

ROMÂNIA

Acord de servicii de asistență tehnică rambursabile privind Asistența pentru redresarea educației în România (P178400)

LIVRABIL 3

Analiza funcțională a sistemului preuniversitar



MINISTERUL EDUCAȚIEI



THE WORLD BANK
IBRD • IDA | WORLD BANK GROUP

"PNRR. Finanțat de Uniunea Europeană - NextGenerationEU"



<https://mfe.gov.ro/pnrr/>

<https://www.facebook.com/PNRROficial/>

LIVRABIL 3

Analiza funcțională a sistemului preuniversitar

B. Guvernanța în acțiune:

planificarea pentru succes la nivel județean și local în educație

Declinarea răspunderii

Această lucrare este un produs al personalului Băncii Mondiale. Constatările, interpretarea și concluziile exprimate în acest document nu reflectă în mod necesar opiniile directorilor executivi ai Băncii Mondiale sau ale guvernelor pe care le reprezintă. Banca Mondială nu garantează acuratețea datelor incluse în această lucrare și nu își asumă răspunderea pentru orice erori, omisiuni sau discrepanțe în informații și nici răspunderea cu privire la utilizarea sau neutilizarea informațiilor, metodelor, proceselor sau concluziilor prezentate. Granițele, culorile, denumirile și alte informații prezentate pe orice hartă din această lucrare nu implică nicio apreciere din partea Băncii Mondiale cu privire la statutul juridic al oricărui teritoriu sau aprobarea sau acceptarea acestor granițe.

Acest raport nu reprezintă în mod necesar poziția Uniunii Europene sau a Guvernului României.

Declarație privind drepturile de autor

Materialul din această publicație este protejat prin drepturi de autor. Copierea și/sau transmiterea fără permisiune a unor părți din această lucrare poate constitui o încălcare a legilor în vigoare.

Pentru permisiunea de a fotocopia sau de a retipări orice parte a acestei lucrări, vă rugăm să trimiteți o cerere cu informațiile complete fie la: (i) Ministerul Educației din România (strada General H. M. Berthelot, nr. 28-30, sector 1, București, România); fie la: (ii) Grupul Băncii Mondiale România (strada Vasile Lascăr, nr. 31, etaj 6, sector 2, București, România).

Acest raport a fost prezentat în cadrul Acordului de servicii de asistență tehnică rambursabile privind Asistența pentru redresarea educației în România (P178400), semnat între Ministerul Educației din România și Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare la 27 iunie 2022. Acest document corespunde livrabilului 3 din cadrul acordului sus-menționat.

Listă de abrevieri

ACP	Analiza cheltuielilor publice
ANOFM	Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă
ARACIIP	Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar
ARACIP	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
BJ	Structură județeană
BMB	Structură a Municipiului București
CCD	Casa Corpului Didactic
CCD	Centru pentru Cariera Didactică
CDEOȘ	Curriculum la decizia elevului din oferta școlii
CDȘ	Curriculum la decizia școlii
CE	Comisia Europeană
CFDCD	Comisie pentru formare și dezvoltare în cariera didactică
CJRAE	Centru Județean de Resurse și Asistență Educațională
CMBRAE	Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională
CNCE	Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare
CNEI	Centrul Național pentru Educație Incluzivă
CNFDCCD	Centrul Național pentru Formare și Perfecționarea în Cariera Didactică
CP	Consiliul profesoral
DESI	Indicele economiei și societății digitale
DJIP	Direcție Județeană de Învățământ Preuniversitar
GRAP	Planul de acțiune pentru reforma guvernantei
ICU	Indicele capitalului uman
INS	Institutul Național de Statistică
ISCED	Clasificarea internațională standard a educației
ISJ	Inspectorat Școlar Județean
ÎPT	Învățământ profesional și tehnic
KPI	Indicator-cheie de performanță
LEN	Legea educației naționale nr. 1/2011
LIP	Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023
LMS	Sistem de gestionare a învățării
LS	Leadership situațional
M&E	Monitorizare și evaluare
MATE	Mecanism de avertizare timpurie în educație
ME	Ministerul Educației
MRU	Managementul resurselor umane
OCDE/OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
PER	Analiza cheltuielilor publice
PISA	Programul pentru evaluarea internațională a elevilor
PNRAS	Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar
PNRR	Planul Național de Redresare și Reziliență
PTȘ	Părăsirea timpurie a școlii
RAS	Servicii de asistență tehnică rambursabile
RU	Resurse umane

SGRAP	Plan de acțiune specific pentru reforma guvernantei
SIIR	Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România
TALIS	Studiu internațional privind predarea și învățarea
TIC	Tehnologia informației și comunicațiilor
UE	Uniunea Europeană
UEFISCDI	Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării

Mulțumiri

Acest raport a fost elaborat în cadrul Acordului de servicii de asistență tehnică rambursabile privind Asistența pentru redresarea educației în România (P178400) și a fost pregătit sub îndrumarea și supervizarea Alinei Sava, șefa echipei de lucru, și sub îndrumarea generală a Ritei Almeida (manager de practică în domeniul educației) și a Annei Akhalkatsi (manager de țară pentru România).

Echipa Băncii Mondiale apreciază în mod deosebit cooperarea excelentă, îndrumarea și feedback-ul din partea echipei Ministerului Educației din România, în special doamnei Ligia Deca, Ministrul Educației, doamnei Alina Roiniță și domnului Sorin Decă.

Cuprins

LISTĂ DE ABREVIERI	4
MULȚUMIRI	6
CUPRINS	7
INTRODUCERE	8
CAPITOLUL 1: CONTEXT, PROVOCĂRI ȘI TEORIA SCHIMBĂRII	10
METODOLOGIA ANALIZEI FUNCȚIONALE	10
SURSELE DATELOR	12
PROVOCĂRI CHEIE ACTUALE ÎN SECTORUL EDUCAȚIEI DIN ROMÂNIA	13
CUM POATE CONTRIBUI O METODĂ DE GUVERNANȚĂ COLABORATIVĂ LA ABORDAREA PROVOCĂRIILOR CHEIE CU CARE SE CONFRUNTĂ ÎN PREZENT SECTORUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC?	23
FUNCȚIILE DE GUVERNANȚĂ: DESCRIERE ȘI SCHIMBĂRI PRECONIZATE ÎN URMA CREȘTERII DESCENTRALIZĂRII	24
ASPECTE DE CONTEXT: ACTORI ȘI MODELE DE GUVERNANȚĂ DESCENTRALIZATĂ A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL	28
CAPITOLUL 2: STRUCTURILE DE GUVERNANȚĂ ȘCOLARĂ – FUNCȚII, ROLURI ȘI ASPECTE ÎNCĂ NEREZOLVATE	32
CONSILIUL DE ADMINISTRAȚIE AL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT	34
DIRECTORUL ȘCOLII	43
CONSILIUL PROFESORAL ȘI COMISIILE DE LA NIVELUL ȘCOLII	54
CAPITOLUL 3: ACTORII DE LA NIVEL JUDEȚEAN ȘI LOCAL, CU ACCENT PE INSTITUȚIILE DECONCENTRATE	58
INSPECTORATELE ȘCOLARE JUDEȚENE (ISJ) ȘI DIRECȚIILE JUDEȚENE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR (DJIP)	58
STRUCTURILE JUDEȚENE ALE AGENȚIEI ROMÂNE PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII ȘI INSPECȚIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR	67
CENTRELE PENTRU CARIERA DIDACTICĂ ȘI CENTRELE JUDEȚENE DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ	71
CONSILIUL CONSULTATIV JUDEȚEAN PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ȘI AUTORITĂȚILE PUBLICE LOCALE	73
POLITICI DE RESURSE UMANE PENTRU MANAGERII EDUCAȚIONALI	73
CAPITOLUL 4: RECOMANDĂRI ȘI OPȚIUNI DE STRATEGII	80
RECOMANDAREA 1. OPȚIUNI DE STRATEGII PENTRU FORMAREA MANAGERILOR EDUCAȚIONALI	84
RECOMANDAREA 2. OPȚIUNI DE STRATEGII PENTRU RECRUTAREA MANAGERILOR EDUCAȚIONALI	94
RECOMANDAREA 3. OPȚIUNI DE STRATEGII PENTRU PILOTAREA UNUI MANAGEMENT SPORIT LA NIVELUL ȘCOLII	99
RECOMANDAREA 4. ÎMBUNĂTĂȚIREA GUVERNANȚEI LA NIVEL JUDEȚEAN, ASTFEL ÎNCÂT SĂ DEVINĂ MAI PRACTICĂ ...	103
RECOMANDAREA 5. ÎMBUNĂTĂȚIREA MANAGEMENTULUI LA NIVELUL ȘCOLII	112
ANEXA 1. LECȚII DIN EXPERIENȚA INTERNAȚIONALĂ	116
ANEXA 2. PLANUL DE ACȚIUNE PRIVIND REFORMA GUVERNANȚEI	125
PLANUL DE ACȚIUNE PENTRU REFORMA GUVERNANȚEI (GRAP). PREZENTARE GENERALĂ	125
SGRAP 1: CREȘTEREA CAPACITĂȚII SISTEMULUI DE MANAGEMENT PRIN FORMAREA DE MANAGERI EDUCAȚIONALI ..	127
SGRAP 2: MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE, CU ACCENT PE RECRUTAREA MANAGERILOR EDUCAȚIONALI	131
SGRAP 3: PILOTAREA UNUI MANAGEMENT SPORIT LA NIVELUL ȘCOLII	135
ANEXA 3. PLAN DE ACȚIUNE PENTRU RECOMANDĂRILE ANALIZEI CHELTUIELILOR PUBLICE (PER) ...	139

Introducere

Acordul de servicii de asistență tehnică rambursabile (RAS) privind Asistența pentru redresarea educației în România are ca scop consolidarea capacității Ministerului Educației (ME) de a implementa reformele planificate în cadrul Planului Național de Redresare și Reziliență (PNRR) în domeniile critice ale părăsirii timpurii a școlii, digitalizării și guvernantei. Componenta 15 a PNRR – Educație – are un buget de 3,6 miliarde de euro, care este alocat pentru șapte reforme și optsprezece investiții. Obiectivul Reformei 7 constă în îmbunătățirea guvernantei sistemului de învățământ preuniversitar și în profesionalizarea managementului. Deși are o alocare bugetară mai mică, Reforma 7 este o intervenție transversală care activează multe dintre investițiile și programele prevăzute de proiectul reprezentativ „România Educată”.

Cu un calendar care se întinde până în 2026 și având în față reforme și investiții ambițioase, implementarea PNRR necesită un efort consistent din partea Ministerului Educației. Rambursările din partea Comisiei Europene (CE) sunt condiționate de îndeplinirea la timp a jaloanelor și Țintelor convenite. Componenta 3 a Acordului RAS este dedicată consolidării guvernantei în domeniul educației, iar Banca Mondială sprijină ministerul cu servicii de asistență tehnică pentru implementarea reformelor și investițiilor preconizate. Mai exact, analiza funcțională a sistemului de învățământ preuniversitar va servi drept bază documentară pentru revizuirea de către ME a cadrului de management al sistemului la nivel județean și local, în vederea creșterii autonomiei școlilor. Analiza acoperă două părți: (a) analiza cheltuielilor publice și (b) guvernanta sistemului de învățământ – structura și sistemele organizaționale și managementul resurselor umane. **Prezentul raport acoperă partea B, Guvernanta în acțiune: planificarea pentru succes la nivel județean și local în educație.**

Obiectivul acestei analize funcționale este de a pune bazele elaborării unui Plan de acțiune pentru reforma guvernantei (GRAP). Acest lucru este în conformitate cu Acordul RAS semnat între Bancă și ME și cu jaloanele și obiectivele stabilite în PNRR cu privire la reformele și investițiile în guvernanta educației¹ și corespunde activității 3.1 din Acord. PNRR este un stimulent european semnificativ care vizează combaterea efectelor pandemiei de COVID-19 și constituie o sursă cheie de finanțare pentru strategia României în domeniul educației, prezentată în proiectul „România Educată”. Principalele rezultate ale acestui proiect prezintă viziunea pentru sectorul educațional al țării până în 2030.²

Analiza funcțională este realizată la două niveluri de guvernanta locală – la nivel județean și la nivel de școală – și se concentrează pe reforma managementului și descentralizare. Analiza are drept scop să furnizeze informații pentru configurarea unui cadru revizuit de management al sistemului, bazat pe o autonomie sporită a școlilor și pe creșterea echității în sistem. Aceasta identifică provocările și constrângerile pentru managementul școlilor și al inspectoratelor, inclusiv clarificarea sarcinilor și a responsabilităților, identificarea lacunelor în rolurile cheie și găsirea de opțiuni pentru a reduce birocrăția și a evita suprapunerile funcționale. În domeniul managementului resurselor umane, analiza examinează trei dimensiuni interconectate: i) organizarea, structura și competențele personalului; ii) dimensionarea și calitatea personalului; și iii) analiza cheltuielilor pentru educație. Ea include recomandări care cuprind un plan de acțiune principal și trei planuri de acțiune specifice. Împreună, aceste analize furnizează informații pentru diferitele componente ale Planului de acțiune pentru reforma guvernantei, solicitat ca jalon al PNRR privind reforma guvernantei în domeniul educației și investițiile aferente, în cadrul Componentei 15, Educație, a PNRR.

În cazul României, concentrarea pe nivelul județean al guvernantei în domeniul educației înseamnă concentrarea pe unitățile de învățământ și pe structurile de la nivel județean. În ceea ce privește

¹ Reformele și investițiile relevante din PNRR sunt Reforma 7 (reforma guvernantei sistemului de învățământ preuniversitar și profesionalizarea managementului) și Investiția 18 (program de formare și îndrumare pentru managerii și inspectorii școlari), ale căror obiective și rezultate corespunzătoare sunt cele definite pentru jaloanele 493, 494 și 507. A se vedea Comisia Europeană (2021) ANEXA la propunerea de decizie de punere în aplicare a Consiliului de aprobare a evaluării planului de redresare și reziliență al României, Bruxelles, 27.9.2021 COM (2021) 608 final; {SWD(2021) 276 final}.

² Președinția României (2021), Raport final al proiectului „România Educată”. Documente suplimentare realizate în cadrul proiectului „România Educată” sunt disponibile la adresa: <http://www.romaniaeducata.eu/rezultatele-proiectului/>

unitățile de învățământ, analiza are în vedere școlile de nivel primar, gimnazial și liceal. În ceea ce privește structurile de la nivel județean, acestea includ structurile deconcentrate ale ME, cum ar fi actualele Inspectorate Școlare Județene (ISJ) și autoritățile publice locale.

Deși numeroase procese și majoritatea deciziilor privind educația sunt inițiate la nivelul central al Ministerului Educației, concentrarea asupra nivelurilor locale răspunde unui dublu raționament. În primul rând, după cum se menționează în raportul final al proiectului „România Educată”, în mare măsură, problemele actuale de guvernare a sistemului de învățământ din România se manifestă la nivel local și la nivelul școlilor (Caseta 1).³ S-a dovedit că descentralizarea și delegarea funcțiilor de guvernare către instituțiile de la nivel local conduce la rezultate pozitive atât în ceea ce privește calitatea, cât și echitatea în educație, ambele obiective fiind în centrul viziunii strategiei Educația 2030 pentru România.

Caseta 1: Probleme legate de guvernare manifestate la nivelul școlilor și la nivel local

- 49% dintre directorii de școli ar dori o autonomie sporită, în timp ce 33% ar fi împotrivă.
- 36% dintre respondenți consideră că cea mai bună competență a lor ca lideri ai școlilor sunt abilitățile de comunicare, iar abia pe locul doi se află abilitățile organizatorice. Aceștia au răspuns, de asemenea, că cel mai mare sprijin îl primesc din partea consiliilor de administrație ale școlilor și cel mai puțin, din partea personalului ME.
- 47% au recomandat digitalizarea majorității proceselor excesiv de birocratice și arhaice, iar 42% au recomandat renunțarea la solicitările ad-hoc de date, primite de la nivelurile superioare de conducere ale sectorului.
- 80% au acordat o notă scăzută (0-5 pe o scară de 10) utilității evaluărilor ARACIP.
- 40% consideră că angajarea cadrelor didactice trebuie să fie o responsabilitate împărțită între ISJ-uri și școli.

Sursa: Banca Mondială (martie 2023), extras din sondajul pentru directorii de școli.

Raportul privind Analiza funcțională a sistemului preuniversitar. Guvernare în acțiune: Planificarea pentru succes la nivel județean și local în educație este organizat în patru capitole. Primul capitol oferă o imagine de ansamblu a sectorului educațional din România, împreună cu o prezentare a abordării și metodologiei adoptate pentru realizarea acestei analize funcționale. Al doilea capitol analizează structurile actuale de guvernare la nivel de școală și județ și identifică aspectele critice privind principalele funcții pe care aceste structuri ar trebui să le îndeplinească în sistem, în special prin raportare la nivelul lor de autonomie operațională sau decizională. Cel de-al treilea capitol prezintă principalele probleme funcționale legate de multiplele structuri de guvernare locală și de managementul resurselor umane în ceea ce privește posturile de conducere din unitățile de învățământ. De asemenea, se referă la modul în care Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (LIP) abordează aceste aspecte și la modalitățile de implementare, astfel încât problemele critice să fie abordate în totalitate. Ultimul capitol prezintă un set de recomandări rezultate din analiză cu privire la implementarea reformelor propuse prin LIP. Documentul cuprinde patru anexe. Acestea conțin GRAP-ul general și cele trei planuri de acțiune specifice pentru reforma guvernării (SGRAP) aferente, precum și lecțiile învățate din experiența internațională.

³ Președinția României (2021), Raportul final al proiectului „România educată”, pp. 68-72.

Capitolul 1: Context, provocări și teoria schimbării

Acest capitol descrie contextul în care vor fi implementate reformele guvernantei, la a căror descriere precisă contribuie prezenta analiză funcțională. După o scurtă trecere în revistă a organizării sistemului educațional din România, capitolul prezintă principalele provocări din sectorul învățământului preuniversitar românesc, conform documentelor strategice recente realizate pentru proiectul „România Educată”. În plus, capitolul prezintă date suplimentare care evidențiază aspecte specifice legate de guvernanta sistemului.

Capitolul detaliază, de asemenea, efectele preconizate ale acestor reforme ale guvernantei asupra provocărilor identificate în legătură cu adoptarea unei abordări bazate pe teoria schimbării. Utilizând teoria schimbării, a doua parte a acestui capitol arată de ce introducerea unei reforme a guvernantei bazate pe întărirea descentralizării și pe creșterea autonomiei școlilor joacă un rol esențial în abordarea provocărilor identificate în prima parte. Aceasta pune bazele pentru a detalia alinierea și conectarea analizei funcționale cu obiectivele privind guvernanta și managementul educației stabilite în actuala viziune strategică pentru sectorul educației din România.

Metodologia analizei funcționale

Scopul general al analizelor funcționale⁴ este de a identifica barierele care împiedică planificarea și implementarea eficientă a politicilor. În mod obișnuit, aceste analize se pot concentra pe oricare dintre cele două domenii principale pentru o potențială reformă: organizare și politici. În ceea ce privește organizarea, analizele funcționale pot identifica ministerele, agențiile sau unitățile de lucru individuale care trebuie restructurate și reproiectate din diferite motive, inclusiv eficiența costurilor, creșterea performanței sau transparența. În ceea ce privește politicile, analizele funcționale examinează măsurile cheie, legislația și programele referitoare la domenii specifice considerate deosebit de problematice sau critice în raport cu obiectivele strategice dorite. Totuși, organizarea operațională și elaborarea politicilor sunt indisolubil legate. Astfel, deși prezenta analiză funcțională se concentrează asupra structurilor organizaționale, ea este completată cu referiri la politicile și legislația cheie relevante pentru funcționarea acestor structuri.

Obiectivele specifice care ghidează revizuirile funcționale variază de la caz la caz. Acestea pot viza, de exemplu, îmbunătățirea alinierii proceselor la obiectivele strategice ale unei anumite organizații; depășirea fragmentării sau a duplicării funcționale; optimizarea alocării resurselor ca răspuns la schimbarea obiectivelor strategice sau a cererilor cetățenilor; sau redimensionarea birocrăției și reducerea costurilor operaționale. Deoarece sunt orientate către client, domeniul de aplicare și obiectivele acestora depind de nevoile clienților de a aborda probleme specifice.

În ceea ce privește domeniul de aplicare, în conformitate cu Acordul RAS, prezenta analiză funcțională examinează guvernanta sistemului de învățământ preuniversitar, concentrându-se pe nivelurile locale de guvernanta.

În ceea ce privește obiectivele specifice, analiza funcțională este ghidată de *obiectivul principal* de punere în practică a viziunii generale a proiectului „România Educată” pentru 2030, care urmărește să ofere o învățare de înaltă calitate și relevantă pentru toți, luând în considerare diferențele dintre indivizi și comunități.

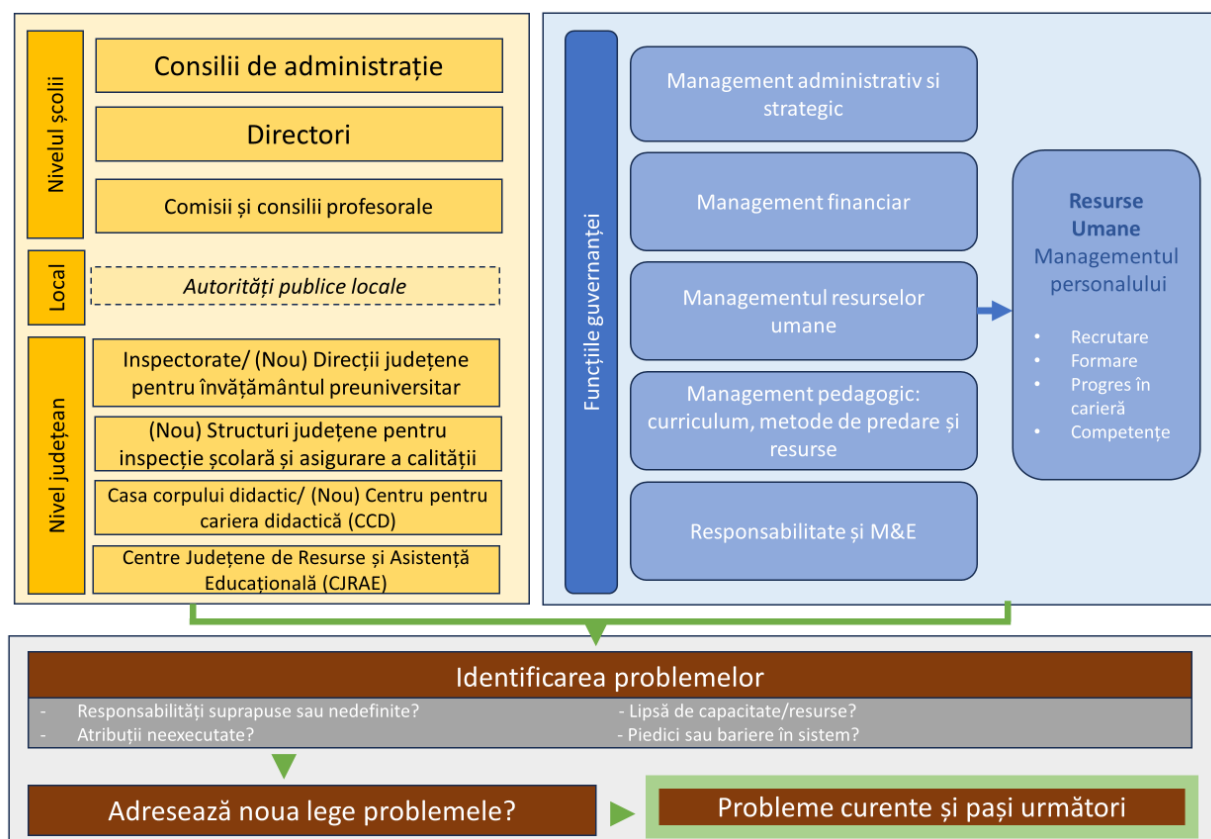
În plus, această analiză funcțională este ghidată de un obiectiv țintit specific, și anume *abordarea principalelor provocări care împiedică în prezent îndeplinirea viziunii asupra educației stabilite pentru România 2030, prin reforme de guvernanta care vizează consolidarea unui model de guvernanta descentralizată și creșterea autonomiei școlilor.*

⁴ În prezentul raport se utilizează în mod interschimbabil termenii „analiză” și „evaluare”. În timp ce termenul „analiză” denotă mai specific etapa de organizare și interpretare a constatărilor, iar termenul „evaluare” este legat de procesul de reexaminare a informațiilor și de identificare a constatărilor, aceste etape și acest proces sunt interconectate și nu pot fi strict separate una de cealaltă în etapele raportării.

Ghidată de aceste obiective de bază și specifice țintite, analiza funcțională a fost realizată urmând o matrice analitică construită în jurul examinării structurilor cheie de guvernare din sistemul educațional în funcție de funcțiile lor de bază. Prin urmare, analiza examinează următoarele structuri cheie de guvernare la nivel local: la nivel de școală, analizează consiliile de administrație ale școlilor, directorii și directorii adjuncți, consiliile profesionale și alte comitete și comisii specializate. La nivel județean, se concentrează asupra instituțiilor deconcentrate ale ME la nivel teritorial – ISJ-urile – și asupra a două noi instituții cheie care au apărut în urma LIP – Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) și Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) în ceea ce privește, în special, crearea de structuri județene ale agenției. De asemenea, analiza examinează transversal rolul autorităților de la nivel local atunci când analizează structurile și funcțiile de guvernare atât ale școlilor, cât și ale instituțiilor deconcentrate.

Pentru a observa cum funcționează instituțiile selectate în ceea ce privește consolidarea guvernării descentralizate și a autonomiei școlilor, analiza examinează cinci funcții de bază. Acestea se referă la următoarele arii de management: (1) administrativ și strategic, care variază de la sarcini legate de operațiunile de zi cu zi până la decizii strategice și pe termen lung care pot implica instituții adiționale; (2) financiar, care include atât planificarea, cât și execuția bugetară; (3) resurse umane, care cuprinde responsabilități legate de recrutarea, evaluarea și evoluția în carieră a personalului; (4) pedagogic, care se referă, de exemplu, la deciziile operaționale, cum ar fi orele unității de învățământ, precum și la chestiuni legate de curriculum și evaluare; (5) responsabilitate și monitorizare și evaluare, care implică sarcini și responsabilități în legătură cu asigurarea și îmbunătățirea calității, precum și cu managementul și utilizarea datelor. Figura 1 ilustrează matricea analitică utilizată în analiza funcțională prezentată în acest raport.

Figura 1: Matricea analitică a analizei funcționale



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Analiza realizată cu ajutorul acestei matrice ajută la identificarea principalelor probleme care afectează funcționarea sistemului de învățământ preuniversitar. Metodologia urmărește să identifice, de

exemplu, suprapunerile sau lacunele în materie de responsabilități, analizând dacă există o suprapunere a eforturilor sau ineficiențe între ISJ-uri și conducerea școlilor în ceea ce privește furnizarea de servicii educaționale. Un alt punct de interes este acela de a înțelege dacă există roluri și responsabilități care nu sunt îndeplinite în mod adecvat (subperformanță). Subperformanța poate deriva din lipsa resurselor, din politici ineficiente sau din implementarea deficitară a politicilor, aspecte pe care analiza le ia în considerare atunci când examinează instituțiile și rolurile prin prisma acestei matrice metodologice. Analiza caută, de asemenea, posibile blocaje sau bariere în sistemul de guvernare care pot întârzia sau devia acțiunile de la obiectivele vizate. De exemplu, procedurile birocratice greoaie întârzie implementarea politicilor sau achizițiile de echipamente. În mod similar, barierele culturale sau sociale, în cazul copiilor săraci sau al copiilor romi, îi împiedică să aibă acces la educație, ceea ce duce la inechități în sistem. Rezolvarea acestor probleme necesită o abordare cuprinzătoare, care implică reformarea politicilor, consolidarea capacităților și mobilizarea resurselor.

Sursele datelor

Prezentul raport se bazează pe constatări și observații rezultate în urma studiilor efectuate pentru dezvoltarea proiectului „România educată” și încorporează date primare colectate în scopul acestei analize funcționale.⁵ Analiza utilizează date colectate prin intermediul diferitelor instrumente internaționale care permit evaluarea managementului educațional la nivel mondial, cum ar fi Studiul internațional privind predarea și învățarea (TALIS) al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE)⁶ și Abordarea sistemică pentru rezultate educaționale mai bune (SABER) al Băncii Mondiale.⁷ Aceasta extrage informații pe diverse acte legislative relevante, inclusiv Legea educației naționale nr. 1/2011 (LEN) cu modificările ulterioare, Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (LIP), precum și din ordinele ministeriale care stabilesc metodologiile și procedurile aferente. În special, au fost utilizate date cheie din:

- i. raportul privind analiza scorurilor obținute de România alături de scorurile obținute de alte țări în cadrul TALIS realizat de OCDE în 2018;
- ii. rapoartele PISA care oferă date privind autonomia și responsabilizarea școlilor din România și din celelalte țări participante la Programul pentru evaluarea internațională a elevilor al OCDE, colectate în 2012 și 2015.⁸

Datele primare care au stat la baza acestui raport au fost colectate prin sondaje efectuate în rândul directorilor de școli și al inspectorilor școlari, precum și din interviuri în profunzime cu factori de decizie la nivel ministerial și prezidențial. Detaliile metodologice ale sondajelor sunt specificate în tabelul 1 de mai jos.

Tabelul 1: Rezumatul detaliilor metodologice ale sondajelor efectuate pentru această analiză funcțională

Detalii metodologice	Sondaj pentru directorii de școli	Sondaj pentru inspectorii școlari
Perioada de colectare a datelor	3-14 martie 2023	3-14 martie 2023
Colectare online	SurveyMonkey	SurveyMonkey

⁵ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli și Sondaj pentru inspectorii școlari.

⁶ OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>.

⁷ World Bank (2018), Romania Teachers: SABER Country Report 2017: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/c48703fc-30f3-5b62-a49d-f034c3ad968b/content>.

⁸ OECD (2013), „School Governance, Assessments and Accountability”, in PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, policies and practices, OECD Publishing, Paris: [https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264201156-en.pdf?expires=1679472113&id=id&accname=guest&checksum=81397EB1AA4D9E4E2AFC6F99168E9DD5](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264201156-en.pdf?expires=1679472113&id=id&accname=guest&checksum=81397EB1AA4D9E4E2AFC6F99168E9DD5;);

OECD (2016), „School Governance, Assessments and Accountability”, in PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, OECD Publishing, Paris: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii/school-governance-assessment-and-accountability_9789264267510-8-en.

Respondenți și rata de răspuns	La sondaj au participat 4.016 directori, dintre care 3.747 au trimis răspunsuri complete**, reprezentând 42% din numărul total de directori de școli* (8.837).	La sondaj au participat 636 de inspectori, dintre care 285 au trimis răspunsuri complete**, ceea ce reprezintă 23% din numărul total de inspectori școlari* (1.263).
--------------------------------	--	--

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor din sondajul pentru directorii de școli și din sondajul pentru inspectori școlari.

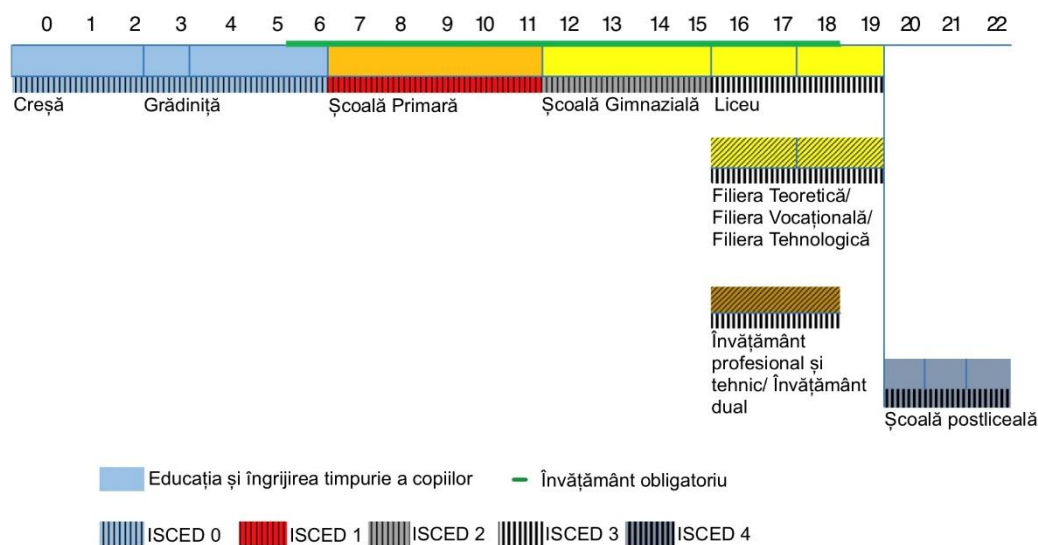
Note: * Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor EduSal pentru 2022-2023.

** Ceilalți participanți au oferit răspunsuri parțiale, abordând doar un număr limitat de întrebări, ceea ce i-a făcut neeligibili pentru a fi incluși în analiza actuală.

Provocări cheie actuale în sectorul educației din România

Sistemul de învățământ preuniversitar include învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Învățământul preșcolar este furnizat în două cicluri, de la 0 la 3 ani și de la 3 la 6 ani. Învățământul primar cuprinde clasa pregătitoare și clasele I-IV. Învățământul gimnazial acoperă clasele V-VIII. După finalizarea învățământului gimnazial, elevii susțin evaluarea națională, obligatorie, cu excepția elevilor olimpici.⁹ Învățământul secundar superior poate lua forma învățământului liceal, care include clasele de liceu IX-XII/XIII – cu următoarele filiere: teoretică, vocațională (arte, sport, militară, pedagogie) și tehnologică – sau o formă de învățământ profesional și tehnic (ÎPT) de minimum trei ani. Ilustrarea de mai jos sistemului de învățământ preuniversitar descrie toate nivelurile de învățământ preuniversitar, puse în corespondență cu nivelurile Clasificării internaționale standard a educației (ISCED) și le indică pe cele obligatorii în cadrul sistemului național (Figura 2).

