obținând nivelul cel mai mic de alfabetizare. În 2003, performanțele medii ale elevilor polonezi s-au îmbunătățit și, de remarcat, Polonia a înregistrat cea mai mare reducere a diferențelor de performanță între școli dintre toate statele OCDE. Tendința a continuat și la testarea PISA din 2006, la care studiile au identificat o îmbunătățire de 115 puncte în rândul elevilor care urmau anterior școlile profesionale elementare, dar beneficiau acum de un an suplimentar de educație generală în noul gimnaziu secundar inferior.

Surse: OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States [Lecții PISA pentru Statele Unite]*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>; OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [Echitate și calitate în educație: Sprijinirea elevilor și a școlilor defavorizate]*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

Aspect politic 2.3: Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice

În ultimele decenii, România și-a modernizat considerabil sistemul de învățământ. Cu toate acestea, moștenirea regimului anterior, caracterizat prin centralizare, control și accent pe informație și memorare, influențează încă numeroase aspecte educaționale. Mai exact, evaluarea la clasă se rezumă adesea la teste sumative scrise, recurgându-se într-o măsură limitată la evaluarea formativă. Pentru a modifica procesul de predare și învățare din România, va trebui să se dezvolte competențele de evaluare ale profesorilor. S-a constatat că, dintre toate intervențiile de politică educațională, evaluarea formativă are un impact extrem de pozitiv asupra performanțelor elevilor (Black și William, 1998). În același timp, testele centralizate evaluează competențe limitate ca spectru și complexitate, lăsând un gol pe care trebuie să îl umple evaluarea realizată de personalul didactic. Dezvoltarea unui sistem de evaluare ce încurajează predarea și învățarea întregului curriculum nou al României va presupune îmbunătățirea cunoștințelor și a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice.

Încurajarea evaluării formative

Evaluarea formativă realizată la clasă vizează evaluarea frecventă și interactivă a progreselor elevilor, identificarea nevoilor de învățare și adaptarea în consecință a actului pedagogic (OCDE, 2005a). Aceasta are loc în timpul procesului propriu-zis de învățare, oferind informații menite să contribuie la conturarea și aprofundarea învățării ulterioare (OCDE, 2013d). Un principiu important în definirea evaluării formative îl reprezintă scopul ei, și anume acela de a sprijini învățarea. Astfel, a apărut termenul „evaluare în scopul învățării” pentru a descrie rolul special al evaluării formative. În centrul practicilor de evaluare în scopul învățării stă feedback-ul de calitate acordat de profesori elevilor cu privire la nivelul lor de învățare. Acest feedback, adesea neînsoțit de note sau clasamente, poate ghida elevii în următoarele etape ale învățării și îi poate motiva să reușească (Caseta 2.8).

Caseta 2.8 Un cadru de evaluare formativă

Într-un studiu referitor la practica de evaluare formativă la clasă, Centrul pentru Cercetare și Inovare în Educație (CERI) al OCDE a identificat șase elemente întâlnite în clasele cu o astfel de practică riguroasă. Acestea sunt prezentate în cercurile albe de mai jos. În 2016, analizând demersurile intense întreprinse de-a lungul unui deceniu la nivelul sistemelor școlare pentru introducerea politicilor și practicilor de evaluare formativă, Harlen (2016) a identificat caracteristicile cheie ale unui cadru de evaluare formativă. Unele sunt identice cu cele din analiza anterioară realizată de OCDE/CERI, însă se observă accente suplimentare, mai ales asupra implicării elevului. Acestea sunt prezentate în cercurile bleumarin.



Surse: OCDE (2008), „Assessment for learning: Formative assessment”, Conferința internațională OCDE/CERI privind învățarea în secolul XXI: cercetare, inovare și politică, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf; Harlen, W. (2016), *Assessment of Learning*, SAGE Publication, Bristol.

S-a constatat că îmbunătățirea nivelului de performanță datorată practicilor de evaluare formativă este una dintre cele mai semnificative de la nivelul intervențiilor educaționale, mai ales în rândul elevilor cu rezultate slabe (Black și William, 1998). Evaluarea în scopul învățării este folosită și pentru a spori implicarea elevilor, importantă în cazul tuturor elevilor, dar mai ales al celor cu risc de abandon școlar. Având în vedere puternicul impact pozitiv al evaluării formative asupra învățării, majoritatea sistemelor școlare adoptă astfel de

politici, în special în învățământul secundar, atunci când există preocupări legate de implicarea și motivarea elevilor (Caseta 2.9).

Caseta 2.9 Politicile țărilor OCDE în sprijinul aplicării evaluării formative la clasă

Multe țări OCDE se orientează spre cadre de politică ce sprijină și promovează evaluarea formativă, ca o recunoaștere a impactului pozitiv pe care îl poate avea aceasta la nivelul învățării. România se poate inspira din experiențele și strategiile acestor țări în momentul elaborării propriei strategii de încurajare a aplicării mai frecvente a evaluării formative la clasă:

Irlanda: Ghiduri și instrumente pentru promovarea aplicării evaluării formative la clasă

În Irlanda, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare (NCCA) a contribuit la dezvoltarea expertizei în domeniul evaluării formative, prin proiectele sale de dezvoltare curriculară implementate împreună cu școlile. Prin activitatea desfășurată cu grupurile de profesori în cadrul Rețelei Școlare Primare, NCCA explorează modul în care pot fi implementate abordările de evaluare formativă în școlile irlandeze. NCCA a elaborat și materiale de referință pentru cadrele didactice și școli, dezvoltându-le astfel setul de instrumente de evaluare. Pagina sa dedicată evaluării în scopul învățării include suport și materiale multimedia, precum filmulețe realizate în școli și exemple de lucrări de ale copiilor, însoțite de comentariile profesorilor. Mai există și instrumente de reflecție și liste de verificare, menite să ajute profesorii și personalul școlar să revizuiască actuala practică de evaluare (<http://action.ncca.ie/primary.aspx>).

Norvegia: Dezvoltarea capacității de evaluare formativă a profesorilor

În Norvegia, unitățile de învățământ sunt obligate, în prezent, să implementeze evaluarea în scopul învățării. Pentru a ajuta cadrele didactice să respecte cerințele de evaluare formativă, Direcția de Educație și Formare a creat un website dedicat evaluării în scopul învățării, ce furnizează o serie de materiale și instrumente, inclusiv întrebări de reflecție, filmulețe, instrumente de evaluare și literatură de specialitate, dar și diferite modalități de documentare a practicii de evaluare formativă. Totodată, s-a constatat că profesorii nu au beneficiat în trecut de pregătire în domeniul evaluării formative și că există un nivel scăzut de expertiză la nivel național, disponibilă liderilor de școli din care să se inspire pentru a acorda sprijin. În vederea remedierii acestei situații, Ministerul Educației și Cercetării și Direcția de Educație și Formare din Norvegia au stabilit evaluarea formativă ca domeniu prioritar de politică educațională și dezvoltare profesională, lansând o serie de programe de sprijin și rețele de învățare la nivel regional, local și școlar. De exemplu, Programul de evaluare în scopul învățării (2010-2014) a fost structurat pe rețele de învățare la nivel local și regional, în care profesioniștii au putut face schimb de experiență și crea un spațiu pentru analiza comună a practicilor eficiente. Municipalițile și județele participante au avut o persoană de contact pentru evaluarea formativă, menită să asiste implementarea proiectului la nivel local. Aceste persoane de contact au participat la cursuri de evaluare în scopul învățării, organizate de către Direcție. Programul oferă și resurse online, inclusiv instrumente și filmulețe referitoare la implementarea eficientă a evaluării formative la clasă.

Surse: OCDE (2013d), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>;

Evaluarea formativă deține un loc central în descrierea procesului de evaluare a elevilor din Legea educației adoptate în 2011. Totuși, în realitate, în școlile române predomină în continuare evaluarea sumativă. Documentele consultate de echipa OCDE și discuțiile cu cadrele didactice, școlile și liderii de la nivelul sistemului au oferit puține date concrete referitoare la înțelegerea „evaluării în scopul învățării”. În timpul discuțiilor echipei OCDE cu cadrele didactice și liderii de la nivelul sistemului, când s-a ridicat problema „evaluării formative”, aceasta a fost în general înțeleasă ca o serie de evaluări sumative concepute la

nivelul școlii. De exemplu, convenția de a trece notele acordate lucrărilor de control sau temelor de casă în catalog la clasele V-X a fost descrisă ca o „evaluare formativă”. Cu toate acestea, niciuna dintre aceste practici evaluative nu include acordarea unui feedback de calitate elevilor cu privire la nivelul lor de învățare și sfaturi referitoare la următorii pași pe care trebuie să îi realizeze pentru a progresa sau reuși, care caracterizează de fapt evaluarea formativă.

Identificarea și depășirea barierelor pentru evaluarea formativă

Majoritatea sistemelor întâmpină greutăți în găsirea unui echilibru între evaluarea învățării și evaluarea în scopul învățării, chiar și atunci când promovează evaluarea formativă ca o politică națională cheie de îmbunătățire a calității (OCDE, 2013d). Chiar și sistemele școlare performante și bine finanțate, cu profesori reputați, au avut dificultăți în a-și reorienta procesele de evaluare de la evaluarea învățării în scopul responsabilizării către evaluarea în scopul învățării.

Crearea unei culturi și capacități de evaluare formativă necesită timp și politici susținute. Experiența țărilor care au depus eforturi concertate pentru consolidarea evaluării formative, precum Norvegia, evidențiază faptul că succesul depinde, înainte de toate, de profesori și de cadrul general de evaluare și examinare (Caseta 2.10). Profesorii trebuie să înțeleagă importanța evaluării formative pentru procesul de învățare al elevilor, ceea ce va contribui la eliminarea reticenței profesionale și la folosirea eficientă a acesteia la clasă. Este, de asemenea, importantă includerea evaluării formative în cadrul de evaluare și examinare și scăderea presiunii exercitate de examenele cu miză mare asupra elevilor, cadrelor didactice și unităților de învățământ.

Caseta 2.10 Bariere pentru evaluarea formativă: perspective norvegiene

În 2010, Norvegia a lansat un program dedicat evaluării în scopul învățării, menit să îmbunătățească practica de evaluare în școli, prin integrarea a patru principii în practica pedagogică. Conform acestor principii, elevii și ucenicii învață mai bine atunci când: 1) înțeleg ce au de învățat și ce se așteaptă de la ei; 2) obțin feedback cu privire la calitatea muncii sau la performanța lor; 3) primesc sfaturi în legătură cu modul în care pot progresa; 4) sunt implicați în propriul proces de învățare și autoevaluare.

Programul a identificat o serie de bariere pentru consolidarea evaluării în scopul învățării în practicile pedagogice.

1. Rezistența cadrelor didactice la schimbarea rolurilor profesorilor și elevilor

Implementarea cu succes a practicilor de evaluare în scopul învățării presupune schimbarea rolurilor tradiționale ale profesorilor și elevilor. Altfel, elevii nu vor folosi feedback-ul primit. Cadrele didactice, care sunt obișnuite să conducă clasa într-un mod convențional, cum ar fi predând elevilor de la tablă și fiind singurele care vorbesc, pot să nu accepte să renunțe la un oarecare control atunci când elevilor li se acordă mai multă putere. Schimbarea le poate părea dificilă și elevilor. Aceștia trebuie să învețe cum să folosească feedback-ul și cum să poarte un dialog cu profesorii și colegii lor despre procesul lor de învățare, nu doar despre punctajele obținute la teste.

2. Deficiențe la nivelul cunoștințelor tematice și competențelor de evaluare ale profesorilor

Caseta 2.10 Bariere pentru evaluarea formativă: perspective norvegiene

Rămân o serie de întrebări legate de nivelul cunoștințelor tematice pe care trebuie să îl aibă profesorii pentru a oferi un feedback eficient la clasă. Aceștia trebuie, de asemenea, să poată folosi criteriile de evaluare și să dețină competențe evaluative profunde. Acestea nu sunt însă puternic integrate în formarea inițială a cadrelor didactice din anumite sisteme de învățământ, inclusiv cel din România.

3. Orar încărcat și nevoia de sprijin susținut

Cadrele didactice au nevoie de exemple concrete referitoare la modul în care „se face” evaluarea în scopul învățării, dar și de instrumente de sprijin în practica lor. Schimbarea practicii didactice reprezintă un proces lent, ce are nevoie de programe susținute de dezvoltare profesională. Dacă se simt copleșiți sau prea ocupați, profesorii nu vor avea timpul sau energia necesară să folosească practicile de evaluare în scopul învățării.

4. Examenele cu miză mare și cerințele administrative

Presiunea pe care o exercită sistemele de testare și examenele cu miză mare asupra școlilor atrage inevitabil un act didactic adaptat testelor și anumite așteptări din partea profesorilor și a practicii pedagogice. Într-o astfel de situație, predarea vizează, cu precădere, verificarea conținutului ce va fi testat și exersarea itemilor de test, practică ce nu se limitează doar la lunile de dinaintea testului. În fața unor teste cu miză importantă, și elevii, și părinții se așteaptă la un astfel de comportament din partea profesorilor. În mod ironic, tipul de învățare promovat de aceste practici este memorarea pe termen scurt, cu un nivel redus de gândire superioară sau dezvoltare a competențelor. Pregătirea pentru teste poate să le refuze elevilor șansa de a-și dezvolta competențele necesare învățării și succesului viitor.

Sursa: Hopfenbeck, T. et al. (2013), „Balancing trust and accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A governing complex education systems case study”, *OECD Education Working Papers*, No. 97, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>.

O declarație de politică națională referitoare la evaluarea formativă

Îmbunătățirea modului de aplicare a evaluării formative în România va depinde de implicarea cadrelor didactice. O declarație națională fermă privind importanța acesteia pentru educația din România ar veni în sprijinul acestui demers, conferind legitimitate și valoare națională evaluării formative. Deși include evaluarea formativă, Legea educației din 2011 nu este suficient de explicită în legătură cu importanța centrală și rolul pe care ar trebui să îl joace aceasta în România. Totodată, noile evaluări centralizate, care au transferat în afara clasei o parte din responsabilitate în ceea ce privește evaluarea elevilor, pot transmite un mesaj ambiguu cu privire la fiabilitatea raționamentului profesional al cadrelor didactice, plasat în centrul evaluării formative.

Pentru a crește valoarea conferită evaluării formative la nivel național, va fi esențială formularea unei declarații naționale, care să definească clar evaluarea formativă, modul în care se aplică aceasta la clasă și practicilor didactice și, cel mai important, beneficiile pe care le poate avea la nivelul învățării. Aceasta va trebui susținută de o amplă strategie, care să includă dezvoltarea abilităților profesorilor de a folosi evaluarea în scopul învățării elevilor și revizuirea cadrului de evaluare și examinare în vederea dezvoltării evaluării formative.

Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice

Competențele de evaluare pot fi definite ca „nivelul de înțelegere al unei persoane a conceptelor și metodelor fundamentale de evaluare ce pot influența deciziile educaționale” (Popham, 2011). Cadrele didactice cu competențe solide de evaluare vor da dovadă atât de abilități, cât și de încrederea necesară pentru a folosi evaluarea în scopul învățării la clasă și a lua propriile decizii legate de dezvoltarea și nivelul de învățare al elevilor. De asemenea, acestea vor putea să recurgă la forme mai sofisticate de evaluare sumativă și să contribuie, într-o manieră informată, la discuțiile despre dezvoltarea evaluărilor și examenelor naționale cu miză mare.

În România, disponibilitatea limitată și lipsa pregătirii practice la nivelul formării inițiale și continue a cadrelor didactice nu afectează doar procesul de evaluare formativă, ci și „competențele de evaluare” ale profesorilor români în sensul lor mai larg. Evaluarea nu este suficient dezvoltată prin formarea inițială și continuă a cadrelor didactice sau prin îndrumarea și sprijinul acordate evaluărilor la clasă și celor externe.

Rolul formării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice

Încurajarea aplicării mai frecvente a evaluării formative și creșterea nivelului general de înțelegere al profesorilor cu privire la modul în care pot folosi evaluarea în România vor necesita eforturi consistente, nu doar pentru a dezvolta capacitatea de evaluare a cadrelor didactice, ci și pentru a le face să înțeleagă și să aprecieze importanța acestui lucru. Când vine vorba de practică, ceea ce *cred* profesorii despre evaluare este cel puțin la fel de important ca și ceea ce știu despre aceasta. Părerile respective pot fi chiar mai importante decât cunoștințele despre evaluare (James și Pedder, 2006; Xu și Brown, 2016). Dacă, ca și în cazul României, experiența școlară a unui cadru didactic ca elev a fost dominată de teste și examene, acestuia îi va fi greu să aprecieze abordările alternative sau valoarea evaluării formative.

Aceasta presupune acordarea unei mai mari priorități studiului și practicii de evaluare în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. În prezent, deși formarea inițială a cadrelor didactice include un curs pe tema examinării și a evaluării, nu oferă profesorilor o pregătire suficientă în sensul unei abordări incluzive centrate pe elev la nivelul actului pedagogic și al evaluării, așa cum prevede noul curriculum. Mai mult, pregătirea didactică rămâne una puternic teoretică, iar profesorii au puține șanse de a-și dezvolta și exersa abilitățile de evaluare formativă (vezi Capitolul 3).

România a constatat că, în momentul de față, formarea inițială a cadrelor didactice este insuficientă și, prin urmare, se pregătește să lanseze un nou masterat didactic. Pentru implementarea sa cu succes, acesta va trebui să includă o pregătire mai amplă în domeniul evaluării și oportunități de exersare a evaluării pentru profesorii debutanți. În elaborarea modulului de evaluare a noului său masterat, România se poate inspira din experiența altor țări. Un proiect recent desfășurat în New South Wales din Australia a identificat elementele formării inițiale a cadrelor didactice ce sunt extrem de importante pentru dezvoltarea competențelor de evaluare ale profesorilor (Caseta 2.11).

Caseta 2.11 Învățarea evaluării: o inițiativă din New South Wales, Australia

New South Wales a întreprins recent niște demersuri pentru a se asigura că profesorii aflați la început de carieră dețin competențele de evaluare necesare susținerii politicii și practicii de evaluare la clasă. Astfel, a identificat 24 de elemente obligatorii pentru toate programele de formare inițială a cadrelor didactice. Unele dintre acestea sunt relevante pentru România, având în vedere că aceasta este în curs de realizare a propriei liste de elemente cheie menite să susțină noi direcții politice în domeniul evaluării:

1. Profesorii debutanți trebuie să înțeleagă modul în care predarea, învățarea, evaluarea, feedback-ul și raportarea pot fi aliniate și integrate în practică.
2. Profesorii debutanți trebuie să știe care este scopul evaluării sumative și al celei formative și cum pot fi integrate cele două. Trebuie să știe cum să integreze ambele tipuri de evaluare în programele educaționale.
3. Profesorii debutanți trebuie să știe și să înțeleagă cum se stabilesc rezultatele urmărite de programele școlare și cum pot ghida acestea tipul de cunoștințe și abilități ce trebuie dobândite, diversele sarcini și activitățile de evaluare.
4. Profesorii debutanți ar trebui să dețină cunoștințe terminologice în domeniul evaluării. Ar trebui să înțeleagă și să poată aplica conceptul de viabilitate și cel de fiabilitate în dezvoltarea propriilor lor activități și sarcini de evaluare și în măsurile mai generale, precum examenele și programele de testare standardizată.
5. Profesorii debutanți ar trebui să înțeleagă importanța stabilirii criteriilor pentru evaluarea diferitelor niveluri de performanță ca răspuns la activitățile sau sarcinile de evaluare.
6. Profesorii debutanți trebuie să poată formula întrebări care să îi ajute să analizeze performanțele elevilor, pentru a le putea acorda feedback și, la fel de important, să își dezvolte practica pedagogică.
7. Profesorii debutanți trebuie să fi exersat și dobândit un grad de înțelegere a abilității profesionale de evaluare a performanțelor elevilor în baza standardelor, prin activități sau sarcini de evaluare.
8. Profesorii debutanți ar trebui să cunoască modalități de creștere a fiabilității raționamentului propriu, de exemplu prin moderare.
9. Profesorii debutanți ar trebui să fie încurajați să își dezvolte o „mentalitate” în direcția evaluării și a impactului acesteia asupra elevilor.

Sursa: BOSTES (2016), pagina Comisiei pentru Studii și Standarde Didactice și Educaționale din New South Wales, www.boardofstudies.nsw.edu.au/.

Din moment ce formarea inițială a cadrelor didactice vizează doar noii profesori și competențele de evaluare se dezvoltă pe parcursul carierei, va fi importantă și integrarea strategiilor de evaluare formativă în procesul de formare continuă. Constrângerile financiare limitează actualmente oportunitățile de formare la locul de muncă în România, dar costul unui amplu program de dezvoltare a competențelor de evaluare ale profesorilor ar fi rapid compensat de posibilele câștiguri la nivelul retenției școlare și performanței elevilor. Experiența altor țări sugerează că o astfel de formare trebuie oferită pe o perioadă de timp susținută, combinând cursurile cu sprijin din partea școlii pentru a avea un impact asupra

practicii pedagogice (Hopfenbeck, et al., 2013). Acest lucru se poate realiza prin numirea unor „consultați în evaluare” la nivel local, care să lucreze cu școlile în vederea adoptării tehnicilor formative; aceștia ar putea fi încadrați în departamentul pentru îmbunătățirea calității școlare, pe care prezenta analiză recomandă României să îl înființeze în fiecare ISJ (vezi Capitolul 4). Utilizarea eficientă a evaluării formative ar trebui, de asemenea, prioritizată la nivelul standardelor de evaluare a cadrelor didactice și a unităților de învățământ (vezi Capitolele 3 și 4). Unele țări, cum este Ungaria, au lansat și campanii naționale de conștientizare, cu un conținut profesional referitor la evaluare (Ministerul Educației și Culturii al Ungariei, 2010). Aceasta poate contribui la consolidarea reputației și acceptării evaluării formative, lucru important în România, unde adoptarea unor astfel de practici va presupune o schimbare semnificativă de mentalitate, nu doar în rândul profesorilor, ci și al părinților, elevilor și societății largi.

Ca un demers imediat, orice program de formare continuă lansat în scopul implementării noului curriculum ar trebui să includă sprijin sistematic pentru realizarea evaluării la clasă și să pună accent pe domeniile care dețin cea mai mare importanță pentru România. Acest demers ar putea viza inițial o mai bună înțelegere la nivelul cadrelor didactice a motivului și a modului în care pot oferi feedback elevilor cu privire la etapele viitoare ale învățării și crearea unui mediu la clasă în care elevii să se simtă confortabil să facă greșeli și să se implice în propria învățare. Evaluările naționale introduse prin Legea educației din 2011 pot sprijini aceste schimbări în cazul în care sunt dezvoltate în continuare.

Utilizarea evaluărilor naționale în sprijinul competențelor de evaluare

Noile evaluări naționale de la clasele a II-a și a VI-a au fost introduse în scopul diagnozei nivelului de învățare al elevilor, ca un punct de plecare pentru o abordare mai individualizată. Cu toate acestea, nu au fost dezvoltate planurile individualizate de învățare și portofoliul elevului, în care trebuiau integrate rezultatele evaluărilor. Din cauza lipsei de îndrumare și sprijin care să ajute cadrele didactice să le folosească, evaluările nu susțin dezvoltarea capacității de evaluare a profesorilor. Din interviurile realizate, echipa OCDE a constatat că unele cadre didactice percep evaluările ca încă o cerință administrativă, cu valoare limitată pentru procesul de predare și învățare.

Ca un prim pas, având în vedere că evaluările se realizează în scopul diagnozei, logic ar fi ca acestea să fie mutate la începutul anului școlar, astfel încât profesorii să poată folosi rezultatele pentru a determina nivelul de învățare al elevilor și pentru a pune în practică planuri educaționale adecvate, care să reflecte nevoile individuale ale elevilor lor. Scopul de diagnostic al evaluărilor ar fi susținut și de următoarele elemente:

Dezvoltarea planurilor individualizate de învățare și a portofoliului elevului

Planurile individualizate de învățare și portofoliul elevului, prevăzute în Legea educației din 2011, reprezintă instrumente pozitive ce încurajează învățarea mai diferențiată, ghidată de elev. Pentru a avea impactul scontat, însă, este nevoie de sprijin mai consistent. Crearea unui model standard pentru planurile de învățare i-ar putea ajuta pe profesori să le elaboreze și să le folosească la clasă. Ar fi de apreciat și o îndrumare centrală referitoare la modul în care ar trebui integrate rezultatele evaluărilor în planuri și cum pot interpreta cadrele didactice aceste rezultate pentru a ghida învățarea pe viitor. Cadrele didactice au nevoie și de îndrumare cu privire la modul în care pot folosi planurile respective pentru a implica elevii

într-o discuție despre propriile lor obiective de învățare, în așa fel încât planurile să poată contribui la dezvoltarea competenței elevilor de „a învăța să învețe”. România poate învăța din experiența altor țări în ceea ce privește aplicarea planurilor individualizate de învățare (Caseta 2.12).

Portofoliul elevului poate încuraja elevii să își documenteze și să analizeze progresele realizate la nivelul învățării. Multe țări europene folosesc tot mai des portofoliul elevului pentru implicarea mai activă a elevilor în propriul proces de învățare și evaluarea unui spectru mai larg de competențe transversale, pe care formatele tradiționale de evaluare nu o permite.

Caseta 2.12 Experiența țărilor cu privire la planurile de învățare

Pe lângă cadrele specifice de politică care încurajează folosirea mai frecventă a evaluării formative, unele țări au adoptat și instrumente obligatorii, ce sprijină aplicarea evaluării formative de către cadrele didactice, inclusiv planurile de învățare:

Suedia: Planuri individuale de dezvoltare

În Suedia, folosirea planurilor individuale de dezvoltare (PID) este obligatorie în școli. PID urmăresc să asigure că profesorii și elevii se concentrează asupra identificării obiectivelor individuale de învățare și a elaborării unor strategii de combatere a lacunelor. PID includ o evaluare a nivelului actual de performanță al elevului în raport cu obiectivele de învățare ale curriculumului și stabilesc pașii pe care trebuie să îi realizeze un elev pentru a atinge acele obiective. Liderii școlari trebuie să furnizeze structura și forma generală a planurilor, putând include informații suplimentare, cum ar fi dezvoltarea generală a elevului. Dacă un elev întâmpină dificultăți, școala trebuie să formuleze planuri de asistare a elevului pentru ca acesta să își atingă obiectivele de învățare. Obiectivele din PID sunt folosite în autoevaluarea elevilor, aceștia trebuind să își evalueze propriile progrese și performanțe.

Danemarca: Planuri individuale ale elevilor

În Danemarca, în 2006, au fost introduse planurile individuale ale elevilor (PIE) obligatorii, pentru a documenta progresele de învățare ale elevilor. PIE contribuie la formalizarea practicii daneze de evaluare prin documentarea progreselor de învățare ale elevilor în scopul dialogului cu actorii cheie (Shewbridge et al., 2011). Acestea pun accent pe învățarea viitoare a elevilor, mai degrabă decât pe rezultatele sumative ale învățării. Evaluările oficiale, puternica susținere din partea organizațiilor naționale de părinți și asociațiilor elevilor (vezi Ministerul Educației al Danemarcei și Rambøll, 2011) și feedback-ul factorilor de interes confirmă faptul că PIE sunt bine primite de către părinți și profesori. Pe scurt, părinții apreciază rezumatul scris referitor la progresele copilului lor deoarece se simt mai bine pregătiți pentru ședințele cu părinții. Cadrele didactice apreciază transferarea informațiilor documentate cu privire la performanțele elevilor următorilor profesori și, prin urmare, PIE joacă un rol crucial în monitorizarea dezvoltării individuale a elevilor de-a lungul timpului. Cadrele didactice recunosc rolul PIE în facilitarea comunicării cu părinții. Munca în plus datorată realizării acestor planuri reprezintă un subiect controversat, însă există actualmente un proiect pilot ce conferă educatorilor o mai mare flexibilitate în determinarea și prioritizarea conținutului PIE.

Surse: Shewbridge et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark 2011*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116597-en>; OCDE (2013d), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>;

Introducerea unui format al evaluărilor naționale, ghidat într-o mai mare măsură de cadrele didactice

Un format de evaluare ghidat într-o mai mare măsură de cadrele didactice le-ar oferi acestora șansa de a-și exercita și câștiga încredere în propriul lor raționament profesional. Cadrele didactice ar urma să răspundă de elaborarea evaluării, inițial pentru clasa a II-a, iar apoi, dacă are succes, și a celei pentru clasa a VI-a. Profesorii ar trebui să fie susținuți printr-o bancă națională de itemi, creată de CNEE, care ar putea să ofere și detalii cu privire la itemii de evaluare potriviți pentru a evalua anumite competențe de la nivelul curriculumului. Va fi importantă și îndrumarea centrală cu privire la implementarea evaluării. Aceasta ar putea include un model de raportare a rezultatelor elevilor și părinților, cu o rubrică specială pentru acordarea de feedback elevilor referitor la modul în care pot progresa. Un anumit număr de rapoarte ar putea fi verificate extern, în scopul asigurării coerenței. Odată stabilite aceste aspecte, cadrele didactice vor reuși să își dezvolte progresiv capacitatea de evaluare astfel încât să poată selecta și dezvolta proprii itemi de evaluare, care să răspundă nevoilor individuale ale elevilor lor, crescând gradul de diagnostic al evaluărilor.

Integrarea evaluării la clasă în cadrul de evaluare și examinare

Creșterea priorității acordate evaluării formative printr-o declarație de politică națională, o mai bună pregătire a cadrelor didactice și furnizarea unor instrumente centrale de evaluare pentru aplicarea la clasă ar contribui la dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice. Cu toate acestea, convingerile profesorilor nu se vor schimba fără o direcție politică, care să se îndepărteze de examenele și evaluările externe sumative și să se apropie de raționamentul profesional exercitat de cadrele didactice la clasă. Reducerea testărilor externe ar reflecta această nouă direcție în plan practic, la fel ca și decuplarea rezultatelor testelor și examenelor de evaluarea cadrelor didactice și a unităților de învățământ.

Regândirea evaluărilor și examenelor naționale

În România, examenele externe continuă să domine procesul de evaluare a elevilor, lăsând spațiu insuficient pentru politica sau practica de evaluare formativă. Ca și în alte țări, evaluarea sumativă cu un mare grad de vizibilitate reprezintă o barieră importantă pentru dezvoltarea practicii de evaluare formativă (OCDE, 2005a). Cu toate că nu este un lucru neobișnuit ca examenele externe, precum cel din clasa a VIII-a și bacalaureatul, să dețină o pondere grea la nivelul sistemelor de învățământ, în România acestea predomină într-o manieră extrem de marcantă.

Pe termen scurt, în momentul revizuirii celor două examene în cadrul reformei curriculare, România ar putea regândi structura claselor finale. Aceasta ar putea însemna trecerea la o abordare mai modulară care să includă proiecte școlare. Astfel, ar exista un cadru mai generos pentru acordarea de feedback elevilor, oportunitatea de a evalua competențe transdisciplinare, precum colaborarea și spiritul de echipă, și reducerea dependenței excesive de evaluările sumative scrise externe. Pe termen mediu și mai lung, așa cum s-a menționat anterior, revizuirea structurii învățământului și reconsiderarea utilizării evaluării naționale pentru clasa a VIII-a în scopul orientării școlare la vârsta de 14 ani vor fi esențiale pentru sprijinirea învățării și a progreselor elevilor.

Cadrul de evaluare și examinare

Predominanța evaluării sumative a elevilor este întărită de cadrul general de evaluare și examinare al României. Rezultatele elevilor la examenele naționale contribuie la determinarea primelor salariale acordate personalului didactic. De asemenea, fac parte din criteriile de evaluare a unităților de învățământ, iar rezultatele succesive proaste la evaluări pot duce la demiterea conducerii unei școli. Discursul public din domeniul educației este dominat de rezultatele examenelor, o caracteristică amplificată și de clasificarea națională a școlilor de către minister pe baza acestor rezultate.

Așa cum se menționează în Capitolele 3 și 4 ale prezentului raport, trebuie să se schimbe aceste practici. Evaluarea cadrelor didactice trebuie să se concentreze mai degrabă asupra practicilor pedagogice de la clasă, inclusiv celei de evaluare formativă, decât asupra notelor obținute de elevi la examenele naționale și competițiile școlare. O evaluare orientată mai mult spre dezvoltare reprezintă și o modalitate de a îmbunătăți competențele de evaluare: cadrele didactice care sunt încurajate să reflecte, într-un mod critic, asupra propriilor practici pedagogice și nevoi de dezvoltare au mai multe șanse să dețină instrumentele necesare acordării de feedback benefic elevilor din clasa lor și să îi ajute să analizeze critic propriile lor performanțe pentru a deveni niște elevi autoconștienți (vezi Capitolul 3). Va fi importantă și îndepărtarea evaluării unităților de învățământ de rezultatele obținute de elevi la evaluări și examene, concentrându-se mai mult asupra analizei critice a dezvoltării școlii (vezi Capitolul 4). Eliminarea clasificării publice a școlilor și înlocuirea acesteia cu o viziune mai holistică a unei școli bune ar reprezenta un alt pas spre educarea părinților și a comunității largi cu privire la ce înseamnă performanța în educație. La nivelul sistemului, trebuie limitate evaluările în scopul clasamentelor și al recompenselor selective, pentru a pune mai mult accent pe realizarea de îmbunătățiri și pe convingerea că fiecare elev, profesor sau școală poate excela.

Aspect politic 2.4: Dezvoltarea capacității de evaluare la nivel central

Amplul sistem de testare națională al României nu beneficiază de resurse corespunzătoare. Dezvoltarea capacității necesare elaborării testelor moderne în concordanță cu evoluțiile internaționale este crucială pentru asigurarea calității și a fiabilității examenelor naționale cu miză mare. Este, de asemenea, importantă pentru crearea unor evaluări și examene aliniate la noul curriculum și a instrumentelor auxiliare menite să dezvolte competențele de evaluare ale cadrelor didactice. Reducerea amplitudinii evaluărilor și examinărilor externe, printr-o evaluare ghidată în mai mare măsură de profesori la clasele a II-a și a VI-a și revenirea la o evaluare eșantionată pentru clasa a IV-a, va elibera resurse ce ar putea fi folosite în scopul îmbunătățirii calității testelor.

Alocarea de resurse adecvate CNEE pentru a asigura calitatea evaluărilor și examenelor cu miză mare

Înființarea CNEE în 1998 a reprezentat un pas important pentru profesionalizarea evaluării în România. CNEE a îmbunătățit gradul de fiabilitate și calitate al examenelor naționale în ultimele decenii și a elaborat noi evaluări menite să sprijine monitorizarea sistemului și practica de evaluare școlară. Totuși, în tot acest timp, deși atribuțiile sale au crescut semnificativ, nu a beneficiat de o creștere proporțională a investițiilor. Prin urmare, reușește cu greu să administreze actualul sistem de evaluare și examinare și nu deține resurse

pentru a face îmbunătățiri și pentru a ține pasul cu evoluțiile internaționale din domeniul tehnicilor de evaluare.

Sunt necesare investiții la nivelul psihometricienilor cu competențe în elaborarea și analiza testelor moderne, inclusiv TRI, și al capacității de cercetare în vederea dezvoltării continue a examenelor și evaluărilor. De asemenea, este important să se investească în tehnologie, pentru o mai bună gestionare și analiză a datelor. Utilizarea tehnologiei în administrarea evaluărilor și a examenelor ar putea contribui la reducerea costurilor și, pe termen mai lung, ar permite elaborarea unor teste tehnologizate, precum evaluările adaptative, care oferă un tip de testare mai personalizată și informații mai detaliate cu privire la nivelul de învățare. Fără aceste investiții, îi va fi dificil CNEE să asigure viabilitatea și fiabilitatea examenelor naționale, aspecte cruciale având în vedere miza mare a acestora pentru viitorul elevilor.

Fără investiții substanțiale, va fi dificilă și transformarea actualei evaluări de la clasa a IV-a într-un instrument standardizat de monitorizare a sistemului. Aproape toate țările din cadrul UE și OCDE realizează, în momentul de față, propriile evaluări naționale standardizate (OCDE, 2015). Absența unui astfel de instrument de monitorizare în România reprezintă o lacună semnificativă, care face ca țara să nu dețină mijloacele necesare monitorizării corecte a rezultatelor elevilor de la an la an, pe baza așteptărilor de învățare naționale, sau comparării rezultatelor învățării între diferitele categorii de elevi, esențiale pentru monitorizarea echității (vezi Capitolul 5).

Capitolul de față evidențiază și alte lipsuri la nivelul resurselor disponibile procesului de evaluare a elevilor, care limitează capacitatea evaluării de a sprijini procesul de predare și învățare. CNEE va juca un rol determinant în eliminarea unora dintre aceste lacune, în special, în consolidarea standardelor de învățare și asigurarea integrării lor în structura, punctarea și raportarea evaluărilor și examenelor. De asemenea, va avea un rol principal în elaborarea unor instrumente de sprijin pentru cadrele didactice, cum ar bănci de itemi și modele de raportare a evaluării, care să susțină competențele de evaluare ale profesorilor. Acesta reprezintă un demers crucial în procesul de dezvoltare a evaluării în România, însă CNEE nu deține, momentan, capacitatea necesară pentru a-l întreprinde.

Va fi important ca orice analiză a resurselor să ia în calcul o revizuire mai largă a rolurilor și responsabilităților Centrului. Revizuirea ar trebui să vizeze identificarea activităților pe care Centrul le poate întreprinde și cele care ar putea fi realizate mai bine de către alte organisme sau departamente ale ministerului. În special, procesul de evaluare a manualelor școlare, organizat rareori de un centru național de examinare, ar putea fi realizat mai eficient de un alt organism sau departament din cadrul ministerului. Eliberarea Centrului de astfel de sarcini i-ar permite să se concentreze asupra principalelor sale activități, precum asigurarea calității examenelor și evaluărilor.

Studiul de față recomandă ca România să analizeze cu atenție structura parcursurilor educaționale secundare înainte de a introduce noi examene, cum ar fi un examen sau o calificare la finalul învățământului obligatoriu. Dacă România continuă reforma examenelor din învățământul secundar, va fi important ca aceasta să beneficieze de resurse adecvate astfel încât orice nouă evaluare să fie bine concepută, iar implementarea sa, susținută efectiv. Introducerea, recent, a noilor evaluări naționale la clasele a II-a și a VI-a s-a făcut fără suficiente investiții în resursele aferente, precum planuri de învățare, portofolii sau ghiduri

pentru profesori cu privire la aplicarea evaluărilor. Din acest motiv, li s-a conferit o valoare mai redusă și nu au putut servi scopului lor ca instrumente formative și de diagnoză adresate cadrelor didactice și elevilor.

Asigurarea că CNEE deține capacitatea analitică și expunerea internațională necesare realizării de îmbunătățiri continue

Pentru ca România să aibă examene și evaluări naționale de calitate, este important ca CNEE să coordoneze procesul continuu de îmbunătățire a acestora. În acest sens, un aspect cheie îl reprezintă capacitatea de a analiza modul în care răspund elevii, în general și pe diferite categorii, la itemii de test pe care îi concepe. Aceasta i-ar furniza CNEE informațiile de care are nevoie pentru a îmbunătăți în permanență calitatea itemilor săi și pentru a concepe teste imparțiale, observând modul în care gestionează itemii diferitele categorii de elevi. Înțelegerea diferențelor de performanță între categoriile cheie la nivel național va fi importantă pentru CNEE în vederea asigurării unui eșantion reprezentativ de elevi pentru evaluarea revizuită de la clasa a IV-a.

În prezent, CNEE produce un raport anual în urma fiecărei evaluări naționale, iar, în trecut, și după examenele din clasa a VIII-a și a XII-a. Deși rapoartele privind evaluările naționale prezintă rezultatele elevilor în funcție de itemi, nu defalchează performanțele pe categorii cheie, cum ar fi categorie socio-economică sau gen. Parțial din cauza lipsei de resurse a CNEE, ISE a analizat recent rezultatele simulării evaluării pentru clasa a VIII-a. Acesta analizează rezultatele în funcție de câteva variabile contextuale, precum dezvoltarea economică regională. De asemenea, a inclus și comentarii legate de structura testului, cum ar fi faptul că evaluarea are un conținut ce nu reflectă corespunzător competențele curriculumului sau că ar trebui însoțită de un chestionar aplicat elevilor (ISE, 2016). Astfel de comentarii sunt importante pentru dezvoltarea continuă a testelor, fiind esențial ca structura și administrarea examenelor și evaluărilor naționale să rămână strâns legate de analiza rezultatelor.

Procesul continuu de dezvoltare este susținut și de participarea la evaluări internaționale. ISE răspunde, în momentul de față, de coordonarea participării României la testarea PISA organizată de OCDE, ceea ce înseamnă că CNEE nu mai este implicat în nicio evaluare internațională de amploare. Deși această schimbare reflectă recunoașterea importanței folosirii rezultatelor PISA în scopul analizei naționale, este important ca CNEE să continue să beneficieze de oportunitățile de învățare oferite de participarea la evaluarea PISA. Evaluările internaționale, și mai ales o evaluare precum PISA ce vizează competențele, oferă o expunere pozitivă la tehnicile internaționale de evaluare. Pentru aceasta, CNEE ar putea avea întâlniri periodice cu ISE în ideea de a se informa despre noutățile și tehnicile de evaluare din cadrul PISA și, eventual, să se alăture ISE la întâlnirile internaționale privind implementarea evaluării PISA.

Consolidarea independenței tehnice a CNEE

Programul de activitate și deciziile CNEE privind politica de evaluare sunt hotărâte de către minister. În ciuda importanței implicării MENCS, ca responsabil principal pentru educație, trebuie să se asigure că CNEE posedă o voce independentă, astfel încât deciziile naționale importante referitoare la politica de evaluare să fie fondate pe expertiză de evaluare specializată. Independența CNEE ar putea fi asigurată și prin înființarea unui consiliu de

conducere, care să-i supravegheze activitatea, să se implice în deciziile cheie referitoare la programul de activitate și bugetul său și să ofere consiliere specializată independentă guvernului cu privire la politica de evaluare.

Un astfel de consiliu ar putea avea în componență experți naționali în politicile și practica de evaluare a elevilor. Consiliul ar trebui să includă un reprezentant al ISE, în scopul coerenței și coordonării și pentru a beneficia de expertiza și studiile ISE. Includerea unuia sau mai multor experți internaționali ar contribui la raportarea activității CNEE la evoluțiile internaționale și la întărirea independenței sale față de regimul politic de la nivel național.

Concluzie

România are mare nevoie de o reorientare a procesului de evaluare a elevilor în sensul unui accent mai puternic pe raționamentul profesional al cadrelor didactice și mai puțin pe evaluările externe. Lăsând loc evaluării ghidate în mai mare măsură de profesori, mai ales evaluării formative, și acordând sprijin personalului didactic în vederea interpretării și folosirii rezultatelor evaluării pentru a oferi feedback de calitate și o predare diferențiată va crește calitatea învățării pentru toți elevii. Aceasta reprezintă o schimbare majoră, nu doar în evaluarea elevilor, ci și la nivelul cadrului de evaluare și examinare, al sistemului de învățământ și al societății în general. Pentru a asigura această schimbare, va trebui ca publicul și părinții să fie implicați într-o discuție, bazată pe evidențe, cu privire la rolul evaluării și modul în care poate susține aceasta procesul de învățare al elevilor.

Recomandări

2.1. Alinierea evaluării elevilor la obiectivele de învățare ale noului curriculum

2.1.1. Dezvoltarea standardelor de învățare ale curriculumului în domeniile de bază, mai precis scris, citit și matematică, pentru ca acestea să devină niște repere cheie în evaluarea de la clasă și cea externă, sprijinind alinierea la curriculum (Figura 2.3). Aceasta ar trebui să includă exemple concrete de lucrări de ale elevilor, care să ilustreze așteptările naționale. Folosirea scalelor actuale de punctare la clasă pentru a stabili niveluri de performanță în cadrul standardelor naționale de învățare ar ajuta, de asemenea, cadrele didactice să coreleze standardele la propria lor activitate de la clasă și să creeze un limbaj comun pentru descrierea performanței.

2.1.2. Utilizarea evaluărilor naționale de la clasele a II-a și a VI-a în scopul consolidării standardelor de învățare. Evaluările naționale vizează competențele de bază ale noului curriculum, putând constitui un mod util de a comunica standardele stabilite și de a încadra corect performanțele individuale ale elevilor în baza acestora. Pentru aceasta, însă, evaluările trebuie însoțite de îndrumare cu privire la modul în care trebuie interpretată activitatea elevilor, în concordanță cu standardele de învățare. Raportarea rezultatelor trebuie, de asemenea, aliniată la standardele de învățare astfel încât profesorii, elevii și părinții să înțeleagă clar măsura în care un elev stăpânește competențele de bază și orice eventuale decalaje și dificultăți de învățare.

2.1.3. Stabilirea clară a organismului guvernamental responsabil de dezvoltarea continuă a standardelor de învățare pentru a asigura că se acordă prioritate acestei

activități. Indiferent de agenția care preia această responsabilitate, va fi esențial să existe o strânsă colaborare între ISE și CNEE, precum și finanțare adecvată.

2.2. Reducerea impactului negativ al examenelor naționale asupra învățării și evoluției elevilor

2.2.1. Creșterea nivelului de calitate și echitate al evaluării din clasa a VIII-a, ca o primă prioritate. Ar trebui extinsă gama de competențe și domenii testate pentru a realiza o evaluare mai amplă a nivelului de învățare al elevilor și pentru a încuraja învățarea întregului curriculum. Reducerea ponderii notelor școlare în media generală a claselor a VII-a și a VIII-a va permite evitarea atașării unei mize activității de la clasă și concentrarea eforturilor profesorilor și a elevilor mai mult asupra învățării și mai puțin asupra performanței în primii ani din învățământul gimnazial. Acuratețea și fiabilitatea notelor școlare din clasele a VII-a și a VIII-a ar trebui îmbunătățite printr-un proces de „moderare” în baza discuțiilor cu profesorii din școli legate de activitatea standard a elevilor și punctarea corespunzătoare, precum și printr-un efort general de a crește competențele de evaluare ale profesorilor (vezi Recomandările 2.3.2 și 2.3.3). Odată cu îmbunătățirea acestui aspect, notele de la clasă vor putea reprezenta o pondere mai mare în media generală a clasei a VIII-a.

2.2.2. Revizuirea parcursurilor școlare și a certificării din învățământul secundar astfel încât toți elevii să beneficieze de șanse educaționale egale pe o perioadă mai îndelungată și de recunoașterea realizărilor lor. Aceasta ar trebui să implice o analiză critică a momentului și a modului în care elevii aleg sau sunt selectați în diferite programe de învățământ secundar, luând totodată în calcul posibilitatea eliminării evaluării din clasa a VIII-a ca mijloc de selecție în învățământul liceal.

2.3. Dezvoltarea competențelor de evaluare ale cadrelor didactice

2.3.1. Elaborarea unei declarații de politică națională cu privire la valoarea evaluării formative și importanța ei pentru educația din România, susținută de o strategie de promovare a acesteia. Aceasta ar putea fi completată de o campanie națională de conștientizare, menită să ajute cadrele didactice și societatea să aprecieze pe deplin importanța acesteia pentru învățare.

2.3.2. Asigurarea unei formări inițiale și continue a cadrelor didactice care să le ofere o bază mai solidă în scopul evaluării elevilor. Noul masterat didactic permite oferirea unei formări inițiale a cadrelor didactice care pune la dispoziția noilor profesori fundamentele solide ale teoriei evaluării, combinate cu suficiente oportunități de exersare a evaluării, în special a metodelor formative. Ar trebui extinsă formarea continuă în domeniul evaluării, iar programele de dezvoltare profesională axate pe noul curriculum ar trebui să includă sistematic sprijin care să ajute cadrele didactice să evalueze competențele și să folosească evaluarea în scopul conturării activității didactice și a procesului de învățare al elevilor. România ar putea lua în calcul posibilitatea numirii unor „consilieri în evaluare”, care să ajute unitățile de învățământ să utilizeze tehnicile de evaluare formativă, încadrați în noile departamente pentru îmbunătățirea calității școlare din cadrul ISJ-urilor (vezi Recomandarea 4.4.4 din Capitolul 4).

2.3.3. O mai mare utilizare a evaluărilor naționale de la clasele a II-a și a VI-a în scopul dezvoltării competențelor de evaluare ale cadrelor didactice și creșterii calității feedback-ului. Conferind cadrelor didactice responsabilitatea de a elabora evaluările, acestea vor avea mai

multe șanse să își exercite și să câștige încredere în raționamentul lor profesional, dar și să ofere feedback mai detaliat elevilor cu privire la performanțele acestora. În acest scop, profesorii ar trebui să beneficieze de sprijin de la nivel central, precum un model de raportare și o bancă de itemi națională, pentru a se asigura că evaluează nivelul de învățare al elevilor conform așteptărilor curriculumului și oferă feedback util elevilor în legătură cu modul în care pot progresa aceștia. Această practică ar putea fi testată inițial la clasa a II-a și extinsă ulterior, dacă are succes, și la clasa a VI-a. Oferirea de instrucțiuni referitoare la elaborarea planurilor individuale de învățare pe baza rezultatelor elevilor ar ajuta cadrele didactice să folosească evaluările mai eficient în scopuri formative. De asemenea, mutarea evaluărilor la începutul anului școlar ar consolida rolul formativ al acestora.

2.3.4 Încurajarea școlilor și a cadrelor didactice să pună accent pe evaluarea formativă, conferindu-i o valoare sporită la nivelul evaluării cadrelor didactice și a unităților de învățământ și reducând ponderea deținută de rezultatele testărilor cu miză ridicată, conform măsurilor recomandate în cele ce urmează (vezi Recomandările 3.4.3 și 4.2.3 din Capitolele 3 și 4).

2.4. Dezvoltarea capacității de evaluare la nivel central

2.4.1. Alocarea de resurse adecvate centrului CNEE. Creșterea resurselor CNEE pentru a putea investi în psihometricieni specializați în redactarea testelor moderne, în tehnologie pentru o mai bună gestionare a datelor și în capacitatea de cercetare și analiză a rezultatelor în vederea îmbunătățirii structurii și a calității evaluărilor naționale și a acordării de sprijin și îndrumare cadrelor didactice în scopul evaluărilor naționale, așa cum recomandă analiza de față (vezi Recomandarea 3.3). Verificarea resurselor Centrului ar trebui însoțită și de o analiză a rolului și responsabilităților sale pentru a identifica activitățile pe care le poate întreprinde și cele care ar fi mai bine să fie realizate de alte organisme sau compartimente ale ministerului, precum procesul de evaluare a manualelor școlare.

2.4.2. Asigurarea că CNEE deține capacitatea analitică și expunerea internațională necesare realizării de îmbunătățiri continue. Stabilirea ca obiectiv realizarea unei analize mai ample a rezultatelor din sfera examinării și evaluării și totodată dezvoltarea acestei capacități va fi importantă pentru a asigura validitatea și fiabilitatea itemilor testelor naționale. Implicarea continuă a CNEE, sub o formă sau alta, în evaluările internaționale ar susține, la rândul ei, modernizarea permanentă a structurii evaluărilor naționale.

2.4.3. Conferirea unei forțe mai mari vocii CNEE ca un centru cu expertiză tehnică în domeniul examinării, prin înființarea unui consiliu de conducere. Acesta ar trebui să aibă în componență experți naționali, inclusiv un reprezentant al ISE, pentru a asigura coerența și coordonarea politicii de evaluare a elevilor, și unul sau mai mulți experți internaționali astfel încât activitatea CNEE să fie în pas cu evoluțiile mondiale.

Note

1. Unele licee de artă, sportive, teologice și militare („licee vocaționale”) continuă să organizeze un examen de admitere în vederea testării aptitudinilor elevilor în anumite domenii de competență (artă sau sport).

Referințe

- Black, P. și D. William (1998), „Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, pp. 7-74.
- BOSTES (2016), pagina Comisiei pentru Studii și Standarde Didactice și Educaționale din New South Wales, www.boardofstudies.nsw.edu.au/.
- Comisia Europeană (2011), *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*, Comisia Europeană, Bruxelles, www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1.
- Curriculum Online (2016), „English”, pagina Curriculum Online, <http://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/English>.
- Departamentul Educației și Competențelor (2015), *Framework for Junior Cycle 2015*, Departamentul Educației și Competențelor, Dublin, www.juniorcycle.ie/NCCA_JuniorCycle/media/NCCA/Documents/Framework-for-Junior-Cycle-2015-2.pdf.
- Education Scotland (2017), „Experiences and outcomes”, pagina Education Scotland, [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/Experiences%20and%20outcomes](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/Experiences%20and%20outcomes), accesată în 6 februarie 2017.
- Eurydice (2016), „Romania: Assessment in Primary Education”, pagina Eurydice, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Assessment_in_Primary_Education, accesată în 5 decembrie 2016.
- Fartușnic, C. et al. (2014), *Participarea la educație în învățământul secundar superior: o provocare pentru politicile curente în România*, UNICEF, București, www.unicef.org/romania/Participarea_la_edu_inv_sec_en_site.pdf.
- Harlen, W. (2016), *Assessment of Learning*, SAGE Publication, Bristol.
- Hopfenbeck, T., et al. (2013), „Balancing trust and accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A governing complex education systems case study”, *OECD Education Working Papers*, No. 97, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>.
- ISE (2015), *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național: Document de politici educaționale*, Institutul de Științe ale Educației, București, www.ise.ro/wpcontent/uploads/2015/12/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf.

- ISE (2016), *Simularea evaluării naționale la clasa a VIII-a –2016. Sintează: analiza rezultatelor elevilor*, Institutul de Științe ale Educației, București, www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/studii%20si%20analize/2016/ISE/SINTEZA_Raport_rezultate_simulare_2016_final.pdf.
- James, M., & Pedder, D. (2006), „Beyond method: Assessment and learning practices and values”, *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138, https://www.researchgate.net/publication/249016171_Beyond_method_assessment_and_learning_practices_and_values_The_Curriculum_Journal_172_109-138
- JOUE (2006), *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>.
- KeyCoNet (2014), *Key Competence Development in School Education in Europe: KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary*, KeyCoNet, Brussels, http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028.
- Langa, C. (2015), „Effects of Implementing the Preparatory Grade in Romania on School Organization”, *Procedia*, Vol. 180/5, pp. 184-189, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815014342.
- MENCS (2014a), *Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CLASELE a III-a – a IV-a*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București, http://media.hotnews.ro/media_server1/document-2014-10-14-18303532-0-programa-limba-literatura-romana-clasele-iii.pdf.
- MENCS (2014b), *Raportul privind starea învățământului*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2015), *Raportul privind starea învățământului*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2016), *Ordinul ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- Ministerul Educației (2017), „The standards”, pagina Curriculum Online a Noii Zeelande, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Reading-and-writing-standards/The-standards>.
- Ministerul Educației și Culturii al Ungariei (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Hungary*, Ministerul Educației și Culturii, Budapesta, www.oecd.org/edu/school/50484774.pdf

- Nusche, D. (2016), „Student assessment and its relationship with curriculum, teaching and learning in the twenty-first century”, în *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, SAGE Publishing.
- Nusche, D. et al. (2011), *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116610-en>.
- OCDE (2000), *Reviews of National Policies for Education: Romania 2000*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181731-en>. OCDE, Definirea și selectarea competențelor cheie.
- OCDE (2003), „Romania”, în *Reviews of National Policies for Education: South Eastern Europe 2003: Volume 2: FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264030879-7-en>.
- OCDE (2013a), „Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study”, *OECD Education Working Papers*, No. 99, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- OCDE (2013b), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- OCDE (2013c), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OCDE (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OCDE (2016c), *Netherlands 2016: Foundations for the Future*, *Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-6-en>.
- OCDE (2005a), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007413-en>.
- OCDE (2005b), *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary, The OECD Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
- OCDE (2008), „Assessment for learning: Formative assessment”, OECD/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf.
- OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OCDE (2013d), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OCDE (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OCDE/UNESCO (2016), *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en>.
- Pellegrino, J. (2014), *Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: a systems approach to progress*, *Psicologia Educativa* 20 (2014) 65-77, <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002>
- Pepper, D. (2011), „Assessing key competencies across the curriculum – and Europe”, *European Journal of Education*, Vol. 46/3, www.ginconet.eu/sites/default/files/Assessing%20KC%20Pepper%202011.pdf.
- Popham, W.J. (2011), „Assessment literacy overlooked: A teacher educator’s confession”, *The Teacher Educator*, Vol. 46/4, pp. 265-273, <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>.
- Salvați Copiii (2010), *Învățământul gratuit costă! Cercetare cu privire la costurile „ascunse” din educație*, Salvați Copiii România, București.
- Shrewbridge, C. et al., (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*, OECD Publishing, Paris.
- Smyth, E. (2016), *Students’ Experiences and Perspectives on Secondary Education: Institutions, Transitions and Policy*
- Xu, Y. și Brown, G. T. L. (2016), Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization, *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, 149-162.

Capitolul 3

EVALUAREA PERSONALULUI DIDACTIC DIN ROMÂNIA: ASIGURAREA UNEI EVALUĂRI CARE SUSȚINE DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Capitolul de față analizează modul în care România evaluează practica pedagogică și sprijină dezvoltarea cadrelor didactice prin sistemul său de evaluare a personalului didactic. România combină mai multe tipuri de evaluare, ce prezintă însă un potențial limitat de dezvoltare a cadrelor didactice, oferind sprijin redus în acest sens. Elaborarea standardelor didactice profesionale ar permite evaluarea tuturor profesorilor după niște criterii comune ce urmăresc o activitate didactică eficientă. Dezvoltarea cadrelor didactice ar fi susținută mai consistent dacă evaluările periodice ar avea o miză mai redusă pentru cariera și salariul acestora și ar include practici mai formative, precum o discuție deschisă și feedback. Pentru a asigura că ajung să predea doar candidații motivați care posedă calități adecvate, evaluările din perioada de stagiatură ar trebui să aplice un prag minim de admitere, oferind totodată noilor profesori sprijinul necesar dezvoltării profesionale. Nu în ultimul rând, revizuirea mecanismului de conectare a evaluărilor la primele salariale și crearea unor parcursuri profesionale diferențiate pentru cadrele didactice, care să îi recompenseze echitabil pe cei care își asumă noi roluri și responsabilități, vor încuraja profesorii să își dezvolte competențele pe parcursul carierei.

Introducere

Capitolul de față analizează modul în care ar putea fi reformat actualul sistem de evaluare a personalului didactic al României pentru a avea un impact mai pozitiv asupra procesului de învățare și predare și pentru o mai bună aliniere la obiectivele curriculumului național. Evaluarea personalului didactic se referă la modul în care sunt evaluate cadrele didactice și primesc feedback cu privire la performanța și competențele lor (OCDE, 2013c). O evaluare bine structurată sprijină cadrele didactice în dezvoltarea lor profesională și le responsabilizează în activitatea lor, contribuind la îmbunătățirea actului pedagogic și, implicit, la creșterea performanțelor elevilor.

România folosește diferite practici evaluative, inclusiv evaluări periodice anuale și evaluări pentru definitivarea în învățământ, obținerea unui grad didactic superior sau acordarea unei prime salariale. România nu aplică, însă, evaluarea personalului didactic ca un instrument de dezvoltare. Procesele de evaluare sunt mai degrabă sumative decât formative și au consecințe majore asupra remunerării și carierei profesorilor. Aceasta limitează potențialul evaluărilor de a influența pozitiv practicile pedagogice și de a îmbunătăți rezultatele elevilor.

Pentru ca practica pedagogică din România să devină mai centrată pe elev și adaptată la diferitele nevoi ale elevilor, cadrele didactice vor avea nevoie de un proces de evaluare anuală orientat într-o mai mare măsură spre dezvoltare, implicând feedback constructiv și încurajarea utilizării oportunităților de învățare profesională ce promovează noi abordări. Acest lucru este important mai ales pentru noii profesori, care au nevoie de mai mult sprijin în primul an de angajare și care beneficiază, în prezent, de o pregătire inițială limitată în domenii esențiale pentru activarea învățării, precum evaluarea formativă. În același timp, evaluarea sumativă a cadrelor didactice din România, ce vizează asigurarea calității la începutul și pe parcursul carierei, ar trebui revizuită pentru a încuraja și a recompensa dezvoltarea competențelor pedagogice și profesionale importante. Standardele didactice profesionale comune ar oferi cadrelor didactice și tuturor actorilor implicați în certificarea, evaluarea, formarea inițială și continuă a acestora un model clar și unitar de predare optimă, care să favorizeze îmbunătățirea practicii și a rezultatelor.

Contextul și principalele caracteristici ale evaluării personalului didactic din România

Profesia didactică

Formarea inițială a cadrelor didactice

Ca și în majoritatea țărilor OCDE, în România, calificarea minimă necesară pentru profesia didactică este diploma de licență în cazul unui cadru didactic din învățământul primar și diploma de masterat pentru un profesor din învățământul liceal (OCDE, 2014a). Cu

toate acestea, formarea inițială a cadrelor didactice din România oferă o pregătire mult mai slabă în ceea ce privește aspectele pedagogice fundamentale decât în alte țări. Profesorii români beneficiază de următoarea formare inițială, urmată de o perioadă de stagiatură de un an, pentru a obține definitivarea în învățământ:

- pentru cadrele didactice din învățământul primar: o diplomă de licență în științele educației (trei ani)
- pentru cadrele didactice din învățământul gimnazial: un modul pedagogic de un semestru, urmat în timpul studiilor universitare de licență într-un alt domeniu decât științele educației
- pentru cadrele didactice din învățământul liceal: două module pedagogice cu o durată de un an universitar, urmate în timpul studiilor universitare de licență sau de masterat (doi ani) într-un alt domeniu decât științele educației (MENCS, 2012a).

Majoritatea universităților din România (83) oferă o formă de pregătire pedagogică inițială. Calitatea programelor diferă substanțial la nivelul instituțiilor (Comisia Europeană, 2015a; Stingu et al., 2016). Toți furnizorii și programele lor trebuie acreditate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), în vederea îndeplinirii unor standarde minime. Cu toate acestea, standardele de acreditare sunt generale și nu specifică ce presupune un program de pregătire pedagogică de calitate (MENCS, 2006).

În România, ca și în multe alte țări europene, există preocupări legate de faptul că criteriile scăzute de admitere combinate cu salariile mici au transformat profesia didactică într-una mai puțin atractivă. Criteriile de admitere în programele universitare de licență în domeniul științelor educației adresate viitoarelor cadre didactice din învățământul primar sunt aceleași ca și pentru alte programe de licență și nu există cerințe minime de admitere pentru modulele pedagogice adresate viitoarelor cadre didactice din învățământul secundar. Candidații sunt intervievați în momentul admiterii, însă toți cei înscriși sunt admiși, în general (Velea și Istrate, 2011). Aceasta a dus la un surplus de studenți care se pregătesc pentru profesia didactică ca o a doua opțiune de carieră.

Modulele pedagogice oferă o pregătire mai slabă decât programele din alte țări europene, mai ales în domeniile practice. Viitoarele cadre didactice din învățământul primar și gimnazial urmează un semestru de cursuri de didactică și pedagogie, reprezentând aproximativ jumătate din nivelul de care beneficiază, în medie, candidații din Europa (MENCS, 2012b; Comisia Europeană, 2015b). Fac, de asemenea, mai puțină practică pedagogică (78 de ore) decât în toate celelalte țări europene, cu excepția uneia, și chiar mult mai puțină decât în țări precum Regatul Unit, unde cadrele didactice au până la 1.065 de ore de practică, sau Lituania, unde acestea beneficiază de până la 800 de ore (Comisia Europeană, 2013). Viitoarele cadre didactice din învățământul liceal urmează un an universitar de cursuri profesionale, similar cu numeroase alte țări europene, dar au tot un număr limitat de ore de practică pedagogică: 120 de ore comparativ cu până la 1 065 de ore în alte state europene, după cum am indicat mai sus (Comisia Europeană, 2013). Potrivit datelor, modulele sunt teoretice, oferă o pregătire limitată în tehnici moderne de predare și evaluare și nu acoperă corespunzător teme importante, cum ar fi lucrul cu elevii în situație de risc sau integrarea copiilor romi și a celor cu cerințe educaționale speciale (Stark și Zoller, 2014; Comisia Europeană, 2015a).

România recunoaște că sistemul său de formare inițială a cadrelor didactice necesită o reformă. Statutul personalului didactic, inclus în Legea educației din 2011, a actualizat calificările necesare profesiei didactice, incluzând un nou program de masterat didactic cu o durată de doi ani. Însă, acesta nu a fost încă implementat din mai multe motive, printre care reticența anumitor universități, lipsa de pregătire pentru implementarea programului și dezacordul cu privire la încadrarea programului în studiile postuniversitare. Guvernul intenționează să introducă programul până în 2020 (Guvernul României, 2016).

Dezvoltarea profesională

Formarea continuă este atât un drept, cât și o obligație a cadrelor didactice din România. Profesorii trebuie să ia parte la programe de formare continuă prin care să acumuleze 90 de credite (aproximativ 240 de ore), la fiecare 5 ani (Petrovici, 2009). O comisie din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS), formată din 15 membri, acreditează furnizorii de programe de formare continuă pe perioade de patru ani. Casele Corpului Didactic afiliate Inspectoratelor Școlare Județene (ISJ) susțin majoritatea cursurilor. Alți furnizori sunt universitățile, care oferă cursuri cadrelor didactice ce doresc să promoveze în carieră, organismele guvernamentale precum Institutul de Științe ale Educației (ISE) și organizațiile neguvernamentale (ONG-uri).

În România, cadrele didactice din învățământul gimnazial acumulează, în medie, mai multe zile de formare continuă (24) și sunt expuse unui număr mai mare de teme (7) decât media europeană (10 zile și 5 teme) (OCDE 2014c în Comisia Europeană, 2015b). Cu toate acestea, profesorii suportă majoritatea costurilor formării lor continue și sunt stimulați să participe mai degrabă la cursuri acreditate care le permit să acumuleze credite ce le asigură evoluția în carieră didactică și siguranța locului de muncă decât la cele care le-ar răspunde propriilor nevoi de învățare profesională (Zoller, 2015). Evaluarea lor nu este utilizată în scopul identificării nevoii de dezvoltare profesională în anumite domenii. Există rețele didactice colegiale la nivelul școlii și între școli, dar acestea reprezintă mai degrabă un mediu competitiv decât unul de învățare colaborativă.

Planul României de a pune mentori la dispoziția tuturor profesorilor debutanți și anunțul guvernului cu privire la lansarea unei biblioteci virtuale destinate cadrelor didactice reprezintă evoluții pozitive. Cu toate acestea, lipsa fondurilor naționale și dependența de finanțările externe din partea Uniunii Europene (UE) și a ONG-urilor au îngreunat dezvoltarea unei abordări sistematice a formării continue, care să ofere oportunități de învățare la locul de muncă formale și informale.

Remunerarea cadrelor didactice

Așa cum s-a menționat în Capitolul 1, profesorii români încasează unul dintre cele mai mici salarii de bază ca procent din produsul intern brut (PIB) pe cap de locuitor din Europa (Comisia Europeană, 2015b). Treptele de salarizare ale personalului didactic sunt stabilite la nivel național; tipul postului, nivelul de pregătire inițială, gradul didactic și vechimea, toate afectează retribuirea (UNESCO, 2011). Salariile au crescut cu 5% în martie și septembrie 2015 și cu 15% în decembrie a aceluiași an (Eurydice, 2015, 2016), intrând în vigoare o nouă creștere de 15% în sectorul de învățământ în ianuarie 2017 (SeeNews, 2016). Însă, salariul de bază rămâne unul prea mic pentru a fi competitiv, iar evoluția pe grila de salarizare este una lentă (vezi Capitolul 1).

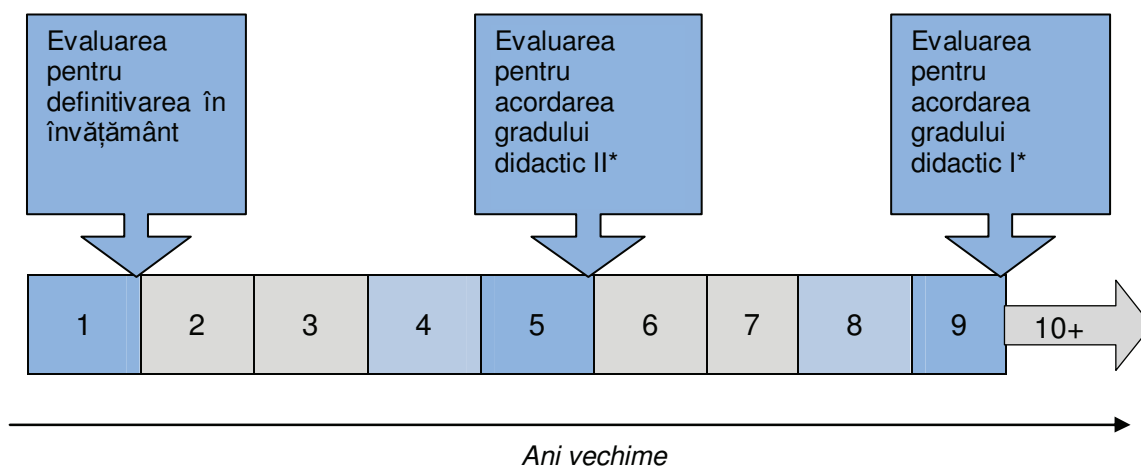
Din 1997, România implementează o schemă de prime salariale aferente gradației de merit a cadrelor didactice (Eurydice, 2007). Conform schemei actuale, până la 16% dintre cadrele didactice, directorii de școli și inspectorii ISJ din fiecare județ, cu cel puțin patru ani de experiență și care au trecut evaluarea pentru acordarea gradației de merit, primesc o primă de 25% la salariul de bază, timp de cinci ani (MENCS, 2011b). România oferă, de asemenea, beneficii financiare cadrelor didactice care profesează în zonele izolate, celor care lucrează cu elevi cu cerințe educaționale speciale și celor care dețin funcția de diriginte sau mediator (Eurydice, 2016).

Structura carierei didactice

România are, de multă vreme, un parcurs profesional în trei etape pentru cadrele didactice, stabilit în funcție de vechime și promovarea evaluărilor formale (Figura 3.1). Etapele sunt următoarele:

- rolul de profesor debutant, de obicei timp de un an și încheiat cu examenul de definitivat;
- gradul didactic II, pentru care cadrele didactice se pot înscrie la patru ani după promovarea examenului de definitivat (sau după trei ani dacă au primit un punctaj mare la evaluarea de la finele perioadei de stagiatură);
- gradul didactic I, pentru care cadrele didactice se pot înscrie la patru ani după obținerea gradului II (sau după trei ani dacă au primit un punctaj mare la evaluarea pentru acordarea gradului didactic II).

Figura 3.1. Evaluări pentru noile cadre didactice și evoluția în carieră, în România



*Cadrele didactice cu un punctaj mare la evaluarea precedentă pot fi evaluați pentru acordarea acestui grad cu un an mai devreme.

Cadrele didactice pot obține gradul cel mai mare în mai puțin de 10 ani de profesare. Majoritatea profesorilor încearcă să ajungă la acest nivel, care le asigură un salariu mai mare pentru același post didactic (Stark și Zoller, 2014). Scopul acestuia este recunoașterea activității pedagogice de calitate, însă poate fi perceput mai mult ca un bonus salarial consistent, ce compensează o retribuție redusă, mai ales că treptele superioare ale carierei nu sunt însoțite de responsabilități suplimentare ce presupun un nivel mai ridicat de competență.

Cadrele didactice pot concura pentru titlul de profesor-emerit, la 15 ani de la obținerea ultimului grad didactic. Acest titlu aduce profesorilor anumite beneficii, inclusiv un bonus anual la salariu și prioritate în concursurile pentru ocuparea posturilor și transferurile la alte școli (MENCS, 2011a). Ministerul limitează numărul de profesori cărora li se conferă acest titlu, care nu este considerat, în general, ca făcând parte din evoluția în cariera didactică (MENCS, 2011a). Cadrele didactice pot, de asemenea, să dețină poziții în cadrul școlii, cum ar fi cea de diriginte ori șef de catedră sau de departament. Dincolo de activitatea de la clasă, profesorii cu gradul didactic II pot concura pentru postul de director al școlii sau inspector în cadrul ISJ sau MENCS (condițiile stabilite pentru aceste funcții sunt descrise în Capitolul 4). Cadrele didactice aleg din proprie inițiativă să concureze pentru aceste posturi. Cu toate că leadership-ul pare a fi exercitat de diferite comisii didactice la nivelul unităților de învățământ, nu există un proces de planificare a succesiunii care să identifice potențialii candidați pentru rolurile de lideri.

Meditațiile private și competițiile școlare

Sistemul de învățământ al României este unul foarte competitiv, ceea ce afectează activitatea didactică. Elevii concurează pentru a intra la liceu și universitate. Aceasta pune presiune asupra cadrelor didactice să „predea în scopul testelor”, să se concentreze asupra pregătirii elevilor pentru examenele cu miză mare din clasele a VIII-a și a XII-a, care le vor determina viitorul educațional. Meditațiile sunt larg răspândite, mai ales în învățământul secundar. Această educație „paralelă” a luat naștere în anii 1970 și 1980, când s-a dorit creșterea performanțelor școlare, fiind însoțită de o reducere a ratei de cuprindere în liceu și universitate și salariile foarte mici ale profesorilor (Eurydice, 2007). Cum salariile cadrelor didactice sunt în continuare mici, meditațiile reprezintă o sursă de venituri suplimentare pentru mulți dintre ei.

Succesul cadrelor didactice și al unităților de învățământ este determinat, în mare măsură, de realizărilor elevilor foarte performanți. O cauză a fluctuației personalului didactic din școlile rurale este faptul că „un profesor care se respectă vrea să lucreze cu copii care pot obține rezultate bune – să îi trimită la olimpiade” (Duminică și Ivăsiuc, 2010). Schema de acordare a primei salariale aferente gradației de merit recompensează cadrele didactice, printre altele, pentru pregătirea elevilor în vederea participării la olimpiadele școlare și pentru câștigarea acestora (MENCS, 2016b). Un criteriu al evaluării anuale a cadrelor didactice îl constituie „promovarea imaginii școlii în comunitate prin rezultatele elevilor la concursuri și competiții” (MENCS, 2011b). Acest accent focalizat pe elevii fruntași face ca elevii cu performanțe mai slabe să beneficieze de mai puțină atenție.

Sindicatele din învățământ

În România, sindicatele cadrelor didactice s-au înființat în anul 1991 (OCDE, 2003). La momentul de față, cele trei sindicate principale sunt Uniunea Liberă a Sindicatelor din

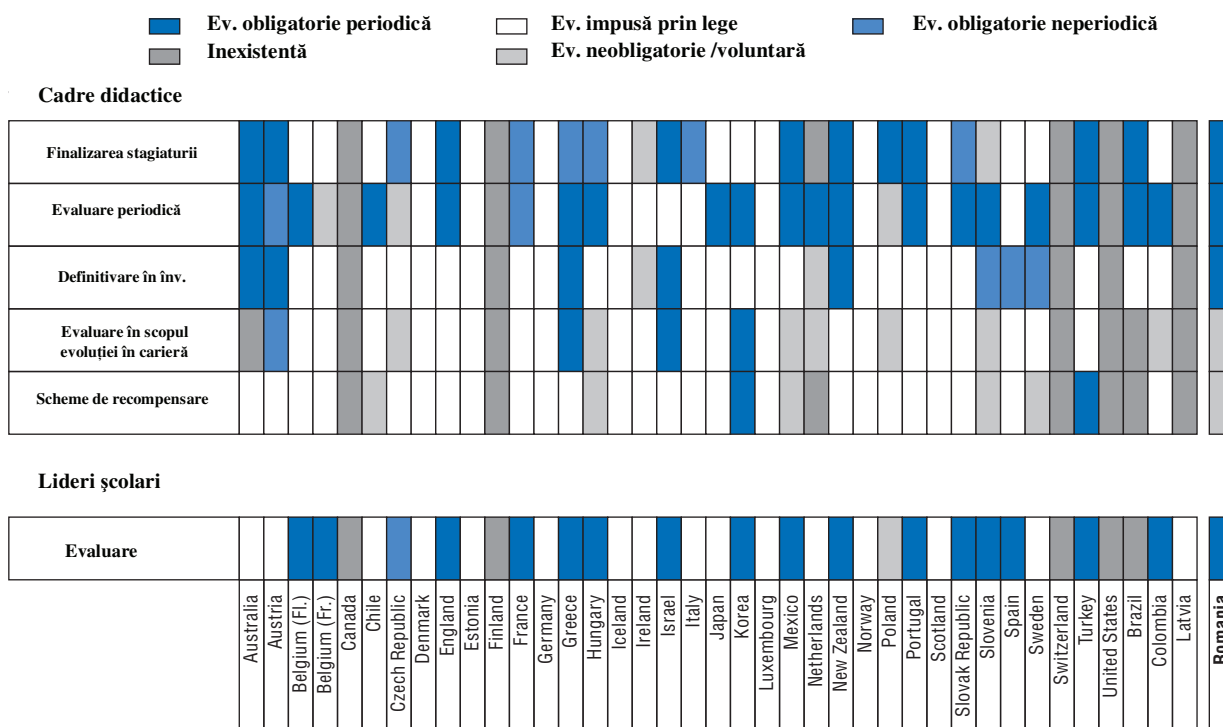
Învățământ, Federația Națională „Alma Mater” și Federația Sindicatelor din Educație „Spiru Haret”. Primul constituie cel mai mare sindicat din România, reprezentând 178 000 de membri sau 63% din personalul unităților de învățământ din România (FSLI, 2016). Sindicatele se consultă cu guvernul în legătură cu politicile referitoare la resursele financiare și umane, politicile de reformă a educației și proiectele legislative. Se pare că acestea dețin o influență puternică, având în vedere numărul mare al membrilor.

Sindicatele nu sunt implicate în evaluarea directă a personalului didactic, dar contribuie la formularea politicilor de evaluare. Ministerul este obligat să se consulte cu sindicatele în legătură cu metodologia și criteriile de acordare a gradației de merit, potrivit Legii educației din 2011. Reprezentanții sindicatelor din cadrul Comisiei pentru Evaluare și Asigurare a Calității a fiecărei școli, responsabilă pentru autoevaluarea școlii, verifică dacă unitatea de învățământ respectivă realizează evaluările periodice ale personalului (vezi Capitolul 4). Sindicatele sunt implicate în crearea și oferirea de oportunități de dezvoltare profesională cadrelor didactice, într-o serie de programe cu finanțare europeană.

Evaluarea personalului didactic

Procesul de evaluare a personalului didactic din România este caracterizat de numeroase evaluări și teste sumative. La nivelul statelor membre sau partenere ale OCDE, în afară de România, doar încă o țară a legiferat atât de multe tipuri de evaluări ale cadrelor didactice (Figura 3.2).

Figura 3.2 Evaluarea personalului didactic și a liderilor școlari, conform cadrelor politice



În România, se remarcă patru procese principale de evaluare a personalului didactic (Tabel 3.1):

- evaluare pentru finalizarea stagiaturii și definitivare;
- evaluare în scopul evoluției în carieră;
- evaluare în scopul recompensării;
- evaluarea periodică a performanței.

Majoritatea acestor evaluări implică evaluatori externi și afectează certificarea, salariul și evoluția în carieră a cadrelor didactice. Cadrele didactice trebuie, de asemenea, să treacă o serie de examene pentru titularizare și pentru a progresa în carieră.

Evaluarea periodică a personalului didactic din România nu este atât de orientată spre dezvoltare ca cea din numeroase alte țări (OCDE, 2015). Această evaluare are consecințe majore, determinând eligibilitatea profesorilor pentru promovarea în carieră și acordarea de prime salariale, fără a influența însă activitățile de dezvoltare profesională. Rezultatele elevilor la examenele naționale, evaluările standardizate și competițiile școlare sunt un alt criteriu de care se ține seama în evaluarea personalului didactic. Aceasta este o practică controversată la nivel internațional, putând adânci inechitățile prin faptul că dezavantajează cadrele didactice care lucrează în contexte școlare dificile.

Cadrul național și standardele de referință

Statutul personalului didactic, adoptat în 2011, pune bazele procesului de evaluare, iar ordinele ministrului descriu metodologia aferentă. Totuși, România nu posedă standarde didactice profesionale, care să descrie ce ar trebui să știe și să poată face cadrele didactice, ca o bază comună pentru evaluarea profesorilor. Fiecare proces de evaluare a personalului didactic folosește criterii și materiale diferite de evaluare, precum fișa postului și diverse teste. Prin contrast, 75% dintre țările membre sau partenere ale OCDE folosesc standarde care le ghidează procesele de evaluare (OCDE, 2015). Standardele ajută cadrele didactice, evaluatorii și pe toți cei implicați în sistemul de învățământ să înțeleagă aspectele multidimensionale fundamentale ale rolului didactic. Absența lor în România reprezintă o lacună majoră.

Tabel 3.1. Evaluarea personalului didactic în România

Evaluatori	Persoane evaluate	Proceduri	Consecințe
Evaluare pentru finalizarea stagiaturii și definitivare (obligatorie)			
Inspectorii ISJ Examen scris conceput de Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE)	Cadrele didactice debutante, în primul an de angajare	<ul style="list-style-type: none">Faza I: două inspecții de specialitate realizate de un inspector ISJ; evaluarea portofoliului cadrului didactic;Faza II: examenul scris de definitivat (cunoștințe de specialitate, didactică / pedagogie aplicată) organizat de minister o dată pe an. Cadrele didactice debutante trebuie, de asemenea să primească calificativul „bine” la evaluarea periodică anuală.	<ul style="list-style-type: none">Cadrele didactice cu o medie de 8/10 obțin definitivarea în învățământ.Cadrele didactice care nu trec examenul, îl mai pot susține de două ori și trebuie să mai urmeze un an în plus de stagiatură.
Evaluare în scopul evoluției în carieră			
Inspectorii ISJ; membrii catedrei universităților	Cadrele didactice care au promovat examenul de definitivat în urmă cu patru ani (sau cu trei ani dacă au avut punctaje mari)	Pentru gradul didactic II: <ul style="list-style-type: none">inspecție de specialitate realizată de un inspector ISJ, precedată de cel puțin două inspecții în ultimii patru anitest scris la disciplina predată și metodică predării disciplinei și un examen pedagogic oral Testul se susține după urmarea unui curs de formare continuă de 90 de credite.	<ul style="list-style-type: none">Cadrele didactice care obțin o medie de cel puțin 8/10 pentru fiecare element obțin gradul II sau I.Gradele asigură o creștere salarială, o mai mare siguranță a locului de muncă și posibilitatea de a concura pentru un post de director sau inspector ISJ.Cadrele didactice care nu trec examenul, îl pot susține din nou în decurs de doi ani.
	Cadrele didactice care au obținut gradul didactic II în urmă cu patru ani (sau cu trei ani dacă au avut punctaje mari)	Pentru gradul didactic I: <ul style="list-style-type: none">inspecție de specialitate realizată de un inspector ISJ, precedată de cel puțin două inspecții în ultimii patru aniExamen preliminar la disciplina predatăDisertație, coordonată de un mentor universitar, și susținerea disertației	
Evaluare în scopul recompensării			
Cadrele didactice (autoevaluare), consiliul profesoral și inspectorii ISJ	Toate cadrele didactice cu cel puțin patru ani de experiență	<ul style="list-style-type: none">Cadrul didactic întocmește un dosar ce cuprinde rezultatele evaluării anuale, autoevaluarea, raportul de activitate și documente justificative.Consiliul profesoral al școlii analizează dosarul și realizează o evaluare.Un inspector ISJ evaluează dosarul, clasifică candidații și acordă primele.	ISJ acordă unei proporții de 16% dintre cadrele didactice, directorii și inspectorii ISJ eligibili din fiecare județ, o primă de 25% la salariul de bază, pe o durată de cinci ani.
Evaluare periodică anuală (obligatorie)			
Cadrele didactice (autoevaluare), comisiile metodice și consiliul școlar	Toate cadrele didactice	<ul style="list-style-type: none">Cadrul didactic realizează autoevaluarea în baza criteriilor stabilite și a fișei postului. Întocmește apoi un raport de autoevaluare.Comisiile metodice ale școlii analizează autoevaluarea și acordă un punctaj cadrului didactic.Consiliul școlar analizează	<ul style="list-style-type: none">Cadrele didactice primesc calificative: foarte bine, bine, satisfăcător sau nesatisfăcător.Dacă obțin calificative bune, profesorii sunt eligibili pentru

		autoevaluarea, acordă un punctaj și face media finală.	primirea unei prime salariale și promovarea în carieră.
--	--	--	---

Sursa: MENCS (2011a), Legea educației naționale, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

MENCS (2011b), Ordinul ministrului nr. 6143/2011 privind aprobarea Metodologiei de evaluare anuală a activității personalului didactic și didactic auxiliar, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

MENCS (2011c), Ordinul ministrului nr. 5561/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

Stark, G. și K. Zoller (2014), „Initial and continuous teacher education systems. National report – Romania”

G. Pusztai și A. Engler (eds.), Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective, Center for Higher Education and Research, Debrecen, http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf.

Evaluarea obligatorie pentru finalizarea stagiaturii și definitivare

Pentru certificarea cadrelor didactice, România implementează un proces de evaluare în două faze, ce culminează cu examenul de definitivat. Cadrele didactice care obțin o notă ceva mai mică decât nota de trecere la examenul de definitivat (între cinci și șapte) pot fi angajate de unitățile de învățământ ca profesori suplinitori fără definitivat, cu contracte temporare de un an. Procentul cadrelor didactice angajate în învățământul gimnazial cu contracte pe o perioadă de un an sau mai mică în România (25%) este mai mare decât în orice altă țară participantă la Studiul internațional privind predarea și învățarea (TALIS) din 2013, comparativ cu o medie de 11,9% (OCDE, 2014c). Aceasta ridică o serie de întrebări referitoare la eficiența examenului ca o măsură de asigurare a calității în profesia didactică.

Evaluările pentru finalizarea stagiaturii și definitivare sunt sumative. Nu există nicio evaluare formativă menită să sprijine dezvoltarea noilor cadre didactice în perioada de stagiatură. Profesorii debutanți sunt evaluați în cadrul procesului de evaluare periodică din școli, care este unul obligatoriu pentru toate cadrele didactice și nu este folosit în scopul identificării oportunităților de învățare profesională care să sprijine dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

După definitivarea lor, cadrele didactice sunt obligate să susțină un alt examen – cel de titularizare – pentru a obține un post permanent într-o școală. Acest examen este conceput de CNEE și administrat de către ISJ-uri, care răspund de angajarea în școli a tuturor noilor profesori. Cadrele didactice trebuie să obțină cel puțin o notă de cinci pentru un post de maxim patru ani și o notă de șapte pentru un post de peste patru ani. Pot fi supuse și unei inspecții efectuate de un inspector ISJ dacă a trecut ceva timp de când au fost evaluate în scopul definitivării. Promovarea examenului de titularizare le asigură cadrelor didactice prioritate în ocuparea posturilor vacante din alte școli și le păstrează posturile deținute în cazul în care se transferă sau ocupă funcții manageriale pe o perioadă temporară.

Evaluarea în scopul evoluției în carieră

În România, universitățile sunt puternic implicate în evaluarea voluntară realizată în scopul evoluției în carieră. Acestea organizează cursul de formare continuă cu 90 de credite pe care cadrele didactice sunt obligate să îl urmeze, redactează testele pentru cadrele didactice pe baza temelor aprobate de MENCS, notează aceste teste și evaluează susținerea disertației de către cadrele didactice.

Acest tip de testare în scopul evoluției în carieră este rar întâlnit la nivel internațional. Din cele 11 state membre sau partenere ale OCDE ce realizează evaluări în scopul promovării, doar Mexic și Columbia apelează la teste. În Mexic, testul are o pondere foarte mică (5%) în media finală a evaluării (Santiago et al., 2012a; OCDE, 2015). Mult mai frecvent, țările OCDE își fondează deciziile de promovare pe evaluarea activității cadrelor didactice la clasă, inclusiv observații la clasă, analiza portofoliilor profesorilor, autoevaluări și interviuri sau dialog profesional cu cadrele didactice (OCDE, 2015).

Evaluarea în scopul recompensării

Studiile OCDE sugerează faptul că țările în care personalul didactic este slab remunerat, precum România, pot beneficia de pe urma implementării schemelor de plată a cadrelor didactice în baza performanței (OCDE, 2012). Însă, astfel de scheme sunt foarte greu de implementat într-un mod imparțial și echitabil. Un sistem care recompensează profesorii din topul clasamentului, cum este procesul de evaluare pentru acordarea gradației de merit din România, poate dezavantaja cadrele didactice care lucrează în contexte școlare dificile și poate, de asemenea, încuraja competiția în detrimentul colaborării între cadrele didactice (OCDE, 2009).

În România, profesorii sunt clasificați în baza unor criterii de evaluare, ce includ contribuții (de exemplu, elaborarea de materiale pedagogice inovatoare, participarea la programe de formare continuă sau activități extrașcolare) și realizări (de exemplu, rezultatele elevilor la examenele naționale și competițiile școlare). În decembrie 2016, a fost adoptat un nou ordin al ministrului, ce aduce o schimbare pozitivă prin adăugarea criteriilor de evaluare legate de lucrul cu elevii din medii defavorizate, elevii cu cerințe educaționale speciale și elevii cu risc de părăsire timpurie a școlii. Cu toate acestea, nu este încă clar dacă profesorii vor continua să obțină cele mai multe puncte dacă au elevi cu rezultate bune.

Din cele câteva state membre sau partenere ale OCDE care evaluează personalul didactic în scopul recompensării, doar Turcia, Mexic și unele regiuni din Statele Unite folosesc rezultatele elevilor pentru a recompensa profesorii (OCDE, 2015). Utilizarea rezultatelor elevilor în scopul evaluării personalului didactic riscă să recompenseze sau să penalizeze profesorii în baza unor factori asupra cărora aceștia nu dețin niciun control. Aceasta influențează practicile didactice, încurajând profesorii să se concentreze mai mult asupra materiei incluse în evaluările cu miză importantă. OCDE recomandă ca țările să depună eforturi pentru a reduce efectele nedorite ale acestei practici (OCDE, 2013a). În unele state americane, de exemplu, cadrele didactice și directorii stabilesc împreună, în cadrul școlilor lor, obiective ce vizează progresele elevilor, fără a folosi rezultatele brute ale examenelor în cadrul procesului de evaluare (OCDE, 2013a).

Evaluarea periodică

În majoritatea statelor OCDE, evaluarea periodică a personalului didactic urmărește să ofere cadrelor didactice șansa de a primi feedback referitor la practica lor profesională, de a-și consolida punctele tari și de a identifica domeniile în care trebuie să progreseze (OCDE, 2015). În România, evaluarea periodică nu face parte dintr-un proces formativ de feedback și reflecție asupra practicii profesionale, iar rezultatele nu sunt conectate sistematic la formarea continuă. În schimb, rezultatele procesului de evaluare anuală au consecințe majore asupra salariului și șanselor în carieră ale cadrelor didactice. Aceasta reduce probabilitatea ca

profesorii să trateze evaluarea periodică ca o oportunitate de dezvoltare. În plus, nu există o procedură remedială standard, prin care să se asigure că profesorii români cu performanțe sub așteptări participă la programele de formare continuă de care au nevoie.

Alte evaluări ale personalului didactic

ISJ-urile se ocupă de monitorizarea continuă a școlilor din regiunea lor și intervin alături de personalul școlar în cazul în care există preocupări legate de calitatea educației dintr-o școală. Aceste intervenții par a fi influențate, în principal, de rezultatele obținute de elevi la evaluările și examenele naționale și de clasificarea școlilor realizată de către minister. Astfel de demersuri pot îndrepta și mai mult atenția profesorilor asupra testelor sumative și pot contribui la perceperea ISJ-urilor ca organisme de control, nu ca unele de sprijin.

ISJ-urile și Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară din cadrul MENCS efectuează anual scurte inspecții tematiche, de o zi, ale activității didactice din diferite școli și evaluează calitatea practicii pedagogice în cadrul inspecțiilor școlare generale, realizate periodic. Organismul independent de evaluare a unităților de învățământ din România, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), analizează, la rândul său, calitatea activității didactice în cadrul evaluării externe a unităților de învățământ în scopul acreditării sau al evaluării periodice efectuate o dată la cinci ani (vezi Capitolul 4).

Responsabilitățile pentru evaluarea personalului didactic

În România, toate procesele de evaluare a personalului didactic implică cel puțin câțiva evaluatori din afara unității de învățământ. Evaluarea periodică a personalului didactic se realizează de către comisiile metodice din cadrul școlii și consiliul școlar, care are în componență și părinți, și reprezentanți ai consiliului local. Implicarea actorilor externi poate inhiba funcția de dezvoltare a evaluării, care se bazează pe evaluarea deschisă și sinceră a punctelor forte, a punctelor slabe și a nevoilor de învățare ale cadrelor didactice (OCDE, 2013a). Evaluatorii externi sunt mai potriviți pentru efectuarea evaluărilor sumative, în care cadrele didactice trebuie să își demonstreze competența.

Studiile recomandă ca evaluatorii să beneficieze de formare adecvată rolului lor și ca directorii să răspundă de managementul general al procesului de evaluare a personalului didactic și al celui de dezvoltare a școlii având în vedere interconexiunea acestora (OCDE, 2013a). În România, inspectorii ISJ și directorii de școli sunt obligați să urmeze cursuri de management educațional înainte de angajare. Acestea vizează, în principal, o serie de aspecte administrative, în timp ce temele cu relevanță pentru evaluarea personalului didactic (de exemplu, dezvoltarea profesională și gestionarea carierei, managementul clasei de elevi și psihopedagogia adultului) sunt incluse doar ca materii opționale (Petrovici, 2009). Această pregătire corespunde principalelor responsabilități ale directorilor din școlile române, orientate mai degrabă spre administrare decât spre leadership pedagogic, cu un rol limitat în evaluarea personalului didactic și în dezvoltarea școlii (vezi Capitolul 4). Alți evaluatori de la nivelul școlii și membri ai consiliului școlar nu beneficiază de formare cu privire la evaluarea personalului didactic.

Aspecte politice

România urmărește adoptarea unui curriculum școlar mai axat pe competențe și centrat pe elev, depunând eforturi pentru a aborda competențele deficitare și inechitățile de la nivelul rezultatelor educaționale relevate de recente evaluări naționale și internaționale ale elevilor (Banca Mondială, 2014). Evaluarea personalului didactic ar putea fi folosită în sprijinul schimbării practicii pedagogice impuse de acest demers, dar, pentru a eficienta, va trebui să se concentreze mai degrabă asupra dezvoltării competențelor cadrelor didactice decât asupra testării cunoștințelor acestora.

Acest lucru se poate realiza, în primul rând, prin elaborarea standardelor didactice profesionale, care să furnizeze o viziune comună cu privire la ce ar trebui să știe și să poată face cadrele didactice, ca bază pentru o evaluare orientată într-o mai mare măsură spre dezvoltare. Standardele pot, de asemenea, susține o structură a carierei didactice fondată pe excelență pedagogică. În al doilea rând, va fi important ca evaluările periodice să fie orientate mai mult spre dezvoltare. Evaluările ar trebui realizate exclusiv în cadrul școlii, observând interacțiunea profesorilor cu elevii la clasă și conectând cadrele didactice la oportunitățile de învățare profesională în domeniile deficitare. Acest tip de evaluare formativă este extrem de important pentru noile cadre didactice, care necesită monitorizare atentă și sprijin în anul de stagiatură, mai ales că, în România, acestea nu beneficiază de o pregătire inițială intensă.

Un mai mare accent pe dezvoltare va presupune, de asemenea, schimbarea modului în care sunt folosite aceste evaluări în scopul informării deciziilor legate de evoluția în carieră. În loc ca eligibilitatea cadrelor didactice pentru promovare să fie determinată de punctajul evaluărilor, atunci când se iau aceste decizii va fi important să se ia în considerare aspectele calitative prezentate de directori și alți evaluatori din școală. Aceasta va contribui la fondarea evaluării în scopul evoluției în carieră mai mult pe activitatea efectivă a cadrelor didactice și mai puțin pe rezultatele lor la teste sau alte cerințe academice. Cel mai bine ar fi dacă aceste evaluări sumative ar fi întreprinse de către evaluatori externi care dețin pregătirea și sprijinul necesare evaluării coerente și fiabile a competenței cadrelor didactice la nivelul țării. Recentele modificări ale evaluării pentru acordarea gradăției de merit sunt benefice, recunoscând activitatea desfășurată de profesori cu elevii ce întâmpină dificultăți și în diferite tipuri de școli. Cu toate acestea, trebuie continuat demersul de revizuire deoarece procesul riscă să distorsioneze, în continuare, practicile profesionale ale cadrelor didactice, recompensând profesorii care au elevi ce obțin note mari la examene.

Aspect politic 3.1: Elaborarea unor standarde didactice profesionale comune

Stabilirea unor standarde profesionale clare adresate personalului didactic este esențială pentru o evaluare eficientă. Acestea definesc la nivel național ce înseamnă o practică pedagogică de calitate, astfel încât profesorii să fie evaluați în baza unui set comun de atribute. Cum România nu deține astfel de standarde, practica comună se bazează pe un concept restrâns al actului pedagogic eficient, axat pe rezultatele bune la examene. Standardele clarifică ceea ce înseamnă un act pedagogic de calitate, orientând evaluarea și toate politicile didactice spre practici de predare mai individualizate și centrate pe elev, esențiale noului curriculum, dar și spre practici didactice eficiente la nivel mai general.

Stabilirea standardelor ce reflectă obiectivele de învățare ale României

Standardele didactice profesionale vizează, în general, cunoștințele, practica pedagogică și valorile cadrelor didactice (Pont, 2013). La baza standardelor ar trebui să stea obiectivele de învățare ale elevilor pentru ca profesorii să se poată concentra asupra rezultatelor pe care încearcă să le obțină sistemul de educație (OCDE, 2005). De asemenea, acestea trebuie să reflecte cât mai bine diferitele sarcini pe care trebuie să le realizeze cadrele didactice la clasă și în afara ei, inclusiv implicarea acestora la nivelul școlii, profesiei și propriului proces de învățare (OCDE, 2005). România va trebui să se asigure că standardele didactice profesionale descriu ce trebuie să știe și să poată face cadrele didactice pentru a ajuta elevii să atingă obiectivele de învățare din noul curriculum al țării și pentru a acoperi diferitele dimensiuni ale rolului de profesor.

România va trebui să se asigure și că standardele sunt suficient de detaliate cu privire la competențele deținute de profesori în diverse etape ale carierei didactice, pentru a putea ghida eficient sistemul revizuit de evaluare a personalului și pentru a sprijini noi parcursuri profesionale pentru cadrele didactice (vezi Aspectul politic 3.3). Danielson prezintă un model ce include toate aceste caracteristici (OCDE, 2013a; Caseta 3.1). Acesta a fost folosit la elaborarea standardelor didactice și a criteriilor de evaluare a personalului în mai multe districte școlare americane, dar și în Canada, Chile, Anglia și Quebec.

Caseta 3.1 Cadrul didactic conceput de Danielson

Cadrul didactic conceput de Danielson împarte procesul didactic în patru domenii, cu componentele aferente:

- **Planificare și pregătire:** cunoașterea conținutului, a metodelor pedagogice și a elevilor; selectarea obiectivelor educaționale; conceperea unei practici pedagogice coerente; evaluarea învățării elevilor.
- **Mediul creat la clasă:** crearea unui mediu în care există respect și dialog; crearea unei culturi a învățării; gestionarea procedurilor clasei și a comportamentului elevilor; organizarea spațiului fizic.
- **Predare:** comunicare clară și adecvată; folosirea întrebărilor și a discuțiilor; implicarea elevilor în procesul de învățare; acordarea de feedback elevilor; flexibilitate și reacție.
- **Responsabilități profesionale:** reflecție pedagogică; păstrarea unei evidențe corecte; comunicarea cu familiile; implicare în școală și district; creștere și dezvoltare profesională; profesionalism.

Componentele se împart într-o serie de elemente ce trebuie evaluate, însoțite de o scurtă descriere a performanței aferente fiecărui element, potrivit scalei cu patru niveluri, ce poate fi echivalată diferitelor etape ale carierei: nesatisfăcător, elementar, competent și remarcabil. De exemplu, *componentă*: crearea unui mediu în care există respect și dialog, *element*: interacțiunea profesorului cu elevii poate fi:

- **Nesatisfăcător:** interacțiunea cu elevii, cel puțin cu unii, este proastă sau neadecvată vârstei sau culturii elevilor; elevii dau dovadă de lipsă de respect față de profesor.
- **Elementar:** interacțiunea este adecvată, în general, dar prezintă unele neconcordanțe, favoritism sau lipsă de respect față de cultura elevilor; elevii dau dovadă de un nivel minim de respect față de profesor.

Caseta 3.1 Cadrul didactic conceput de Danielson

- **Competent:** interacțiunea este prietenoasă, dând dovadă de căldură, afecțiune și respect, fiind adecvată normelor culturale și nivelului de dezvoltare al elevilor; elevii dau dovadă de respect față de profesor.
- **Remarcabil:** profesorul dă dovadă de afecțiune și respect, în adevăratul sens al cuvântului, față de fiecare elev, iar elevii îl respectă pe profesor ca persoană.

Surse: Danielson, C. și T. McGreal (2000), *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria; OCDE (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews for Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

Înființarea unui forum consultativ pentru elaborarea standardelor didactice și a reformelor aferente

La începutul anilor 2000, România a stabilit o foaie de parcurs pentru elaborarea standardelor didactice, împreună cu un consultant de la Comisia Națională pentru Standarde Didactice Profesionale din Statele Unite (Gliga, 2002). Încurajator este faptul că acest proces s-a inspirat din studii de cercetare și a implicat consultări cu cadrele didactice. Cu toate acestea, conținutul standardelor nu a fost niciodată finalizat deoarece actorii implicați nu au ajuns la un acord. De această dată, pentru elaborarea standardelor, va fi important ca România să se asigure că procesul este bine coordonat și mai consultativ.

Un mod de a realiza acest lucru este ca România să înființeze un forum consultativ pentru elaborarea standardelor. Acesta ar fi similar Parteneriatului pentru Educație creat în Ontario, Canada, în scopul elaborării politicilor importante din domeniul educației (Caseta 3.2). Acest forum ar trebui să implice, în mod clar, cadre didactice din întreaga țară, sindicatele din învățământ și organizații responsabile de formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Va trebui, de asemenea, să fie implicate și părțile interesate care evaluează și susțin personalul didactic și inspectează calitatea actului pedagogic, precum directorii de școli, ISJ-urile și ARACIP. Ministerul poate avea în vedere și implicarea unui moderator neutru care să conducă consultările. Se pot înregistra progrese dacă se urmărește obținerea unui acord la nivel înalt mai degrabă decât un consens cu privire la formularea exactă a standardelor.

Caseta 3.2 Consultarea factorilor de interes cu privire la politicile din domeniul educației în Ontario, Canada

În 2004, noul guvern din Ontario, Canada, a înființat un Parteneriat pentru Educație ca forum permanent care să adune părerile factorilor de interes cu privire la elaborarea noilor politici de reformare a sistemului de învățământ al provinciei. Factorii de interes au trebuit să rezolve probleme și să treacă dincolo de „simpla afirmare a unor poziții prestabilite ...să explice principalele dorințe și nevoi ce stau la baza acelor poziții și să prezinte fapte concludente care să-i facă pe ceilalți să le aprecieze punctul de vedere”. Totul a început cu lansarea unui document de reflecție de către guvern, care a descris scopul parteneriatului și a propus angajamente pentru Ministrul Educației și membrii Parteneriatului. De exemplu:

Caseta 3.2 Consultarea factorilor de interes cu privire la politicile din domeniul educației în Ontario, Canada

- Ministrul Educației se angajează: să supună dezbaterii politicile importante la începutul procesului de elaborare a acestora, să țină cont de părerile exprimate și să ofere feedback, atunci când este posibil.
- Membrii Parteneriatului se angajează: să își prezinte propria perspectivă și să adune părerile membrilor lor; să contribuie la crearea unui consens; să prezinte problemele și provocările pe care să le examineze Parteneriatul și să ajute la rezolvarea lor.

Discuțiile din cadrul întâlnirilor au fost private, axându-se pe scurte documente preliminare referitoare la politicile propuse, întocmite de responsabili de politici din cadrul ministerului; documentele au fost finalizate abia după ce și-au exprimat părerea toți membrii. Ministerul și membrii Parteneriatului au trebuit să lucreze împreună, între întâlniri, pentru a găsi soluții. Aceasta a dus la crearea unor grupuri de lucru pe anumite teme, inclusiv un grup de lucru pe tema dezvoltării personalului didactic. Pe parcursul a doi ani, discuțiile din cadrul acestui grup de lucru au stat la baza elaborării mai multor politici, inclusiv a modificării procesului de evaluare a personalului didactic și a practicilor de formare continuă.

Sursa: Ministerul Educației din Ontario (2004), „Creating an Education Partnership Table”, pagina Ministerului Educației din Ontario, www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/creating.html.

Înființarea unui organism național de autoreglementare în vederea continuării profesionalizării rolului didactic

Elaborarea standardelor didactice este nu doar un mod de a armoniza certificarea, evaluarea și formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Aceasta este fundamentală și pentru continuarea profesionalizării rolului didactic și creșterea prestigiului și a atractivității acestei profesii. Doar 35% dintre cadrele didactice din România au declarat că simt că profesia lor este apreciată de societate, în cadrul studiului TALIS din 2013 (OCDE, 2014c). Deși această proporție depășește puțin media tuturor țărilor participante la TALIS, se află mult sub cea a unor țări precum Finlanda, Coreea și Singapore, unde nivelul de învățare al elevilor este ridicat comparativ cu cel al colegilor lor din alte state (OCDE, 2016). Marea majoritate a cadrelor didactice simt că profesia lor este apreciată de societate în Singapore (68%), Coreea (67%) și Finlanda (59%) (OCDE, 2014c).

Anumite țări au organisme profesionale de autoreglementare didactică, ce răspund de elaborarea și menținerea standardelor didactice, dar și de stabilirea cerințelor pentru certificarea și formarea cadrelor didactice. Câteva exemple în acest sens ar fi Consiliul Educației din Noua Zeelandă și Consiliile Didactice Generale din Anglia și Scoția. Aceste organisme urmăresc, de asemenea, asigurarea autonomiei și răspunderii cadrelor didactice, asemenea organizațiilor profesionale din domeniul medical sau juridic (OCDE, 2005). În unele țări, acestea coexistă cu puternicele sindicate din învățământ. Sindicatele permit cadrelor didactice să se exprime în legătură cu condițiile de muncă și salariile lor, în timp ce organismul de autoreglementare gestionează certificarea și promovează și menține standarde profesionale ridicate. Pe termen mediu spre lung, România ar putea lua în considerare

posibilitatea creării unui astfel de organism național de autoreglementare didactică pentru a conferi o identitate profesională mai puternică personalului didactic, atât la nivelul acestuia, cât și în cadrul societății românești.

Aspect politic 3.2: Axarea evaluării periodice a personalului didactic pe dezvoltare, pentru a susține îmbunătățirea procesului de predare

În România, procesul de evaluare periodică a personalului didactic este însoțit de consecințe majore și oferă sprijin redus formării continue a cadrelor didactice. Relația strânsă dintre evaluările periodice, pe de-o parte, și primele salariale și evoluția în carieră, pe de altă parte, pune presiune asupra cadrelor didactice să își demonstreze performanțele, în loc să considere evaluarea o oportunitate de învățare. Aceasta pune presiune și pe evaluatori, care nu doresc neapărat să aibă un impact negativ asupra cadrelor didactice dându-le calificative mai mici. În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că majoritatea cadrelor didactice din România primesc calificative bune la evaluări.

Schimbarea naturii evaluării periodice în sensul oferirii unei reale oportunități de învățare cadrelor didactice va presupune revizuirea consecințelor majore ale acestor evaluări, a rolului evaluatorilor și a metodologiei de evaluare. Pentru a fi foarte eficiente, evaluările ar trebui realizate periodic, la nivel intern de către personalul școlii și să ofere cadrelor didactice feedback constructiv referitor la punctele lor tari și cele slabe, identificând totodată oportunitățile de dezvoltare profesională care le pot ajuta să progreseze în permanență (OCDE, 2013b).

Revizuirea metodologiei de evaluare periodică și dezvoltarea capacității evaluatorilor

Având în vedere relația strânsă dintre rezultatele evaluărilor periodice și consecințele majore asupra carierei și salariului cadrelor didactice, aceste evaluări nu reușesc să susțină eficient dezvoltarea cadrelor didactice din România. În plus, evaluatorii nu sunt în cea mai bună măsură să ofere feedback constructiv în sprijinul dezvoltării cadrelor didactice. Lipsa observațiilor la clasă și a dialogului profesional în procesul de evaluare face ca acesta să nu fie fondat pe informații despre interacțiunea profesorilor cu elevii și să nu implice discuții care să promoveze îmbunătățirea practicii pedagogice. Va fi esențial să se ofere îndrumare și sprijin adecvat evaluatorilor cu privire la aceste ultime aspecte.

Ajustarea relației dintre evaluările periodice și consecințele majore

Cadrele didactice din România trebuie să obțină anumite calificative la evaluările periodice pentru a putea fi evaluate în scopul acordării unor prime salariale sau al evoluției în carieră și pentru a putea participa la concursurile pe post. De exemplu, au nevoie de calificativul:

- „foarte bine” (cel mai mare) în fiecare an, timp de patru ani, pentru a putea fi evaluate în scopul acordării gradației de merit, însoțite de o primă salarială, sau pentru a concura pentru un post de conducere în cadrul ISJ;
- „bine” în ultimii doi ani, pentru a putea susține examenul pentru gradul didactic II;
- „foarte bine” în ultimii doi ani, pentru a putea susține examenul pentru gradul didactic I;

- „foarte bine” în ultimul an, pentru a putea concura pentru un post de lider școlar (MENCS 2011a, 2011c, 2016b; Eurydice, 2012).

Strânsa legătură cu aceste consecințe majore reduc capacitatea evaluărilor periodice de acțiune ca un instrument de dezvoltare deoarece eficacitatea acestui tip de evaluare depinde de cât de confortabil se simt cadrele didactice să vorbească despre punctele lor slabe (Santiago și Benavides, 2009). Este puțin probabil să se întâmple acest lucru dacă sunt preocupate de modul în care le vor afecta evaluările oportunitățile în carieră și salariul.

Pentru a oferi mai mult spațiu feedback-ului constructiv și onest, este important ca România să schimbe modul în care rezultatele evaluărilor periodice influențează deciziile legate de evoluția în carieră a profesorilor. În loc să impună cadrelor didactice obținerea celor mai mari calificative la evaluările periodice pentru a putea promova în carieră, România ar putea stabili un prag minim pe care să îl atingă acestea. Aceasta ar permite acordarea, într-o mai mare măsură, de feedback în scopul dezvoltării și îmbunătățirii, asigurându-se totodată că cei care obțin calificative mici suportă consecințe adecvate, inclusiv participarea la un program de dezvoltare profesională (vezi mai jos).

În plus, în loc să se concentreze exclusiv pe calificativele evaluării periodice, România ar putea să implice evaluatori din cadrul școlii într-o manieră mai sistematică în evaluările realizate în scopul evoluției în carieră. Acești evaluatori pot oferi informații importante despre performanța unui profesor, ce ar trebui analizată prin abordări mai largi decât punctajul anual. În Estonia, de exemplu, părerea evaluatorilor de la nivelul școlii se numără printre factorii luați în considerare în evaluările în scopul evoluției în carieră (Santiago et al., 2016).

Raportul de față recomandă ca România să revizuiască și să ia în considerare posibilitatea eliminării primei salariale aferente gradației de merit în favoarea creării unor parcursuri diferențiate în cariera didactică, corelate la o remunerare mai consistentă (vezi Aspectul politic 3.4). Astfel, rezultatele evaluărilor periodice nu ar mai influența primele salariale.

Revizuirea rolurilor și responsabilităților pentru evaluarea personalului

O evaluare periodică eficientă și formativă necesită evaluatori competenți. La nivel internațional, anumite persoane din cadrul școlii răspund, în general, de evaluările efectuate în scopul dezvoltării deoarece sunt mai familiarizate cu profesorul și contextul școlar, fiind cel mai în măsură să ofere feedback permanent (Santiago și Benavides, 2009). Pentru ca evaluarea periodică să vizeze mai mult dezvoltarea, România va trebui să abordeze anumite aspecte, precum implicarea consiliului școlar ca organism de evaluare, lipsa oportunităților de evaluare unu la unu și rolul limitat al directorului.