Figura 2: Structura sistemului de învățământ preuniversitar din România



Sursa: Echipea Băncii Mondiale

În anul școlar 2022-2023, existau 5.946 de unități de învățământ cu personalitate juridică și 10.561 de școli arondate în cadrul sistemului public de învățământ din România.¹⁰ Școlile arondate se referă la structurile educaționale create pentru a asigura accesul la educație și formare profesională în întreaga țară, care nu au personalitate juridică, dar care funcționează în subordinea unei alte unități de

⁹ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 113 (2).

¹⁰ Calculele echipei Băncii pe baza datelor din Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR) privind rețeaua școlară. Nu sunt incluse școlile unități de învățământ special.

învățământ cu personalitate juridică și cu autorizarea autorităților publice locale.¹¹ În același an, existau 125 de unități cu personalitate juridică și nouă structuri subordonate în cadrul subsectorului învățământului special. La nivel național, 81% dintre elevi învață în unități de învățământ cu personalitate juridică, 69% se află în mediul rural și doar 31% în mediul urban.¹²

În anul școlar 2021-2022, în învățământul preuniversitar românesc erau înscriși 2,85 milioane de elevi și angajate aproximativ 210.000 de cadre didactice. Mai puțin de o cincime din numărul de înscrieri (19% corespunde elevilor din învățământul preșcolar, iar 56% din totalul elevilor înscriși în învățământul preuniversitar sunt din învățământul primar și gimnazial. În ceea ce privește cadrele didactice, 56% lucrează în învățământul primar și gimnazial. Per ansamblu, în învățământul preuniversitar, există, în medie, 13,6 elevi per profesor, deși în învățământul gimnazial, media în școlile din mediul rural este de 8,5 elevi per profesor, ceea ce sugerează ineficiențe la acest nivel, cum ar fi un curriculum supraîncărcat cu multe discipline pe an de studii sau o scădere a ratei de înscriere a elevilor mai rapidă decât rata de ieșire din sistem a cadrelor didactice.

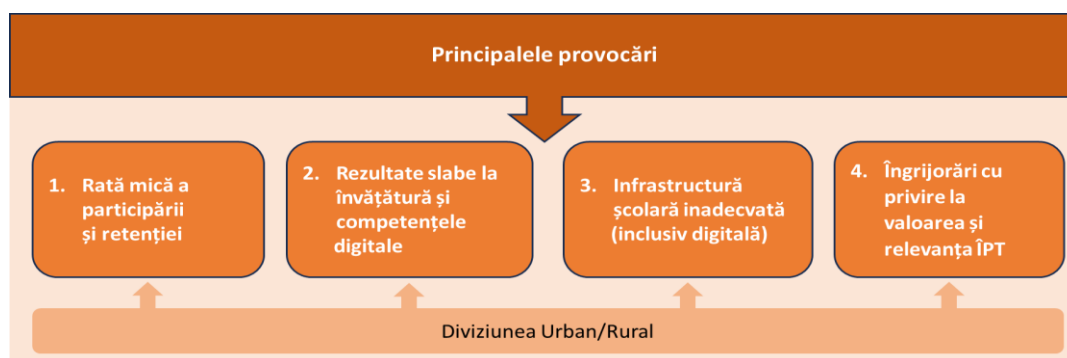
Tabelul 2: Numărul de elevi și cadre didactice din învățământul preuniversitar, pe niveluri de învățământ

Nivelul de învățământ preuniversitar	Elevi	Cadre didactice	Raportul elevi per profesor
Preșcolar	539.588	37.248	14,5
Primar	866.699	47.126	18,4
Gimnazial	743.242	70.941	10,5
Liceal	702.775	54.144	13,0
TOTAL	2.852.304	209.459	13,6

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor Institutului Național de Statistică (INS) pentru anul școlar 2021-2022. ¹³

Conform diverselor diagnostice ale sistemului de învățământ preuniversitar românesc care stau la baza viziunii strategice 2030, mai multe provocări critice necesită atenție imediată. Aceste provocări conturează obiectivele și țintele strategice stabilite în proiectul „România Educată”. Prin urmare, ele sunt cruciale în modelarea proceselor de luare a deciziilor politice, inclusiv în proiectarea reformei guvernantei, pentru fundamentarea căreia prezenta analiză funcțională furnizează informații. Toate provocările identificate se intersectează cu preocupări legate de echitate sub diferite forme, inclusiv excluderea bazată pe variabile socioeconomice, de gen și locație. Provocările pot fi grupate în cele patru provocări principale prezentate în Figura 3, iar paragrafele următoare oferă mai multe detalii despre fiecare dintre ele.

Figura 3: Principalele provocări actuale în sistemul de învățământ preuniversitar din România



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

¹¹ Unitățile de învățământ de stat au personalitate juridică dacă sunt organizate și funcționează cu cel puțin 300 de elevi, potrivit legii. În cazul în care au un efectiv mai mic de elevi, dar nu mai puțin de 100, pot să ofere educație și formare profesională prin învățământul dual. În cazul învățământului special, pot fi organizate și școli cu cel puțin 100 de elevi și/sau preșcolari. Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 19.

¹² Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor SIIR privind rețeaua școlară.

¹³ Institutul Național de Statistică (2023), date Tempo online [SCL103A], [SCL104A].

În ultimii ani, România a înregistrat o scădere constantă a numărului de înscrieri în învățământul preuniversitar raportat la populația din grupa de vârstă corespunzătoare. Dacă în 2014, 78% dintre persoanele cu vârste cuprinse între 3 și 21 de ani erau înscrise într-o formă sau nivel de învățământ preuniversitar (de la preșcolar la liceu/profesional), această pondere a scăzut la 75% în 2021. În toată această perioadă, au fost înscrise mai multe fete din populația de vârstă corespunzătoare decât colegii lor de sex masculin și, în plus, scăderea a afectat puțin mai mulți băieți decât fete. În 2014, rata de școlarizare pentru fete era de 77% și pentru băieți de 75%, iar în 2021-2022, aceasta a scăzut cu 2 puncte procentuale pentru fete și cu 3 puncte procentuale pentru băieți.¹⁴

Ratele de înscriere au scăzut mai semnificativ în rândul populației cu vârste corespunzătoare nivelurilor de învățământ gimnazial și liceal. După cum arată Tabelul 3, rata de înscriere în învățământul gimnazial a fost de 93% în anul școlar 2012-2013, dar a scăzut la 87% în 2021-2022. În mod similar, ratele de înscriere au scăzut de la 95% la 84% în învățământul liceal/profesional în aceiași ani de referință. Participarea în învățământul preșcolar s-a deteriorat, de asemenea, în ultimul deceniu, scăzând de la un vârf de înscrieri de 92% în 2016-2017 la 85% în 2021-2022. Obiectivul pentru 2020 pentru acest indicator nu a fost atins în România, iar țara rămâne în continuare mult în urma mediei UE de 93% și a obiectivului UE pentru 2030 de 96%. La nivelul școlii primare, deși tendința pare a fi mai puțin îngrijorătoare, datele arată că pandemia de COVID-19 a dus la o participare redusă, care încă nu este complet recuperată. Înscrierile au fost încă cu două puncte procentuale sub rata din 2018-2019, când aceasta ajunsese la 91%.¹⁵ De fapt, între 2010 și 2020, numărul copiilor cu vârste cuprinse între 6 și 14 ani care nu merg la școală s-a dublat, ajungând la 200.000.¹⁶

Ratele de școlarizare în zonele urbane și rurale variază semnificativ și sunt în detrimentul elevilor din zonele rurale. Acest lucru se reflectă la toate nivelurile de educație, dar este mai frapant la nivelurile de educație inferioare. În timp ce în populațiile urbane, rata de înscriere este de peste 100%, în zonele rurale aceasta este de 73%. Decalajul dintre populația urbană și cea rurală în ceea ce privește rata de școlarizare este de asemenea mare în învățământul primar, de 14%, în timp ce în învățământul preșcolar este de 9%.¹⁷

Tabelul 3: Ratele brute de școlarizare pe niveluri de învățământ preuniversitar, ani selectați

Nivelul de învățământ	2012-2013	2016-2017	2021-2022
Preșcolar	90,2	91,6	85,3
Primar	88,4	86,7	89,6
Gimnazial	93,4	91,2	87
Liceal	94,9	84,5	84,4

Sursa: Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022, pp. 12, 15, 19 și 29.

Reducerea participării în învățământul preuniversitar observată la nivel gimnazial și liceal reflectă, de asemenea, ratele ridicate de abandon școlar. Extrem de important, ținta adoptată de România pentru 2030 în ceea ce privește reducerea ratei părăsirii timpurii a școlii (PTS) este de 9%, însă în 2022, procentul era încă foarte ridicat, de 15,6%. Declinul participării la educație în România este cel mai accentuat în momentul tranziției de la ciclul gimnazial la cel liceal, deoarece ciclul liceal atrage doar 80% dintre absolvenții de gimnaziu.¹⁸ În cadrul învățământului liceal/profesional, abandonul școlar este mai accentuat în rândul liceelor tehnologice, care au înregistrat o rată de abandon de 3,1% în anul școlar 2021-2022, față de 0,6% în filiera teoretică și de media de 1,6% înregistrată pentru întregul nivel de

¹⁴ Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022.

¹⁵ Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022, p. 19.

¹⁶ A. Sava, G. A. Vincelette, and R. Almeida (2023), Accelerating learning recovery for all in Romania. Articol pe blogul Băncii Mondiale.

¹⁷ Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022, pp. 12, 15, 19.

¹⁸ Președinția României (2021), Raportul final al proiectului „România Educată”.

învățământ liceal. În învățământul primar și gimnazial, anii în care elevii abandonează mai frecvent studiile sunt anii inițiali, ceea ce sugerează dificultăți în adaptarea la noile medii educaționale.

Părăsirea timpurie a școlii în România este legată de diverși factori care afectează posibilitățile copiilor și tinerilor de a participa și de a se implica cu succes în oportunități de educație și formare. Sărăcia și excluziunea socială îi pot forța pe tineri să caute locuri de muncă pentru a-și întreține familiile și, astfel, să afecteze prezența și performanțele școlare. În 2022, 36,3% dintre copiii din România erau expuși riscului de sărăcie sau excluziune socială, cea mai mare rată din Uniunea Europeană.¹⁹ În plus, numeroși părinți își părăsesc comunitățile în căutarea unor oportunități de angajare, ceea ce poate avea un impact și mai mare asupra rezultatelor școlare ale copiilor. Sarcinile la adolescente – aproximativ 20.000 pe an în România – pot explica, de asemenea, părăsirea timpurie a școlii de către fetele tinere, iar dificultățile de acces la școli în zonele rurale pot explica diferența mare de abandon școlar în funcție de mediul de rezidență, atât la nivelul învățământului primar, cât și la cel gimnazial și liceal. Aproape o cincime (19%) dintr-o cohortă de elevi se pierde în timpul școlii primare și gimnaziale în zonele rurale, în comparație cu doar 3,5% în mediul urban.²⁰

Rezultate scăzute ale învățării, inclusiv competențe digitale scăzute

Calitatea și relevanța învățării în România sunt scăzute, după cum reiese din performanțele scăzute ale elevilor români la evaluările naționale și internaționale. Programul OCDE de evaluare internațională a elevilor (PISA) din 2018 a arătat că peste 40% dintre elevii de 15 ani din România nu aveau competențe de bază la citire, matematică sau științe, ceea ce este de două ori mai mult decât media europeană. Rezultatele PISA 2018 au fost cele mai slabe rezultate obținute de România în ultimii nouă ani, iar procentul de analfabetism funcțional a fost, în medie, de 44%, în creștere față de 2015.²¹ În 2022, aproximativ 20% dintre elevi nu au reușit să obțină peste nota minimă de 5 la examenul de evaluare națională susținut la finalul ciclului gimnazial (clasa a VIII-a), iar acest lucru are un impact direct asupra ratei de tranziție la ciclul liceal, ceea ce duce la părăsirea timpurie a educației cu un nivel scăzut de competențe. În anul școlar 2020-2021, rata de absolvire a învățământului liceal, cu examen de bacalaureat, a fost de doar 45%²², iar acest indicator este în mod sistematic mai mic în cazul populației școlare masculine: 53% dintre fete au absolvit învățământul liceal cu diplomă de bacalaureat, față de 37,5% dintre băieți.

¹⁹ Eurostat (2023), [ILC_PEPS01N].

²⁰ Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022, p. 27.

²¹ Președinția României (2021), Raportul final al proiectului „România Educată”.

²² Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022, p. 57.

Caseta 2: Măsuri recente introduse pentru a aborda preocupările legate de acces și retenție în România

Reducerea părăsirii timpurii a școlii este una dintre prioritățile proiectului „România Educată” și ale Planului Național de Redresare și Reziliență (PNRR). Hotărârea de a reduce părăsirea timpurie a școlii va fi, de asemenea, sprijinită masiv de Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS), care a fost adoptat în decembrie 2021 și care reprezintă una dintre cele mai importante măsuri în domeniul educației din cadrul PNRR. În martie 2022, Ministerul Educației (ME) a anunțat lista școlilor eligibile pentru a participa la PNRAS. Aceste școli au fost identificate prin intermediul mecanismului de avertizare timpurie în educație (MATE) al României. În cadrul PNRAS, cel puțin 2.500 de școli primare și gimnaziale finanțate din fonduri publice, cu mulți elevi cu risc ridicat sau mediu de abandon școlar, vor primi subvenții de până la 200.000 de euro. Cu acest sprijin financiar, aceste școli pot lansa activități educaționale și de sprijin, cum ar fi cursuri remediale și activități de tip afterschool. Ministerul Educației va continua să sprijine obiectivul de reducere a părăsirii școlii prin PNRAS până în 2025.

O măsură complementară propusă de ME în efortul de reducere a abandonului școlar este asigurarea transportului elevilor prin furnizarea de microbuze electrice pentru școlile din localitățile izolate din zonele rurale, prin intermediul investiției 10, „Dezvoltarea rețelei de școli verzi și achiziționarea de microbuze verzi” din cadrul PNRR. În același timp, LIP sprijină creșterea accesului elevilor la învățământul preuniversitar prin acordarea de transport gratuit (Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 83 (1)). De asemenea, România intenționează să crească participarea la educația timpurie – pentru copiii cu vârsta de până la 3 ani – la 30% și la învățământul preșcolar – pentru cei cu vârsta cuprinsă între 4 și 6 ani – la 85% până în 2030, prin construirea a 110 creșe eficiente din punct de vedere energetic pentru până la 4.500 de copii și prin profesionalizarea personalului care lucrează în servicii de educație timpurie. Unele dintre aceste măsuri propuse în cadrul proiectului „România Educată” vor fi finanțate prin PNRR.

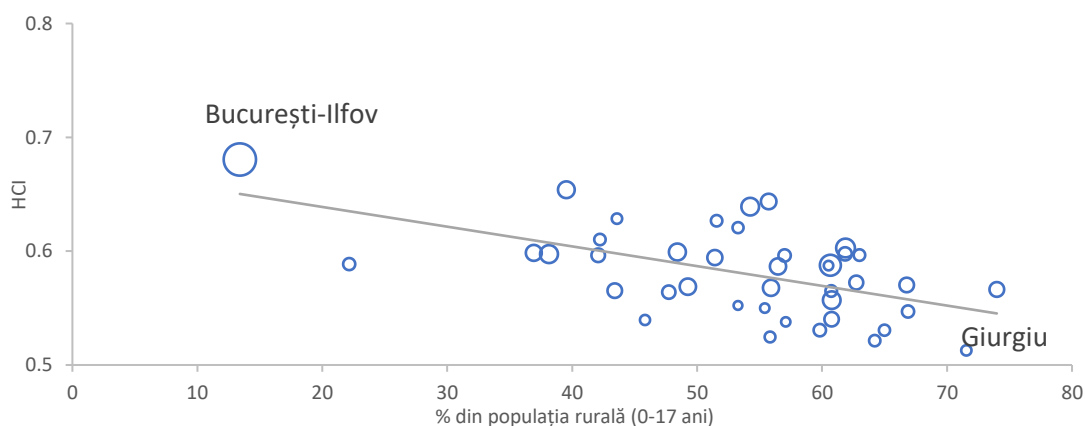
Sursa: Comisia Europeană (2022), Monitorul Educației și Formării: România

În plus, nivelul de educație diferă foarte mult în funcție de zonele geografice și de nivelul veniturilor.

Rezultatele slabe în rândul elevilor dezavantajați sunt de aproape trei ori mai ridicate decât în rândul celor care aparțin segmentelor superioare din punctul de vedere al situației sociale și economice. Rezultatele elevilor sunt, de asemenea, mai slabe în școlile din mediul rural. În 2018, 40% dintre elevii de clasa a VIII-a din școlile rurale au obținut note sub 5 la evaluarea națională. În mod similar, indicii de capital uman (ICU), care estimează productivitatea viitoare a elevilor luând în considerare performanțele lor la o diversitate de evaluări internaționale ale învățării, este sensibil diferit în raport cu diviziunea urban-rural. În județul care corespunde Capitalei și împrejurimilor sale, București-Ilfov, scorul ICU este de 0,68, în timp ce în județul vecin mai puțin urbanizat, Giurgiu, acesta scade la 0,51 (Figura 4).

Figura 4: Indicii de capital uman este corelat pozitiv cu nivelul de urbanizare al județelor

ICU și procentul populației rurale (0-17 ani) pe județe, 2017



Sursa: Banca Mondială (2019) Memorandum economic de țară: România. Datele Tempo 2017 ale Institutului Național de Statistică și datele SIIR 2014-2019. Mărimea cercurilor reprezintă populația totală (0-17 ani) din fiecare județ.

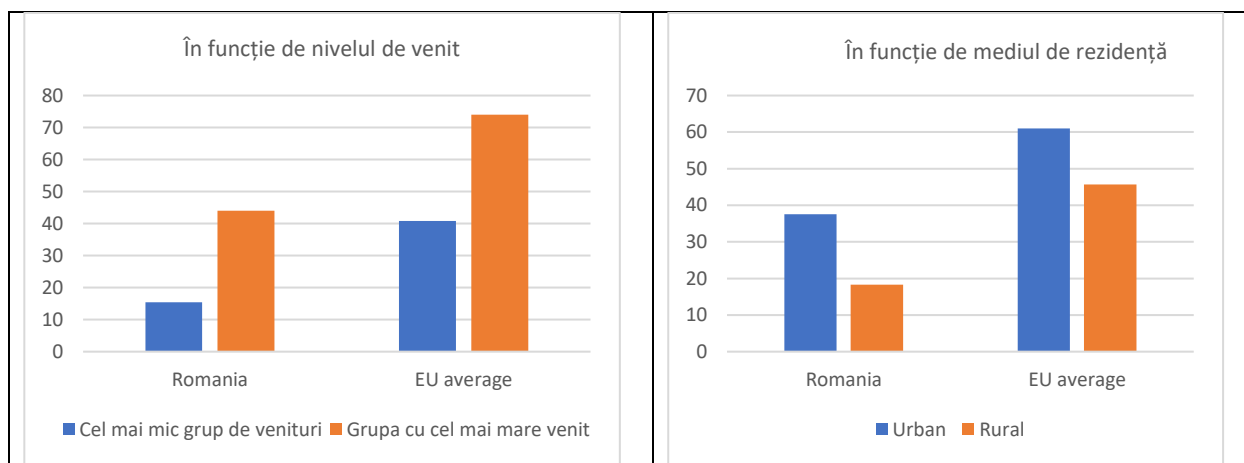
Banca Mondială desfășoară o evaluare de impact bazată pe un studiu randomizat cu grup de control în 1.000 de clase de la nivelul preșcolar și primar din România pentru a sprijini extinderea programelor

de dezvoltare profesională a cadrelor didactice la locul de muncă. Studiul de referință a fost realizat în 203 unități de învățământ din mediul urban și rural în februarie 2023. Operatorii au folosit un instrument de observare a clasei numit TEACH-RO pentru a observa 1.053 de cadre didactice, dintre care 802 la nivel primar și 251 la nivel preșcolar. În timpul studiului de referință, s-a observat că nu există o diferență semnificativă între comportamentul și performanța la clasă ale cadrelor didactice din mediul urban și rural față de eșantionul total. Comportamentul și performanța lor la clasă sunt similare în ceea ce privește *cultura clasei, instruirea și zonele socioemoționale*, indiferent de mediul de rezidență în care își desfășoară activitatea profesională.

Nivelul de competențe digitale la nivelul populației este extrem de scăzut în România. Mai puțin de o treime dintre români (28%) au cel puțin competențe digitale de bază, față de media UE de 54%, iar 41% au cel puțin competențe software de bază, față de media UE de 66%.²³ Competențele digitale scăzute afectează atât populația de vârstă școlară, cât și furnizarea educației de către profesori la toate nivelurile. Un studiu recent realizat în România a arătat că doar un sfert dintre elevii din clasele I-VII au un nivel minim de competențe digitale funcționale, inclusiv capacitatea de a lucra în mod competent cu informații și conținut digital.²⁴ Tinerii adulți români, cu vârste cuprinse între 16 și 24 de ani, au cele mai scăzute competențe digitale dintre semenii lor din UE. În 2021, puțin peste un sfert din această grupă de vârstă avea cel puțin competențe digitale de bază, în timp ce media în UE era dublă, 54%. De altfel, utilizarea serviciilor de internet în țară este printre cele mai scăzute din UE: 10,35% dintre persoanele cu vârste cuprinse între 16 și 74 de ani nu au folosit niciodată internetul, în timp ce în UE, ponderea este, în medie, de 7%. În plus, cei care utilizează internetul o fac mai degrabă în scopuri de comunicare și divertisment decât pentru activități precum educația și învățarea.²⁵

Diferențele dintre nivelurile de competențe digitale ale românilor variază semnificativ în funcție de mediul de rezidență și de nivelul veniturilor. După cum arată Figura 5, în timp ce 82% dintre persoanele din grupele cu cele mai mari venituri au competențe digitale de bază, doar aproximativ jumătate dintre cele din grupele cu cele mai mici venituri au aceste competențe. Persoanele care locuiesc în zonele mai dens populate din România au de două ori mai multe șanse de a avea cel puțin competențe digitale de bază decât cele care locuiesc în zonele rurale și slab populate (38% și, respectiv, 18%). În plus, chiar și atunci când se ia în considerare nivelul urban, România se situează pe ultimul loc în ceea ce privește competențele digitale în comparație cu restul statelor membre ale UE.²⁶

Figura 5: Ponderea populației cu competențe digitale de bază în funcție de nivelul de venit și mediul de rezidență



Sursa: UE, baza de date DESI. Datele pentru defalcarea pe niveluri de venit sunt pentru anul 2019, iar cele pentru mediul de rezidență sunt pentru anul 2021.

²³ Uniunea Europeană (2023), Indicele economiei și societății digitale (DESI) 2022: România.

²⁴ Iliescu D. și Airinei M. (2022), Raport privind nivelul de literație digitală al elevilor români.

²⁵ Banca Mondială (2023), Diagnosticul sistematic de țară: România, actualizare.

²⁶ Uniunea Europeană (2023), Indicele economiei și societății digitale (DESI) 2022, România.

Unitățile de învățământ de la toate nivelurile din România sunt distribuite inegal în teritoriu, dotările sunt într-o stare precară, iar digitalizarea furnizării și managementului serviciilor educaționale este limitată. Distribuția inegală a unităților de învățământ este, în mare măsură, consecința tendințelor demografice din țară. Investițiile scăzute în infrastructura educațională și în întreținerea acesteia, inclusiv asigurarea disponibilității unei infrastructuri digitale adecvate în școli, sunt, de asemenea, factori importanți care stau la baza acestui fenomen.

Tendențele demografice actuale au un impact negativ atât asupra participării, cât și asupra calității educației și învățării în România. Potrivit Institutului Național de Statistică (INS), în ultimii șase ani, populația școlară din România a scăzut cu 6,5%. În același timp, ponderea elevilor înscriși în învățământul privat, în locul celui public, este în creștere (Figura 6), în special în învățământul preșcolar și postliceal (Tabelul 4). Aceste niveluri nu fac parte din învățământul obligatoriu, pot fi organizate în mod diferit și pot urma curriculumuri alternative. Cu toate acestea, scăderea populației școlare a afectat în special zonele rurale sau zonele neatractive din punct de vedere economic și social din unele orașe. Dimpotrivă, populația școlară din zonele urbane sau suburbane a crescut. În 2021, în zonele urbane erau înscriși în medie 522 de elevi pe școală, în timp ce în zonele rurale, media de elevi pe școală era de 305 (Figura 7).

Aceste evoluții inegale și rapide au condus la mai multe consecințe la toate nivelurile învățământului preuniversitar. În întregul sistem, multe unități funcționează în două sau chiar trei schimburi și, în paralel, există școli care nu mai au suficienți elevi înscriși pentru a forma un număr adecvat de clase. Ambele situații au implicații negative asupra calității predării și învățării.²⁷ LIP abordează parțial această problemă, permițând școlilor să funcționeze în maximum două schimburi începând cu anul școlar 2025-2026.²⁸ La rândul său, disponibilitatea redusă a unităților de învățământ liceal în toate localitățile poate explica parțial ratele ridicate de abandon școlar la tranziția dintre învățământul gimnazial și cel liceal. Una dintre principalele bariere în calea accesului la educație timpurie este faptul că peste 90% dintre locurile de creșă pentru copiii cu vârsta sub 3 ani se află în zonele urbane.²⁹ Numărul de copii înscriși în învățământul preșcolar din mediul rural este semnificativ mai mic decât cel din mediul urban, ceea ce reflectă disparitățile în ceea ce privește oferta.³⁰

Figura 6: Tendențe în ceea ce privește numărul de înscrieri: școli publice vs. private (2017-2022)

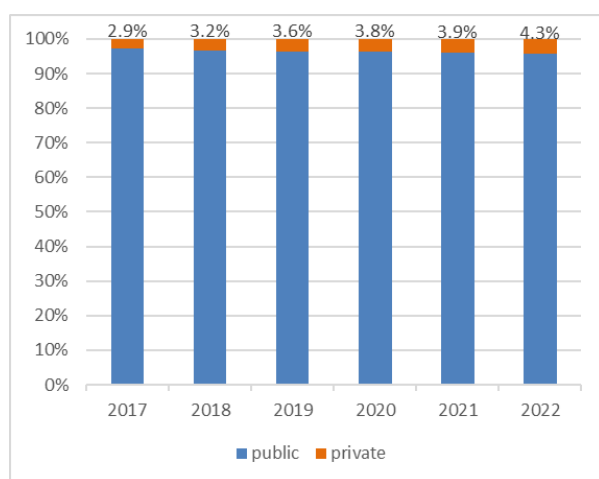
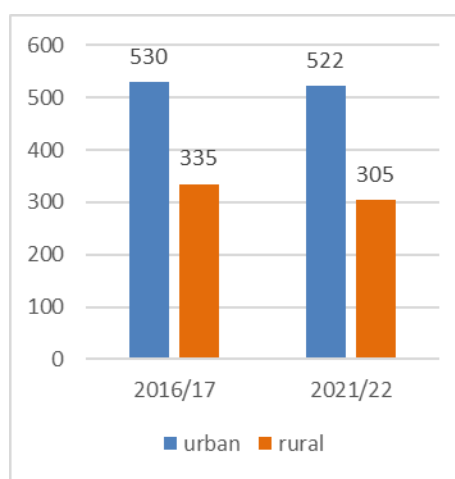


Figura 7: Numărul de înscrieri în școlile din mediul urban și rural



²⁷ Președinția României (2021), Proiectul „România educată”, Raport final.

²⁸ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 19 (17) și art. 248 (13).

²⁹ Comisia Europeană (2022), Monitorul educației și formării: România.

³⁰ Ministerul Educației (2023), Raport privind starea învățământului din România 2021-2022.

Tabelul 4: Ponderea înscrierilor în învățământul public/ privat pe niveluri de educație
2016-2017 2021-2022

Nivelul de educație	Public	Privat	Public	Privat
Total	96,6%	2,9%	95,8%	4,3%
Preșcolar	96,0%	4,0%	93,1%	6,9%
Primar	98,2%	1,1%	97,3%	2,0%
Gimnazial	98,1%	0,6%	97,5%	1,2%
Liceal	98,3%	1,7%	97,4%	2,6%
Postliceal	58,3%	41,7%	50,5%	49,5%

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor INS, 2023. Datele nu includ sistemul de învățământ confesional.

De fapt, numărul maxim de elevi per clasă este frecvent depășit în școlile din zonele urbane. În ciuda art. 63 (1) din LEN, care specifică numărul minim și maxim de elevi permis în fiecare grupă, clasă sau an de studiu, această regulă este adesea ignorată din cauza lipsei de spațiu sau de personal didactic. Această problemă este deosebit de răspândită în școlile din aglomerările urbane, unde numărul maxim de elevi per clasă este depășit în mod constant. LIP abordează această problemă prin reducerea numărului maxim de elevi per clasă pentru fiecare nivel de învățământ. Numărul maxim de elevi per clasă pentru nivelul primar a scăzut de la 25 la 22 de elevi, în timp ce pentru nivelul gimnazial și liceal, a scăzut de la 30 la 26 de elevi per clasă.³¹

Există deficite importante de infrastructură școlară care afectează învățământul preuniversitar din țară. Aceste deficite variază de la starea critică a infrastructurii sociale, cum ar fi căminele elevilor din liceele cu internate, și a zonelor de studiu, cum ar fi bibliotecile sau laboratoarele, până la probleme de siguranță legate de starea precară a instalațiilor sanitare, ponderea redusă a clădirilor cu autorizație de securitate la incendiu, dificultățile de acces la școală și rezistența scăzută a clădirilor la cutremure. Aceste medii de învățare nesigure nu sunt favorabile învățării, deoarece nu numai că prezintă pericole pentru comunitățile școlare, dar pot duce și la întreruperi ale procesului educațional care au un impact asupra implicării și performanțelor elevilor.

Sistemul educațional din România suferă nu numai din cauza competențelor digitale scăzute ale elevilor și profesorilor, ci și din cauza nevoii stringente de îmbunătățire în ceea ce privește infrastructura digitală. De exemplu, școlile din România raportează că au între 4 și 5 calculatoare per sală de clasă (Tabelul 5), indiferent dacă se află în mediul urban sau rural. Acest număr este aproape dublu față de numărul de calculatoare pe sală de clasă care existau în medie în școlile din România în urmă cu zece ani – o creștere care a fost determinată în special de tranziția către educația online începând cu 2020. Cu toate acestea, de cele mai multe ori, echipamentele digitale din unitățile de învățământ preuniversitar din țară au nevoie de modernizare, cum ar fi achiziționarea de table interactive, imprimante 3D, încărcătoare mobile, laptopuri sau alte dispozitive digitale. PNRR prevede investiții în toate școlile pentru crearea de săli de clasă și laboratoare inteligente, iar aceste achiziții sunt în curs de desfășurare. Potrivit datelor Ministerului Educației, 5.846 de școli cu personalitate juridică au depus cereri de finanțare prin PNRR.

Tabelul 5: Raportul calculatoare/sală de clasă pe nivel de educație și zonă urbană-rurală

Anul/ nivelul de educație	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Învățământ primar și gimnazial	1,8	1,8	1,9	1,9	1,9	2,0	2,0	3,4	4,5
urban	1,5	1,6	1,7	1,8	1,8	1,9	2,0	3,6	4,4
rural	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,2	4,5

³¹ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 23 (1), și Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 63 (1).

Liceal	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	4,7	5,4
urban	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,3	4,8	5,5
rural	3,1	3,0	3,0	3,0	2,9	3,0	3,0	3,8	5,1

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor INS, 2023.

În zonele rurale, utilizarea redusă a infrastructurii digitale și nivelul scăzut al competențelor digitale pentru a oferi activități de e-learning au limitat accesul la educație în timpul pandemiei.³² Limitările în adaptarea educației la era digitală au fost evidente în timpul pandemiei, când doar 44% dintre școli au avut o platformă digitală de învățare convenită la nivel de școală, iar peste 60% dintre școli au lăsat profesorilor decizia finală cu privire la platforma utilizată. Decalajul dintre mediul urban și cel rural s-a adâncit, 62% dintre profesori utilizând astfel de platforme în zonele urbane și doar 39% în zonele rurale.³³

Ministerul Educației a încercat să sprijine dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor prin implementarea de noi platforme și prin furnizarea de programe de formare. Totuși, formarea pe teme digitale a înregistrat un grad de absorbție mai scăzut. Doar 27% dintre profesorii din România au participat la cursuri de formare digitală certificate, comparativ cu media europeană de 39%, potrivit studiului Fundației Vodafone, „Profesorii secolului XXI” (2022). Importanța dezvoltării competențelor digitale pentru cetățeni, inclusiv pentru cadrele didactice, devine și mai critică în contextul în care accesul la internet în marile orașe a depășit media țărilor UE, iar în mediul rural, decalajul de 40% din anul 2013 s-a redus la 8% în 2022 (Tabelul 6), și având în vedere și pătrunderea inteligenței artificiale. Ca răspuns la necesitatea de a îmbunătăți competențele digitale ale cadrelor didactice, ME își propune prin jalonul 480 din PNRR: „îmbunătățirea competențelor de pedagogie digitală a 100.000 de cadre didactice până în 2025”. În plus, LIP stipulează că cel puțin o treime din creditele profesionale (minimum 5 credite ECTS – Sistemul european de credite transferabile) trebuie să fie în concordanță cu prioritățile naționale prevăzute în planul național de formare continuă în cariera didactică.³⁴

Tabelul 6: Accesul la internet pe gospodărie în România în comparație cu țările UE

Gospodărie - nivelul accesului la internet	Țările UE		România	
	2013	2022	2013	2022
La nivel național	79	92,6	58	89,4
Orașe mari	82	94	78	95
Orașe mici (suburbii)	80	92	63	90
Rural	76	91	36	83

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor Eurostat, 2023.

Experiența școlarizării online în timpul pandemiei a pus în lumină efectele acute ale decalajului digital: din cauza lipsei de acces la internet și la dispozitive digitale (Tabelul 7), se așteaptă ca decalajul de performanță la citire dintre copiii din cea mai săracă și cei din cea mai bogată quintilă – deja echivalent cu peste trei ani de școlarizare – să crească cu încă 10%.³⁵ Tabelul de mai jos ilustrează cât de mult a crescut România în ceea ce privește accesul la internet în comparație cu 2013; decalajul față de țările UE s-a redus de la 36% la 16% pentru cea mai săracă cuartilă.

³² Potrivit raportului unui sondaj de opinie privind conexiunea la internet în zonele rurale din România, realizat în 2020, majoritatea respondenților români intervievați în cadrul acestui studiu au declarat că zonele rurale din țară au un acces destul de bun la conexiuni de internet de mare viteză. În general, doar 33% dintre respondenți au considerat că accesul la conexiuni de internet de mare viteză este nesatisfăcător: <https://www.statista.com/statistics/1194462/romania-access-to-high-speed-internet-connections-in-rural-areas/>.