În prezent, cadrele didactice din România primesc, la finalul procesului de evaluare, un calificativ din partea consiliului lor școlar. Aceasta reprezintă o problemă deoarece consiliul școlar este un organism parțial extern, incluzând părinți și reprezentanți ai comunității locale. Aceștia nu dețin cunoștințele și expertiza necesare rolului de evaluator, fiind posibil să nu fie familiarizați cu activitatea cadrului didactic (MENCS, 2016a). Cadrele didactice trebuie să participe la ședința consiliului școlar în care se hotărăște punctajul final al evaluării și să își argumenteze autoevaluarea, la cererea consiliului (MENCS, 2011b). Aceasta creează o

situație în care cadrele didactice este posibil să încerce mai degrabă să își demonstreze performanța decât să folosească procesul de evaluare pentru a-și evalua cinstit nevoile de dezvoltare. În locul evaluării directe a personalului didactic, mai adecvat ar fi ca respectivul consiliu școlar să se asigure că personalul școlar respectă cerințele legislative ale sistemului de evaluare. De asemenea, ar putea stabili modul în care procesul de evaluare poate deveni mai relevant pentru școala lor, de exemplu prin completarea standardelor didactice profesionale comune cu alte criterii de evaluare, importante în contextul instituției lor.

De asemenea, în cadrul procesului de evaluare periodică al României, cadrele didactice sunt evaluate de către o serie de grupuri (comisiile metodice și consiliul școlar). Aceasta nu oferă un cadru propice feedback-ului deschis. Este important ca profesorii să aibă șansa să discute unu la unu cu evaluatorii despre performanțele lor. Evaluatorii ar putea fi directorul, alți membri ai conducerii sau supervizorii din comisiile metodice.

Potrivit Legii educației din 2011, directorul școlii răspunde de procesul de evaluare periodică a personalului, însă nu joacă încă un rol determinant în evaluările periodice propriu-zise, cu excepția contribuției pe care o are ca membru al consiliului școlar în evaluarea finală a cadrelor didactice. Reducerea poverii administrative a directorilor le-ar permite să joace un rol mai consistent de leadership pedagogic și să-și asume progresiv responsabilități importante, precum coordonarea evaluărilor efectuate în școlile lor și încurajarea unui mediu de învățare colaborativă, în care feedback-ul este binevenit (vezi Capitolul 4).

Adăugarea unor elemente cheie în evaluarea personalului

În România, procesul de evaluare periodică cuprinde unele elemente pozitive. Acesta include o autoevaluare, prin intermediul căreia cadrele didactice reflectă asupra propriei practici și învață din propriile experiențe. De asemenea, se pare că, în școlile din România, au loc permanent activități ce sprijină dezvoltarea cadrelor didactice. În studiul TALIS din 2013, aproximativ 90% dintre profesorii români au afirmat că primesc feedback referitor la activitatea lor didactică din partea directorului lor sau a altor membri din conducere (puțin sub 60%) și cel puțin 90% au primit feedback în urma observațiilor la clasă (OCDE, 2014c). Cu toate acestea, observațiile la clasă și dialogul profesional nu fac parte integrantă din metodologia procesului de evaluare periodică al României. În schimb, aceasta prevede completarea formularului standardizat de autoevaluare și evaluare.

Observațiile la clasă îndreaptă atenția evaluărilor asupra interacțiunii profesorilor cu elevii, lucru extrem de important atunci când se dorește îmbunătățirea procesului de predare și învățare. Astfel de observații reprezintă cel mai important mijloc de a identifica punctele slabe ale cadrelor didactice (OCDE, 2013a). Profesorii au nevoie și de feedback pentru a-și putea elimina punctele slabe. În vederea integrării acestor elemente în evaluările periodice, România s-ar putea inspira din experiența altor țări. De exemplu, Irlanda de Nord a introdus întâlniri ale evaluatorilor cu cadrele didactice înainte și după observațiile la clasă, pentru a se asigura că are loc un dialog profesional, fondat pe colaborare, reflecție și feedback (Shewbridge et al., 2014).

La nivelul țărilor, o practică comună este organizarea unei întâlniri inițiale, care oferă șansa de a discuta despre obiectivele de performanță ale cadrului didactic pentru anul respectiv, și a unei întâlniri la finalul ciclului de evaluare, pentru a discuta despre ceea ce s-a realizat (OCDE, 2013a). Aceste întâlniri ar putea reprezenta și un mijloc de evaluare a

impactului profesorului asupra procesului de învățare al elevilor, incluzând o discuție despre obiectivele de învățare ale elevilor și o analiză ulterioară privind atingerea acestora. Aceasta este una dintre metodele de a ține cont de performanțele elevilor în evaluarea cadrelor didactice, fără a depinde într-o mare măsură de rezultatele brute la examenele naționale sau evaluările standardizate. Așa cum s-a menționat deja în prezentul capitol, accentul pe astfel de rezultate brute este unul problematic deoarece ignoră factorii ce afectează procesul de învățare al elevilor asupra cărora profesorul nu deține niciun control și poate încuraja practici precum „predarea în scopul testelor” și restrângerea curriculumului.

Dezvoltarea capacității evaluatorilor

În România, va fi important ca evaluatorii să beneficieze de pregătire și sprijin pentru a putea realiza eficient observațiile la clasă și oferi feedback constructiv cadrelor didactice (OCDE, 2013a). Evaluările ce includ observații la clasă duc la rezultate mai bune în rândul elevilor, însă evaluatorii au nevoie de îndrumare și instrumente adecvate pentru a le realiza eficient (OCDE, 2013b). Din 2013, Consiliul Educației, organismul didactic profesional al Noii Zeelande, implementează un program de învățare profesională pe tema practicilor de evaluare, adresat evaluatorilor și cadrelor didactice, și pune la dispoziție o serie de resurse și ghiduri de evaluare pe pagina sa de Internet (Consiliul de Educație al Noii Zeelande, 2016). În România, ISE ar putea juca un rol important în crearea acestor tipuri de programe, resurse și instrumente comune pentru realizarea observațiilor la clasă, care să vină în sprijinul procesului de evaluare periodică.

Conectarea evaluării periodice la formarea continuă

Dacă nu sunt puternic corelate la formarea profesională, evaluările au un impact limitat asupra procesului de predare și învățare (OCDE, 2013a). Sistemul de evaluare periodică al României nu permite, actualmente, identificarea nevoilor de învățare ale personalului didactic sau o dezvoltare profesională corespunzătoare. În schimb, participarea la programe de formare continuă reprezintă, în general, o alegere personală. Decizia cadrelor didactice referitoare la tipul de formare continuă urmată este influențată de nevoia acestora de a acumula credite de formare continuă pentru evoluția lor în carieră și siguranța postului (Zoller, 2015). Pentru a îmbunătăți realmente procesul de predare și învățare, România va trebui să se asigure că oportunitățile de învățare profesională răspund nevoilor actuale de dezvoltare ale cadrelor didactice și că școlile dețin capacitatea de a implementa activități de învățare colaborativă, integrate la nivelul posturilor didactice.

Integrarea obiectivelor de dezvoltare profesională în procesul de evaluare

Interviurile desfășurate de echipa OCDE cu factorii de interes au indicat faptul că rezultatele evaluărilor nu influențează deciziile cadrelor didactice referitoare la formarea continuă urmată. Inspectorii ISJ pot recomanda cadrelor didactice să participe la programe de formare continuă în momentul în care realizează inspecțiile școlare generale sau cele de specialitate, însă aceste inspecții sunt întreprinse ocazional, iar profesorii nu sunt obligați să urmeze recomandările. Astfel, România nu are un proces standard permanent prin care cadrele didactice să își identifice nevoile de învățare, în baza observațiilor și a discuțiilor legate de practica lor pedagogică. Includerea unui plan de învățare profesională în procesul de evaluare periodică ar veni în sprijinul acestei idei.

Ontario oferă un model de sistem de învățământ în care cadrele didactice elaborează planuri de învățare profesională, în colaborare cu supervizorii lor, ca răspuns la nevoile lor de dezvoltare (OCDE, 2013c). Aceste planuri sunt anuale și includ obiectivele de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice, acțiuni propuse și termene (OCDE, 2013c). Școlile cele mai eficiente ameliorează practica pedagogică încurajându-și profesorii să discute unii cu alții despre planurilor lor de învățare profesională, în sprijinul dezvoltării reciproce (Cole, 2012). Studiile recomandă ca aceste planuri de învățare să fie specifice, practice și legate de activitatea la clasă, subliniind:

- schimbări la nivelul practicii sau câteva metode didactice ce pot fi folosite pentru a crește implicarea elevilor și rezultatele învățării într-un timp relativ scurt;
- activitățile de învățare profesională ce îi vor ajuta pe profesori să facă acele schimbări, inclusiv învățarea colaborativă informală alături de colegi (Cole, 2012).

Consolidarea dezvoltării profesionale la nivelul școlilor

Eficacitatea evaluării realizate în scopul dezvoltării depinde de accesul cadrelor didactice la oportunitățile de învățare profesională care răspund nevoilor lor. Învățarea profesională susține cel mai eficient dezvoltarea competenței cadrelor didactice atunci când este colaborativă și integrată în activitatea acestora, incluzând activități precum observații la clasă, discuții de grup și pregătirea colectivă a materialelor didactice, *coaching* și mentorat (Schleicher, 2011).

Unitățile de învățământ din România oferă oportunități de dezvoltare profesională, însă acestea trebuie consolidate. ISJ-urile organizează cercurile pedagogice ale cadrelor didactice, care se reunesc de două până la patru ori pe an, iar cadrele didactice colaborează în cadrul comisiilor metodice ale fiecărei școli. Cu toate acestea, în timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că cercurile pedagogice sunt, în general, formale și urmăresc, în principal, transmiterea de informații. La fel, rețelele didactice colegiale reprezintă mai degrabă un mediu competitiv decât unul de învățare colaborativă și de încredere. Cadrele didactice pot participa și la cursuri în afara școlii, însă conținutul acestora este hotărât la nivel central, fiind mai puțin axat pe nevoile profesorilor (Zoller, 2015). Deși ISJ-urile și Casele Corpului Didactic încearcă să își ajusteze cursurile de dezvoltare profesională la nevoile locale ale cadrelor didactice, aceste cursuri nu sunt întotdeauna acreditate, profesorii trebuind uneori să le acopere costul din propriul buzunar (Zoller, 2015).

Studiile arată că sprijinul acordat la nivel central și local este important pentru succesul demersurilor întreprinse de școli în vederea creării unei culturi a învățării colaborative (Kools și Stoll, 2016). ISJ-urile ar trebui să joace un rol cheie în susținerea eforturilor de îmbunătățire ale școlilor, alături de sprijinul și investițiile financiare din partea guvernului (vezi Capitolul 4). Oportunitățile de dezvoltare profesională de la nivelul școlilor ar putea fi susținute prin:

- **Consolidarea grupurilor și rețelelor colegiale.** MENCS ar putea lucra cu ISE la elaborarea unor ghiduri și practici care să ajute ISJ-urile și școlile să orienteze mai mult actualele cercuri pedagogice și grupuri de la nivelul școlii spre îmbunătățirea procesului de predare și învățare și să încurajeze acordarea de feedback și practicile precum autoreflexia și modelarea, în vederea îmbunătățirii practicii pedagogice. Un exemplu de

comunitate de învățare profesională ar fi grupurile pentru soluționarea problemelor din Finlanda, care se întrunesc periodic pentru a planifica, a acționa și a analiza provocările din domeniul pedagogic (OCDE, 2011).

- **Finanțare adresată nevoilor de dezvoltare ale personalului școlar.** La nivelul școlilor române, dezvoltarea profesională ar putea fi susținută prin alocarea de fonduri speciale, care să acopere nevoile de dezvoltare ale personalului școlar. În Estonia, de exemplu, se alocă școlilor 1% din bugetul statului dedicat salariilor cadrelor didactice pentru a acoperi nevoile de dezvoltare ale personalului lor. În Singapore, fiecare școală are un fond dedicat formării continue, organizate în general în cadrul școlii (Kools și Stool, 2016; Santiago et al., 2016).
- **Parcurs profesional bazat pe competențele cadrului didactic.** Un nou parcurs profesional al cadrelor didactice din România, cu roluri distincte menite să îmbunătățească actul pedagogic la nivelul școlilor (de exemplu, mentor, *coach*), așa cum se recomandă mai jos, ar susține aceste eforturi. Parcursul profesional ar putea fi conectat la oportunitățile de dezvoltare profesională ce permit cadrelor didactice să își dezvolte competențele de care vor avea nevoie pentru a evolua în carieră (vezi Aspectul politic 3.4).

Nu în ultimul rând, planurile anunțate deja de guvern cu privire la lansarea unei biblioteci virtuale cu resurse adresate cadrelor didactice ar răspunde, de asemenea, nevoilor de învățare ale acestora.

Conectarea evaluării periodice la dezvoltarea școlară

Școlile din România au obligația legală de a analiza nevoile de dezvoltare profesională ale personalului lor în vederea elaborării unui plan școlar de dezvoltare profesională (MENCS, 2011a). Echipa OCDE a discutat cu reprezentanții unei școli, care au afirmat că consiliile lor profesionale aplică cadrelor didactice chestionare în acest scop, însă studiile recente sugerează că această cerință nu este respectată la scară largă (Stingu et al., 2016).

Includerea rezultatelor evaluării periodice în procesul de elaborare a unui plan școlar de dezvoltare profesională, cum este cazul în Coreea de Sud (Casetă 3.3), ar contribui la îmbunătățirea actului pedagogic. Există mai multe modalități prin care evaluarea formativă periodică a personalului didactic și dezvoltarea școlară se pot susține reciproc. De exemplu, cadrele didactice pot fi încurajate să țină cont de planurile de dezvoltare școlară atunci când stabilesc obiectivele planurilor proprii de învățare profesională, așa cum se întâmplă în Estonia (Santiago et al., 2016).

Caseta 3.3 Planificarea școlară în scopul formării continue pe baza rezultatelor evaluării personalului didactic, în Coreea de Sud

În Coreea de Sud, fiecare școală are un comitet de coordonare a evaluării personalului, care analizează rezultatele evaluărilor și planurile de dezvoltare profesională ale tuturor cadrelor didactice, întocmind un raport școlar transmis directorului general și celui adjunct. Raportul comitetului cuprinde:

- informații despre rezultatele evaluărilor într-o formă agregată (fără a numi cadrele didactice), inclusiv punctele forte și slabe ale personalului didactic;
- solicitările de formare ale cadrelor didactice, planurile de dezvoltare profesională ale școlii pentru anul următor și un buget estimativ;
- propuneri și solicitări adresate autorității locale din domeniul educației în vederea creării unor noi programe de dezvoltare profesională sau alocării de resurse suplimentare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sau a școlii în general.

Sursa: Kim, K. et al. (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea*, Korean Educational Development Institute (KEDI), Seoul, www.oecd.org/edu/school/49363138.pdf

Gestionarea performanțelor slabe

România nu deține un mecanism standard etapizat de gestionare a cadrelor didactice evaluate cu un calificativ „nesatisfăcător”. Identificarea performanțelor slabe nu ar trebui să constituie scopul principal al unui proces de evaluare formativă. Totuși, fiindcă se întreprinde periodic, acest tip de evaluare oferă posibilitatea de a răspunde prompt deficiențelor ce ar putea afecta procesul de învățare al elevilor (OCDE, 2013a). În lipsa unui mecanism standard de gestionare a performanțelor slabe, școlilor le este greu să oblige cadrele didactice să progreseze. În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că unele școli din România recomandă cadrului didactic care obține rezultate slabe la evaluare să participe la un program de formare continuă, însă aceasta nu constituie o cerință obligatorie. Unitatea de învățământ poate, de asemenea, decide să nu îi mai aloce profesorului ore la clasă pentru a-l ține departe de școală, dar, în acest caz, cadrul didactic își păstrează statutul de titular și poate lucra la o altă școală. Directorul și consiliul profesoral au puterea legală să propună sancționarea cadrelor didactice pentru performanțe slabe, iar consiliul școlar poate aplica sancțiunile respective, însă această practică pare complet separată de procesul de evaluare (MENCS, 2011a).

Va fi important ca MENCS să stabilească, împreună cu reprezentanții sindicatelor din învățământ, ISJ-urile și unitățile de învățământ, un răspuns obiectiv comun, aplicat în cazul unor rezultate „nesatisfăcătoare” la evaluarea periodică. În multe țări, mecanismul standard de gestionare a performanțelor slabe implică formularea unui plan de îmbunătățire care identifică nevoile de dezvoltare profesională, urmată de evaluări suplimentare și, în final, implicarea organismelor externe responsabile de concedierea cadrului didactic dacă performanțele acestuia nu se îmbunătățesc (OCDE, 2015). Irlanda de Nord, de exemplu, a elaborat o procedură pentru sprijinirea activității didactice eficiente în școli, care prevede clar responsabilitățile diferiților actori și pașii implicați în gestionarea performanțelor slabe (Shewbridge et al., 2014).

Aspect politic 3.3: Îmbunătățirea evaluării din perioada de stagiatură și a celei inițiale a cadrelor didactice

Evaluările sumative de la debutul carierei didactice veghează asupra calității profesiei, în timp ce evaluările formative asigură cadrului didactic feedback-ul și îndrumarea necesare dezvoltării sale în primii ani în care profesează. România va trebui să realizeze niște schimbări strategice la nivelul ambelor tipuri de evaluare pentru a se asigura că îndeplinesc aceste obiective. Modificarea formării inițiale a cadrelor didactice din România în sensul oferirii unei pregătiri practice cu privire la tehnicile de predare centrată pe elev și de evaluare formativă de care au nevoie cadrele didactice va ajuta următoarea generație de profesori să ducă mai departe reforma națională a educației.

Transformarea evaluării pentru definitivarea în învățământ într-o evaluare practică mai relevantă

În România, evaluarea pentru definitivarea în învățământ cuprinde două etape. În primă fază, au loc două inspecții efectuate de către inspectorii ISJ, care examinează planurile de lecție ale profesorilor debutanți, activitatea didactică, aplicarea curriculumului și practicile pedagogice diferențiate. Acestea sunt urmate de un examen scris, care le testează cunoștințele de specialitate, didactică și pedagogie aplicată. Cadrele didactice trebuie să treacă de faza de inspecții pentru a putea susține examenul scris. Ambele elemente comportă aceeași pondere. Pentru ca acest proces să fie mai relevant, România trebuie să ia în calcul o serie de schimbări referitoare la cine și ce se evaluează.

Utilizarea cadrelor didactice experimentate în evaluarea din perioada de stagiatură

În România, inspectorii ISJ nu sunt cei mai în măsură să efectueze inspecția profesorilor debutanți pentru că nu beneficiază de pregătire care să le asigure cunoștințele și abilitățile necesare realizării corecte a observațiilor la clasă și acordării de feedback cadrelor didactice, aspecte pe care studiile le consideră esențiale (OCDE, 2010). De asemenea, ISJ-urile nu au suficient personal care să se ocupe de inspecții. Prin urmare, anumite ISJ-uri apelează, în prezent, la serviciile unor profesori metodiști experimentați, ca inspectori temporari care să îi ajute să facă față volumului de muncă. Un rol mai consistent al inspectorilor ISJ de sprijinire a școlilor și a personalului școlar în vederea îmbunătățirii procesului de predare și învățare ar avea implicații la nivelul responsabilităților acestora legate de inspecția de specialitate (vezi Capitolul 4). Un rol de sprijin nu se încadrează în inspecțiile ce au consecințe majore asupra carierei profesorilor.

Având în vedere că ISJ-urile apelează deja la serviciile profesorilor experimentați pentru realizarea inspecțiilor, statul ar putea avea în vedere formalizarea acestui aranjament, transferând responsabilitatea efectuării inspecțiilor de specialitate unui corp de profesori cu experiență. Portugalia, de exemplu, folosește profesori experimentați pe post de evaluatori externi, oferindu-le formare și acreditare pentru acest rol (Santiago et al., 2012b; Caseta 3.4). Acest model recurge la expertiza cadrelor didactice competente, cu cunoștințe aprofundate în materie și un nivel ridicat de competență pedagogică (OCDE, 2010). MENCS ar putea stabili procedurile de selecție și coordonare a acestor cadre didactice, lucrând cu ISE la conceperea materialelor de formare a acestora. Cadrele didactice ar putea fi selectate la nivel central sau județean, ISJ-urile monitorizându-le activitatea conform procedurilor centrale și asigurându-

se că aceștia participă la cursuri de formare corespunzătoare. Procedurile ar urma să includă măsuri menite să asigure că evaluatorii nu evaluează cadrele didactice pe care le cunosc.

Implicarea evaluatorilor externi în evaluarea personalului cu consecințe importante asupra carierei unui profesor este fundamentală pentru asigurarea unor evaluări uniforme și obiective (OCDE, 2010). Cu toate acestea, va fi important și ca România să se asigure că aceste evaluări sumative țin cont de părerea persoanelor care realizează evaluări periodice la nivelul școlii, familiarizate cu performanțele cadrului didactic respectiv (vezi mai jos și Aspectul politic 3.2).

Caseta 3.4 Evaluatori pentru finalizarea stagiaturii

Din cele 29 de țări analizate de studiul OCDE *Synergies for Better Learning* [Sinergii pentru învățare mai bună] (2013), 15 evaluează cadrele didactice la finalul stagiaturii. În șapte dintre aceste țări, evaluarea este realizată de evaluatori din cadrul școlii (de exemplu, directorul, mentori sau alți membri ai conducerii). Acestei proceduri îi lipsește un element extern care să asigure obiectivitatea și fiabilitatea evaluărilor. Șase țări apelează la evaluatori externi, alături de evaluatori din școală.

În 2011, Portugalia a adoptat un nou model de evaluare a personalului didactic, în cadrul căruia profesori experimentați servesc ca evaluatori externi. Au fost selectați cincizeci de profesori cu diplome de masterat în evaluare, din toate cele cinci regiuni educaționale ale Portugaliei, pentru a forma o echipă de evaluatori externi. Aceștia au luat parte la un curs de specializare în domeniul evaluării personalului didactic, centrat pe observația la clasă și furnizat de o instituție de învățământ superior în baza unui contract încheiat cu guvernul. Acești evaluatori externi au răspuns apoi de evaluarea cadrelor didactice care predau aceeași disciplină ca ei, aflate la același sau sub nivelul lor de carieră. Pe lângă acești evaluatori externi, evaluatorii din cadrul școlilor se ocupă de anumite aspecte ale procesului de evaluare a personalului didactic. Astfel, în baza părerilor evaluatorilor interni și externi, se decide dacă un cadru didactic a trecut cu succes evaluarea.

Surse: Santiago, P. et al. (2012b), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>; OCDE (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

O evaluare bine structurată, centrată pe performanțe

Corpul de evaluatori, format din cadre didactice cu experiență, ar urma să realizeze o evaluare bine structurată, centrată pe performanțe. Cu toate că observația la clasă este metoda de evaluare cel mai des întâlnită și cea mai importantă în acest sens, există și alte metode, precum interviurile sau dialogul cu profesorii, dar și analiza materialelor concepute de aceștia, cum ar fi planurile de lecție (OCDE, 2013a). Astfel de metode oferă informații despre performanțele cadrelor didactice în mediul lor de lucru, inclusiv despre interacțiunea cu elevii, dar și despre modul de gândire și de luare a deciziilor al cadrelor didactice (Roelofs și Sanders, 2007). România folosește deja unele dintre aceste metode. Utilizarea lor în vederea evaluării activității didactice în raport cu standardele didactice profesionale comune, după elaborarea acestora, inclusiv în baza competențelor adecvate nivelului de experiență al profesorilor debutanți, ar consolida această componentă a evaluării în scopul finalizării stagiaturii.

Discuțiile echipei OCDE cu cadrele didactice debutante din România au indicat faptul că inspecțiile actuale nu rezultă neapărat într-un feedback util și constructiv. La nivel

internațional, evaluările centrate pe performanțe realizate în scopul finalizării stagiaturii au și un rol de dezvoltare, nu numai de asigurare a calității, atunci când oferă feedback pentru îmbunătățirea practicii didactice și participarea profesorilor la activități de dezvoltare profesională. În diverse țări, acesta este un rezultat frecvent al evaluărilor realizate în scopul finalizării stagiaturii, putând fi benefic și cadrelor didactice din România (OCDE, 2013a).

MENCS ar trebui să colaboreze cu cadrele didactice și alți actori relevanți în vederea realizării acestor revizui și a elaborării:

- ghidurilor care să stabilească modul de realizare a evaluării personalului, să ofere exemple de feedback constructiv și să prezinte modul în care se demonstrează în practică competențele;
- formularelor standardizate de evaluare a personalului, în care evaluatorii trebuie să treacă și comentarii referitoare la competențele evaluate.

Acest tip de materiale va fi important pentru sprijinirea implementării tuturor formelor de evaluare a personalului didactic din România. Mai mult, va crește șansele ca evaluările să fie aplicate uniform și ca procesul să fie considerat obiectiv și imparțial.

Combinarea evaluării centrate pe performanțe realizate de evaluatori externi cu contribuțiile evaluatorilor din cadrul școlii, care se ocupă de evaluarea anuală a profesorilor debutanți, și cu rezultatele examenului de definitivare, după revizuirea și ponderarea atentă a acestuia (vezi mai jos), ar face ca evaluarea de la finele perioadei de stagiatură să se bazeze pe surse multiple de informații referitoare la competența cadrelor didactice. Acest lucru este extrem de important în cazul evaluărilor cu miză importantă, ce ar trebui fondate pe cât mai multe evidențe (OCDE, 2013a).

Regândirea examenului de definitivare

În România, examenul de definitivare și cel de titularizare par a constitui principala modalitate de selectare a noilor cadre didactice. Acest lucru reiese din proporția relativ mică a profesorilor debutanți care promovează aceste examene. În 2015, 51% dintre cadrele didactice nu au trecut examenul de definitivare și 73% nu au promovat examenul de titularizare (deși nu toți profesorii care susțin acest test sunt debutanți) (SIIIR, 2016). Folosirea unor astfel de teste ca principala modalitate de selectare a potențialelor cadre didactice este mult mai ineficientă decât stabilirea unor standarde înalte pentru admiterea în programele de formare inițială a cadrelor didactice și a unei ample pregătiri didactice inițiale (Hobson et al., 2010). Faptul că profesorii a căror notă la examenul de definitivare este sub nota de trecere (de exemplu, între cinci și șapte) pot profesa în unitățile de învățământ cu contracte pe o perioadă determinată ridică, de asemenea, o serie de întrebări cu privire la eficacitatea examenului ca măsură de asigurare a calității. Rezultatele TALIS din 2013 indică faptul că o proporție însemnată a cadrelor didactice din România se încadrează în această categorie, fiind la câteva puncte distanță de nota de trecere a examenului de definitivare (OCDE, 2014c).

Examenul de definitivare deține o pondere la fel de mare ca inspecțiile la nivelul evaluării pentru finalizarea stagiaturii și definitivare. Examenul, diferit pentru fiecare nivel de învățământ și disciplină curriculară, include întrebări de tip grilă, întrebări închise cu

răspuns scurt sau întrebări deschise cu formularea unor răspunsuri mai amănunțite. La unele întrebări, candidații trebuie să demonstreze că pot aplica cunoștințele pedagogice pe care le au, de exemplu pentru „elaborarea unei activități de lectură” (SEI, 2015). Aceasta sugerează că testul nu se rezumă doar la evaluarea cunoștințelor teoretice și de conținut ale candidaților. Cu toate acestea, nu înseamnă că măsoară efectiv competențele profesionale, aceasta fiind o preocupare exprimată de factorii de interes din România.

Va fi important ca ministerul și actorii cheie, inclusiv CNEE, cadrele didactice și furnizorii de programe de formare inițială a cadrelor didactice, să analizeze împreună modul în care evaluează alte țări pregătirea cadrelor didactice în scopul definitivării în învățământ, determinând astfel ce schimbări sunt necesare la nivelul examenului de definitivat, inclusiv:

- **Asigurarea unui examen de definitivat echilibrat, prin evaluări de calitate, centrate pe performanțe.** În general, un examen scris nu prea reușește să măsoare într-un mod pertinent competențele complexe necesare unei practici pedagogice eficiente (Hobson et al., 2010). Studiile oferă puține date în sprijinul utilizării acestor examene. Majoritatea statelor care recurg la ele pentru încadrarea în învățământ nu le acordă o pondere importantă (OCDE, 2010). În schimb, echilibrează aceste teste cu alte metode de evaluare. O evaluare bine structurată, centrată pe competențe, realizată de evaluatori calificați și prin metode precum cele descrise anterior, măsoară mai bine competența cadrelor didactice decât un test scris, deoarece analizează activitatea didactică propriu-zisă într-o clasă reală (Roelofs, 2007 în OCDE, 2010).

Atâta timp cât România continuă să mențină relativ scăzute cerințele pentru admiterea în programele de formare inițială a cadrelor didactice, iar calitatea programelor rămâne una variabilă, există argumente în favoarea menținerii examenului de definitivat ca o modalitate obiectivă de măsurare a cunoștințelor și abilităților. Cu toate acestea, odată ce România va dezvolta evaluarea centrată pe performanțe a cadrelor didactice conform celor sugerate mai sus, ar putea analiza posibilitatea reducerii ponderii examenului de definitivat în procesul de evaluare. Pe termen mai lung, după implementarea masteratului didactic și evaluarea calității acestuia (vezi mai jos), România va putea decide dacă mai trebuie să includă un examen scris sau nu.

- **Asigurarea unui examen de definitivat care evaluează competențele pedagogice impuse de noul curriculum.** Echipa OCDE a aflat din interviurile cu factorii de interes că examenul de definitivat are un conținut depășit, ce nu reflectă noul curriculum centrat pe elev și pe dezvoltarea competențelor elevilor (vezi Capitolul 2). Așa cum s-a menționat anterior în capitolul de față, România ar trebui să elaboreze standarde didactice profesionale, care să descrie ce trebuie să știe și să poată face profesorii pentru a implementa curriculumul într-un mod eficient. În baza acestor standarde, ar trebui revizuite și întrebările examenului de definitivat în așa fel încât să poată evalua competențele de care vor avea nevoie cadrele didactice la clasă și în activitatea lor profesională.

România poate lua în calcul și alte schimbări la nivelul conținutului examenului de definitivat. De exemplu, studiile recomandă ca examenele de încadrare în învățământ să conțină suficiente întrebări deschise, care să permită măsurarea eficientă a competențelor cadrelor didactice (OCDE, 2010). În Statele Unite, una dintre componentele procesului de certificare de către Comisia Națională pentru Standarde

Didactice Profesionale este o evaluare scrisă, ce include întrebări cu formularea unor răspunsuri mai ample, prin care cadrele didactice trebuie să își demonstreze cunoștințele din domeniu și cele pedagogice, să analizeze situații didactice, să evaluează materiale curriculare și să redacteze planuri de lecție (OCDE, 2014b). România poate avea în vedere adăugarea unor întrebări deschise mai practice la examenul de definitivat și perfectarea lor în cadrul unei faze pilot.

- **Revizuirea standardului minimum necesar pentru a putea preda în școlile din România.** În cadrul procesului de revizuire, România va trebui să stabilească un prag minimum pentru promovarea examenului de definitivat, în forma sa revăzută. În prezent, profesorii debutanți punctați cu o notă între cinci și șapte la examenul de definitivat, fără a obține nota de trecere chiar și după câteva încercări, pot continua să lucreze în școli cu contracte pe perioadă determinată. Aceasta subminează rolul de asigurare a calității al acestui proces de evaluare, care ar trebui să garanteze publicului că un cadru didactic îndeplinește standardul minim de certificare.

România ar trebui să ia în calcul stabilirea unui standard minim ferm, prin care să se asigure că, atunci când este posibil, cei care predau în școlile din țară, cu excepția profesorilor debutanți din anul de stagiatură, sunt cadre didactice cu definitivat. Profesorii debutanți care nu iau examenul de definitivat ar trebui să aibă posibilitatea să își dezvolte competențele în domeniile deficitare, dar, dacă nu reușesc să îndeplinească standardul de definitivare după un anumit număr de încercări, nu ar trebui să continue să predea în școlile din țară ca profesori nedefinitivați.

Vocea școlilor mai puternic reprezentată în procesul de recrutare a cadrelor didactice

MENCS și actorii cheie ar trebui, de asemenea, să realizeze o analiză similară a conținutului examenului de titularizare, pentru a se asigura că acesta reflectă noile standarde didactice profesionale, inclusiv competențele necesare implementării curriculumului preuniversitar actualizat. Pe viitor, dacă România descentralizează responsabilitatea angajării cadrelor didactice la nivelul școlii, așa cum a prevăzut inițial Legea educației din 2011, ar putea înlocui sau completa examenul de titularizare cu metode de recrutare a cadrelor didactice ce răspund mai bine nevoilor școlilor. Printre metodele frecvent aplicate la nivel internațional și care ar fi mai eficiente la nivelul evaluării competenței candidaților și a viabilității lor pentru o anumită școală se numără interviurile, evaluarea portofoliului și observarea practicii pedagogice (Hobson et al., 2010).

Mentorat, feedback periodic și monitorizare care să sprijine noile cadre didactice în perioada de stagiatură

România recunoaște importanța mentoratului pentru cadrele didactice debutante. În România, se implementează proiecte de mentorat cu finanțare europeană de la începutul anilor 2000, iar Statutul personalului didactic adoptat în 2011 a introdus condiția ca toți profesorii debutanți să fie supervizați de mentori pe parcursul stagiaturii. Rolul mentorilor pare a fi unul de sprijin, având în vedere că aceștia nu evaluează direct profesorii debutanți. Aceasta este o caracteristică pozitivă deoarece poate crește șansele ca profesorii să apeleze la ajutorul mentorilor în sprijinul nevoilor lor de dezvoltare (OCDE, 2010).

Mentoratul, însă, nu reprezintă încă o metodă de sprijin pentru integrare perfect funcțională. Mai multe cadre didactice debutante, intervievate de echipa OCDE, fie nu aveau atribuit un mentor, fie aveau unul atribuit doar „teoretic”. S-a adoptat o politică care stabilește criteriile de selecție și formare a mentorilor, dar aceasta nu a fost încă implementată (Stingu et al., 2016). Echipa OCDE a aflat că cel puțin un ISJ oferă pregătire în domeniul mentoratului, însă această responsabilitate nu a fost atribuită oficial ISJ-urilor la nivel național. Per ansamblu, rămân numeroase întrebări legate de modul în care se implementează mentoratul în România.

Asigurarea implementării mentoratului în școli

Investițiile dedicate îndrumării profesorilor debutanți de către mentori susțin o formă redutabilă de dezvoltare profesională la nivelul școlii. Dacă este bine structurat, acest tip de sprijin pentru integrare poate crește competența și satisfacția profesională a noilor cadre didactice, îmbunătățind totodată rezultatele elevilor (OCDE, 2014c). Integrarea este extrem de importantă atunci când există preocupări legate de lipsa pregătirii inițiale a cadrelor didactice, așa cum este cazul României (OCDE, 2010). Prin urmare, va fi important ca ministerul să lucreze cu factorii de interes la implementarea și finanțarea mentoratului, ghidându-se după elementele unor programe de integrare eficiente (Caseta 3.5).

Caseta 3.5 Integrarea eficientă a noilor cadre didactice

Studiile identifică următoarele elemente pentru integrarea eficientă a noilor cadre didactice:

- Sunt stabilite roluri și responsabilități clare pentru toți actorii implicați în procesul de integrare, inclusiv cadrele didactice debutante, mentorii, liderii școlari, autoritățile centrale și locale și (acolo unde este cazul) furnizorii de programe de formare inițială a cadrelor didactice, existând o definiție comună a actului didactic de calitate.
- Autoritățile naționale oferă fonduri și un cadru pentru programul de integrare, iar autoritățile locale sprijină școlile în implementarea acestuia.
- Liderii școlari supraveghează implementarea procesului de integrare, creează o cultură favorabilă colaborării și învățării în școala lor, acordă noilor cadre didactice și mentorilor suficient timp pentru a lucra împreună și se asigură că noii profesori nu primesc clasele cele mai dificile.
- Mentorii sunt selectați și pregătiți pentru rolul lor, fiind repartizați cu mare atenție noilor cadre didactice, modelează o practică exemplară și oferă sprijin la locul de muncă relevant disciplinei(lor) predate de noul cadru didactic.
- Noile cadre didactice au ocazia să observe și să lucreze cu mentorii și alte cadre didactice experimentate, să participe la formare continuă conform nevoilor lor și să reflecte asupra practicii lor pedagogice (de exemplu prin realizarea unui portofoliu profesional).

Surse: Comisia Europeană (2010), *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*, Document de lucru al serviciilor Comisiei, http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf ; OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>; OCDE (2010), „Teacher career paths: Consolidating a quality profession” în *Improving Schools: Strategies for Actions in Mexico*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-5-en>.

Monitorizarea atentă a noilor cadre didactice și acordarea de feedback periodic

Ministerul ar putea să analizeze, împreună cu factorii de interes, modul în care se poate realiza monitorizarea atentă a profesorilor debutanți și în care se poate acorda feedback de calitate periodic, inclusiv consiliere cu privire la oportunitățile de învățare profesională ce îi vor ajuta să își dezvolte competențele. În Anglia, de exemplu, noile cadre didactice sunt observate la clasă de șase ori, fiindu-le monitorizată și practica din afara clasei (OCDE, 2010). Profesorii debutanți din România vor beneficia, la rândul lor, de o evaluare formativă mai riguroasă în cadrul procesului de evaluare periodică în scopul dezvoltării (vezi Aspectul politic 3.2).

Asigurarea aportului evaluatorilor din școli la evaluarea din perioada de stagiatură

În cele 15 state membre ale OCDE care evaluează noile cadre didactice, evaluările realizate în scopul finalizării stagiaturii implică, în general, evaluatori din cadrul școlilor, fie ca evaluatori unici (în șapte țări), fie alături de evaluatori externi (în șase țări). Adesea, acești evaluatori interni sunt reprezentați de către directorul școlii și supervisorul cadrului didactic (OCDE, 2013a). În România, s-ar putea ține seama de părerea evaluatorilor din școli la nivelul evaluării sumative pentru finalizarea stagiaturii. Ca și în procesul de evaluare periodică, MENCS sau ISE ar putea elabora materiale de sprijin (precum resurse și informații online despre metodele eficiente care ajută evaluatorii să lucreze cu profesorii debutanți), dar și ghiduri care să ajute evaluatorii să înțeleagă contextele și nevoile profesorilor debutanți.

Asigurarea unui portofoliu ce servește ca instrument de autorefecție

În România, profesorii debutanți trebuie să întocmească un portofoliu, ce ar putea fi transformat într-un instrument formativ mai util. Actualul portofoliu cuprinde 20 sau 30 de documente, inclusiv CV-ul profesorului și informații referitoare la formarea continuă. Acesta este verificat uneori, dar nu întotdeauna, în timpul evaluării pentru finalizarea stagiaturii. Ministerul ar putea, în schimb, să solicite folosirea lui ca un instrument formativ, pe marginea căruia să discute profesorii debutanți cu directorii și mentorii lor. Aceasta ar presupune modificarea conținutului său în sensul includerii unor informații documentare referitoare la lucrul cu elevii, precum planuri de lecție sau evaluări ale progreselor elevilor (Hobson et al., 2010). Acest tip de portofoliu ar favoriza autorefecția.

Îmbunătățirea formării inițiale a cadrelor didactice

Pregătirea cadrelor didactice constituie prima piatră de temelie în învățarea și dezvoltarea lor permanentă. Aceasta susține și reforma sistemului de învățământ. Discuțiile purtate cu factorii de interes și studiile recente indică faptul că actualele module de formare inițială a cadrelor didactice din România nu pregătesc suficient profesorii cu privire la metodele de predare și evaluare incluzive și centrate pe elev, esențiale pentru reforma națională a educației (Comisia Europeană, 2015a). Un studiu recent a constatat faptul că profesorii din învățământul secundar și formatorii didactici din România sunt de părere că modulele de formare inițială a cadrelor didactice acoperă unele aspecte ale metodelor centrate pe elev (de exemplu, încurajarea elevilor să își exprime părerea sau aplicarea strategiilor didactice active), însă pregătirea respectivă este, în general, mai mult teoretică decât practică (Domilescu, 2014).

Alinierea modulelor existente la curriculumul centrat pe elev

Pe termen scurt și mediu, va fi important ca MENCS și furnizorii de programe de formare inițială a cadrelor didactice să revizuiască împreună conținutul modulelor existente și stagiul practic, în vederea eliminării problemelor de mai sus. Cursanții trebuie să beneficieze de programe ce oferă conținut actualizat aliniat la noul curriculum, vizând competențele, metodele de predare centrate pe elev și strategiile de evaluare formativă, dar și oportunități de practică structurate în așa fel încât să le permită să exerseze aceste tehnici la clasă (vezi Capitolul 2).

Ministerul va trebui, de asemenea, să colaboreze cu instituțiile furnizoare în vederea ridicării stachetei pentru admiterea în programele de formare inițială a cadrelor didactice, astfel încât să fie selectați doar candidații motivați să predea. În alte țări, pe lângă alte metode de selecție, se recurge la interviuri pentru a identifica cei mai buni candidați, cu abilități interpersonale și de comunicare foarte bune, dorință de a învăța și interes pentru practica pedagogică (Barber și Mourshed, 2007).

Crearea și implementarea progresivă a unui nou program de formare inițială a cadrelor didactice

În momentul aplicării planurilor de implementare a noului masterat didactic, va fi important ca ministerul, furnizorii de programe de formare inițială a cadrelor didactice și alți actori cheie să colaboreze pentru a se asigura că programul are un conținut ce acoperă metodele de predare și evaluare de care au nevoie cadrele didactice pentru a implementa curriculumul școlar revizuit. Odată elaborate, standardele didactice profesionale ar putea ghida formularea conținutului programului, dar și a anumitor criterii de acreditare, care lipsesc momentan.

Potrivit planurilor actuale, se pare că noul program va include o perioadă de practică pedagogică mult mai lungă decât actualele module de formare inițială a cadrelor didactice (187 de ore comparativ cu 78-120 de ore), dar și activități de cercetare culminând cu pregătirea unei disertații (MENCS, 2012c). Aceasta se încadrează în tendințele internaționale. Programele de formare inițială a cadrelor didactice ar trebui să cuprindă stagii practice care să ofere experiențe variate, sub supravegherea unor profesori mentori bine pregătiți, dar și oportunități de cercetare în domeniul practicii pedagogice și activității didactice (Darling-Hammond, 2006). Acest tip de cercetare încurajează autoreflexia, o metodă de învățare importantă pentru profesori și elevii lor.

România va trebui să elimine problemele ce au împiedicat în trecut implementarea masteratului didactic. Acestea au inclus, se pare, lipsa consultării cu furnizorii de programe de formare inițială a cadrelor didactice și diferențe la nivelul capacității furnizorilor de a implementa noul program. Pe viitor, ministerul va trebui să se consulte cu furnizorii și ar putea lua în calcul posibilitatea unei implementări flexibile, ca o recunoaștere a faptului că nu toate instituțiile vor fi pregătite să deruleze noul program de la bun început. Noua Zeelandă oferă un exemplu în acest sens, guvernul său colaborând cu furnizorii pentru demararea unui nou program de masterat adresat pregătirii cadrelor didactice, începând cu instituțiile care sunt pregătite să îl implementeze (Casetă 3.6).

Caseta 3.6 Revizuirea formării inițiale a cadrelor didactice în Noua Zeelandă

Guvernul Noii Zeelande a lansat, în 2013, Agenda pentru o practică pedagogică de calitate, menită să dezvolte capacitatea cadrelor didactice de la nivelul țării și să crească statutul profesiei. În cadrul acestei agende, guvernul intenționează să îmbunătățească nivelul de calitate al formării inițiale a cadrelor didactice prin introducerea programelor postuniversitare. În 2013 și 2015, guvernul a invitat furnizorii de programe de formare inițială a cadrelor didactice să depună cereri de finanțare pentru câteva programe pilot de masterat. Cererile au trebuit:

- să descrie clar rezultatele de care trebuie să dea dovadă cadrele didactice absolvente, inclusiv „un răspuns din perspectiva culturală și obținerea de rezultate echitabile pentru categoriile de elevi prioritare”, și cum diferă acestea de rezultatele actuale;
- să prezinte o abordare mai integrată a formării inițiale a cadrelor didactice, bazată pe colaborarea furnizorilor și a școlilor;
- să descrie cum va fi dezvoltată capacitatea formatorilor, a mentorilor și a *coach*-ilor în vederea asigurării pregătirii eficiente a cadrelor didactice.

La baza acestui proces stau experiențele unor țări precum Singapore, care introduc noi inițiative educaționale. Faza pilot urmărește identificarea punctelor forte și a practicilor exemplare și stabilirea unor evidențe care să susțină extinderea la scară largă a programului de masterat din domeniul formării inițiale a cadrelor didactice. De asemenea, va identifica cererea din partea studenților. Universitățile din Auckland, Waikato și Otago au fost selectate pentru implementarea programelor pilot în 2014, înregistrând o cerere mare din partea studenților.

Sursa: Ministerul Educației al Noii Zeelande (2016), „Lifting the quality of initial teacher education provision (ITE)”, Ministerul Educației al Noii Zeelande, www.education.govt.nz/ministry-of-education/specific-initiatives/lifting-the-quality-of-initial-teacher-education-provision/.

Aspect politic 3.4: Recompensarea și stimularea cadrelor didactice pentru dezvoltarea nivelului lor de competență

România trebuie să regândească parcursurile profesionale ale cadrelor didactice și evaluarea în scopul evoluției în carieră astfel încât să încurajeze cadrele didactice să își îmbunătățească permanent practicile didactice, dar și să recunoască și să recompenseze nivelul ridicat de competență al profesorilor. Evaluarea personalului didactic centrată pe competență poate susține parcursuri profesionale ce stimulează cadrele didactice să își dezvolte cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru a-și asuma noi roluri și responsabilități. Aceasta oferă noi posibilități profesionale cadrelor didactice și permite unităților de învățământ să folosească mai eficient toate abilitățile profesorilor în vederea îmbunătățirii procesului de învățare al elevilor.

Revizuirea parcursurilor profesionale ale cadrelor didactice în sensul corelării etapelor cheie la competențele standardizate și un număr mai mare de responsabilități

În momentul de față, în România, pe măsură ce evoluează în cariera didactică structurată pe trei niveluri, cadrele didactice sunt recompensate cu creșteri salariale, fără a fi însă încurajate să își asume noi roluri și responsabilități proporțional cu abilitățile sporite. Factorii de interes și-au exprimat preocuparea în legătură cu faptul că parcursul profesional

nu motivează cadrele didactice, în condițiile în care cel mai mare nivel de calificare poate fi atins în maxim 10 ani. Sistemul actual, așadar, nu permite folosirea strategică a parcursului profesional în scopul motivării cadrelor didactice să își îmbunătățească abilitățile și pentru a asigura că profesorii mai experimentați și competenți împărtășesc din experiența lor la nivelul școlii, dar și altor unități de învățământ.

Crearea unor parcursuri profesionale diferențiate

Câteva țări au introdus parcursuri profesionale pentru cadrele didactice, în care diferitele etape și poziții sunt însoțite de noi responsabilități (Caseta 3.7). OCDE sugerează ca țările să ia în calcul adoptarea unui parcurs în trei etape, de exemplu profesor competent, profesor consacrat și profesor expert (OCDE, 2013a). Studiile recomandă ca, în fiecare etapă a carierei, cadrele didactice să poată progresa pe grila de salarizare astfel încât cei care doresc să predea în continuare la clasă și nu își doresc responsabilități suplimentare să fie totuși recompensați pentru experiența și eforturile lor (Santiago et al., 2012a). În afara acestui parcurs profesional, cadrele didactice ar putea opta în continuare pentru poziții de conducere la nivel școlar sau județean, odată ce au atins o anumită etapă și/sau nivel de experiență.

Caseta 3.7 Exemple de parcursuri profesionale diferențiate pentru cadrele didactice

În 1996, Lituania a introdus un parcurs profesional cu mai multe etape pentru cadrele didactice:

- profesori debutanți, reprezentând prima etapă a parcursului profesional;
- profesori care au predat timp de un an și au toate certificările necesare rolului didactic;
- profesori principali, cu doi ani de experiență, responsabili de îndrumarea altor profesori la nivelul școlii lor;
- metodiști, care au cel puțin cinci ani de experiență ca profesori principali și îndrumă cadrele didactice la nivel districtual;
- experți, care au cel puțin șapte ani de experiență ca metodiști și îndrumă cadrele didactice la nivel național, contribuind la elaborarea curriculumului național.

Singapore are alte parcursuri profesionale pentru cadrele didactice, inclusiv un parcurs didactic pentru educatorii care doresc să atingă excelența pedagogică, un parcurs de leadership (de exemplu, pentru administrarea unei școli) și un parcurs de specialist (de exemplu, pentru persoane responsabile de elaborarea curriculumului sau cercetători). Profesorii care predau la clasă pot progresa până la patru niveluri în parcursul didactic și își pot asuma următoarele responsabilități:

- profesorii principali servesc ca mentori colegilor mai tineri din cadrul școlii lor;
- profesorii coordonatori își asumă diverse roluri la nivelul unui grup de școli;

Caseta 3.7 Exemple de parcursuri profesionale diferențiate pentru cadrele didactice

- profesorii experți sau profesorii experți principali diseminează practici pedagogice eficiente și lecții model în rândul diverselor cadre didactice (de exemplu, coordonează comunitățile de învățare didactică).

În 2013, Australia a introdus patru etape în cariera didactică – absolvent, competent, expert și coordonator – și a inițiat un program pilot de doi ani pentru ultimele două etape în 2014-2015. Pe măsură ce parcurg aceste etape în carieră, cadrele didactice trebuie să dea dovadă de un nivel sporit de cunoștințe, practică și implicare profesională, conform standardelor didactice profesionale. Profesorii experți trebuie să susțină procesul de învățare al colegilor lor, acționând ca niște ghizi, consilieri și lideri. Profesorii coordonatori trebuie să gestioneze procesele menite să îmbunătățească rezultatele elevilor (de exemplu, evaluarea și revizuirea programelor sau analizarea datelor referitoare la evaluarea elevilor).

Surse: Ministerul Educației din Singapore (2001), „More career advancement opportunities for teachers”, Ministerul Educației, www.moe.gov.sg/media/press/2001/pr26092001.htm; Mourshed, M. et al. (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey, London ; AITSL (2014a), „Australian professional standards for teachers – Career stages”, Australian Institute for Teaching and School Leadership, www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/overview/career-stages.

Corelarea responsabilității sporite la un nivel mai mare de competență

Odată cu elaborarea unui set comun de standarde didactice profesionale, va fi important ca MENCS să se consulte cu sindicatele din învățământ și alți actori cheie în vederea revizuirii parcursului profesional al cadrelor didactice pentru a corela diferitele etape ale carierei didactice la noi roluri și responsabilități.

Standardele ar urma să stea la baza unui parcurs profesional ce recompensează cadrele didactice care ating un nivel mai mare de competență (OCDE, 2010). De exemplu, fiecare standard ar putea fi însoțit de o descriere a competențelor și a modului în care sunt demonstrate acestea de către cadrele didactice de la diferite niveluri (de exemplu, de la profesor debutant până la profesor expert). Astfel, cadrele didactice ar putea trece într-o etapă superioară a carierei atunci când demonstrează, în baza unei evaluări (vezi mai jos), că au atins nivelul de competență aferent acelei etape. Acest proces ar contribui la identificarea persoanelor ce își pot asuma rolul de lider școlar sau inspector ISJ (vezi Capitolul 4), recompensând totodată profesorii excepționali care doresc să rămână la catedră.

În prezent, România urmărește patru tipuri de competențe pentru gradul didactic II și I: profesionale, psihopedagogice, psihosociale și managementul clasei. Cu toate acestea, în lipsa unor standarde didactice unitare, acestea reprezintă actualmente o altă descriere a rolului cadrului didactic, pe lângă fișa postului și criteriile diferitelor procese de evaluare. Stabilirea unui singur set de standarde didactice profesionale și a unor niveluri de competență pentru fiecare standard și aplicarea acestora pentru evaluarea personalului didactic în scopul evoluției în carieră ar asigura că, la nivelul sistemului de învățământ, există un mod comun de înțelegere a rolului cadrului didactic și a competențelor pe care trebuie să le dezvolte profesorii pentru a fi promovați (Caseta 3.8).

Caseta 3.8 Ce înseamnă competența didactică și cum ar trebui identificate competențele?

Există numeroase definiții ale competenței didactice. Potrivit lui Roelofs și Sanders (2007), acest termen înglobează: caracteristicile profesorului, cunoștințele profesorului, comportamentul profesorului, modul de gândire al profesorului, luarea deciziilor în funcție de situație și impactul profesorului asupra procesului de învățare al elevilor.

Țările recurg, în general, la următoarele procese pentru a identifica competențele cadrelor didactice:

- analizarea activității cadrelor didactice;
- consultarea profesorilor excepționali și a altor profesioniști din domeniu;
- realizarea de studii cu privire la factorii ce determină un nivel mai ridicat de performanță școlară în rândul elevilor.

De exemplu, Ministerul Educației din Singapore a contractat cercetători care să intervieveze cadrele didactice cu scopul de a identifica competențele profesorilor de succes, în vederea elaborării unei evaluări centrate pe competențe, realizate pentru promovarea profesorilor în carieră (profesor principal, profesori coordonator, profesor expert și profesor expert principal). Profesorii sunt evaluați în cinci domenii: protecția copilului, cultivarea cunoștințelor, lucrul cu ceilalți, cunoașterea sinelui și a celorlalți și câștigarea aprecierii celorlalți. De exemplu, un nivel de competență pentru profesori și profesori experți aferent „creativității pedagogice”, încadrate în domeniul „cultivarea cunoștințelor”, ar fi următorul:

- Toți profesorii aplică metode pedagogice clasice, pun la dispoziție fișe și notițe, stârnesc interesul elevilor utilizând tehnici și abordări speciale pentru a preda concepte și evaluează nivelul de învățare prin întrebări simple.
- Profesorii experți folosesc abordări variate, recurg la întrebări reflexive care ajută elevii să înțeleagă mai bine, predau simultan un set de concepte, exploatează oportunitățile de învățare în cadrul și în afara clasei și inspiră învățarea dincolo de curriculum.

Țările au apelat și la cadrele existente, precum *Cadrul didactic* al lui Danielson, în elaborarea proceselor de evaluare centrată pe competențe.

Surse: Roelofs, E. și P. Sanders (2007), „Towards a framework for assessing teacher competence” *European Journal of Vocational Education*, Vol. 40/1, pp. 123-139; Steiner, L. (2010), *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence: Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill, http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf.

Recunoașterea și aplicarea expertizei la nivelul sistemului

Pe lângă identificarea standardelor și a competențelor aferente, o altă componentă esențială a acestui demers ar fi revizuirea actualelor roluri și responsabilități ale cadrelor didactice în sensul stabilirii modului în care se încadrează acestea în diferitele etape ale carierei didactice și a necesității de a crea noi poziții. În statele OCDE cu parcursuri profesionale diversificate, rolurile și responsabilitățile devin, în general, mai complexe odată cu evoluția în carieră a cadrelor didactice (Schleicher, 2012). Acestea pot include responsabilități precum îndrumarea ca mentori a profesorilor debutanți sau servirea ca evaluatori externi în procesele de evaluare sumativă (vezi Aspectul politic 3.3), coordonarea procesului de formare continuă sau a proiectelor școlare, dar și responsabilități mai comune, cum ar fi ocuparea postului de șef de departament (OCDE, 2013a). Multe dintre aceste roluri

există deja în România, însă nu sunt considerate ca făcând parte din cariera didactică și nu sunt însoțite de o remunerare mai consistentă. Consolidarea acestor roluri, menite să îmbunătățească procesul de predare și învățare (precum cel de *coach* sau mentor), ar fi extrem de benefică României.

Stabilirea salariilor aferente noilor parcursuri profesionale pentru cadrele didactice

În vederea stabilirii unor noi parcursuri profesionale pentru cadrele didactice, MENCS va trebui să revizuiască grila salarială, împreună cu sindicatele din învățământ și factorii de interes. Având în vedere salariile mici ale profesorilor, vor fi necesare demersuri prin care să se asigure că aceștia nu sunt penalizați financiar de trecerea de la un parcurs profesional bazat pe grade didactice la unul în care etapele carierei sunt însoțite de noi roluri și responsabilități dictate, parțial, de actualele posturi vacante. În Australia, de exemplu, nivelul de profesor expert (PE) și cel de profesor coordonator (PC) au propriile trepte de salarizare, însă nu se acordă automat creșteri salariale în momentul în care se ating acele niveluri. În schimb, acestea vin cu anumite responsabilități pe care și le asumă cadrul didactic în cadrul unei școli ca PE sau PC, putând implica și un concurs de ocupare a postului (AEU SA Branch, 2016).

Utilizarea evaluării pentru evoluția în carieră ca o modalitate pertinentă de măsurare a gradului de competență

Un parcurs profesional multi-etapizat al cadrelor didactice, în care acestea își asumă responsabilități mai mari, proporțional cu nivelul mai ridicat de competență, necesită o evaluare în scopul evoluției în carieră centrată pe măsurarea competențelor cadrelor didactice și ancorată în activitatea lor propriu-zisă. În România, actualele procese de evaluare a personalului în vederea evoluției în carieră – mai precis, examenele și inspecțiile ISJ ce conduc la acordarea gradelor didactice – nu sunt adaptate acestui scop. Pondere deținută de succesul obținut la examenele teoretice poate face ca profesorii să nu se implice în dezvoltarea competențelor mai importante pentru un proces de predare și învățare calitativ, întărind dependența excesivă a sistemului de teste în evaluarea performanțelor.

Evaluările didactice ale României nu măsoară realmente competențele cadrelor didactice

În România, examenele scrise și orale, precum și celelalte cerințe academice pentru evoluția în carieră sunt separate de rolul deținut de profesori la clasă și în școală, făcând dificilă măsurarea pertinentă a competenței cadrelor didactice. Orice testare a practicii pedagogice ce nu este ancorată în clasă sau școală prezintă dezavantaje (Hobson et al., 2010). Disertațiile și prezentările orale pot demonstra stăpânirea conținutului teoretic, însă nu reușesc să indice realmente calitatea activității didactice în contextul în care este realizată aceasta (Hobson et al., 2010). Factorii de interes din România au afirmat că aceasta reprezintă, într-adevăr, o preocupare majoră cu privire la examenele didactice. Concepute de universități, aceste examene sunt considerate teoretice și scoase din contextul școlar, asemenea conținutului programelor de formare inițială a cadrelor didactice.

Celălalt element al evaluării realizate în scopul evoluției în carieră, inspecția de specialitate a cadrelor didactice efectuată de inspectorii ISJ, are la bază observația la clasă. Cu toate acestea, numărul cadrelor didactice pe care trebuie să le observe – peste 1 800 pe an, într-unul dintre județele vizitate de echipa OCDE – restrânge capacitatea inspectorilor de

a evalua pertinent practica didactică (Inspectoratul Școlar al Municipiului București, 2014). Mai mult, deși un ordin ministerial stabilește competențele asociate diferitelor grade didactice, inspecțiile nu par a măsura dobândirea acestor competențe de către cadrele didactice.

Schimbarea responsabilului pentru evaluarea în scopul evoluției în carieră și a bazei acesteia

În România, evaluarea personalului în baza activității didactice, nu a îndeplinirii unor cerințe academice, precum examenele, ar reuși să evalueze mai pertinent gradul de competență al profesorilor în vederea evoluției în carieră. Aceasta ar presupune schimbarea persoanei responsabile de realizarea evaluării, dar și a metodelor și surselor de informații folosite. În Australia, evaluarea pentru promovarea în carieră include elemente pe care România le-ar putea lua în calcul pentru modificarea procesului său de evaluare în scopul evoluției în carieră (Caseta 3.9). Printre acestea se numără:

- **Crearea unui corp de profesori experimentați și bine pregătiți, care să coordoneze evaluarea personalului.** Studiile recomandă ca cel puțin o parte dintre evaluările destinate promovării în carieră să fie realizate de evaluatori externi bine pregătiți, care să evalueze cadrele didactice în raport cu standardele didactice profesionale comune, într-un mod obiectiv și imparțial (Santiago et al., 2012a). În România, un astfel de corp de profesori experimentați și bine pregătiți, atent selecționați, așa cum s-a propus mai sus pentru evaluările din perioada de stagiatură, ar putea servi ca evaluatori externi. Transferarea acestei responsabilități cadrelor didactice respective ar ajuta și ISJ-urile să se orienteze mai mult spre un rol de sprijin în locul celui evaluativ în relația cu școlile (vezi Capitolul 4) și să își reducă volumul de muncă.
- **Fondarea evaluării pe standarde didactice.** Rolul evaluatorului extern ar fi acela de a evalua practica didactică la clasă, în raport cu nivelurile de competență aferente noilor standarde didactice. Printre metodele des folosite în realizarea acestui tip de evaluare se numără observația la clasă, autoevaluarea, analizarea materialelor concepute de cadrul didactic și interviurile (Roelofs și Sanders, 2007; OCDE, 2013a). Metodele ce analizează informațiile referitoare la activitatea profesorilor în raport cu nivelul de învățare al elevilor sunt cele mai utile în evaluarea competenței cadrelor didactice în scopul promovării în carieră (Roelofs și Sanders, 2007).

Caseta 3.9 Evaluarea pentru certificarea ca profesor expert și profesor coordonator în Australia

În Australia, autoritățile de certificare din fiecare stat respectă cadrul național în procesul de evaluare a cadrelor didactice pentru certificarea ca profesor expert sau coordonator, în baza standardelor didactice profesionale elaborate de Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Profesorii trebuie să obțină rezultate satisfăcătoare la cel puțin două evaluări periodice anuale, realizate de directorul /supervizorul lor, pentru a putea participa la un astfel de proces.

Procesul de evaluare este realizat de către evaluatori externi, care au urmat un program național de formare ca pregătire pentru acest rol. Acesta constă în trei etape:

1. Etapa de preevaluare: profesorul stabilește dacă este pregătit pentru certificare și poartă o discuție profesională obligatorie cu directorul sau supervizorul său.
2. Prima etapă de evaluare: profesorul depune o serie de documente legate de îndeplinirea standardelor didactice, inclusiv materiale ce documentează practica sa pedagogică și două rapoarte de observație la clasă, unul dintre ele întocmit de director /supervizor, și comentarii ale persoanelor de referință.
3. A doua etapă de evaluare: practica profesorului este evaluată de către un evaluator extern, pe baza observațiilor directe și a discuțiilor cu directorul sau supervizorul profesorului, dar și cu profesorul însuși.

Certificarea este valabilă timp de cinci ani. Cadrele didactice trebuie să contacteze autoritatea de certificare cu 12 luni înainte de data expirării dacă doresc să își reînnoiască certificarea. Acest proces presupune depunerea documentației ce demonstrează îndeplinirea standardelor, pentru a fi analizată de evaluatori externi. O serie de ghiduri și documente de referință sunt disponibile pe pagina AITSL pentru a ajuta profesorii în procesul de certificare și de reînnoire a acesteia.

Surse: AITSL (2014b), „Certification – Frequently asked questions”, pagina Australian Institute for Teaching and School Leadership, www.aitsl.edu.au/certification/frequently-asked-questions; AITSL (2015), *Guide to the Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia*, pagina Australian Institute for Teaching and School Leadership, www.aitsl.edu.au/docs/default-source/certification-resources/guide-to-cert_online.pdf?sfvrsn=2.

- **Folosirea informațiilor din evaluările periodice realizate la nivelul școlii.** Pentru a obține o imagine completă a practicii didactice, studiile recomandă ca evaluările realizate în scopul evoluției în carieră să țină cont de informațiile furnizate de cei implicați în evaluarea periodică a cadrelor didactice în școli (OCDE, 2013a). Așa cum s-a sugerat deja în acest capitol, România ar trebui să aibă în vedere adoptarea acestei practici. Informațiile oferite de acești evaluatori ar reduce și necesitatea inspecțiilor externe multiple.

Modificarea cerințelor referitoare la dezvoltarea profesională

România ar putea, de asemenea, să regândească condiția acumulării de credite prin programele de formare continuă pentru a promova în carieră. În 2013, Estonia a creat o nouă structură a carierei didactice și un proces de evaluare a cadrelor didactice bazat pe competențe pentru trecerea în etapele superioare ale carierei, eliminând condiția ca profesorii să urmeze cursuri de formare continuă cu o durată de 160 de ore, o dată la 5 ani, pentru a putea trece într-o etapă superioară. În locul acestei condiții, Estonia este în curs de introducere a unui sistem în care formarea profesională caută să susțină dezvoltarea

competențelor de care vor avea nevoie cadrele didactice în etapele superioare ale carierei și noile roluri. Oportunitățile de evoluție în carieră stimulează implicarea cadrelor didactice în dezvoltarea profesională (Santiago et al., 2016).

Analizarea introducerii condiției de recertificare pe viitor

Pe termen lung, în vederea asigurării calității, România ar putea lua în calcul și posibilitatea de a recurge la un proces de evaluare similar cu cel al Estoniei, prin care să reînnoiască periodic certificarea cadrelor didactice. Aceasta ar putea însemna, de exemplu, evaluarea obligatorie a tuturor cadrelor didactice pentru reînnoirea certificării, după un anumit interval de timp, și solicitarea din proprie inițiativă a evaluării în cazul celor care doresc să promoveze în carieră (OCDE, 2013a). Aceasta ar permite, într-o oarecare măsură, asigurarea externă a calității și responsabilizarea cadrelor didactice care aleg să nu promoveze în carieră, din moment ce, în acest caz, singura lor evaluare periodică ar fi una internă și ar viza, în principal, dezvoltarea lor. În prezent, organismul de certificare din România este MENCS. Pentru a continua profesionalizarea rolului didactic și a încuraja profesorii să își asume certificarea și standardele, România poate analiza posibilitatea delegării competenței în domeniul certificării unei organizații didactice, precum unui organism de autoreglementare.

Evaluarea pentru acordarea gradației de merit poate distorsiona practicile pedagogice și recompensa inechitabil cadrele didactice

În decembrie 2016, România a adoptat un ordin ministerial care a adăugat noi criterii de evaluare a personalului didactic pentru acordarea gradației de merit (Caseta 3.10). Aceasta reprezintă o schimbare pozitivă, ce ar trebui să asigure că profesorii din toate tipurile de școli, inclusiv cei care lucrează în medii socio-economice defavorizate și care predau elevilor cu o capacitate diferită, vor avea șanse egale la obținerea gradației de merit. Anterior, criteriile de evaluare puneau accent pe lucrul profesorilor cu elevii care obțineau rezultate excepționale la examene și competiții. De exemplu, potrivit modelului de evaluare folosit de Inspectoratul Școlar al Municipiului București în anul școlar 2015/2016, cadrele didactice obțineau mult mai multe puncte pe an dacă pregăteau echipe pentru olimpiadele școlare sau dacă lucrau cu elevii care au câștigat premii la competițiile școlare decât pentru activitatea lor din alte domenii (Inspectoratul Școlar al Municipiului București, 2016). Cu toate că noile criterii de evaluare încurajează cadrele didactice să sprijine elevii ce întâmpină dificultăți, nu este clar cum vor afecta procesul de evaluare în realitate, având în vedere că există și alte criterii ce continuă să recompenseze profesorii care au elevi cu rezultate foarte bune. Aceasta riscă să influențeze practicile pedagogice, încurajând un accent mai mare pe pregătirea pentru teste și competiții școlare. Această distorsionare este evidentă în prezent în România.

Caseta 3.10 Criteriile de evaluare pentru acordarea gradației de merit în România

În România, evaluarea pentru acordarea gradației de merit analizează activitatea cadrelor didactice în baza a patru criterii principale, ce includ:

Activități complexe cu valoare instructiv-educativă – 70 % :

- rezultate deosebite obținute în pregătirea elevilor pentru atingerea obiectivelor impuse de curriculumul școlar, materializate în progresul elevilor la clasă, rezultatele elevilor la testări și examene naționale și rezultate obținute cu clasa și individual la disciplinele de specialitate din învățământul vocațional.
- performanțe dovedite în pregătirea elevilor pentru olimpiade școlare sau alte concursuri școlare, materializate prin obținerea premiilor I, II, III sau a premiilor speciale la faza județeană /națională /internațională.
- rezultate deosebite obținute în pregătirea elevilor din medii dezavantajate, cu cerințe educaționale speciale și cu alte dificultăți de învățare.
- inițierea și aplicarea unor metode didactice inovatoare, a unor lecții și proiecte educaționale inovatoare pentru progresul în învățare al fiecărui copil, inclusiv al celor aflați în risc de abandon școlar și al copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și producerea sau utilizarea unor auxiliare curriculare inovatoare, preluate din cercetarea educațională.

Performanțe deosebite în inovarea didactică/managerială – 10 %

- elaborarea de programe școlare, ghiduri metodice sau manuale școlare; elaborarea de cărți și lucrări științifice publicate în domeniul didacticii și managementului educațional; realizarea de softuri educaționale; activitatea de evaluator de manuale, de mentor, de formator în activitățile de formare continuă a personalului din învățământ; activitatea de metodist sau de membru într-un consiliu ori comisie.
- Participarea la programe de dezvoltare profesională vizând îmbunătățirea rezultatelor învățării elevilor din medii dezavantajate, ale celor cu cerințe educaționale speciale și cu alte dificultăți de învățare sau ale elevilor talentați și elaborarea de programe de dezvoltare profesională inovatoare pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi aparținând grupurilor dezavantajate /vulnerabile.

Implicarea în proiecte – 15 %

- Inițierea și organizarea unor activități extrașcolare relevante din perspectiva prevenirii și combaterii părăsirii timpurii a școlii.
- Participarea la proiecte europene sau internaționale care au ca obiective performanța școlară, progresul școlar, dezvoltarea abilităților elevilor, educația civică, formarea personalității și competențelor elevilor; dezvoltarea profesională a cadrelor didactice; organizarea sau pregătirea elevilor pentru activități extrașcolare; coordonarea unor activități sau proiecte de schimb de experiență în cadrul școlii sau cu alte școli.

Contribuția la dezvoltarea instituțională – 5 %

- Atragerea de finanțări extrabugetare pentru programele și proiectele educaționale ale unității de învățământ, centrele de documentare și informare, laboratoarele etc., având ca efect creșterea calității activității instituționale și a procesului de predare-învățare-evaluare și realizarea de proiecte extracurriculare, cu finanțare extrabugetară, având drept obiectiv creșterea calității procesului de învățământ și a dezvoltării instituționale.

Caseta 3.10 Criteriile de evaluare pentru acordarea gradației de merit în România

- Îmbunătățirea procesului educațional în beneficiul comunității școlare și îndeplinirea Țintelor de dezvoltare instituțională; realizarea de parteneriate instituționale cu unități /instituții sau implicarea în activități din cadrul acestora în concordanță cu nevoile comunității școlare.
- Promovarea educației de calitate, inclusiv pentru elevii din medii dezavantajate.

Sursa: MENCS (2016b), Ordinul MENCS nr. 6161/2016 - aprobarea Metodologiei și criteriilor privind acordarea gradației de merit personalului didactic din învățământul preuniversitar de stat în sesiunea 2017, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, <http://legeaz.net/monitorul-oficial-21-2017/omencs-6161-2016-metodologie-criterii-acordare-gradatie-merit-invatamant-preuniversitar>.

Un proces de evaluare ce clasifică cadrele didactice, cum este evaluarea pentru acordarea gradației de merit din România, în care se acordă o recompensă unui anumit procent dintre profesorii cel mai bine clasați, poate promova competiția în rândul profesorilor, nu o relație colegială de colaborare, esențială într-un proces de predare și învățare de calitate (OCDE, 2009).

În plus, dacă nu sunt clasificați într-o manieră relativ imparțială, de exemplu, comparându-i cu cadrele didactice din alte școli cu categorii similare de elevi, profesorii din școlile dificile vor fi dezavantajați (OCDE, 2009). În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că acesta este și cazul României deoarece profesorii din școlile rurale ale țării nu se bucură de aceleași șanse de a obține un calificativ bun la evaluarea pentru acordarea gradației de merit ca și cei din școlile cu elevi care excelează la nivel academic sau sunt mai implicați în activități extrașcolare. Atunci când se acordă recompense pentru performanță, un principiu general important este să fie eligibile toate cadrele didactice, indiferent de disciplina predată sau nivelul de învățământ (OCDE, 2013a). Noua evaluare pentru acordarea gradației de merit încearcă să remedieze această situație într-o oarecare măsură, incluzând criterii speciale legate de progresul școlar al elevilor defavorizați, în baza cărora vor fi comparate cadrele didactice din școli dezavantajate similare.

Nu în ultimul rând, se pare că, în România, cadrele didactice trebuie să depună o documentație stufoasă, pe care evaluatorii o verifică în cadrul acestui proces de evaluare. Aceasta se datorează, parțial, neclarității modului prin care se determină îndeplinirea criteriilor de evaluare. Formularea criteriilor de evaluare, uneori vagă sau repetitivă, poate amplifica această provocare.

Stabilirea unei modalități mai imparțiale și mai echitabile de recunoaștere și recompensare a cadrelor didactice

Studiul OCDE de față recomandă ca România să ia în calcul eliminarea actualei prime salariale aferente gradației de merit, dar și recunoașterea și recompensarea cadrelor didactice în alte moduri, în special prin dezvoltarea unui parcurs profesional pentru acestea în care rolurile și responsabilitățile în plus atrag o retribuție mai consistentă. Implementarea unui proces de evaluare în scopul evoluției în carieră care să implice noi roluri, precum cel descris anterior, ar reprezenta o modalitate mai imparțială și mai echitabilă de a stimula cadrele didactice să dobândească competențe în mai multe domenii asociate unei practici pedagogice eficiente.

Aceste noi parcursuri profesionale vor presupune modificarea grilei de salarizare astfel încât cadrele didactice cu un nivel mai mare de competență să fie recompensate cu o remunerație mai consistentă. Cadrele didactice din România au raportat echipei OCDE că, în prezent, au nevoie de gradația de merit ca să își suplimenteze salariile mici. Responsabilii de politici ar trebui, asemenea, să analizeze posibilitatea creșterii generale a salariilor profesorilor, mai ales ale celor debutanți, care să atragă cei mai competenți candidați către această profesie.

În cazul în care România decide să mențină gradația de merit, va fi important să revizuiască procesul de evaluare pentru a elimina deficiențele descrise anterior și să evalueze orice modificare după implementarea sa. Demersul de revizuire și analiză a procesului de evaluare ar trebui să implice factorii de interes, inclusiv sindicatele din învățământ și cadrele didactice, și orice schimbare trebuie clar comunicată sectorului educației pentru ca procesul să fie acceptat cât mai bine ca un mecanism viabil și fiabil. Evaluarea ar trebui să aibă la bază metode de măsurare a performanței pe care cadrele didactice le consideră imparțiale și corecte, cum ar fi standardele didactice profesionale comune, și ar trebui să ofere stimulente în favoarea unui comportament care vine în sprijinul obiectivelor generale ale sistemului de învățământ (OCDE, 2009).

România ar putea analiza și posibilitatea extinderii tipurilor de recompense disponibile cadrelor didactice. De exemplu, cadrele didactice din România au declarat echipei OCDE că le-ar plăcea să fie recompensate prin oportunități de învățare profesională. În prezent, conform legii, ministerul poate acorda cadrelor didactice o serie de decorații, ordine, medalii și titluri, ce ar putea oferi o apreciere publică a eforturilor profesorilor de a crește echitatea sistemului de învățământ prin sprijinirea performanței tuturor elevilor.

Concluzii și recomandări

Calitatea actului pedagogic influențează performanțele elevilor și, prin urmare, evaluarea personalului didactic deține o importanță majoră în ceea ce privește dezvoltarea și asigurarea calității. Îmbunătățirea proceselor de evaluare pentru a susține formarea continuă și dezvoltarea competențelor cadrelor didactice, precum și oferirea mai multor oportunități profesorilor de a-și folosi ambele cunoștințe și abilități vor fi în beneficiul cadrelor didactice, elevilor, școlilor și sistemului de învățământ în general.

Implicarea factorilor de interes este importantă pentru succesul reformelor discutate în acest capitol. Mai presus de toate, este esențială implicarea cadrelor didactice în elaborarea acestor reforme, nu doar pentru că acestea pot veni cu sugestii valoroase din perspectiva educatorilor, ci și pentru a asigura asumarea standardelor didactice profesionale, proceselor de evaluare și etapelor din carieră, ce vor face parte integrantă din profesia didactică.

Recomandări

3.1 Elaborarea unor standarde didactice profesionale comune

3.1.1. Elaborarea unor standarde didactice naționale care să definească actul pedagogic de calitate în România și să ghideze criteriile și procesele de evaluare, precum și alte aspecte de politică didactică, cum ar fi formarea inițială și dezvoltarea profesională a profesorilor. Standardele didactice ar trebui aliniate la standardele de

învățare consolidate, care stabilesc obiective naționale de învățare (vezi Recomandarea 2.1.1 din Capitolul 2), astfel încât evaluările să ajute cadrele didactice să își dezvolte competențele pedagogice care vor permite atingerea obiectivelor naționale de învățare.

3.1.2. Înființarea unui forum consultativ care să implice toți actorii relevanți pentru a ajunge la un acord cu privire la elaborarea standardelor didactice. Discuțiile din cadrul forumului ar putea fi moderate de către o persoană neutră și orientate către un acord la nivel înalt, încurajând astfel o dezbatere despre tipurile de competențe și atributele pe care ar trebui să le dezvolte profesorii români.

3.1.3. Luarea în calcul a posibilității înființării unui organism profesional de autoreglementare didactică, care să răspundă de promovarea și menținerea standardelor didactice și care ar contribui la dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice. În timp, pe măsură ce își consolidează poziția, acest organism ar putea juca un rol mai direct în conturarea politicii didactice și a condițiilor de certificare.

3.2. Axarea evaluării periodice a personalului didactic pe dezvoltare, pentru a susține îmbunătățirea procesului de predare

3.2.1. Eliminarea impactului major al evaluării periodice, care îi limitează rolul de dezvoltare. Rezultatele evaluării periodice nu ar trebui folosite pentru acordarea de prime salariale, iar eligibilitatea pentru promovarea în carieră ar trebui să se bazeze pe un prag minim, nu să ceară profesorilor să obțină cel mai bun punctaj la evaluările periodice. Aceste modificări ar trebui realizate în cadrul unei reforme mai ample a evaluării în scopul evoluției în carieră (vezi Recomandarea 3.4.2). Pentru cadrele didactice care nu caută să promoveze, evaluarea periodică centrată pe dezvoltare ar putea fi echilibrată printr-o evaluare periodică externă în scopul recertificării, care să vizeze asigurarea calității și responsabilizarea profesorilor.

3.2.2. Realizarea evaluărilor periodice de către evaluatori familiarizați cu activitatea la clasă a profesorilor și care dețin experiența necesară pentru a oferi feedback de calitate. Directorii și evaluatorii din cadrul școlii sunt cei care ar trebui să realizeze evaluările periodice deoarece cunosc profesorii și activitatea lor la clasă. Evaluarea ar trebui să se focalizeze pe observații la clasă și dialog profesional pentru a identifica și a răspunde nevoilor de dezvoltare ale cadrelor didactice.

3.2.3. Conectarea evaluării periodice la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Adăugarea unor planuri de învățare profesională la metodologia de evaluare periodică, care să încurajeze profesorii să își identifice nevoile de învățare împreună cu evaluatorii lor. Planurile ar putea descrie câteva tehnici pe care să le folosească profesorii pentru a crește nivelul de implicare și învățare al elevilor, dar și activitățile de învățare profesională care îi vor ajuta să facă acele schimbări. Acordarea mai multor oportunități de învățare informală prin colaborare în cadrul unităților de învățământ și prin intermediul rețelelor colegiale va reprezenta un sprijin important în procesul de formare continuă.

3.2.4. Stabilirea unui răspuns standard în cazul performanțelor slabe. Lipsa actuală a unui răspuns standard în cazul unui rezultat nesatisfăcător la evaluarea periodică împiedică eliminarea deficiențelor de la nivelul activității didactice. România ar trebui să stabilească un răspuns imparțial și etapizat referitor la performanțele slabe, care ar putea include elaborarea unui plan de remediere, evaluări suplimentare și, în final, concedierea în cazul în care nu se ameliorează performanțele.

3.3. Îmbunătățirea evaluării din perioada de stagiatură și a celei inițiale a cadrelor didactice

3.3.1. Crearea unui corp de profesori cu experiență, care să se ocupe de inspecția cadrelor didactice debutante în vederea definitivării în învățământ a acestora, focalizând inspecția pe practica de la clasă. Profesorii experimentați ar veni cu expertiză și cunoștințe pedagogice importante, oferind noilor cadre didactice feedback util, esențial pentru dezvoltarea lor profesională la început de carieră. De asemenea, ar conferi inspecției independența și consistența pe care ISJ-urile nu le pot oferi și ar rezolva conflictul legat de atribuțiile inspectorilor ISJ, permițându-le acestora din urmă să se concentreze asupra acordării de sprijin școlilor, așa cum recomandă analiza de față (vezi Recomandarea 4.4.4 din Capitolul 4).

3.3.2. Revizuirea definitivatului în sensul evaluării competențelor didactice necesare implementării noului curriculum și eventuala reducere a ponderii sale în procesul de evaluare. Noile standarde didactice (vezi Recomandarea 3.1.1) ar trebui să ghideze procesul de revizuire a examenului de definitivat pentru a asigura că acesta evaluează competențele de care au nevoie cadrele didactice la clasă. România poate avea în vedere și adăugarea unor întrebări deschise mai practice în cadrul examenului astfel încât să măsoare mai eficient competențele profesorilor. Pe viitor, România ar putea reduce ponderea examenului în schimbul unei metode mai eficiente de măsurare a competențelor cadrelor didactice, cum ar fi inspecția la clasă a noilor profesori, bazată pe performanțe.

3.3.3. Susținerea mai amplă a noilor cadre didactice în scopul dezvoltării lor profesionale. Toate cadrele didactice debutante ar trebui să aibă un mentor, să fie monitorizate îndeaproape și să primească feedback periodic pentru a-și dezvolta competențele didactice. Actualul portofoliu didactic ar trebui transformat într-un instrument formativ, care să includă date reale privind activitatea desfășurată de noii profesori cu elevii lor, să fie discutat cu directorii și mentorii lor și să încurajeze autorefecția.

3.3.4. Îmbunătățirea formării inițiale a cadrelor didactice astfel încât profesorii debutanți să fie pregătiți corespunzător pentru actul pedagogic. Ridicarea ștachetei pentru admiterea în programele de formare inițială a cadrelor didactice, prin selectarea candidaților ce dețin abilitățile necesare și o motivație puternică de a predă. Asigurarea unor programe care pregătesc profesorii în baza noului curriculum centrat pe elev și le oferă suficientă pregătire practică în domeniul predării și evaluării elevilor. Introducerea progresivă a noului program de masterat didactic, asigurându-se că instituțiile sunt capabile să îndeplinească cerințele de calitate ale acestuia și că se evaluează impactul său asupra pregătirii cadrelor didactice înainte de a-l face obligatoriu.

3.4 Recompensarea și stimularea cadrelor didactice pentru dezvoltarea nivelului lor de competență

3.4.1. Revizuirea parcursului profesional al cadrelor didactice astfel încât acestea să fie motivate să își dezvolte competențele și să preia noi roluri și responsabilități pe parcursul carierei lor. Noul parcurs profesional ar trebui să se ghideze după standardele didactice aferente diferitelor etape ale carierei de profesor (de exemplu, de la profesor debutant la profesor expert), fiecare etapă fiind însoțită de noi responsabilități. Ar trebui definite și noi trepte salariale care să reflecte diferitele etape și responsabilități ale carierei.

3.4.2. Revizuirea evaluării realizate în scopul evoluției în carieră astfel încât aceasta să vizeze mai degrabă măsurarea efectivă a activității didactice decât examene și condiții academice. Fundamentarea evaluării realizate în scopul evoluției în carieră pe măsurarea efectivă a competenței cadrelor didactice, inclusiv prin observații la clasă, și integrarea informațiilor primite de la evaluatorii din cadrul școlii care se ocupă de procesul de evaluare periodică. Folosirea aceluiași corp de profesori experimentați care vor evalua noile cadre didactice pentru realizarea evaluării în scopul evoluției în carieră.

3.4.3 Revizuirea și eventuala eliminare a gradației de merit, care nu măsoară activitatea didactică într-un mod imparțial și echitabil. În schimb, ar trebui creat un nou parcurs profesional pentru personalul didactic, care să recunoască și să recompenseze profesorii pe măsură ce se dezvoltă profesional și își asumă noi roluri și responsabilități, oferindu-le o remunerație mai mare. România ar trebui să aibă în vedere și creșterea salariilor profesorilor pentru a atrage candidați competenți spre această profesie și a asigura cadrelor didactice o remunerare suficientă.

Referințe

- AEU SA Branch (2016), „HATS and LEADS explained”, pagina Australian Education Union - South Australia Branch, http://www.aeusa.asn.au/600406_33_80577445.html, accesată în 1 noiembrie 2016.
- AITSL (2014a), „Australian professional standards for teachers – Career stages”, pagina Australian Institute for Teaching and School Leadership website, www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/overview/career-stages, accesată în 1 noiembrie 2016.
- AITSL (2014b), „Certification – Frequently asked questions”, pagina Australian Institute for Teaching and School Leadership, www.aitsl.edu.au/certification/frequently-asked-questions, accesată în 1 noiembrie 2016.
- AITSL (2015), *Guide to the Certification Highly Accomplished and Lead Teacher in Australia*, Education Council, Carlton South, Australia, http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/certification-resources/guide-to-cert_online.pdf?sfvrsn=2, accesat în 1 noiembrie 2016.
- Banca Mondială (14 ianuarie 2014), „PISA 2012: Central Europe and the Baltics are catching up – but fast enough?”, blog Banca Mondială, <http://blogs.worldbank.org/futuredevelopment/pisa-2012-central-europe-and-baltics-are-catching-fast-enough>, accesat în 28 iulie 2016.
- Barber, M. și M. Mourshed (2007), *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*, McKinsey & Company, London.
- Cole, P. (2012), „Aligning professional learning, performance management and effective teaching”, *Seminar Series*, No. 217, Centre for Strategic Education, Melbourne, http://www.ptrconsulting.com.au/sites/default/files/Aligning_professional_learning_performance_management_and_effective_teaching.pdf, accesat în 4 august 2016.
- Comisia Europeană (2010), *Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*, Document de lucru al serviciilor Comisiei, Comisia Europeană, http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf, accesat în 28 iulie 2016.
- Comisia Europeană (2013), *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa: Ediția 2013*, Comisia Europeană, Raport Eurydice, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf, accesat în 28 iulie 2016.

- Comisia Europeană (2015a), *Monitorul educației și formării 2015 – România*, Uniunea Europeană, Luxemburg.
- Comisia Europeană (2015b), *Profesia de cadru didactic în Europa: practicile, percepțiile și politicile*, Raport Eurydice, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg, www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf, accesat în 28 iulie 2016.
- Consiliul de Educație al Noii Zeelande (2016), „Appraisal professional learning and resources”, pagina Consiliul de Educație al Noii Zeelande, <https://educationcouncil.org.nz/content/appraisal-professional-learning-and-resources>, accesată în 29 octombrie 2016.
- Danielson, C. și T. McGreal (2000), *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Darling-Hammond, L. (2006), *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Domilescu, G. (2014), „A comparative analysis of pre-service teacher training: Teacher educators and secondary and high school teachers”, în G. Rata și P. Runcan (eds.), *Education and Continuous Education*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne, pp. 81-92.
- Duminică, G., și A. Ivasiuc (2010), *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate: raport de cercetare*, UNICEF România, București, www.unicef.org/romania/One_school_for_all_pt_WEB.pdf
- Eurydice (2007), *The Education System in Romania 2006/7*, Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe, Eurydice http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/eacea.ec.europa.eu/ContentPages/773777799.pdf, accesată în 22 martie 2016.
- Eurydice (2012), „Conditions of service for teachers working in early childhood and school education”, pagina Eurydice, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education, accesată în 25 iulie 2016.
- Eurydice (2015), *Salariile și indemnizațiile profesorilor și directorilor de școli în Europa, anul școlar 2014/2015*, Eurydice, Bruxelles, Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/188EN.pdf, accesat în 17 august 2016.
- Eurydice (2016), *Salariile și indemnizațiile profesorilor și directorilor de școli în Europa, anul școlar 2015/2016*, Eurydice, Bruxelles, Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură,

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/22/Teacher_salaries.pdf, accesat în 1 noiembrie 2016.

FSLI (2016), *Federația Sindicatelor Libere din Învățământ – FSLI*, Federația Sindicatelor Libere din Învățământ, București.

Gliga, L. (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

Guvernul României (2016), *Programul național de reformă 2016*, Guvernul României, București.

Hobson, A.J., P. Ashby, J. McIntyre, A. Malderez (2010), „International approaches to teacher selection and recruitment”, *OECD Education Working Papers*, No. 47, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>.

Inspectoratul Școlar al Municipiului București (2014), *Starea învățământului din Municipiul București, anul școlar 2013-2014*”, Inspectoratul Școlar al Municipiului București, http://ismb.edu.ro/documente/diverse/2014_STARE_INVATAMANT_FINAL_TOTAL_14.pdf, accesată în 10 iunie 2016.

Inspectoratul Școlar al Municipiului București (2016), „Fișă de (auto) evaluare pentru obținerea gradației de merit, profesori arte plastice, anul 2016”, <http://ismb.edu.ro/index.php/ru/gradatii-merit>, accesată în 20 iunie 2016.

Kim, K. et al. (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea*, Korean Educational Development Institute (KEDI), Seoul, www.oecd.org/edu/school/49363138.pdf

Kools, M. și L. Stoll (2016), „What makes a school a learning organisation?” *Education Working Papers*, Paper No. 137, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>, accesat în 1 septembrie 2016.

MENCS (2006), Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

MENCS (2011a), *Legea educației naționale*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

MENCS (2011b), Ordinul ministrului nr. 6143/2011 privind aprobarea Metodologiei de evaluare anuală a activității personalului didactic și didactic auxiliar, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

MENCS (2011c), Ordin nr. 5561 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București, www.ub.ro/files/facultati/dppd/program-formare-continua/omects5561_2011.pdf, accesat în 26 iulie 2016.

- MENCS (2012a), Ordin al Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului pentru aprobarea condițiilor privind organizarea Masterului didactic, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, www.sipamuntenia.ro/OMECTS%203841.2012%20organizare%20master%20didactic.pdf, accesat în 22 iulie 2016.
- MENCS (2012b), Ordin nr. 5745 din 13 septembrie 2012 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/studenti/OM_5745_2016%20Metodologie%20cadru_formare%20psihopedagogica.pdf, accesat în 22 iulie 2016.
- MENCS (2012c), Ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului pentru aprobarea condițiilor privind organizarea masterului didactic, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București. <http://www.sipamuntenia.ro/OMECTS%203841.2012%20organizare%20master%20didactic.pdf>, Accesat în 22 iulie 2016.
- MENCS (2016a), „Raport național de referință – România”, raport intern pus la dispoziția OCDE, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2016b), Ordinul MENCS nr. 6161/2016 - aprobarea Metodologiei și criteriilor privind acordarea gradației de merit personalului didactic din învățământul preuniversitar de stat în sesiunea 2017, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, <http://legeaz.net/monitorul-oficial-21-2017/omencs-6161-2016-metodologie-criterii-acordare-gradatie-merit-invatamant-preuniversitar>, accesat în 9 Februarie 2016.
- Ministerul Educației al Noii Zeelande (2016), „Lifting the quality of initial teacher education provision (ITE)”, pagina Ministerului Educației al Noii Zeelande www.education.govt.nz/ministry-of-education/specific-initiatives/lifting-the-quality-of-initial-teacher-education-provision/, accesată în 14 septembrie 2016.
- Ministerul Educației din Ontario (2004), „Creating an Education Partnership Table”, pagina Ministerului Educației din Ontario, www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/creating.html, accesată în 6 septembrie 2016.
- Ministerul Educației din Singapore (2001), „More career advancement opportunities for teachers”, comunicat de presă, www.moe.gov.sg/media/press/2001/pr26092001.htm, accesat în 22 septembrie 2016.
- Mourshed, M., C. Chijioke și M. Barber (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company, London.
- OCDE (2003), „Romania”, în *Reviews of National Policies for Education: South Eastern Europe 2003: Volume 2: FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264030879-7-en>.

- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OCDE (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034358-en>.
- OCDE (2010), „Teacher career paths: Consolidating a quality profession”, în *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-5-en>.
- OCDE (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>, accesat în 22 octombrie 2016.
- OCDE (2012), „Does Performance-Based Pay Improve Teaching?”, PISA In Focus 16, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2013c), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- OCDE (2014a), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OCDE (2014b), „Good policies for better teachers and school leadership in Kazakhstan”, în *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205208-7-en>.
- OCDE (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OCDE (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OCDE (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Petrovici, M. (2009), „Romanian national policy in the field of teacher training in pre-university education, including inclusive education approach”, prezentare în cadrul Seminarului regional ERI-SEE pe tema formării cadrelor didactice, Zagreb, 28-29 mai 2009,

[www.erisee.org/downloads/zagreb TT 09/PREZENTARE%20CNFP en Zagreb.pdf](http://www.erisee.org/downloads/zagreb_TT_09/PREZENTARE%20CNFP_en_Zagreb.pdf), accesată în 27 octombrie 2016.

- Pont, B. (2013), „Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study”, *OECD Education Working Papers*, No. 99, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- Roelofs, E. și P. Sanders (2007), „Towards a framework for assessing teacher competence”, *European Journal of Vocational Education*, Vol. 40/1, pp. 123-139.
- Santiago, P. et al. (2012b), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>.
- Santiago, P. și F. Benavides (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>, accesat în 1 august 2016.
- Santiago, P., et al. (2012a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en>.
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- SeeNews (16 decembrie 2016), „Romanian president signs into law 15% wage hike in education, health care”, SeeNews, <https://seenews.com/news/romanian-president-signs-into-law-15-wage-hike-in-education-healthcare-551059>.
- SEI (2015), Subiecte și bareme, pagina Sistem Educațional Informatizat, http://subiecte2015.edu.ro/2015/definitivatre/Subiecte_si_bareme/, accesată în 15 septembrie 2016.
- Shewbridge, C. et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207707-en>.
- SIIR (2016), Numărul cadrelor didactice care au susținut și au trecut examenul de definitivat și cel de titularizare, informații furnizate echipei OCDE, Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR), București.
- Stark, G. și K. Zoller (2014), „Initial and continuous teacher education systems. National report – Romania”, în G. Pusztai și A. Engler (eds.), *Teacher Education Case Studies in*

Comparative Perspective, Center for Higher Education and Research, Debrecen,
http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf

Steiner, L. (2010), *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence: Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill,
http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf, accesat în 23 septembrie 2016.

Stingu, M et al. (2016), „Scenarios of mentor education in Romania: Towards improving teacher induction”, *CEPS Journal*, Vol. 6/3, pp. 59-76,
www.pedocs.de/volltexte/2016/12511/pdf/cepsj_2016_3_Stingu_Eisenschmidt_Iucu_Scenarios_of_mentor_education.pdf, accesat în 1 noiembrie 2016.

UNESCO (2011), *World Data on Education, 7th Edition, 2010/11*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Romania.pdf, accesat în 1 august 2016.

Velea, S. și O. Istrate (2011), „Teacher education in Romania: Recent developments and current challenges”, în M. Valencic Zuljan și J. Vogrinc (eds.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*, Faculty of Education, University of Ljubljana and the National School of Leadership in Education, Ljubljana, pp. 271-294.

Zoller, K. (2015), „Teachers’ perception of professional development”, *PedActa*, Vol. 5/2, pp. 15-22, http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_2_2.pdf, accesat în 2 noiembrie 2016.

Capitolul 4

EVALUAREA UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN ROMÂNIA: DE LA CONFORMARE LA ÎMBUNĂTĂȚIRI

În majoritatea statelor, evaluarea școlară vizează responsabilizarea și îmbunătățirile. Însă, în România, aceasta este puternic orientată spre responsabilizare externă și conformare. Capitolul de față stabilește modul în care se poate reechilibra evaluarea unităților de învățământ, în sprijinul îmbunătățirii calității școlare. În primul rând, România are nevoie de un sistem coerent de evaluare a unităților de învățământ, în care să existe un singur evaluator extern principal și un singur set de criterii de evaluare. În al doilea rând, evaluările externe ar trebui să ofere feedback detaliat și sprijin pentru îmbunătățirea școlilor. În al treilea rând, trebuie dezvoltat procesul de autoevaluare școlară, conferindu-i-se o valoare mai mare pentru a fi perceput ca un instrument util de îmbunătățire și nu ca o verificare a conformării. Nu în ultimul rând, managerii din școli trebuie susținuți să devină lideri pedagogici, pentru a putea coordona procesul de îmbunătățire a activității instructiv-educative la nivelul școlile lor.

Introducere

Calitatea sistemului de învățământ al unei țări este influențată de ceea ce se întâmplă în școlile sale. În România, deși standardele de învățare s-au îmbunătățit în ultimii ani, o mare parte dintre elevi abia stăpânesc competențele de bază și tot mai mulți părăsesc timpuriu școala. Evaluarea unităților de învățământ poate contribui la eliminarea acestor provocări, îndreptând atenția asupra structurilor și proceselor școlare ce influențează învățarea elevilor, dar și asupra unor modalități de îmbunătățire a acestora.

La nivel internațional, s-a produs o schimbare sesizabilă în ultimii ani în ceea ce privește natura și direcția practicilor de evaluare a unităților de învățământ. În numeroase țări OCDE, aceasta a însemnat evaluarea într-o mai mică măsură a respectării politicilor și a procedurilor naționale de către școli și un accent mai mare pe calitatea procesului de predare și învățare. În paralel, țările acordă mai multă importanță autoevaluării școlare, în cadrul eforturilor de consolidare a leadership-ului școlar în scopul realizării de îmbunătățiri, păstrând totodată mecanismele de control extern ca un mijloc important de asigurare a calității și de sprijinire a proceselor interne ale școlilor (OCDE, 2013b). Standardele de calitate și metodele de măsurare a performanței au evoluat la rândul lor, vizând mai direct importanța centrală a practicilor de predare și învățare pentru rezultatele elevilor. Deși practicile de evaluare sunt în continuare extrem de variate la nivelul țărilor, în funcție de maturitatea sistemului de evaluare și contextul politico-cultural mai larg, se remarcă tot mai des un puternic accent pe încurajarea îmbunătățirilor ghidate de școală, ca element al unui sistem riguros de evaluare a unităților de învățământ.

România a făcut demersuri pentru reorientarea evaluării unităților de învățământ, de la conformare la îmbunătățiri. Însă, anumite caracteristici ale actualului sistem de evaluare împiedică realizarea unor progrese. În primul rând, România nu are o definiție comună a calității școlare, care să ghideze eforturile de evaluare și îmbunătățire. În al doilea rând, responsabilitatea pentru evaluarea externă este fragmentată, prin urmare școlile din România sunt supuse mai multor evaluări. În al treilea rând, ar fi lipsa de feedback, mai ales în cazul școlilor ce se descurcă mai greu, care nu primesc întotdeauna feedback-ul de care au nevoie pentru a progresa. În al patrulea rând, în ciuda eforturilor recente, autoevaluarea nu este încă înrădăcinată ca un proces pertinent de dezvoltare școlară, parțial din cauza capacității și înțelegerii limitate, dar și din cauza slabei autonomii a școlilor, într-un sistem puternic centralizat și axat pe control. Nu în ultimul rând, o serie de factori împiedică directorii și inspectorii să acționeze în direcția unor îmbunătățiri consistente. Abordarea acestor aspecte va fi crucială pentru crearea unui sistem de evaluare modern în România, care să atragă schimbări la nivelul unităților de învățământ și îmbunătățirea rezultatelor tuturor elevilor.

Contextul și principalele caracteristici ale evaluării unităților de învățământ din România

Cadrul de evaluare a unităților de învățământ

Legea privind asigurarea calității adoptată în 2005 pune bazele actualului sistem de evaluare a unităților de învățământ din România. Aceasta stabilește responsabilitățile evaluatorilor externi și interni ai unităților de învățământ preuniversitar și superior. Legea urmărește consolidarea eforturilor precedente de dezvoltare a evaluării unităților de învățământ, demarate la finalul anilor 1990, când România a început descentralizarea sistemului său de învățământ. De menționat faptul că a fost creată Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), un organism permanent de evaluare externă a unităților de învățământ, separat de Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS), cu personalitate juridică și propriul buget. ARACIP a înlocuit precedentă comisie națională temporară de evaluare din cadrul ministerului, care răspundea doar de școlile private. Înființarea ARACIP constituie un demers pozitiv. În plan internațional, crearea unui inspectorat de acest gen reprezintă o manieră frecventă de a concentra eforturile de evaluare a unităților de învățământ la nivelul unei singure organizații independente și de a dezvolta expertiza în domeniu (OCDE, 2013b).

Legea privind asigurarea calității a reprezentat un pas înainte pentru România și în alt sens. Aceasta a introdus noi cerințe pentru evaluarea externă și internă a unităților de învățământ, formalizând procesele care fuseseră implementate anterior doar în fază pilot. Legea urmărește să se asigure că toate unitățile de învățământ îndeplinesc nivelul minim de calitate, impunându-le evaluări periodice, prima dată pentru acreditare, iar apoi o dată la cinci ani. De asemenea, încurajează școlile să realizeze îmbunătățiri continue și să răspundă în fața comunității lor locale, prin autoevaluări anuale și raportarea publică a rezultatelor acestora. Cu toate acestea, legea a fost elaborată și pusă în aplicare într-un ritm alert, fiind slab comunicate la nivelul sistemului de învățământ scopul și beneficiile ARACIP, precum și cele ale evaluării unităților de învățământ (Kiss și Fejes, 2010).

Legea din 2005 menționează celelalte două organisme de evaluare externă a unităților de învățământ – Inspectoratele Școlare Județene (ISJ-uri) și MENCS. Cu toate acestea, stipulează doar faptul că aceste organisme exercită „controlul calității în învățământul preuniversitar”, conform metodologiilor prevăzute în alte documente, și că MENCS, în special, controlează și implementează măsuri menite să îmbunătățească calitatea educației, pe baza recomandărilor formulate de ARACIP (MENCS, 2006). În același timp, ISJ-urile și Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a MENCS sunt, în continuare, reglementate de numeroase alte legi, ordine ministeriale și hotărâri. Existența acestor cadre legislative diferite, fără o încercare clară de a conecta diferitele organisme de evaluare externă, a dus la suprapunerea atribuțiilor acestora, o problemă nesoluționată încă.

Responsabilitățile pentru evaluarea unităților de învățământ

România se distinge prin numărul organizațiilor implicate în evaluarea unităților de învățământ. Pe lângă ARACIP, MENCS evaluează școlile prin reprezentanții săi locali, ISJ-urile, și prin propria sa Direcție Monitorizare și Inspecție Școlară. Responsabilitățile diferitelor organizații se suprapun pe alocuri.

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar

ARACIP răspunde de stabilirea standardelor naționale de calitate și a indicatorilor de performanță pentru toate unitățile de învățământ, dar și de evaluarea școlilor în baza acestor standarde. Unele dintre responsabilitățile ARACIP vizează și dezvoltarea. Printre acestea se numără furnizarea de ghiduri și a unui model de autoevaluare școlilor, precum și recomandarea unor acțiuni de îmbunătățire a calității guvernului, pe baza analizei sale periodice a sistemului de învățământ (MENCS, 2006).

Asemenea inspectoratelor din alte țări europene, ARACIP contractează evaluatori cu experiență didactică pentru evaluarea externă a unităților de învățământ (Comisia Europeană, 2015a). Evaluatorii trebuie să fie profesori calificați, cu experiență în evaluare, care, odată selectați, urmează un program de formare cu o durată de 89 de ore. În 2005, MENCS a atribuit inițial ARACIP 50 de posturi, dar numărul lor s-a redus la 20. În momentul de față, are numai 14 angajați, din care doar 6 se ocupă de acreditare și evaluare externă, confruntându-se și cu lipsa resurselor financiare (ARACIP, 2014a).

Inspectoratele Școlare Județene

ISJ-urile din București și cele 41 de județe ale României constituie ramuri deconcentrate ale MENCS, responsabile de controlul calității la nivelul sistemului școlar. Acestea trebuie să aplice politicile educaționale, să controleze implementarea acestora în unitățile de învățământ și să monitorizeze calitatea activităților instructiv-educative din școli. Fiecare inspectorat este condus de un inspector școlar general și de un inspector adjunct. Pe lângă aceste poziții, ISJ-urile au și angajați responsabili de administrarea economică și tehnică a inspectoratului (cum ar contabilitate, salarizare, IT, legislație) și două tipuri de inspectori:

- **Inspectori responsabili de curriculum și inspecția școlară.** Acești inspectori efectuează inspecțiile școlare și de specialitate ce vizează cadrele didactice (vezi Capitolul 3). Aceștia inspectează procesul de predare și învățare, concentrându-se asupra anumitor domenii, în funcție de propria experiență didactică într-un anumit nivel de învățământ (de exemplu, preșcolar, primar) sau disciplină curriculară. Responsabilitățile lor includ monitorizarea și controlul activității cadrelor didactice în vederea asigurării respectării cerințelor, oferindu-le consiliere, precum și supravegherea derulării examenelor și a competițiilor școlare (MENCS, 2015).
- **Inspectori responsabili de management.** Printre aceștia se numără inspectorii pentru management instituțional, care evaluează și consiliază directorii de școli și realizează inspecții școlare, concentrându-și eforturile de inspecție asupra managementului școlii. Această categorie include și inspectori care nu realizează neapărat inspecții școlare, ci planifică și monitorizează activitățile din anumite portofolii, precum managementul și dezvoltarea resurselor umane, minorități naționale, educație continuă, proiecte de educație și activități extrașcolare (MENCS, 2015).

În 2011, erau aproximativ 1 100 inspectori ISJ la nivel național. O scurtă analiză a structurii organizaționale a ISJ-urilor din două județe sugerează o distribuție a inspectorilor puternic înclinată spre zona inspecției școlare și a celei curriculare. Inspectorii nu sunt neapărat distribuiți în proporție de numărul școlilor, cadrelor didactice și sprijinul necesar

școlilor – un județ mai mare, precum Bihor, poate avea doar cu ceva mai mulți angajați ISJ (42) decât un județ mai mic, precum Alba (39) (Banca Mondială, 2011).

România a depus eforturi să transfere unele responsabilități de la ISJ-uri la unitățile de învățământ, în special prin Legea educației din 2011, care a conferit școlilor competența de a angaja cadrele didactice și directorii. Cu toate acestea, de-a lungul anilor, aceste responsabilități au fost recentralizate. Prin urmare, ISJ-urile exercită o autoritate considerabilă asupra unităților de învățământ din județul lor.

Toți inspectorii din cadrul unui ISJ sunt profesori calificați, cu cel puțin opt ani de experiență didactică, rezultate bune la evaluarea anuală și un grad de excelență didactică (vezi Capitolul 3) (Eurydice, 2012). Aceștia trebuie să urmeze cursuri de management educațional prin care să acumuleze 60 de credite (aproximativ 170 de ore de studiu) pentru a putea ocupa un post de inspector, însă odată ce obțin postul, beneficiază de oportunități reduse de dezvoltare profesională care să le permită să își dezvolte capacitatea (MENCS, 2016a).

Inspectoratele au fost întotdeauna influențate politic, ceea ce le afectează capacitatea de a-și îndeplini sarcinile într-un mod obiectiv și coerent. Ministerul numește șefii ISJ-urilor, și anume inspectorii școlari generali și adjuncți. Schimbările politice de la nivel național au provocat o fluctuație semnificativă a angajaților în aceste posturi; fluctuația din motive politice constituie o problemă și în rândul inspectorilor subordonați (Banca Mondială, 2010). În vederea soluționării acestei probleme, Legea educației din 2011 a stabilit noi proceduri transparente de angajare a inspectorilor. În timpul interviurilor, echipa OCDE a aflat că multe dintre județele României au boicotat aceste noi proceduri atunci când s-au organizat concursuri pentru posturile de inspector general și adjunct, în 2015. Cu toate acestea, în toamna anului 2016, s-au organizat pentru prima dată concursuri pe post în toate județele.

ISJ-urile trebuie să sprijine unitățile de învățământ, dar majoritatea sarcinilor lor statutare vizează monitorizarea și controlul activității școlare (MENCS, 2011a). Lipsa clarității legislative și numărul mare al ordinelor ministeriale și actelor legislative destinate inspectorilor ISJ fac și mai neclar rolul de sprijin al acestora în relația cu școlile. În practică, activitatea inspectorilor este orientată către asigurarea respectării regulilor și regulamentelor de către școli, răspunsul la solicitările de informații ale ministerului și inspectarea cadrelor didactice în perioada lor de stagiatură și în scopul evoluției în carieră (Banca Mondială, 2010). ISJ-urile sunt constrânse, de asemenea, de lipsa fondurilor și numărul insuficient de angajați atunci când vine vorba de realizarea tuturor inspecțiilor școlare și didactice pe care trebuie să le efectueze (Banca Mondială, 2010).

Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară

Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a MENCS inspectează, în mod direct, unitățile de învățământ. Se pare că aceste inspecții permit ministerului să investigheze rapid problemele ce apar la nivelul sistemului de învățământ, cum ar fi recente rezultate sub medie la examenul de bacalaureat, și să păstreze contactul cu tot ce înseamnă acordarea efectivă a educației. Pentru o perioadă scurtă de timp, de la mijlocul anilor 2000 până în 2011, direcția nu a mai efectuat astfel de inspecții, însă această responsabilitate i-a fost reatribuită ulterior. Motivul acestei modificări a rolului ministerului a fost, se pare, atitudinea extrem de diferită a guvernelor succesive în legătură cu descentralizarea sistemului de

învățământ și rolul pe care ar trebui să îl joace diferiții actori în monitorizarea școlilor din țară. Inspectorii MENCS au o experiență didactică similară cu cea a omologilor lor din cadrul ISJ. Fiecare inspector se concentrează asupra anumitor domenii curriculare sau a unui anumit nivel de învățământ (Eurydice, 2012).

Direcția menține o relație și cu ISJ-urile. Organizează întâlniri cu inspectorii ISJ înainte de începerea fiecărui an școlar, iar fiecare ISJ trebuie să îi transmită un raport anual de activitate și să răspundă solicitărilor de informații adresate de către minister (MENCS, 2016a). Cu toate acestea, se remarcă lipsa generală de supraveghere și răspundere în relația dintre minister și ramurile sale descentralizate. De exemplu, ministerul ar trebui să realizeze evaluarea periodică a inspectorilor școlari generali, dar echipa OCDE a aflat în timpul interviurilor că nu se întâmplă acest lucru. În plus, un studiu recent (Banca Mondială, 2010) atrage atenția asupra modului diferit în care ISJ-urile percep și își implementează atribuțiile la nivelul țărilor, ceea ce sugerează că beneficiază într-o mică măsură de îndrumare și direcție.

Unitățile de învățământ

Legea privind asigurarea calității a introdus pentru prima dată obligativitatea autoevaluării școlare. Unitățile de învățământ trebuie să înființeze o comisie pentru evaluare și asigurare a calității, care evaluează școala anual, folosind standardele ARACIP, și întocmește un raport anual de îmbunătățire a calității, mai precis Raportul anual de evaluare internă. Fiecare comisie are între șase și opt membri, care reprezintă personalul didactic, sindicatele din învățământ, părinții, elevii în cazul învățământului liceal, consiliul local și minoritățile naționale (MENCS, 2006). Membrii comisiei nu sunt obligați să urmeze nicio formare, iar participarea lor la cursuri este lăsată la latitudinea școlii. Deși comisia răspunde de implementarea măsurilor de îmbunătățire a calității școlii, pe lângă efectuarea evaluărilor interne, în realitate, școlile din România nu dețin autonomia și fondurile necesare pentru a realiza schimbări. Comisia funcționează alături de multe alte organisme administrative care există în școlile din România (Caseta 4.1).

Caseta 4.1 Administrarea școlilor din România

Legea educației din 2011 stabilește răspunderea publică a unităților de învățământ pentru performanțele lor, prin intermediul consiliului director (consiliului școlar) și a directorului.

Consiliul școlar răspunde de conducerea școlii, incluzând reprezentanți ai personalului didactic, inclusiv directorul și directorul(ii) adjunct(ți), reprezentanți ai primăriei și consiliului local și reprezentanți ai părinților. Acesta avizează raportul de autoevaluare al școlii, raportul anual de evaluare internă, promovează măsurile de îmbunătățire a calității și aprobă documentele de planificare strategică, planurile de buget și curriculumul școlii.

Directorul asigură conducerea executivă a școlii și, în această calitate, este reprezentantul legal al școlii și gestionează bugetul acesteia. Directorii întocmesc planurile bugetare, operaționale și organizaționale ale școlii lor, pe care le transmit consiliului școlar spre aprobare. Răspund și de evaluarea, formarea și motivarea personalului. Pot fi ajutați de unul sau mai mulți directori adjuncți.