³³ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (2020), Învățarea la distanță în perioada pandemiei de COVID-19, <https://www.ise.ro/scoala-la-distanța-in-perioada-pandemiei-covid-19>.

³⁴ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 188 (3).

³⁵ Banca Mondială (2023), Diagnosticul sistematic de țară: România.

Tabelul 7: Accesul la internet pe gospodărie cu venituri în cuartila inferioară

Nr. de gospodării cu venituri în cuartila inferioară	2013	2020
Țările UE	59,04	82,63
România	22,53	66,47

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor Eurostat, 2023.

Valoarea și relevanța învățământului profesional și tehnic

Sectorul învățământului profesional și tehnic (ÎPT) din România se confruntă cu provocări persistente în ceea ce privește atragerea elevilor și alinierea ofertei sale la nevoile pieței muncii.³⁶ Provocările încă nerezolvate în domeniul calității și relevanței ÎPT sunt evidente în faptul că doar 68,5% dintre absolvenții de ÎPT cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani erau angajați în 2020, în timp ce, în medie, acest lucru este valabil pentru 76,1% dintre colegii lor din Europa.³⁷ Raportul proiectului „România Educată” notează că lipsa oportunităților de formare avansată relevante pentru nevoile societăților în schimbare rapidă contribuie la atractivitatea scăzută a rutei ÎPT în învățământul secundar superior.³⁸ O analiză a performanțelor elevilor la examenul de evaluare națională din clasa a VIII-a arată că o proporție relativ mare (41%, în anul 2018) de elevi cu performanțe scăzute (sub nota 6) aleg ruta tehnologică pentru învățământul secundar superior, ceea ce reconfirmă atractivitatea scăzută a ÎPT în țară.³⁹

Prin urmare, sistemul ÎPT se confruntă cu o dublă provocare: adaptarea la o economie modernă și creșterea atractivității. Combinația dintre relevanța și atractivitatea limitată a ÎPT contribuie la niveluri ridicate de abandon și la niveluri scăzute de performanță în rândul elevilor ÎPT. Majoritatea elevilor din această filieră nu au performanțe suficiente pentru a putea promova examenul de bacalaureat. În plus, în timp ce deficitele de infrastructură educațională din România sunt semnificative în toate sectoarele educaționale, aproximativ 35% din școlile ÎPT din România nu dispun de ateliere, care sunt esențiale pentru formarea de competențe profesionale practice. Astfel, deși începând din 2013 au fost lansate programe de învățământ dual, care reunesc formarea școlară și cea din mediul de afaceri, iar ÎPT a atras atenția publicului în ultimul deceniu din cauza penuriei de forță de muncă din țară, calitatea sa a rămas sub nivelul optim.⁴⁰

De fapt, atât angajatorii, cât și cadrele didactice și formatorii din domeniul ÎPT tind să fie de acord cu privire la neconcordanța dintre competențele absolvenților ÎPT și nevoile actuale de pe piața muncii. Directorii școlilor și profesorii înșiși au indicat că formarea inițială și continuă a cadrelor didactice nu este suficient de relevantă, în special pentru cadrele didactice care predau discipline de specialitate și formare practică și care trebuie să își actualizeze cunoștințele și competențele pentru a ține pasul cu schimbările tehnologice din diferite industrii.⁴¹

Caseta 3: Selecție de măsuri în curs de desfășurare pentru a crește atractivitatea și relevanța ÎPT în România

Pe lângă adoptarea învățământului dual în 2013, în ultimii ani au fost adoptate mai multe acțiuni și politici pentru a îmbunătăți calitatea și alinierea ÎPT la nevoile economiilor moderne și la nevoile pieței forței de muncă, care se schimbă rapid. Printre cele mai semnificative se numără următoarele:

- Investițiile din cadrul programului Fondului Social European+ pentru educație și ocuparea forței de muncă în asigurarea calității în acest sector, în formarea personalului didactic și în extinderea participării elevilor din grupurile dezavantajate.

³⁶ Comisia Europeană (2022), Monitorul educației și formării: România.

³⁷ Proiectul ReCONNECT - Adaptare la schimbare: Mecanism Integrat de Anticipare, Monitorizare, Evaluare a Pieței Muncii și Educației al Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), implementat în perioada 2020-2022 sub coordonarea Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM).

³⁸ Președinția României (2021), Raportul final al proiectului „România educată”.

³⁹ Banca Mondială (2019), Raport final privind o analiză funcțională a subsectorului de educație și formare profesională din România.

⁴⁰ Banca Mondială (2023), Diagnosticul sistematic de țară: România, p. 43.

⁴¹ Banca Mondială (2019), Raport final privind o analiză funcțională a subsectorului de educație și formare profesională din România.

- PNRR include măsuri pentru crearea unei rute profesionale complete pentru învățământul tehnic superior (Reforma 4), care vizează creșterea cu 23% a numărului de elevi înscriși în învățământul profesional până în 2026 și îmbunătățirea echipamentelor și a infrastructurii pentru școlile ÎPT, inclusiv pentru școlile agricole, prin investiții în laboratoare și echipamente IT. În același timp, prin Investiția 6, Dezvoltarea consorțiilor ge și a campusurilor profesionale integrate, ME își propune să crească cu cel puțin 60% numărul de elevi înscriși în ruta duală completă până în 2026. În 2020, 1.847 de elevi au absolvit ruta duală.
- Pentru a crește atractivitatea învățământului dual, LIP își propune să generalizeze învățământul dual și să ofere burse tehnologice care pot fi cumulate cu alte tipuri de burse. Învățământul preuniversitar tehnologic se va desfășura exclusiv în sistem dual pentru toate liceele tehnologice începând cu anul școlar 2029-2030.
- Sunt în curs de derulare planuri de dezvoltare a unor rețele de parteneriat între școlile de formare profesională inițială și de extindere a serviciilor de consiliere și remediale la aceste școli (cu accent pe elevii din primul an de studiu).
- Reforme curriculare, pentru a oferi programe de studiu, discipline și metode de predare orientate către nevoile pieței muncii, inclusiv prin implementarea măsurilor din planul de acțiune pentru ÎPT în vederea concentrării pe sectoarele emergente (cum ar fi tehnologia verde și digitală).

Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Cum poate contribui o metodă de guvernare colaborativă la abordarea provocărilor cheie cu care se confruntă în prezent sectorul educațional românesc?

Deși au fost recent adoptate mai multe măsuri pentru a aborda cele patru provocări cheie ale sistemului de învățământ din România, reforma guvernării sistemului este esențială pentru a facilita și consolida aceste eforturi specifice. Concentrându-se pe abordarea preocupărilor legate de participarea scăzută, guvernul pune în aplicare PNRR și a adoptat un pachet de măsuri pentru a crește participarea la educația timpurie (Caseta 2). În domeniul ÎPT, sistemul dual este în vigoare de câțiva ani, iar măsurile suplimentare, cum ar fi extinderea traseului dual la toate liceele tehnologice până în 2030 și furnizarea de servicii de consiliere și remediale în aceste școli, sunt în curs de elaborare (Caseta 3). Cu toate acestea, consolidarea și reformarea guvernării sectorului educațional din România par a fi un pas crucial necesar pentru a se asigura că aceste eforturi politice dau roade. Recentul Diagnostic sistematic de țară al Băncii Mondiale notează că implementarea acestor politici rămâne „în mare parte necoordoanată, cu o transparență și o responsabilizare reduse și lipsită de un cadru de management integrat al investițiilor publice”.⁴²

În acest sens, obiectivele proiectului „România Educată” privind reforma guvernării exprimă o determinare clară de a asigura că modelul de descentralizare adoptat odată cu LEN este implementat și pus în practică. În acest scop, este necesară corectarea erorilor și întoarcerea pe firul procesului inițiat în 2011, pentru a evita reapariția aceluiași obstacole în calea implementării modelului.

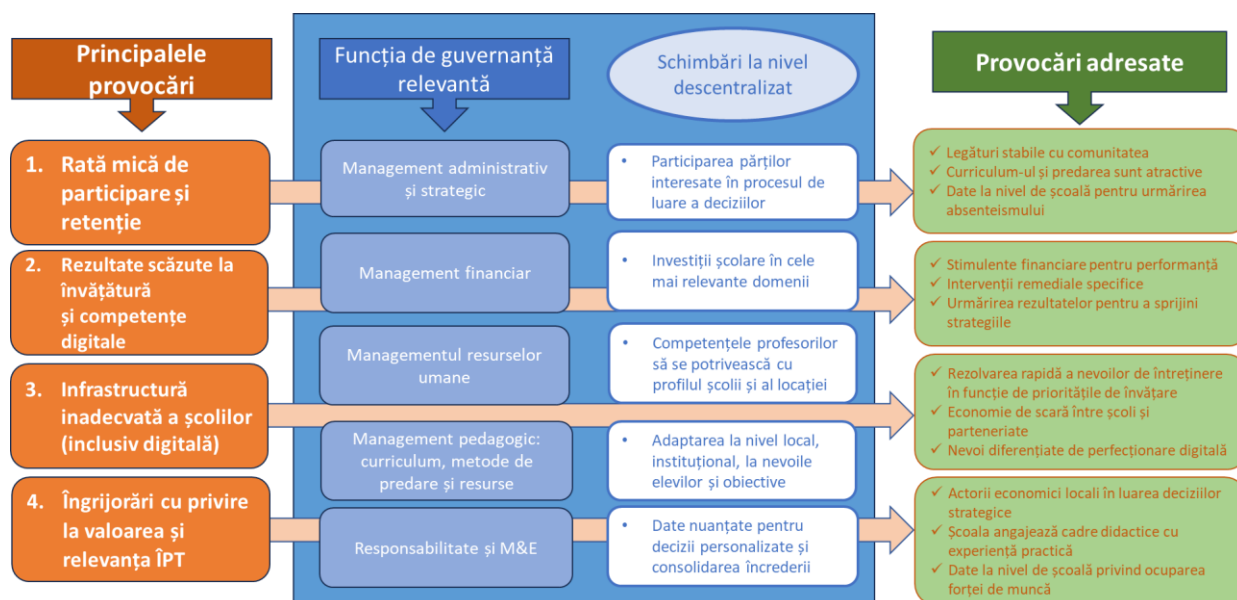
Reformarea guvernării sistemului de învățământ preuniversitar prin descentralizarea funcțiilor și creșterea autonomiei școlilor este esențială pentru a asigura că viziunea generală a strategiei „România Educată” și măsurile aferente pot fi implementate în mod eficient. O reformă a guvernării care întărește nivelurile de guvernare descentralizată permite încorporarea diferitelor caracteristici ale comunității și ale elevilor individuali și a nevoilor acestora în diferite etape ale procesului de furnizare a educației. Acest lucru creează medii de învățare mai atractive și mai relevante, care conduc la rezultate educaționale mai bune. Cercetările au arătat că autonomia școlilor este asociată cu performanțe mai bune ale elevilor, dar și că, în același timp, persoanele din conducerea școlii trebuie formate ca lideri profesioniști, pentru a asigura că rezultatul în materie de performanță este atins.⁴³ O astfel de formare necesită în completare împuternicirea clară a conducerii de la nivelul școlii, precum și abilitatea și motivația de a folosi autonomia în scopul îmbunătățirii rezultatelor elevilor și ale școlii. Luând în

⁴² Banca Mondială (2023), Diagnosticul sistematic de țară: România, p. 36.

⁴³ OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>.

considerare cele cinci funcții de bază necesare pentru sistemele de management al educației introduse anterior – administrativă și strategică, financiară, pedagogică, de resurse umane și responsabilitate – teoria schimbării prezentată în Figura 8 arată cum o reformă a guvernantei orientată spre consolidarea descentralizării și a autonomiei școlare ar contribui la abordarea principalelor provocări cu care se confruntă în prezent sectorul educațional românesc.

Figura 8: Teoria schimbării pentru introducerea unei guvernante axate pe descentralizare în sectorul educației din România



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Un număr tot mai mare de cercetări arată că delegarea funcțiilor de bază ale guvernantei de la nivel central către diferiți actori de la nivel local îmbunătățește calitatea furnizării serviciilor educaționale și, prin urmare, performanța acestora.⁴⁴ Pe baza acestor învățăminte și experiențe privind impactul guvernantei descentralizate a educației asupra diverselor rezultate educaționale, putem să teoretizăm schimbarea pe care o reformă a guvernantei de acest tip o poate induce în sistemul românesc, conducând la abordarea provocărilor actuale cu care acesta se confruntă. Dacă fiecare dintre cele cinci funcții de bază necesare funcționării și guvernantei sistemului educațional este gestionată cu implicarea și participarea diversilor actori de la nivel local care fac parte din sistemul educațional, atunci calitatea, echitatea și relevanța educației și învățării pot fi semnificativ îmbunătățite. La rândul său, o descentralizare sporită în gestionarea unei funcții poate avea implicații pozitive și pentru gestionarea altor funcții, creând un cerc virtuos de îmbunătățiri în sistem. Pentru a ilustra în continuare modul în care creșterea și consolidarea gestionării descentralizate a acestor cinci funcții de bază poate aduce schimbări pozitive în sistemul de învățământ, următoarele paragrafe dezvoltă schema prezentată în Figura 8.

Funcțiile de guvernanta: descriere și schimbări preconizate în urma creșterii descentralizării

Managementul administrativ și strategic

Managementul administrativ și strategic al sistemului de învățământ constituie coloana vertebrală a sarcinilor și activităților necesare pentru funcționarea sistemului. Responsabilitățile care privesc

⁴⁴ Pentru analize și studii aprofundate care analizează impactul și efectele descentralizării și ale autonomiei școlare asupra rezultatelor educaționale în diferite țări, a se vedea: Demas, A. și Arcia, G.J. (2015), [Ce contează cel mai mult pentru autonomia școlară și responsabilizare: document-cadru](#). Seria de documente de lucru Systems Approach for Better Education Results (SABER). Washington, DC: Grupul Băncii Mondiale (30 martie); Lastra-Anadón, C.X. și Mukherjee, S. (2019), [Dovezi transnaționale privind impactul descentralizării și al autonomiei școlare asupra performanței educaționale](#). Documentele de lucru ale OCDE privind federalismul fiscal, nr. 26.

această funcție variază de la operațiunile zilnice, cum ar fi organizarea de ședințe cu părinții sau organizarea orarelor, până la decizii strategice și pe termen lung, cum ar fi încheierea de parteneriate cu actorii economici sau planificarea obiectivelor și ținutelor educaționale ale școlii sau ale județului. Această funcție cuprinde supervizarea altor funcții mai specifice, inclusiv managementul financiar sau al resurselor umane. În mod esențial, această funcție implică sarcini organizatorice și luarea de decizii bazate pe cunoștințele și expertiza în domeniul pedagogic. Cei implicați în rolurile de administrare și de management strategic ale sistemului educațional – de la instituțiile de la nivel județean până la directorii de școli – trebuie să „conducă pentru învățare”⁴⁵, îndeplinindu-și rolurile ghidați de obiectivul de îmbunătățire a învățării. Acest lucru necesită o distribuție adecvată a timpului dedicat sarcinilor pur administrative și activităților mai mult legate de pedagogie.

Creșterea și întărirea managementului descentralizat al acestei funcții de management administrativ și strategic ar aduce în sistem numeroase schimbări pozitive, care se consolidează reciproc. După cum se indică în reprezentarea grafică din Figura 8, participarea actorilor locali la procesul decizional poate aborda provocarea reprezentată de nivelul scăzut de retenție în sistem prin asigurarea unei mai bune cunoașteri a barierelor care împiedică participarea școlară în fiecare comunitate în parte și prin adoptarea celor mai potrivite strategii pentru a aborda această provocare. Descentralizarea funcțiilor administrative facilitează un proces decizional care răspunde mai bine nevoilor locale.⁴⁶ Aceasta poate include decizii legate de funcția pedagogică, cum ar fi adaptarea curriculumului și a metodelor de predare la nevoile și profilurile elevilor din comunitatea sau populația școlară respectivă, astfel încât procesul educațional să fie mai atractiv și mai relevant, astfel încât elevii să fie motivați să învețe. În exercitarea „leadership-ului pentru învățare” în îndeplinirea funcției administrative și de management, datele colectate la nivelul școlii sau al comunității pot fi utilizate pentru a contura strategii de retenție și, prin urmărirea sistematică a absențelor, pentru a identifica timpuriu elevii cu risc de abandon școlar.

Managementul financiar

Managementul financiar se referă în principal la sarcinile legate de planificarea și executarea bugetelor. Aceste sarcini pot viza decizii și activități privind investițiile în infrastructură, inclusiv întreținerea acesteia; costurile operaționale, cum ar fi cele pentru utilități; activitățile extracurriculare sau complementare, cum ar fi excursiile școlare; și salariile, atât pentru personalul didactic, cât și pentru cel nedidactic. În unele sisteme, de exemplu, în Regatul Unit, Australia, Țările de Jos⁴⁷ etc., școlilor li se permite să colecteze fonduri suplimentare din surse alternative, inclusiv prin perceperea de taxe, accesarea finanțării de proiecte de la organizații internaționale sau neguvernamentale sau desfășurarea de activități comerciale, cum ar fi cursuri sau activități oferite comunității. Gestionarea acestor procese face parte, de asemenea, din această funcție. Acest lucru este valabil și pentru sistemele în care autoritățile locale au dreptul de a colecta taxe în mod independent și de a decide cu privire la alocarea și formele de plată a acestor fonduri care corespund educației.

Experiența arată că descentralizarea managementului financiar, în special creșterea autonomiei școlilor în îndeplinirea sarcinilor legate de această funcție, contribuie la îmbunătățirea rezultatelor educaționale.⁴⁸ Școlile sau autoritățile locale pot elabora și gestiona scheme care să ofere elevilor și cadrelor didactice stimulente financiare și recompense pentru performanțe bune, iar acestea sunt evaluate în raport cu nevoile și profilurile școlilor sau ale autorităților locale. În acest scop, colectarea de

⁴⁵ OCDE (2013), [Leadership for 21st Century Learning](#), Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

⁴⁶ C. Channa, A., and Faguet, J. P. (2016), Decentralization of health and education in developing countries: a quality-adjusted review of the empirical literature. *The World Bank Research Observer*, 31(2), 199-241.

⁴⁷ OCDE (2023), Cheltuielile private în educație: <https://data.oecd.org/eduresource/private-spending-on-education.htm>.

⁴⁸ OCDE (2019), op. cit. Printre studiile de caz care analizează o combinație a descentralizării managementului financiar cu descentralizarea altor funcții de bază în guvernarea sectorului educației și evidențiază un efect pozitiv asupra rezultatelor educaționale se numără: Fredriksen, K. (2013), [Descentralizarea și creșterea economică – Partea a III-a: Descentralizarea, investițiile în infrastructură și performanța educațională](#), Documentele de lucru al OCDE privind federalismul fiscal, nr. 16, OECD Publishing, Paris; Barrera, F., Fasih, T. și Patrinos, H.A. cu L. Santibañez (2009), [Procesul decizional descentralizat în școli: Teoria și dovezile privitoare la managementul la nivelul școlii](#), Washington, DC: Banca Mondială; și Bloom, N. Lemos, R. Sadun, R. și Van Reenen, J. (2014), [Contează managementul în școli?](#), Seria de documente de lucru a Biroului Național de Cercetare Economică, Cambridge, Massachusetts, SUA.

date la nivel local sau la nivelul școlii este esențială. Descentralizarea poate contribui la reducerea blocajelor decizionale cauzate de birocrăția de planificare a guvernului central și, astfel, poate permite rezolvarea rapidă a nevoilor de infrastructură, de exemplu, prin identificarea priorităților legate de învățare care pot varia, în localități diferite, de la asigurarea unor condiții sanitare de bază până la accesul la tehnologiile digitale și la conectivitate. Pe scurt, autonomia financiară permite o mai mare flexibilitate și o mai bună orientare a alocării resurselor către rezolvarea unor probleme, cum ar fi accesul la educație pentru grupurile defavorizate sau implementarea unor schimbări, astfel încât rezolvarea să conducă la îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

Managementul resurselor umane

Funcția de management al resurselor umane cuprinde responsabilități legate de recrutarea, evaluarea și evoluția în carieră a personalului. Sarcinile incluse sunt angajarea și concedierea atât a personalului didactic, cât și a celui nedidactic, inclusiv pentru posturile de conducere, cum ar fi directorii de școli. Acest lucru implică elaborarea fișelor de post și a strategiilor de contactare a candidaților, precum și conceperea și derularea procesului de selecție. Definirea și implementarea unui sistem și a unor criterii de evaluare a performanței personalului, precum și a unui set de măsuri de follow-up fac, de asemenea, parte din sarcinile acestei funcții. Un alt set de sarcini cheie legate de evaluare este definirea unor trasee de evoluție în cariera didactică. Deciziile cu privire la progresul în carieră includ finalizarea unei formări predefinite sau de alte cerințe, mai strâns legate de rezultatele evaluărilor personalului, sau finalizarea cu succes a formării recomandate de aceste evaluări. La fel ca recrutarea și evaluarea, fac parte din funcția de management al resurselor umane și implementarea și monitorizarea utilizării acestor sisteme de evoluție în carieră.

Principalul avantaj al mecanismelor descentralizate de luare a deciziilor în domeniul managementului resurselor umane este acela că permite o mai bună potrivire a caracteristicilor personalului cu cerințele fiecărei școli sau localități. În același timp, sistemele descentralizate în care cadrele didactice sunt implicate în conceperea și implementarea diferitelor etape ale proceselor de recrutare și evaluare creează baza pentru încrederea cadrelor didactice în aceste procese și, prin urmare, le fac mai receptive la rezultatele și recomandările acestora, cum ar fi cele legate de nevoile de formare. Dovezile arată că angajarea profesorilor de către comisii, de exemplu, poate duce la rezultate mai bune ale elevilor la teste și la o scădere a abandonului școlar.⁴⁹ Angajarea de către directorii de școli este, de asemenea, asociată în mod pozitiv cu rezultate mai bune ale elevilor.⁵⁰ Școlile sau autoritățile locale pot identifica nevoi specifice de formare pentru personalul didactic în funcție de sectoarele economice predominante în zonă sau pot decide să angajeze specialiști în aceste domenii, definind fișe de post ad-hoc și făcând ca educația și formarea elevilor să fie mai relevante pentru nevoile pieței muncii. Evaluările de personal efectuate la nivel local sau la nivelul unității de învățământ pot identifica, de asemenea, alternative de a furniza formare profesională pentru personal. O astfel de abordare se poate dovedi vitală pentru a aborda inegalitățile de nivel și de utilizare a competențelor digitale dintre localități și dintre sectoarele socioeconomice din România, care afectează, la rândul lor, competențele digitale ale profesorilor.

Managementul pedagogic

Sarcinile și responsabilitățile principale legate de funcția de management pedagogic se referă la curriculum și la evaluarea elevilor. În plus, funcția cuprinde decizii privind manualele, dezvoltarea resurselor educaționale, inclusiv a resurselor digitale, și alegerea metodelor de predare. De asemenea, poate include adoptarea sau experimentarea de materiale sau abordări didactice inovatoare. În ceea ce privește sarcinile principale, gestionarea acestei funcții poate cuprinde supervizarea furnizării adecvate a curriculumului național sau a adaptării acestuia sau a dezvoltării de module suplimentare în conformitate cu nevoile școlii sau ale comunității locale. De asemenea, gestionarea evaluărilor elevilor poate implica conceperea diferitelor abordări de evaluare și supervizarea sistemelor de evaluare

⁴⁹ Duflo, E. Dupas, P. and Kremer, M. (2011), [Peer Effects, Pupil-teacher ratios, and Teacher incentives: evidence from a randomized evaluation in Kenya](#)." American Economic Review, 101 (5): 1739-74.

⁵⁰ Naper, L. N. (2010), [Teacher hiring practices and educational efficiency](#), Economics of Education Review, 29,4: 658-668.

naționale sau județene. În paralel cu aceste decizii și sarcini strict pedagogice, îndeplinirea acestei funcții implică sarcini mai operaționale, cum ar fi definirea orarelor claselor sau organizarea distribuției manualelor școlare și a altor materiale educaționale.

În sistemele educaționale cu un grad ridicat de descentralizare, guvernele centrale stabilesc un curriculum cadru și instrucțiuni privind evaluările sau oferă variante dintre care școlile sau autoritățile locale pot alege. Aceste cadre includ, de obicei, competențele cheie pe care elevii ar trebui să le dobândească, domeniile și disciplinele care trebuie abordate și conținutul general care trebuie inclus, învățarea preconizată trebuind să fi fost parcursă până la sfârșitul unor perioade prestabilite. Posibilitatea, la nivelul școlilor sau al localităților, de a adapta programele școlare și de a ajusta instrucțiunile privind evaluarea elevilor prescrise la nivel național poate fi esențială pentru obținerea unor rezultate educaționale mai bune pentru diferite profiluri de elevi. Cercetările subliniază faptul că asigurarea autonomiei la nivelul școlii în ceea ce privește elaborarea curriculumului este la fel de importantă ca asigurarea autonomiei în aspectele referitoare la buget sau la luarea deciziilor în privința personalului.⁵¹ Planificarea la nivel local sau la nivelul școlii a furnizării educației poate, de asemenea, să modeleze orele în așa fel încât să promoveze munca în echipă a cadrelor didactice pentru a adopta metode de predare mai relevante și mai atractive sau pentru a actualiza conținutul. Autonomia în managementul pedagogic poate favoriza dezvoltarea comunităților de practică în cadrul rețelelor școlare, conectând cadrele didactice din anumite discipline pentru învățarea reciprocă și pentru schimbul de resurse educaționale. Aceste colaborări pedagogice pot fi, de asemenea, propice unei economii de scară care să contribuie la abordarea provocării cheie cu care se confruntă România în ceea ce privește distribuția inadecvată a școlilor pe întreg teritoriul.

Responsabilitate și M&E

Funcțiile de responsabilitate și de monitorizare și evaluare (M&E) implică sarcini și responsabilități legate de asigurarea și îmbunătățirea calității, precum și de managementul și utilizarea datelor. Un aspect esențial al acestei funcții se referă la producerea, utilizarea și diseminarea evaluărilor elevilor și a rezultatelor evaluării personalului. La fel ca în cazul funcției de administrare și strategie, responsabilitatea, în special sub aspectul legat de M&E al acestei funcții, este transversală celorlalte funcții de guvernare, deoarece generează contribuții care ar trebui să modeleze procesele acestora. Sarcinile implicate în îndeplinirea acestei funcții includ proiectarea unor sisteme de informații care să genereze date comparabile în întregul sector, colectarea regulată a datelor și elaborarea de rapoarte, analize și alte mecanisme de partajare a datelor cu părțile interesate relevante. Asigurarea faptului că datele sunt utilizate pentru a îmbunătăți calitatea și accesul la educație și că școlile și profesorii sunt suficient de responsabili pentru rezultatele elevilor lor, prin utilizarea datelor în evaluările lor, sunt, de asemenea, responsabilități cheie care fac parte din această funcție.

Responsabilitatea este o funcție esențială a guvernării descentralizate a sistemelor de educație. În timp ce în modelele centralizate, responsabilitatea este verticală, deoarece rezultatele și procesele sunt raportate la nivelurile centrale pentru supervizare și verificarea conformității, în guvernarea descentralizată responsabilitatea este partenerul necesar al autonomiei, deoarece asigură încrederea în sistem și în fiecare dintre instituțiile de la nivel local implicate în diferitele aspecte ale procesului decizional și ale furnizării educației. În modelele descentralizate, sistemele naționale de informații și management sunt utilizate la nivel local și la nivelul școlilor pentru comparabilitate, analiză comparativă și luarea de decizii nuanțate, personalizate în funcție de nevoile locale.⁵² Responsabilizarea furnizorilor locali de educație în raport cu părinții și comunitatea conduce la un acces sporit la educație, la o mai

⁵¹ Wohlstetter, P. (1995), Getting School-Based Management Right, What Works and What Doesn't. Phi Delta Kappan; Odden, E. R. and Wohlstetter, P. (1995). "Making School-Based Management Work." Educational Leadership 15 (5), 3226. A se vedea, de asemenea, pentru legătura pozitivă dintre autonomia în elaborarea curriculumului și performanța elevilor la nivel de sistem: OCDE (2011), [School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?](#) PISA in Focus, No. 9.

⁵² Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H.A. (2011), Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms. Washington, DC: The World Bank.

bună retenție și la rezultate mai bune ale învățării, mai ales dacă aceasta este susținută de o infrastructură și resurse de învățare adecvate.⁵³ Fundamentarea pe datele privind rezultatele în materie de angajare, dezagregate la nivel local și la nivel de școală, este, de asemenea, esențială pentru a documenta elaborarea ofertei curriculare și pentru a ne asigura că provocarea cheie cu care se confruntă România, și anume valoarea și relevanța ÎPT, poate fi rezolvată.

Aspecte de context: actori și modele de guvernare descentralizată a sistemului educațional

Funcțiile descentralizate pot fi îndeplinite de diferiți actori sau instituții din sistemul educațional. După cum reiese din descrierea de mai sus a funcțiilor de guvernare, sarcinile și responsabilitățile pot fi delegate la niveluri instituționale subordonate, care pot include autorități guvernamentale de la nivel local sau unități teritoriale ale autorităților naționale, precum și la nivelul fiecărei școli, ceea ce ar avea ca rezultat acordarea unui anumit grad de autonomie pentru îndeplinirea funcțiilor delegate. Aceste două opțiuni sunt cunoscute și ca modelul de guvernare locală și, respectiv, de autonomie a școlilor (Tabelul 8).

La fiecare dintre aceste niveluri de descentralizare, sunt desemnați diferiți actori care să preia rolurile și sarcinile legate de fiecare funcție. De exemplu, e de așteptat ca consiliile de administrație ale școlilor, care includ reprezentanți ai principalelor părți interesate, să joace un rol central în sarcinile de management administrativ și strategic, precum și în funcțiile de management financiar și al resurselor umane la nivelul școlii. De asemenea, la nivelul școlii, directorii iau decizii strategice și operaționale esențiale și pot împărți responsabilitățile cu consiliul de administrație în ceea ce privește managementul financiar și comisiile ad-hoc în ceea ce privește funcțiile pedagogice sau de monitorizare și evaluare. Instituțiile de la nivel local, cum structuri subordonate sau direcțiile municipale, pot juca un rol cheie în planificarea bugetară, managementul resurselor umane și funcțiile de monitorizare și evaluare. De exemplu, numirea directorilor de școli poate fi responsabilitatea unei autorități locale.

Tabelul 8: Modele de guvernare descentralizată a sistemului educațional

Descentralizarea administrativă și financiară	Descentralizarea axată pe autonomia școlilor
Cunoscută și sub denumirea de „model de guvernare locală” Școlile ies de sub autoritatea administrației centrale, care păstrează rolurile de metodologie și standardizare, iar rolurile de management administrativ și financiar sunt transferate către autoritatea locală din jurisdicția în care se află fiecare școală. Deciziile privind aspectele legate de funcționarea unității de învățământ sunt concentrate în principal la nivel local. Autoritățile de la nivel local îndeplinesc diverse funcții: decizii financiare, planificare strategică și monitorizare, managementul școlilor și monitorizarea rezultatelor educaționale, precum și formarea profesorilor. <i>Exemple: Canada, Chile, SUA, Norvegia, Suedia etc.</i>	Cunoscută și sub denumirea de „descentralizare instituțională” Școlile rămân sub autoritatea guvernului central, dar primesc puteri decizionale extinse, în special în ceea ce privește managementul resurselor umane și al bugetelor școlilor. Prin urmare, școlile au un nivel ridicat de autonomie atât în raport cu autoritățile centrale, cât și cu cele locale. Școlile îndeplinesc diverse funcții: planificare strategică, definirea propriilor standarde și reguli de funcționare, evaluare, adaptarea politicilor și a curriculumului, angajarea și concedierea personalului și a directorilor, monitorizarea performanțelor și dezvoltarea de strategii pentru a aborda performanțele scăzute ale elevilor. <i>Exemple: Regatul Unit, Republica Cehă, Comunitatea flamandă din Belgia, Estonia, Irlanda, Islanda.</i>

Surse: Echipa Băncii Mondiale, pe baza: OCDE (2018), *Studii privind guvernarea pe mai multe niveluri. Cum să faci să funcționeze descentralizarea. Îndreptar pentru factorii de decizie*; și a Raportului proiectului „România educată” (2021).

⁵³ Gunnarsson, V., Orazem, P.F. Sánchez, M.A. and Verdisco, A. (2009), “Does Local School Control Raise Student Outcomes? Evidence on the Roles of School Autonomy and Parental Participation.” *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 58, No. 1, 2552. University of Chicago Press.

Totuși, gradul de descentralizare, precum și configurația și distribuția funcțiilor și sarcinilor între aceste instituții la nivel regional și școlar variază în funcție de contextul național. Pentru ca descentralizarea și autonomia școlară să producă efectele pozitive așteptate asupra rezultatelor educaționale, este important să se ia în considerare faptul că ansamblul cadrelor politice, fiscale și administrative în care este instituită guvernanta descentralizată va influența implementarea eficientă a acesteia. În plus, cercetările arată că nu toate structurile de guvernanta locală pot fi bine echipate în ceea ce privește dotările și personalul calificat, ceea ce ar putea duce la un impact inegal al descentralizării asupra rezultatelor educaționale.⁵⁴ S-a remarcat că elitele locale pot controla aceste structuri, orientând deciziile în favoarea beneficiului propriu, punând astfel în pericol posibilitatea ca procesul decizional descentralizat să conducă la o educație mai bună pentru toți. Găsirea unor modalități de a asigura că în procesul decizional de la toate nivelurile sunt implicate părți diferite poate contribui la evitarea acestor efecte inechitabile.⁵⁵

Caseta 4: Descentralizarea educației în Polonia

În Polonia, descentralizarea a fost implementată în două etape, mai întâi în 1990 și apoi în 1999. Reformele inițiale au transferat autoritatea decizională către administrațiile municipale și au delegat anumite responsabilități ale guvernului central, împreună cu o anumită autoritate de colectare a veniturilor. Runda ulterioară de reforme administrative a redus numărul de voievodate, a reînființat județele și a descentralizat programele și serviciile publice pentru a crește implicarea cetățenilor și a îmbunătăți furnizarea de servicii publice.

În domeniul educației, deși politicile educaționale naționale sunt elaborate și implementate la nivel central, managementul și administrarea școlilor, grădinițelor și a altor unități de învățământ sunt descentralizate. Un rezultat cheie al reformei de descentralizare a fost reducerea semnificativă a disparităților de performanță între școli. Polonia a trecut de la unul dintre cele mai mari decalaje de performanță dintre țările OCDE la unul dintre cele mai mici. Această reformă de succes a redus în mod considerabil procentul de elevi cu rezultate slabe la citire, de la 23,2% în 2000 la 15,0% în 2011 și stabilizându-se la 14,7% în 2021 (CE, 2022). În plus, reforma a avut drept rezultat o creștere semnificativă a numărului de înscrieri în învățământul preșcolar, de la 76,4% în 2011 la 90,8% în 2021 (CE, 2022).

Consolidarea municipalităților în 1999 a permis o gestionare mai eficientă a serviciilor publice. Un aspect important al reformei din Polonia a constat în decizia timpurie de a delega o putere substanțială autorităților locale. Aceasta a inclus proprietatea asupra activelor, responsabilități pentru întreținere și investiții și un rol central în numirea directorilor de școli și în organizarea rețelei școlare. Cu toate acestea, salariile profesorilor din Polonia sunt stabilite la nivel central, ceea ce limitează autoritatea financiară a administrațiilor locale.

Surse:

World Bank Group (2017). *Lessons from Poland, Insights for Poland: A Sustainable and Inclusive Transition to High Income Status* - <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/55ca257b-da9f-5421-97e3-1e4f3f67bf62>

Maciej Jakubowski, «Polish education reforms and governance structure», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2019 and European Commission (2022), *Education and Training Monitor 2022 – Country analysis*.

În timp ce gradul și forma descentralizării pot varia de la o țară la alta, opțiunea preferată pentru guvernanta sistemului educațional este din ce în ce mai mult cea a colaborării, spre deosebire de guvernanta centralizată, pentru a asigura obținerea unor rezultate bune. Definirea particularităților acestor configurații necesită o înțelegere nuanțată a realităților fiecărei țări. Rolurile și responsabilitățile diferitelor instituții de guvernanta și ale părților interesate pot varia semnificativ. Cu toate acestea, furnizarea de servicii de educație colaborativă, deschisă și orientată spre calitate pentru toți elevii poate fi asigurată cu succes în toate aceste configurații diferite dacă acestea sunt concepute pentru a funcționa cât mai bine în conformitate cu varietatea provocărilor, a istoriei și a cadrelor politice în care funcționează.

⁵⁴ Hanushek, E., Link, S. and Woessman, L. (2013), "Does School Autonomy Make Sense everywhere? Panel Estimates from PISA", *Journal of Development Economics*, 104, pp. 212-232.

⁵⁵ Demas, A. and Arcia, G.J. (2015), [What matters most for school autonomy and accountability: a framework paper](#). Systems Approach for Better Education Results (SABER) Working Paper Series. Washington, DC: World Bank Group. (30 martie)

Caseta 5: Descentralizarea treptată în educație, exemple de țări

Țările din întreaga lume au implementat o descentralizare treptată în sistemele lor de educație. Descentralizarea poate lua diverse forme, inclusiv delegarea autorității decizionale către școlile locale, districte sau organisme regionale.

Finlanda: Sistemul de învățământ finlandez acordă un grad ridicat de autonomie școlilor și profesorilor. Școlile au un control semnificativ asupra curriculumurilor proprii, a metodelor de evaluare și a alocării resurselor. Această abordare a dus la performanțele constante ale Finlandei în clasamentele internaționale în domeniul educației.

Canada: Sistemul de învățământ canadian este descentralizat, provinciile și teritoriile fiind responsabile pentru propriile politici și curriculum. Această abordare permite fiecărei regiuni să își adapteze sistemul educațional la nevoile și prioritățile locale, respectând în același timp principiile naționale. Elevii canadieni obțin în mod constant rezultate bune la evaluările globale.

Suedia: Suedia are un sistem educațional descentralizat, condus de obiective și rezultate ale învățării definite la nivel central. Guvernul are responsabilitatea generală și stabilește cadrul pentru educație la toate nivelurile. Sistemul școlar suedez include un număr din ce în ce mai mare de școli independente cu finanțare publică, care au autonomie în ceea ce privește curriculumul, programele școlare și gestionarea resurselor. Această abordare a oferit o mai mare flexibilitate și mai multe opțiuni pentru părinți și elevi.

Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Prin urmare, conceperea unei reforme a guvernancei care vizează creșterea descentralizării și a autonomiei școlare în România necesită o analiză atentă a contextului, pentru a se asigura că reforma produce rezultatele așteptate. Deciziile privind gradul de descentralizare și configurația actorilor care vor îndeplini fiecare funcție trebuie să fie ghidate de prioritățile și obiectivele țării pentru această arie strategică și să se încadreze în valorile care stau la baza viziunii pentru România Educată 2030 (a se vedea Casetele 6 și 7). Înțelegerea sinergiilor și a complementarității, precum și a limitărilor și obstacolelor prezentate în structura actuală a guvernancei este esențială pentru a trage învățăminte pe care să se bazeze elaborarea reformei și pentru a identifica acțiunile complementare necesare pentru o implementare de succes. Acesta este obiectivul principal al analizei funcționale dezvoltate în capitolele următoare.

Caseta 6: Valori care să ghideze elaborarea de politici și furnizarea de servicii educaționale în România

ECHITATE – să respecte dreptul fiecărui elev la șanse egale privind accesul și progresul în educație
INTEGRITATE – etica și integritatea sunt valori care se cultivă și se respectă pe tot parcursul educației
BUNĂSTARE – accent pe echilibrul emoțional al comunității educaționale, inclusiv al elevilor și personalului
PROFESIONALISM – cunoștințele și competențele stau la baza unui proces de predare-învățare de înaltă calitate
EXCELENȚĂ – pentru a motiva excelența în învățare în rândul elevilor, profesorilor și instituțiilor
RESPECT – învățarea valorilor și a respectului față de alte persoane, instituții, mediu și societate
FLEXIBILITATE – pentru a oferi rute de învățare flexibile și accesibile tuturor
DIVERSITATE – pentru a se asigura că diversitatea socioculturală a elevilor generează atitudini incluzive și tolerante
TRANSPARENȚĂ – să se bazeze pe mecanisme transparente de evaluare și de asigurare a calității, astfel încât să fie încurajată încrederea
COLABORAREA – ca principal instrument pentru a asigura că sistemele de învățământ răspund nevoilor societății

Sursa: Președinția României (2021), Raportul final al proiectului „România Educată” și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.

Caseta 7: Obiectivele pentru domeniul politici de guvernare conform proiectului „România Educată”

- (1) Îmbunătățirea proceselor de elaborare, implementare și evaluare a politicilor publice din educație
- (2) Implementarea unui sistem de guvernare a sistemului de învățământ preuniversitar, care să țină cont de capacitatea autorităților publice locale de a susține educația și de contextul organizării administrative
- (3) Profesionalizarea managementului educațional în învățământul preuniversitar
- (4) Redefinirea cadrului instituțional și a ariilor de competență, inclusiv a competențelor partajate, în domeniul guvernării sistemului de învățământ preuniversitar.

Sursa: Președinția României (2021), Raportul final al proiectului „România Educată”

În prezent, sistemul județean de guvernare a sectorului educațional din România îmbină elemente ale modelelor instituțional și local (Tabelul 8) cu prezența suplimentară a instituțiilor deconcentrate.

LEN a acordat roluri importante școlilor prin investirea consiliilor de administrație ale școlilor cu puteri decizionale în domenii cheie ale guvernării școlare. În paralel, în urma LEN și în conformitate cu alte acte legislative naționale privind descentralizarea⁵⁶, administrațiilor locale le-au fost delegate roluri semnificative în gestionarea sistemului de învățământ, în special în ceea ce privește funcția de management financiar. Instituțiile deconcentrate, în plus, sunt instituții la nivel județean și local ale administrației centrale care își desfășoară activitatea în teritoriu. LIP a introdus schimbări semnificative în ceea ce privește aceste instituții. Următoarele două capitole analizează în detaliu configurația actuală și au în vedere configurația viitoare a întregului sistem județean de guvernare a sistemului de învățământ, cu accent pe nivelul școlar. Având în vedere accentul pus pe creșterea autonomiei școlare care ghidează reforma, prezenta analiză funcțională urmărește, de asemenea, să contribuie la dezvoltarea instituțiilor deconcentrate pe care le introduce LIP.

⁵⁶ Legea-cadru nr. 195/2006 a descentralizării, revizuită prin Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 42/2016. Strategia națională de descentralizare din 2017 a întărit accentul pe delegarea responsabilităților decizionale și operaționale de la nivelul central la cel local al administrației publice.

Capitolul 2: Structurile de guvernare școlară – funcții, roluri și aspecte încă nerezolvate

În România, deși LEN 2011 prevedea o abordare descentralizată a guvernării sectorului educației, axată pe creșterea autonomiei școlilor, trei obstacole cheie au împiedicat aplicarea acestor dispoziții:

1. Legislația secundară nu a fost capabilă să transpună politicile de descentralizare într-o practică reală și eficientă, în principal din cauza trecerii prea rapide de la o abordare centralizată la una descentralizată. Acest lucru a limitat exercitarea autonomiei școlare și a afectat în special funcția de management al resurselor umane, angajarea cadrelor didactice.
2. Suprapunerea și partajarea rolurilor și responsabilităților actorilor cheie la nivel central, județean și local au condus la blocaje și impasuri. Aceste incertitudini au avut implicații importante în ceea ce privește exercitarea funcției de management financiar sau guvernarea sistemului educațional.
3. Modul în care au fost elaborate metodologiile și procedurile a perpetuat practici care au privilegiat sarcinile administrative și de control în detrimentul activităților analitice și de sprijin orientate spre creșterea calității proceselor și rezultatelor educaționale din sistem. Rolul consiliului de administrație al unității de învățământ a fost limitat în ceea ce privește potențialul său de a lua decizii strategice, ceea ce a reprezentat o limitare a participării părților interesate la guvernarea școlilor.

LIP aduce în legislație realitatea implementării politicilor, făcând fezabilă o abordare mai graduală a autonomiei școlare, începând cu o mai mare delegare către directori, continuând cu o mai mare implicare în curriculum și acordând Direcțiilor Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) un rol preponderent de sprijin și mai puțin de control.

Puterea decizională, rolurile și responsabilitățile în guvernarea sectorului învățământului preuniversitar din România sunt distribuite pe trei niveluri de instituții la nivel teritorial. În primul rând, așa cum este ilustrat în Figura 9, la nivel județean și conform LEN, există două instituții deconcentrate subordonate ME – Inspectoratele Școlare Județene (și Inspectoratul Școlar al Municipiului București – ISJ/ISMB) și Casele Corpului Didactic (CCD). Instituția prefectului este o altă instituție deconcentrată care reprezintă nivelul central de guvernare în teritoriu și are rolul de a supraveghea și coordona politicile guvernului central la nivel local, inclusiv politicile educaționale. La nivel județean, consiliile județene au responsabilități în guvernarea sistemului de învățământ în ceea ce privește învățământul special. În al doilea rând, există 3.181⁵⁷ de autorități ale administrației publice locale, inclusiv consilii locale și județene, care joacă un rol cheie în gestionarea financiară a sistemului de învățământ.⁵⁸ În al treilea rând, la nivelul școlii, structurile de guvernare cuprind directorii și directorii adjuncți, consiliul de administrație al școlii și consiliul profesoral, precum și mai multe comisii și comitete permanente și ad-hoc.⁵⁹

Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (LIP) introduce două modificări esențiale în ceea ce privește instituțiile deconcentrate ale ME la nivel județean. În primul rând, ISJ-urile vor fi reorganizate și transformate în Direcții Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP). Direcțiile vor păstra rolurile și responsabilitățile legate de coordonarea educației, strategie, planificare, managementul resurselor umane și funcțiile pedagogice care în prezent sunt de competența inspectoratelor. În schimb, funcțiile legate de asigurarea calității și de monitorizare și evaluare (M&E) ale acestor instituții vor fi alocate Agenției Române pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) și structurilor sale locale, care vor fi create în fiecare județ, conform LIP. Alte două modificări pe care le va

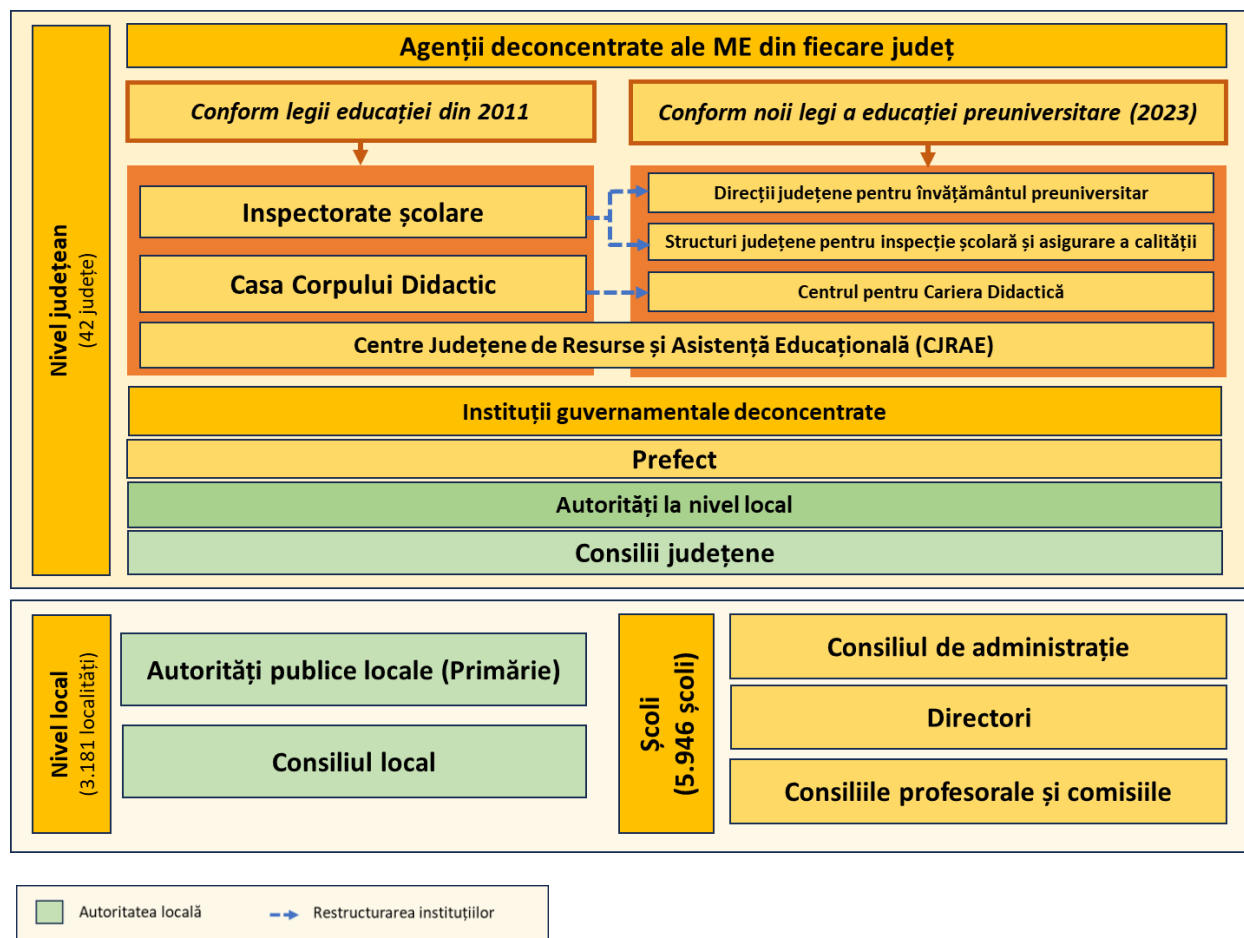
⁵⁷ Institutul Național de Statistică, 2023.

⁵⁸ Guvernul României, Ordonanța de Urgență nr. 57/2019 privind Codul administrativ, art. 2(2) <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/215925>

⁵⁹ După cum se specifică mai jos în acest capitol, analiza guvernării la nivel de școală se concentrează doar pe școlile cu personalitate juridică, deoarece cele fără personalitate juridică sunt guvernate de școala cu personalitate juridică la care sunt anexate.

introduce LIP sunt transformarea Caselor Corpului Didactic în Centre pentru Cariera Didactică (CCD), care vor fi unități deconcentrate la nivel județean ale viitorului Centru Național de Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (CNFDCD), și transferul coordonării metodologice a Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) de la inspectorate în atribuțiile ME, prin Centrul Național pentru Educație Incluzivă (CNEI) și cu sprijinul DJIP.

Figura 9: Actorii de la nivel județean și local implicați în guvernanta învățământului preuniversitar din România



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Acest capitol analizează principalii actori implicați în guvernanta școlilor, iar următorul capitol se concentrează pe guvernanta instituțiilor la nivel de județe și localități. În fiecare secțiune a acestui capitol, actorii sunt analizați în raport cu funcțiile pe care le îndeplinesc în guvernanta sistemului, cu scopul de a examina carențele, lacunele, suprapunerile și blocajele care pot apărea în exercitarea acestor funcții. Analiza ia în considerare funcțiile lor actuale – conform legislației în vigoare și informații suplimentare privind implementarea eficientă a legislației de către acești actori (bazându-se în principal pe anchete, interviuri și studii disponibile), precum și modificările funcțiilor și responsabilităților lor care sunt prevăzute pentru acești actori în cadrul LIP.⁶⁰ Următorul capitol analizează nivelul județean de guvernanta și se concentrează asupra modificărilor prevăzute de LIP pentru ISJ-uri, având în vedere importanța în ceea ce privește realocarea funcțiilor și responsabilităților produsă de această schimbare.

Structurile de guvernanta ale școlilor din România variază în funcție de statutul juridic al acestora. Școlile cu statut de persoană juridică (școli cu personalitate juridică) au propriile proceduri de management, personal și buget. Școlile fără statut juridic (școli satelit) nu au un director și nici consiliu

⁶⁰ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.

de administrație. Ele sunt subordonate, din punct de vedere al managementului și al aspectelor legate de finanțare, unității de învățământ cu personalitate juridică la care sunt arondate.

Fiecare unitate de învățământ preuniversitar cu personalitate juridică este condusă de un consiliu de administrație și de un director. În funcție de mărimea lor, școlile pot avea și un director adjunct. În exercitarea atribuțiilor ce le revin, consiliul de administrație și directorul colaborează cu consiliul profesoral, cu comitetul de părinți și cu autoritățile publice locale relevante.⁶¹ Această secțiune analizează rolurile și responsabilitățile îndeplinite de structurile de guvernare școlară existente în școlile cu personalitate juridică, analizând fiecare dintre cele cinci funcții de guvernare definite în matricea analitică pentru prezenta analiză (a se vedea Figura 1 din Capitolul 1).

Consiliul de administrație al unității de învățământ

În România, consiliile de administrație sunt instituite în toate unitățile de învățământ de stat ca principale structuri de conducere ale acestora,⁶² prin care se realizează coordonarea strategică la nivelul școlii, cu participarea diferitelor părți interesate. Prin urmare, consiliile au responsabilități generale în cadrul diferitelor funcții și domenii care țin de funcționarea școlilor. În timp ce directorul este responsabil de conducerea executivă a unității de învățământ, consiliul de administrație se concentrează asupra funcțiilor legate mai curând de planificarea strategică și de responsabilitate, deoarece componența lor e de așteptat să asigure că sunt implicate în aceste funcții esențiale întreaga comunitate școlară și părțile interesate relevante.

Conform LIP, consiliile de administrație sunt compuse din 7-11 membri și pot ajunge la 13 membri în cazul liceelor tehnologice, al școlilor postliceale și al liceelor teologice.⁶³ Consiliile de administrație sunt prezidate de directorii școlilor. Numărul de membri ai consiliului de administrație variază în funcție de numărul de elevi înscriși în școală. Printre părțile incluse în consiliile de administrație se numără cadrele didactice – inclusiv directorul școlii și până la un reprezentant al personalului didactic auxiliar, părinții și autoritățile de la nivel local. În cazul unităților de învățământ liceal, elevii sunt, de asemenea, reprezentați în consiliile de administrație, iar în cazul liceelor tehnologice, consiliul de administrație poate avea doi membri suplimentari care reprezintă operatorii economici parteneri ai școlii, asociații profesionale sau alte școli alături de care școala se află într-un consorțiu. În cazul liceelor tehnologice, reprezentanții sectorului economic pot prezida consiliul de administrație dacă sunt aleși de către membrii consiliului.

În ceea ce privește componența consiliului de administrație, există două schimbări principale pe care le introduce LIP, prin comparație cu metodologia aliniată la LEN și aflată în vigoare din 2021.⁶⁴ În primul rând, personalul didactic auxiliar poate face parte din consiliile de administrație; iar în al doilea rând, reprezentanții sectorului economic în consiliile de administrație ale liceelor tehnologice pot fi președinți ai consiliului. Din punct de vedere organizațional, modificările introduse de LIP întăresc vocile părților interesate din comunități în cadrul consiliilor de administrație ale școlilor. Mai mult, în cazul liceelor tehnologice, acest lucru este întărit și de posibilitatea ca reprezentantul sectorului economic să prezideze consiliul de administrație.

Totuși, ponderea reprezentanților personalului didactic în consiliile de administrație ale școlilor de mari dimensiuni va rămâne mai mică decât cea a reprezentanților personalului nedidactic, potrivit LIP. Metodologia utilizată din 2021, aliniată la LEN, acorda deja o reprezentare mai mare actorilor nedidactici în consiliile de administrație: 3 reprezentanți ai cadrelor didactice față de 4 reprezentanți ai personalului nedidactic în consiliile de administrație cu 7 membri; 4 față de 5 în cele cu 9 membri; și 6 față de 7 în cele cu 13 membri. Conform LIP, consiliile de administrație cu 11 membri, în prezent numărul maxim posibil

⁶¹ Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 96(1).

⁶² Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 97(2).

⁶³ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 128.

⁶⁴ Ministerul Educației (2021), Metodologia-cadru de organizare și funcționare a consiliilor de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar.

de membri, vor avea 5 membri cadre didactice și 6 membri personal nedidactic, în timp ce cele cu 13 membri vor avea 2 membri suplimentari care reprezintă sectorul economic.

În ceea ce privește funcțiile și rolurile consiliului de administrație al școlii, LIP introduce alte trei schimbări cheie care reprezintă o creștere a autonomiei școlilor în luarea deciziilor în domenii critice.

În primul rând, consiliul de administrație va juca un rol mai important în coordonarea evoluției carierei profesorilor. În al doilea rând, deciziile de creștere a cuantumului burselor pot fi luate la nivelul școlii, dacă există un buget suplimentar disponibil. În al treilea rând, trecând peste funcțiile financiare și strategice, școlile care devin parte a consorțiilor școlare formate din școli situate atât în zonele urbane, cât și în cele rurale, vor primi o creștere de 25% a finanțării de bază per elev.⁶⁵ Acest lucru nu numai că reprezintă o creștere a bugetului disponibil pentru ca școlile să includă în planurile lor anuale cheltuieli legate de obiectivele lor instituționale, dar deschide, de asemenea, calea pentru noi opțiuni și activități care pot fi planificate la nivelul școlilor și al consorțiilor pentru a îmbunătăți calitatea educației și a rezultatelor învățării.

Apoi, LIP consolidează unele elemente deja prevăzute în LEN care nu au fost puse în aplicare în mod eficient din cauza fondurilor insuficiente. De exemplu, dreptul acordat școlilor de a forma consorții făcea deja parte din LEN⁶⁶, dar nu a fost pus în aplicare, cu excepția formării recente a consorțiilor școlare de învățământ dual.⁶⁷ Acum, această măsură este corelată cu alte tipuri de măsuri, cum ar fi extinderea învățământului dual și a consorțiilor sau pilotarea consorțiilor rurale, pentru a accelera punerea în aplicare. În cazul autonomiei în ceea ce privește cariera profesorilor, LEN a acordat inițial responsabilități mai mari consiliilor de administrație în managementul resurselor umane, care au fost reduse într-o etapă ulterioară, odată cu adoptarea legislației secundare și a modificărilor aduse legii.

Responsabilitățile administrative și strategice ale consiliilor de administrație ale unităților de învățământ

Cea mai recentă metodologie de funcționare și organizare a consiliilor de administrație ale școlilor din România⁶⁸ relevă faptul că responsabilitățile strategice sunt depășite numeric de rolurile administrative. Deși metodologia este în concordanță cu LEN și cu prevederile acesteia care acordă consiliilor de administrație un rol central în conducerea școlilor, sarcinile și rolurile pe care consiliul le îndeplinește conform metodologiei sugerează că numeroase activități privesc operațiunile de rutină și curente ale școlii. Cele mai importante roluri strategice care fac parte din metodologia menționată persistă și în LIP, iar acestea sunt legate de planul de dezvoltare a școlii, de buget, de curriculum și de colaborarea cu terțe părți. Totuși, modul în care este îndeplinit acest rol trebuie să fie însoțit de consolidarea capacității instituționale.

Pe de o parte, consiliile de administrație îndeplinesc funcții strategice importante. În consultare cu directorul, acestea aprobă planul de dezvoltare instituțională al unității de învățământ și sunt responsabile pentru deciziile privind formarea de colaborări încrucișate, cum ar fi parteneriatele cu actori economici sau cu alte școli, sub forma unor consorții școlare. Totuși, pe de altă parte, mai multe activități operaționale și administrative care ar putea fi delegate personalului specializat din cadrul școlii sunt, de asemenea, atribuții ale consiliilor de administrație. Printre acestea se numără, de exemplu, stabilirea procedurilor de acces al părinților sau al reprezentanților legali la școală sau aprobarea perioadelor de concedii pentru tot personalul școlii.

LIP reafirmă accentul pus de LEN pe acordarea unui rol cheie consiliilor de administrație în conducerea școlilor. Cu toate acestea, pentru a se asigura că consiliile pot ghida în mod eficient instituția din punct de vedere strategic și pentru a îmbunătăți rezultatele educaționale ale acesteia în ceea ce privește

⁶⁵ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 188 (10), art. 108 (2), și art. 138 (6).

⁶⁶ Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 62.

⁶⁷ Ministerul Educației (2011), Ordinul ministrului nr. 5488/2011 privind Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a consorțiilor școlare.

⁶⁸ Ministerul Educației (2021), Metodologia-cadru de organizare și funcționare a consiliilor de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar.

calitatea și echitatea, precum și în conformitate cu nevoile comunităților în care sunt situate, metodologiile care vor operaționaliza conținutul noii legi trebuie să evite supraîncărcarea consiliilor cu sarcini și activități curente.

Au fost identificate două obstacole suplimentare în calea realizării prevederilor LEN cu privire la rolul consiliilor de administrație ca manageri cheie ai școlilor. În primul rând, există o mentalitate predominantă conform căreia directorul este singurul responsabil pentru școală. Această constatare a reieșit din consultările efectuate în cadrul proiectului „România Educată”,⁶⁹ din analiza funcțională a Băncii Mondiale realizată după aprobarea LEN⁷⁰ și a fost confirmată în cadrul interviurilor aprofundate realizate cu oficiali guvernamentali și cercetători specializați în domeniul educației din România, în pregătirea acestui raport. Acest lucru împiedică deliberarea eficientă în cadrul discuțiilor din consiliu; în calitate de șef al consiliului, se așteaptă ca directorul să își asume întreaga responsabilitate pentru deciziile luate.

În al doilea rând, în multe școli, consiliile de administrație nu exercită toate rolurile pe care ar trebui să le îndeplinească conform legii și au, în schimb, un rol predominant formal.⁷¹ Acest lucru poate fi legat de suprasarcina de roluri administrative pe care consiliul trebuie să le execute sau de persistența unei mentalități în care directorul este principalul factor de decizie, ambele aspecte fiind menționate mai sus. În plus, este posibil ca reprezentanții cadrelor didactice în consiliul de administrație să aibă cunoștințe limitate în materie de administrație și management, iar diferiții membri care nu sunt cadre didactice să aibă o experiență limitată în domeniul educației. Acest lucru poate contribui la explicarea deficiențelor în exercitarea efectivă a rolurilor strategice pe care consiliul ar trebui să le îndeplinească, din cauza lipsei de interes pentru subiectele discutate sau pentru că acest lucru poate duce la delegarea sarcinilor către cei care sunt considerați mai pregătiți să decidă. Analiza Băncii Mondiale⁷² privind creșterea relevanței consiliilor de administrație, care a urmat după aprobarea LEN, a remarcat deja faptul că transformarea consiliilor în principalii factori de decizie ai școlii trebuie să fie însoțită de asigurarea faptului că acestea au capacitatea de a îndeplini acest rol.

Cu toate acestea, asigurarea participării și a unei funcționări eficiente a consiliilor în urma aprobării LIP va necesita mai mult decât simpla formare a membrilor acestora. Membrii au și alte responsabilități în afară de participarea la consiliu, care, nu lipsit de importanță, este, de asemenea, neremunerată. Aceste dificultăți de participare care decurg dintr-o suprapunere de angajamente afectează toate tipurile de părți implicate în consiliile de administrație și, conform informațiilor colectate pentru această analiză funcțională, reprezentanții autorităților locale, ai elevilor și ai părinților percep participarea în consiliul școlar ca pe o corvoadă. Discuțiile din consiliul de administrație pot implica subiecte care nu sunt strict educaționale, cum ar fi deciziile financiare, preocupările comunității sau aspectele juridice și de mediu. Comunicarea adecvată a obiectului discuțiilor și împărtășirea rezultatelor și a impactului acestora asupra performanței școlii pot fi o completare esențială a formării și a discuțiilor adresate părților care nu sunt cadre didactice, pentru a le motiva să participe la ședințele consiliului de administrație.

Directorii de școli au indicat diverși factori care împiedică îndeplinirea obiectivelor și funcționarea eficientă a consiliilor de administrație și confirmă aceste observații. În sondajul realizat de Banca Mondială pentru fundamentarea acestei analize funcționale, directorii de școli au menționat lipsa de formare a membrilor consiliilor de administrație (din interiorul și din afara școlii) în vederea exercitării eficiente a atribuțiilor; autonomia limitată în luarea deciziilor; lipsa remunerării activității desfășurate în cadrul consiliilor, aspect care afectează motivația membrilor pentru implicare deplină în îndeplinirea sarcinilor; lipsa de continuitate a membrilor; ponderea mare a membrilor externi, care nu cunosc suficient de bine legislația în domeniul educației și specificul funcționării școlii.⁷³

⁶⁹ Președinția României (2018), Proiectul „România Educată”, [Raport al celor șapte grupuri tematice ale proiectului](#), pp. 76-106.

⁷⁰ Banca Mondială (2011), [Analiza funcțională a sectorului învățământului preuniversitar \(al doilea raport\) – vol 1](#).

⁷¹ Președinția României (2018), Proiectul „România Educată”, [Raport al celor șapte grupuri tematice ale proiectului](#), pp. 76-106.

⁷² Banca Mondială (2011), [Analiza funcțională a sectorului învățământului preuniversitar \(al doilea raport\) – vol 1](#).

⁷³ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

O atribuție esențială acordată de LEN școlilor și consolidată în LIP, care a fost exercitată doar în mod foarte limitat, este dreptul de a forma consorții școlare. Consiliile de administrație ale școlilor sunt structurile de guvernare responsabile pentru instituirea relațiilor cu terți, în conformitate cu LIP și cu legislația anterioară.⁷⁴ Cu toate acestea, rolul și procedurile pe care trebuie să le urmeze consiliul de administrație, în calitate de actor principal responsabil de acest rol, pentru a dezvolta și a înființa consorții nu au fost definite în totalitate în LIP. Cadrul specific pentru înființarea și funcționarea consorțiilor școlare va fi reglementat de o metodologie emisă de ME⁷⁵, precizează LIP, dar acest lucru a fost valabil și pentru LEN, iar metodologia care a apărut nu a fost pusă în practică.⁷⁶ Mai mult de o treime dintre directorii de școli au declarat că sunt deschiși la înființarea de consorții școlare, în primul rând cu școli similare. Cu toate acestea, ei se confruntă cu mai multe obstacole în înființarea consorțiilor, mai ales având în vedere că nu a fost o practică extinsă. Recent, ME a lansat în consultare Ghidul solicitantului aferent Investiției 12, Sprijin pentru consorții școlare rurale, din cadrul PNRR, pentru a pilota o rețea de consorții și campusuri școlare rurale prin acordarea de granturi pentru construirea de campusuri școlare rurale integrate care să asigure o infrastructură adecvată pentru activitățile educaționale a cel puțin 300 de elevi din unități administrativ-teritoriale învecinate.

Unitățile de învățământ dual au avut succes în formarea de consorții, deci se pot trage învățăminte atât din această experiență de succes, cât și din obstacolele care au împiedicat formarea consorțiilor în restul sistemului de învățământ începând cu anul 2011. Supraîncărcarea cu sarcini curente, care a dus, în cazul consiliilor de administrație, la limitarea timpului disponibil pentru planificare strategică, a fost dublată de lipsa unor instrucțiuni metodologice care să clarifice procesul care trebuie urmat pentru crearea și operaționalizarea de consorții școlare, inclusiv detaliile specifice legate de criteriile de eligibilitate. Prin urmare, pentru a se asigura nu se repetă aceleași greșeli, este important să se elaboreze nu numai metodologia de stabilire a modului în care vor fi înființate și vor funcționa consorțiile, ci și instrucțiuni clare și planuri de acțiune care să definească rolurile și responsabilitățile la nivelul școlii pregătite să se angajeze într-un astfel de proces. Îndrumările ar trebui să includă, de asemenea, opțiuni privind strategiile școlilor pentru formarea consorțiilor și beneficiile acestora.

Caseta 8: Unități de învățământ dual în România

Studiu de caz I. Urmând modelul german de învățământ dual, Școala Profesională Germană Kronstadt a fost înființată în 2012 și de atunci funcționează ca școală duală. O modificare legislativă introdusă de Ministerul Educației în 2014 a permis elevilor să se înscrie în școlile profesionale începând cu clasa a IX-a, ceea ce a dus la o creștere anuală a cererii până la cinci elevi pe loc. Parteneriatul s-a dovedit extrem de eficient, primind un sprijin important din partea Primăriei Brașov sub forma finanțării pentru reabilitarea școlii. În plus, atât companiile publice și private, cât și ONG-urile membre ale consorțiului, au contribuit la finanțarea spațiilor pentru ateliere și sală de sport. Creșterea constantă a numărului de elevi servește drept indicator clar al succesului inițiativei. Elevii sunt motivați cu burse de 400 de lei/lună din partea companiilor private, alături de subvenții pentru transport și cazare. Ca urmare, Campusul Tehnic Brașov a fost înființat în 2019 ca inițiativă de colaborare între Școala Profesională Germană Kronstadt și Colegiul Tehnic „Remus Răduleț”.