Școlile sunt obligate, prin lege, să înființeze șapte comisii. Printre acestea se numără **Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității**, care realizează autoevaluarea anuală, conform standardelor ARACIP, și întocmește raportul anual de evaluare internă, precum și alte comisii cu mandate speciale

Caseta 4.1 Administrarea școlilor din România

privind curriculumul, formarea continuă și dezvoltarea profesională, dar și combaterea violenței școlare, a absenteismului și a abandonului școlar.

Pe lângă aceste șapte comisii, fiecare școală trebuie să aibă:

- **Consiliu profesoral** – condus de director și care include întregul personal didactic. Acesta răspunde de calitatea activității didactice, propune planuri de dezvoltare profesională și avizează autoevaluările cadrelor didactice

și

- **Comisii metodice** – includ toate cadrele didactice care predau o anumită disciplină sau într-o grupă de clase și se ocupă de o serie de aspecte instructiv-educative.

Potrivit Legii educației din 2011, consiliul școlar și directorul școlii trebuie să coopereze cu consiliul profesoral, comitetul de părinți și administrația locală.

Surse: MENCS (2016b), ORDIN privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București; MENCS (2011a), *Legea educației naționale*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

În România, directorii de școli răspund, în mod direct, de calitatea educației din școala respectivă, însă nu dețin un rol în Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității și nu coordonează procesul de autoevaluare (MENCS, 2006). Per ansamblu, rolul liderilor școlari este slab dezvoltat în România, remarcându-se lipsa de claritate a principalelor funcții și responsabilități, limitarea oportunităților relevante de pregătire și dezvoltare profesională și inexistența unui sistem clar de management al performanței (vezi Aspectul politic 4.4). În plus, lipsa unor proceduri obiective și transparente de numire a directorilor a fost doar recent abordată; deși acesta reprezintă un demers foarte pozitiv din punctul de vedere al transparenței și stabilității postului, procesul de selecție nu pare a fi încă unul suficient de bine structurat pentru a identifica aptitudinile esențiale poziției de manager școlar. Toate acestea nu permit liderilor școlari să joace un rol semnificativ în procesul de îmbunătățire a calității școlilor.

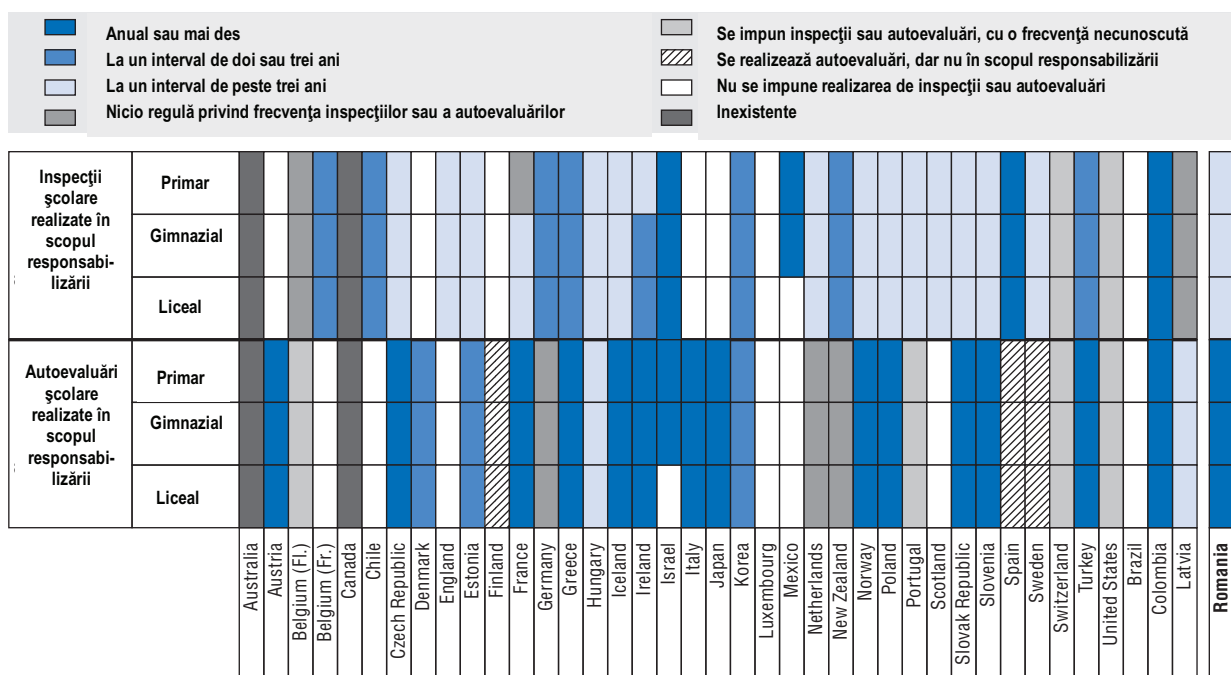
Mai mult, unii directori din România au în sarcină mai multe școli, ceea ce ridică o serie de probleme la nivelul administrării și îmbunătățirii calității școlii. Eforturile de optimizare școlară de la mijlocul anilor 2000, menite să răspundă scăderii numărului de elevi și să diminueze costurile, au dus la închiderea școlilor cu un raport profesori-elevi mic sau transformarea lor în școli satelit (UNICEF/ISE, 2014). Școlile satelit și-au pierdut statutul de instituții independente și au intrat, în schimb, în sfera de responsabilitate a unei școli coordonatoare și a directorului acesteia din urmă. La mijlocul anilor 1990, existau 30 000 de unități de învățământ în România (Mediafax, 2013). În 2011, erau 7 000 de școli cu personalitate juridică, având aproximativ același număr de directori, și 14 000 de școli satelit (Banca Mondială, 2011). Nevoile școlilor satelit nu sunt înțelese pe deplin, iar acestea sunt mai predispuse lipsei de fonduri (UNICEF/IES, 2014). Prin urmare, directorii nu au timpul, capacitatea și resursele necesare pentru a contribui la îmbunătățirea efectivă a școlilor satelit.

Tipuri de evaluare a unităților de învățământ în România

Evaluarea unităților de învățământ urmărește, de obicei, două scopuri: îmbunătățirea și responsabilizarea (Faubert, 2009). Evaluarea unităților de învățământ în scopul îmbunătățirii este, în general, formativă și asociată autoevaluării. Aceasta vizează îmbunătățirea procesului de predare și învățare dintr-o școală în scopul obținerii unor rezultate mai bune la nivelul elevilor. Evaluarea unităților de învățământ în scopul responsabilizării este, în general, sumativă și asociată evaluării școlare externe. Aceasta vizează asigurarea respectării regulilor și regulamentelor și oferirea de informații publicului cu privire la îndeplinirea sau neîndeplinirea standardelor de calitate de către o anumită școală. Țările trebuie să găsească echilibrul între responsabilizare și îmbunătățire pentru ca niciuna dintre ele să nu prevaleze asupra celeilalte. De asemenea, trebuie să se asigure că evaluările interne și externe ale unităților de învățământ se completează reciproc astfel încât școlile să își facă o idee clară și coerentă cu privire la ceea ce trebuie să îmbunătățească și cum să își asume responsabilitatea în legătură cu propria lor dezvoltare.

România recurge atât la inspecții externe, cât și la autoevaluări școlare, realizate cu o periodicitate similară cu cea din alte 6 state membre sau partenere ale OCDE (vezi Figura 4.1).

Figura 4.1 Evaluarea unităților de învățământ publice



În România, procesele de evaluare a unităților de învățământ sunt, în prezent, orientate mai mult spre responsabilizare externă și conformare decât spre dezvoltare și îmbunătățire. România apelează la mai multe tipuri de evaluare externă a unităților de învățământ, întreprinse de evaluatori multipli, folosind diferite abordări și standarde. Cu toate că autoevaluarea este obligatorie în școlile din România în vederea îmbunătățirii mediului instructiv-educativ, aceasta nu pare a fi percepută ca un exercițiu util de îmbunătățire a calității de către școli.

Evaluările ARACIP

ARACIP evaluează școlile în baza standardelor de calitate pe care le-a elaborat. În urma evaluării, face o recomandare ministerului cu privire la autorizarea de funcționare provizorie, acreditarea sau evaluarea periodică a unei școli:

- **Autorizarea de funcționare provizorie:** acordă unităților de învățământ nou înființate sau celor cu programe de studiu noi dreptul de a începe recrutarea personalului, admiterea elevilor și implementarea programelor de educație. Acest statut este valabil între doi și patru ani.
- **Acreditarea:** permite școlilor să elibereze diplome sau certificate, deținând aceleași drepturi ca alte instituții furnizoare de educație în învățământul preuniversitar. Acest statut este valabil timp de cinci ani.
- **Evaluarea periodică:** înseamnă că o anumită școală îndeplinește standardele și poate continua să funcționeze timp de cinci ani.

Unitățile de învățământ ce nu îndeplinesc standardele nu pot fi deschise sau nu pot demara implementarea unui nou program. În cazul acreditării periodice, pot fi închise după primirea unor avertismente și realizarea unor evaluări suplimentare.

În momentul înființării ARACIP, erau acreditate în mod automat toate unitățile de învățământ ce funcționau legal la vremea respectivă (MENCS, 2006), cu obligația de a parcurge o evaluare în scopul acreditării periodice, în baza standardelor ARACIP, pe viitor. Aceste evaluări au început în 2011-2012 (Tabel 4.1). În 2017, ARACIP intenționează să realizeze evaluarea periodică a restului de 4 000 de școli publice și private din țară. Prin urmare, evaluările periodice constituie, în prezent, grosul evaluărilor unităților de învățământ întreprinse de agenție.

Tabel 4.1 Evaluări periodice realizate de ARACIP

An	Numărul școlilor evaluate
2011/2012	1 023
2012/2013	20
2013/2014	132
2014/2015	1 785

ARACIP face apel la standardele generale (minime) pentru a evalua școlile în scopul acreditării. În evaluarea periodică a unităților de învățământ, folosește atât standarde generale, cât și standarde de referință (mai calitative). Standardele includ 43 de indicatori de performanță, fiecare cu mai mulți descriptori enunțând ce trebuie să demonstreze școala.

Indicatorii de performanță sunt aceiași pentru standardele generale și cele de referință, însă descriptorii diferă, cei definiți pentru evaluarea periodică stabilind așteptări mai mari cu privire la calitatea școlii. Standardele se încadrează în trei domenii largi: capacitate instituțională, eficacitate educațională și managementul calității (Tabel 4.2).

Evaluările periodice ale ARACIP implică verificarea documentației școlii, mai ales a raportului de autoevaluare, urmată de o vizită în școală de două până la cinci zile, realizată de un număr de doi până la patru evaluatori. Vizita include verificarea documentelor suplimentare, observații la clasă, interviuri cu cadrele didactice și directorul școlii, dar și interviuri sau chestionare aplicate consiliului elevilor și comitetului de părinți. La finalul vizitei, inspectorii trec o mențiune în Registrul special de inspecție al școlii, prezentând orice probleme și un termen limită pentru remedierea lor. Performanța școlii în raport cu fiecare descriptor este punctată pe o scală de la nesatisfăcător la excelent. Rapoartele de evaluare sunt publicate integral pe pagina ARACIP. Dacă, în urma evaluării periodice, se constată îndeplinirea standardelor impuse, ARACIP emite un „certificat de calitate” școlii (MENCS, 2016a).

Când au fost elaborate, scopul principal al evaluărilor ARACIP a fost asigurarea îndeplinirii de către școli a standardelor minime privind capacitatea instituțională, inclusiv din punctul de vedere al dotărilor și al respectării legislației. Până în momentul de față, evaluările ARACIP nu au inclus vizite școlare prelungite și nici nu pot fi considerate ca fiind centrate pe dezvoltare. Nu oferă feedback detaliat (precum recomandări) care să contribuie la îmbunătățirea școlilor, iar monitorizarea progreselor înregistrate de școli nu face parte din procesul standard de evaluare.

ARACIP este în curs de revizuire a standardelor sale de referință în vederea eliminării unora dintre aceste limitări. Noile standarde vor viza în aceeași măsură capacitatea instituțională, managementul calității (de exemplu, procedurile de autoevaluare ale școlilor) și eficacitatea educațională. Vor cuprinde anumite domenii pe care ARACIP le-a identificat ca fiind esențiale, cum ar fi măsura în care școlile abordează și îmbunătățesc rezultatele învățării ale tuturor elevilor, ale elevilor cu cerințe educaționale speciale și ale celor din medii socio-economice defavorizate (ARACIP, 2016). În plus, standardele revizuite vor fi mai stricte, prin numărul mai mare de descriptori în care trebuie să se încadreze o școală pentru a primi calificativul „bine” sau „excelent”. ARACIP a revizuit și metodologia evaluării unităților de învățământ pentru a se asigura că evaluatorii dedică mai mult timp vizitelor școlare și observațiilor la clasă și mai puțin verificării documentelor. Revizuirile descrise arată că evaluările ARACIP se îndreaptă într-o direcție axată mai mult pe dezvoltare, în vederea susținerii mai eficiente a îmbunătățirii calității școlilor, însă va fi important să se asigure că indicatorii și descriptorii în care trebuie să se încadreze școlile sunt fezabili și favorabili îmbunătățirilor școlare. ARACIP intenționează să lanseze noile standarde în 2018.

Inspecțiile ISJ

ISJ-urile realizează două tipuri de inspecții școlare:

- **inspecții școlare generale:** pentru evaluarea performanței generale a unității de învățământ;

- **inspecții tematice:** scurte verificări ale unui sau mai multor domenii ale activității școlii, inclusiv inspecții tematice speciale, prin care se verifică activitatea didactică.

De asemenea, ISJ-urile monitorizează în permanență școlile și pot interveni pentru a oferi îndrumare în urma reclamațiilor sau preocupărilor părinților (de exemplu, cu privire la clasificarea națională a școlilor realizată de minister pe baza rezultatelor elevilor). ISJ-urile vizitează școlile și în scopul inspecțiilor de specialitate, ce vizează cadrele didactice (vezi Capitolul 3).

Inspecțiile școlare generale

Inspecțiile ISJ sunt efectuate cel puțin o dată la patru sau cinci ani, în funcție de resurse. Fiecare ISJ stabilește când ar trebui inspectată o anumită școală, în baza unor factori precum intervalul scurs de la ultima inspecție și existența anumitor preocupări legate de școala respectivă. Prin urmare, calendarul inspecțiilor școlare nu se întocmește pe baza unor criterii unitare, fiind posibil ca unitățile școlare dintr-un județ să nu fie inspectate periodic. Inspecția durează una-două săptămâni, fiind efectuată de o echipă de doi până la opt inspectori ISJ, incluzând inspectori curriculari și școlari, cu expertiză într-o anumită disciplină sau nivel de învățământ, și inspectori pentru management educațional, care vizează conducerea școlilor (MENCS, 2011b). Inspectorii verifică documentele puse la dispoziție de către unitatea de învățământ, iar apoi efectuează o vizită în școală. În cadrul vizitei, 60% din timp este dedicat observațiilor la clasă, 20% discuțiilor cu cadrele didactice și 20% discuțiilor cu conducerea școlii, întâlnirilor cu elevii și părinții și verificării documentelor suplimentare.

Școlile sunt inspectate în șapte domenii tematice, care se suprapun unora dintre domeniile de evaluare ale ARACIP (Tabel 4.2). Cadrele actuale prezintă câteva lipsuri majore. De exemplu, deși vorbesc despre necesitatea ca școlile să aplice principiile educației incluzive și ale echității în activitatea lor, nu există o practică stabilită la nivelul județelor în acest sens. În același timp, performanțele elevilor defavorizați sau minoritari ori ale celor cu cerințe educaționale speciale, măsurate în funcție de rezultatele lor la examenele, evaluările naționale și evaluările de la clasă și în raport cu rata abandonului și repetenției, nu sunt luate în considerare într-o manieră sistematică. Nu în ultimul rând, niciunul dintre cadre nu analizează factorii contextuali ce afectează rezultatele elevilor, deși acest lucru ar putea oferi o imagine mai amplă și mai corectă a calității școlare (vezi Aspectul politic 4.1).

Tabel 4.2. Domenii evaluate în România în cadrul evaluării unităților de învățământ

Evaluări realizate de ARACIP și autoevaluarea școlilor	Inspecții școlare generale realizate de minister și ISJ
Capacitate instituțională <ul style="list-style-type: none"> • structuri instituționale, administrative și manageriale (inclusiv comunicarea cu părinții și comunitatea) • resurse fizice (logistică și infrastructură) • resurse umane 	<ul style="list-style-type: none"> • managementul școlii, managementul calității, dezvoltarea instituțională, folosirea eficientă a resurselor (umane, financiare, materiale și informatice), respectarea legislației și a regulamentelor • relația școlii cu părinții și comunitatea locală
Eficiența educațională (sau eficacitatea) <ul style="list-style-type: none"> • conținutul programelor de studiu 	<ul style="list-style-type: none"> • aplicarea curriculumului național /specific și calitatea activităților extracurriculare

<ul style="list-style-type: none"> • rezultatele învățării ale elevilor • activitatea de cercetare științifică și metodologică a cadrelor didactice • activitatea financiară a organizației <p>Managementul calității</p> <ul style="list-style-type: none"> • strategii și proceduri de asigurare a calității • proceduri pentru inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților realizate • proceduri obiective și transparente pentru evaluarea rezultatelor învățării ale elevilor • proceduri pentru evaluarea periodică a personalului didactic • disponibilitatea resurselor de învățare adecvate • actualizarea periodică a bazei de date cu privire la asigurarea calității interne 	<ul style="list-style-type: none"> • activitatea cadrelor didactice (de exemplu, planificare; predare-învățare-evaluare; adoptarea unei abordări diferențiate) • performanțele elevilor în raport cu standardele naționale <ul style="list-style-type: none"> • modul în care sprijină și încurajează școala dezvoltarea personală și motivația de a învăța a elevilor (consiliere, îndrumare educațională, asistență individualizată), respectarea principiilor educației incluzive și acordarea de șanse egale • atitudinea elevilor față de educația oferită în școală
--	--

Surse: MENCS (2006), Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației;
 MENCS (2007), Hotărârea nr. 22 /2007 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare instituțională în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice a organizațiilor furnizoare de educație, Ministerul Educației Naționale și Cercetării, București;
 MENCS (2011b), Ordinul ministrului nr. 5547 /2011 privind aprobarea Regulamentului de inspecție a unităților de învățământ preuniversitar, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

Inspectorii întocmesc un raport final cu observațiile, recomandările și calificativul acordat (prost, acceptabil, bine) pentru fiecare domeniu inspectat și pentru fiecare grup de profesori, pe discipline. Directorul școlii prezintă un rezumat al informațiilor importante consiliului profesoral și reprezentanților părinților și ai elevilor. Raportul este transmis administrației locale doar la cererea acesteia. În majoritatea statelor membre ale OCDE, rapoartele de inspecție școlară sunt fie diseminate automat autorităților din domeniul educației, fie publicate în vederea responsabilizării (OCDE, 2015a). Adoptarea unei abordări transparente similare și în România ar contribui la creșterea integrității sistemului de învățământ.

În urma inspecției ISJ, toate școlile trebuie să întocmească un plan de îmbunătățire a activității. Unitățile de învățământ cu probleme clare sunt supuse unei inspecții de monitorizare. În cazul în care ISJ decide că școala respectivă nu poate îndeplini obiectivele din planul de îmbunătățire a activității, poate solicita realizarea unei evaluări de către ARACIP.

Inspecții tematice

ISJ-urile efectuează și inspecții tematice, care constă în scurte verificări ale documentelor sau observarea activității personalului școlar, în baza unor teme stabilite prin ordin ministerial sau considerate importante, cum ar fi respectarea legislației și activitatea comisiilor școlare. Inspecția tematică a anumitor documente, precum planul managerial anual al școlii, pare a se realiza anual. Raportul ISJ întocmit în urma inspecției prezintă constatările și domeniile ce necesită îmbunătățiri. Constatările pot fi transmise ministerului, nefiind diseminate în nici un alt mod.

Inspecții ministeriale

Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a MENCS realizează inspecții școlare generale și inspecții tematice într-un anumit număr de școli în fiecare an. Aceste inspecții urmează aceeași metodologie ca și cea folosită de ISJ-uri, cu câteva diferențe semnificative. Printre acestea se numără faptul că inspecțiile direcției formulează recomandări atât pentru școli, cât și pentru minister, iar inspecțiile sale școlare generale sunt urmate de monitorizarea post-inspecție a tuturor școlilor evaluate, nu numai a celor în care problemele sunt evidente. Altfel, direcția pare să dubleze eforturile de inspecție ale ISJ-urilor.

Direcția poate decide să întreprindă inspecții generale în școlile ce se încadrează în anumite criterii (de exemplu, școli cu rezultate peste sau sub media națională). Având în vedere că aceste inspecții sunt mai cronofage decât cele tematice, direcția le realizează, în general, mai rar. De exemplu, în anul școlar 2013/2014, a inspectat 266 de școli din 22 de județe, fiind vorba de inspecții de specialitate și tematice în marea majoritate și doar de două inspecții școlare generale (MENCS, 2014). O rundă recentă de inspecții tematice a evaluat modul în care sunt pregătite școlile pentru simulările evaluărilor.

Autoevaluarea școlilor

Legea privind asigurarea calității adoptată în 2005 descrie în linii mari responsabilitățile de autoevaluare ale școlilor. Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității a fiecărei școli evaluează unitatea de învățământ, pe baza acelorași standarde utilizate de ARACIP în evaluarea externă. Comisia trebuie să adune informații de la personalul școlar și factorii de interes (de exemplu, prin chestionare aplicate părinților și elevilor) și să abordeze orice descriptori identificați în evaluarea externă realizată de ARACIP ca fiind „nesatisfăcători” sau neîndepliniți (Comisia Europeană, 2015a).

În urma acestei verificări, comisia propune măsuri de îmbunătățire a activității școlii și întocmește raportul anual de evaluare internă, care cuprinde rezultatele autoevaluării. Consiliul profesoral, asociația părinților și consiliul elevilor dezbate raportul, care este aprobat de consiliul școlar și transmis ulterior către ARACIP. Rapoartele sunt publicate pe pagina ARACIP, ce cuprinde și informații despre toate evaluările externe ale unităților de învățământ și rapoartele periodice privind calitatea educației, realizate de ARACIP și transmise guvernului.

Utilizarea rezultatelor

În România, performanța școlară este percepută mai degrabă în raport cu rezultatele elevilor la examene sau concursuri decât în baza evaluării unităților de învățământ. Evaluarea externă a unităților de învățământ realizată de ARACIP stabilește dacă o școală poate continua să funcționeze. Evaluările externe și interne ale unităților de învățământ sunt folosite într-o măsură diferită, dar totuși limitată.

Elaborarea politicilor de către minister

Nu există date concrete din care să reiasă că rezultatele evaluării unităților de învățământ stau la baza politicilor naționale sau a deciziilor ministerului legate de finanțarea și susținerea unităților școlare (MENCS, 2016a). ARACIP verifică rezultatele propriei

evaluări a unităților de învățământ și ale autoevaluării școlilor pentru a recomanda politici și practici la nivel național, regional și școlar, dar acestea nu par a avea vreun impact asupra procesului de elaborare a politicilor sau de luare a deciziilor.

Raportarea publică a performanței sistemului școlar

Rezultatele evaluării unităților de învățământ nu sunt cuprinse în rapoartele publice ale ministerului privind performanța sistemului școlar. Ministerul publică un clasament național al liceelor, întocmit în funcție de mediile elevilor la evaluarea națională din clasa a VIII-a, susținută pentru admiterea la liceu (Admitere, 2016). În 2009, ARACIP a demarat elaborarea unui model contextualizat de performanță, pe care îl numește „indice de eficiență”, menit să ofere o imagine mai corectă asupra performanțelor elevilor (și ale școlilor) decât clasamentul național, indicând dacă o școală obține rezultate mai bune față de alte școli ce funcționează în condiții similare și cu resurse similare (vezi Caseta 5.2, Capitolul 5). Indicele calculează performanța unei școli în funcție de resursele acesteia, factorii de risc (cum ar fi statutul socio-economic al zonei școlare; procentul cadrelor didactice calificate) și rezultate (cum ar fi distribuția mediilor la finalul anului școlar; rezultatele elevilor la examenele standardizate) (ARACIP, 2016). Până în momentul de față, s-a calculat indicele pentru un eșantion de școli de la toate nivelurile – învățământ preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Școlile primesc o fișă în care este prezentată performanța lor în raport cu criteriile indicelui, însă indicele în sine nu joacă actualmente un rol formal în procesul de evaluare a unităților de învățământ.

Managementul performanței la nivelul Inspectoratelor Școlare Județene

Monitorizarea performanței școlilor de către ISJ-uri, inclusiv sancțiunile impuse unităților școlare, pare a fi influențată mai mult de rezultatele brute obținute la examenele naționale și mai puțin de constatările evaluării unităților de învățământ. ISJ-urile nu par să țină seama de constatările evaluării externe a unităților de învățământ realizate de ARACIP și nu este clar în ce măsură folosesc rezultatele autoevaluării școlilor.

Îmbunătățirea activității școlilor

Școlile trebuie să întocmească planuri de îmbunătățire a activității, pornind de la constatările inspecțiilor efectuate de ISJ și de minister. Studiile ARACIP au identificat date încurajatoare, potrivit cărora școlile supuse evaluării sale externe și-au îmbunătățit performanța (ARACIP, 2014b). Cu toate acestea, în general, evaluările externe și interne ale unităților de învățământ sunt percepute ca având un impact minim asupra practicilor instructiv-educative din școli (MENCs, 2016a).

Una dintre cauze pare a fi slaba corelare a proceselor de evaluare internă și externă, pe de-o parte, cu planurile și demersurile de îmbunătățire a activității școlii, pe de altă parte. În timpul interviurilor desfășurate într-una dintre școli, echipa OCDE a aflat că rezultatele autoevaluării au influențat stabilirea activităților de îmbunătățire ale școlii. Cu toate acestea, discuțiile cu alți factori de interes au sugerat faptul că școlile consideră realizarea raportului anual de evaluare internă ca fiind scopul principal al autoevaluării, nu îmbunătățirea activității școlii.

Aspecte politice

România a investit considerabil în evaluarea unităților de învățământ, de la sfârșitul anilor 1990 încoace. Țara are actualmente un organism independent de evaluare a unităților de învățământ, proceduri de evaluare externă clare și transparente, iar autoevaluarea reprezintă o cerință impusă tuturor școlilor. În momentul de față, România poate analiza și revizui sistemul de evaluare a unităților de învățământ în vederea transformării sale într-un instrument mai eficace de îmbunătățire a școlilor și a întregului sistem. Aceasta va presupune alinierea proceselor sale de evaluare externă și întărirea capacității unităților de învățământ de a se autoevalua și de a răspunde constatărilor evaluării prin activități de dezvoltare eficiente, acordându-se o atenție specială școlilor ce au nevoie de cel mai mult sprijin pentru a progresa. De asemenea, va presupune asigurarea ocupării posturilor de directori școlari și inspecitori ISJ de către cei mai buni candidați la nivel județean și continuarea dezvoltării rolurilor acestora în vederea îmbunătățirii activității școlilor. Aceste schimbări vor permite evaluărilor externe și interne ale unităților de învățământ să se concentreze asupra aspectelor relevante pentru creșterea calității și a echității sistemului de învățământ: practicile de predare și învățare de la nivelul școlilor și rezultatele tuturor elevilor.

Aspect politic 4.1: Stabilirea unui cadru comun de evaluare a unităților de învățământ

În momentul de față, România are stabilite proceduri pentru evaluarea externă a unităților de învățământ, prin care se asigură că toate școlile din țară îndeplinesc anumite standarde minime, o măsură importantă pentru asigurarea calității. Însă, deține trei organisme separate de evaluare externă a unităților de învățământ, care folosesc criterii diferite în evaluările lor, ceea ce le subminează eficiența și eficacitatea. Formularea unei definiții comune a ceea ce înseamnă o școală bună ar ajuta România să integreze eforturile acestor organisme pentru a conlucra în vederea atingerii unor standarde mai înalte de către școli, asigurând totodată că toată lumea înțelege standardele în aceeași manieră.

Stabilirea unei definiții comune a ceea ce înseamnă o „școală bună”

Evaluarea unităților de învățământ este cea mai eficace când pornește de la o definiție națională a ceea ce înseamnă o „școală bună” (OCDE, 2013b; Caseta 4.2). O definiție comună promovează o abordare unitară la nivelul evaluatorilor, asigură că toate școlile înțeleg parametrul de măsurare și oferă un model la care să aspire unitățile școlare. De asemenea, poate întări prioritățile educaționale ale guvernului, evidențiind implicațiile obiectivelor naționale la nivel școlar. Definiția și criteriile aferente ar trebui să fie fondate pe evidențe, date și studii naționale și să fie revizuite periodic.

În prezent, România deține două cadre legale de evaluare a unităților de învățământ, ce prezintă criterii diferite cu privire la calitatea școlilor, dar se și suprapun pe alocuri. Aceasta pune școlile în dificultatea de a trebui să îndeplinească obiective separate, în loc să se concentreze asupra unui singur set de standarde care să le ghideze eforturile de îmbunătățire a calității. Ambele cadre de evaluare prezintă și lipsuri majore, motiv pentru care anumite componente importante ale procesului de predare și învățare beneficiază de o atenție insuficientă, fiind astfel subminate imparțialitatea și fiabilitatea oricărei evaluări a performanței școlare. Crearea unei definiții comune a ceea ce înseamnă o „școală bună” ar oferi o abordare coerentă la nivelul sistemului de evaluare a unităților de învățământ al

României, asigurând totodată că procesele de evaluare externă și internă acordă o atenție adecvată tuturor elementelor ce contribuie și fac parte dintr-o educație de calitate.

Lipsuri și neconcordanțe la nivelul cadrelor de evaluare a unităților de învățământ

România deține două cadre de evaluare a unităților de învățământ: 1) standardele generale și de referință folosite în evaluările ARACIP și autoevaluarea școlilor și 2) criteriile de evaluare folosite în inspecțiile școlare generale ale ISJ și MENCS. Deși cele două cadre par a se suprapune (vezi Tabel 4.2), în practică, evaluările realizate de ARACIP și ISJ se concentrează asupra unor aspecte diferite ale calității școlare, însă ambele neglijează o serie de factori importanți pentru evaluarea eficace a unităților de învățământ: rezultatele elevilor și factorii contextuali, autoevaluarea școlii (ISJ /MENCS) și procesele instructiv-educative (ARACIP).

Caseta 4.2 Ce înseamnă o „școală bună”?

La nivel internațional, definițiile unei școli bune sau eficace cuprind, de obicei, următoarele elemente:

- calitatea procesului instructiv-educativ;
- progresele și rezultatele elevilor, precum și echitatea rezultatelor lor, ținând cont de factori contextuali, precum mediul social al elevilor;
- dezvoltarea cadrelor didactice în vederea eficientizării lor pe parcursul carierei;
- aplicarea curriculumului;
- aplicarea evaluării în scopul învățării (de exemplu, evaluarea formativă care să permită ajustarea strategiilor de predare și învățare);
- calitatea leadership-ului pedagogic la nivelul școlii;
- viziunea și așteptările școlii;
- practicile de autoevaluare ale școlii și cât de mult vizează acestea procesul instructiv-educativ.

Sursa: OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>

Prima deficiență majoră remarcată la nivelul ambelor cadre vizează rezultatele elevilor. Pentru a susține îmbunătățirea activității școlilor, este important să existe indicatori de performanță măsurabili cu privire la calitatea procesului instructiv-educativ al unei școli și impactul acestuia asupra rezultatelor elevilor (Faubert, 2009). Măsurarea rezultatelor elevilor ar trebui să vizeze nu doar notele acestora la testele standardizate, ci să includă parametri precum bunăstarea și dobândirea unor abilități de gândire superioare (Faubert, 2009). În

România, niciun cadru nu cuprinde, într-un mod eficient, rezultatele calitative și cantitative ale elevilor, de ordin cognitiv și non-cognitiv.

În plus, niciunul nu ține cont de factorii contextuali ce afectează rezultatele elevilor, precum statutul socio-economic sau nivelul de educație al părinților. Omiterea acestor elemente riscă să ducă la măsurarea calității procesului de recrutare a elevilor dintr-o școală, în locul evaluării pertinente a calității școlii (OCDE, 2013b). Astfel, crește probabilitatea ca școlile din zonele avantajate să fie evaluate ca fiind performante, spre deosebire de cele din zonele defavorizate. Cadrele nu includ rezultatele anumitor categorii minoritare de elevi, care ar permite sistemului să evalueze mai corect gradul de echitate și incluziune.

O lacună importantă în cadrul folosit pentru inspecția ISJ/MENCS o reprezintă neluarea în considerare, sub nicio formă, a autoevaluării școlare, în ciuda faptului că ministerul și ISJ-urile sunt mandatate să susțină îmbunătățirea activității școlilor. Pe de altă parte, cadrul de evaluare al ARACIP nu urmărește, într-un mod corespunzător, evaluarea calității proceselor instructiv-educative. Acest lucru este confirmat de anumiți educatori din România, care și-au exprimat preocuparea cu privire la faptul că evaluările ARACIP reprezintă simple verificări ale conformării, verificarea documentației prevalând asupra observațiilor la clasă. Noile standarde ARACIP sunt în curs de revizuire și urmăresc să pună un accent mai mare pe procesul de predare și învățare.

Elaborarea unei definiții comune și a unor criterii și metodologii noi

În mod cert, România are nevoie de o viziune unică și holistică referitoare la ceea ce înseamnă o școală bună, care să ghideze eforturile de evaluare și îmbunătățire. Revizuirea realizată de ARACIP oferă o oportunitate în acest sens deoarece această agenție deține mandatul, independența și expertiza necesare elaborării unui set robust de standarde și indicatori. În definirea acestora, ar trebui avute în vedere următoarele aspecte:

- **ARACIP ar trebui să implementeze un proces de revizuire incluziv.** Aceasta va contribui la asumarea colectivă a noii definiții, a standardelor și a evaluării unităților de învățământ. Acest lucru este extrem de important având în vedere slaba susținere de care se bucură actualul cadru ARACIP din partea multor educatori români. Definiția comună a ceea ce înseamnă o școală bună și standardele de evaluare aferente ar putea fi stabilite în cadrul inițiativei naționale de consultare publică privind educația, „România educată” (vezi Capitolul 5). Comunicarea și promovarea noii definiții și noilor standarde în rândul educatorilor români vor constitui alte demersuri cruciale, menite să asigure că acestea sunt utilizate și contribuie într-un mod pozitiv la îmbunătățirea calității școlilor (vezi Aspectele politice 4.2 și 4.3).
- **Noua definiție a ceea ce înseamnă o școală bună ar trebui corelată la prioritățile naționale.** Acestea includ priorități legate de calitate și echitate, precum și de eliminarea actualelor lipsuri de la nivelul cadrului. Ar trebui să se acorde o atenție specială calității proceselor de predare și învățare și impactului lor asupra rezultatelor elevilor, ținând cont de contextul școlii, pentru a furniza o imagine obiectivă și corectă a dezvoltării elevilor (OCDE, 2013b). Apartenența ARACIP la Conferința Internațională Permanentă a Inspectoratelor i-ar putea da ocazia să se inspire în acest demers din experiența și studiile internaționale referitoare la școlile eficiente.

- **Evaluarea unităților de învățământ ar trebui să se ghideze după un set restrâns de standarde de calitate și indicatori aferenți.** Standardele prea numeroase și complicate riscă să genereze confuzie și să reprezinte o povară administrativă pentru școli și evaluatori. Prin urmare, va fi extrem de important să se asigure că standardele și indicatorii nu sunt prea stufoși și complicați și că, în schimb, ajută școlile să se concentreze asupra aspectelor cheie pentru îmbunătățirea activității lor (vezi mai sus). Cadrul scoțian de evaluare a unităților de învățământ folosește doar trei întrebări principale și indicatori asociați, reuniți în jurul unei întrebări simple: „Cât de bună este școala noastră?” (Caseta 4.3).

Caseta 4.3 Evaluarea unităților de învățământ în Scoția

La începutul anilor 1990, Scoția a inițiat un proces de definire a indicatorilor pentru evaluarea unităților de învățământ. De-a lungul a două decenii, în baza feedback-ului și a analizei modului în care se autoevaluează școlile cele mai eficiente, acești indicatori au fost reduși la câțiva, și anume cei mai esențiali.

Actualul cadru de evaluare a unităților de învățământ al Education Scotland, agenția guvernamentală responsabilă de realizarea inspecțiilor școlare, este folosit pentru evaluarea externă și internă a unităților de învățământ, căutând să ajute evaluatorii să răspundă la întrebarea: cât de bună este școala noastră? Cadrul este centrat pe trei întrebări cheie cu indicatori aferenți și identifică, pentru fiecare indicator, practicile școlare considerate foarte eficiente:

1. Cât de bune sunt leadership-ul nostru și abordarea adoptată în vederea realizării de îmbunătățiri?
2. Indicatorii de performanță includ: capacitatea de autoevaluare a școlii în scopul autoîmbunătățirii; leadership școlar și managementul resurselor umane; managementul echitabil al resurselor.
- 3.
4. Cât de bună este calitatea îngrijirii și a educației pe care le oferim?
5. Indicatorii de performanță includ: învățare, predare și evaluare; curriculum; acordarea de sprijin personalizat elevilor; implicarea familiilor în procesul de învățare.
- 6.
7. Cât de buni suntem în a asigura cele mai bune rezultate posibile tuturor elevilor noștri?
8. Indicatorii de performanță includ: creșterea bunăstării, a egalității și a incluziunii; creșterea rezultatelor și a performanțelor; creșterea creativității și a angajabilității.

Sursa: Nusche, D. et al. (2011a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en>;

Education Scotland (2015), *How Good is Our School?*, 4th edition, Education Scotland, Livingston, https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FR_WK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf.

- **Pentru a fi imparțială și credibilă, evaluarea unităților de învățământ ar trebui să se inspire din mai multe surse.** Evaluările ar trebui să se inspire din mai multe surse de informații, care să îmbine datele referitoare la calitatea școlii, verificarea documentelor, feedback-ul obținut prin sondaje și interviuri cu factorii de interes și observarea la clasă a procesului instructiv-educativ (OCDE, 2013b). Deși evaluarea unităților de învățământ din România apelează la astfel de surse, observațiile la clasă au un rol limitat în evaluările ARACIP. Va fi important să se aprofundeze acest aspect pentru a asigura că evaluările respective măsoară corect calitatea procesului de predare și învățare din școli și pentru a crește legitimitatea evaluărilor în rândul cadrelor didactice din România.
- **Stabilirea unor modalități de consolidare a procesului de autoevaluare a școlilor.** În alte țări, acest lucru se realizează prin asigurarea unei interacțiuni directe între evaluarea externă și autoevaluare, de exemplu prin includerea în evaluarea externă a unei verificări a rapoartelor de autoevaluare ale școlii și a unei analize a practicilor sale de evaluare internă (OCDE, 2013b).

Nu în ultimul rând, o bună evaluare a unităților de învățământ ghidează și ajută școlile să progreseze. Un feedback permanent din partea școlilor referitor la procesele de evaluare și la calitatea sprijinului primit va contribui la măsurarea eficacității actualului proces de evaluare și la identificarea ajustărilor necesare.

Revizuirea și alinierea mandatelor organismelor de evaluare externă

Cele trei organisme responsabile de evaluarea externă a unităților de învățământ din România – Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară, ISJ și ARACIP – funcționează actualmente în paralel, duplicând în loc să își valorifice reciproc demersurile. Constatările diferitelor organisme nu par a fi folosite în activitatea celorlalte. De exemplu, ISJ-urile nu utilizează rezultatele evaluărilor realizate de ARACIP în județul lor ca un punct de plecare pentru monitorizarea continuă și susținerea unităților de învățământ. România va trebui să clarifice mandatele fiecărui organism pentru a elimina ineficiențele și a se asigura că activitatea, individuală și colectivă, a acestora susține îmbunătățirea calității școlilor, într-un mod semnificativ.

Numirea ARACIP ca evaluator școlar extern principal

Mai mulți factori indică importanța conferirii rolului principal agenției ARACIP în ceea ce privește stabilirea standardelor și realizarea evaluării externe a unităților de învățământ. Aceasta este o agenție extrem de autonomă, care se ocupă exclusiv de evaluarea unităților de învățământ și deține expertiză specializată în evaluarea externă și internă a acestora. Prin recrutarea și formarea tuturor evaluatorilor săi după același standard, aceasta poate asigura coerența evaluărilor la nivelul sistemului de învățământ. Ca organism central, poate menține o distanță obiectivă față de școlile pe care le evaluează. De asemenea, poate oferi sprijin important de la centru, prin realizarea unor studii la nivelul întregului sistem și diseminarea practicilor eficiente, a instrumentelor și ghidurilor de autoevaluare în întreaga țară.

Pentru a fi eficace în rolul său de evaluator școlar extern principal, ARACIP va trebui să aibă suficiente fonduri și un număr adecvat de angajați. Finanțarea organizației este instabilă, diminuându-se în ultimii ani, lucru atribuit de ARACIP schimbărilor de la nivelul

guvernului (ARACIP, 2014a). ARACIP depinde, în mare măsură, de tarifele aplicate autorităților locale pentru evaluarea unităților de învățământ, pe lângă fondurile guvernamentale și resursele din proiectele internaționale (ARACIP, 2014a). Aceasta reprezintă o problemă atât pentru ARACIP, cât și pentru autoritățile locale, unele dintre acestea plătind cu dificultate tariful respectiv (Kiss și Fejes, 2010).

În schimb, dacă ARACIP ar primi finanțare din partea guvernului proporțional cu activitatea sa și nu ar mai fi nevoită să aplice un tarif autorităților locale, această abordare ar fi coerentă cu modul în care sunt finanțate, de obicei, inspectoratele în alte țări europene (van Bruggen, 2010). De asemenea, ar susține echitatea, permițând ARACIP să prioritizeze evaluarea școlilor din zonele defavorizate din punct de vedere socio-economic care, se pare, sunt rar vizitate, fără a aștepta ca autoritățile locale să plătească tariful perceput.

Având în vedere recenta reducere a numărului angajaților ARACIP și nevoia de evaluare a tuturor școlilor publice și private până în 2017, pare necesară o creștere a personalului alocat ARACIP de către guvern. Aceasta ar trebui realizată împreună cu analiza profilului evaluatorilor externi contractați de ARACIP, care, în prezent, nu reflectă suficient experiența necesară evaluării practicilor instructiv-educative. În timpul interviurilor, unii factori de interes au declarat echipei OCDE faptul că evaluatorii externi contractați de ARACIP nu au întotdeauna experiență în nivelul de învățământ al școlii pe care o evaluează. În plan internațional, candidații la postul de evaluator școlar trebuie, în general, să dețină o calificare didactică în nivelul de învățământ pe care urmează să îl evalueze (Faubert, 2009). România ar trebui să ia în calcul aplicarea unor cerințe similare și redimensionarea echipelor de evaluare, pentru a permite realizarea unor evaluări mai cuprinzătoare, în special în școlile mai mari.

Orientarea ISJ-urilor în direcția îmbunătățirii activității școlilor

S-a sugerat ca România să desființeze ISJ-urile și să delege responsabilitățile acestora agenției ARACIP, parțial pe motivul suprapunerii practicilor lor de evaluare a unităților de învățământ. Analiza de față recomandă ca ISJ-urile să renunțe la atribuția actuală de evaluare a școlilor. Evaluarea externă a unităților de învățământ necesită evaluatori cu suficientă obiectivitate și distanță față de responsabilitatea pentru performanța unei școli în vederea evitării conflictelor de interese și a parțialității (OCDE, 2013b). Actuala situație a ISJ-urilor din România nu permite întotdeauna acest lucru. ISJ-urile colaborează periodic cu cadrele didactice și unitățile de învățământ din județele lor, uneori perioade îndelungate, ceea ce favorizează crearea unor relații la nivel local. ISJ-urile implementează anumite componente ale evaluării personalului didactic în școlile din județele lor, sunt angajatorii cadrelor didactice și directorilor de școli și răspund de asigurarea calității educației în județul lor. Toate aceste aspecte le împiedică să păstreze o distanță corespunzătoare pentru realizarea evaluării externe a unităților de învățământ.

Totuși, apropierea ISJ-urilor de școli le permite să ofere sprijin ținut și direct unităților școlare, de care România are în mod cert nevoie pentru a îmbunătăți calitatea procesului de predare și învățare. La nivel mondial, existența unui „nivel intermediar” riguros între guvern și unitățile de învățământ reprezintă un element cheie al sistemelor de învățământ capabile să realizeze îmbunătățiri susținute (Mourshed et al., 2010). Ca atare, ar fi util ca ISJ-urile să fie integrate într-o nouă paradigmă de evaluare a unităților de învățământ, în care să joace un rol de sprijin, în timp ce ARACIP devine principalul evaluator extern.

În această calitate, ISJ-urile ar continua să susțină procesul de evaluare prin monitorizarea permanentă a școlilor, însă aceste activități ar avea la bază standarde comune, conectate la evaluările ARACIP și concepute ca un sprijin pentru autoevaluarea școlilor. Ministerul, ISJ-urile și ARACIP ar trebui să colaboreze și să solicite părerea școlilor pentru a determina forma monitorizării, ținând cont de activitățile care ar fi necesare sau ar putea îmbunătăți colectarea informațiilor și îndrumarea. De exemplu, ar fi probabil benefic ca ISJ-urile să continue să realizeze o anumită formă de evaluare tematică pentru a obține prompt informații despre activitatea școlilor. Optimizarea capacității ISJ-urilor de a oferi sprijin școlilor în această manieră va presupune redefinirea rolului inspectorilor (vezi Aspectul politic 4.4).

Reorientarea Direcției Monitorizare și Inspecție Școlară către acordarea de sprijin pentru implementare

Un sistem este ineficient atunci când un organism central răspunde de inspectarea directă a unităților de învățământ deși inspecțiile respective intră oricum în atribuțiile altor organizații. În ceea ce privește îmbunătățirea calității școlare, în general, guvernele joacă un rol mai puternic la nivelul întregului sistem, prin stabilirea unor priorități educaționale generale și elaborarea politicilor de implementare a acestora (vezi, de exemplu, Caseta 4.4).

Ca atare, în loc să efectueze inspecții directe în școli, Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a MENCS s-ar putea reorienta către monitorizarea și coordonarea proactivă a implementării politicilor de educație, în condițiile în care studiile sugerează că acest lucru nu se întâmplă în prezent (Banca Mondială, 2010). Implementarea fragmentară a politicilor educaționale la nivelul țării, datorată și nivelului diferit de pregătire al cadrelor didactice pentru predarea noului curriculum sau utilizarea instrumentelor precum portofoliile didactice, indică faptul că un astfel de sprijin pentru implementare este cât se poate de necesar în România.

Direcția reformată ar urma să dețină un rol cheie, colaborând îndeaproape cu ISJ-urile în vederea monitorizării priorităților și politicilor naționale, dar și cu autoritățile județene pentru stabilirea unor intervenții adecvate acolo unde implementarea întâmpină obstacole. O astfel de abordare națională poate susține și învățarea *inter pares* la nivelul județelor, Direcția putând identifica ce funcționează bine într-un județ pentru a ajuta celelalte județe să învețe din experiența pozitivă a acestuia.

Caseta 4.4 Colaborarea cu organismele educaționale subnaționale

În plan internațional, guvernele folosesc metode diferite pentru coordonarea, susținerea și monitorizarea activității organismelor educaționale de la nivel regional sau local:

- Organizarea de întâlniri periodice cu șefii organismelor subnaționale pe parcursul anului, pentru a discuta despre progresele realizate în raport cu obiectivele, a disemina informații și a identifica factorii ce favorizează sau împiedică îmbunătățirea activității școlilor.
- Stabilirea obligativității autoevaluării pentru organismele educaționale, formularea unei viziuni și a obiectivelor pentru îmbunătățirea calității școlilor din districtul lor, corelate la prioritățile

Caseta 4.4 Colaborarea cu organismele educaționale subnaționale

naționale din domeniul educației, și transmiterea unor rapoarte periodice guvernului în legătură cu rezultatele demersurilor realizate (vezi Capitolul 5).

- Crearea unui sistem pentru evaluarea externă periodică a organismelor educaționale subnaționale, inclusiv formularea unor recomandări și monitorizarea corespunzătoare, așa cum face ministerul educației sau inspectoratul școlar în Scoția, Coreea de Sud, Suedia și Țara Galilor.
- Furnizarea de instrumente și modele standardizate, care să sprijine organismele educaționale subnaționale în relația lor cu unitățile de învățământ.
- Încurajarea interacțiunii între autoritățile cu capacitate sporită și cele ce au nevoie de mai mult sprijin, în vederea dezvoltării managementului la nivelul sectorului.

Surse: Kim, K. et al. (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea*, Korean Educational Development Institute (KEDI), Seoul, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy;

Nusche, D. et al. (2011b), *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116610-en>;

OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>;

Mazurkiewicz et al. (2014), Implementation of a new school supervision system in Poland, *OECD Education Working Papers*, No. 111, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrlxrgc6b-en>;

Estyn (2015), *Improving Schools through Regional Education Consortia*, Office of Her Majesty's Inspectorate for Education and Training (Estyn), Cardiff, www.torfaen.gov.uk/en/Related-Documents/Performance-Improvement/Regulatory-and-Inspection-Work/Improving-schools-through-regional-education-consortia-National-Report.pdf.

Aspect politic 4.2: Utilizarea rezultatelor evaluării în sensul susținerii mai eficiente a îmbunătățirii calității școlilor

Pentru a realiza îmbunătățiri la nivelul școlilor, România va trebui să se asigure că rezultatele evaluării externe a unităților de învățământ urmăresc nu doar responsabilizarea externă, ci și dezvoltarea școlară. Evaluările în scopul responsabilizării externe sunt asociate raportării publice, recompensării și sancționării, iar cele realizate în scopul dezvoltării sunt asociate acordării de feedback, monitorizării și planificării îmbunătățirilor (Faubert, 2009). Oferind prin monitorizare un sprijin menit să dezvolte capacitatea de autoevaluare a școlilor, România va putea, în cele din urmă, să se bazeze mai mult pe școli în demersurile de îmbunătățire a calității lor.

Asigurarea unor evaluări externe care oferă feedback detaliat și recomandări implementabile

Este important ca evaluarea externă a unităților de învățământ să ofere feedback detaliat și recomandări astfel încât să se asigure că școlile înțeleg foarte bine ce trebuie să facă pentru a progresa (OCDE, 2013b). În România, unitățile de învățământ trebuie să remedieze aspectele identificate de ARACIP în timpul evaluării externe ca fiind sub standardele impuse, acesta fiind un exemplu pozitiv de evaluare care conduce la acțiune. Cu toate acestea, evaluările ARACIP nu oferă feedback detaliat sau recomandări implementabile

pentru îmbunătățirea activității în domeniile evaluate. Acestea sunt, de obicei, oferite în cadrul inspecțiilor efectuate de ISJ și MENCS.

Având în vedere schimbările propuse la nivelul organismelor de evaluare a unităților de învățământ descrise mai sus, ARACIP, ca evaluator școlar extern principal, ar trebui să ofere tuturor școlilor feedback și recomandări care să stea la baza demersurilor acestora de îmbunătățire a activității. O astfel de abordare ar fi coerentă cu practicile unor țări precum Suedia, unde inspectoratul național oferă tuturor școlilor feedback scris, foarte detaliat și specific, inclusiv ample descrieri ale domeniilor ce necesită îmbunătățiri și o listă cu acțiuni (Nusche et al., 2011b). În Anglia, inspectorii școlari externi au la finalul inspecțiilor o întâlnire de feedback cu directorul, alți membri ai conducerii și președintele consiliului școlar, pe lângă furnizarea unui raport scris ce conține recomandări (Ofsted, 2016).

Întărirea monitorizării școlilor mai slabe și adoptarea unei abordări diferențiate la nivelul evaluării

Pe lângă oferirea de feedback, evaluatorii trebuie să monitorizeze școlile pentru a se asigura că rezultatele evaluării generează acțiuni, dar și că școlile dețin capacitatea de a realiza îmbunătățiri. În România, se desfășoară foarte rar activități de monitorizare în urma evaluărilor ARACIP. În plan internațional, unele state realizează o amplă monitorizare, precum Polonia și unele regiuni din Spania, însă această practică este solicitantă; altele își concentrează eforturile de monitorizare asupra școlilor mai slabe, așa cum se întâmplă în Comunitatea Flamandă din Belgia, Olanda, Noua Zeelandă și Scoția (OCDE, 2013b).

Stabilirea unor proceduri de monitorizare corelate la rezultatele evaluării externe

România ar putea lua în calcul crearea unor proceduri de monitorizare clare, în funcție de rezultatele evaluării externe a unităților de învățământ realizate de ARACIP. În cadrul acestui model, ISJ-urile ar putea furniza sprijin unităților școlare prin întâlniri și îndrumarea educatorilor în eforturile lor de a îmbunătăți practicile de predare, învățare și autoevaluare în școli. Sprijinul ar trebui să fie prompt, flexibil și adaptat nevoilor locale ale școlilor (OCDE, 2013b). Scoția oferă exemplul unui astfel de sistem de monitorizare (Casetă 4.5).

Aceste eforturi ar trebui însoțite de sprijin și investiții financiare din partea guvernului. Un număr tot mai mare de țări europene, care realizează evaluarea externă a unităților de învățământ, au politici prin care oferă sprijin remedial școlilor, sub forma unei pregătiri sau a unor resurse suplimentare, în cazul în care evaluările constată necesitatea acestuia pentru realizarea îmbunătățirilor impuse (Comisia Europeană, 2015a). România ar trebui să analizeze posibilitatea oferirii acestor tipuri de sprijin unităților școlare.

Îmbinarea unei abordări mai blânde cu evaluări mai aprofundate în școlile care au cea mai mare nevoie de îmbunătățiri

Odată ce unitățile de învățământ din România vor avea o capacitate de autoevaluare mai ridicată (vezi Aspectul politic 4.3), statul ar putea avea în vedere adoptarea unei abordări diferențiate a evaluării școlare externe, care să îmbine evaluările „mai blânde” cu verificări mai aprofundate la nivelul școlilor care au cea mai mare nevoie de îmbunătățiri. O abordare diferențiată ar fi foarte benefică în România deoarece ar reuși să reducă inechitățile din

sistemul de învățământ, îndreptând atenția asupra școlilor ce întâmpină dificultăți, care au fost neglijate, se pare, în trecut.

La nivel internațional, o abordare diferențiată poate lua diverse forme și, adesea, depinde în mare măsură de rezultatele autoevaluării întreprinse de școli. De exemplu, Olanda realizează evaluări externe ale tuturor școlilor la intervale periodice, însă efectuează inspecții mai frecvente dacă rapoartele de autoevaluare ale școlilor evidențiază factori de risc (de exemplu, rezultatele slabe ale elevilor) (Shewbridge et al, 2014). În sistemul de evaluare diferențiată a unităților de învățământ din Noua Zeelandă, evaluatorii interni și cei externi decid împreună frecvența viitoarelor evaluări (Caseta 4.5).

Caseta 4.5 Monitorizarea școlilor mai slabe și evaluarea diferențiată a unităților de învățământ

În Scoția, evaluarea externă a unităților de învățământ realizată de Education Scotland poate avea trei rezultate diferite:

- **Necontinuarea monitorizării:** rezultatele evaluării externe a unității de învățământ sunt satisfăcătoare și indică faptul că procesele de autoevaluare ale școlii sunt favorabile realizării de îmbunătățiri. Nu sunt necesare vizite de monitorizare.
- **Sprijin suplimentar:** rezultatele evaluării externe a unității de învățământ indică faptul că ar fi util să se acorde sprijin școlii. Acesta este acordat de personalul din cadrul Education Scotland, în parteneriat cu autoritatea locală.
- **Inspecție suplimentară:** rezultatele evaluării externe a unității de învățământ indică faptul că școala are nevoie de sprijin și timp pentru a face îmbunătățirile necesare. Personalul din cadrul Education Scotland stabilește, împreună cu autoritatea locală, care este cel mai adecvat sprijin, menit să ajute școala să își dezvolte capacitatea de a realiza îmbunătățiri, revenind la fața locului după un anumit interval de timp pentru a evalua îmbunătățirile.

Noua Zeelandă are o abordare diferențiată a evaluării externe a unităților de învățământ, în cadrul căreia evaluările sunt personalizate cu scopul de a susține școlile care au cea mai mare nevoie de sprijin. În timpul evaluărilor externe, Oficiul de Analiză a Educației (ERO) din Noua Zeelandă lucrează îndeaproape cu școala pentru a stabili punctele forte și aspectele ce trebuie dezvoltate, punând accent pe rezultatele autoevaluării. ERO decide data următoarei evaluări externe a unei școli, în funcție de rezultatele evaluării curente. Evaluarea externă poate fi întreprinsă la un interval de unu sau doi ani, trei ani sau patru până la cinci ani. Majoritatea școlilor sunt verificate o dată la trei ani. ERO evaluează mai des o școală atunci când este preocupat de educația și siguranța elevilor și mai rar dacă școala prezintă performanțe ridicate în raport cu definiția unei școli de succes.