Studiu de caz II. Înființată în septembrie 2013, Școala Profesională Germană Alba are sediul în Liceul Tehnologic „Alexandru Domșa” din Alba Iulia. Începând cu anul 2019, școala a dezvoltat parteneriate cu Liceul Tehnologic „Ion D. Lăzărescu” din Cugir și, din 2021, cu Liceul Tehnologic din Sebeș. Această școală cu învățământ dual oferă trei specializări principale: electromecanic pentru mașini și instalații industriale, operator CNC și operator montator pentru linii de producție automatizate.

Cu sprijinul Guvernului României, Star Transmission și Star Assembly, filiale ale Mercedes-Benz Group AG, implementează un sistem de educație duală bazat pe modelul german. Elevii înscriși în școala duală beneficiază de burse de 400 lei/lună, transport și masă de prânz, precum și de prioritate la finalizarea studiilor.

⁷⁴ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 128 (9d). Metodologia aflată în vigoare în prezent stabilește că consiliile de administrație ale școlilor dispun punerea în aplicare a hotărârilor luate în ședința reunită a consiliilor de administrație ale unităților de învățământ partenere în consorțiul școlar din care unitatea de învățământ face parte, dacă este cazul. A se vedea: Ministerul Educației, Metodologia-cadru de organizare și funcționare a consiliilor de administrație ale școlilor (2021), art. 15 (m).

⁷⁵ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 21 (8), și art. 22 (7).

⁷⁶ Ministerul Educației (2011), Ordinul ministrului nr. 5488/2011 privind Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a consorțiilor școlare.

Companiile partenere găzduiesc centre de pregătire specializate în care elevii desfășoară activități practice sub îndrumarea unor experți din industrie, permițându-le să dobândească competențele esențiale necesare pentru profesiile lor.

Curriculumul școlar se întinde pe trei ani și este deschis absolvenților clasei a VIII-a. Distribuția orelor de pregătire practică și teoretică variază pe parcursul fiecărui an de studiu: în primul an, 20% sunt alocate pregătirii practice și 80% teoriei; în al doilea an, 74% pregătirii practice și 26% teoriei; iar în al treilea an, 75% pregătirii practice și 25% teoriei.

Pentru anul școlar 2022-2023, programul educațional a fost extins pentru a oferi 72 de locuri disponibile, 24 de locuri fiind alocate fiecăreia dintre cele trei școli participante în program.

Surse: www.sqk.ro; <https://www.ctenergeticremusradulet.ro/ro/campus-tehnic-brasov>; <https://www.stcu.ro/scoala-duala>

Având în vedere numărul redus de consorții școlare care s-au format în anii care au urmat LEN, LIP oferă un stimulent financiar pentru acele școli care devin parte în consorții care acoperă atât zonele urbane, cât și cele rurale (25% mai mult pe elev înscris). Acest lucru va spori autonomia școlilor, deoarece suma transferată ca stimulent poate fi utilizată de școli în funcție de propriile nevoi și priorități strategice. În acest sens, conducerea unității de învățământ și, în special, consiliul de administrație, în funcția sa de factor de decizie strategică, vor fi împuternicite să răspundă nevoilor specifice ale școlii și profilului elevilor săi. Cu toate acestea, mai multe aspecte ale acestui stimulent financiar rămân neclare în lege și necesită o atenție specială în elaborarea legislației secundare.

Caseta 9: Consorțiile școlare conform Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023

Obiectivul principal al constituirii consorțiilor școlare este de a optimiza gestionarea resurselor. În plus, consorțiile școlare vor permite lărgirea oportunităților de învățare pentru elevi și oferirea de sprijin suplimentar pentru cei care riscă să fie excluși din educație.

Consorțiile pot fi înființate între școli de stat, private și confesionale pe baza unui contract de parteneriat. Acestea sunt alcătuite din cel puțin două școli.

În cazul consorțiilor de școli din învățământul dual, partenerii pot include licee tehnologice, autorități publice locale și operatori economici, precum și instituții de învățământ superior și alți parteneri relevanți în domeniul formării profesionale.

Regulile de funcționare a consorțiilor vor fi definite într-un contract de parteneriat, conceput conform unui model prevăzut în metodologia aprobată de ME pentru definirea regulamentului de funcționare a consorțiilor școlare. În plus, școlile trebuie să consulte Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar și autoritățile administrației publice locale din raza teritorială în care funcționează, ca primi pași pentru a începe constituirea unui consorțiu.

În cazul consorțiilor de unități de învățământ dual, acordurile de parteneriat sunt semnate pentru cel puțin 15 ani. Pentru a asigura infrastructura de învățare, consorțiile pot încheia parteneriate public-private pentru a atrage fonduri nerambursabile. Aceste consorții vor fi evaluate la fiecare cinci ani de către o comisie a cărei componență este stabilită printr-o metodologie aprobată de ME.

În cazul unităților de învățământ preuniversitar, altele decât cele din sistemul dual, instituțiile care formează un consorțiu trebuie să fie situate în același județ/municipiu al Bucureștiului sau în județe învecinate, deoarece se așteaptă ca acestea să desfășoare activități comune ale elevilor și profesorilor.

Printre avantajele și activitățile care pot fi desfășurate de școlile care fac parte dintr-un consorțiu se numără:

- ⇒ Se acordă prioritate personalului care necesită mobilitate între unitățile consorțiului;
- ⇒ Utilizarea în comun a resurselor educaționale și de infrastructură în cadrul consorțiului;
- ⇒ Utilizarea în comun a activităților de sprijin;
- ⇒ Opțiuni sporite pentru accesul elevilor la diferite școli din consorțiu, pe baza recunoașterii reciproce a rezultatelor evaluărilor;
- ⇒ Acces la proiectele și programele UE;
- ⇒ Un procent suplimentar de 25% din alocarea anuală a finanțării de bază pentru fiecare școală care participă la un consorțiu, cu obligația de a include școli situate atât în zonele urbane, cât și în cele rurale.

Sursa: *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 21, 22 și 128.*

Responsabilitățile de management financiar ale consiliilor de administrație ale unităților de învățământ

Conform metodologiei actuale de funcționare a consiliilor de administrație, acestea sunt responsabile de aprobarea planurilor bugetare ale școlilor și de monitorizarea execuției acestora. De asemenea, acestea sunt responsabile, împreună cu directorii, pentru a se asigura că bugetul aprobat se încadrează în fondurile alocate și disponibile pe care le primesc din diferite surse și în conformitate cu legea. Consiliile de administrație aprobă, de asemenea, metodele de obținere a resurselor extrabugetare pentru școli și stabilesc utilizarea acestora în urma planului de dezvoltare instituțională și a planului de acțiune al școlii în fiecare an.

Pe lângă aceste activități strategice de gestionare a resurselor financiare ale școlii, consiliile de administrație îndeplinesc, de asemenea, roluri formale și administrative. Acestea includ o serie de activități mai rutiniere, cum ar fi aprobarea burselor școlare acordate, asigurându-se că acestea sunt aliniate la reglementările în vigoare; aprobarea cheltuielilor de transport și a altor costuri legate de participarea personalului didactic la evenimente științifice și aprobarea lunară a rambursării cheltuielilor legate de naveta personalului didactic.

În timp ce, la fel ca în cazul funcției administrative și strategice generale, există o supraîncărcare cu activități de rutină care ar putea fi delegate personalului specializat, principala problemă legată de funcția de management financiar a consiliilor este că aceasta este limitată. Finanțarea școlilor publice este prestabilă la nivel central pe baza numărului de înscrieri ale elevilor (finanțarea de bază), care este transferată de la ME către ISJ-uri – și, odată cu aprobarea LIP, către noile Direcții Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) – care apoi o distribuie școlilor pentru acoperirea salariilor. Fondurile pentru bunuri și servicii, cum ar fi formarea continuă, vor fi distribuite de către Direcțiile Generale ale Finanțelor Publice Județene către autoritățile locale, cu supravegherea tehnică a DJIP.⁷⁷ În plus, fondurile complementare sunt transferate de către Direcțiile Generale ale Finanțelor Publice Județene către autoritățile publice locale pentru a acoperi cheltuielile de capital, transportul, bursele sociale pentru elevi și cofinanțarea proiectelor, cum ar fi proiectele UE. De asemenea, autoritățile locale pot furniza fonduri speciale din venituri proprii pentru a acoperi cheltuieli precum bursele pentru elevi și pentru a recompensa rezultatele sau realizările deosebite în ceea ce privește incluziunea sau activitățile educaționale extracurriculare.⁷⁸ Acest lucru lasă școlilor un spațiu de manevră foarte limitat pentru a decide asupra cheltuielilor în funcție de prioritățile lor strategice și de nevoile specifice identificate pentru ca școala să își îmbunătățească rezultatele educaționale.

LIP introduce două prevederi care reprezintă o oportunitate pentru extinderea rolului consiliului de administrație în gestionarea finanțelor școlilor. În primul rând, noua lege permite consiliilor să mărească sumele care urmează să fie transferate elevilor prin intermediul burselor. Școlile au dreptul de a face acest lucru folosind resurse colectate din veniturile suplimentare generate de școală, dincolo de bugetul de stat, sau din fondurile alocate școlii de către autoritățile locale.⁷⁹ Această dispoziție pare să răspundă preocupărilor identificate în rândul directorilor de școli cu privire la lipsa de autonomie a școlilor în ceea ce privește adaptarea criteriilor de acordare a burselor la nevoile locale și la profilul elevilor. Cu toate acestea, dispoziția se referă doar la majorarea sumelor și nu la definirea criteriilor. Legea nu definește sumele maxime și nici dacă majorările sunt permise pentru orice tip de bursă, cum ar fi cele de merit sau cele bazate pe nevoi. Decizia este descentralizată și depinde de bugetul suplimentar al școlilor și de disponibilitatea acestora de a-l aloca.

Cea de-a doua modificare se referă la introducerea posibilității de a accesa un procent suplimentar de 25% din finanțarea de bază pentru școlile care devin parte a unui consorțiu format din școli situate atât în mediul urban, cât și în mediul rural. Utilizarea acestor fonduri pentru îmbunătățirea facilităților școlare poate îmbunătăți nu numai experiența de învățare, ci și atractivitatea pentru profesori. Aceste

⁷⁷ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 139 (2) și (10).

⁷⁸ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 140 (3).

⁷⁹ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 108 (2).

îmbunătățiri pot stimula rezultatele educaționale ale școlii în ceea ce privește performanța și retenția și, astfel, pot duce la creșterea numărului de înscrieri în școlile cu niveluri scăzute de participare și la reducerea supraaglomerării în altele. Aceste beneficii sunt complementare cu cele obținute din schimbul de resurse și cunoștințe în cadrul consorțiilor și pot fi consolidate prin fondurile suplimentare din bugetul bazat pe numărul de elevi înscriși și pe accesul prioritar la proiectele europene. Cu toate acestea, rolul consiliilor de administrație în procesul de formare a consorțiilor sau în definirea utilizării acestor fonduri suplimentare rămâne nedefinit în lege. Includerea consiliilor de administrație în aceste decizii poate asigura că utilizarea acestor fonduri suplimentare este în concordanță cu prioritățile strategice ale școlii și ale părților interesate din comunitate, precum și că există transparență în alocarea și executarea acestor finanțări.

Responsabilitățile de management al resurselor umane ale consiliilor de administrație ale unităților de învățământ

În conformitate cu LEN, consiliile de administrație ale școlilor au dobândit responsabilități deținute anterior de ISJ în ceea ce privește managementul resurselor umane, dar școlile nu au exercitat aceste roluri. Consiliile de administrație ale școlilor au devenit responsabile pentru angajarea, evaluarea și concedierea personalului, inclusiv a directorilor și directorilor adjuncți. Cu toate acestea, capacitatea limitată a consiliilor de administrație de a-și asuma aceste responsabilități, care nu a fost compensată cu o formare suficientă pentru îndeplinirea acestui rol, explică parțial de ce aceste roluri nu au fost asumate în mod efectiv de către consilii.⁸⁰ În plus, îndeplinirea acestor sarcini de către consiliile de administrație a fost împiedicată în mod critic de modificările legislative de după 2014. Astfel, în timp ce LEN stabilea că consiliile de administrație erau responsabile de organizarea concursurilor pentru ocuparea posturilor de profesori și directori, cu participarea ISJ⁸¹, o ordonanță de urgență din 2014 – încorporată în 2018 în lege⁸² – a stabilit că această responsabilitate revine exclusiv inspectoratelor. Tabelul 9 oferă detalii suplimentare cu privire la aceste transferuri de competențe de la consiliile de administrație către inspectorate în ultimul deceniu.

Tabelul 9: Rolurile de management al resurselor umane (MRU), trecute de la consiliile de administrație la inspectorate în ultimul deceniu

Competențe în domeniul MRU	Legea educației naționale nr. 1/2011 - varianta inițială ⁸³	Ca urmare a adoptării Legii nr. 201/2018, prin care s-a adoptat ordonanța de urgență din 2014 ⁸⁴
Ocuparea posturilor didactice	- Posturile didactice sunt ocupate prin concurs organizat la nivelul școlii, conform unei metodologii aprobate de Ministerul Educației. - Comisiile de concurs sunt aprobate de consiliul de administrație al școlii, la care participă și un reprezentant al ISJ.	- Posturile didactice sunt ocupate prin intermediul unui concurs național organizat de ISJ. - Concursul urmează o metodologie aprobată de Ministerul Educației, elaborată în urma consultării cu părțile interesate.
Numirea directorului școlii	- Consiliul de administrație al școlii înființează comisia de concurs pentru postul de director și director adjuncți. - Din comisie fac parte profesori, un reprezentant al ISJ și un reprezentant al consiliului local și al consiliului județean.	- ISJ numește comisia de concurs pentru funcția de director și director adjuncți. - Comisia se înființează în conformitate cu metodologia aprobată de Ministerul Educației.

⁸⁰ OCDE (2017), Studiile OCDE privind evaluările și examinările în domeniul educației: România.

⁸¹ Legea educației naționale nr. 1/2011, forma aflată în vigoare în decembrie 2013, art. 254 (5), (9), (10) și (11).

⁸² Legea nr. 201/2018, art. 89 și art. 258.

⁸³ Legea educației naționale nr. 1/2011.

⁸⁴ Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative.

Competențe în domeniul MRU	Legea educației naționale nr. 1/2011 - varianta inițială ⁸³	Ca urmare a adoptării Legii nr. 201/2018, prin care s-a adoptat ordonanța de urgență din 2014 ⁸⁴
Eliberarea din funcție a directorului	- Directorii pot fi eliberați din funcție prin decizia consiliului de administrație al școlii, cu votul a 2/3 din membri. - Înainte de luarea unei decizii finale, trebuie efectuat un audit de către ISJ.	- Directorii sunt eliberați din funcție prin decizia consiliului de administrație al ISJ <u>sau</u> a consiliului de administrație al școlii (la propunerea a 2/3 din membri) <u>sau</u> a consiliului profesoral (cu votul a 2/3 din membri). - În cazul în care propunerea vine din partea consiliului profesoral, trebuie să se efectueze un audit al ISJ. Consiliul de administrație al ISJ analizează rezultatele și le transmite inspectorului școlar general pentru a emite o decizie.

Cel mai important rol în managementul resurselor umane care a fost mutat din responsabilitatea directă a consiliului de administrație la nivelul central și al unităților deconcentrate ale acestuia este decizia de eliberare din funcție a directorilor de școli. După cum se menționează în Tabelul 9, sub prevederile LEN, consiliile de administrație ale școlilor puteau propune, cu două treimi din voturi, eliberarea din funcție a unui director, iar ISJ avea rolul de a efectua un audit înainte de decizia finală a consiliului. Începând cu 2014, însă, decizia finală a intrat în atribuțiile consiliului de administrație al ISJ. Deși consiliul profesoral din școală i s-a acordat, de asemenea, posibilitatea de a face o propunere de eliberare din funcție a unui director, această procedură are controale de audit mai stricte și, din nou, consiliul de administrație al ISJ ia decizia finală.

LIP nu acordă consiliilor de administrație responsabilități cheie de management al resurselor umane.

Un sondaj efectuat în rândul directorilor de școli din România, în contextul testelor TALIS în 2018, a arătat că 42% dintre aceștia consideră că școlile lor nu au suficientă autonomie pentru a lua decizii cu privire la angajarea cadrelor didactice, spre deosebire de aproape 60% care percep că școlile lor au această autonomie, în medie, în țările OCDE.⁸⁵ Totuși, consiliile de administrație aprobă schema de personal pentru personalul didactic, auxiliar și administrativ. În același timp, noua lege nu revine asupra atribuțiilor consiliilor legate de angajarea și eliberarea din funcție a directorilor, care rămân în sarcina instituțiilor deconcentrate ale ME, mai precis a DJIP, care va prelua aceste atribuții de la ISJ. Cu toate acestea, directorii trebuie să își supună planul de management aprobării consiliilor de administrație.

Posturile didactice continuă să fie ocupate prin concurs național organizat de DJIP. Personalul didactic este angajat de către directorul școlii, în calitate de reprezentant legal al acesteia, prin încheierea unui contract individual de muncă, dar angajarea se bazează pe o decizie de repartizare semnată de directorul general al DJIP. Încetarea contractului individual de muncă al personalului didactic este, însă, la dispoziția directorului școlii, cu aprobarea consiliului de administrație al școlii. Decizia privind încetarea contractului individual de muncă al personalului didactic este transmisă către DJIP, care va emite decizia de constatare a încetării contractului individual de muncă.

Rămâne atributul consiliului de administrație al școlii de a aproba comisiile de concurs și de a valida rezultatele concursurilor pentru ocuparea posturilor didactice auxiliare și administrative⁸⁶. Posturile didactice auxiliare și administrative se ocupă prin concurs organizat de directorul școlii. Personalul didactic auxiliar și administrativ este angajat de către directorul școlii, cu aprobarea consiliului de administrație.

Noua lege extinde rolul consiliilor de administrație în ceea ce privește recunoașterea cadrelor didactice. Consiliilor de administrație li se acordă un rol semnificativ în procesul de acordare a gradăției

⁸⁵ OCDE (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>.

⁸⁶ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 128 (9 h).

de merit. Aceste premii sunt acordate pentru 16% din posturile didactice existente la nivel județean. De asemenea, consiliile propun criterii specifice de acordare a premiului pentru activitate suplimentară pe baza metodologiei-cadru aprobate de ME și a aprobării de către consiliul de administrație al DJIP. Premiul se acordă de două ori pe an, prin decizie a directorului școlii. Fondurile alocate pentru acest premiu sunt limitate la 2% din fondul de salarii al școlii.⁸⁷

Pentru a evita un nou pas înapoi în aceste încercări reînnoite de a acorda consiliilor de administrație un rol mai important în funcția de management al personalului didactic, este important să se țină seama de problemele care au apărut în tentativa de a implementa dispozițiile similare incluse în LEN. Acestea vizează nu numai capacitatea redusă și furnizarea limitată de formare adecvată pentru membrii consiliilor de administrație, atât în ceea ce privește aspectele legate de educație, cât și în cele legate de managementul resurselor umane, ci și factorii care au dus la recentralizarea acestei funcții, reflectată în legislație începând cu 2014. Merită remarcat faptul că, în pilotarea prevederilor incluse în LIP, ar fi important să se asigure un eșantion reprezentativ pentru varietatea de școli care formează rețeaua de învățământ preuniversitar. În plus, după cum a reieșit din interviurile realizate pentru fundamentarea acestei analize, transferarea responsabilității privind angajarea personalului didactic de la consiliile de administrație ale școlilor la ISJ-uri a fost rezultatul necesității de a garanta angajarea pe perioadă nedeterminată și mobilitatea la nivel de sistem, ca urmare a rezultatelor pozitive la concursul național. În ultimul rând, s-a menționat că acest proces de selecție se bazează într-o mai mare măsură pe criterii de competență decât dacă s-ar fi desfășurat în cadrul fiecărei școli.

Responsabilitățile de management pedagogic ale consiliilor de administrație ale unităților de învățământ

Consiliile de administrație au în principal responsabilități operaționale și de supervizare în ceea ce privește managementul pedagogic al școlilor. Acestea aprobă orarul cursurilor, stabilesc și aprobă măsuri privind completarea integrală a curriculumului prin metode alternative, inclusiv activități desfășurate prin intermediul tehnologiei și al internetului, pentru toți elevii școlii. În cazul unităților de învățământ tehnologic, acestea aprobă, de asemenea, programul de pregătire practică.

Consiliul de administrație derulează numeroase activități cheie din cadrul funcției de management pedagogic în colaborare cu consiliul profesoral (CP). De exemplu, consiliul de administrație aprobă măsurile de optimizare a procesului de predare propuse de consiliul profesoral; activitățile educaționale extracurriculare care sunt organizate în școală sunt, de asemenea, concepute și propuse de consiliul profesoral. Consiliile profesorale includ în propunerile lor calendarul de desfășurare a acestor activități, modul de organizare și responsabilitățile alocate, pe care consiliul de administrație le analizează spre aprobare.

LIP introduce o noutate semnificativă în elaborarea curriculumului la nivelul școlii, și anume curriculumul la decizia elevului din oferta școlii (CDEOȘ).⁸⁸ CDEOȘ va fi conceput de CP, aprobat de consiliul de administrație al școlii în urma consultării elevilor, părinților sau reprezentanților legali ai elevilor, și pe baza resurselor disponibile în școli. Potrivit dispozițiilor noii legi, pe lângă trunchiul comun al curriculumului, care constă din discipline și module obligatorii, toate școlile vor oferi elevilor posibilitatea de a alege dintr-o serie de discipline în funcție de nevoile și interesele lor.

În timp ce încorporarea disciplinelor opționale pentru elevi este un pas important pentru a oferi o ofertă educațională atractivă, personalizată în funcție de nevoile diferitelor profiluri de elevi, conform legii, consiliile de administrație și consiliile profesorale împart responsabilitățile în această privință. Disciplinele opționale sunt propuse de CP și aprobate de consiliul de administrație în urma consultării cu elevii, părinții sau reprezentanții legali ai elevilor. În cazul unităților de învățământ tehnologic, în special, legea prevede că consiliul de administrație se consultă cu operatorii economici și cu autoritățile locale în procesul de elaborare a CDEOȘ. Acest aspect este esențial pentru a asigura că oferta curriculară este în concordanță cu nevoile actuale ale pieței muncii și cu oportunitățile pentru absolvenți și furnizează, în

⁸⁷ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 128 (12), art. 179 (2) și art. 217 (3).

⁸⁸ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 86 (3).

același timp, un proces de învățare de succes; este esențial ca dimensiunea pedagogică, inclusiv conceperea metodelor de predare și alocarea orelor, să fie luată în considerare.

Funcția de responsabilitate, monitorizare și evaluare a consiliilor de administrație ale unităților de învățământ

Una dintre cele mai importante funcții ale consiliilor de administrație ale școlilor este răspunderea pentru rezultatele și operațiunile școlare. Aceasta provine din faptul că consiliul este compus din reprezentanți ai școlii și ai comunității în care se află școala. Implicarea acestor actori în procesul decizional implică deja o formă de responsabilitate. Cu toate acestea, preocuparea identificată în analiza funcției strategice și administrative cu privire la neparticiparea membrilor la întrunirile consiliului de administrație periclitează realizarea deplină a acestui aspect al responsabilității, pe care însăși natura unui consiliu de administrație cu multiple părți interesate îl facilitează.

În centrul mandatului consiliului de administrație se află responsabilitatea publică pe care o are, alături de director, pentru performanța școlii.⁸⁹ Astfel, consiliul de administrație este responsabil pentru managementul instituției în numele părinților, al comunității locale și, în unele cazuri, al elevilor, dar și pentru rezultatele instituției. Sarcinile cheie implicate în îndeplinirea acestui mandat sunt aprobarea raportului general privind starea și calitatea educației în școală, precum și promovarea măsurilor de îmbunătățire necesare. De asemenea, consiliul de administrație validează raportul anual de activitate întocmit de director pe baza rapoartelor comisiilor, precum și rapoartele de evaluare internă, ceea ce înseamnă că dețin un rol de supervizare a activităților celorlalte structuri cheie de guvernare ale școlilor – directorii și comisiile, inclusiv consiliul profesoral.

LIP include printre atribuțiile consiliului de administrație monitorizarea datelor și informațiilor raportate către sistemele informatice naționale. Această raportare este esențială pentru a asigura comparabilitatea și reperele de referință în întregul sector, care pot fundamenta elaborarea de strategii în cadrul instituțiilor, dar și pentru a ține părinții și alte părți interesate din comunitate informați cu privire la realizările și progresele înregistrate, precum și la ariile care necesită îmbunătățiri. Punerea la dispoziție a acestor informații va spori încrederea și, prin urmare, va încuraja participarea părților interesate la ședințele consiliilor de administrație, abordând o problemă cheie identificată în sistem în ceea ce privește funcționarea generală a consiliilor de administrație din România. Creșterea participării la aceste reuniuni va asigura o mai bună aliniere a ofertei la nevoile locale și o concepere mai informată a ofertelor de sprijin și a ofertelor curriculare pentru a crește performanța, retenția și relevanța.

Directorul școlii

Pe lângă consiliile de administrație, conducerea școlilor din România este asigurată de directori și, după caz, directori adjuncți. Potrivit bazei de date a ME, în anul școlar 2022-2023, în țară existau 6.368 de directori de școli și 2.469 de directori adjuncți. Școlile au atât director, cât și director adjunct atunci când au peste 30 de clase și, în anumite condiții, atunci când au între 20-30 de clase.⁹⁰

În timp ce directorul și directorul adjunct⁹¹ îndeplinesc mai multe funcții în colaborare cu consiliul de administrație al școlii, directorul este managerul executiv al școlii. Consiliile de administrație au rolul de a stabili direcția instituției și de a impulsiona punerea ei în practică prin reprezentare și prin asigurarea responsabilizării mai multor părți interesate. Dimpotrivă, directorul pune în aplicare această direcție în conformitate cu obiectivele și reglementările stabilite, dar și cu scopul de a identifica punctele slabe și de a dezvolta strategii pentru a le soluționa. În calitate de președinte al consiliului de administrație, directorul joacă un rol cheie și în managementul strategic, contribuind cu perspective rezultate din

⁸⁹ Ministerul Educației (2021), Metodologia-cadru de organizare și funcționare a consiliilor de administrație ale unităților de învățământ preuniversitar.

⁹⁰ Ministerul Educației (2022), Ordinul ministrului nr. 4.183/2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, art. 24 (2).

⁹¹ De acum înainte, în document, referirea la directori implică și referirea la directori adjuncți, cu excepția cazului în care se specifică altfel.

experiența de implementare, precum și din coordonarea și colaborarea cu alte organisme de guvernare ale școlii specializate în diferite funcții, cum ar fi consiliul profesoral sau comisiile de asigurare a calității. Totuși, există o anumită suprapunere a rolurilor între consiliul de administrație și director, care poate genera ineficiențe în gestionarea generală a școlilor.

În România, directorii de școli sunt angajați prin concurs. Comisiile care organizează concursul și procesul de selecție sunt în prezent numite de către ISJ-uri. LIP desemnează Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) ca organizatori ai acestor concursuri. LIP recunoaște relevanța părților interesate externe, inclusiv a reprezentanților elevilor și angajatorilor, în aceste comisii. În LIP, rămân cerințele de titularizare pentru a candida la posturile de director și de a fi ocupat o funcție didactică timp de cel puțin cinci ani.⁹² Acest lucru poate restrânge baza de selecție pentru aceste posturi. Cercetările arată că directorii de școli care se implică activ în îndrumarea cadrelor didactice își stabilesc obiective și rezolvă în mod eficient problemele pentru a atinge niveluri ridicate de învățare pentru instituțiile lor.⁹³

Responsabilitățile administrative și strategice ale directorilor de școli

Directorii de școli din România au atât roluri strategice, cât și executive. Rolul lor ca președinți ai consiliilor de administrație ale școlilor îi plasează în centrul proceselor de luare a deciziilor strategice în cadrul instituției. Prin lege, directorii sunt desemnați manageri executivi; pe de altă parte, rolurile detaliate atribuite directorilor implică responsabilități critice de luare a deciziilor strategice. În plus, deși diverse responsabilități sunt împărțite cu consiliile de administrație, analiza atribuțiilor acestora în conformitate cu legislația actuală și planificată sugerează că directorii au un rol mai decisiv în chestiuni strategice decât consiliile, care sunt consultate și oferă aprobare sau avizare (Tabelul 10). Cu toate acestea, se așteaptă ca directorii să îndeplinească roluri suplimentare stabilite de consiliul de administrație, în timp ce consiliile de administrație îndeplinesc sarcini suplimentare doar în conformitate cu legislația în vigoare. Această suprapunere a rolurilor, precum și reducerea consiliilor de administrație la rolul de avizare și aprobare a proceselor și deciziilor directorilor poate contribui la perpetuarea viziunii dominante potrivit căreia directorii sunt singurii responsabili pentru școală, după cum se observă în documentele proiectului „România Educată”.⁹⁴ Caseta 10 de mai jos se referă la experiențele internaționale în care rolul executiv al directorilor este decuplat de rolurile de luare a deciziilor strategice ale consiliilor de administrație.

Responsabilitățile manageriale ale directorilor acoperă toate funcțiile de guvernare școlară și, în calitate de manageri executivi desemnați, sunt responsabili pentru numeroase sarcini operaționale zilnice, ceea ce poate duce la o supraîncărcare cu sarcini și o limitare a calității managementului. Responsabilități precum pregătirea proiectului de plan școlar sau elaborarea unui plan privind nevoile de personal implică o viziune asupra viitorului școlii în contextul mai larg în care se desfășoară procesul educațional și, prin urmare, sunt în esență strategice. Cu toate acestea, lista responsabilităților include și sarcini operaționale și administrative corespunzătoare, cum ar fi definirea orarelor școlii și repartizarea personalului didactic la clase, precum și gestionarea absențelor și a concediilor acestuia. Directorii au, de asemenea, anumite responsabilități care necesită cunoștințe de specialitate, cum ar fi în domeniul financiar și implicațiile juridice ale managementului resurselor umane și, potrivit directorilor înșiși, formarea în aceste domenii, precum și în ceea ce privește competențele de comunicare, având în vedere importanța procesului decizional colaborativ în structura actuală de guvernare a școlilor, sunt cele mai necesare.⁹⁵

⁹² Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 196 (3).

⁹³ Banca Mondială (2018), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: Banca Mondială. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. Licență: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, p. 148.

⁹⁴ Președinția României (2018), Proiectul „România educată”, [Raport al celor șapte grupuri tematice ale proiectului](#), pp. 76-106.

⁹⁵ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

Tabelul 10: Principalele responsabilități manageriale ale directorilor, în funcție de rolul principal îndeplinit și de tipul de colaborare cu alte organisme de conducere ale școlii, conform prevederilor actuale și ale Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023

	Responsabilitate managerială	Rolul principal al directorului		Tipul de colaborare cu alte organisme de guvernare școlară	
		Strategic	Administrativ	Consiliul de administrație	Consilii sau comisii
Strategic și administrativ	Conducerea executivă a școlii		✓	Dispune	Consiliul elevilor și comitetul părinților, consultate
	Răspunde pentru performanța școlii	✓	✓	Partajat	
	Definește regulile de organizare și funcționare a școlii		✓	Aprobă	
	Propune spre aprobare ISJ proiectul de plan de școlarizare	✓	✓	Sușține	
	Coordonează elaborarea planului de dezvoltare instituțională a școlii	✓		Aprobă	
Financiar	Propune proiectul de buget	✓		Adoptă	
	Pregătește raportul de execuție bugetară		✓	Sușține	
	Se asigură că bugetul aprobat este respectat		✓		
Resurse umane	Elaborează schema de personal	✓	✓	Aprobă	
	Recrutarea și încetarea contractului de muncă al personalului	✓	✓	Partajat	
	Evaluarea periodică a personalului	✓	✓	Partajat	
	Aprobă programe de dezvoltare profesională pentru angajați	✓		Aprobă	CP propune
Pedagogic	Coordonează elaborarea CDȘ și respectiv a CDEOȘ (în conformitate cu legislația în vigoare și cu LIP)	✓	✓	Aprobă	CP propune; Consiliul elevilor și comitetul părinților, consultate
	Se asigură că conținuturile predate și evaluările sunt în conformitate cu cadrele aprobate		✓		Partajat cu comisia pentru curriculum
Responsabilitate	Propune obiectivele școlii privind asigurarea calității în conformitate cu obiectivele și standardele stabilite de ME	✓	✓	Aprobă	
	Raportează anual cu privire la calitatea educației	✓		Acces spre informare	Accesul CP, al consiliului elevilor și al

	Responsabilitate managerială	Rolul principal al directorului		Tipul de colaborare cu alte organisme de guvernare școlară	
		Strategic	Administrativ	Consiliul de administrație	Consilii sau comisii
					comitetului de părinți, spre informare
	Coordonează colectarea și transmiterea datelor către sistemul informatic național (conform legislației în vigoare și LIP)		✓	Monitorizare	

Surse: Ordinul ministrului Educației nr. 4183/2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, LEN nr. 1/2011 și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 1, 128 și 195.
CP = consiliul profesoral

De fapt, în ciuda caracterului strategic al majorității responsabilităților lor, directorii de școli, în practica zilnică, se ocupă în principal de aspectele administrative și operaționale ale acestor responsabilități. Potrivit directorilor care au răspuns la sondajul realizat de Banca Mondială pentru acest raport⁹⁶, activitățile care ocupă cea mai mare parte din timpul de lucru al directorilor sunt cele legate de organizarea administrativă. Pe lângă activitatea de documentare, care cuprinde consultarea legilor, metodologiilor, procedurilor, rapoartelor, rezultatelor cercetărilor etc., pentru a asigura corectitudinea procesului de luare a deciziilor bazate pe informații, directorii menționează numeroasele activități operaționale pe care le desfășoară. De exemplu, elaborarea și implementarea regulamentelor și a procedurilor interne, obținerea de autorizații, organizarea comisiilor și monitorizarea activității acestora, angajarea personalului didactic și nedidactic, organizarea evaluărilor naționale se numără printre activitățile care ocupă cea mai mare parte a timpului de lucru al directorilor. Directorii au evidențiat faptul că desfășurarea acestor numeroase activități le împiedică exercitarea altor activități cu un impact mai puternic asupra calității activității educaționale. După cum a spus un director:

„Sunt atât de multe probleme administrative încât nu mai este timp pentru asistență, discuții, preocupare pentru calitatea predării și învățării.”

Cu toate acestea, există roluri pentru care consiliile de administrație ale școlilor au responsabilitate deplină, fără ca, potrivit legislației actuale și planificate, directorii să intervină dincolo de rolul lor de conducători ai consiliilor de administrație ale școlilor. Printre cele mai semnificative, având în vedere implicațiile lor asupra direcției strategice și a performanței școlii, se numără definirea poziției școlii în relațiile cu terții și punerea în aplicare a deciziilor luate în cadrul ședințelor consiliului de administrație al școlii cu școlile partenere din cadrul consorțiilor școlare, dacă este cazul. Aceste două atribuții se referă împreună la dezvoltarea și funcționarea consorțiilor școlare și sugerează că directorii, ca atare, nu au roluri semnificative în luarea deciziilor legate de aceste procese. Având în vedere că directorii sunt percepuți în mod tradițional ca fiind principalii responsabili pentru deciziile școlii, precum și constatările care remarcă mai multe limitări și caracterul uneori formal al consiliilor de administrație în îndeplinirea atribuțiilor ce le revin, ar fi important să se reconsidere posibilitatea de a acorda directorilor un rol mai relevant în formarea și funcționarea consorțiilor școlare.

Pentru mulți dintre directori, domeniul de aplicare și volumul deciziilor și activităților desfășurate sunt influențate negativ de specificul rețelei școlare românești. Deoarece unele școli sunt supraaglomerate, altele sunt subpopulate și numeroase unități de învățământ funcționează ca sateliți ai unor școli cu personalitate juridică, directorii trebuie să se ocupe de nevoi ale școlilor, de profiluri ale elevilor și de priorități ale comunităților foarte diferite. Acest lucru reprezintă o provocare deosebită pentru directorii școlilor cu personalitate juridică, cu școli satelit fără personalitate juridică în subordine. În România, 64% dintre școli nu au personalitate juridică și sunt subordonate structurilor de guvernare ale școlilor la care

⁹⁶ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

sunt arondate. Acest fapt duce la gestionarea unui număr suplimentar de clădiri, personal și elevi, dar și la necesitatea de a înțelege varietatea de nevoi pe care le pot avea aceste instituții. De exemplu, 45% dintre școlile din România funcționează cu mai puțin de 50 de elevi; dintre acestea, 97% sunt școli satelit, iar 85% se află în zonele rurale.⁹⁷ O singură școală din România poate avea 10 școli satelit dispersate în diferite locații, însumând în total puțin peste 500 de elevi. Pe de altă parte, există școli care au, doar ele, până la 2.800 de elevi. Toate acestea necesită abilități foarte diferite pentru directori și au ca rezultat îndatoriri zilnice și sarcini strategice suplimentare, cum ar fi deplasările sau conceperea de obiective personalizate și așteptări de asigurare a calității, de exemplu.

Caseta 10: Separarea rolurilor strategice și executive în structurile de guvernare școlară, exemple de țări

În Anglia, există o diviziune clară a responsabilităților între consiliul de administrație, responsabil pentru stabilirea direcției strategice a școlii și pentru deciziile de guvernare, și conducătorul școlii, cunoscut în general sub numele de director. Directorul nu este numit în mod automat președinte al consiliului de administrație și poate deține un rol separat de cel de membru al consiliului de administrație.

În Danemarca, directorul unei școli poate participa la reuniunile consiliului de administrație al școlii și poate îndeplini rolul de secretar al acestuia, dar fără a avea drept de vot în cadrul acestor reuniuni.

În Țările de Jos, există consilii de administrație responsabile de administrarea mai multor școli, cunoscute sub numele de „schoolbesturen” în limba neerlandeză. Directorii școlilor (schoolleiders) pot face sau nu parte din aceste consilii de administrație, deoarece componența acestora poate varia de la o școală la alta. Normele și practicile specifice privind implicarea directorilor de școli în aceste consilii pot diferi de la o unitate de învățământ la alta și de la o regiune la alta.

Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Rolul de management financiar al directorilor de școli

Directorii sunt responsabili pentru întreaga activitate financiar-contabilă a școlilor. Sunt ordonatorii de credite pentru cheltuieli și se coordonează direct cu departamentul financiar-contabil. Au responsabilitatea de a întocmi planul de buget care urmează să fie propus spre aprobare autorităților competente după adoptarea de către consiliul de administrație al școlii și de a controla cheltuielile astfel încât acestea să nu depășească bugetul convenit. Directorul școlii încheie un contract de management administrativ-financiar cu primarul unității administrativ-teritoriale în raza căreia se află școala.

Pentru îndeplinirea acestei funcții, directorii școlilor mari pot primi sprijin din partea contabilului-șef și a secretarului-șef al școlii, dar puține școli se bazează pe acest rol de sprijin. La nivelul întregului sector al învățământului preuniversitar, există în prezent 1.975 de posturi de contabil-șef sau administrator financiar și 1.756 de posturi de secretar șef⁹⁸. Acest lucru înseamnă că mai puțin de o treime dintre directori pot beneficia de un astfel de sprijin. Introducerea autonomiei școlilor în ceea ce privește resursele umane și utilizarea resurselor financiare, precum și utilizarea celor 25 de procente suplimentare pentru școlile care fac parte din consorții, ar putea fi o oportunitate pentru fiecare școală de a decide cu privire la această necesitate și, astfel, de a elibera directorul de dedicarea cu normă întreagă acestei funcții.

În ciuda diversității sarcinilor operaționale incluse în aceste activități financiare desfășurate de directori, școlile dispun de o autonomie limitată pentru a-și elabora bugetele în funcție de nevoile și prioritățile specifice ale școlii. Datele colectate în 2018 de OCDE au arătat că mai puțin de o cincime dintre directorii din România au considerat că școlile lor sunt autonome în definirea utilizării bugetului care le-a fost alocat. Dimpotrivă, peste 60% dintre directorii de școli din statele membre ale OCDE consideră, în medie, că școlile lor pot decide în mod autonom asupra utilizării bugetului.⁹⁹ Este posibil ca modificările cuprinse în LIP menționate anterior să trebuiască să fie puse în aplicare într-un mod care să

⁹⁷ Banca Mondială (2023), Analiza funcțională a sistemului preuniversitar. PARTEA A. Analiza cheltuielilor publice din România: îmbunătățirea echității cheltuielilor publice în învățământul preuniversitar.

⁹⁸ Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor EduSal pentru 2022-2023.

⁹⁹ OCDE (2020), [Rezultatele TALIS 2018 \(Volumul II\): Profesorii și liderii școlari ca profesioniști valoroși](#).

poată asigura luarea în considerare a diferitelor nevoi de sprijin și expertiză în gestionarea resurselor financiare.

Cu toate acestea, limitările impuse directorilor în conceperea bugetului sunt, în mare măsură, legate de supervizare și de rolurile cheie ale structurilor locale și deconcentrate. În timp ce directorii au responsabilitatea de a elabora și fundamenta proiectul de buget al școlii, inclusiv veniturile extrabugetare pe care le prognozează, odată ce proiectul este adoptat de consiliul de administrație al școlii, propunerea este transmisă autorităților locale pentru ca acestea să aprobe finanțarea complementară, precum și la ISJ, în calitate de ordonator secundar de credite, pentru a trece la ME¹⁰⁰, care decide finanțarea de bază și finanțarea suplimentară, care va fi transformată în finanțare specială în conformitate cu LIP. Una dintre problemele menționate frecvent în timpul interviurilor cu directorii de școli realizate pentru acest raport se referă la faptul că bugetul aprobat nu reflectă, de obicei, proiectul de buget propus de școală.

Rolurile de management al resurselor umane ale directorilor de școli

Directorii desfășoară activitatea de îndrumare și control asupra întregului personal al școlii. Conform legislației în vigoare, directorii propun consiliilor de administrație ale școlilor necesarul de personal, întocmesc fișele posturilor, planifică organizarea concursurilor pentru posturile vacante și, după aprobarea consiliului de administrație, propunerile sunt transmise către ISJ. Directorii coordonează organizarea și desfășoară concursurile de ocupare a posturilor nedidactice, nu și pentru personalul didactic, care intră în responsabilitatea ISJ. Contractele de angajare pentru tot personalul, însă, sunt încheiate cu directorul după consultarea consiliului profesoral și aprobarea consiliului de administrație al școlii.

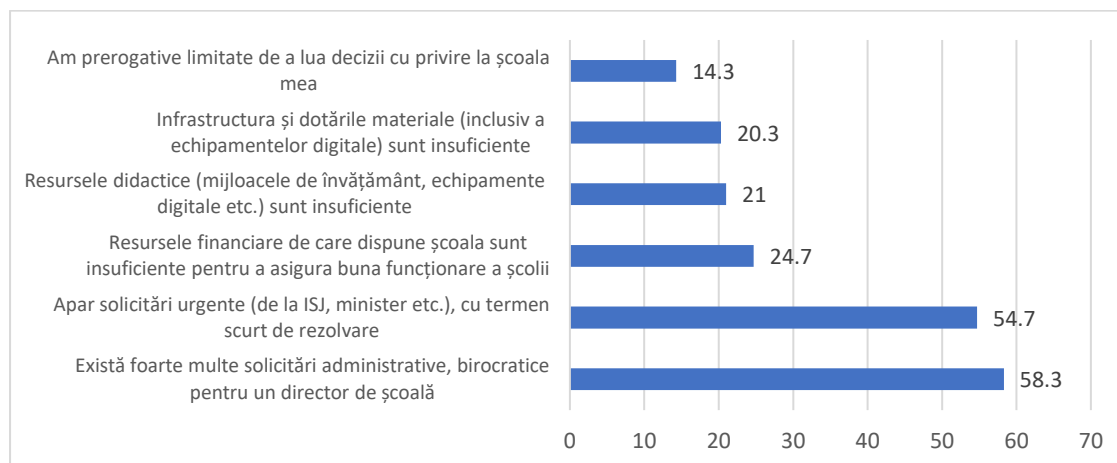
Evaluarea și planificarea dezvoltării carierei personalului didactic intră, de asemenea, în responsabilitatea directorilor de școli, împreună cu comisia pentru formare și dezvoltare în cariera didactică (CFDCD). Activitățile legate de aceste responsabilități sunt desfășurate în cea mai mare parte de către directori prin participarea la orele de curs, care, potrivit sondajului menționat anterior, reprezintă o activitate centrală în atribuțiile lor zilnice. Rolul de motivare și de comunicare cu cadrele didactice, în special în rezolvarea problemelor operaționale de zi cu zi, este, de asemenea, central în programul cotidian al directorilor.¹⁰¹ Programele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice sunt propuse de consiliul profesoral și aprobate de consiliul de administrație.

În timp ce aceste activități au potențial de planificare strategică, în special atunci când evaluarea și observațiile la clasă sunt însoțite de recomandări privind planul de formare, ele pot fi, de asemenea, efectuate ca sarcini formale și birocratice, dacă nu se aplică nici stimulente, nici consecințe. În mod similar, directorii monitorizează personalul didactic debutant și sprijină integrarea acestuia în școală, dar dacă nu sunt asigurate mecanisme de responsabilizare, beneficiile pe care cadrele didactice recent calificate le pot obține din aceste procese nu sunt garantate. În plus, rolul directorilor în managementul resurselor umane cuprinde numeroase sarcini care au un caracter esențialmente administrativ, cum ar fi înregistrarea absențelor și a întârzierilor sau aplicarea dispozițiilor legale pentru a defini mobilitatea personalului didactic. În cazul în care aceste activități nu sunt încadrate în mod corespunzător în procese care să conducă la realizarea obiectivelor strategice, directorii riscă să le resimtă ca parte a cerințelor administrative și birocratice pe care trebuie să le îndeplinească și care, în opinia lor, împiedică buna funcționare a școlilor (Figura 10).

¹⁰⁰ Unitatea Ministerului Educației responsabilă pentru deciziile financiare este Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Preuniversitar.

¹⁰¹ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

Figura 10: Top 6 provocări identificate de directorii de școli care îngreunează buna funcționare a școlilor



Sursa: Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

LIP reintroduce mai multe atribuții privind managementul resurselor umane în sarcina consiliilor de administrație, fără a modifica în mod semnificativ rolul directorilor în această funcție. Directorii sunt responsabili de selecția, angajarea, evaluarea periodică, formarea, motivarea și încetarea raporturilor de muncă ale personalului din cadrul școlii.¹⁰² Aceste roluri sunt împărțite cu consiliul de administrație, care, conform noii legi, își extinde influența în această funcție prin încorporarea unui rol mai relevant în evaluarea cadrelor didactice și eliberarea din funcție a directorilor.

Atribuirea către consiliile de administrație a unui rol mai semnificativ decât al directorilor în deciziile privind managementul personalului este un aspect pozitiv, dar trebuie luate în considerare preocupările directorilor în această privință. Creșterea rolului consiliilor de administrație în această funcție aduce un rol mai participativ în procesele de angajare și, mai ales, de evaluare a personalului didactic, deoarece diferite părți interesate pot avea un cuvânt de spus. Cu toate acestea, este, de asemenea, important să se ia în considerare, în elaborarea legislației secundare pentru operaționalizarea LIP, preocupările exprimate de directorii de școli cu privire la motivele pentru care școlile au nevoie de mai multă autonomie în angajarea cadrelor didactice și la dificultățile pe care le-au întâmpinat până acum în împărțirea responsabilităților privind resursele umane cu consiliile de administrație. Directorii subliniază că:

„Puterea de decizie a echipei manageriale în alegerea resurselor umane, în stimularea performanței în rândul cadrelor didactice, în sancționarea acestora, dacă este cazul, este inexistentă.”

Pe de altă parte, ei și-au exprimat rezervele cu privire la procesele decizionale care sunt luate împreună cu consiliul de administrație, inclusiv deciziile privind personalul. Aceste preocupări pot reflecta capacitățile lor și participarea efectivă la întâlnirile menționate mai sus. Unul dintre directorii care au răspuns la sondajul realizat de Banca Mondială pentru acest raport menționează: „*Toate deciziile trebuie luate împreună cu consiliul de administrație, iar acest lucru complică uneori procesul*”.

Totuși, cea mai semnificativă limitare a autonomiei școlilor în ceea ce privește managementul resurselor umane provine din rolul instituției deconcentrate a ISJ în această funcție. De exemplu, în ceea ce privește angajarea cadrelor didactice, legislația în vigoare prevede că posturile didactice vacante și rezervate din sistemul public de învățământ preuniversitar sunt ocupate prin concurs național supervizat de ISJ-uri pe baza unei metodologii-cadru elaborate de Ministerul Educației. De asemenea, concursurile sunt validate de ISJ-uri. Directorii școlilor numesc cadrele didactice pe posturi pe baza deciziei semnate de inspectorul școlar general. Concursurile organizate pentru angajarea personalului

¹⁰² Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 195 (f).

plătit cu ora și a personalului didactic asociat sau pensionar sunt organizate la nivelul școlii¹⁰³. În același timp, studiile OCDE au arătat că sporirea autonomiei școlare are potențialul de a crește diversitatea caracteristicilor cadrelor didactice. Acest lucru este atribuit încorporării unui set mai larg de criterii în procesul de recrutare. Descentralizarea procesului de angajare a cadrelor didactice permite evaluarea unei game mai largi de atribute ale candidaților, reducând importanța relativă a altor factori, cum ar fi experiența. O astfel de abordare poate reduce în mod eficient repartizările nepotrivite de cadre didactice (a se vedea Caseta 11).¹⁰⁴ Cu toate acestea, doar 16% dintre directorii intervievați de Banca Mondială consideră că școlile ar trebui să fie singurele responsabile de angajarea cadrelor didactice, iar 40% consideră că această responsabilitate ar trebui împărțită între școală și ISJ. Totuși, ponderea directorilor din școlile urbane care optează pentru rolul exclusiv al școlii în angajarea cadrelor didactice este semnificativ mai mare din punct de vedere statistic decât ponderea directorilor din școlile din zonele rurale.¹⁰⁵

Caseta 11: Autonomia școlii în ceea ce privește recrutarea personalului didactic variază în funcție de țară

Gradul de autonomie a școlilor în materie de recrutare variază de la o țară la alta. În unele sisteme de învățământ, școlile au o influență minimă în procesul de selecție și angajare. Atunci când școlile sunt mai implicate în deciziile de angajare, acest lucru poate duce la îmbunătățiri în ceea ce privește adaptarea cadrelor didactice la cerințele și caracteristicile specifice ale școlilor și ale elevilor acestora. Permițându-le profesorilor să își aleagă locul de muncă, încurajând interacțiunile personale înainte de decizia finală și dezvoltând un sentiment de angajament față de școala lor, recrutarea la nivelul școlii poate crește satisfacția profesională și reduce fluctuația și ieșirea din sistem a cadrelor didactice.

Cu toate acestea, acordarea de autonomie școlilor în ceea ce privește deciziile privind personalul ar putea genera o alocare mai puțin echitabilă a cadrelor didactice calificate și experimentate, deoarece școlile favorizate pot dispune de resurse mai importante și de un proces de angajare mai eficient. Nu toate școlile au capacitatea și expertiza necesare pentru a gestiona în mod eficient selecția și recrutarea personalului didactic.

Potrivit unui raport al OCDE, atunci când școlile au mai multă autonomie în gestionarea cadrelor didactice, acest lucru poate duce la o alocare mai uniformă a educatorilor experimentați. Această abordare poate funcționa eficient atunci când toate școlile, inclusiv cele dezavantajate, dispun de resursele necesare și de capacitatea de a selecta corect candidații. Cu toate acestea, este posibil ca școlile aflate în dificultate să aibă nevoie de fonduri suplimentare pentru a-și spori capacitatea administrativă și pentru a concura pentru profesori buni. În Regatul Unit, de exemplu, școlile defavorizate au acces la sprijin financiar pentru a le ajuta să recruteze și să păstreze profesori eficienți. Alternativ, școlile pot colabora cu autoritățile din domeniul educației pentru a crea sisteme de recrutare hibride, în cadrul cărora pot participa la interviuri gestionate de administrația centrală. Totuși, pentru ca o alocare mai echitabilă a cadrelor didactice să se traducă în rezultate mai echitabile pentru elevi, autonomia școlii ar trebui să fie combinată cu mecanisme solide de responsabilizare.

Pe de altă parte, o alocare echitabilă a cadrelor didactice poate fi întâlnită și în sistemele de învățământ cu autonomie școlară limitată. În Japonia, un sistem de mobilitate obligatorie prin care profesorii sunt repartizați în mod regulat la școli noi în funcție de vârstă și gen poate juca un rol în asigurarea unei repartizări echitabile a profesorilor cu experiență. Totuși, preferințele cadrelor didactice pentru un anumit loc de muncă și modul în care sunt structurate criteriile de recrutare joacă un rol crucial în realizarea unei alocări eficiente și echitabile a cadrelor didactice.

Sursa: OECD (2022), *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>.

Funcția pedagogică a directorilor de școli

Deși e de așteptat ca directorii de școli să joace un rol cheie în conducerea școlilor în ceea ce privește funcția pedagogică, acest rol este deosebit de restrâns în România. Cel mai important rol al directorilor în ceea ce privește curriculumul școlar și evaluările, de exemplu, este acela de a se asigura, împreună cu

¹⁰³ Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 89, art. 90 și art. 254 (3).

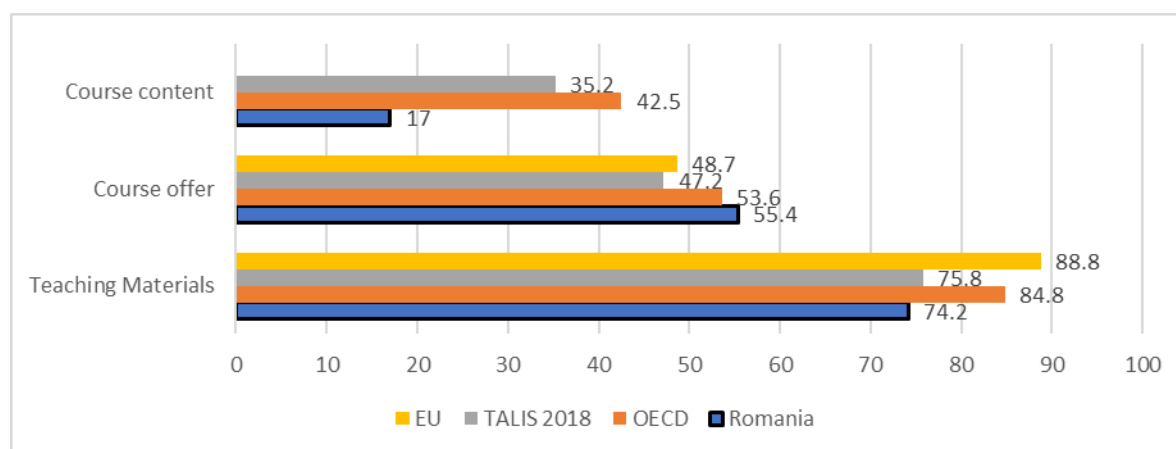
¹⁰⁴ OCDE (2022), *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>.

¹⁰⁵ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

comisia de curriculum a școlii, că acestea sunt în conformitate cu cadrul și reglementările definite la nivel național. Conform legislației, și în conformitate cu structura curriculumului de bază, profesorii pot alocă 25% din orele de predare pentru activități remediale, de consolidare a cunoștințelor sau învățare de performanță. În plus, pe baza normei didactice, profesorii pot alocă în prezent 2-3 ore pe săptămână (aproximativ 15% din orele de predare) pentru activități remediale sau de performanță. Acestor activități le vor fi alocate o oră în plus conform LIP, crescând până la un maxim de 4 ore pe săptămână (aproximativ 25%).¹⁰⁶ Noua lege introduce, de asemenea, curriculumul la decizia elevului din oferta școlii (CDEOȘ), care înlocuiește curriculumul la decizia școlii (CDS), implicând elevii în toate etapele, de la planificare și proiectare până la implementare.¹⁰⁷ Cu toate acestea, responsabilitatea pentru proiectarea acestui curriculum opțional rămâne în principal în sarcina consiliilor profesionale (CP) și are nevoie de aprobarea consiliilor administrație.

În concordanță cu cele de mai sus, mulți directori de școli consideră că școlile lor au un grad ridicat de autonomie în alegerea cursurilor pe care le oferă și a materialelor didactice pe care le folosesc, dar mult mai puțină autonomie în definirea conținuturilor predate în cadrul cursurilor. În România, 74% dintre directori consideră că școlile lor au autonomie de decizie privind materialele didactice pe care le folosesc pentru a preda după programa școlară. Deși este sub media țărilor OCDE și UE – de 85 și, respectiv, 89% –, acest procent este în concordanță cu media tuturor țărilor care au participat la sondajul realizat în rândul directorilor de școli care a însoțit evaluarea TALIS în 2018. Mai mult, 55% dintre directorii din România consideră că școlile lor sunt autonome în ceea ce privește decizia privind cursurile pe care le oferă, ceea ce este peste mediile pentru OCDE, UE și cele 47 de țări care au participat în 2018. În mod diferit, doar 17% dintre directorii de școli din România sunt de acord că școlile lor pot defini în mod autonom conținutul cursurilor, spre deosebire de 42% și, respectiv, 35% în medie pentru OCDE și țările participante la TALIS (Figura 11).

Figura 11: Percepția directorilor de școli cu privire la autonomia școlii în ceea ce privește deciziile pedagogice cheie



Sursa: OECD (2020), [TALIS 2018 Results \(Volume II\): Teachers and School Leaders as Valued Professionals](#).

Cu toate acestea, directorii nu au un rol semnificativ în adaptarea curriculară, această sarcină fiind responsabilitatea principală a CP-urilor și a comisiilor pentru curriculum. LIP prevede că programele școlare pentru disciplinele care fac parte din CDEOȘ pot fi elaborate la nivel național sau la nivelul școlii, după consultarea CP-urilor și a altor părți interesate, în special elevii și părinții, precum și angajatorii și autoritățile locale pentru liceele tehnologice. Acestea sunt aprobate de consiliul de administrație pe baza avizului comisiei pentru curriculum și a aprobării DJIP. Plasarea acestei atribuții în atribuțiile CP și ale comisiei de specialitate pentru curriculum este în concordanță cu domeniul de expertiză al acestora; totuși, există limitări în exercitarea acestui rol, după cum se explică în secțiunea privind consiliul

¹⁰⁶ Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 262 (4^a), și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 207 (6).

¹⁰⁷ Legea educației naționale nr. 1/2011, art. 65, și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 86.

profesoral și comisiile de la nivelul școlilor, motiv pentru care rolul de lider al unui director în acest aspect ar putea avea o contribuție esențială.

Cele mai importante roluri legate de funcția pedagogică pe care le îndeplinesc directorii se referă la angajamentul lor constant față de profesori și la sprijinul pe care îl oferă pentru dezvoltarea activității acestora. Totuși, ei fac acest lucru mai mult în cadrul funcției lor de manageri executivi și în exercitarea funcției de management al resurselor umane, deoarece aceste activități constau în principal în prezența la ore în cadrul evaluărilor personalului sau în interacțiuni legate de sfaturi pentru funcționarea zilnică a școlii care pot conține aspecte pedagogice importante. Directorii joacă, de asemenea, un rol important în monitorizarea, cu sprijinul responsabililor comisiei pentru curriculum, a calității procesului instructiv-educativ.

Caseta 12: Roluri pedagogice cheie îndeplinite de directorii de școli

În conformitate cu legislația în vigoare, au fost identificate următoarele roluri pedagogice:

- să asigure, prin intermediul comisiei pentru curriculum, aplicarea curriculumului, a programelor școlare și a metodologiei de evaluare a rezultatelor școlare;
- să controleze, cu sprijinul comisiei pentru curriculum, calitatea procesului instructiv-educativ, prezența la ore și participarea la diverse activități extracurriculare și educaționale;
- să coordoneze activitățile desfășurate prin intermediul tehnologiei și al internetului la nivelul școlii și să stabilească, împreună cu personalul didactic, metode de valorificare a acestora.
- să coordoneze elaborarea ofertei educaționale școlare și stabilirea orarului cursurilor și să le propună spre aprobare consiliului școlar;
- să aprobe curriculumul în dezvoltare locală pentru unitățile de ÎPT care oferă învățământ dual, după consultarea cu reprezentanți ai angajatorilor.

Sursa: Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ (2022), art. 20 și 21.

LIP nu extinde sfera de aplicare a rolurilor de leadership pedagogic ale directorilor de școli. Totuși, aceasta este cea mai importantă funcție pentru care directorii își pot pune la dispoziție expertiza specifică și poate face o diferență importantă în îmbunătățirea rezultatelor școlare, după cum indică cercetările.¹⁰⁸ Acest lucru este deosebit de relevant, având în vedere că, așa cum se explică în secțiunea privind consiliile profesionale, există un deficit în ceea ce privește capacitatea și obișnuința personalului didactic de a elabora conținuturi curriculare; prin urmare, conducerea directorilor în acest domeniu devine încă mai importantă. Cu toate acestea, directorii din România nu numai că sunt limitați în exercitarea acestei funcții de multiplele lor responsabilități¹⁰⁹, așa cum se întâmplă în multe țări, dar nu au niciun mandat clar ca să se concentreze pe această funcție. Directorilor le-ar fi utile, de asemenea, instrucțiuni clare cu privire la rolul pedagogic pe care l-ar putea avea diferiții lideri sau directori de școli.

Funcția de responsabilitate, monitorizare și evaluare a directorilor de școli

Directorii școlilor sunt responsabili de stabilirea obiectivelor de asigurare a calității educației și de coordonarea colectării datelor care urmează să fie transferate în sistemele informatice naționale. Directorii școlilor definesc obiectivele de calitate care urmează să fie atinse de școală, utilizând drept cadru de referință politicile, obiectivele și standardele stabilite de ME, și le prezintă consiliului administrație pentru aprobare. Directorii pregătesc, de asemenea, un raport anual privind calitatea educației, care arată îndeplinirea de către școală a obiectivelor de calitate, iar consiliul de administrație primește acest raport pentru validare. De asemenea, LEN și LIP îi responsabilizează pe directori pentru coordonarea colectării datelor la nivel instituțional, pentru a fi introduse în sistemul național de indicatori ai educației și pentru transmiterea datelor către autoritățile de la nivel județean – ISJ în legislația actuală și DJIP în conformitate cu noua lege.

¹⁰⁸ Banca Mondială (2023), *Leading the charge: Why investing in school principals matters*; Comisia pentru educație (2019), *Transforming the Education Workforce: Echipe de învățare pentru o generație care învață*.

¹⁰⁹ OCDE (2020), *Improving Professional Leadership in Romania's School System*, Education Policy Perspectives, OCDE: p. 4.

Îndatoririle ce decurg din funcția de responsabilitate și monitorizare urmăresc să-i responsabilizeze pe directori astfel încât să se asigure că școala pe care o conduc este răspunzătoare față de toate părțile interesate relevante. Activitățile pe care directorii le desfășoară pentru a-și îndeplini atribuțiile de responsabilizare sunt direcționate spre a pune rezultatele performanței școlare la dispoziția publicului, a comunității școlare și a nivelurilor județean și central de guvernare ale sistemului. Consiliul de administrație, cu reprezentarea sa multipartită, trebuie nu numai să aprobe obiectivele de calitate care trebuie atinse de școală și raportul privind calitatea educației, ci să și monitorizeze colectarea de date, conform descrierii sarcinilor din legislație. În plus, obiectivele de asigurare a calității trebuie să fie în conformitate cu standardele guvernamentale și să fie împărtășite cu consiliul profesoral, consiliul părinților, autoritățile administrației publice locale și autoritățile relevante la nivel județean – ISJ și DJIP, conform legislației în vigoare și, respectiv, noii legislații. În plus, școlile trebuie să pună raportul la dispoziția publicului, de exemplu prin intermediul site-urilor lor oficiale sau al publicațiilor tipărite.

Totuși, în îndeplinirea zilnică a obligațiilor privitoare la funcția de responsabilitate și monitorizare, există două preocupări esențiale care ar trebui abordate când se vor elabora măsurile care decurg din adoptarea noii legislații. Prima preocupare se referă la duplicarea cererilor de date de la diferite organisme guvernamentale, iar cea de-a doua se referă la percepția transparenței cu privire la modul în care sunt utilizate datele raportate. Conectând ambele preocupări, directorii care au răspuns la sondajul realizat de Banca Mondială pentru acest raport au subliniat importanța de a se asigura că datele raportate sunt utilizate în scopuri ameliorative și nu doar pentru a se conforma unor solicitări birocratice formale. În viziunea directorilor de școli, lipsește o strategie de comunicare pe termen lung, cu proceduri clare și o standardizare a raportărilor cu perioade de timp definite. În legătură cu aceasta, directorii au remarcat, de asemenea, că duplicarea solicitărilor de date este legată de nealinierea în ceea ce privește nevoile de date și formatele în care acestea ar trebui raportate la nivelul central, județean și local al guvernării. După cum au spus directorii intervievați:

„De multe ori, ni se cere același lucru, în formate diferite, ceea ce duce la dublarea sau chiar triplarea aceleiași activități.”

„Este necesar să se elimine colectarea acelorași date în formate diferite.”

LIP încorporează un nou nivel de responsabilitate pentru școală, care privește chiar rolul directorilor, dar nu abordează în mod direct preocupările legate de îndatoririle ce le revin în exercitarea acestei funcții. Evaluările directorilor cu privire la rolul lor managerial, conform noii legislații, cuprind ca și criteriu evaluarea îndeplinirii obiectivelor școlilor lor în ceea ce privește asigurarea calității. Această evaluare managerială trebuie să fie efectuată de directorul general al DJIP și verificată de ARACIIP.¹¹⁰ Cu toate acestea, așa cum s-a menționat mai sus, LIP păstrează dubla obligație a directorilor de a coordona colectarea datelor pentru a fi introduse în sistemul informatic național și de a le transmite autorităților de la nivel județean, ceea ce reprezintă una dintre principalele preocupări ale directorilor în exercitarea acestei funcții.

În ceea ce privește utilizarea fondurilor, directorii, împreună cu consiliile de administrație ale școlilor, sunt responsabili să se asigure că fondurile primite și colectate sunt utilizate în conformitate cu bugetul aprobat. Totuși, după cum s-a menționat mai sus, bugetele aprobate nu reflectă întotdeauna proiectele de buget propuse de școli și, prin urmare, nu pot fi utilizate pentru a evalua eficiența utilizării fondurilor în adresarea nevoilor și realizarea obiectivelor care pot duce la îmbunătățirea rezultatelor educaționale ale școlii. Funcția de responsabilitate și monitorizare a guvernării școlare este legată în mod inerent de funcția strategică și administrativă. Autonomia în definirea obiectivelor strategice și în desfășurarea activităților pentru atingerea acestora este susținută prin asigurarea accesului părților interesate la informații despre aceste procese și rezultate și prin permiterea comparării publice a realizărilor în raport cu fondurile și cu profilurile specifice ale școlii. În acest scop, este esențial ca procesul de elaborare, aprobare și control al cheltuielilor în raport cu rezultatele să fie unul transparent. În cadrul reformelor ulterioare ale guvernării sistemului de învățământ din România pot fi luate măsuri suplimentare pentru

¹¹⁰ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 195 (j).

a consolida acest aspect al responsabilității și al rolului de monitorizare al directorilor și al părților interesate în privința acestei funcții. Acest aspect este discutat mai detaliat în Capitolul 3, care analizează cele cinci funcții cheie ale guvernantei sistemului de învățământ, făcând legătura între rolul școlilor și cel al instituțiilor locale și județene relevante pentru fiecare funcție.

Consiliul profesoral și comisiile de la nivelul școlii

Consiliile profesorale (CP) din școlile din România sunt prezidate de directorul școlii și cuprind toate cadrele didactice din instituție.¹¹¹ Consiliul profesoral se întrunește, de obicei, lunar și are ca sarcină principală gestionarea și asigurarea calității procesului de predare, precum și alegerea reprezentanților personalului didactic în consiliul de administrație al școlii. Personalul didactic auxiliar poate participa la ședințele CP atunci când sunt discutate probleme referitoare la activitatea lor. În funcție de temele întâlnirilor, directorul școlii poate invita, de asemenea, reprezentanți ai părinților, ai consiliului elevilor sau ai autorităților administrației publice locale. Participarea cadrelor didactice la ședințele CP este obligatorie. CP validează rapoartele anuale privind calitatea educației prezentate de directorul școlii, precum și rapoartele anuale de activitate.