Surse: Nusche, D. et al. (2011a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en>; ERO (2016), „Return times for school reviews”, pagina Oficiului de Analiză a Educației, www.ero.govt.nz/how-ero-reviews/ero-reviews-of-schools-and-kura/return-times-for-school-reviews/; Comisia Europeană (2015a), *Asigurarea calității în educație: politici și abordări asupra evaluării școlare în Europa*, Raport Eurydice, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg.

Compararea unităților de învățământ într-un mod echitabil și pertinent

Eliminarea clasificării inechitabile a unităților de învățământ

În România, clasificarea unităților de învățământ de către Minister, pe baza rezultatelor brute ale elevilor, influențează puternic modul în care este percepută performanța școlară de

către public. Pe pagina Ministerului, utilizatorii pot consulta o listă cu liceele naționale, clasificate în funcție de mediile obținute de elevi la evaluarea națională pentru clasa a VIII-a, în baza cărora au intrat la liceu (Admitere, 2016). Acest tip de clasificare reprezintă un mod inefficient de măsurare a calității educației dintr-o școală, deoarece reflectă factori ce afectează performanța elevilor și asupra cărora școala nu deține niciun control (OCDE, 2013b). În România, o poziție slabă în clasament are un impact extrem de negativ asupra unei școli, dincolo de faptul că părinții aleg să nu își trimită copiii la școala respectivă. În timpul interviurilor, echipa OCDE a aflat că ISJ-urile investighează uneori școlile ce ocupă poziții proaste în clasamentul național al unităților de învățământ și, în unele cazuri, o slabă clasificare poate duce la sancțiuni, cum ar fi demiterea conducerii școlii. Având în vedere aspectele de mai sus, ar trebui eliminat acest clasament.

În schimb, Ministerul ar trebui să găsească o modalitate prin care să ofere publicului informații mai descriptive despre unitatea de învățământ, cum ar fi statutul socio-economic al comunității în care se află aceasta și alți factori cu impact asupra învățării elevilor, pe lângă indicii de eficiență al ARACIP și rezultatele la examene. Aceste informații ar putea fi prezentate online, într-un limbaj simplu și clar, relativ ușor de înțeles de către părinți.

O mai bună utilizare a indicelui de eficiență al ARACIP

Indicele de eficiență al ARACIP oferă o descriere mai echitabilă a performanței școlare și reprezintă un reper mai util pentru îmbunătățirea activității școlilor. Deși este făcut public și școala cu cea mai mare valoare a indicelui a fost recent premiată de către Președinte, acest indice nu este folosit actualmente într-un mod sistematic. Cei care ar putea să îl folosească cel mai frecvent – școlile, ISJ-urile și ministerul – par, în general, a nu fi la curent cu existența și potențiala sa valoare. Situația ar trebui să se îmbunătățească grație hotărârii ministeriale din 2016 de a extinde măsurarea indicelui la nivelul tuturor școlilor. România poate analiza și o modalitate prin care să crească vizibilitatea indicelui, de exemplu prin includerea anumitor constatări ale acestuia în Raportul privind starea învățământului (vezi Capitolul 5) și în rapoartele publice privind unitățile de învățământ (vezi mai sus).

La nivel național și județean, indicii de eficiență ar putea fi folosiți în vederea recunoașterii și a diseminării practicilor eficiente ale școlilor care depășesc așteptările în ciuda condițiilor lor. Școlile ar putea fi încurajate să îl folosească ca o evidență și un punct de discuție, în autoevaluarea lor și pentru identificarea școlilor din proximitate, cu profiluri similare, cu care să creeze rețele. ISJ-urile ar putea să îl utilizeze în scopul monitorizării continue. Având în vedere potențialul indicelui de a oferi o perspectivă alternativă asupra școlilor din țară, relevând eventualele deficiențe ale unor școli considerate în mod normal performante, guvernul va trebui să sprijine utilizarea acestuia.

Aspect politic 4.3: Consolidarea autoevaluării școlare

Autoevaluarea școlilor este benefică și unităților de învățământ, și sistemelor de învățământ în general. Crearea unui sistem de autoevaluare care susține atât dezvoltarea școlilor, cât și responsabilizarea acestora, însoțit de sprijin extern și stimulare adecvată, reprezintă unul dintre cele mai eficiente moduri de a crește calitatea sistemului de învățământ al unei țări (SICI, 2003). Acesta permite școlilor să își coordoneze propria dezvoltare, reflectând în permanență asupra propriilor practici, planificând și realizând schimbări (OCDE, 2013b).

România a depus reale eforturi pentru a introduce autoevaluarea în toate unitățile școlare. Cu toate acestea, sistemul de învățământ pare să se confrunte cu un „dezechilibru la nivelul autoevaluării”, în condițiile în care evaluarea internă a școlilor se adresează, în principal, unui organism de evaluare externă, nefiind considerată încă un proces util pentru îmbunătățirea activității școlii (Janssens și van Amelsvoort, 2008). Aceasta se poate datora înțelegerii limitate a scopului și beneficiilor autoevaluării școlare. Având în vedere natura competitivă a educației în România, factori precum presiunea exercitată asupra unităților de învățământ să fie performante, tragerea la răspundere pentru rezultatele slabe și răspunderea limitată a comunității pentru educație pot descuraja școlile să își identifice punctele slabe sau greșelile (Kiss și Fejes, 2010). Unitățile școlare pot simți că nu reușesc să progreseze din cauza lipsei capacității, a sprijinului sau a fondurilor. Pentru a aborda această problemă, România va trebui să se asigure că școlile înțeleg beneficiile autoevaluării, au capacitatea de a o realiza și pot răspunde, într-un mod eficace, constatărilor acesteia prin măsuri de îmbunătățire.

Autoevaluarea pertinentă a școlilor

În România, potrivit Legii privind asigurarea calității din 2005, autoevaluarea școlară ar trebui să sprijine atât îmbunătățirea activității școlii, cât și creșterea gradului de responsabilizare. Însă datele arată că autoevaluarea nu este încă tratată ca un proces de dezvoltare. În 2009, ARACIP a constatat că, din aproximativ 1 020 de unități de învățământ, 90% își acordau calificativul „bine” sau „excelent” la toți indicatorii de evaluare și lăsau necompletate anumite rubrici ale raportului anual (Kiss și Fejes, 2010). Acesta este și cazul raportului anual examinat de echipa OCDE, care nu a descris nicio activitate de îmbunătățire pe care să o fi realizat școala. Un studiu efectuat în 2010 în două județe din România a identificat doar câteva școli care reflectă asupra propriilor practici și își modifică activitatea în consecință (Kiss și Fejes, 2010). La fel, ARACIP a constatat că, în școli, comisiile de autoevaluare tind să se concentreze mai mult asupra aspectelor administrative ale evaluării, întocmind sau completând documente, în loc să pună accent pe îmbunătățirea calității (ARACIP, 2014b).

Pentru a încuraja schimbarea mentalității și a se asigura că practicile de autoevaluare ale școlilor susțin efectiv eforturile de îmbunătățire, România ar avea de câștigat dacă și-ar revizui sistemul de autoevaluare școlară, inclusiv rolul directorului, relația dintre autoevaluare și ciclul de management al școlii și cerințele de raportare a autoevaluării.

Acordarea unui rol central directorilor în autoevaluarea școlilor

Directorii de școli din România ar trebui să fie mult mai implicați în autoevaluarea școlilor, coordonând procesul și încurajând personalul școlar să considere autoevaluarea un demers util pentru îmbunătățirea activității. La ora actuală, în România, directorii de școli contribuie la stabilirea priorităților de îmbunătățire a activității ale școlilor și aprobă activitatea Comisiei pentru Evaluare și Asigurare a Calității din propria școală, însă nu sunt obligați să facă parte din această comisie. Prin contrast, în majoritatea statelor membre ale OCDE, directorii coordonează eforturile de autoevaluare ale școlilor (Faubert, 2009).

Managerii școlilor sunt în măsură să joace acest rol din mai multe motive. În general, se așteaptă ca directorii să își asume responsabilitatea pentru performanța școlii lor. Aceștia întreprind activități menite să îmbunătățească rezultatele, cum ar fi stabilirea obiectivelor

școlii, coordonarea curriculumului, monitorizarea și evaluarea practicii pedagogice și promovarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (Schleicher, 2012). De asemenea, directorii mențin, de obicei, o relație cu părinții și alți membri ai comunității, a căror implicare în procesul de autoevaluare a școlii promovează sentimentul responsabilității comune pentru educația și bunăstarea copiilor (Pont et al., 2008).

Îmbunătățirea activității școlii și leadership-ul pedagogic ar trebui considerate componente cheie ale rolului de director de școală în România (vezi Aspectul politic 4.4). Ca atare, ar trebui ca aceștia să prezideze Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității din instituțiile lor. Totodată, va fi important ca ministerul să analizeze, împreună cu ARACIP și ISJ-urile, situația celor aproximativ 14 000 de școli satelit din țară (în 2011), fără directori proprii, în vederea stabilirii tipului de sprijin de care au nevoie acestea pentru realizarea unei autoevaluări eficiente (Banca Mondială, 2010).

Integrarea autoevaluării școlilor în ciclul de management

În România, autoevaluarea funcționează actualmente în completarea evaluării externe și a gestionării interne a școlii. Această abordare permite utilizarea într-o mai mică măsură a feedback-ului evaluării în scopul îmbunătățirii. Crearea unui proces de autoevaluare pertinent, care să contribuie efectiv la îmbunătățirea activității școlii, va presupune integrarea sa în modul de funcționare a unităților de învățământ.

La nivel intern, unitățile de învățământ din România par să recurgă la două modalități diferite de planificare a îmbunătățirilor. Pe de-o parte, directorul și consiliul școlar coordonează elaborarea și raportarea planului managerial anual, care stabilește activitatea școlii în baza criteriilor inspecției școlare generale a ISJ. Pe de altă parte, Comisia pentru Evaluare și Asigurare a Calității de la nivelul școlii coordonează procesul de autoevaluare, pe baza standardelor ARACIP (Colegiul Național Unirea, 2015).

O abordare integrată ar putea asigura că evaluarea unităților de învățământ se concentrează mai mult asupra îmbunătățirii activității școlii și conduce la acțiuni concrete, integrând totodată autoevaluarea în procesul de autogestionare al școlii. Includerea directorului școlii în comisie și asumarea unui rol activ de către acesta în procesul de autoevaluare vor fi benefice, ca și simplificarea modelului de autoevaluare și orientarea sa, într-o mai mare măsură, către rezultatele asociate definiției agreeate a unei școli bune. Fiecare școală ar putea folosi această definiție pentru a-și integra propriul set de obiective în planul managerial anual. Ulterior, ar putea recurge la raportul anual de evaluare internă pentru a analiza, în mod critic, progresele realizate în raport cu aceste obiective, în cadrul autoevaluării.

Revizuirea cerințelor de raportare a autoevaluării

România ar trebui să ia în calcul introducerea unor noi cerințe de raportare, care să promoveze mai mult asumarea decât conformarea, să încurajeze unitățile de învățământ să se implice mai intens în eforturile de autoanaliză și îmbunătățire. În momentul de față, unitățile de învățământ din România sunt obligate să completeze un model de raport anual, elaborat la nivel central, cu privire la îmbunătățirile realizate, în care trebuie să prezinte o serie de informații statistice, să se evalueze în baza standardelor ARACIP de autoevaluare a școlilor și să raporteze activitățile întreprinse sau planificate în două domenii generale: îmbunătățirea

calității și evaluare internă. Pentru a servi scopului autoevaluării, acest proces ar putea fi îmbunătățit.

Un nou model de raport ar putea include instrucțiuni specifice, care să încurajeze școala să analizeze modul în care a evoluat, pe parcursul anilor de studiu, nivelul de învățare al elevilor ce au întâmpinat dificultăți la evaluările de tip diagnoză sau la alte testări de la clasă sau cum s-a schimbat la nivelul școlii, de-a lungul timpului, proporția elevilor cu un nivel de învățare sub așteptările naționale. Raportul anual de evaluare internă ar putea, de asemenea, încuraja unitățile de învățământ să analizeze, într-o manieră creativă, aspectele instructiv-educative ce sunt extrem de relevante pentru nevoile lor locale și pentru comunitate. În plus, s-ar putea acorda școlilor flexibilitatea de a ajusta sau a adăuga la modelul standard câteva criterii proprii, cu relevanță locală. În același timp, modelul ar putea cuprinde întrebări țintite cu privire la ceea ce fac concret sau planifică să facă unitățile de învățământ pentru a îmbunătăți procesul de predare și învățare. Aceasta s-ar încadra perfect în noul cadru simplificat de evaluare a unităților de învățământ (vezi Aspectul politic 4.1), lăsând școlile să identifice criteriile de evaluare relevante pentru ele. De asemenea, s-ar putea asigura astfel că evaluarea unităților de învățământ este fondată pe activitatea concretă a acestora.

Acordarea de sprijin și instrumente de autoevaluare unităților de învățământ

În România, unde autoevaluarea școlilor reprezintă încă o practică relativ nouă, unitățile de învățământ au nevoie de sprijin consistent pentru a-și dezvolta capacitatea de analiză internă și de a acționa în baza constatărilor evaluării. Formarea și îndrumarea adaptate nevoilor personalului școlar vor fi esențiale asigurării eficacității eforturilor de îmbunătățire ale școlilor.

Implicarea unităților de învățământ în elaborarea unor noi materiale de referință în domeniul autoevaluării

Inițial, în 2005, când Legea privind asigurarea calității a introdus obligativitatea autoevaluării școlilor, unitățile de învățământ din România au beneficiat de sprijin sau pregătire pentru realizarea acesteia (Kiss și Fejes, 2010). În prezent, de elaborarea acestor instrumente se ocupă ARACIP, depinzând, în principal, de fondurile de la Uniunea Europeană (UE). Între 2009 și 2015, ARACIP a format aproximativ 20 000 de cadre didactice, directori de școli și inspectori în domeniul asigurării calității și al evaluării. ARACIP a publicat și tutoriale video, a organizat ateliere regionale și, în 2013, a lansat un manual de autoevaluare și un ghid practic. Agenția analizează anual rapoartele de evaluare școlară externă și internă, cu scopul de a stabili domeniile în care unitățile de învățământ au nevoie de mai mult sprijin.

În ciuda acestor eforturi, mai mulți factori de interes au declarat echipei OCDE că personalul școlar nu folosește materialele concepute de ARACIP. Aceasta poate reflecta, așa cum s-a menționat anterior, faptul că unitățile de învățământ nu se simt încă implicate sau nu percep importanța procesului de autoevaluare. Poate indica și faptul că școlile nu acceptă pe deplin legitimitatea rolului ARACIP sau sprijinul pe care îl poate oferi această agenție în demersurile lor de analiză internă și îmbunătățire. În consecință, va fi important ca ARACIP să implice unitățile de învățământ în evaluarea propriilor nevoi astfel încât să se asigure că viitoarele materiale de referință vizează domeniile cele mai deficitare și să demonstreze că agenția acționează ca un partener în eforturile de autoevaluare ale școlilor. Acest demers s-ar

putea realiza prin implicarea factorilor de interes, ceea ce va duce la elaborarea unui nou cadru de evaluare a unităților de învățământ (vezi Aspectul politic 4.1).

În România, membrii comisiilor pentru evaluare și asigurare a calității din școli nu sunt actualmente obligați să participe la nicio pregătire pentru procesul de autoevaluare. În vederea remedierii acestei situații, ar putea fi create materiale de formare și sprijin online, adresate membrilor comisiilor, dar și directorilor de școli și inspectorilor ISJ. Un exemplu ce ar putea prezenta interes este Centrul Național pentru Îmbunătățirea Activității din Scoția, ce pune la dispoziție, online, ghiduri pentru îmbunătățirea activității în domenii precum lucrul cu partenerii comunitari și metode eficiente de a ajuta unitățile de învățământ să realizeze îmbunătățiri (Education Scotland, 2017).

Membrii comisiilor își păstrează întreaga activitate didactică și beneficiază de sprijin redus pentru sarcinile suplimentare de evaluare, parțial din cauza lipsei personalului administrativ în școli. Pentru a susține aceste cadre didactice, ministerul ar putea lua în calcul crearea unei poziții distincte în cadrul școlilor pentru cadrele didactice cu responsabilități importante în autoevaluare, așa cum este cazul în Suedia (Nusche et al., 2011b). Această abordare s-ar încadra în recomandarea prezentată în Capitolul 3, și anume ca România să creeze parcursuri profesionale pentru cadrele didactice cu roluri și responsabilități mai diversificate, însoțite de o retribuire mai consistentă.

Acordarea de sprijin pentru relaționare

Un sprijin extrem de important pentru autoevaluarea și îmbunătățirea activității școlilor îl constituie relaționarea cu alte unități școlare, prin care se promovează schimbul de experiență și învățarea colegială (OCDE, 2013b). Conectarea școlilor slab performante la cele foarte performante sau care au realizat îmbunătățiri poate fi extrem de benefică. Rețelele ar trebui promovate ca niște spații în care se colaborează fără a-i judeca pe ceilalți, o provocare pentru un sistem de învățământ competitiv cum este cel din România (Looney, 2011). „Procesul de autoevaluare validată” din Scoția oferă un exemplu de relaționare școlară în domeniul evaluării interne (OCDE, 2015c). Acest proces este coordonat de autoritățile locale, cu sprijin de la centru, și oferă rețelelor școlare șansa de a împărtăși practici de autoevaluare.

Există date care arată că școlile din România relaționează unele cu altele. ISJ-urile organizează rețele de „întrajutorare” pentru școlile din județul lor, în timp ce unitățile de învățământ stabilesc relații interșcolare. Guvernul ar trebui să ofere finanțare care să sprijine această practică importantă, pentru a asigura aplicarea ei, într-un mod consistent, în fiecare județ. Susținerea rețelelor interșcolare și ale ISJ-urilor ar putea fi una dintre noile atribuții asumate de Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară din cadrul ministerului.

Dezvoltarea competențelor de utilizare a datelor

Potrivit ARACIP, în anul școlar 2013-2014, unul dintre motivele pentru care unitățile de învățământ nu au îndeplinit standardele naționale a fost faptul că deciziile referitoare la dezvoltarea instituțională nu au avut la bază date concrete (ARACIP, 2014a). În vederea asumării proceselor de autoevaluare și îmbunătățire, va trebui ca unitățile de învățământ din România să devină mai pricepute în utilizarea datelor pentru stabilirea și măsurarea progreselor în raport cu obiectivele de îmbunătățire. În ceea ce privește îmbunătățirea

procesului de predare și învățare, va fi extrem de important ca școlile să poată stabili și să acționeze în direcția obiectivelor ce vizează rezultatele elevilor, inclusiv cele legate de atitudinea, competențele și cunoștințele elevilor, în raport cu standardele de învățare prevăzute în noul curriculum școlar al României (OCDE, 2015b). Stabilirea obiectivelor de transformare instituțională, cum ar fi modificarea comportamentului cadrelor didactice sau utilizarea materialelor educative, va fi de asemenea importantă (OCDE, 2015b). În România, aceasta ar putea presupune, de exemplu, ca unitățile de învățământ să stabilească obiective legate de motivarea elevilor și aplicarea de chestionare elevilor pentru a aduna date în vederea stabilirii unei ținte și a monitorizării impactului activităților de îmbunătățire pe care le implementează pentru atingerea acelei ținte.

Unitățile de învățământ din România vor avea nevoie de sprijin extern pentru stabilirea obiectivelor și măsurarea progreselor aferente. Aceasta ar trebui să implice furnizarea de date de către organismele centrale, cum este ARACIP și ministerul (vezi Capitolul 5). Aceste date pot servi ca repere, menite să sprijine școlile și județele în procesul de îmbunătățire.

Creșterea progresivă a autonomiei unităților de învățământ

Esențialmente, autoevaluarea este un instrument ce ajută școlile să realizeze schimbări. Pentru aceasta, unitățile de învățământ au nevoie de leadership, dar și de autonomie în vederea luării unor decizii cu privire la factorii ce influențează învățarea elevilor. În prezent, România deține majoritatea mecanismelor de responsabilizare întâlnite în țările cu un grad mai ridicat de autonomie școlară, inclusiv existența unui organism independent de evaluare externă a unităților de învățământ și obligativitatea ca școlile să publice rezultatele autoevaluării (Santiago et al., 2012). Cu toate acestea, unitățile de învățământ de la nivelul țării nu au putere decizională în domenii esențiale pentru îmbunătățirea calității procesului de predare și învățare, fiind constrânse și de lipsa fondurilor. În vederea realizării unei schimbări reale, România va trebui să încurajeze școlile să dea dovadă de mai mult leadership în practicile instructiv-educative și să se asigure că unitățile școlare au resursele necesare realizării de îmbunătățiri. Având în vedere trecutul politic al țării și moștenirea unui sistem decizional centralizat, creșterea capacității școlilor de a acționa va fi la fel de importantă ca și crearea unui cadru în acest sens, necesitând politici ce permit și stimulează unitățile de învățământ să realizeze o schimbare.

Creșterea puterii decizionale a unităților de învățământ cu privire la curriculum și evaluare

Datele sugerează că unitățile de învățământ cu o mai mare autonomie în sfera curriculumului și a evaluării tind să fie, în general, mai performante (OCDE, 2013c). Evaluarea PISA din 2015 realizată de OCDE a identificat în România un procent sub media OCDE al elevilor provenind din unitățile de învățământ în care directorul a raportat că școala (adică directorul și/sau cadrele didactice) deține o responsabilitate decizională considerabilă în aceste domenii (Tabel 4.3).

Tabel 4.3 Autonomia școlii cu privire la curriculum și evaluare

Procentul elevilor din unitățile de învățământ în care directorul a raportat că școala deține putere decizională cu privire la următoarele sarcini din sfera curriculumului și a evaluării

Sarcina	România	Media OCDE
Elaborarea politicilor de evaluare a elevilor	40%	61%
Alegerea manualelor școlare folosite	23%	32%
Stabilirea conținutului cursurilor	13%	27%
Alegerea cursurilor oferite	34%	64%

Sursa: OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools [Rezultatele PISA 2015 (Volum II): Politici și practici pentru școli de succes]*, PISA, OECD Publishing Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

În România, acești factori sunt puternic interconectați. În urma modificării curriculumului în 1998, unitățile de învățământ au libertatea de a alege o parte a curriculumului general, însă aceasta este rareori pusă în practică. Acest lucru se datorează parțial faptului că presiunea examenelor naționale cu mize importante nu lasă cadrelor didactice timp și pentru conceperea unor planuri de lecție și activități didactice alternative. Reducerea examenelor, încurajarea profesorilor să colaboreze mai mult în cadrul școlii și pregătirea mai amplă a cadrelor didactice în domeniul evaluării formative a elevilor (vezi Capitolele 2 și 3) vor fi importante pentru asumarea de către unitățile de învățământ a unei responsabilități decizionale mai mari cu privire la procesul de predare și învățare.

Acordarea de resurse unităților de învățământ în sprijinul eforturilor lor de îmbunătățire

În România, unitățile de învățământ au mai puțină libertate de a lua decizii referitoare la alocarea resurselor, precum recrutarea cadrelor didactice sau alocarea bugetară la nivelul școlii, decât media țărilor participante la testarea PISA din 2015 (OCDE, 2016). De asemenea, subfinanțarea cronică le împiedică să preia inițiativa unor demersuri de îmbunătățire a calității procesului instructiv-educativ. Unitățile de învățământ din zonele defavorizate din punct de vedere socio-economic, în special, nu au fonduri decât pentru salariile profesorilor și costurile administrative (Comisia Europeană, 2015b). În timpul interviurilor, echipa OCDE a aflat că, în plus, finanțarea este imprevizibilă și poate fi afectată de relația școlii cu autoritatea locală. Acordarea unei finanțări previzibile și adecvate unităților de învățământ va fi importantă pentru a permite școlilor să își asume un grad mai mare de autonomie, astfel încât să poată folosi procesul de autoevaluare în scopul îmbunătățirii.

O abordare adoptată de alte țări, și pe care o poate lua în calcul România, este folosirea unor fonduri discreționare ținute, care încurajează unitățile de învățământ să își creeze propriile strategii de creștere a calității. De exemplu, în 2011, Anglia a introdus prima pe elev, reprezentând o sumă suplimentară de EUR 1 538 acordată unităților de învățământ pentru fiecare elev defavorizat din punct de vedere socio-economic din școală.¹ Școlile pot folosi fondurile în orice mod doresc, însă trebuie să prezinte în amănunt cheltuielile respective părinților și comunității lor, ceea ce le responsabilizează. Unitățile de învățământ concurează mai apoi într-o competiție națională pentru recunoașterea publică a măsurilor pe care le-au luat cu ajutorul primei pe elev. Având în vedere că încearcă să îmbunătățească

eficacitatea procesului său de alocare a resurselor, România ar putea analiza modul în care acordă finanțare într-un anumit scop, de exemplu fonduri destinate încurajării unităților de învățământ, în special a școlilor dezavantajate, să preia inițiativa în vederea îmbunătățirii activității.

Aspect politic 4.4: Dezvoltarea rolurilor de director și inspector școlar

Procedurile de angajare mai echitabile și depolitizate, pe care a început să le aplice România pentru posturile de directori, inspectori generali și adjuncți, reprezintă un pas important spre o mai mare stabilitate și responsabilizare la nivelul acestor poziții, esențiale pentru îmbunătățirea susținută a calității la nivelul școlilor și al regiunilor. Însă, având în vedere că aceste roluri sunt fundamentale pentru succesul sistemului de învățământ românesc, statul nu se poate opri aici. După actul didactic, leadership-ul școlar este cel mai important factor influențat de politici care afectează procesul de învățare al elevilor. Liderii districtuali reprezintă niște intermediari importanți între unitățile de învățământ și guvern, oferind sprijin ambelor părți. România va trebui să redefinească aceste roluri, axându-le mai puțin pe partea administrativă și mai mult pe îmbunătățirea predării, a învățării și a rezultatelor elevilor.

Sprijinirea și dezvoltarea rolului de lider pedagogic al directorilor

România trebuie să reevalueze rolul de lider pedagogic pentru ca directorii de școli să poată dirija mai eficient procesul de îmbunătățire și reforma mai amplă de la nivelul sistemului. Aceasta va presupune axarea într-o mai mare măsură a rolului pe responsabilități din sfera leadership-ului pedagogic, inclusiv stabilirea obiectivelor legate de rezultatele elevilor și sprijinirea, consilierea și motivarea cadrelor didactice pentru atingerea acestora, observații la clasă, acordarea de feedback și asigurarea participării profesorilor la programele de dezvoltare profesională de care au nevoie (Schleicher, 2012).

În prezent, managerii școlilor din România se concentrează mai degrabă asupra aspectelor administrative decât asupra leadership-ului pedagogic. Legea educației din 2011 încadrează rolul directorului de școală în sfera managementului executiv. Aceasta prevede o singură sarcină legată de calitatea procesului instructiv-educativ: responsabilitatea pentru evaluarea periodică, formarea și motivarea personalului școlar.

Asigurarea selectării în funcția de director a candidaților celor mai calificați și mai competenți

Reevaluarea rolului directorilor de școli va presupune analizarea obligațiilor profesionale ale acestora și a procedurilor aplicate pentru recrutarea, pregătirea, sprijinirea și evaluarea lor. De asemenea, va implica abordarea factorilor sistemici ce reduc eficacitatea leadership-ului pedagogic în România, inclusiv volumul foarte mare de sarcini administrative și salariile mici ale directorilor de școli.

- **Elaborarea unor standarde pentru directorii de școli.** Elaborarea standardelor sau a profilurilor de competență care să descrie ceea ce ar trebui să știe și să poată face un director de școală ar reprezenta un element important în acest demers. Anumite țări au elaborat astfel de standarde, care stau la baza fișei postului, procedurilor de selecție, formării inițiale, formării continue, sprijinului acordat și evaluării acestei funcții (OCDE, 2013a). Standardele ar putea stabili responsabilitățile postului legate de

îmbunătățirea calității școlii și ar putea încuraja dezvoltarea capacității în aceste domenii (OCDE, 2013a).

Institutul de Științe ale Educației (ISE) din România ar putea fi implicat în elaborarea acestor standarde. Chiar dacă ISE s-a implicat în trecut în cercetarea și formarea leadership-ului pedagogic, activitatea sa din domeniul managementului educațional suferă, în prezent, un deficit de resurse umane. România ar avea de câștigat dacă ar investi în această activitate a ISE și dacă ar desemna angajați din cadrul ministerului care să elaboreze politici menite să dezvolte și să sprijine rolul de lider pedagogic. Ca și în cazul elaborării standardelor didactice profesionale (vezi Capitolul 3), directorii de școli ar trebui implicați în acest demers, pentru a-și asuma standardele și procedurile aferente.

- **Selectarea directorilor de școli printr-un proces deschis, echitabil și real de măsurare a competențelor de leadership pedagogic.** Înainte de toamna anului 2016, nu s-au mai ținut concursuri publice pentru postul de director din 2007. În schimb, posturile erau ocupate timp de șase luni, cu posibilitatea de prelungire, de către persoanele numite de ISJ. Această practică de numire nu era una transparentă și a conferit instabilitate funcției. Legea educației din 2011 a introdus concursuri meritocrate pentru directorii de școli, în baza unui examen ce le testează competențele manageriale și psihologice, însă această modificare se pare că a întâmpinat rezistență la nivel politic, în majoritatea județelor României. În toamna anului 2016, s-a organizat un concurs pentru ocuparea posturilor de director și director adjunct în toate județele, candidaților aleși încheindu-li-se un contract pe o durată de patru ani. Acesta reprezintă un pas înainte foarte important și ar trebui depuse toate eforturile pentru ca aceste concursuri să rămână, în continuare, singurul mod de selecție a noilor directori și a adjuncților lor.

De asemenea, este important ca directorii să fie selectați în urma evaluării reale a competențelor necesare unui leadership pedagogic eficient. În prezent, concursul pentru rolul de lider școlar constă într-un examen de tip grilă, ce testează abilitățile cognitive și de management educațional ale candidatului, o analiză a curriculumului vitae (CV) și un interviu, în timpul căruia candidatul își prezintă viziunea managerială și un plan operațional pe un an. Pe viitor, noile standarde de leadership pedagogic ar trebui să stea la baza criteriilor de selecție a directorilor, inclusiv a conținutului examenului scris, astfel încât să fie evaluate competențele de care au nevoie candidații pentru a fi eficienți ca lideri administrativi și pedagogici.

Pe termen lung, România ar trebui să ia în calcul eliminarea examenului scris la nivelul concursului de ocupare a postului și introducerea unor metode de măsurare mai concretă a competențelor de leadership pedagogic. La nivel internațional, țările evaluează, în general, candidații la posturile de lideri pedagogici în baza unor interviuri și a activităților propuse de aceștia pentru școala respectivă (Pont et al., 2008). Unele țări, precum Anglia, îndeamnă comisiile de recrutare să recurgă la metode suplimentare, centrate pe performanțe, de evaluare a competențelor și adecvării candidaților pentru rolul respectiv, cum ar fi observarea modului în care interacționează cu elevii, prezentări și jocuri de rol (Colegiul Național pentru Leadership Școlar, 2012).

- **Implicarea școlilor în numirea directorilor.** Legea educației din 2011 a conferit consiliilor școlare competența de a angaja directorii, însă această responsabilitate a fost

între timp transferată înapoi ISJ-urilor. Cum consiliile școlare sunt cele mai în măsură să înțeleagă nevoile și provocările școlilor lor, România ar trebui să le implice din nou în deciziile de angajare și să pună la dispoziție linii directe cu privire la procedurile de recrutare pentru a le ajuta să îndeplinească această responsabilitate (Pont et al., 2008). Și personalul didactic ar putea fi invitat să își exprime părerea în momentul luării acestor decizii. La nivelul Europei, personalul școlar este implicat, în mod normal, în procesul de selecție a directorului (Comisia Europeană, 2011).

- **Revizuirea salariilor directorilor.** Este important ca leadership-ul pedagogic să devină o opțiune profesională atractivă pentru potențialii candidați. Un factor ce poate influența atractivitatea rolului de lider este remunerația (Pont et al., 2008). În majoritatea țărilor europene, salariul de bază minim al directorilor de școli depășește PIB-ul pe cap de locuitor (Comisia Europeană, 2015c), dar acesta nu este și cazul României. În anul școlar 2014/2015, salariul de bază minim al directorilor de școli a fost de 3 374 EUR în învățământul primar și 3 903 EUR în învățământul secundar, ambele sub PIB-ul pe cap de locuitor al României în valoare de aproximativ 8 000 EUR (Comisia Europeană, 2015c). Acesta reprezenta, de asemenea, cel mai mic salariu de bază al directorilor de școli dintre toate țările europene. România ar avea de câștigat dacă ar revizui remunerarea liderilor săi de la nivelul școlilor și al sistemului, mai ales dacă se confruntă cu dificultăți în găsirea unor candidați calificați.
- **Elaborarea unor politici de planificare a succesiunii.** Țările ar trebui să nu se bazeze exclusiv pe candidații doritori să preia rolul de director, ci ar trebui, în schimb, să elaboreze politici de planificare a succesiunii, care să identifice și să stimuleze viitori lideri (Schleicher, 2012). O abordare a planificării succesiunii este împărțirea responsabilităților de leadership la nivelul școli pentru ca profesorii să câștige experiență. România face deja acest lucru, dând cadrelor didactice posibilitatea să își asume responsabilități într-o serie de comisii școlare (MENCS, 2016b). Totuși, această practică nu pare a face parte dintr-un proces intenționat de planificare a succesiunii.

Acordarea directorilor a unor oportunități de învățare profesională adaptate rolului lor

Directorii de școli din România trebuie să fie mai bine pregătiți pentru a face față cerințelor rolului lor. Candidații la funcția de director trebuie să fie cadre didactice cu definitivat, o vechime de cinci ani, rezultate bune la evaluarea anuală și un grad de excelență didactică (vezi Capitolul 3). În plus, trebuie să urmeze cursuri de management educațional înainte de a prelua funcția. Totuși, se pare că aceste cursuri pregătesc personalul didactic pentru orice poziție de management, îndrumare sau control, fie că e vorba de lider sau inspector școlar. Prin urmare, nu par să se adreseze nevoilor de învățare ale viitorilor directori. Este important ca România să dezvolte formarea inițială a liderilor școlari, care să vizeze concret cerințele acestui rol, acoperind atât responsabilități administrative, cât și responsabilități legate de îmbunătățirea procesului de predare și învățare.

Odată numiți în funcție, directorii de școli, asemenea tuturor cadrelor didactice, trebuie să ia parte la programe de formare continuă în vederea acumulării a 90 de credite, o dată la cinci ani. ISE, ministerul și Casa Corpului Didactic afiliată fiecărui ISJ organizează anumite cursuri de formare continuă adresate directorilor. Fiecare ISJ are în componență inspectori pentru management instituțional, care oferă consiliere și supraveghează activitatea directorilor. Cu toate acestea, în timpul interviurilor, s-a raportat în mod repetat echipei

OCDE că directorii de școli nu se simt sprijiniți suficient pentru soluționarea problemelor administrative, a celor juridice și a nevoilor școlilor satelit de care răspund și care se descurcă mai greu. Se pare că nu sunt formați în domenii importante pentru activitatea pedagogică, cum ar fi implementarea noului curriculum școlar și susținerea cadrelor didactice în vederea implementării modificărilor impuse de acesta la nivelul procesului instructiv-educativ.

Este important ca ministerul, ISE și ARACIP să se consulte cu directorii și reprezentanții ISJ-urilor, inclusiv cei ai Caselor Corpului Didactic, în vederea analizării posibilității dezvoltării oportunităților de învățare profesională care să permită liderilor școlari să își dezvolte competențele de care au nevoie ca lideri pedagogici și administrativi eficienți. Asemenea Noii Zeelande (Caseta 4.6), România ar putea folosi standarde de leadership pedagogic, în baza cărora să dezvolte astfel de oportunități. De asemenea, ar trebui să se asigure că directorii au acces la mentorat, rețele și alte demersuri colaborative benefice dezvoltării competențelor lor (Pont et al., 2008). Liderii școlari care au discutat cu echipa OCDE au exprimat, în mod special, nevoia unei astfel de formări la locul de muncă. Așa cum s-a menționat anterior, ARACIP va juca un rol instrumental în oferirea oportunităților de învățare profesională menite să dezvolte capacitatea directorilor la nivelul autoevaluării și îmbunătățirii activității școlilor. Rolul inspectorului pentru management instituțional din cadrul ISJ va trebui consolidat, la rândul său, pentru a acorda mai mult sprijin directorilor în eforturile lor de a evalua și îmbunătăți școlile (vezi mai jos).

Caseta 4.6 Planul pentru leadership profesional al Noii Zeelande

Planul pentru leadership profesional al Noii Zeelande a fost introdus în 2009-2010, oferind o serie de oportunități de învățare profesională aspiranților la postul de director, noilor directori și celor experimentați. Acesta a fost conceput de asociațiile directorilor de școli din Noua Zeelandă, Ministerul Educației și cercetătorii din domeniul leadership-ului, pe baza standardelor pentru directorii de școli ale țării, *Kiwi Leadership for Principals*. Planul urmărește dezvoltarea practicilor de leadership identificate în studiile de cercetare ca fiind relevante pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor, dar și atragerea de lideri școlari către unitățile de învățământ pentru care se găsește mai greu personal și retenția liderilor eficienți. Planul include următoarele elemente:

- pentru noii directori de școală, un program de integrare, sprijin regional și resurse pe teme precum gestionarea școlilor și a relațiilor și coordonarea unui proces instructiv-educativ eficient;
- pentru directorii de școală experimentați, resurse referitoare la evaluarea personalului didactic, coordonarea implementării eficiente a curriculumului și realizarea de schimbări în vederea creșterii rezultatelor elevilor.

Sursa: Ministerul Educației al Noii Zeelande (2008), *Professional Leadership Plan 2009-2010*, Ministerul Educației al Noii Zeelande;

New Zealand Education Gazette (2009), *Plan Ahead for Educational Leadership*, Ministerul Educației al Noii Zeelande, www.edgazette.govt.nz/articles/Article.aspx?ArticleId=7867;

Nusche, D. et al. (2011a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand (2011)*, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en>,

Stabilirea unor criterii clare pentru evaluarea directorilor de școli și eliminarea demiterii arbitrare

ISJ-urile răspund de evaluarea directorilor de școli în România. Inspectorii ISJ pentru management instituțional evaluează directorii în baza planului managerial anual al școlii. Se pare că fiecare ISJ este responsabil cu stabilirea criteriilor de evaluare a directorilor de școli. O astfel de situație reprezintă o problemă deoarece lipsa unor criterii comune de evaluare poate sta în calea coerenței și a transparenței. Evaluarea directorilor ar trebui, în schimb, să se ghideze după standarde sistemice comune pentru un leadership pedagogic eficient (Pont et al., 2008). Mai mult, ar trebui să fie însoțită de sprijin corespunzător și formare continuă (Pont et al., 2008). Aceasta presupune ca directorii să întocmească un plan anual de învățare, care să prevadă strategii de creștere și dezvoltare.

În plus, orice proces de evaluare ar trebui să includă proceduri de gestionare a slabelor performanțe, inclusiv un proces clar definit de evaluare în scopul monitorizării, sprijin remedial și, în final, demiterea dacă rezultatele evaluării sunt nesatisfăcătoare. Legea educației din 2011 a conferit consiliilor școlare competența de a demite directorii, însă această responsabilitate, pare-se, a fost recentralizată la nivelul ISJ-urilor. În timpul interviurilor, echipa OCDE a fost informată că ISJ-urile pot demite conducerea unei școli dacă elevii obțin rezultate slabe la evaluările naționale pe parcursul unui anumit număr de ani. Este esențial ca orice sancțiune, inclusiv demiterea, să aibă la bază un proces etapizat, clar articulat. Deciziile de demitere a directorilor trebuie să fie obiective și justificabile, luând în calcul și contextele în care funcționează școlile lor, nu doar rezultatele brute ale elevilor.

Abordarea provocărilor reprezentate de școlile satelit

În România, o serie de factori sistemici par a face rolul directorilor de școli cu adevărat dificil. Printre aceștia se numără procesul de restructurare a școlilor, în urma căruia unii directori răspund de mai multe școli, și reducerea personalului administrativ la nivelului sistemului. În 2011, cei aproximativ 7 000 de directori de școli din România erau responsabili pentru 21 000 de unități de învățământ, inclusiv de școlile cu personalitate juridică și cele satelit, fără director propriu (Banca Mondială, 2010). Într-un județ vizitat de echipa OCDE, peste o treime dintre unitățile de învățământ erau considerate școli satelit. Așa cum s-a menționat anterior, aceasta implică niște responsabilități la nivelul directorilor, pentru care nu au fost pregătiți. Se presupune că aceștia sunt sprijiniți în sarcinile lor administrative de directorii adjuncți, însă echipa OCDE a aflat, în timpul interviurilor, că aceste posturi nu sunt întotdeauna atribuite unităților de învățământ în care ar fi necesare.

Clarificarea răspunderii directorilor de școli

România se confruntă și cu provocări legate de o lipsă de claritate în procesul de administrare a școlilor. Potrivit Legii educației din 2011, consiliul școlar, pe lângă director, răspunde de calitatea educației în școală. Această legislație a urmărit să confere comunității locale, prin intermediul reprezentanților săi din consiliul școlar, un rol mai mare în acordarea educației și să responsabilizeze mai mult directorul în fața comunității. Cu toate acestea, în timpul interviurilor, echipa de evaluare a OCDE a aflat că, în practică, directorii școlilor răspund și raportează, în continuare, în principal ISJ-ului. În plus, membrii consiliului școlar care reprezintă comunitatea se pare că întâmpină dificultăți din cauza nefamiliarizării cu

aspectele educaționale. Va fi esențial ca ministerul să răspundă acestor provocări, inclusiv să clarifice raportul dintre consiliul școlar și director și să se asigure că membrii consiliului școlar sunt în măsură să se implice în conducerea școlii, astfel încât toate unitățile de învățământ să aibă un leadership clar. Acest lucru va fi important atât în vederea realizării de îmbunătățiri, cât a responsabilizării.

Reorientarea rolului inspectorului, de la control la acordarea de sprijin

Școlile din România au nevoie de mai mult sprijin, mai ales în procesul de autoevaluare și îmbunătățire, sprijin pe care sunt în măsură să îl ofere inspectorii ISJ. Pentru a realiza acest lucru într-un mod eficient, România va trebui să gestioneze factorii care împiedică, în prezent, capacitatea inspectorilor de a juca un rol de sprijin mai consistent. Aceștia includ structura organizațională a ISJ-urilor, inclusiv rolurile și responsabilitățile inspectorilor, volumul de muncă și personalul insuficient, și lipsa oportunităților de dezvoltare a capacității. Acești factori ar putea fi abordați în momentul revizuirii mandatelor diferitelor organisme de evaluare externă a unităților de învățământ, așa cum se recomandă în Aspectul politic 4.1.

Aceste demersuri vor avea nevoie de timp și vor presupune schimbarea percepției înrădăcinate potrivit căreia ISJ-urile sunt controlori, nu susținători ai școlilor. Caseta 4.7 oferă câteva exemple de țări care au încercat să își consolideze organismele educaționale subnaționale pentru a susține mai eficient autoevaluarea și îmbunătățirea școlilor. Educatorii, ARACIP, actorii cheie și experții în domeniul îmbunătățirii calității școlilor vor constitui niște resurse valoroase în momentul demarării acestei activități și pe parcursul implementării schimbărilor. Deși nu intră în sfera de aplicare a acestui raport, întărirea rolului de sprijin al ISJ-urilor va implica și revizuirea relației lor cu administrațiile locale. Lipsa, aproape totală, de implicare a administrației locale în eforturile de îmbunătățire a calității educației din România are consecințe importante la nivelul răspunderii publice și a responsabilității pentru educație.

Caseta 4.7 Sprijinirea procesului de autoevaluare și îmbunătățire a activității școlilor la nivel subnațional

În Anglia, Scoția și Țara Galilor, organismele subnaționale, denumite autorități educaționale locale, monitorizează și sprijină procesul de îmbunătățire a activității școlilor în cadrul sistemului de evaluare a unităților de învățământ, ce cuprinde autoevaluarea și evaluarea externă a unităților de învățământ, realizată de un organ central sau inspectorat. Comisiile școlare districtuale din unele regiuni ale Canadei și Statelor Unite cuprind, de asemenea, astfel de organisme subnaționale, deși sistemele lor de evaluare a unităților de învățământ diferă.

În Anglia, Oficiul pentru Standarde în Educație, Servicii pentru Copii și Competențe (Ofsted), un departament guvernamental, realizează inspecții complexe ale tuturor școlilor, o dată la șase ani. Autoritățile educaționale locale (AEL) nu au în atribuții evaluarea unităților de învățământ, însă răspund de monitorizarea școlilor. AEL vizitează școlile din zona lor, o dată pe an, pentru a contribui la stabilirea țintelor de îmbunătățire a activității și a identifica școlile ce întâmpină dificultăți.

În Scoția, autoritățile locale sunt obligate, prin lege, să ajute unitățile școlare să utilizeze rezultatele autoevaluării în vederea întocmirii unui raport anual și a unui plan de îmbunătățire a activității. Deși principalele evaluări externe ale unităților de învățământ sunt întreprinse de Education Scotland, agenția guvernamentală centrală, autoritățile locale au dreptul să realizeze propriile evaluări

Caseta 4.7 Sprijinirea procesului de autoevaluare și îmbunătățire a activității școlilor la nivel subnațional

ale unităților de învățământ pentru a le ajuta să progreseze. Toate organismele folosesc același cadru de evaluare a unităților de învățământ.

În Țara Galilor, Oficiul Inspectoratului Majestății Sale pentru Educație și Formare (Estyn) reprezintă principalul organism responsabil de evaluarea externă a unităților de învățământ, iar 22 de autorități locale ajută școlile să progreseze. În baza legii, autoritățile locale răspund de performanțele școlilor și pot interveni la nivelul școlilor, chiar și în organizarea acestora. Acestea monitorizează școlile în permanență. În 2013, Țara Galilor a înființat patru consorții educaționale regionale, la un nivel superior autorității locale, cu scopul de a acorda sprijin școlilor în vederea dezvoltării proprii capacități și a îmbunătățirii proprii activități. Consorțiile oferă sprijin variat atât autorităților locale, cât și școlilor.

Sursa: Faubert V., (2009), „School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review”, *OECD Education Working Papers*, No. 42, PECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>. Mourshed, M. et al. (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company, London. Estyn (2015), *Improving Schools through Regional Education Consortia*, Office of Her majesty's Inspectorate for Education and Training (Estyn), Cardiff, www.torfaen.gov.uk/en/Related-Documents/Performance-Improvement/Regulatory-and-Inspection-Work/Improving-schools-through-regional-education-consortia-National-Report.pdf. Comisia Europeană (2015a), *Asigurarea calității în educație: politici și abordări asupra evaluării școlare în Europa*, Raport Eurydice, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg.

Structura organizațională și responsabilitățile ISJ-urilor

Orientarea ISJ-urilor spre un rol de sprijin mai consistent va presupune modificări structurale la nivelul organizării și responsabilităților lor. Alte țări au creat poziții speciale în cadrul organismelor educaționale subnaționale, menite să sprijine îmbunătățirea activității școlilor (vezi Caseta 4.8). România ar putea realiza acest lucru prin crearea unui departament pentru îmbunătățirea calității școlare în cadrul fiecărui ISJ, care să ofere sprijin școlilor locale și să fie separat de activitatea de monitorizare continuă și conformare de la nivelul ISJ-urilor. Această schimbare va presupune o amplă restructurare a atribuțiilor și competențelor inspectorilor ISJ care efectuează, în prezent, inspecțiile școlare. Pe termen scurt, rolul actualilor inspectori școlari ar putea fi reorientat spre îmbunătățirea activității școlilor, implicându-i în cadrul noului departament pentru îmbunătățirea calității școlare. Va fi important ca acești inspectori să beneficieze de o pregătire care să îi ajute să îndeplinească noul rol (vezi mai jos). Progresiv, personalul existent ar putea fi completat de noi angajați, recrutați la nivelul departamentului pentru îmbunătățirea calității școlare în baza competențelor lor și a experienței în domeniul susținerii îmbunătățirii activității școlilor.

Caseta 4.8 Poziții cheie pentru îmbunătățirea calității școlilor în cadrul organismelor educaționale subnaționale

În Țara Galilor, consorțiile educaționale regionale angajează diferite tipuri de personal, inclusiv specialiști în diverse domenii instructiv-educative și un număr mare de consilieri pentru soluționarea problemelor. Poziția de consilier pentru soluționarea problemelor a fost creată, în mod special, pentru a ajuta directorii de școli să crească capacitatea instituțiilor lor de a îndeplini standardele. Această funcție cuprinde patru atribuții principale, prevăzute în *Standardele naționale destinate consilierilor pentru soluționarea problemelor*:

1. sprijinirea proceselor de evaluare și îmbunătățire a activității unităților de învățământ (de exemplu, sprijinirea liderilor școlari în realizarea observațiilor la clasă și îmbunătățirea calității actului didactic; sprijinirea stabilirii unor ținte în cadrul procesului de planificare strategică);
2. acordarea de sprijin efectiv și realizarea de intervenții (de exemplu, identificarea resurselor pentru acoperirea nevoilor școlii; facilitarea relaționării interșcolare);
3. dezvoltarea leadership-ului pedagogic (de exemplu, mentorat, *coaching* și utilizarea datelor în scopul analizării performanțelor și a impactului);
4. dezvoltarea capacității interșcolare (de exemplu, stabilirea unor modalități prin care școlile performante pot ajuta alte unități școlare).

La începutul anilor 2000, Ministerul Educației din Ontario, Canada, a inițiat o reformă la nivelul sistemului, în scopul îmbunătățirii competențelor de citire și aritmetică ale elevilor. Comisiile școlare districtuale cele mai eficiente au implementat această inițiativă reorganizându-se, astfel încât să se asigure că structura, personalul și rolurile și responsabilitățile lor vizează competențele de citire și aritmetică. Supervizorii cu expertiză în domeniul citirii și aritmeticii au fost desemnați să promoveze inițiativa la nivelul districtului. De-a lungul timpului, odată cu evoluția agendei guvernului, comisiile școlare districtuale au inclus la nivelul personalului lor responsabili pentru fiecare dintre programele cheie de reformă ale guvernului. Personalul districtual colaborează cu școlilor, dar și în plan orizontal cu scopul de a crea rețele la nivelul sistemului de învățământ.

Surse: Campbell, C. și M. Fullan (2006), *Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*, Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario, www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ProjectReport_full.pdf;

Guvernul Țării Galilor (2014), *National Standards for Challenge Advisers* [Standardele naționale destinate consilierilor pentru soluționarea problemelor], Guvernul Țării Galilor, Cardiff, <http://gov.wales/docs/dcells/publications/141009-challenge-advisers-en.pdf>;

Comisia Europeană (2015a), *Asigurarea calității în educație: politici și abordări asupra evaluării școlare în Europa*, Raport Eurydice, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg.

România va trebui să analizeze volumul de muncă al inspectorilor pentru a identifica ce aspecte necesită modificări, care să permită ISJ-urilor să se concentreze mai mult asupra acordării de sprijin. Inspectorii sunt foarte ocupați cu numeroase inspecții de specialitate, pe care trebuie să le desfășoare în vederea finalizării stagiaturii și a evoluției în carieră a cadrelor didactice. Se pare că 41,9% din timpul lor este dedicat monitorizării, controalelor și raportării către minister, precum și altor activități ce nu vizează sprijinirea cadrelor didactice și a directorilor de școli (Banca Mondială, 2010). S-a sugerat deja ca responsabilitatea ISJ-urilor privind inspecțiile de specialitate să fie transferată unui corp de profesori experimentați. Aceasta ar permite inspectorilor să facă un pas înapoi de la rolul de evaluator,

incompatibil cu activitatea de sprijinire a școlilor, și să își dedice mai mult timp susținerii unităților școlare (vezi Capitolul 3).

De asemenea, ar trebui îmbunătățite resursele alocate ISJ-urilor. În 2010, Banca Mondială a constatat faptul că numărul inspectorilor din fiecare județ nu este stabilit în funcție de dimensiunea județului sau nevoile acestuia. De atunci, alocarea disproporționată de personal ISJ-urilor a provocat un deficit generalizat de resurse umane, ce afectează inspectoratele din întreaga țară. Totodată, este evident faptul că resursele umane disponibile ar putea fi folosite într-un mod mai eficace. Având în vedere cerințele rolului de inspector, s-ar putea lua în calcul transformarea acestor poziții în posturi cu normă întreagă și eliminarea condiției ca personalul să își păstreze atribuțiile didactice. Majoritatea personalului ISJ nu lucrează cu normă întreagă pentru inspectorat, nici măcar angajații cu funcții de conducere (Banca Mondială, 2011). România va trebui să remedieze aceste probleme pentru ca ISJ-urile să poată oferi sprijin eficient școlilor.

Selectarea inspectorilor

Ca și în cazul directorilor de școli, România trebuie să sprijine, în continuare, procesul public competitiv de recrutare a inspectorilor școlari generali în vederea eliminării interferenței politice. Inspectorii sunt numiți pe o durată de patru ani, însă schimbările de guvern din trecut au dus la o fluctuație ridicată a personalului în aceste funcții. Fluctuația este mai redusă, dar totuși mare, la nivelul inspectorilor subordonați (Banca Mondială, 2010). Legea educației din 2011 prevede noi proceduri de angajare meritocrate, inclusiv condiția ca viitorii inspectori să treacă un examen, însă, asemenea condiției ce vizează directorii de școli, aceasta nu a fost aplicată la nivelul țării până în toamna anului 2016. Este esențial ca România să se asigure că se organizează în continuare concursuri pe post transparente și meritocrate și că acestea devin o practică generală pentru recrutarea tuturor inspectorilor.

Pe lângă proceduri de recrutare mai transparente și publice, va fi important și să se stabilească criterii clare de selecție, corelate la competențele și responsabilitățile necesare rolului de inspector. Acestea ar trebui să includă criterii de selecție a candidaților pentru posturile din cadrul noului departament ISJ de îmbunătățire a calității școlare, care ar trebui să demonstreze că au experiență în autoevaluarea și îmbunătățirea calității școlilor. În Țara Galilor, de exemplu, persoanele ce aspiră la poziția de „consilier pentru soluționarea problemelor”, menită să sprijine autoevaluarea școlilor, se așteaptă să dețină: experiență de lider într-o școală de succes, expertiză în analiza și utilizarea datelor pentru îmbunătățirea activității școlii, cunoștințe legate de modul de implementare a îmbunătățirilor școlare și abilități interpersonale solide (Guvernul Țării Galilor, 2014).

Dezvoltarea capacității inspectorilor

Dezvoltarea capacității inspectorilor va fi esențială pentru realizarea unei schimbări fundamentale la nivelul funcțiilor lor în vederea sprijinirii mai eficiente a procesului de îmbunătățire a calității școlilor. Va fi, de asemenea, important să se niveleze capacitatea în întreaga țară astfel încât toate unitățile de învățământ să beneficieze de suficient sprijin care să răspundă nevoilor lor. ARACIP (2014b) a identificat discrepanțe la nivelul performanței școlilor între județe, ce nu se datorează diferențelor geografice, demografice, economice, sociale sau culturale, concluzionând că, de fapt, calitatea educației din școli depinde, în mare

măsură, de capacitatea managerială și instituțională de la nivelul județului. Ministerul organizează activități de informare și formare a inspectorilor o dată pe an; altminteri, oportunitățile de formare continuă dedicate rolului de inspector sunt, pare-se, foarte reduse.

Pentru a ajuta inspectorii ISJ să își dezvolte abilitățile și cunoștințele necesare sprijinirii cadrelor didactice și a directorilor de școli, România s-ar putea concentra inițial pe dezvoltarea formării inițiale, care să-i pregătească pentru acest rol nou. Casele Corpului Didactic ar urma să joace un rol instrumental în aceste demersuri. Inspectorii ISJ ar trebui să beneficieze și de formare în domeniul autoevaluării și îmbunătățirii activității școlilor, oferită de ARACIP, așa cum s-a menționat anterior. Pe măsură ce evoluează rolul de inspector, îndrumarea noilor inspectori de către niște mentori, în persoana unor inspectori mai experimentați, va permite inspectoratelor să își dezvolte capacitatea în cadrul activității lor.

Nu în ultimul rând, pentru a asigura corelarea la obiectivele naționale, fiecare ISJ ar trebui să stabilească obiective județene, în funcție de prioritățile naționale din domeniul educației (vezi Capitolul 5). În vederea responsabilizării, evaluarea inspectorilor școlari generali și a celorlalți inspectori ar putea ține seama de progresele realizate în raport cu aceste obiective. Elaborarea unui plan anual de învățare, ca parte a procesului de evaluare al ISJ, ar încuraja dezvoltarea capacității pe tot parcursul carierei.

Concluzii și recomandări

Revizuirea procesului de evaluare a unităților de învățământ din România, în sensul unui accent mai mare pe practicile de predare și învățare și rezultatele tuturor elevilor, va reprezenta un element cheie al reformei mai ample a educației, menite să crească performanțele elevilor și echitatea. Alinierea și integrarea eforturilor diferitelor organisme responsabile de evaluarea și îmbunătățirea activității unităților de învățământ vor conduce la eficientizare și vor asigura că toate nivelurile sistemului de învățământ conlucrează pentru atingerea obiectivelor comune. Acordarea de sprijin școlilor în procesul lor de autoevaluare și autodezvoltare va reprezenta o modalitate eficientă de promovare a unor îmbunătățiri susținute la nivelul sistemului de învățământ. Consolidarea rolurilor liderilor de la nivelul școlilor și al sistemului din România le va permite acestora să coordoneze întreaga reformă.

Recomandări

4.1: Stabilirea unui cadru comun de evaluare a unităților de învățământ

4.1.1. Stabilirea unei definiții comune a ceea ce înseamnă o „școală bună”, care să asigure că toți evaluatorii și toate școlile se ghidează după aceleași așteptări și se concentrează asupra aspectelor celor mai importante pentru îmbunătățirea calității școlii. Folosirea acestei definiții în vederea stabilirii unui cadru unic de evaluare a unităților de învățământ, care să acopere lipsurile cadrelor existente. Noul cadru ar trebui să aibă la bază câteva standarde de calitate și să se asigure că evaluarea folosește mai multe surse de informații și că evaluarea externă consolidează autoevaluarea.

4.1.2. Revizuirea mandatelor organismelor de evaluare externă pentru a reduce suprapunerile și a asigura că fiecare organizație îndeplinește rolul pentru care deține competențe (vezi Figura 0.4 din secțiunea Evaluare și recomandări). ARACIP ar trebui desemnat principalul evaluator extern al unităților de învățământ, având în vedere independența și expertiza sa în domeniul evaluării școlare externe și interne. Ținând cont de

strânsa relație pe care o are cu unitățile de învățământ, ISJ poate deveni principala instituție de sprijin la nivel județean pentru realizarea îmbunătățirilor școlare. Nu în ultimul rând, Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară a ministerului ar trebui să își reorienteze mandatul, trecând de la inspecția directă la supravegherea activității ISJ, monitorizarea priorităților și politicilor naționale și sprijinirea implementării.

4.2: Utilizarea rezultatelor evaluării în sensul susținerii mai eficiente a îmbunătățirii calității școlilor

4.2.1. Acordarea de suficient feedback și sprijin pentru monitorizarea unităților de învățământ astfel încât acestea să realizeze îmbunătățiri. Inspecțiile ARACIP ar trebui să ofere feedback detaliat și recomandări ce pot fi implementate de către școli. România ar trebui să stabilească proceduri de monitorizare astfel încât ISJ-urile să acorde școlilor sprijin specific prompt pentru realizarea îmbunătățirilor pornind de la constatările evaluărilor externe efectuate de ARACIP.

4.2.2. Luarea în calcul a unei abordări diferențiate a evaluării școlare externe pe viitor. Pe măsură ce se dezvoltă capacitatea de autoevaluare, unitățile de învățământ cu procese și o cultură de autoevaluare mai mature pot fi supuse unor evaluări externe „mai blânde”. Școlile în dificultate pot fi sprijinite prin evaluări externe mai aprofundate, acordând atenție și sprijin acolo unde este cea mai mare nevoie.

4.2.3. Asigurarea unei raportări publice bazate pe măsurarea obiectivă a performanțelor școlii. Utilizarea, într-o mai mare măsură, a indicelui de eficiență al ARACIP în raportarea publică. Indicele de eficiență ține cont de factorii contextuali ce pot influența performanța unei școli și compară performanțele școlilor din punctul de vedere al rezultatelor elevilor cu cele ale altor unități școlare cu condiții și resurse similare. Având în vedere că încearcă să reflecte contextul școlar, indicele reprezintă un instrument mai imparțial de măsurare a performanței școlii decât clasificarea unităților realizată de către minister pe baza rezultatelor brute obținute de elevi la evaluări.

4.3: Consolidarea autoevaluării școlare

4.3.1. Promovarea autoevaluării la nivelul școlilor și integrarea acesteia în activitățile ce vizează îmbunătățirea calității. Directorii sunt figuri centrale când vine vorba de implicarea întregii școli în procesul de autoevaluare și conectarea acestuia la îmbunătățirile școlare. Prin urmare, ar trebui să joace un rol fundamental în acest proces, în calitate de șefi ai Comisiei pentru Evaluare și Asigurare a Calității din școala lor. În același timp, autoevaluarea școlară ar trebui integrată în ciclul de management al școlilor pentru ca unitățile de învățământ să aplice noua definiție a unei școli bune în vederea stabilirii unui singur set de obiective pentru planul lor anual de management și să folosească procesul de autoevaluare în scopul analizării progreselor înregistrate în raport cu aceste obiective.

4.3.2. Dezvoltarea capacității de autoevaluare a școlilor. Organizarea de cursuri de formare în domeniul autoevaluării pentru cadrele școlare și angajații ISJ și sprijinirea interacțiunii între școli pentru a încuraja dezvoltarea reciprocă a capacității.

4.3.3. Asigurarea că școlile dețin resursele și autonomia necesare implementării îmbunătățirilor. Acordarea unei finanțări adecvate și previzibile școlilor pentru planificarea și implementarea îmbunătățirilor. Acordarea unor fonduri ținute discreționare ar putea încuraja de asemenea școlile să își elaboreze propriile strategii de îmbunătățire a calității.

Eventuala conferire progresivă a unei mai mari autorități școlilor în domeniul examinării elevilor și a recrutării personalului didactic, folosind totodată evaluarea ca mijloc de creștere a capacității școlilor de a-și folosi autonomia la nivelul curriculumului, astfel încât să poată inova și adapta practicile de predare și învățare la nevoile și obiectivele lor.

4.3.4. Asigurarea unei autoevaluări școlare fondate pe activitatea și nevoile reale ale unităților de învățământ. Acordarea unei flexibilități școlilor în vederea ajustării standardelor de autoevaluare sau a adăugării unor criterii proprii relevante la nivel local astfel încât să poată adapta procesul de autoevaluare la propriile lor nevoi.

4.4: Dezvoltarea rolurilor de director și inspector școlar

4.4.1. Asigurarea unor proceduri de angajare a directorilor și inspectorilor ISJ imparțiale și transparente. Acest lucru este esențial pentru stabilitatea, responsabilizarea și calitatea acestor funcții. Organizarea unor concursuri anuale reglementate în baza unor criterii transparente și a unor testări standardizate reprezintă un pas important spre asigurarea unui proces de recrutare corect, gestionat într-un mod integru. Pe măsură ce crește încrederea și capacitatea de implementare a acestui proces de selecție, România ar trebui să elaboreze progresiv proceduri de recrutare fondate pe performanțe, care pot evalua mai eficient aptitudinea candidaților pentru rolul respectiv.

4.4.2. Încurajarea și oferirea posibilității directorilor de a conduce mai eficient procesul de îmbunătățire a calității școlilor. Elaborarea unor standarde care stabilesc ce ar trebui să știe și să poată face un director și utilizarea acestor standarde în scopul formulării unei proceduri unitare de evaluare a directorilor. Eliminarea demiterii arbitrare a directorilor, prin crearea unei proceduri etapizate de gestionare a performanțelor slabe. Asigurarea că directorii au șansa să își dezvolte capacitatea de a acționa ca lideri pedagogici și administrativi eficienți, prin învățare profesională. Ar trebui revizuite salariile directorilor, care sunt mici potrivit standardelor naționale și internaționale. Ar trebui să se aibă în vedere implicarea școlilor în luarea deciziilor de angajare și crearea unor proceduri de planificare a succesiunii pentru a asigura că postul este ocupat de cel mai bun candidat.

4.4.3. Abordarea provocărilor sistemice reprezentate de școlile satelit și a lipsei de claritate legată de răspunderea directorilor. Directorii responsabili de școlile satelit nu sunt pregătiți sau sprijiniți corespunzător să realizeze îmbunătățiri în acest context. Această problemă ar trebui gestionată, de exemplu, prin numirea unor directori adjuncți care să preia din sarcinile administrative ale liderilor școlari, reducerea numărului de școli de care răspunde un director sau realizarea unor modificări mai ample la nivelul rețelei școlare, astfel încât toate unitățile de învățământ să beneficieze de șanse egale de a evolua. Soluționarea problemei legate de neclaritatea administrării școlare, stabilindu-se clar în fața cui răspunde directorul și asigurându-se suficientă capacitate la nivelul consiliilor școlare pentru îndeplinirea cu succes a atribuțiilor, va contribui de asemenea la îmbunătățirea mediului școlar.

4.4.4. Reorientarea rolului inspectorului ISJ, de la control la acordarea de sprijin. Acest lucru ar urma să fie facilitat de schimbarea structurii ISJ, inclusiv prin crearea unei unități dedicate îmbunătățirii calității școlilor în cadrul fiecărui ISJ. Inspectorii ISJ ar avea, de asemenea, nevoie să își dezvolte capacitatea de a se concentra mai mult asupra procesului de îmbunătățire școlară, lucru realizabil prin formare dedicată, mentorat și networking.

Note

1. Calculată în baza ratei de schimb liră sterlină-euro din 12 decembrie 2011. Valoarea sumei în lire sterline este de 1 300 GBP.

Referințe

- Admitere (2016), Admitere 2016 – Admiterea în licee, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, <http://admitere.edu.ro/IndexHarta.aspx> (accesat în 16 februarie 2017)
- ARACIP (2014a), *Raportul anual de activitate 2013-2014*, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, București.
- ARACIP (2014b), *Influența evaluării externe asupra calității educației*, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, București.
- ARACIP (2016), „Indicatori folosiți la calcularea ‘indiciului de eficiență’ la nivelul școlilor”, document intern pus la dispoziția OCDE, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, București.
- Banca Mondială (2010), *România – analiză funcțională: sectorul învățământului preuniversitar*, Banca Mondială, Washington, DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/173951468294619991/pdf/NonAsciiFileName0.pdf>.
- Banca Mondială (2011), *România – analiză funcțională: sectorul învățământului preuniversitar (a doua ediție)*, raport final Vol. 1, Banca Mondială - Regiunea Europa și Asia Centrală, <http://documents.worldbank.org/curated/en/473931468092366883/pdf/NonAsciiFileName0.pdf>
- Campbell, C. și M. Fullan (2006), *Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*, Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario, www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ProjectReport_full.pdf, accesat în 27 august 2016
- Colegiul Național Unirea (2015), *Plan managerial anul școlar 2015-2016*, Colegiul Național Unirea, www.lufo.ro/images/stories/CA2012/Plan_managerial_2015-2016.pdf, accesat în 8 octombrie 2016.
- Comisia Europeană (2011), *The Making of Leadership in Education: a European Qualification Network for Effective School Leadership*, DG Educație și Cultură, NLQ, Hildesheim.

- Comisia Europeană (2015a), *Asigurarea calității în educație: politici și abordări asupra evaluării școlare în Europa*, Raport Eurydice, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg.
- Comisia Europeană (2015b), *Monitorul educației și formării 2015 – România*, Uniunea Europeană, Luxemburg,
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-romania_en.pdf.
- Comisia Europeană (2015c), *Salariile și indemnizațiile profesorilor și directorilor de școli în Europa, anul școlar 2014/2015*, Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, Bruxelles,
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/188EN.pdf, accesat în 17 august 2016.
- Education Scotland (2015), *How Good is Our School?*, 4th edition, Education Scotland, Livingston,
https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf, accesat în 14 august 2016.
- Education Scotland (2017), *National Improvement Hub*,
<https://education.gov.scot/improvement>, accesat în 13 martie 2017.
- ERO (2016), „Return times for school reviews”, pagina Education Review Office,
www.ero.govt.nz/how-ero-reviews/ero-reviews-of-schools-and-kura/return-times-for-school-reviews/, accesat în 26 septembrie 2016.
- Estyn (2015), *Improving Schools through Regional Education Consortia*, Office of Her Majesty's Inspectorate for Education and Training (Estyn), Cardiff,
www.torfaen.gov.uk/en/Related-Documents/Performance-Improvement/Regulatory-and-Inspection-Work/Improving-schools-through-regional-education-consortia-National-Report.pdf, accesat în 10 octombrie 2016.
- Eurydice (2012), „Staff involved in monitoring educational quality for early childhood and school education”, pagina Eurydice,
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Staff_Involved_in_Monitoring_Educational_Quality_for_Early_Childhood_and_School_Education, accesată în 20 martie 2016.
- Faubert, V. (2009), „School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review”, *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing, Paris,
<http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>.
- Guvernul Țării Galilor (2014), *National Standards for Challenge Advisers*, Guvernul Țării Galilor, Cardiff, <http://gov.wales/docs/dcells/publications/141009-challenge-advisers-en.pdf>, accesat în 7 octombrie 2016.
- Janssens, F. și G. van Amelsvoort (2008), „School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study”, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 34/1, pp. 15-23.

- Kim, K. et al. (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea*, Korean Educational Development Institute (KEDI), Seoul, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- Kiss, A. și I. Fejes (2010), *Asigurarea calității în învățământul preuniversitar al României*, Comisia Europeană, Direcția Generală pentru Cercetare, Al Șaselea Program Cadru de Cercetare – Științe Socio-economice și Umaniste.
- Looney, J. (2011), „Alignment in complex education systems: Achieving balance and coherence”, *OECD Education Working Papers*, No. 64, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3vg5lx8r8-en>.
- Mazurkiewicz, G., B. Walczak și M. Jewdokimow (2014), „Implementation of a new school supervision system in Poland”, *OECD Education Working Papers*, No. 111, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrlxrgc6b-en>.
- Mediafax.ro (2013), Câte biserici și câte școli sunt în România: După Revoluție, s-au construit cinci biserici pentru fiecare școală nouă, pagina Mediafax, www.mediafax.ro/social/cate-biserici-si-cate-scoli-sunt-in-romania-dupa-revolutie-s-au-construit-cinci-biserici-pentru-fiecare-scoala-noua-10765748, accesată în 19 octombrie 2016.
- MENCS (2006), *Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2007), *Hotărârea nr. 22/2007 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare instituțională în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice a organizațiilor furnizoare de educație*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării, București.
- MENCS (2011a), *Legea educației naționale*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2011b), *Ordinul ministrului nr. 5547/2011 privind aprobarea Regulamentului de inspecție a unităților de învățământ preuniversitar*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2014), *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2015), *Ordinul MECS nr. 3400/2015 - modificarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a inspectoratelor școlare*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- MENCS (2016a), „Raport național de referință – România”, raport intern pus la dispoziția OCDE, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

- MENCS (2016b), *ORDIN privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.
- Ministerul Educației al Noii Zeelande (2008), *Professional Leadership Plan 2009-2010*, Ministerul Educației al Noii Zeelande.
- Mourshed, M., C. Chijioke și M. Barber (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company, London.
- National College for School Leadership (2012), *A guide to recruiting and selecting a new headteacher*, National College for School Leadership, Nottingham, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/342626/a-guide-to-recruiting-and-selecting-a-new-headteacher.pdf, accesat în 8 martie 2016.
- New Zealand Education Gazette (2009), *Plan Ahead for Educational Leadership*, Ministerul Educației al Noii Zeelande, 29 iunie 2009, <http://www.edgazette.govt.nz/articles/Article.aspx?ArticleId=7867>, accesat în 14 octombrie 2016.
- Nusche, D. et al. (2011a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en>.
- Nusche, D. et al. (2011b), *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116610-en>.
- OCDE (2013a), „Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study”, *OECD Education Working Papers*, No. 99, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2013c), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OCDE (2015a), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OCDE (2015b), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OCDE (2015c), *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

- Ofsted (2016), *School Inspection Handbook*, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Manchester, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf, accesat în 5 octombrie 2016.
- Pont, B., D. Nusche și H. Moorman (2008), *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en>.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, Summit-ul Internațional privind Profesia Didactică, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Shewbridge, C., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*, OECD Publishing, Paris.
- SICI (Conferința Internațională Permanentă a Inspectoratelor) (2003), *Effective School Self-Evaluation (ESSE)*, SICI, Belfast.
- UNICEF/ ISE (2014), *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității*, UNICEF România, București.
- van Bruggen, J. (2010), *Inspectorates of Education in Europe: Some Comparative Remarks About their Tasks and Work*, Conferința Internațională Permanentă a Inspectoratelor, www.sici-inspectorates.eu/Members/Comparative-Analyses/Inspectorates-of-Education-in-Europe, accesat în 12 august 2016.

Capitolul 5

EVALUAREA SISTEMULUI DIN ROMÂNIA: UTILIZAREA INFORMAȚIILOR ÎN SCOPUL ÎMBUNĂȚĂȚIRII SISTEMULUI

Capitolul de față analizează modul în care utilizează România informațiile referitoare la sistemul de învățământ în scopul monitorizării performanței acestuia și al elaborării de politici. Deși deține numeroase componente de evaluare a sistemului, îi lipsește o strategie națională coerentă, formulată pe baza acestor informații. Capitolul de față semnalează faptul că inițiativa „România educată” ar putea răspunde acestei probleme prin crearea unei strategii naționale în domeniul educației, susținute de indicatori care să monitorizeze progresul. Absența datelor standardizate referitoare la rezultatele elevilor și a informațiilor contextuale, ce ar putea contura procesul de învățare, slăbește evaluarea sistemului în România; ar putea fi revizuită evaluarea națională pentru clasa a IV-a în vederea eliminării acestor lacune. Nu în ultimul rând, îmbunătățirile educaționale depind de feedback; oferirea unor informații mai accesibile instituțiilor locale și școlare le va ajuta să folosească mai eficient datele în scopul îmbunătățirii.

Introducere

România deține numeroase dintre componentele necesare monitorizării și evaluării sistemului. Culege informații despre rezultatele învățării elevilor prin intermediul evaluărilor naționale și internaționale, încearcă să folosească instrumente statistice mai ample și mai fiabile pentru colectarea datelor educaționale, adună informații despre mediul educativ din școli, în timp ce organismele guvernamentale și organizațiile neguvernamentale realizează cercetări și analize de politică aprofundate. Ce îi lipsește României, însă, este o abordare continuă și coerentă a evaluării, care să utilizeze aceste informații într-un mod consistent, în vederea informării politicilor naționale și a practicilor educaționale din școli. Aceasta îi restrânge capacitatea de a pune la dispoziția publicului informații obiective și corecte referitoare la funcționarea sistemului de învățământ și de a informa politici în scopul îmbunătățirilor educaționale, care reprezintă principalele două obiective ale evaluării sistemului (OCDE, 2013).

Îmbunătățirea evaluării sistemului ar putea atrage progrese la nivelul educației din România. Stabilirea unei viziuni strategice pe termen lung în acest domeniu, fondate pe un larg consens național, cu obiective clare și măsurabile, ar reprezenta un prim pas important și ar contribui la orientarea reformelor de politică și la prioritizarea investițiilor. Actualele discuții cu privire la o nouă lege a educației și inițiativa „România educată” privind elaborarea unei strategii a educației oferă șansa de a pune în practică această viziune. Susținerea obiectivelor educaționale naționale printr-un cadru de monitorizare riguros și raportare periodică ar consolida răspunderea publică și ar încuraja utilizarea mai sistematică a datelor în procesul de elaborare a politicilor.

Un cadru de monitorizare solid ar permite, de asemenea, României să elimine deficiențele de la nivelul datelor cheie. O mai bună informare despre factorii contextuali ce influențează învățarea elevilor și modul de folosire a resurselor financiare va fi crucială pentru abordarea provocărilor sistemice reprezentate de rata ridicată a abandonului școlar și performanțele relativ slabe ale elevilor. Informațiile mai pertinente – și o mai mare capacitate de utilizare a acestora – ar pune, de asemenea, la dispoziția guvernului instrumente mai eficiente pentru coordonarea reformei, în timp ce județele și școlile ar putea să își înțeleagă mai bine punctele forte și să pună în practică strategii adecvate în scopul îmbunătățirii.

Contextul și principalele caracteristici ale evaluării sistemului din România

Viziunea națională în domeniul educației

Legea educației din 2011 stabilește obiectivul general al învățământului din România, mai precis acela de a dezvolta competențele individuale, sub forma cunoștințelor multifuncționale și transferabile, a deprinderilor, abilităților și aptitudinilor necesare pentru

împlinirea personală, integrarea socială și economică și respectarea drepturilor omului. Potrivit legii, sistemul de învățământ este guvernat de un set de principii, care includ echitate, calitate, relevanță, eficiență și răspundere publică.

Legea educației nu este implementată uniform. Deși unele secțiuni ale legii au fost susținute de planuri de implementare, reorientarea politicilor și a leadership-ului politic a dus la discontinuitate, iar planurile s-au realizat doar parțial. Implementarea altor secțiuni ale legii a fost mult întârziată; de exemplu, planurile individualizate de învățare adresate elevilor, care însoțesc noile evaluări naționale din clasele a II-a și a VI-a, nu sunt încă puse în practică la nivel național. În ceea ce privește alte prevederi, modificarea ulterioară a legii a anulat scopul urmărit inițial. Legea educației vine în sprijinul descentralizării, de exemplu prin delegarea către unitățile de învățământ a responsabilității angajării cadrelor didactice, dar această prevedere a fost modificată ulterior și responsabilitatea respectivă a rămas în sarcina Inspectoratelor Școlare Județene (ISJ).

România a elaborat recent strategii educaționale sectoriale, ce urmăresc atingerea Țintelor sale stabilite de Uniunea Europeană (UE) pentru anul 2020, aceasta fiind o condiție pentru accesarea fondurilor structurale europene (Caseta 5.1). În general, strategiile sectoriale sunt bine aliniate la obiectivele și principiile legii din 2011 și prezintă un plan clar de abordare a principalelor provocări cu care se confruntă sistemul de învățământ din România. De exemplu, strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii prevede crearea unui sistem de avertizare timpurie pentru detectarea copiilor cu risc și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice care lucrează cu grupurile vulnerabile. De asemenea, caută să dezvolte capacitatea guvernului de a implementa, monitoriza și evalua fenomenul părăsirii timpurii a școlii. Deși strategiile au dat un imbold reformei, natura externă a finanțării și răspunderii poate limita asumarea și sustenabilitatea lor la nivel național.

Caseta 5.1 România și strategia Europa 2020

Europa 2020 reprezintă strategia de ocupare a forței de muncă și creștere economică a Uniunii Europene pentru perioada 2010-2020. Aceasta urmărește crearea condițiilor propice unei creșteri inteligente, durabile și favorabile incluziunii la nivelul UE, cu stabilirea unor ținte naționale în cinci sectoare cheie, inclusiv educație.

România și-a stabilit propriile ținte naționale aferente strategiei Europa 2020. Cele din domeniul educației includ reducerea ratei de părăsire timpurie a programelor de educație și formare până la sub 11,3% până în 2020 și o pondere a populației cu vârsta de 30-34 ani cu nivel de educație terțiară de cel puțin 26,7% până în 2020.

Aceste ținte au stat la baza elaborării a cinci strategii naționale:

- Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii, 2015-2020
- Strategia națională pentru învățământul terțiar din România, 2015-2020
- Strategia educației și formării profesionale, 2016-2020
- Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2014-2020

Caseta 5.1 România și strategia Europa 2020

- Strategia națională privind investițiile în infrastructura instituțiilor de învățământ (în curs de elaborare)

Strategiile naționale sunt susținute de un amplu sistem de monitorizare națională și europeană. În cadrul unui proces standardizat la nivelul UE, România desfășoară anual un Program național de reformă, care stabilește acțiunile pe care le va întreprinde pentru atingerea țintelor UE 2020. Comisia Europeană monitorizează progresele României în raport cu aceste ținte și, în baza acestor progrese și a raportului național, emite recomandări specifice țării.

Sursa: Comisia Europeană (2016), „Europa 2020 în România”, pagina Comisiei Europene, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/romania/index_en.htm.

Responsabilitatea pentru evaluarea sistemului

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS) deține responsabilitatea generală pentru evaluarea sistemului în România (Figura 5.1). Îndeplinește acest rol, în principal, prin intermediul Direcției de Politici Publice, însărcinate cu monitorizarea sistemului de învățământ, susținerea elaborării și analizei politicilor și sprijinirea managementului strategic în cadrul MENCS. Direcția publică raportul privind starea învățământului, un raport anual referitor la sistemul de educație din România. Răspunde și de coordonarea și raportarea celor cinci strategii naționale. În momentul vizitei echipei OCDE din iulie 2016, Direcția de Politici Publice avea nouă angajați - funcționari publici și agenți contractuali - cu experiență în afaceri europene și managementul public.

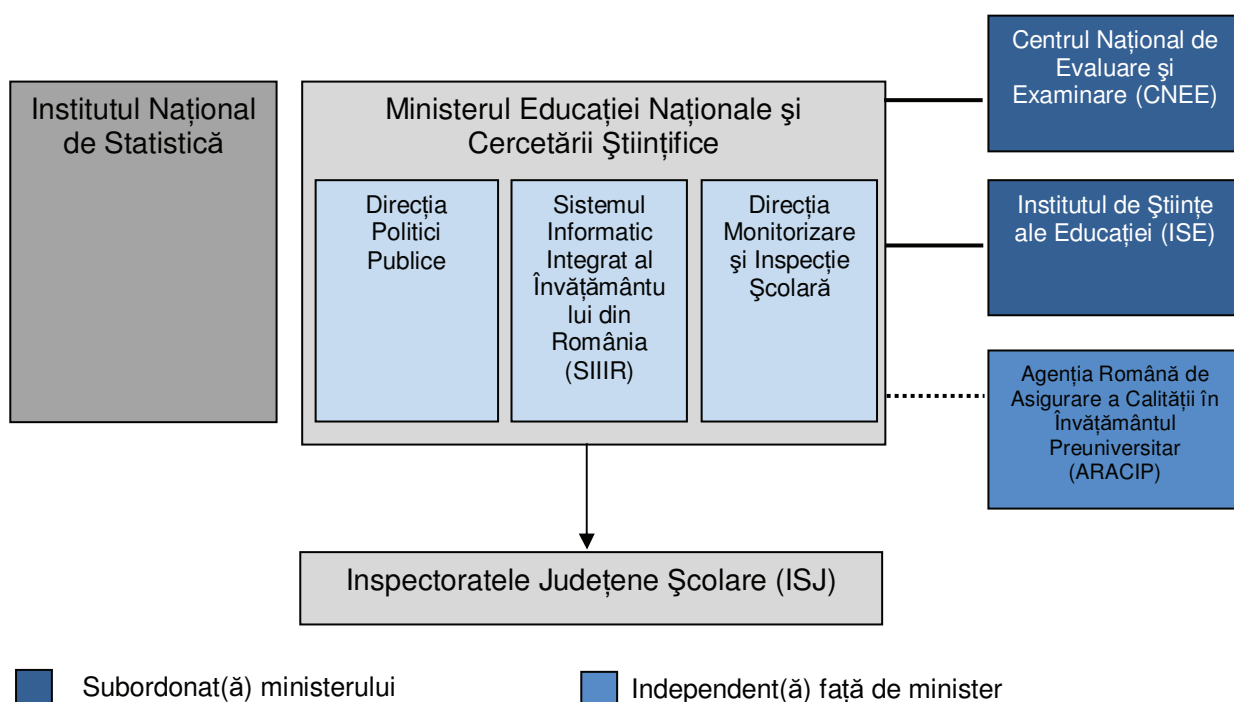
MENCS include și Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară, care se ocupă de evaluarea directă a unităților de învățământ, și Direcția Tehnologia Informației în Învățământ, ce răspunde de Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR) și colectează date educaționale de la nivelul școlilor.

Agențiile specializate care funcționează în subordinea ministerului oferă, la rândul lor, date și evaluări ale sistemului de învățământ. Printre acestea se numără Institutul de Științe ale Educației (ISE), Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE) și Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP). Pentru analize locale, ministerul poate apela la rapoartele anuale ale celor 42 de Inspectorate Școlare Județene (ISJ) ale sale.

Pe lângă minister, Institutul Național de Statistică (INS), cu activitate independentă, joacă un rol proeminent în colectarea și gestionarea datelor din domeniul educației. INS răspunde de toate raportările de date către Eurostat și de monitorizarea progreselor României în raport cu obiectivele strategiei Europa 2020.

Distribuirea rolurilor și a responsabilităților de evaluare între aceste organisme diferite nu este întotdeauna clară. În unele cazuri, aceasta împiedică realizarea unei analize eficiente. De exemplu, rapoartele anuale ale ISJ privind calitatea școlilor din județele lor sau rapoartele de cercetare ale ARACIP cu privire la calitatea educației naționale nu joacă un rol sistematic în evaluarea sistemului.

Figura 5.1 Evaluarea sistemului în România



Instrumente de evaluare a sistemului

În scopul evaluării sistemului, se folosesc o serie de instrumente pentru a obține o imagine de ansamblu a performanței educaționale. Evaluarea oferă publicului informații legate de performanța sistemului de învățământ, în scopul responsabilizării, iar responsabililor de politici, perspective care să informeze deciziile din sfera politicilor. Printre instrumentele importante de evaluare a sistemului se numără:

- seturi de indicatori pentru colectarea informațiilor cheie de monitorizare;
- evaluări naționale și internaționale și analiza longitudinală pentru monitorizarea rezultatelor elevilor;
- informații calitative și analize referitoare la sistemul de învățământ;
- evaluarea programelor și politicilor din domeniu (OCDE, 2013).

În ultimii ani, România a dezvoltat o serie dintre aceste instrumente. Colectează date referitoare la performanțele elevilor în etape diferite ale parcursului lor școlar, INS furnizează indicatori naționali pentru educație, iar SIIIR culege date educaționale. ISE se ocupă de analiza și evaluarea politicilor, în timp ce evaluările calitative ale unităților de învățământ sunt realizate de ISJ-uri și, din 2005, de către ARACIP.

Indicatori la nivelul sistemului

În România, INS reprezintă principala instituție care furnizează date administrative naționale în sectorul educației. Aderarea la UE a permis îmbunătățirea instrumentelor statistice ale României, INS colectând în prezent date în baza majorității indicatorilor cheie folosiți în plan internațional, așa cum sunt definiți aceștia de către UNESCO-OCDE-EUROSTAT pentru colectarea datelor educaționale. Participarea la Ancheta statistică a UE privind veniturile și condițiile de viață (EU-SILC) completează datele administrative, oferind informații despre rezultatele educației și permițând realizarea de studii longitudinale.

Indicatorii naționali pentru educație gestionați de INS sunt, în prezent, completați de datele oferite de SIIIR. Creat în 2013, SIIIR a adus o îmbunătățire consistentă la nivelul calității și fiabilității propriilor date ale MENCS. Acesta adună date referitoare la rețeaua școlară, infrastructura școlară, elevi și este în curs de elaborare a unei componente dedicate datelor referitoare la cadrele didactice (cum ar calificări, experiența profesională și formarea continuă). INS și MENCS colaborează îndeaproape pentru dezvoltarea SIIIR și evitarea duplicării colectării datelor din școli. Pe măsură ce își dezvoltă capacitatea, se așteaptă ca, pe viitor, MENCS să devină singura organizație responsabilă de colectarea datelor la nivel școlar și județean.

Important de menționat este faptul că SIIIR colectează, în momentul de față, pentru prima dată în România, date individuale la nivel de elevi. Folosește un identificator (ID) unic pentru fiecare elev, care pe viitor ar trebui să permită conectarea rezultatelor elevilor la evaluări și examene înregistrate de CNEE la datele individuale ale elevilor din SIIIR. Aceasta ar pune la dispoziție date pentru analize mai aprofundate ale rezultatelor elevilor. Cu toate acestea, actualmente, nu se colectează deloc informații despre mediul socio-economic al elevilor prin intermediul SIIIR sau al evaluărilor susținute de elevi. În timp, SIIIR va permite și realizarea unei analize longitudinale și transversale a rezultatelor elevilor.

Evaluarea elevilor

În România, Legea educației din 2011 a introdus o nouă evaluare națională anuală pentru monitorizarea sistemului în clasa a IV-a, ultimul an din învățământul primar. Între 1995 și 2008, România a organizat la clasa a IV-a evaluări, prin eșantionare, pentru monitorizarea sistemului la intervale de aproximativ trei ani.

Cu toate că legea prevede ca evaluarea de la clasa a IV-a să se realizeze prin eșantionare în scopul monitorizării sistemului, aceasta nu este implementată în acest mod. Evaluarea se notează în școli, ceea ce înseamnă că procesul de notare nu este standardizat suficient încât să asigure date fiabile pentru monitorizarea învățării elevilor într-un an sau pe parcursul timpului, la nivelul diferitelor școli sau județe. De asemenea, în 2015, a fost administrată întregii cohorte de elevi. La baza acestei decizii, a stat obiectivul privind colectarea rezultatelor individuale ale elevilor în fiecare clasă în care are loc o evaluare sau examinare națională. În urma evaluării, elevii și părinții primesc un raport de două pagini, care indică întrebările la care s-a răspuns corect, parțial corect și incorect, pe o pagină, și un scurt text referitor la punctele forte și aspectele ce trebuie îmbunătățite, pe a doua pagină. CNEE întocmește un raport național ce analizează răspunsurile elevilor în funcție de întrebare.

Spre deosebire de versiunile anterioare, actuala evaluare nu este însoțită de un chestionar pentru colectarea datelor contextuale. Deși raportul național prezintă rezultatele fiecărui item defalcate pe județe și zone urbane și rurale, nu se face o defalcare generală sau o analiză a întregii evaluări în funcție de acești factori și nu se analizează alți factori generali cheie, precum sexul sau categoria socio-economică.

La nivel internațional, România participă la Programul de evaluare internațională a elevilor (PISA) al OCDE din 2006 (dar și anterior, în anul 2000). De asemenea, a luat parte la Studiul internațional privind tendințele din matematică și științe (TIMSS) și la Studiul internațional privind evoluția competențelor de citire (PIRLS) realizate de IEA până în 2011, când a fost suspendată participarea pe motivul lipsei fondurilor. Astfel de evaluări oferă României niște repere internaționale și date privind tendințele cu care să compare performanțele elevilor săi de-a lungul timpului. Evaluările internaționale sunt însoțite de chestionare aplicate elevilor, părinților și școlilor, ce furnizează ample informații contextuale care nu sunt culese prin sondajele naționale. În prezent, rezultatele evaluării internaționale sunt utilizate rar în scopul monitorizării sistemului, deși ISE realizează o analiză a modului în care au răspuns elevii la întrebările incluse în TIMSS și PIRLS, pentru a oferi cadrelor didactice informații referitoare la greșelile comune ale elevilor. ISE a recurs la aceste informații și în coordonarea procesului de elaborare a noului curriculum.

Feedback din partea părinților, cadrelor didactice și elevilor

România nu realizează sondaje în rândul părinților, cadrelor didactice și elevilor la nivel național, însă autoevaluarea școlilor include sondaje. România solicită feedback scris elevilor săi mai frecvent decât majoritatea statelor OCDE. La testarea PISA din 2015, 93% dintre elevii români frecventau școli ai căror directori au raportat că li s-a cerut elevilor să ofere feedback scris referitor la cursuri, cadre didactice sau resurse, comparativ cu o medie de 69% dintre elevii țărilor OCDE (OCDE, 2016). Cu toate acestea, deși aceste informații sunt disponibile la nivel școlar, nu par a fi incluse într-un proces de autorefecție critică (vezi Capitolul 4). Nu sunt corelate nici la raportarea națională privind modul în care percep factorii de interes sistemul de învățământ.

Din 2013, CNEE se ocupă de realizarea unor sondaje în rândul cadrelor didactice din România, ca parte a Studiului internațional privind predarea și învățarea (TALIS) al OCDE. În cadrul TALIS, cadrele didactice și liderii școlari răspund la o serie de întrebări despre rolurile lor, inclusiv despre evaluare și feedback, dezvoltare și sprijin, practici didactice și mediul la clasă, leadership pedagogic, autoeficacitate și satisfacția profesională.

Indicele de eficiență a performanței școlare

ARACIP lucrează la definirea unui „indice de eficiență” a performanței școlare din 2009 (Caseta 5.2). Acest indice reprezintă un model contextualizat de performanță, care măsoară rezultatele efective ale unei școli în raport cu rezultatele „estimate” sau „previzionate”, în funcție de caracteristicile, elevii și cadrele sale didactice. Indicele identifică școlile care obțin rezultate peste așteptările normale pentru mediul în care funcționează. Acesta nu este folosit de MENCS într-o manieră sistematică, deși Președintele a acordat recent Meritul pentru Învățământ în grad de Cavaler unei școli rurale aflate pe primul lor în clasamentul indicelui de eficiență.

Caseta 5.2 Indicele de eficiență al ARACIP

În 2009, ARACIP a început elaborarea unui model contextualizat de performanță care să țină cont de factorii ce pot avea o influență puternică asupra rezultatelor învățării ale elevilor. Datele sunt colectate direct din școli de către ARACIP, iar din 2014 colectarea se face exclusiv online. Indicele a fost aplicat pentru prima dată în 2011, în 1 023 de unități de învățământ de la toate nivelurile – preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Metodologia a fost revizuită și indicele a fost aplicat altor 1 300 de unități de învățământ în 2014. În 2016, o hotărâre ministerială a confirmat intenția de a extinde măsurarea indicelui în restul unităților de învățământ care nu au fost incluse în faza pilot.

Indicele este calculat la nivel școlar și cuprinde, în prezent, indicatori de input referitori la:

- **Mediul familial:** de exemplu, procentul copiilor din familii cu venituri mici, nivelul de educație al părinților, exprimat în ani de studiu, și timpul mediu petrecut de acasă până la școală.
- **Mediul școlar:** de exemplu, dacă școala este situată într-o zonă defavorizată din punct de vedere socio-economic, numărul turelor în care sunt împărțiți elevii și numărul mediu al elevilor într-o clasă.
- **Infrastructura:** de exemplu, disponibilitatea utilităților de bază, precum apă și curent, și mobilierul disponibil la nivelul claselor, cum ar fi băncile.
- **Echipamente și auxiliare didactice:** de exemplu, numărul cărților din biblioteca școlară, numărul calculatoarelor și numărul calculatoarelor conectate la Internet la 100 de elevi.
- **Tehnologia informației și comunicațiilor (TIC):** nivelul TIC din școală.
- **Resurse umane:** de exemplu, procentul cadrelor didactice calificate, al noilor profesori și raportul profesori-elevi.

Rezultatele estimate și cele reale sunt măsurate cu ajutorul următorilor indicatori:

- **Participare:** numărul mediu al absențelor pe elev, procentul elevilor ce abandonează școala și procentul elevilor ce repetă clasa.
- **Rezultate:** distribuția mediilor generale la finalul anului școlar, rezultatele medii obținute la evaluarea națională din clasa a VIII-a și bacalaureat și rezultatele medii la examenul de certificare a calificării profesionale în cazul școlilor vocaționale.

În momentul în care obține certificatul de calitate în urma unei evaluări ARACIP, școala primește și informații legate de performanța sa în raport cu criteriile indicelui de eficiență și indicele său de eficiență. O valoare peste 1 indică o școală cu rezultate mai bune decât alte școli ce funcționează în condiții similare și cu resurse similare.

Sursa: Novak, C. și Ș. Iosifescu (2015), Rapoarte de cercetare ARACIP Vol. I /2015 Influența evaluării externe asupra calității educației, ARACIP, București.

Analize calitative

România adună numeroase informații cu privire la ceea ce se întâmplă la clasă și calitatea școlii prin intermediul inspecțiilor sale școlare externe. ISJ-urile evaluează școlile

din județul lor, fiecare școală fiind inspectată aproximativ o dată la patru sau cinci ani, iar ARACIP efectuează o evaluare periodică a tuturor unităților de învățământ din țară într-un ciclu de cinci ani. Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară din cadrul MENCS inspectează, anual, un eșantion de școli din 2011 (dar și anterior, până la mijlocul anilor 2000). Evaluările unităților de învățământ realizate de ISJ și MENCS analizează aceleași domenii, în timp ce criteriile ARACIP diferă în unele privințe. Per ansamblu, toate urmăresc aspecte ce țin de capacitatea instituțională, eficiența educațională și managementul calității, însă unele domenii cheie nu sunt acoperite de niciun cadru, precum rezultatele elevilor provenind din medii defavorizate sau aparținând minorităților (vezi Capitolul 4).

Fiecare ISJ întocmește un raport anual, care include o sinteză a principalelor priorități ale inspectoratului și concluziile generale ale inspecțiilor întreprinse în acel an. În urma inspecțiilor școlare efectuate de Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară rezultă rapoarte școlare individuale și recomandări pentru decidenții din cadrul MENCS (vezi Capitolul 4).

ARACIP realizează două tipuri de rapoarte. Rapoartele anuale de activitate fac recomandări cu privire la îmbunătățirea propriei funcționări și eficacități și la modul în care își pot crește nivelul calității școlile, uneori formulând și recomandări pentru MENCS și ISJ-uri. De asemenea, întocmește rapoarte generale ce analizează calitatea educației naționale. În ultimii ani, finanțarea primită de la Fondul Social European a permis și realizarea altor rapoarte: în 2013, ARACIP a analizat într-un raport dezvoltarea culturii calității în școlile din România, iar în 2015 a întocmit un raport tematic privind calitatea din școlile rurale, pe baza constatărilor evaluării interne și externe a unităților de învățământ realizate de ARACIP (ARACIP, 2013, 2015). Rapoartele ARACIP se adresează, în principal, ministerului educației, ISJ-urilor și unităților școlare, iar rapoartele includ observații și recomandări sistematice specifice pentru fiecare dintre aceste organizații.

Evaluări de politică

ISE reprezintă principala sursă în ceea ce privește analiza și evaluarea politicilor educației din România atât pentru minister, cât și pentru publicul larg. Acesta studiază indicatorii INS în scopul realizării Raportului privind starea învățământului și reprezintă o importantă sursă analitică la nivelul sistemului de învățământ românesc. De asemenea, analizează fezabilitatea noilor politici, de exemplu provocările și oportunitățile ce însoțesc adoptarea unui curriculum la decizia școlii. ISE a prezentat și o analiză aprofundată a provocărilor cheie cu care se confruntă învățământul din România, cum ar fi copiii aflați în afara sistemului de educație, întreprinsă în colaborare cu Fondul Internațional pentru Urgențe ale Copiilor al Națiunilor Unite (UNICEF) (UNICEF, 2012). De asemenea, examinează impactul politicilor, precum includerea clasei pregătitoare în învățământul obligatoriu, și evaluează implementarea noului curriculum a cărui elaborare o coordonează. Cu toate acestea, nici ISE, nici MENCS nu evaluează sistematic politicile după implementarea lor. Ca membru al Rețelei Europene a Consiliilor Educaționale, ISE are oportunitatea de a discuta și a învăța de la alte instituții europene ce oferă guvernelor lor consiliere în domeniul educației.

Aspecte politice

La nivel instituțional, sistemul de învățământ al României a înregistrat progrese substanțiale în ultimele decenii. A înființat un centru de evaluare și examinare, CNEE, o instituție independentă pentru asigurarea calității în școli, ARACIP, și urmărește

îmbunătățirea calității datelor sale în vederea îndeplinirii standardelor internaționale. Cu toate acestea, se confruntă în continuare cu unele provocări majore. La nivelul sistemului, actorii și resursele nu au fost orientate într-un mod consistent în direcția atingerii unor obiective naționale clare în domeniul educației, ceea ce a dus la modificarea constantă a politicilor și subminarea răspunderii. Din acest motiv, resursele disponibile nu au fost folosite suficient de eficient pentru monitorizarea sistemului de învățământ și identificarea aspectelor ce necesită îmbunătățiri.

Creșterea rezultatelor educaționale ale elevilor din toate mediile va necesita eforturi consistente pe termen mediu spre lung. Discuțiile despre adoptarea unei noi legi a educației și inițiativa „România educată” oferă șansa definirii unei viziuni naționale incluzive. Este crucial ca aceasta să fie însoțită de o raportare transparentă și fiabilă a progreselor și o amplă colectare a datelor. O mai bună raportare publică va contribui la creșterea răspunderii publice, stimulând actorii de la nivelul sistemului să colaboreze pentru a realiza progrese tangibile în atingerea obiectivelor naționale. Având în vedere nivelul redus al resurselor școlare și distribuția inechitabilă a resurselor, este important să se îmbunătățească transparența și disponibilitatea informațiilor cu privire la resursele școlilor. Aceste informații vor permite alocarea mai eficientă de resurse școlilor dezavantajate în scopul creșterii echității și utilizarea mai responsabilă a resurselor.

România ar putea, de asemenea, exploata mai eficient informațiile decât o face acum. O mai bună utilizare a datelor va orienta mai mult evaluarea și examinarea în direcția realizării de îmbunătățiri. Liderii de la nivel județean și școlar pot fi și sunt puternici agenți ai schimbării în plan local, însă au nevoie de mai mult sprijin și date mai accesibile pentru a putea identifica îmbunătățirile necesare, care să ducă la rezultate mai bune în rândul elevilor.

Aspect politic 5.1: Consolidarea planificării strategice

Legea educației din 2011 a stabilit principalele obiective naționale în domeniul educației, dar acestea nu au fost însoțite de un plan de implementare sau un cadru de monitorizare pentru aplicarea lor. România deține, în prezent, strategii naționale ce vizează atingerea ȋntelilor sale UE până în 2020 și abordarea provocărilor cheie din România, precum Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii (Caseta 5.1). Cu toate acestea, având în vedere externalitatea și fragmentarea lor, aceste strategii nu pot înlocui o viziune națională și o strategie cuprinzătoare pentru sistemul de învățământ românesc. În același timp, schimbările politice constante din România, cu numirea unui nou ministru cam o dată la nouă luni din 1989 încoace, au condus la modificarea frecventă a politicilor. În lipsa unei planificări strategice solide care să asigure continuitate, până acum nu s-a reușit adoptarea unei abordări coerente ca răspuns la provocările persistente înregistrate la nivelul accesului, calității și echității.

Planificarea strategică vizează stabilirea unor obiective pe termen scurt, mediu și lung și elaborarea unui plan de acțiune în vederea atingerii lor (OCDE, 2014b). În statele OCDE, managementul public strategic implică: stabilirea unei viziuni, strategii și obiective clare care să cuprindă așteptări pertinente în ceea ce privește performanța, monitorizarea periodică, analiza și raportarea rezultatelor, realizarea de acțiuni în baza rezultatelor și responsabilizarea organizațiilor guvernamentale și a managerilor pentru performanțele lor (OCDE, 2014a).

Elaborarea unei strategii naționale în domeniul educației

România analizează, în prezent, introducerea unei noi legi naționale în domeniul educației. În același timp, Președintele a lansat o inițiativă de trei ani, „România educată”, cu scopul de a defini o viziune pe termen lung și o strategie pentru educație. Având în vedere implementarea neuniformă a legii din 2011 și planificarea strategică deficitară din România, aceste inițiative sunt binevenite. În special, organizarea unei consultări publice în vederea stabilirii obiectivelor naționale și a unei strategii pe termen lung pentru atingerea lor reprezintă un prim pas esențial spre o reformă coerentă și consistentă.

Implementarea cu succes a politicilor presupune ca toți actorii să și le asume și să le considere legitime, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung (Burns et al., 2016). Aceasta înseamnă că va fi important să se asigure că orice nouă lege a educației este elaborată într-un mod incluziv. Trecutul recent al României subliniază importanța asumării colective. În 2007, s-au reunit toate partidele politice ca să semneze Pactul pentru Educație, ce descrie opt obiective pentru sistemul de învățământ. Acestea au fost incluse ulterior în Legea educației din 2011. Cu toate acestea, numeroase aspecte fundamentale ale Legii educației din 2011 sunt încă în curs de implementare sau au fost anulate prin amendamente.

O explicație a acestei situații ar fi faptul că nici pactul, nici legea în sine nu au fost susținute de un consens real la nivelul partidelor politice și că discuțiile au implicat doar câțiva actori din afara guvernului. În timpul interviurilor cu echipa OCDE, s-au exprimat păreri potrivit cărora nu s-a dedicat suficient timp consultărilor, discuțiilor și procesului de elaborare, legea fiind adoptată rapid. Amendamentele repetate sugerează, de asemenea, faptul că sistemul românesc nu era încă pregătit, fie teoretic, fie practic, să implementeze măsurile prevăzute în legea din 2011.

Asigurarea asumării colective și a legitimității

Elaborarea unei strategii care să fie implementată cu mai mare succes decât Legea educației din 2011 necesită consultări publice, în adevăratul sens al cuvântului. Atunci când înțeleg și apreciază obiectivele unei strategii, factorii de interes tind să își asume mai mult responsabilitatea pentru implementarea ei (Burns et al., 2016). În această situație, poate apărea o dublă provocare. În primul rând, este necesară implicarea tuturor actorilor din educație: lideri școlari, cadre didactice, elevi, părinți, academicieni și organizații neguvernamentale. Aceasta va contribui la asigurarea unei strategii care ține seama de contextele diferite și variate în care învață elevii la nivelul țării. Abordarea adoptată de „România educată”, și anume organizarea de evenimente tematice în întreaga țară, pare a fi un pas înainte spre inițierea unor discuții deschise, pornind de la realitatea educațională a fiecărui județ.

În al doilea rând, va fi important să se creeze sentimentul de legitimitate a strategiei în rândul partidelor politice și în societate. Este un aspect esențial pentru o implementare unitară și evitarea modificării repetate a strategiei, așa cum s-a întâmplat cu legea din 2011. Va fi importantă să existe date concrete care să ofere o justificare clară a direcțiilor prevăzute în strategie, purtându-se discuții obiective, dincolo de afilierea politică. De asemenea, va fi important să se evidențieze contribuția educației la obiectivele de dezvoltare națională, precum creșterea competitivității, creșterea economică și convergența socială și economică cu restul UE. România ar putea să ia în calcul și varianta de a apela la experți apolitici, care

să supravegheze dezbaterile națională și procesul de elaborare a strategiei naționale, favorizând astfel obiectivitatea și o mai mare corelare la obiectivele de dezvoltare națională.

Stabilirea obiectivelor pe termen lung în vederea asigurării continuității

Primul pas în transpunerea noii strategii și legi într-un plan de implementare este acela de a stabili câteva scopuri clare, cruciale la nivelul dezvoltării naționale, cum ar fi îmbunătățirea accesului, echității și calității educației. Scopurile respective trebuie să cuprindă obiective clare la care să se raporteze, în vederea asigurării continuității pe termen mediu spre lung. Aceasta ar urma să contribuie la eliminarea actualei provocări legate de discontinuitatea datorată schimbărilor politice, prin asigurarea unei direcții generale constante sistemului de învățământ, în ciuda schimbărilor de guvern. Stabilirea unor scopuri simple, cu ținte măsurabile și delimitate în timp (vezi mai jos), este esențială pentru a asigura că angajamentul fiecărui guvern față de aceste scopuri nu este doar retoric, ci unul măsurabil din punctul de vedere al impactului.

Este important să existe o abordare pe termen lung în domeniul educației având în vedere că reforma poate avea nevoie de ani buni pentru a da roade. Multe țări stabilesc noi strategii pe perioade de 10-15 ani, cu revizuirii periodice și ajustări adecvate pentru a le menține relevante. Având în vedere experiența legii din 2011 și schimbările frecvente de leadership în sistemul de educație din România, va fi crucial să se stabilească un interval de timp corespunzător. Australia este una dintre țările care au adoptat o abordare foarte cuprinzătoare în ceea ce privește stabilirea obiectivelor naționale și integrarea lor în procesul de evaluare a sistemului (Caseta 5.3).

Caseta 5.3 Declarația Australiei de la Melbourne

Declarația de la Melbourne a fost aprobată de către toți miniștrii educației din teritoriile australiene în 2008. Aceasta are două scopuri, unul care vizează calitatea și echitatea, iar celălalt care stabilește tipul de tineri australieni pe care ar trebui să îl formeze sistemul școlar: elevi de succes, persoane creative și încrezătoare, cetățeni activi și informați.

Aceste scopuri oferă educației naționale un cadru pentru perioada 2009-2018. De asemenea, stau la baza procesului de măsurare a performanțelor la nivel național, fiind transpuse în criterii naționale de măsurare a performanței în Cadru de măsurare pentru învățământul din Australia. Acesta include Programul Național de Evaluare, ce cuprinde evaluări naționale și internaționale prin care se măsoară performanțele elevilor. Criteriile de măsurare a performanței sunt raportate anual în Raportul național privind învățământul din Australia.

Sursa: ACARA (2015), *Measurement Framework for Schooling in Australia 2015*, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

Alinierea evaluării și examinării la noua viziune

Odată stabilite obiectivele naționale, ar trebui revizuite și alte politici de evaluare și examinare ca să se asigure că urmăresc toate aceleași scopuri. Diferitele componente ale unui sistem de evaluare și examinare – evaluarea elevilor, a personalului didactice, a unităților de învățământ și a sistemului – au cel mai mare impact pozitiv atunci când sunt aliniate și orientate, într-un mod coerent, în direcția îmbunătățirii procesului de învățare (OCDE, 2013).

Legea privind asigurarea calității din 2005 și Legea educației din 2011 prevăd elementele necesare cadrului de evaluare și examinare, însă scopurile lor nu sunt întotdeauna susținute într-o manieră consistentă de politicile și practicile create. De exemplu, Legea educației prevede învățarea individualizată și feedback-ul ca elemente centrale ale evaluării elevilor, dar nu stabilește rolul evaluării formative, de altfel o componentă a procesului de acordare de feedback și de implicare a elevilor în propriul studiu (vezi Capitolul 2).

Elaborarea unei noi strategii naționale oferă șansa de a remedia situația prin recunoașterea rolului procesului de evaluare și examinare în ceea ce privește îmbunătățirea nivelului de învățare al elevilor și clarificarea scopului diferitelor sale componente în vederea evitării neconcordanțelor. Aceasta ar contribui la reorientarea evaluării și examinării, de la raportare și conformare la utilizarea rezultatelor și a informațiilor în scopul identificării și a planificării îmbunătățirilor. Aplicarea standardelor – a celor de performanță educațională și a celor didactice și școlare – va asigura un sistem de evaluare și examinare care susține într-o manieră coerentă actul pedagogic de calitate și un proces de învățare mai eficient (vezi Figura 0.2 din secțiunea Evaluare și recomandări).

În România, aceasta ar presupune ca evaluarea elevilor să recunoască nu doar rolul evaluărilor și examenelor naționale, ci să lase loc și evaluărilor realizate de către cadrele didactice și dezvoltării competențelor de evaluare ale profesorilor. Evaluarea personalului didactic și autoevaluarea școlilor ar trebui să încurajeze cadrele didactice și unitățile de învățământ să se implice într-un proces de autorefecție critică prin care să identifice nevoile de dezvoltare. Nu în ultimul rând, evaluarea sistemului trebuie să folosească toate informațiile disponibile pentru modificarea și ajustarea politicilor, acolo unde este cazul.

Monitorizare transparentă și raportarea progreselor față de obiectivele naționale

Va fi important ca România să stabilească mecanisme transparente pentru monitorizarea progreselor, din două motive. În primul rând, monitorizarea progreselor este esențială în planificarea strategică. Aceasta transpune principalele obiective naționale în ținte măsurabile și încadrate în timp. Colectarea periodică a informațiilor referitoare la modul de implementare în raport cu aceste ținte oferă un feedback pe care guvernul îl poate folosi pentru a face ajustări permanente, în loc să aștepte până la final, în faza de evaluare (Burns et al., 2016). În al doilea rând, raportarea publică periodică a progreselor crește gradul de responsabilizare, creând mecanisme de tragere la răspundere a guvernului cu privire la progresele realizate sau nerealizate. Pentru ca raportarea să atragă o amplă implicare publică, va fi important să se asigure că aceasta este accesibilă și ușor de înțeles de cetățeanul de rând. De exemplu, deși analizează provocările educaționale cheie ale României, cum ar fi părăsirea timpurie a școlii, Raportul privind starea învățământului nu se publică conform unui calendar periodic previzibil (vezi mai jos), ceea ce nu prea oferă publicului șansa de a-l folosi și nu îi permite să contribuie periodic la dezbaterile publice din domeniul educației.