Principalele funcții ale CP în conducerea școlilor privesc domeniul pedagogic și, în special, ceea ce ține de capacitățile profesorilor în desfășurarea activităților lor pedagogice. Rolurile specifice ale CP în această privință cuprind gestionarea și asigurarea calității actului didactic, cu precădere prin intermediul a patru atribuții principale pe care le îndeplinesc. În primul rând, propunerea de măsuri de optimizare a procesului didactic; în al doilea rând, elaborarea planurilor de formare și a planurilor de dezvoltare profesională continuă pentru cadrele didactice; în al treilea rând, conceperea fișelor de evaluare care vor fi utilizate în cadrul evaluării anuale a cadrelor didactice; și în al patrulea rând, nominalizează cadrul didactic care va fi desemnat „profesorul anului”. Aceste propuneri sunt prezentate consiliului de administrație pentru aprobare. CP sunt, de asemenea, responsabile pentru stabilirea Codului de etică profesională și de monitorizarea aplicării acestuia și pot solicita consiliului de administrație să inițieze proceduri legale pentru încălcări ale eticii profesionale. De asemenea, CP aprobă măsurile disciplinare pentru comportamentul necorespunzător al elevilor.¹¹²

Ca parte a implicării lor în gestionarea resursei umane didactice, CP joacă un rol important în decizia de eliberare din funcție a directorilor. Directorii școlilor publice pot fi eliberați din funcție la propunerea CP, dacă propunerea obține votul a două treimi dintre membrii săi. Totuși, în aceste situații, este obligatoriu ca propunerea să fie urmată de un audit al școlii efectuat de către ISJ/DJIP.¹¹³

Colaborarea dintre directori și CP în ceea ce privește managementul pedagogic și al personalului didactic este crucială în guvernanta școlilor din România.¹¹⁴ În îndeplinirea atribuțiilor, directorii constată că cea mai mare parte a sprijinului provine din interiorul școlilor pe care le coordonează, în special din partea consiliilor de administrație și a CP-urilor. Directorii implică CP-urile în prezentarea informațiilor pe care le colectează prin observațiile la clasă, care, la rândul lor, se așteaptă să servească drept contribuție la recomandările și propunerile CP-urilor pentru dezvoltarea carierei didactice.

Cu toate acestea, CP nu joacă un rol important în monitorizarea rezultatelor școlii, ceea ce poate duce la o utilizare limitată a rezultatelor educaționale în modelarea deciziilor lor privind planurile de dezvoltare a carierei profesorilor. În timp ce directorii de școli din România raportează că monitorizarea rezultatelor în școli este o activitate complexă care implică echipa managerială, cadrele didactice și diverse structuri interne ale școlii, CP-urile pot oferi mai mult sprijin în realizarea acestei sarcini. Doar

¹¹¹ Ministerul Educației (2022), Ordinul ministrului nr. 4183/2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 129 (1).

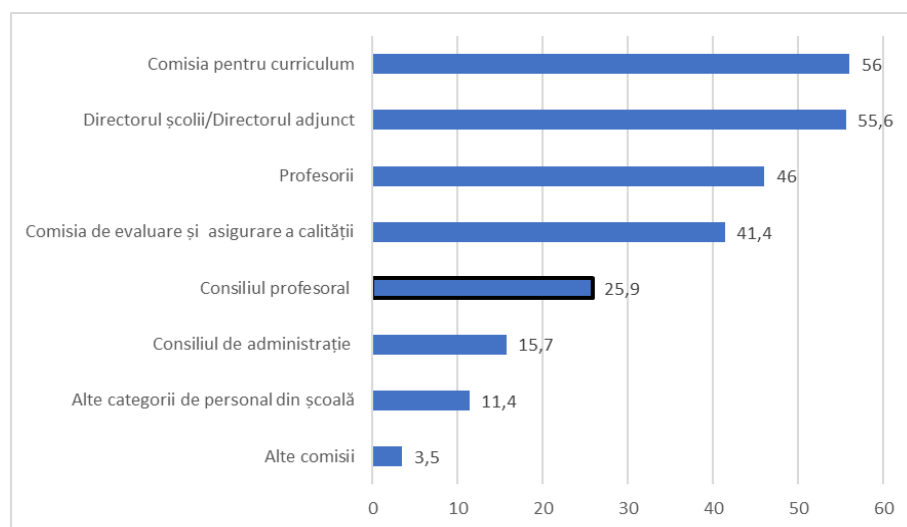
¹¹² Ordinul ministrului Educației nr. 4183/2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 1 alin. 129 (2).

¹¹³ Ordinul ministrului Educației nr. 4183/2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 1 alin. 198 (4).

¹¹⁴ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

25% dintre directorii care au răspuns la sondajul realizat de Banca Mondială pentru fundamentarea acestui raport consideră că CP-urile sunt în realitate foarte mult implicate în monitorizarea școlilor. În schimb, acest lucru este mai degrabă responsabilitatea comisiei pentru curriculum și a directorului școlii, deoarece mai mult de jumătate dintre respondenți au declarat că aceste structuri au acest rol (Figura 12). Având în vedere această observație și faptul că directorii împărtășesc cu CP rapoartele anuale și informațiile colectate prin observațiile la clasă, ar fi recomandabil să se dezvolte mecanisme care să asigure că rezultatele sunt încorporate în recomandările CP pentru îmbunătățirea calității predării în instituție, inclusiv mecanisme prin care CP-urile să colecteze și să prelucereze ele însele datele privind rezultatele care pot fi transmise structurilor direct responsabile de monitorizarea rezultatelor în școală. Totuși, există și CP-uri cu structuri de mari dimensiuni care implică mulți profesori în subcomitetele lor și care primesc în mod regulat informații privind rezultatele învățării în cadrul ședințelor plene.

Figura 12: Structuri școlare cu responsabilități în ceea ce privește monitorizarea rezultatelor



Sursa: Banca Mondială (2023), Sondaj pentru directorii de școli.

Comisiile – roluri și probleme

Conform legislației în vigoare pentru învățământul preuniversitar din România, fiecare școală este mandatată să organizeze mai multe comisii specializate în diferite domenii esențiale pentru funcționarea școlii. Există șase comisii cu caracter permanent care funcționează în prezent în fiecare școală: (i) comisia pentru curriculum; (ii) comisia de evaluare și asigurare a calității; (iii) comisia de securitate și sănătate în muncă și pentru situații de urgență; (iv) comisia pentru controlul managerial intern; (v) comisia pentru prevenirea și eliminarea violenței, a faptelor de corupție și discriminării în mediul școlar și promovarea interculturalității; și (vi) comisia pentru mentorat didactic și formare în cariera didactică. Deși fiecare comisie este coordonată de o persoană responsabilă și își stabilește propriile reguli, activitatea pe care o desfășoară este îndrumată de directorul școlii, iar deciziile finale sunt emise împreună cu consiliul de administrație al școlii.¹¹⁵

Metodologia pentru înființarea și funcționarea acestor comisii nu este definită în totalitate în LEN, ci în dispozițiile legislației secundare. De exemplu, lista activităților Comisiei pentru mentorat didactic și formare în cariera didactică cuprinde: asigurarea planificării, organizării și desfășurării activităților din domeniul formării în cariera didactică; realizarea diagnozei de formare continuă la nivelul școlii; validarea, în urma evaluării, a îndeplinirii condiției de formare prin acumularea numărului de credite profesionale transferabile prevăzute în legislația specifică; monitorizarea impactului formării cadrelor

¹¹⁵ Ministerul Educației (2022), [Ordinul ministrului nr. 4183/2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar](#), art. 71 (2).

didactice asupra calității predării-învățării-evaluării și a progresului școlar al elevilor; organizarea de activități de dezvoltare profesională continuă.¹¹⁶

Deoarece domeniile de responsabilitate ale comisiilor se pot suprapune cu funcțiile îndeplinite de alte structuri, este esențial ca, în cadrul școlilor, să fie bine stabilite domeniul de aplicare specific și diferențierea responsabilităților între aceste organisme care îndeplinesc sarcini similare. Așa cum reiese din lista activităților atribuite de legislație comisiei pentru mentorat didactic și formare în cariera didactică, mai multe dintre aceste activități se suprapun cu responsabilitățile și sarcinile îndeplinite de consiliul profesoral, de exemplu. De asemenea, acestea organizează și desfășoară activitatea de îndrumare a cadrelor didactice debutante care susțin examenul național de titularizare, care este, de asemenea, legată și de necesită o coordonare clară cu rolul directorilor în sprijinirea cadrelor didactice debutante.

LIP stipulează înființarea a două comisii în cadrul școlilor care sunt relevante pentru funcțiile de resurse umane și pedagogie, precum și pentru responsabilitate și monitorizare, și anume comisia pentru evaluarea și asigurarea calității și comisia pentru formare și dezvoltare în cariera didactică.¹¹⁷ Membrii vor fi aleși de CP din rândul personalului didactic titular. Comisia pentru formare și dezvoltare în cariera didactică propusă va înlocui comisia pentru mentorat și formare în cariera didactică, dar rolurile și activitățile sale rămân aliniate cu cele deja aprobate în legislația actuală pentru comisia pentru mentorat și formare în cariera didactică, așa cum s-a descris mai sus. Atribuțiile propuse pentru Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității vizează dezvoltarea și aplicarea procedurilor de evaluare și asigurare a calității, analiza rapoartelor întocmite cu ocazia inspecțiilor generale și tematice și formularea de propuneri pentru îmbunătățirea calității educației în școală.¹¹⁸ În desfășurarea acestor activități, comisia ar trebui să colaboreze cu instituțiile relevante de la nivel județean – DJIP și filialele județene ale ARACIIP, care urmează să fie înființate conform noii legi – și cu consiliile de administrație ale școlilor, asociațiile de părinți sau de elevi și consiliul profesoral de la nivelul școlii. Comisia pentru formare și dezvoltare în cariera didactică colaborează cu DJIP, Centrul Național de Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (CNFDCD) și Centrele pentru cariera didactică (CCD).

Deoarece comisia pentru curriculum, un organism cheie în ceea ce privește funcția pedagogică, nu este prevăzută în LIP, legislația secundară viitoare trebuie să ofere specificații privind organizarea și rolurile acesteia. Conform legislației actuale, această comisie trebuie să colaboreze cu directorii școlilor pentru a asigura aplicarea curriculumului național și a metodologiei de evaluare a rezultatelor școlare, precum și pentru a controla calitatea procesului educațional al școlii. LIP nu acordă niciun rol specific acestei comisii în deciziile privind dezvoltarea CDEOȘ. Totuși, noua lege introduce Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare (CNCE), ale cărui responsabilități principale sunt coordonarea elaborării și revizuirii periodice a curriculumului național și coordonarea sistemului național de evaluare și examinare în învățământul preuniversitar.

Pe lângă comunicarea insuficientă cu privire la rolurile și atribuțiile comisiilor școlare de specialitate, au fost identificate mai multe provocări în funcționarea actuală a acestor comisii. Principalele provocări care afectează funcționarea acestor comisii variază de la lipsa de conștientizare în rândul personalului cu privire la rolul și relevanța comisiilor până la familiarizarea limitată cu procesele decizionale participative din școală.¹¹⁹ Acest lucru este agravat de dificultățile pe care le întâmpină personalul în ceea ce privește participarea la comisii din cauza numeroaselor roluri și sarcini pe care trebuie să le îndeplinească în școală. În plus, la fel ca în cazul altor membri ai personalului care ocupă funcții de conducere în școli, profilurile și competențele necesare pentru apartenența la sau conducerea

¹¹⁶ Ministerul Educației (2022), Ordinul ministrului nr. 4224/2022 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind asigurarea calității programelor pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor profesionale transferabile, art. 59 (2).

¹¹⁷ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 130 (1).

¹¹⁸ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 130 (3).

¹¹⁹ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

acestor comisii nu sunt clar definite, ceea ce poate duce la comisii în care membrii nu dispun de competențele și cunoștințele necesare pentru a dezvolta în mod adecvat sarcinile și funcțiile solicitate.¹²⁰

De asemenea, au fost identificate probleme specifice legate de funcționarea comisiilor de evaluare și asigurare a calității, cum ar fi lipsa capacității membrilor comisiei de a-și îndeplini rolul. Sondajul pentru directori realizat de Banca Mondială în vederea fundamentării prezentului raport a arătat că respondenții au acordat cel mai mare punctaj necesității de a oferi formare profesională membrilor acestor comisii, pentru a-i înzestra cu capacitățile necesare îndeplinirii responsabilităților (3,63 din 4). Nevoia de sprijin financiar, inclusiv de remunerare, a obținut o notă foarte apropiată (3,5 din 4). Cu cote similare, creșterea autonomiei decizionale și oferirea unor definiții mai clare ale rolurilor s-au clasat pe locurile trei și patru (3,43 și, respectiv, 3,37).¹²¹

Dezvoltarea curriculumului la decizia școlii este o funcție importantă pentru care capacitatea comisiei relevante poate fi insuficientă. Deși legislația permite ca școlile să definească conținutul predat în cadrul disciplinelor din CDȘ – până la 20% din programa școlară în învățământul liceal și mai puțin pentru învățământul gimnazial și primar¹²² – foarte puțini directori de școli constată că școlile lor folosesc într-adevăr această oportunitate pentru a dezvolta CDȘ. În parte, acest lucru se explică prin caracterul excesiv de prescriptiv al cadrelor curriculare concepute la nivel central pentru fiecare disciplină, care limitează puternic sfera de variații pe care școala le poate aduce în conținutul curricular. În același timp, elaborarea curriculumului predat în școli este de obicei considerată a fi un domeniu rezervat exclusiv experților care lucrează în ME, iar echipele implicate în elaborarea curriculumului la decizia școlii beneficiază arareori de o pregătire suficientă pentru a putea adapta curriculumul de bază la nevoile școlii lor. Aceste activități de formare sunt necesare, însă lipsa capacității și a obișnuinței personalului didactic de a elabora conținuturi curriculare subliniază cât de important e să se întărească rolul directorilor de lideri ai funcției pedagogice. În plus, LIP își propune să crească ponderea CDEOȘ în planurile-cadru.

Un impediment suplimentar în calea adaptării curriculumului la nevoile școlii este reprezentat de obstacolele legislative. Primul obstacol se referă la procesul care le permite școlilor să testeze modificările în arhitectura curriculară existentă. Acest lucru poate fi pus în aplicare numai în „unități-pilot”, un concept introdus de LEN și consolidat de LIP, care poate testa intervenții educaționale alternative, cum ar fi noile modele curriculare. Al doilea obstacol se referă la schimbările în legislația care definește rolurile școlii și ale instituțiilor de la nivel județean în realizarea acestui aspect al funcției pedagogice, și anume elaborarea curriculumurilor. În ceea ce privește curriculumurile, legislația stabilește că pentru disciplinele opționale create de profesori în cadrul CDȘ trebuie să existe aprobarea ISJ.¹²³ În acest sens, există o varietate de CDȘ-uri deja aprobate de ME pe care profesorii le pot utiliza. Cu toate acestea, multe școli propun în CDȘ-urile opționale ore suplimentare pentru disciplinele principale, în timp ce altele depun mai mult efort în dezvoltarea programului și a curriculumurilor.

Următorul capitol, care se concentrează asupra instituțiilor locale și deconcentrate implicate în guvernarea educației, oferă detalii și analize suplimentare ale acestui proces.

¹²⁰ România educată. Raport al celor șapte grupuri tematice ale proiectului: Președinția României (2018), p. 90.

¹²¹ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

¹²² Centrul Național pentru Politici și Evaluare în Educație (2019), Raport privind situația curriculumului la decizia școlii și a cadrului actual de reglementare.

¹²³ Ministerul Educației (2021), Ordinul ministrului nr. 3238/2021 pentru aprobarea Metodologiei privind dezvoltarea curriculumului la decizia școlii.

Capitolul 3: Actorii de la nivel județean și local, cu accent pe instituțiile deconcentrate

Acest capitol analizează organismele guvernamentale deconcentrate și cele de la nivel local și se concentrează pe interacțiunea acestora cu școlile în îndeplinirea celor cinci funcții cheie de guvernare ale sistemului educațional definite în Capitolul 1. Aceste organisme joacă roluri centrale în guvernarea sistemului, în conformitate cu dispozițiile legislative actuale. LIP propune schimbări semnificative în instituțiile deconcentrate. Mai precis, Inspectoratele Școlare Județene (ISJ) urmează să fie înlocuite cu noi instituții – Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP).¹²⁴ În paralel cu această reformă, funcțiile de inspecție ale ISJ-urilor urmează să fie transferate către o agenție redefinită pentru asigurarea calității în educație – Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) – care va avea structuri la nivel județean.¹²⁵ În plus, actualele Case ale Corpului Didactic vor fi înlocuite de noile Centre pentru Cariera Didactică (CCD), care vor funcționa în subordinea Centrului Național pentru Formare și Dezvoltarea în Cariera Didactică (CNFDCD).¹²⁶

Rolurile și responsabilitățile ISJ și ale viitoarelor DJIP acoperă toate cele cinci funcții de guvernare ale sistemului educațional, în timp ce cele ale administrațiilor locale și ale Caselor Corpului Didactic sunt deosebit de relevante pentru funcția de management financiar și, respectiv, pedagogic. În prezent, ISJ-urile au un rol atotcuprinzător în sistem, care se întinde de la aprobarea deciziilor strategice luate de școli, la managementul resurselor umane și responsabilizarea școlilor pentru asigurarea calității educației oferite, prin diferite tipuri de inspecții. Odată cu noua lege, rolurile lor se vor concentra mai mult pe managementul pedagogic și al resurselor, cu scopul de a-și întări rolul de sprijin și consiliere pentru școlile din județele lor respective. Cea mai mare parte a aspectelor legate de responsabilitate și de asigurarea calității din rolurile lor de inspecție vor reveni birourilor de la nivel local ale agenției de asigurare a calității care urmează să fie creată. Acest capitol analizează, de asemenea, principalele schimbări pe care le implică înlocuirea Caselor Corpului Didactic cu Centrele pentru Cariera Didactică în ceea ce privește funcțiile pedagogice și rolurile administrației publice locale în ceea ce privește funcția de management financiar. Analiza explorează implicațiile configurației existente și viitoare a organismelor deconcentrate de guvernare în domeniul educației asupra consolidării managementului și autonomiei școlare.

Acest capitol este structurat după cum urmează. Se analizează mai întâi transformarea ISJ-urilor în DJIP-uri. Analiza explorează modificările introduse de LIP în evaluarea sistemului de învățământ generate de această transformare și oferă informații despre implicațiile acestor schimbări pentru autonomia școlară. Apoi, capitolul se îndreaptă spre o analiză a planurilor de reformă a actualului ARACIP, cu accent pe structurile județene ale agenției create prin adoptarea LIP. În final, capitolul analizează redefinirile administrative ale actualelor Case ale Corpului Didactic și ale Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE), acordând o atenție deosebită beneficiilor și nevoilor rămase în așteptare, pentru a se asigura că redefinirile Caselor Corpului Didactic contribuie la consolidarea autonomiei școlare într-un mod care să conducă la îmbunătățirea rezultatelor educaționale.

Inspectoratele Școlare Județene (ISJ) și Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP)

În România, posturile din sectorul public sunt grupate prin Legea-cadru a salarizării¹²⁷ în nouă grupe, în funcție de principalele misiuni și domenii de activitate ale instituțiilor angajatoare. Aceste grupe sunt: (1) Învățământ; (2) Sănătate și asistență socială; (3) Culturală; (4) Diplomatie; (5) Justiție; (6) Apărare,

¹²⁴ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 116.

¹²⁵ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 117.

¹²⁶ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 118.

¹²⁷ A se vedea Legea-cadru nr. 153/2017 privind salarizarea personalului plătit din fonduri publice (denumită în prezentul document Legea-cadru privind salarizarea). Deși legea nu detaliază criteriile sau procesul utilizat pentru organizarea posturilor în familii ocupaționale, enumeră diferitele grupe de posturi/familii ocupaționale și precizează criteriile generale de performanță care trebuie aplicate în stabilirea ierarhizării posturi.

ordine publică și securitate națională; (7) Instituții publice autofinanțate; (8) Administrație; și (9) Demnitari. Fiecare familie ocupațională dezvoltă o ierarhizare a posturilor pe baza unor criterii generale de performanță (de exemplu, cunoștințe și experiență, complexitate, creativitate, impactul deciziilor, dialog social și comunicare, condiții de muncă etc.), așa cum sunt definite prin lege.¹²⁸ Funcționarii publici fac parte din familia ocupațională „Administrație”, inclusiv funcționarii publici și angajații contractuali. Funcționarii publici sunt angajații publici însărcinați cu îndeplinirea prerogativelor puterii publice¹²⁹ la nivel central, județean și local. Nivelurile central și județean reprezintă 50% din posturi și au aproximativ 12% din posturile manageriale. Cu toate acestea, trebuie avut în vedere că noua lege nr. 296 din 2023 impune o restructurare a posturilor de conducere și reduce ponderea acestora la 8%. În cazul unui DJIP cu 40 de posturi de personal, doar cinci persoane pot fi numite în funcții de conducere.

Inspectoratele Școlare Județene (ISJ) și Inspectoratul Școlar al Municipiului București sunt organisme teritoriale ale Ministerului Educației. Conform legislației în vigoare, rolul lor principal este de a aplica politicile și strategiile ME la nivel județean sau municipal, în cazul municipiului București¹³⁰. Există 41 de inspectorate școlare județene, câte unul pentru fiecare județ, la care se adaugă Inspectoratul Școlar al Municipiului București, care este format din șase sub-structuri, câte una pentru fiecare sector din București.

Managerii fiecărui ISJ sunt inspectorul școlar general și inspectorul (inspectorii) școlar(i) general(i) adjunct(i). Posturile de îndrumare și control din structurile inspectoratelor sunt ocupate de inspectorii școlari, care efectuează inspecții generale, tematice și specifice fiecărei discipline. ISJ includ, de asemenea, posturi administrative, cum ar fi secretari, contabili și experți juridici. Consiliul de administrație al fiecărui ISJ include inspectorul școlar general, care este și președintele consiliului, inspectorii școlari generali adjuncti, contabilul-șef și consilierul juridic al inspectoratului, inspectorii numiți prin votul membrilor adunării generale a angajaților din cadrul ISJ și directorul Casei Corpului didactic din județul respectiv.

Managerii ISJ sunt numiți prin ordin al ministrului Educației, în urma unui concurs bazat pe o metodologie elaborată de Ministerul Educației. Comisia de concurs este, de asemenea, numită de ME. Inspectorii școlari care lucrează în cadrul fiecărui inspectorat sunt angajați în urma unui concurs organizat de ISJ pe baza unei metodologii elaborate de ME și sunt angajați direct de fiecare ISJ. ISJ își elaborează și implementează propriile bugete și sunt finanțate de stat prin bugetul ME.¹³¹

Inspectoratele îndeplinesc diverse funcții care sunt integrate în cele trei tipuri de inspecții pe care le efectuează.

- În cadrul *inspecțiilor generale*, controlează aplicarea legislației și monitorizează conformarea la standardele și obiectivele naționale, analizând diferite categorii de unități de învățământ (preșcolare, primare, gimnaziale, liceale, ÎPT etc.). Această inspecție vizează funcțiile administrative, în special aspectele juridice, dar include și responsabilitatea și monitorizarea calității educației oferite.
- În cadrul *inspecțiilor tematice*, evaluează sau verifică respectarea reglementărilor stabilite în diferite domenii privind managementul școlilor și evaluează personalul care deservește aceste școli, ceea ce include evaluarea personalului didactic în vederea promovării în carieră. În cadrul

¹²⁸ Pentru mai multe detalii, a se vedea Legea-cadru privind salarizarea nr. 153/2017, capitolul 1, art. 8.

¹²⁹ Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 57/2019 privind Codul administrativ, art. 370. Atât pentru funcționarii publici cu atribuții generale, cât și pentru cei cu atribuții specifice, activitățile încadrate în „exercitarea prerogativelor de putere publică” sunt prevăzute explicit: elaborarea actelor normative și de reglementare; elaborarea de politici, strategii, programe, analize; funcții de inspecție, control și audit; gestionarea resurselor umane și a fondurilor publice; reprezentarea instituției, precum și alte funcții specifice

¹³⁰ În acest document, toate trimerile la Inspectoratele Școlare Județene (ISJ) includ Inspectoratul Școlar al Municipiului București, dacă nu se specifică altfel.

¹³¹ Ministerul Educației (2020), Ordinul ministrului nr. 3992/2020 [Metodologia de organizare și desfășurare a concursului pentru ocuparea funcțiilor de inspector școlar general, inspector școlar general adjunct din cadrul inspectoratelor școlare și director al casei corpului didactic.](#)

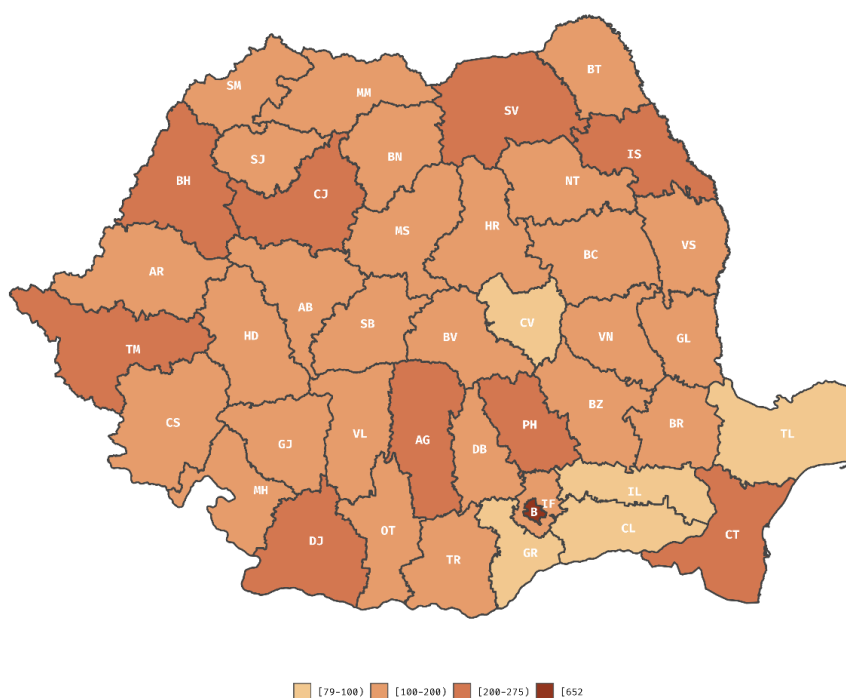
acestui tip de inspecție, în conformitate cu legislația în vigoare, se desfășoară și activități de sprijin și consiliere. Prin urmare, aceste inspecții se referă atât la managementul administrativ și strategic, cât și la funcțiile de management al resurselor umane.

- *Inspecțiile de specialitate* evaluează activitatea didactică a cadrelor didactice de la diferite niveluri de învățământ preuniversitar pentru fiecare disciplină predată, precum și predarea în școlile cu elevi vorbitori de limbi ale minorităților naționale. Aceste inspecții cuprind, de asemenea, evaluările cadrelor didactice în vederea acordării postului de profesor titular și a obținerii gradelor didactice II și I. Acest tip de inspecție vizează, așadar, atât funcția pedagogică, cât și cea de management al resurselor umane.

De asemenea, inspectoratele îndeplinesc roluri de coordonare, precum și roluri suplimentare de resurse umane, pedagogice și de responsabilizare, dincolo de cele pe care le implică activitățile de inspecție. Conform legislației în vigoare, acestea avizează rețeaua școlară care este organizată de autoritățile publice locale; asigură, împreună cu autoritățile administrației publice locale, școlarizarea copiilor aflați la vârsta învățământului obligatoriu; propun ME cifrele de școlarizare a elevilor, pe baza propunerilor primite de la școli, autoritățile publice locale și operatorii economici și monitorizează implementarea proiectelor, inclusiv a celor finanțate de UE, în școlile și alte instituții de tineret și educaționale din județ. ISJ-urile coordonează, de asemenea, activitatea Caselor Corpului Didactic și, prin urmare, au responsabilități asupra resurselor dedicate în sistem pentru formarea la locul de muncă a cadrelor didactice și asupra activității Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE). În coordonare cu autoritățile locale, acestea supraveghează utilizarea, dezvoltarea și conservarea materialelor didactice disponibile în școli.

Figura 13 ilustrează numărul de unități de învățământ cu personalitate juridică (PJ) per inspectorat județean și oferă o înțelegere spațială a distribuției personalului și a monitorizării pe județ. Județele cu un număr mai ridicat de școli se pot confrunta cu dificultăți în gestionarea eficientă a instituțiilor de învățământ; în schimb, județele cu un număr mediu mai mic pot beneficia de o atenție și de resurse mai concentrate pentru fiecare școală. Aceste hărți oferă informații valoroase despre peisajul educațional județean, permițând factorilor de decizie și părților interesate să identifice zonele care necesită sprijin și resurse suplimentare pentru un sistem educațional mai echitabil și mai eficient.

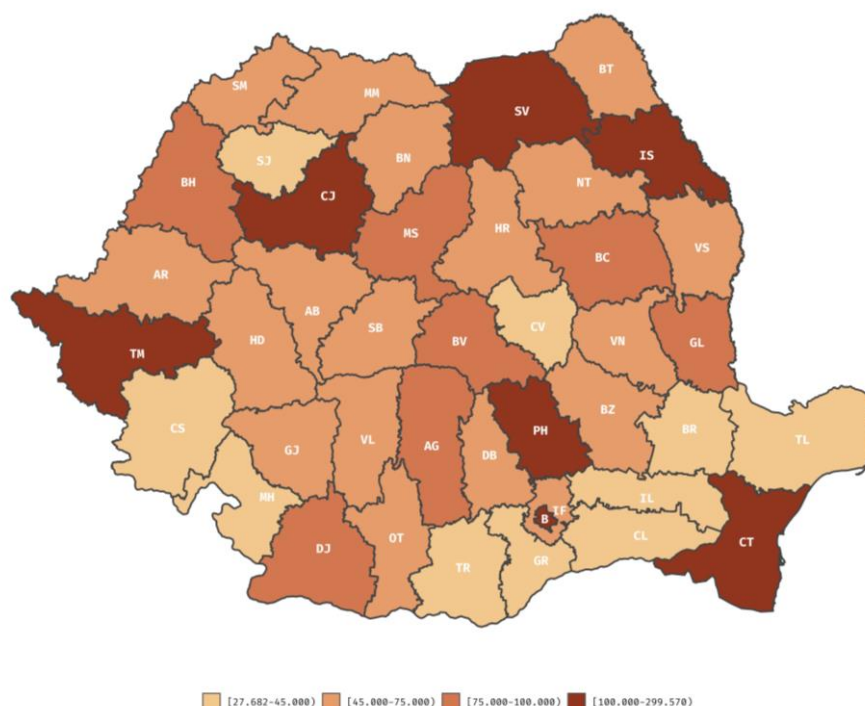
Figura 13: Numărul de școli cu personalitate juridică (PJ) per ISJ



Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor SIIR pentru 2022-2023.

În ceea ce privește resursele umane și managementul pedagogic, precum și funcția de responsabilitate, ISJ-urile joacă un rol central în procesele de angajare a cadrelor didactice și de evaluare a elevilor, precum și în raportarea publică a stării învățământului la nivel județean. Acestea monitorizează și avizează pregătirea planurilor de nevoi de personal ale școlilor, inclusiv constituirea și vacantarea posturilor didactice și organizarea concursului național pentru ocuparea acestor posturi. De asemenea, organizează și îndrumă cursurile de formare la locul de muncă a cadrelor didactice, având în atribuțiile lor coordonarea Caselor Corpului Didactic. Un rol central pe care îl joacă în ceea ce privește funcțiile pedagogice este coordonarea examenelor de admitere și de absolvire a școlilor, precum și a concursurilor școlare. Deși toate activitățile de inspecție fac parte din sistemul de responsabilitate și monitorizare, deoarece acestea asigură în principal că funcționarea și rezultatele școlilor sunt în conformitate cu cerințele și obiectivele la nivel de guvernare centrală (responsabilitate verticală), inspectoratele se asigură, de asemenea, că școlile răspund în fața publicului și a principalelor părți interesate (responsabilitate orizontală) prin publicarea unui raport anual privind starea învățământului din județ. Se așteaptă, de asemenea, ca rezultatele reflectate în aceste rapoarte să influențeze planul de management pentru anul școlar următor. Figura 15 ilustrează modul în care fiecare sarcină desfășurată de inspectorate corespunde celor cinci funcții cheie de guvernare ale sistemului de învățământ și cum vor fi realocate către noile instituții deconcentrate create odată cu intrarea în vigoare a LIP. Figura 14 de mai jos reflectă numărul de elevi per ISJ și arată importanța rolului ISJ în managementul local în județele cu mai multe provocări, inclusiv cu mai mulți elevi. Câteva județe evidențiate, cum ar fi Suceava, Iași și Constanța, se confruntă, de asemenea, cu o problemă legată de părăsirea timpurie a școlii, abandonul școlar și repetenția. La polul opus, există județe precum Prahova, Timiș și Cluj, care au un număr mare de elevi, dar și un nivel de dezvoltare mai ridicat, ceea ce ajută la obținerea unor rezultate mai bune la învățătură. Un număr mai mic de elevi este prezent în județele cu zone izolate și rurale, precum Caraș Severin, Mehedinți, Covasna, Brăila, Tulcea sau Sălaj. Este important de remarcat faptul că regiunea București-Ilfov atrage mai mulți elevi în școlile din sudul acesteia, unde regiunea este mai puțin dezvoltată, lipsită de oportunități de angajare sau de servicii publice de înaltă calitate și incomparabilă cu Bucureștiul.