Stabilirea indicatorilor pentru monitorizarea și raportarea progreselor

Obiectivele naționale prevăzute în strategie ar trebui însoțite de ținte măsurabile, delimitate în timp și de indicatori pentru monitorizarea transparentă și raportarea progreselor. În stabilirea indicatorilor, ar trebui să se implice experții pentru ca aceștia să fie realiști și robuști din punct de vedere metodologic. Elaborarea unui cadru de indicatori, care să definească țintele și indicatorii corespunzători, ar ajuta România să identifice în ce domenii

trebuie dezvoltați indicatorii sau colectate date, precum date individuale cheie privind cadrele didactice și mediile din care provin elevii, actualmente slab reprezentate la nivelul SIIIR. Cadrul ar trebui să se inspire din surse atât cantitative, cât și calitative. Acesta ar trebui, de asemenea, să exploateze o serie de informații valoroase, ce sunt folosite insuficient pentru monitorizarea sistemului în momentul de față, precum rapoartele ISJ și ARACIP privind calitatea școlilor la nivel județean și național.

Transformarea Raportului privind starea învățământului într-o sursă fiabilă de informații în ceea ce privește performanța sistemului

Raportul privind starea învățământului reprezintă principalul instrument de raportare din sectorul educației. Cu toate acestea, nu pare să stea la baza procesului decizional (Banca Mondială, 2010). Aceasta reflectă lipsa capacității ministerului de a utiliza informațiile (vezi Aspectul politic 5.3) și, totodată, faptul că raportul nu oferă o perspectivă pertinentă asupra educației naționale. La baza sa, stă un număr limitat de surse, printre care indicatorii naționali pentru educație ai INS și rezultatele de la evaluarea națională din clasa a VIII-a și examenul de bacalaureat. Nu integrează, în mod sistematic, constatările evaluării naționale pentru monitorizarea sistemului din clasa a IV-a. Raportul include anumite date, cum ar fi numărul inspecțiilor efectuate pe parcursul anului de către ISJ-uri, ARACIP și Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară din cadrul ministerului, ceea ce este un lucru pozitiv. Însă, ar putea merge și mai departe, respectiv să dezbată concluziile organismelor responsabile de evaluarea unităților de învățământ, cum ar fi factorii generali ce pot împiedica îmbunătățirea calității școlii, constatările rapoartelor ARACIP privind calitatea școlilor și indicele de eficiență al ARACIP. Includerea acestui tip de informații referitoare la rezultatele învățării și mediul educativ ar conferi o mai mare valoare raportului ca instrument de responsabilizare și resursă pentru responsabilii de politici și publicul larg, evidențiind provocările cheie cu care se confruntă școlile în procesul de îmbunătățire a rezultatelor învățării.

Se fac eforturi de integrare a unora dintre aceste informații în rapoartele MENCS. Un proiect sponsorizat de Banca Mondială urmărește armonizarea formatului rapoartelor ISJ cu Raportul privind starea învățământului și includerea în acesta din urmă a mai multor date furnizate de ISJ. Aceasta ar ajuta raportul să ofere o perspectivă mai echilibrată asupra educației acordate în diferite regiuni. Pentru a consolida evaluarea unităților de învățământ, raportul ar putea prezenta calitatea școlilor folosind informațiile ISJ și ARACIP, rareori utilizate în prezent (vezi Capitolul 4).

O importantă sursă de informații referitoare la sistemul de învățământ este părerea factorilor de interes. România realizează sondaje în rândul elevilor și părinților în cadrul procesului de autoevaluare a școlilor. Atitudinea elevilor față de studiu este, de asemenea, înregistrată în cadrul testării PISA. Însă, aceste informații nu sunt actualmente folosite la monitorizarea sistemului. România ar putea lua în calcul includerea mai sistemică a astfel de informații în Raportul privind starea învățământului, în condițiile în care acestea ar putea oferi perspective importante asupra mediului educativ, lucru foarte util în România având în vedere nivelul ridicat al abandonului școlar. În alte țări, acestea fac parte integrantă din raportul anual referitor la sistemul de educație. De exemplu, raportul anual privind sistemul de învățământ din Norvegia, Oglinda educației, recurge la datele Sondajului național realizat în rândul elevilor și la cele din evaluarea PISA pentru a monitoriza relația elev-profesor, motivația elevilor, nivelul sprijinului de care beneficiază elevii în familie și bunăstarea elevilor (Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare, 2014).

Un calendar de raportare clar și previzibil este important pentru transparența și fiabilitatea percepută a rezultatelor. Potrivit MENCS, Raportul privind starea învățământului ar trebui publicat și prezentat Parlamentului la începutul anului de către Ministerul Educației. Însă, în ultimii ani, nu s-a publicat pentru că nu a fost aprobat de noul ministru al educației. Neconcordanțele de la nivelul calendarului de raportare subminează transparența și răspunderea.

Creșterea transparenței și a accesibilității raportării

Rezultatele evaluării de la nivelul sistemului din România sunt publicate pe diferite pagini de Internet și în rapoartele diverselor agenții. Dacă cineva dorește să vadă ce progrese a înregistrat România în ceea ce privește reducerea părăsirii timpurii a școlii, trebuie să consulte Raportul privind starea învățământului pe pagina ministerului. Însă, dacă dorește să afle cum s-au descurcat elevii din ciclul primar la evaluarea de monitorizare a sistemului din clasa a IV-a, trebuie să consulte raportul CNEE de pe pagina acestuia.

Pentru ca publicul să poată monitoriza progresele guvernului în raport cu obiectivele naționale din sfera educației, ar trebui ca datele de la nivelul sistemului să fie mai accesibile, reunind rezultatele sistemului pe un singur site. În primă fază, aceasta ar putea implica pur și simplu publicarea Raportului privind starea învățământului conform unui calendar periodic prestabilit, în principal pe pagina ministerului. S-ar putea facilita accesul la alte informații de monitorizare a sistemului prin includerea, în același loc, a unor link-uri către rapoartele CNEE, rapoartele anuale ale ARACIP și indicele său de eficiență.

Pe viitor, România ar putea crea un site unic mai sofisticat, ușor de utilizat, unde publicul să poată accesa, naviga și utiliza rezultatele sistemului (Caseta 5.4). Astfel de eforturi ar contribui și la deschiderea și accesarea informațiilor de la nivelul sistemului de către alte audiențe externe, cum ar fi cercetători și societatea civilă. România ar trebui să depună eforturi în special ca să se asigure că datele de la nivelul sistemului, precum rezultatele evaluărilor naționale, sunt disponibile și accesibile în întregime pentru analize realizate de către terți. O analiză efectuată de actori externi ar putea veni cu noi perspective și ar contribui la promovarea rolului datelor și evidențelor în dezbaterile publice din domeniul educației.

Caseta 5.4 Crearea unor site-uri accesibile, cu date din domeniul educației

În Noua Zeelandă, pagina *Education Counts* oferă informații despre studiile și statisticile referitoare la educație. Pagina poate fi accesată de oricine și reunește o varietate de informații demografice și contextuale, informații statistice privind participarea și performanța școlară, precum și analize și studii publicate.

Informațiile cantitative și calitative privind obiectivele naționale pot fi, de asemenea, incluse într-un instrument analitic navigabil, precum *Explorer-ul abandonului școlar* creat de Ministerul Educației din Olanda, ce prezintă informații despre abandonul școlar la nivel național, regional, local și școlar. Accesul la astfel de date, mai ales într-o formă publică, utilă și reutilizabilă, susține transparența și poate genera noi perspective prin intermediul analizei realizate de cercetători externi.

Sursa: OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>; Nusche, D., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>.

Aspect politic 5.2: Alinierea procesului de monitorizare a sistemului la prioritățile educaționale

În ultimii ani, România a realizat îmbunătățiri semnificative legate de monitorizarea sistemului. Aderarea la UE a permis creșterea fiabilității și a calității datelor în vederea îndeplinirii standardelor internaționale și se colectează date despre elevi la nivel național. Cu toate acestea, modificarea direcției politicilor și absența unei abordări coerente pentru monitorizarea și îmbunătățirea sistemului face ca aceste instrumente foarte importante să nu fie folosite așa cum ar trebui în monitorizarea priorităților educaționale naționale. Aici intră și actuala evaluare pentru clasa a IV-a, care ar putea deveni un instrument solid de monitorizare a sistemului dacă ar fi standardizată și însoțită de chestionare informative. Cu toate că au crescut semnificativ amploarea și calitatea datelor colectate, o acoperire mai consistentă, care să includă date despre mediul din care provin elevii, resursele, contextul și procesele școlare, ar face posibilă analiza modului în care mediul de proveniență și mediul școlar influențează rezultatele elevilor în România. Nu în ultimul rând, monitorizarea mai transparentă a resurselor va permite o mai bună alocare a fondurilor în funcție de nevoi, sporind astfel echitatea.

O mai bună utilizare a evaluării naționale pentru clasa a IV-a în scopul monitorizării sistemului

În 2015, România a organizat o nouă evaluare națională la clasele a IV-a. Potrivit legii din 2011, evaluarea ar trebui realizată prin eșantionare cu scopul de a evalua sistemul de învățământ primar. În realitate însă, structura și formatul evaluării de la clasa a IV-a sunt identice cu cele de la clasele a II-a și a VI-a. Asta înseamnă că notarea nu este standardizată, fiind realizată de către cadrele didactice, ceea ce îi limitează potențialul de a furniza informații fiabile pentru monitorizarea sistemului.

Astfel de informații sunt foarte importante pentru un sistem de învățământ. Oferă feedback referitor la modul în care învață elevii și permite guvernelor să monitorizeze schimbările survenite în planul învățării de-a lungul anilor. Acestea sunt esențiale atunci când guvernele realizează modificări la nivelul politicilor, cum este și cazul noului curriculum al României, oferind informații despre cum pot fi puse în practică acele modificări la clasă și impactul lor asupra învățării. ISE, în colaborare cu ministerul și CNEE, intenționează să evalueze competențele elevilor la finele ciclului primar în 2017, cu scopul de a monitoriza implementarea noului curriculum. Deși evaluarea ar trebui să ofere o serie de perspective utile, rămâne pentru moment un exercițiu pilot și nu va culege informațiile contextuale destinate monitorizării echității pe care le adună, de obicei, o evaluare de monitorizare a sistemului. Având în vedere disparitățile înregistrate la nivelul rezultatelor elevilor în România și lipsa unei monitorizări naționale a modului în care factorii contextuali afectează rezultatele învățării ale elevilor, este important să existe un instrument standardizat de monitorizare a sistemului. Pentru ca România să beneficieze de o evaluare riguroasă în scopul monitorizării sistemului, va trebui să crească fiabilitatea evaluării de la clasa a IV-a prin standardizare, să asigure dezvoltarea continuă și calitatea itemilor evaluării și să raporteze rezultatele în baza așteptărilor de învățare naționale.

Standardizare

Evaluările naționale organizate în scopul monitorizării sistemului, cum este cea de la clasa a IV-a, oferă informații cu privire la modul în care învață elevii la nivelul țării. Acestea

pot evidenția și discrepanțele înregistrate în planul învățării între regiuni sau diferite categorii de elevi. Prin urmare, este esențial ca ele să fie fiabile pentru a putea furniza informații corecte despre procesul de învățare al elevilor. Statele asigură această fiabilitate prin standardizarea cunoștințelor elevilor supuse testării și a modului de notare a răspunsurilor.

În România, conținutul evaluării naționale pentru clasa a IV-a este standardizat. Toți elevii de clasa a IV-a susțin același test, conceput la nivel central de către CNEE. Cu toate acestea, notarea nu este standardizată. Aceasta urmează aceleași proceduri ca toate celelalte evaluări naționale, concepute pentru a încuraja asumarea procesului și a rezultatelor de către școli. CNEE oferă niște linii directoare, însă testele sunt notate la nivelul fiecărei școli, care transmite rezultatele către CNEE printr-o platformă electronică. Nu se realizează o punctare sau moderare externă. Acest sistem se potrivește unei evaluări de diagnostic, ale cărei date vor fi folosite la clasă în scopul ajustării învățării individuale, însă nu se pretează situației în care datele trebuie să susțină intervenții asupra performanței sistemului de învățământ. O evaluare națională de monitorizare a sistemului ar oferi informații cheie pentru monitorizarea rezultatelor învățării și a echității în România, dar pentru ca evaluarea de la clasa a IV-a să fie folosită în acest scop, notarea trebuie să fie standardizată într-o manieră mai riguroasă.

Revenirea la testarea prin eșantionare

România ar putea, de asemenea, reanaliza decizia referitoare la aplicarea evaluării de la clasa a IV-a întregii cohorte. Testările eșantionate sunt adesea considerate mai potrivite pentru monitorizarea sistemului deoarece organizarea lor implică costuri mai mici și nu este însoțită de mize importante, reușind totuși să ofere o evaluare aprofundată și amplă a rezultatelor învățării la nivelul curriculumului (OCDE, 2013). Aceste considerente sunt foarte importante pentru România. Într-un sistem în care există deja multe testări externe cu miză mare, o altă evaluare pentru întreaga cohortă riscă să fie asociată, la rândul ei, unei mize importante. Mai mult, CNEE organizează deja numeroase teste externe cu resurse limitate. Reducerea amplitudinii evaluării de la clasa a IV-a la un test eșantionat ar elibera o parte dintre resursele Centrului, permițându-i să se focalizeze pe asigurarea calității și a fiabilității evaluării și pe formularea chestionarelor informative (vezi mai jos).

În vederea analizării factorilor ce influențează rezultatele educaționale ale elevilor, eșantionul ar trebui ales în așa fel încât să permită compararea școlilor din județe diferite, din zone urbane și rurale și elevi provenind din medii diferite, inclusiv ca etnie, limbă maternă și categorie socio-economică.

Raportarea în baza standardelor naționale

În prezent, rezultatele evaluării de la clasa a IV-a sunt raportate la nivel național prin prezentarea proporției elevilor ce au răspuns corect la întrebări, cu corelarea fiecărui item la obiectivele de învățare. Aceste informații sunt importante pentru a înțelege performanțele elevilor la nivelul curriculumului și ar trebui să fie furnizate în continuare. Însă, responsabilii de politici și publicul nu obțin principalele informații pe care ar trebui să le ofere o evaluare de monitorizare a sistemului, respectiv cât de bine stăpânesc elevii ceea ce statul dorește ca ei să știe în general. O raportare a rezultatelor de la clasa a IV-a în funcție de proporția elevilor ce ating standardele de învățare naționale ar permite acest lucru (vezi Capitolul 2).

De exemplu, aceasta ar presupune raportarea proporției elevilor care reușesc să comunice în limba română conform așteptărilor naționale pentru elevii de clasa a IV-a, corelate la rezultatele prevăzute pentru fiecare final de ciclu școlar în cadrul curricular. Astfel, s-ar transmite un mesaj simplu, ce ar putea fi ușor de interpretat de către actorii din domeniul educației, responsabili de politici și public pentru a înțelege nivelul de învățare al elevilor într-un anumit an și pentru a detecta schimbările survenite pe parcursul timpului. De asemenea, ar contribui la stabilirea obiectivelor naționale (vezi Aspectul politic 5.1). Noua strategie națională din domeniul educației ar putea include un obiectiv privind îmbunătățirea rezultatelor învățării, cu o țintă numerică reprezentând proporția elevilor ce ar trebui să atingă un nivel „satisfăcător” la scris, citit și matematică până la finalul învățământului primar.

Australia folosește standarde naționale pentru a comunica rezultatele evaluării naționale a elevilor. Rezultatele din Programul Național de Evaluare – Citire și Aritmetică sunt raportate în baza standardelor minime naționale pentru fiecare domeniu testat. Un raport național indică procentul elevilor care se încadrează, sunt peste sau sub standardele minime naționale, performanțele fiind distribuite în funcție de gen, statutul indigen, mediu lingvistic, geografie, nivelul de educație și ocupația părinților (Santiago et al., 2011).

Asigurarea calității consistente a itemilor de evaluare

Itemii de evaluare folosiți în testarea de la clasa a IV-a par a fi suficient de bine formulați pentru a evalua competențele elevilor. Evaluarea include două materii principale – limba română și matematică – fiecare fiind corelată la obiectivele de învățare din curriculum. De exemplu, în cazul comunicării în limba română, sunt evaluate obiectivele de învățare privind înțelegerea și exprimarea scrisă, împărțite pe obiective mai specifice. Această abordare pare a oferi un cadru potrivit pentru alinierea evaluării la competențele cheie prevăzute în noul curriculum.

Evaluarea folosește, în prezent, o combinație de întrebări de tip grilă, întrebări închise cu răspuns scurt și întrebări deschise cu formularea unor răspunsuri mai amănunțite. Aceasta se încadrează în tipurile de itemi folosite cel mai des în statele membre ale OCDE și UE pentru evaluările naționale (OCDE, 2013). Întrebările solicită elevilor să interpreteze și să aplice informațiile din diferite contexte. Pe viitor, România ar putea dezvolta itemii de evaluare prin includerea unor întrebări pentru care elevii să facă apel la o serie de competențe.

În vederea dezvoltării continue și a îmbunătățirii evaluării naționale din România în concordanță cu practica internațională, va fi important ca CNEE să dețină capacitatea tehnică necesară formulării de teste moderne. De asemenea, ar trebui să aibă ocazia să învețe din tipurile de întrebări folosite la evaluările internaționale ale elevilor, precum PISA, ce testează modul în care aplică elevii cunoștințele și abilitățile proprii în scopul interpretării și soluționării unor probleme din viața reală (vezi Capitolul 2).

Trecerea la un model matriceal de evaluare pe termen mediu

După definitivarea evaluării naționale pentru clasa a IV-a, România ar putea analiza introducerea unei evaluări naționale prin eșantionare pentru monitorizarea sistemului de învățământ gimnazial pe termen mediu. Aceasta ar oferi informații despre rezultatele

învățării elevilor în mai multe etape ale sistemului de învățământ, folosite și pentru a compara progresele elevilor de la un an de studiu la altul. Evaluarea gimnazială ar putea utiliza un model matriceal, care să testeze diverse discipline în ani diferiți. Aceasta ar permite testarea unei părți ample a curriculumului (reflectând extinderea continuă a procesului educativ din învățământul secundar) și evitarea asocierii evaluării cu o miză importantă.

Cu toate acestea, România nu ar trebui să introducă încă o evaluare pe lângă examenele și evaluările naționale existente, deja foarte numeroase. Aceasta ar trebui concepută în contextul unei analize generale a testărilor naționale și a structurii învățământului secundar. Formatul evaluărilor naționale de la clasele a II-a și a VI-a, în special, ar putea fi revizuit în ideea de a fi coordonate într-o mai mare măsură de profesori astfel încât să ofere mai multe șanse și sprijin cadrelor didactice pentru a-și dezvolta competențele de evaluare (vezi Capitolul 2).

Creșterea disponibilității și a gradului de utilizare a datelor contextuale referitoare la elevi

România adună destul de puține date contextuale. Astfel de informații sunt extrem de valoroase pentru o mai bună înțelegere a factorilor ce afectează rezultatele elevilor, precum nivelul scăzut al învățării și părăsirea timpurie a școlii. De asemenea, ar permite o mai bună înțelegere a mediului instructiv-educativ în general.

Includerea unui chestionar informativ în evaluarea de la clasa a IV-a

Analiza rezultatelor evaluării naționale de la clasa a IV-a se rezumă, în prezent, la statistici descriptive ce distribuie performanțele elevilor pe județe și zone urbane sau rurale. România ar putea prelua practica adoptată de numeroase state OCDE, și anume aplicarea unor chestionare în cadrul evaluării sale naționale pentru a obține informații despre mediul de proveniență și atitudinea elevilor. Acestea ar putea fi folosite în scopul monitorizării progreselor anumitor categorii de elevi care se încadrează, de obicei, sub media națională, precum minoritățile etnice, și al unei mai bune înțelegeri a factorilor contextuali ce conduc la performanțe școlare slabe și lipsa motivației.

Chestionarul ar putea culege informații despre elevi, cum ar fi genul, mediul socio-economic, nivelul de educație al părinților, profesia acestora, sprijinul primit în familie, mediul de rezidență și distanța până la școală. De asemenea, ar putea viza procesul instructiv, cum ar fi disciplina la clasă, și informații despre contextul școlar, precum resursele școlare, resursele umane și mărimea comunității. Ar putea fi incluși și factori non-cognitivi referitori la atitudinea față de studiu, cum ar fi absenteismul, implicarea și motivația. Impactul acestor factori asupra învățării ar putea fi analizat, anual, în raportul național privind rezultatele evaluării, iar principalele concluzii să fie prezentate în raportul anual privind starea învățământului (vezi Aspectul politic 5.1).

Conectarea informațiilor privind rezultatele și mediul elevilor în SIIIR

Dezvoltarea SIIIR oferă, de asemenea, oportunitatea extinderii disponibilității datelor contextuale, însă aceasta va necesita o mai mare axare pe factorii ce influențează performanțele elevilor și ale școlilor. În prezent, cele mai ample informații colectate sunt cele referitoare la infrastructura școlară, incluzând date extrem de detaliate despre resursele

materiale. Informațiile despre elevi sunt mult mai limitate. În ceea ce privește elevii, SIIIR include identificatorul acestora (identic cu cel folosit de CNEE) și date personale, precum nume, gen, naționalitate, limba maternă și clasa frecventată. În 2016, a inclus pentru prima dată și rezultatele la simularea evaluării naționale pentru clasa a VIII-a și a examenului de bacalaureat. Componenta referitoare la personalul didactic este la fel de limitată, momentan. Include un ID unic pentru fiecare profesor și datele personale, precum nume, gen, data nașterii și adresa de e-mail.

SIIIR intenționează să culegă mai multe informații cu privire la elevi și cadrele didactice. Ar trebui, în primul rând, să asigure colectarea sistematică a rezultatelor obținute la examinările naționale, iar apoi colectarea mai multor informații generale referitoare la elevi, de exemplu date privind distanța pe care o parcurge elevul până la școală și venitul mediu pe membru de familie.

Dezvoltarea indicelui de eficiență al ARACIP pentru monitorizarea performanțelor școlare

MENCS ar trebui să ia în calcul eliminarea actualei sale clasificări în baza rezultatelor obținute la evaluarea națională pentru clasa a VIII-a, din moment ce aceasta nu reprezintă un indicator pertinent al performanțelor școlare și încurajează perceperea performanțelor educaționale doar în funcție de rezultatele la examene (Admitere, 2016) (vezi Capitolul 4). În schimb, România ar trebui să utilizeze mai mult modelul contextualizat de performanță școlară creat de ARACIP (Casetă 5.2). Acest „indice de eficiență” prezintă o mult mai mare acuratețe în ceea ce privește măsurarea performanțelor școlare, separând aportul școlii la rezultatele elevilor de factorii contextuali ce nu țin de controlul cadrelor didactice și al școlii (OCDE, 2008). MENCS ar trebui să folosească într-o manieră mai eficace și mai sistematică indicele de eficiență al ARACIP, incluzând constatările acestuia în Raportul privind starea învățământului și încurajând utilizarea sa la nivel județean și școlar pentru o mai bună înțelegere a performanțelor școlare.

Creșterea transparenței finanțării unităților de învățământ în vederea alocării mai eficiente a fondurilor în funcție de nevoile școlilor

În România, nu numai subfinanțarea generalizată a sistemului de învățământ împiedică îmbunătățirea educației, ci și disparitățile înregistrate la nivelul resurselor alocate. România cheltuiește mult mai puțin pe elevii din mediul rural și din categoriile defavorizate din punct de vedere socio-economic decât pe cei din mediul urban și din categoriile avantajate din punct de vedere socio-economic (vezi Capitolul 1). În cadrul unui studiu privind noua formulă de finanțare pe elev, aproape jumătate din școlile eșantionate dintr-o zonă defavorizată au raportat o finanțare insuficientă pentru nevoile lor (Fartușnic et al., 2014). Faptul că administrația locală și familiile sunt nevoite să compenseze lipsa resurselor naționale pare să adâncească, nu să reducă inegalitățile din sfera finanțării. Creșterea calității și a echității sistemului de învățământ din România va presupune asigurarea unor resurse suficiente școlilor din zonele defavorizate pentru a putea răspunde nevoilor copiilor din familiile mai sărace și marginalizate.

O mai bună planificare și utilizare a resurselor cu ajutorul unor date mai transparente

Aceasta va necesita date mai fiabile referitoare la resursele școlilor, care să stea la baza unei finanțări și a unor politici de sprijin școlar mai eficace. Procesul de monitorizare și

evaluare a sistemului ar trebui, de asemenea, să contribuie la orientarea resurselor în direcția priorităților și obiectivelor naționale și să identifice dacă acestea sunt folosite într-un mod eficace și eficient. Însă, acesta nu reușește să îndeplinească în totalitate această funcție în România, din cauza lipsei de date financiare transparente, mai ales la nivel local. Școlile din România primesc finanțare de la nivel central în baza unui cost standard pe elev, însă se face și o redistribuire la nivel județean în cazul în care fondurile centrale sunt insuficiente pentru a acoperi salariile cadrelor didactice dintr-o unitate de învățământ. Aceasta poate însemna transferarea fondurilor de la școlile din zonele dezavantajate din punct de vedere socio-economic, unde costurile didactice sunt mai mici din cauza încadrării unor profesori mai puțin experimentați, la școlile cu profesori mai experimentați și, implicit, costuri didactice mai ridicate (Fartușnic et al., 2014). Unitățile de învățământ pot primi, de asemenea, fonduri suplimentare din partea autorităților locale și din contribuțiile părinților, care nu sunt incluse într-o evidență publică. Aceasta înseamnă că MENCS nu deține informații corecte despre bugetele școlilor.

O mai bună raportare a bugetelor locale către nivelul central ar ajuta MENCS să identifice resursele școlare și utilizarea acestora. Acestea constituie informații esențiale, ce permit distribuirea mai echitabilă a resurselor în vederea creșterii rezultatelor educaționale. De asemenea, pot contribui la evaluarea eficacității modului în care sunt folosite resursele pentru atingerea obiectivelor naționale și la înțelegerea raportului dintre alocarea resurselor și rezultatele învățării la nivelul diferitelor școli și categorii de elevi. O mai bună urmărire a resurselor ar atrage un nivel mai mare de integritate, permițând analizarea modului în care sunt investite fondurile conform scopului stabilit.

Distribuirea mai echitabilă a resurselor

Datele mai fiabile ar putea contribui la îmbunătățirea formulei de finanțare și la structurarea programelor de compensare suplimentară. Cu toate că permite o alocare mai echitabilă a resurselor, noua formulă de finanțare pe elev este destul de simplistă și prezintă o compensare relativ limitată a caracteristicilor populației de elevi ce pot afecta nevoile acestora, precum dezavantajele economice. Revizuirea formulei astfel încât să țină mai mult cont de profilul efectivului de elevi dintr-o școală poate permite o distribuire mai echitabilă a resurselor.

Unele țări OCDE apelează la programe speciale de sprijin sau „programe compensatorii”, prin intermediul cărora direcționează resurse suplimentare unităților de învățământ ce prezintă dezavantaje socio-economice. Aceste programe pot viza anumite regiuni sau școli cu un număr mare elevi din medii defavorizate (vezi Capitolul 4 și Casetă 2.5 din Capitolul 2). Însă, succesul unor astfel de programe depinde de capacitatea instituțiilor locale și școlare de a utiliza resursele într-un mod eficace în sprijinul dezvoltării școlare (OCDE, urmează).

Aspect politic 5.3: Utilizarea mai eficientă a rezultatelor

Sistemul de evaluare și examinare al României generează un vast volum de informații de la elevi, cadre didactice și unități de învățământ prin intermediul testărilor, inspecțiilor și evaluărilor, pe care însă le folosește într-o măsură limitată. Utilizarea rezultatelor constituie o parte esențială a evaluării sistemului deoarece oferă feedback pentru o mai bună înțelegere a performanțelor actuale și identifică unde și cum trebuie făcute îmbunătățiri. În România, o

mai bună utilizare a rezultatelor la toate nivelurile, în cadrul școlilor, al județelor și al guvernului, va permite înțelegerea mai aprofundată a performanțelor actuale din sistemul de învățământ și identificarea aspectelor ce necesită îmbunătățiri.

Utilizarea mai eficace a rezultatelor pentru luarea deciziilor la nivelul guvernului

În timpul interviurilor, s-a raportat în repetate rânduri echipei OCDE că, în România, datele și evidențele sunt rar folosite în procesul de luare a deciziilor. Aceasta este și constatarea altor actori. Banca Mondială a identificat faptul că MENCS utilizează și analizează informațiile într-o măsură limitată și că nu este conștient de potențialul datelor disponibile ca resurse cheie pentru elaborarea politicilor (Banca Mondială, 2010).

Stabilirea unei proceduri standard pentru utilizarea evidențelor

Pentru o mai bună utilizare a rezultatelor, una dintre priorități va fi folosirea datelor și evidențelor disponibile într-un cadru de monitorizare a progreselor și prin instrumentele cheie de raportare ale sistemului, precum Raportul privind starea învățământului (vezi Aspectul politic 5.1). Totuși, raportarea periodică a acestor informații nu va garanta neapărat folosirea lor în procesul decizional. Aceasta ar putea fi încurajată prin stabilirea unei proceduri standard pentru deciziile cheie privind elaborarea politicilor. O astfel de procedură ar putea include un model standard, cu o secțiune obligatorie care să prezinte evidențele disponibile cu privire la o anumită politică și care să identifice orice deficiențe la nivelul datelor sau cunoștințelor.

Dezvoltarea capacității Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice

O mai bună utilizare a datelor și evidențelor în procesul decizional necesită creșterea capacității centrale la nivelul MENCS. Direcția de Politici Publice a Ministerului trebuie să susțină dezvoltarea și analiza politicilor publice și managementul strategic al MENCS. Cu toate acestea, având doar nouă angajați, capacitatea sa este folosită pentru coordonarea și monitorizarea celor cinci strategii naționale elaborate în sprijinul Țintelor UE 2020 ale României.

Încurajator este faptul că una dintre măsurile Strategiei naționale privind reducerea părăsirii timpurii a școlii este crearea unui „grup de cercetare în cadrul MENCS pentru a studia reformele educaționale (inclusiv tehnologice) și provocările specifice României” (MENCS, 2015). Alte țări, ca Olanda și Noua Zeelandă, au creat în trecut organisme similare. Scopul lor este să adune, să compileze și să analizeze date concrete, pe care să le pună la dispoziția ministerului educației în vederea integrării lor în procesul de elaborare a politicilor (OCDE, 2013). Având în vedere gradul limitat de utilizare a datelor și evidențelor în scopul politicilor în România, crearea unui astfel de grup de cercetare pare a fi un demers binevenit.

Optimizarea Institutului de Științe ale Educației ca resursă analitică

La nivel central, ISE ar putea reprezenta o resursă critică în domeniul evaluării, însă actualmente este exploatat insuficient în acest scop. Poziționarea sa în afara MENCS, deținând autonomie tehnică față de autoritățile din sectorul educației, îi conferă o oarecare distanță față de deciziile politice, permițându-i să efectueze o analiză riguroasă a datelor în

scopul evaluării politicilor și a programelor. Deși ISE realizează unele cercetări și politici, capacitatea sa este restrânsă de resursele limitate și necesitatea de a răspunde *ad hoc* la solicitările ministerului.

Abilitatea Institutului de a realiza cercetări pertinente și evaluări de politici s-ar putea dezvolta prin creșterea independenței și a capacității sale. În acest scop, ar trebui ca activitatea sa să se concentreze asupra acțiunilor prevăzute în planul său de activitate pe patru ani, stabilit împreună cu ministerul, și să se asigure un buget multianual care corespunde planului. În momentul de față, solicitările ministerului îl țin adesea departe de activitatea sa de cercetare. Activitățile din afara planului său ar trebui limitate la un minim absolut și coordonate în totalitate la nivelul ministerului. Noul organism de cercetare din cadrul MENCS, menționat anterior, ar putea deține, în schimb, capacitatea de cercetare tehnică care să răspundă nevoilor ministerului.

Clarificarea administrării sistemului de evaluare și examinare

O serie de alte schimbări la nivelul rolurilor instituțiilor, recomandate în prezentul raport, vor susține o administrare mai strategică, fondată pe evidențe. Consolidarea independenței CNEE și a expertizei sale tehnice în domeniul elaborării și analizei evaluărilor și examinărilor ar asigura ministerului date mai fiabile referitoare la rezultatele învățării, în scopul utilizării lor sistematice pentru elaborarea politicilor (vezi Capitolul 2). Numirea ARACIP ca organismul principal de inspecție școlară ar oferi ministerului o raportare fiabilă a performanțelor școlare, în baza unui singur set de standarde naționale. Redefinirea rolurilor ISJ-urilor ar asigura informații mai consistente și în timp real referitoare la unitățile de învățământ, permițând identificarea din timp a problemelor și sprijinirea îmbunătățirii continue. Direcția Monitorizare și Inspecție Școlară din cadrul Ministerului ar deveni un organism de supraveghere a politicilor, contribuind la detectarea modului de implementare a politicilor naționale și asigurând punerea în practică a reformelor (vezi Capitolul 4).

O mai bună utilizare a rezultatelor la nivel județean în sprijinul îmbunătățirilor locale

Având în vedere relația directă pe care o au cu școlile, cadrele didactice și comunitatea locală, ISJ-urile pot susține, într-o manieră consistentă, realizarea de îmbunătățiri la nivel local. Cu toate acestea, au nevoie de informații relevante accesibile, dar și de sprijin tehnic pentru utilizarea lor în vederea îndeplinirii acestui rol. Utilizarea rezultatelor de către actorii locali este importantă pentru stabilirea unor scopuri și obiective cu relevanță locală, conectate la viziunea de dezvoltare a județului ce contribuie la atingerea Țintelor naționale.

Stabilirea unor așteptări pentru ISJ-uri

Momentan, nu există mecanisme solide pentru raportarea sau monitorizarea activității ISJ-urilor, ceea ce atrage un nivel redus al răspunderii locale. Legea educației din 2011 prevede ca ISJ-urile să întocmească un raport anual privind educația din județul lor, însă nu specifică cum ar trebui să integreze raportul obiectivele naționale sau rolul datelor și al evidențelor. În Republica Cehă, fiecare regiune trebuie să își evalueze sistemul de învățământ într-un raport anual. Aceste rapoarte ar trebui să vizeze nu doar performanțele educaționale regionale, ci și să analizeze modul în care sunt atinse obiectivele stabilite în planul pe termen lung pentru regiunea respectivă (Santiago et al., 2012). Stabilirea cerinței clare ca ISJ-urile să definească obiective județene în sprijinul celor naționale, însoțite de o

raportare periodică a progreselor, ar permite o mai bună planificare strategică și responsabilizare locală în România.

Susținerea ISJ-urilor pentru o mai bună utilizare a rezultatelor evaluării sistemului

Datele privind rezultatele elevilor utilizate de ISJ-uri, în prezent, se rezumă la rezultatele brute ale examinărilor și evaluărilor. Cu toate acestea, monitorizarea rezultatelor școlare generale ale diferitelor categorii de elevi din diverse școli este importantă pentru activitatea ISJ-urilor. Indicele de eficiență al ARACIP furnizează acest tip de informații, ministerul trebuind să încurajeze ISJ-urile să le folosească mai des în monitorizarea performanțelor școlare.

Alte țări au creat sisteme de management al informațiilor cu scopul de a pune la dispoziția unităților de învățământ și a altor actori din domeniul educației informații relevante despre performanțele școlilor și ale elevilor, în vederea încurajării utilizării acestora în procesul de autoevaluare și îmbunătățire a activității (Caseta 5.5). România ar putea analiza modul în care actualele sale instrumente de management al informațiilor, inclusiv SIIIR, ar putea oferi ISJ-urilor informații accesibile despre rezultatele învățării și mediul educativ, care să le permită să înțeleagă în mod clar care este profilul statistic al școlilor cu care lucrează. De exemplu, ISJ-urile ar trebui să poată identifica două școli din județul lor, cu o pondere similară a elevilor dintr-o categorie defavorizată din punct de vedere socio-economic sau a căror limbă maternă nu este româna, și să compare rezultatele învățării elevilor din aceste școli. Aceasta ar ajuta ISJ-urile să înțeleagă mai nuanțat unitățile școlare din județul lor astfel încât să poată acorda sprijin școlilor cu nevoile cele mai mari. Va fi important să se ia măsuri pentru a evita utilizarea acestor date în scopul clasificării unităților de învățământ, cum ar fi nepublicarea informațiilor integrate în aceste sisteme.

Caseta 5.5 SMART Australia

Regiunea New South Wales din Australia a creat un set de instrumente pentru măsurarea, evaluarea și raportarea școlară (SMART). SMART prezintă informații preluate din evaluările și examinările naționale și din evaluările realizate la nivelul școlii, cu scopul de a pune la dispoziția actorilor din domeniul educației date variate privind elevii în vederea diagnozei. Acesta permite utilizatorilor să identifice puncte forte la nivelul performanței elevilor și aspecte ce necesită îmbunătățiri. Se pot realiza și analize ale rezultatelor și proceselor educaționale la diferite niveluri, de la un anumit elev până la categorii de elevi, cohorte, școli și întregul sistem.

Sursa: OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

O mai bună diseminare a datelor privind rezultatele la nivelul ISJ-urilor

O mai bună diseminare a rezultatelor de la nivel central la nivel local ar permite ISJ-urilor să interpreteze și să utilizeze mai frecvent datele privind rezultatele în vederea realizării de îmbunătățiri. În România, ISJ-urile și MENCS au o întâlnire anuală la începutul anului școlar, un demers util, de altfel. MENCS prezintă evaluările și examinările naționale, inclusiv modul în care sunt concepute, și rezultatele naționale și locale, acestea urmând a fi transmise mai departe școlilor și cadrelor didactice. Totuși, echipa OCDE a aflat în timpul interviurilor că acest lucru nu se întâmplă întotdeauna. Este important ca MENCS să afle

care este cauza acestei situații și, eventual, să ia în calcul adoptarea unui proces mai puțin centralizat, prin mai multe evenimente regionale și implicarea mai multor actori operaționali locali. Reorientarea Direcției Monitorizare și Inspecție Școlară către un rol de supraveghere a implementării politicilor i-ar permite să coordoneze un astfel de demers.

Susținerea școlilor pentru o mai bună utilizare a rezultatelor sistemului în scopul îmbunătățirii

Prin raportări, evaluări, examinări și inspecții școlare, unitățile de învățământ din România furnizează o cantitate uriașă de date sistemului, însă primesc înapoi foarte puține informații. Având în vedere acest context, echipa OCDE nu a fost surprinsă să afle, în timpul interviurilor, că unitățile de învățământ atașează o valoare scăzută acestor date, neînțelegând de ce se solicită informațiile respective sau cum le pot îmbunătăți activitatea. Datele referitoare la rezultatele învățării, mediile din care provin elevii și progresele elevilor de-a lungul timpului pot oferi perspective prețioase asupra performanțelor școlare și pot identifica aspectele ce trebuie îmbunătățite. Rezultatele ar putea fi utilizate mai eficient la nivelul unităților de învățământ dacă s-ar asigura că acestea sunt disponibile și accesibile și s-ar lua măsuri, inclusiv în ceea ce privește formarea, pentru a dezvolta capacitatea școlilor de a acționa în baza acestor informații.

Furnizarea unor informații mai accesibile școlilor cu privire la rezultatele învățării

România realizează rapoarte naționale în urma evaluărilor și examinărilor. Aceasta înseamnă că școlile au acces la propriile date și la rezultatele naționale agregate. Însă o școală ar putea înțelege mai bine propria performanță dacă ar avea informații mai detaliate care să o raporteze la așteptările de învățare naționale. De exemplu, o școală ar trebui să poată compara procentul elevilor săi care stăpânesc competențele cheie la un nivel satisfăcător cu media națională, să poată consulta rezultatele în funcție de caracteristicile socio-economice ale elevilor și să compare propriile rezultate cu cele ale altor unități școlare cu profiluri statistice similare sau diferite. Aceasta ar ajuta unitățile de învățământ să înțeleagă, într-o manieră mai nuanțată, modul în care conturează învățarea elevilor mediul lor instructiv-educativ. Aceste informații ar putea fi folosite la nivelul școlii pentru analiza propriei performanțe, stabilirea obiectivelor și a planurilor de îmbunătățire a activității și monitorizarea progreselor în cadrul autoevaluării sale.

Unitățile de învățământ ar putea fi sprijinite printr-un sistem de management al datelor, în care să își poată analiza datele și să identifice școlile cu profiluri statistice similare. România are în plan crearea unei aplicații care să permită școlilor să descarce și să proceseze propriile date. Aceasta s-ar putea inspira din experiența altor țări (Caseta 5.6). Un alt lucru benefic ar putea fi realizarea unui raport școlar individualizat. În Comunitatea Flamandă din Belgia, școlile ce susțin evaluarea națională primesc un raport cu feedback detaliat despre performanțele elevilor în raport cu media națională (OCDE, 2013).

Caseta 5.6 Susținerea școlilor în vederea utilizării și analizării propriilor date

O serie de țări au creat sisteme de management al informațiilor care ajută actorii din domeniul educației, inclusiv unitățile de învățământ, să folosească datele referitoare la rezultatele învățării și mediul educativ mai sistematic în vederea îmbunătățirii. Australia a creat sistemul SMART (vezi Caseta 5.5), iar Norvegia, Portalul școlar (*Skoleporten*). Portalul școlar este un instrument informatic online, care cuprinde informații pentru monitorizarea educației, precum rezultatele învățării, medii educative, resurse și date școlare de bază. O parte a paginii este accesibilă publicului larg, iar alta este protejată printr-o parolă, putând fi accesată de școli și proprietarii școlilor pentru a afla informații mai detaliate și pentru a face comparații cu media națională. Astfel de instrumente ar putea fi utile în România, ajutând cadrele didactice și unitățile de învățământ să folosească mai mult datele educaționale în așa fel încât să obțină o imagine completă a rezultatelor învățării ale elevilor, claselor și școlilor în general.

Sursa: OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

Alte țări efectuează analize individualizate ale examinărilor sau evaluărilor naționale, adresate diferitelor tipuri de public, și susțin utilizarea lor prin evenimente de diseminare. În Slovenia, rezultatele de la nivelul sistemului sunt reunite în formate și analize diferite, în funcție de publicul vizat. De exemplu, profesorii de matematică pot primi un raport special în cazul în care rezultatele de la nivelul sistemului scot în evidență anumite aspecte importante pentru îmbunătățirea modului de predare a matematicii. Publicarea rezultatelor este însoțită de seminarii de formare a cadrelor didactice și alte activități de diseminare menite să promoveze o mai largă utilizare a rezultatelor evaluării. Cu toate că România a realizat acest tip de analiză în cadrul TIMSS și PIRLS, demersul a reprezentat un exercițiu izolat și a vizat un test internațional. Ar fi util ca România să efectueze un astfel de demers periodic pentru un test național, pe baza propriului său curriculum.

Sprrijinirea capacității școlilor de a utiliza rezultatele

Este important ca orice noi instrumente de la nivelul datelor să fie însoțite de formare și îndrumare adecvate, astfel încât școlile să poată deține capacitatea analitică necesară utilizării lor. În Statele Unite, „consilierii în domeniul datelor” pun la dispoziția anumitor școli expertiză tehnică pentru utilizarea datelor, ajutându-le să creeze aviziere cu date ușor de citit, ce fac informațiile mai accesibile pentru cadrele didactice (OCDE, 2013).

ISJ-urile au un rol cheie în încurajarea unei mai bune utilizări a rezultatelor la nivelul școlilor. În Australia, unele provincii au creat posturi „în domeniul datelor”, mai precis poziții de consultant în domeniul analizei și raportării performanțelor, care ajută regiunile să utilizeze datele în scopul îmbunătățirii (Santiago et al., 2011). Pe măsură ce ISJ-urile se reorientează de la exercitarea controlului spre acordarea de sprijin (vezi Capitolul 4), ar trebui analizat modul în care își pot dezvolta expertiza tehnică prin care să ajute școlile să folosească mai bine datele din sistem în scopul îmbunătățirii. O opțiune în acest sens ar putea fi crearea unor roluri similare în domeniul datelor la nivelul ISJ-urilor și includerea lor, pe viitor, în structura personalului ISJ.

Concluzii și recomandări

Îmbunătățirea procesului de evaluare a sistemului din România va aduce beneficii întregului sistem de învățământ. Adoptarea unei abordări mai strategice a planificării naționale va permite soluționarea mai unitară a provocărilor persistente de la nivelul accesului, echității și calității. Revizuirea evaluării naționale pentru clasa a IV-a, astfel încât să devină un instrument mai solid de monitorizare a sistemului, va oferi o mai bună înțelegere a procesului de învățare al elevilor și a factorilor ce îl afectează. Nu în ultimul rând, rezultatele mai accesibile și dezvoltarea capacității de utilizare a lor va ajuta actorii din domeniul educației, de la nivel central, local și școlar, să identifice și să aducă îmbunătățiri mediului instructiv-educativ.

Recomandări

5.1. Consolidarea planificării strategice

5.1.1. Elaborarea unei strategii naționale pe termen lung în domeniul educației.

Discuțiile actuale referitoare la o nouă lege a educației și inițiativa prezidențială „România educată”, ce a lansat o dezbatere națională cu privire la educație, oferă șansa de a crea o viziune și o strategie pe termen lung în domeniul educației. Va fi important ca România să asigure asumarea colectivă a noii strategii și să atragă susținere națională pentru a evita inversarea tendințelor politice cu care s-a confruntat legea din 2011. Conectarea strategiei și a noii legi la niște obiective de dezvoltare națională mai generale și implicarea experților independenți în elaborarea lor ar putea contribui la crearea unui consens politic. Stabilirea câtorva obiective pe termen mediu ar veni în sprijinul monitorizării și al responsabilizării, oferind date referitoare la prioritățile cheie care să stea la baza procesului de elaborare a politicilor.

5.1.2. Asigurarea transparenței și a accesibilității raportării progreselor. România trebuie să stabilească indicatori măsurabili și delimitați în timp pentru monitorizarea progreselor față de obiectivele strategiei naționale astfel încât guvernul să poată fi tras la răspundere pentru rezultatele obținute și să aibă informațiile de care are nevoie pentru a elabora politici eficiente și a aloca resurse. Indicatorii ar trebui stabiliți cu atenție, cu implicarea experților statisticieni și educaționali, astfel încât să se asigure că sunt robusți din punct de vedere metodologic și că, atunci când urmăresc învățarea, reflectă întregul proces de învățare al elevilor pentru a evita utilizarea unei măsuri prea limitate, axate doar pe rezultatele școlare. Elaborarea Raportului privind starea învățământului în baza unui set mai amplu de informații referitoare la monitorizarea sistemului îl va transforma într-o sursă recunoscută de informații legate de performanța sistemului de învățământ, informând mai bine procesul decizional.

5.1.3. Clarificarea rolului evaluării și examinării în susținerea procesului de învățare la nivel național. Sistemul de evaluare și examinare al României prezintă numeroase practici pozitive ce sprijină procesul de învățare al elevilor, însă acestea sunt generalmente în fază incipientă și subminate de ponderea deținută de testările naționale și de evaluarea în scopul conformării. Stabilirea clară în strategia națională și în noua lege a modului în care evaluarea și examinarea pot susține obiectivele de învățare ale României ar oferi o mai mare coerență practicilor sale pozitive și ar asigura că toate componentele sistemului conlucrează în sprijinul îmbunătățirii procesului de predare și învățare.

5.2. Alinierea procesului de monitorizare a sistemului la prioritățile educaționale

5.2.1. Standardizarea evaluării naționale de la clasa a IV-a și introducerea unor chestionare informative în vederea creării unui instrument de monitorizare a sistemului. România nu are, în prezent, propria evaluare de monitorizare a sistemului, ceea ce înseamnă că nu deține mijloacele necesare să măsoare corect rezultatele învățării în raport cu așteptările naționale ori să analizeze impactul modificărilor de politică asupra procesului de predare și învățare. România ar trebui să standardizeze punctarea evaluării de la clasa a IV-a astfel încât aceasta să ofere date fiabile la nivelul întregului sistem cu privire la rezultatele învățării. Introducerea unui chestionar contextual în evaluarea de la clasa a IV-a va ajuta România să înțeleagă mai bine impactul factorilor contextuali asupra procesului de învățare al elevilor. Nu în ultimul rând, România ar trebui să aibă în vedere trecerea la o evaluare eșantionată pentru a evita atașarea unei mize acestei testări, într-o cultură a evaluărilor naționale cu miză ridicată. Evaluările eșantionate permit, de asemenea, acoperirea unei game mai largi de subiecte, cunoștințe și competențe.

5.2.2. Extinderea datelor colectate cu privire la mediul de proveniență și rezultatele elevilor în Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR). Alături de noile chestionare contextuale pentru clasa a IV-a, aceasta ar permite o mai bună înțelegere a modului în care factorii contextuali influențează procesul de învățare al elevului și ar facilita formularea unor răspunsuri politice mai eficiente.

5.2.3. Îmbunătățirea informațiilor referitoare la alocarea și utilizarea resurselor școlare. Aceasta este importantă pentru eficientizarea politicilor de alocare a resurselor și, în special, pentru elaborarea unor politici de reducere a disparităților majore de la nivelul finanțării disponibile școlilor (de exemplu, prin revizuirea formulei de finanțare pe elev și introducerea unor programe țintite suplimentare adresate școlilor defavorizate). Mai mult, România are nevoie de date mai fiabile referitoare la resursele școlilor care să sprijine continuarea descentralizării și investițiile mai substanțiale în educație, ambele considerate de analiza de față ca fiind importante pentru îmbunătățirea rezultatelor.

5.3. Utilizarea mai eficientă a rezultatelor la nivel central, județean și școlar

5.3.1. Investiția în capacitatea guvernului de a analiza sistemul de învățământ. Creșterea numărului de angajați și a capacității analitice din cadrul Direcției de Politici Publice a ministerului și crearea unui grup de cercetare în cadrul ministerului, așa cum prevede Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii. Aceasta va spori capacitatea analitică a guvernului de a folosi informațiile produse de sistemul de evaluare și examinare în scopul evaluării sistemului. Asigurarea că ISE se bucură de suficientă independență și resurse pentru implementarea programului său de cercetare astfel încât să se poată dedica unor cercetări și evaluări politice care să furnizeze date procesului de elaborare a politicilor.

5.3.2. O mai bună utilizare a informațiilor sistemice la nivel județean în sprijinul îmbunătățirilor și al responsabilizării. Prevederea ca ISJ-urile să adopte ținte județene conectate la cele naționale, cu raportarea periodică a progreselor către guvern. Dezvoltarea sistemelor de management informatic ale ISJ-urilor pentru a înțelege mai bine profilul statistic (de exemplu, resursele școlilor, profilul elevilor, profilul cadrelor didactice și mediul educațional) al unităților de învățământ din județul lor și modul în care afectează acesta rezultatele învățării ale elevilor astfel încât ISJ-urile să poată oferi sprijin școlilor cu cele mai mari nevoi.

5.3.3. Furnizarea unor informații mai accesibile școlilor pentru a susține autoevaluarea și planificarea îmbunătățirilor. Furnizarea de informații școlilor referitoare la profilul lor statistic și rezultatele învățării ale elevilor, pentru a-și putea analiza propriile date și a înțelege modul în care mediul lor școlar influențează rezultatele învățării în comparație cu alte unități de învățământ.

Referințe

- ACARA (2015), *Measurement Framework for Schooling in Australia 2015*, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Admitere (2016), Admitere 2016 – Admiterea în licee 2016, Ministerul Educației și Cercetării Științifice, <http://admitere.edu.ro/IndexHarta.aspx> (accesat în 16 Februarie 2017)
- ARACIP (2013), Studiu național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar - Sinteză, ARACIP, București.
- ARACIP (2015), Raportul național privind starea calității în unitățile de învățământ preuniversitar public din mediul rural, ARACIP, București.
- Banca Mondială (2010), *România – analiză funcțională: sectorul învățământului preuniversitar*, Banca Mondială, Washington DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/173951468294619991/Romania-Functional-review-Pre-university-education-sector>.
- Burns, T., F. Köster și M. Fuster (2016), *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>.
- Comisia Europeană (2016), Europa 2020 în România, pagina Comisiei Europene, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/romania/index_en.htm.
- Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare (2014), *Oglinda educației 2014: date și analiza învățământului preșcolar, primar și secundar din Norvegia*, Direcția Norvegiană pentru Educație și Formare, Oslo.
- Fartușnic, C. et al. (2014), *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității*, UNICEF, Vanemonde, București, www.unicef.org/romania/Studiu.ISE.eng.pdf.
- MENCS (2015), *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii 2015-2020*, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București.

- Novak, C. și Ș. Iosifescu (2015), *Rapoarte de cercetare ARACIP Vol. I / 2015 Influența evaluării externe asupra calității educației*, ARACIP, București.
- Nusche, D. et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>.
- OCDE (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264050259-en>.
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2014a), *Kazakhstan: Review of the Central Administration*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264224605-en>.
- OCDE (2014b), *Slovak Republic: Developing a Sustainable Strategic Framework for Public Administration Reform*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264212640-en>.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OCDE (urmează) *Design and Implementation Plan for the Review*, OECD Reviews of School Resources: The Funding of School Education, OECD Publishing, Paris.
- Santiago, P. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>.
- Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>.
- UNICEF (2012), *Inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație. Studiu național - România: Analiza situației copiilor aflați în afara sistemului de educație din România*, UNICEF.

ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ȘI DEZVOLTARE ECONOMICĂ

OCDE reprezintă un for unic ce vizează cooperarea interguvernamentală în vederea eliminării provocărilor economice, sociale și ecologice aferente globalizării. Totodată, OCDE caută să înțeleagă și să ajute guvernele să facă față noilor evoluții și preocupări, precum guvernanta corporativă, economia informației și provocările reprezentate de îmbătrânirea populației. Organizația oferă un cadru ce permite guvernelor să compare politicile, să găsească soluții la problemele comune, să identifice bunele practici și să coordoneze politicile interne și internaționale.

Statele membre ale OCDE sunt: Australia, Austria, Belgia, Canada, Chile, Coreea, Danemarca, Elveția, Estonia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Israel, Italia, Japonia, Letonia, Luxemburg, Marea Britanie, Mexic, Norvegia, Noua Zeelandă, Olanda, Polonia, Portugalia, Republica Cehă, Republica Slovacă, Slovenia, Spania, Statele Unite ale Americii, Suedia, Turcia și Ungaria. În activitatea OCDE este implicată și Uniunea Europeană.

OECD Publishing diseminează, la scară largă, rezultatele statisticilor și ale cercetărilor realizate de Organizație cu privire la o serie de aspecte economice, sociale și de mediu, dar și convențiile, ghidurile și standardele aprobate de către membrii săi.

Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației

România

Cum pot conlucra mai eficient politicile de evaluare și examinare în vederea îmbunătățirii rezultatelor elevilor din învățământul primar și secundar? Rapoartele de țară incluse în această serie analizează provocările majore cu care se confruntă politicile respective, cu scopul de a identifica aspectele ce pot fi îmbunătățite în sensul creșterii calității, a echității și a eficienței educației acordate în școli.

Sistemul de învățământ românesc a înregistrat progrese impresionante în ultimele două decenii, tot mai mulți elevi dobândind competențele de bază de care au nevoie în viața personală și profesională. Însă această ameliorare în plan general maschează disparități semnificative la nivelul rezultatelor învățării și al performanțelor, un număr tot mai mare de elevi părăsind timpuriu școala, fără a deține abilități elementare. Analiza de fază, realizată în colaborare cu UNICEF, prezintă României o serie de recomandări în vederea consolidării sistemului său de evaluare și examinare, prin reducerea ponderii atribuite examinărilor cu miză importantă și crearea unui cadru mai favorabil discuțiilor formative și acordării de feedback, fundamentale pentru îmbunătățirea procesului de învățare și a practicii didactice. Creșterea calității și a echității – însoțită, implicit, de rezultate mai bune pentru toți elevii – este în interesul României, ca și al altor țări ce urmăresc o întrebuintare mai eficientă a propriilor sisteme de evaluare și examinare.

Puteți consulta această publicație online, la adresa <http://dx.doi.org/10.1787/9789264274051-en>.

Prezenta lucrare este publicată în cadrul bibliotecii virtuale OECD iLibrary, ce reunește toate cărțile, publicațiile periodice și bazele de date statistice ale OCDE.

Pentru mai multe informații, vizitați www.oecd-ilibrary.org, www.unicef.org/ceecis și www.unicef.ro.