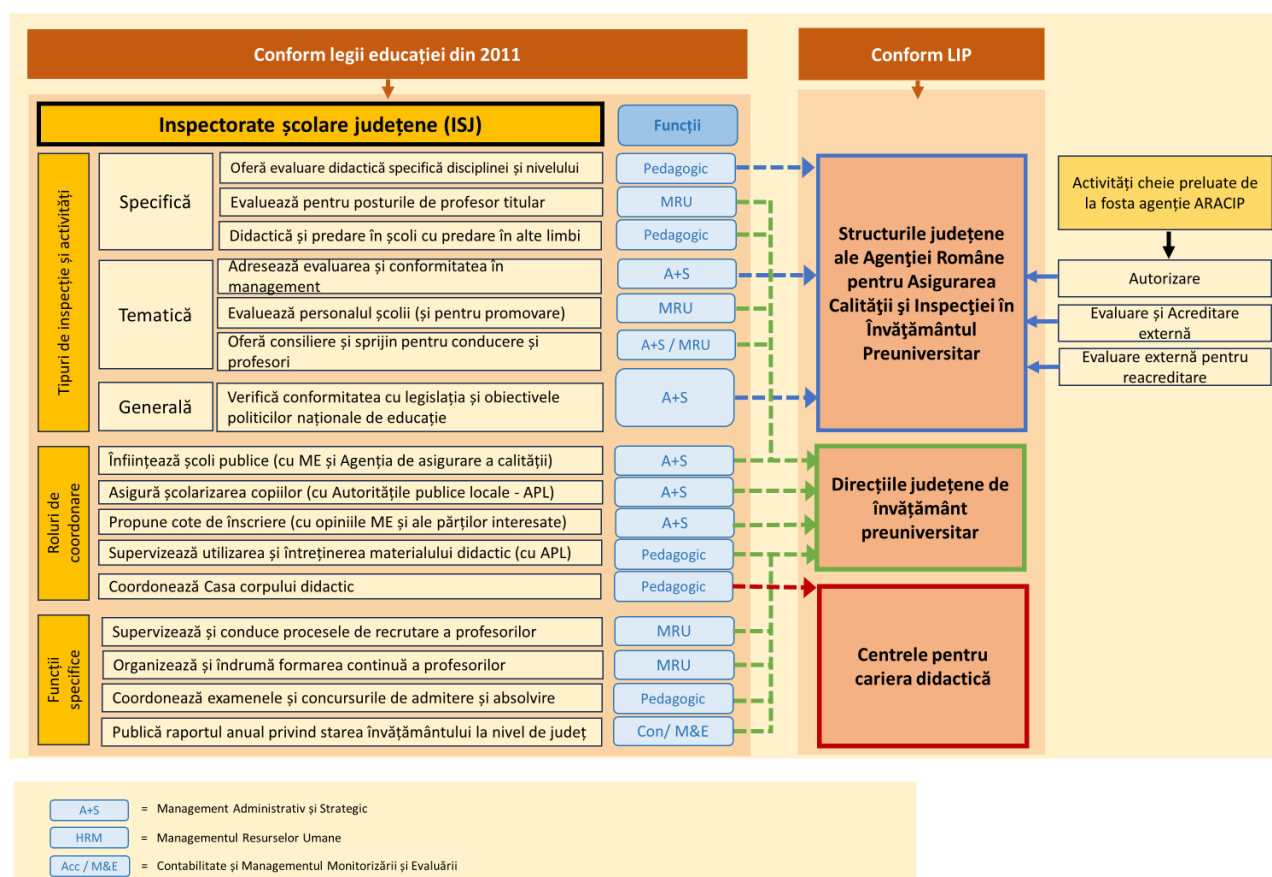
Figura 14: Numărul de elevi per inspectorate școlare județene



Sursa: Calcululele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor SIIR pentru 2022-2023.

Reorganizarea instituțiilor deconcentrate de guvernare în domeniul educației definite în LIP privește în special funcțiile îndeplinite de către ISJ în cadrul activităților de inspecție. Pe măsură ce actuala Agenție Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) se reformează și devine Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) cu structuri deconcentrate la nivel județean (structuri județene/ la nivelul Municipiului București ale ARACIIP)¹³², inspecțiile specifice, tematice și generale vor începe să fie realizate de aceste noi structuri. Acest lucru înseamnă că ARACIIP va prelua aspectele de evaluare legate de managementul administrativ și strategic al școlilor, evaluarea managementului resurselor umane realizată în cadrul inspecțiilor (evaluarea cadrelor didactice) și evaluarea legată de funcția pedagogică a școlilor. Activitățile de sprijin și consiliere se desfășoară, de asemenea, în cadrul inspecțiilor tematice, specifice fiecărei discipline, și generale, în conformitate cu LIP. Totuși, inspectorii pentru învățământul în limbile minorităților naționale și pentru copiii și elevii din grupurile defavorizate vor fi plasați în celălalt organism deconcentrat care va fi creat conform noii legi pentru a înlocui ISJ-urile – Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP).¹³³

Figura 15: Funcțiile îndeplinite de actualele ISJ-uri și transferul lor către viitoarele instituții de guvernare deconcentrate



Sursa: Echipele Băncii Mondiale, pe baza Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea inspectoratelor școlare (Ordinul ministrului Educației nr. 5530/2011, modificat prin Ordinul ministrului Educației nr. 3400/2015), Ordinul ministrului Educației nr. 6106/2020 privind Regulamentul de inspecție a unităților de învățământ preuniversitar, metodologia care specifică tipurile de inspecții (2020) și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.

În cadrul acestei reorganizări, Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) vor prelua funcțiile de administrare și management strategic, precum și pe cele de resurse umane și management pedagogic, care depășesc activitățile de inspecție ale actualelor ISJ-uri. DJIP-urile vor îndeplini activitățile de resurse umane desfășurate în prezent de inspectorate, care sunt legate de recrutarea și

¹³² Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 117.

¹³³ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 116.

formarea continuă a personalului didactic, așa cum se specifică în continuare în Caseta 13, precum și cele legate de funcția pedagogică de coordonare a examenelor și a concursurilor școlare cu premii ale elevilor. De asemenea, în ceea ce privește funcția de responsabilizare, DJIP-urile vor păstra atribuția inspectoratelor de a elabora un raport anual privind starea învățământului la nivel județean.

Caseta 13: Funcția de resurse umane a DJIP-urilor

Conform LIP, Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar/Direcția Municipiului București de Învățământ Preuniversitar (DJIP/DMBIP) vor avea următoarele atribuții privind managementul resurselor umane:

- să ofere consiliere și asistență școlilor în gestionarea resurselor umane;
- să monitorizeze activitățile de constituire și de vacantare a posturilor didactice din școlile de stat și particulare, precum și să organizeze concursul național pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor vacante/rezervate din școlile publice;
- să monitorizeze concursurile de ocupare a posturilor didactice/catedrelor vacante/rezervate organizate de școlile particulare și examenul național de licențiere în cariera didactică;
- să elaboreze și să gestioneze baza de date privind personalul angajat în școli, în limitele competențelor ce îi revin;
- să efectueze auditul periodic al resursei umane din școli.

Sursa: Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.

DJIP-urile vor prelua, de asemenea, responsabilitățile actuale ale ISJ în ceea ce privește coordonarea activităților cu diferitele părți interesate. De exemplu, acestea vor avea responsabilitatea de a propune cifrele de școlarizare către ME sau de a supraveghea utilizarea și întreținerea materialului didactic în școli împreună cu autoritatea publică locală relevantă (a se vedea Figura 15). Direcțiile nu vor continua să coordoneze Casele Corpului Didactic, care vor fi transformate în Centre județene pentru Cariera Didactică (CCD) și vor fi în subordinea Centrului Național pentru Formare și Dezvoltarea în Cariera Didactică (CNFDCCD), care urmează a fi creat conform LIP. Totuși, DJIP-urile vor colabora cu CCD-urile pentru furnizarea de cursuri specifice de formare, pe baza recomandărilor de formare continuă asociate inspecțiilor de specialitate pe diverse discipline.

Scopul principal al acestei reorganizări și redefiniri a rolurilor și responsabilităților este de a consolida structurile de guvernare implicate în procesele de evaluare a școlilor, permițând în același timp îmbunătățirea autonomiei manageriale a școlilor. Reorganizarea organismelor de guvernare deconcentrate ale sistemului de învățământ preuniversitar din România se concentrează în principal pe eficientizarea și consolidarea sistemului de evaluare și asigurare a calității educației în întregul sistem școlar. Restructurarea sistemului de evaluare este, de asemenea, orientată spre sprijinirea creșterii treptate a autonomiei școlilor în gestionarea unor funcții cheie, cum ar fi cea pedagogică și strategică, și spre renunțarea la managementul preponderent administrativ.¹³⁴ După cum s-a observat în studiile realizate în cadrul proiectului „România Educată”, școlile au făcut până în prezent obiectul unor procese de inspecție și evaluare suprapuse, care sunt realizate de actori diferiți – inspectoratele și agenția națională de asigurare a calității – folosind procese și criterii disparate.

În plus, diverse surse au subliniat că, în ciuda atribuțiilor lor de a oferi sprijin și îndrumare școlilor, rolul ISJ s-a concentrat mai mult pe controlul conformității cu cerințele legale și administrative.¹³⁵ Inspectorii școlari intervievați de Banca Mondială pentru pregătirea acestei analize funcționale au declarat că 60% și 40% din activitatea lor cu școlile se referă la implementarea proceselor de inspecție și, respectiv, la coordonarea evaluărilor elevilor, și doar puțin peste o treime au declarat că activitățile lor se referă la îndrumarea școlilor în pregătirea planurilor strategice sau a metodelor de predare.¹³⁶ În același timp, deși directorii de școli intervievați tot pentru elaborarea acestui raport au considerat că sprijinul oferit de inspectorate pentru managementul școlilor este cel mai valoros pe care îl primesc de la actori din afara școlilor lor, aceștia au subliniat și faptul că:

¹³⁴ Planul Național de Redresare și Reziliență, Componenta 15, Educație, p. 108, <https://mfe.gov.ro/pnrr/>.

¹³⁵ Kitchen, H., et al. (2017), *Analizele OCDE privind evaluarea în educație: România 2017*, OECD Publishing, Paris.

¹³⁶ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru inspectorii școlari.

„Mentalitatea funcției și rolul de <control> al inspectorului persistă, ceea ce constituie, evident, un obstacol în procesul de comunicare eficientă (profesori timorați, lecții dirijate etc.).”¹³⁷

Răspunzând acestor provocări, reforma acestor organisme deconcentrate nu numai că reunește toate evaluările și inspecțiile privind funcționarea școlilor într-o agenție de asigurare a calității reproiectată, dar, de asemenea, în transformarea ISJ-urilor în DJIP-uri, le acordă acestora din urmă un rol extins de coordonare și sprijin pentru școli. Aceasta reprezintă o intenție clară de renunțare la accentul pus pe control și conformitate care a predominat în activitățile desfășurate de către ISJ-uri. Eliminarea activităților de inspecție le va permite deja DJIP-urilor să se concentreze pe rolurile de sprijin și coordonare transferate de la ISJ-uri. În plus, DJIP-urile vor avea mai multe responsabilități de acest tip. De exemplu, vor monitoriza modul în care autoritățile administrației publice locale își îndeplinesc responsabilitățile de asigurare a finanțării școlilor și vor colabora cu Instituția Prefectului pentru a asigura implementarea politicilor guvernamentale în domeniu la nivel local. De asemenea, vor fi responsabile pentru a se asigura că în școli există măsuri de combatere a segregării și vor sprijini și verifica acuratețea datelor raportate de către școli pentru a sprijini elaborarea de politici publice bazate pe dovezi. DJIP-urile vor avea, de asemenea, un rol mai relevant decât cel pe care îl au în prezent ISJ-urile în monitorizarea părăsirii timpurii a școlii în unitățile de învățământ din județele lor.¹³⁸ De asemenea, acestea vor putea sprijini mai bine școlile în procesele de autoevaluare și în identificarea cererilor de formare și de personal legate de nevoile și constrângerile lor distincte.

Cu toate acestea, există trei aspecte critice care necesită atenție pentru a se asigura că, atunci când LIP va fi operaționalizată în acte normative și legislație secundară, aceste reforme de guvernare vor încuraja un grad mai mare de autonomie managerială la nivelul școlii, care să conducă la îmbunătățirea rezultatelor educaționale.

- **În primul rând**, DJIP-urile continuă să dețină un rol semnificativ în procesul decizional privind recrutarea și dezvoltarea carierei personalului didactic.
- **În al doilea rând**, este posibil ca transformarea ISJ-urilor în DJIP-uri și transferul funcțiilor și al personalului specializat aferent de la primele la cele din urmă să nu fie suficiente pentru a garanta renunțarea la o abordare bazată pe controlul conformității în implementarea proceselor de inspecție și evaluare a calității. Acest lucru evidențiază necesitatea de a se asigura că personalul DJIP-urilor are competențe adecvate pentru a îndeplini aceste sarcini, cu un accent reînnoit pe sprijin, pe care îl vizează reforma acestor organisme.
- **În al treilea rând**, fuzionarea proceselor preexistente de inspecție și de evaluare a asigurării calității poate avea ca rezultat lacune și suprapuneri în aceste procese care necesită o analiză atentă și o reproiectare a criteriilor, standardelor și metodologiilor. Primele două puncte se referă în mod specific la DJIP și, prin urmare, sunt analizate în continuare în această secțiune. Cel de-al treilea punct se referă la activitățile de inspecție care vor fi transferate către agenția reformată de asigurare a calității, astfel încât o analiză mai aprofundată a acestui punct este furnizată în secțiunea următoare, care se concentrează asupra aspectelor-cheie ale reformei acestei agenții.

DJIP-urile păstrează atribuțiile ISJ-urilor în ceea ce privește managementul resurselor umane din sistem. Deși rolul lor este de a consilia și asista școlile în managementul resurselor umane, responsabilitățile lor continuă să fie predominante în luarea deciziilor privind personalul didactic angajat de școli. DJIP-urile vor monitoriza activitățile legate de posturile didactice din școli, vor organiza concursul național pentru ocuparea posturilor vacante din școli, inclusiv pentru director și director adjunct, și vor monitoriza examenul național de licențiere și avansare în cariera didactică. De asemenea, vor efectua audituri periodice ale resurselor umane din școli și vor colabora cu viitoarele CCD-uri pentru a oferi

¹³⁷ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

¹³⁸ Detaliile privind funcțiile, rolurile și organizarea Direcțiilor Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) se bazează pe Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 116.

cursuri specifice de formare pe baza recomandărilor de formare continuă asociate inspecțiilor de specialitate pe diverse discipline.

Responsabilitățile DJIP-urilor, în continuare, nu răspund preocupărilor directorilor de școli cu privire la modul în care ar beneficia de o mai mare independență în ceea ce privește angajarea și managementul resursei umane didactice. Deși recunosc necesitatea unor proceduri clare care să asigure că aceste procese de angajare sunt corecte și transparente, 40% dintre directorii de școli chestionați de Banca Mondială consideră că angajarea cadrelor didactice ar trebui să fie responsabilitatea atât a școlilor, cât și a unui organism extern de supervizare, cum ar fi ISJ-urile.¹³⁹ În ceea ce privește formarea, este important să se asigure că identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice, elaborarea planurilor de formare și furnizarea acestora sunt coordonate între diferiții actori implicați în aceste activități – inclusiv planurile elaborate la nivelul școlilor în coordonarea consiliilor profesionale, activitățile directorilor în acest sens și oferta și furnizarea de formare oferită de viitoarele CCD-uri – astfel încât nevoile specifice și planurile strategice ale școlilor să fie satisfăcute pe deplin și în mod adecvat.

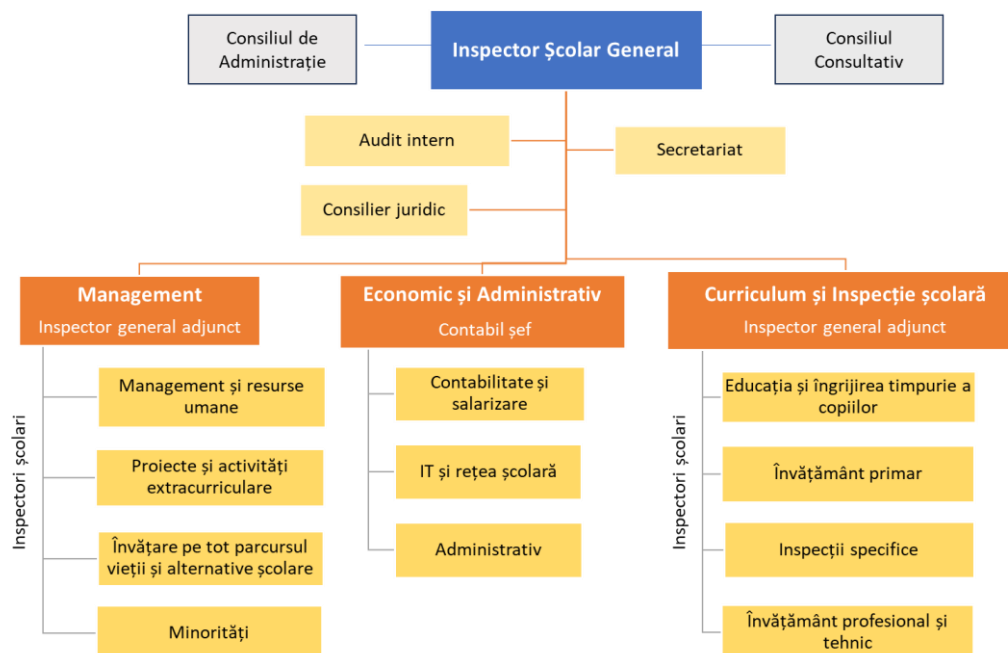
Din punct de vedere organizatoric, structura DJIP-urilor este modificată în comparație cu cea a ISJ-urilor în ceea ce privește aspecte esențiale care reflectă o încercare de a se concentra mai degrabă pe sprijin decât pe control. Pe lângă consiliul de administrație deja existent în cadrul ISJ-urilor, DJIP-urile vor avea un organism consultativ mai participativ. Reprezentanți ai federațiilor sindicale relevante, ai consiliilor elevilor și ai asociațiilor de părinți participă în calitate de observatori în cadrul consiliului de administrație. Acest lucru denotă o participare extinsă a părților interesate în procesul decizional și de supraveghere a sistemului de învățământ la nivel județean și va deschide calea pentru a se asigura că responsabilitatea nu este doar în raport cu respectarea reglementărilor, ci și cu toate părțile interesate relevante.

În timp ce DJIP vor continua să angajeze inspectori cu expertiză legată de grupuri țintă specifice, aceștia nu vor efectua inspecții, ci vor oferi sprijin și consiliere pentru școli. DJIP-urile vor păstra și vor angaja personal cu experiență în calitate de inspectori pentru învățământul în limbile minorităților și pentru copiii preșcolari și elevii din grupurile dezavantajate din punct de vedere socioeconomic sau marginalizate din punct de vedere social, cum ar fi românii. Se așteaptă ca experții în aceste domenii să îndeplinească un rol preponderent de sprijin și consiliere pentru școli.

Cu toate acestea, menținerea unor posturi de inspectori în cadrul DJIP poate perpetua o abordare de tip control mai degrabă decât o abordare de sprijin în îndeplinirea atribuțiilor acestor angajați. LIP va fi urmată de o legislație secundară care va necesita o definiție clară a profilului postului și a împărțirii responsabilităților între personalul cu rol de sprijin în managementul de proiecte sau în rețeaua școlară și între angajații cu rol de inspecție din cadrul ARACIP și inspectorii angajați de DJIP-uri. Figura 16 de mai jos ilustrează modul de organizare al unui inspectorat școlar în două divizii principale, una gestionată de inspectorii generali adjuncți și cealaltă divizie administrativă și financiară gestionată de contabilul șef. Cel mai important departament includea funcțiile de inspecție și curriculum, în timp ce celălalt supraveghea managementul școlilor, rețeaua școlară, minoritățile naționale, educația incluzivă și raportarea datelor. Schimbarea funcției de comandă și control în monitorizare și sprijin pentru implementare va aduce, de asemenea, un nou accent și o nouă prioritate pentru departamentul de management. Structura organizațională a inspectoratelor va fi transformată radical ca urmare a transferului funcțiilor de inspecție către agenția de asigurare a calității.

¹³⁹ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

Figura 16: Inspectoratul Școlar Județean, organigramă generală



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Rolurile pe care le vor îndeplini DJIP-urile vor fi definite astfel încât să se concentreze pe acordarea de sprijin școlilor, dar vor fi îndeplinite de personalul care va fi transferat de la ISJ-urile existente în prezent. Pentru a evita persistența unei abordări predominante de control în detrimentul unei de sprijin și mentorat pentru școli, personalul transferat va trebui să urmeze cursuri de formare și este posibil să fie nevoie de angajarea de personal nou. După cum au explicat directorii de școli în cadrul sondajului realizat de Banca Mondială¹⁴⁰, ar fi benefic ca personalul din cadrul DJIP-urilor să urmeze cursuri de formare pentru a oferi îndrumare, mentorat și sprijin pentru școli.

Pe măsură ce ISJ-urile sunt transformate în DJIP-uri, directorii și personalul acestora ar urma să fie angajați în conformitate cu legislația privind funcțiile de personal, fie funcționari publici, fie personal contractual. În conformitate cu LIP, art. 194 (9), funcțiile de conducere și control, inclusiv pentru directorii generali ai DJIP sau șeful biroului județean al ARACIIP, nu sunt funcții publice, în sensul reglementat de Codul administrativ. Deși sunt directori generali și, de obicei, în alte structuri deconcentrate care dețin funcții publice sunt funcționari publici (cum ar fi Direcțiile de Sănătate Publică județene), în LIP se propune ca aceștia să fie selectați prin concursuri organizate de ME și angajați pe o perioadă de patru ani cu contracte de management (art. 199).

Existența contractelor de management și a personalului contractual pentru DJIP definesc în mod clar așteptările Ministerului Educației de la aceste posturi, o tranziție mai ușoară de la și către cariera didactică, o raportare și o implementare mai rapidă a sarcinilor. Formula posturilor din DJIP rămâne cea de personal contractual, dar majoritatea vor fi funcționari administrativi și nu inspectori, în conformitate cu noile roluri de sprijinire a școlilor. LIP precizează clar că noile DJIP vor avea o relevanță mai mare în ceea ce privește coordonarea politicilor locale în domeniul educației, a programelor anuale, a rețelelor școlare, a relațiilor cu autoritățile locale și pentru sprijinirea școlilor în managementul proiectelor și al resurselor umane. Cu toate acestea, recrutarea de funcționari publici ar aduce salarii mai mari, mobilitate verticală și orizontală, contracte pe perioadă nedeterminată și apartenența la un corp de experți. Acest lucru ar putea crește transparența și încrederea în procesul de recrutare, ar reduce fluctuația de personal și ar crește un corp de experți în educație.

¹⁴⁰ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

În plus, noile structuri organizatorice ale acestor organisme deconcentrate vor trebui aliniate la normele instituțiilor publice privind numărul minim de posturi pentru fiecare unitate organizatorică. Pragurile sunt stabilite prin Legea nr. 296/2023¹⁴¹ și prezentate în Tabelul 11 de mai jos. Definiția biroului a fost eliminată din legislație, ceea ce necesită o modificare la nivelul structurilor județene ale ARACIIP (Legea nr. 296/2023, art. 18). În consecință, acestea trebuie să își schimbe denumirea și componența, astfel încât o propunere ar putea fi transformarea în servicii cu un număr minim de 10 posturi de personal.

Tabelul 11: Numărul minim de posturi pentru diferite tipuri de unități organizatorice din sectorul public românesc

Direcție generală	<i>Pentru înființarea unei direcții generale este necesar un minim de 35 de posturi de execuție.</i>
Direcție	<i>Pentru înființarea unei direcții este necesar un minim de 20 de posturi de execuție.</i>
Serviciu	<i>Pentru înființarea unui serviciu este necesar un minim de 10 posturi de execuție</i>

Sursa: Legea 296/2023, octombrie 2023 (art. 20).

În cele din urmă, deși redistribuirea și reorganizarea responsabilităților de evaluare și de sprijin pe care le presupune crearea DJIP și a filialelor județene ale ARACIIP răspund preocupărilor inspectorilor cu privire la volumul mare de muncă, sunt necesare instrucțiuni clare pentru rolurile redefinite și metodologii de lucru. Acest lucru se referă în principal la organizarea procedurilor de colectare a datelor și la dezvoltarea unei viziuni și a unei misiuni strategice pentru instituții. Dintre inspectorii intervievați de Banca Mondială, 73% au declarat că volumul mare de sarcini pe care inspectorii trebuie să le îndeplinească reprezintă un obstacol esențial în îndeplinirea adecvată a atribuțiilor lor, iar o proporție similară, 71%, au declarat că solicitările urgente și neplanificate reprezintă principalul obstacol în calea îndeplinirii corespunzătoare a rolurilor lor. Interviuurile în profunzime au relevat, de asemenea, că constrângerile birocratice și instituționale limitează desfășurarea activității inspectoratelor, deoarece acestea duc la duplicarea sarcinilor și la cicluri lungi de îndeplinire a atribuțiilor și de producere a rezultatelor pentru a oferi feedback școlilor. Din aceste interviuri a reieșit, de asemenea, că mai multe dificultăți în funcționarea eficientă a inspectoratelor provin din lipsa unei viziuni clare a scopurilor strategice care ghidează instituția, care să fie bine cunoscută de întregul personal. Aceste preocupări necesită, de asemenea, o atenție deosebită în elaborarea legislației secundare de aplicare a LIP, precum și revizuirea și consolidarea metodologiilor de asigurare a calității și a procedurilor de inspecție, după cum se analizează în continuare în secțiunea următoare.

Structurile județene ale Agenției Române pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar

În România, evaluarea externă a sectorului învățământului preuniversitar a fost realizată de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) începând cu anul 2005.¹⁴² Această agenție a efectuat evaluări în scopul autorizării, acreditării și reacreditării școlilor pe baza unui sistem de autoevaluare a școlilor și a evaluărilor in situ efectuate de către experții acesteia. Evaluările analizează atât instituția în ansamblu, în ceea ce privește infrastructura și managementul acesteia, cât și furnizarea educației în ceea ce privește conținutul și metodele de predare. Pentru a realiza aceste evaluări, agenția a elaborat standarde, criterii și o metodologie procedurală care se aplică în toate școlile. Aceste evaluări au fost efectuate în paralel cu evaluările și practicile de evaluare ale inspectoratelor, care se concentrează mai mult pe respectarea reglementărilor, pe practica didactică și pe evaluările elevilor.

LIP reformează ARACIP, încorporează activitățile de inspecție ca parte a suitei de evaluări externe ale agenției reformate și stabilește crearea de structuri județene ale agenției. Reforma agenției are, așadar, dublul scop de a eficientiza procesele de evaluare externă la nivelul învățământului preuniversitar și de

¹⁴¹ Legea 296/2023 privind unele măsuri fiscal-bugetare pentru asigurarea sustenabilității financiare a României pe termen lung.

¹⁴² Legea nr. 87 din 13 aprilie 2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației.

a rămâne în strânsă legătură cu evoluțiile, nevoile și caracteristicile populației și ale școlilor din fiecare județ. În acest fel, reforma agenției de asigurare a calității urmărește să abordeze problema de percepție a valorii scăzute pe care directorii de școli chestionați de Banca Mondială o asociază cu evaluările externe ale inspectoratelor și ale ARACIP.¹⁴³

Viitoarea Agenție Română de Asigurare a Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) va desfășura activități extinse în domeniul responsabilității, deoarece structurile județene ale ARACIIP (care includ și structura de la nivelul Municipiului București¹⁴⁴) vor prelua activitățile de inspecție care au fost în responsabilitatea ISJ-urilor, care urmează a fi reformate la rândul lor. Aceste structuri vor efectua inspecții tematice, care vor include evaluarea activității unităților de învățământ preuniversitar în diferite domenii de management, precum și a personalului care deservește aceste unități, în principal a activității cadrelor didactice. La fel ca în cazul sarcinilor definite pentru DJIP-uri, ARACIIP va colabora cu CCD și CNFDCD pentru a asigura cursuri specifice de formare pentru personalul didactic, pe baza recomandărilor de formare continuă făcute după fiecare inspecție școlară generală, tematică sau pe discipline. Inspecțiile generale ale școlilor vor fi realizate de structura centrală a ARACIIP, împreună cu inspectorii ARACIIP de la nivel județean, iar acestea vor cuprinde activități de consiliere care vor fi dezvoltate pe baza obiectivelor stabilite în vederea îmbunătățirii continue a activității școlii. De asemenea, structurile județene ale ARACIIP vor efectua inspecții pe discipline și pe niveluri de învățământ. Toate aceste inspecții vor fi realizate după o metodologie care va fi elaborată la nivel central de ARACIIP.

Structurile județene ale ARACIIP vor continua să aibă sarcini de asigurare a calității îndeplinite anterior de ARACIP. În acest sens, ele vor analiza rapoartele anuale de autoevaluare a calității educației întocmite de fiecare școală, vor monitoriza implementarea strategiilor elaborate de comisia școlară pentru asigurarea calității și vor publica periodic studii privind calitatea educației în școlile din județul lor. Evaluările externe de asigurare a calității în vederea autorizării, acreditării și reacreditării prin evaluare periodică sunt realizate de evaluatori înregistrați, iar structurile județene ale ARACIIP vor participa la recrutarea unui corp de evaluatori înregistrați în aceste scopuri. De asemenea, structurile județene vor sprijini ARACIIP în crearea, gestionarea și actualizarea unei baze de date a școlilor pe niveluri de învățământ și rute, în funcție de stadiul de acreditare al acestora.

În timp ce optimizarea și concentrarea activităților de evaluare și inspecție într-o singură agenție, cu o rază de acțiune proximă în teritoriu reprezintă o evoluție binevenită, mai multe provocări nerezolvate ar trebui abordate prin intermediul legislației secundare. Metodologiile și criteriile utilizate în cadrul inspecțiilor și evaluărilor trebuie elaborate astfel încât să se evite suprapunerile de roluri și responsabilități. Ca și în cazul DJIP, sunt necesare precizări suplimentare pentru a defini strategia de resurse umane care urmează să fie utilizată pentru organizarea birourilor județene ale ARACIIP.

Transferul funcțiilor de inspecție de la inspectorate la birourile județene ale ARACIIP ar putea continua să supraîncarce școlile cu sarcini care nu se răsfrâng în îmbunătățiri efective ale ofertei și rezultatelor educaționale ale acestora. Activitățile de verificare și de respectare a legislației pe care le presupun inspecțiile generale sunt cuprinse în procedurile de evaluare externă desfășurate deja de agenția de asigurare a calității. Ar trebui să se ia măsuri pentru a consolida aceste metodologii similare, cu scopul de a se concentra asupra responsabilității dincolo de respectarea reglementărilor și de a servi scopului de a documenta deciziile care vor duce la creșterea performanței școlare și a echității. Acest proces ar trebui să țină cont de faptul că școlile, prin vocea directorilor, consideră că utilitatea actuală a rezultatelor evaluării ARACIP este una scăzută. Datele sondajului relevă că aproape 80% dintre directori au evaluat utilitatea evaluărilor ARACIP sub 5 puncte din 10 și doar 5% dintre ei i-au acordat punctajul maxim de 10. În același timp, directorii de școli consideră că o integrare a platformei ARACIP în SIIR ar fi benefică, deoarece această supraîncărcare duce adesea la insuficiența timpului pentru activitățile educaționale.¹⁴⁵

¹⁴³ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

¹⁴⁴ De acum înainte, referirea la acronimul BJ/ structură ARACIIP include BMB-ARACIIP, cu excepția cazului în care se specifică altfel.

¹⁴⁵ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru directorii de școli.

Conform LIP, structurile locale ale ARACIIP vor fi coordonate de structura ARACIIP de la nivel național. În cadrul acestui rol de coordonare, ARACIIP verifică respectarea de către structurile județene ale ARACIIP a procedurilor stabilite pentru evaluările externe ale calității pe care aceste structuri le efectuează și adoptă măsuri pentru îmbunătățirea calității serviciilor lor. Prin urmare, intră în responsabilitatea structurii ARACIIP naționale revizuirea și consolidarea metodologiilor care urmează să fie utilizate de către structurile județene ale ARACIIP în momentul în care acestea efectuează evaluări de asigurare a calității care încorporează rolurile și sarcinile îndeplinite anterior de ISJ-uri.

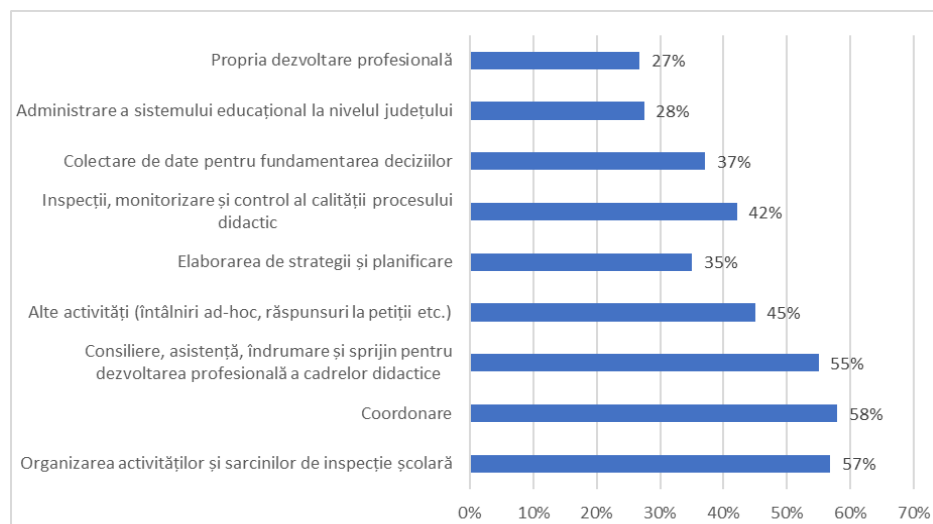
În același timp, redistribuirea activităților de inspecție între noile organisme deconcentrate poate crea noi suprapuneri de roluri și responsabilități. În special, în ce măsură evaluarea performanței cadrelor didactice va fi realizată de structurile județene ale ARACIIP sau de către DJIP-uri nu este pe deplin definit în LIP și acest aspect va fi dezvoltat în legislația secundară. În plus, LIP stabilește că procedurile de efectuare a inspecțiilor generale vor pune accentul pe aspectele legate de acordarea de sprijin și consiliere școlii pe parcursul procesului, dar aceste aspecte fac parte și din noile roluri ale DJIP; prin urmare, sunt necesare eforturi suplimentare pentru a se asigura că această intenție este urmată de un sprijin concret.

Unele obstacole care au limitat contribuția inspecțiilor ISJ-urilor la îmbunătățirea calității educației furnizate sunt legate de definirea și îndeplinirea rolurilor și sarcinilor inspectorilor. De-a lungul timpului, au existat situații în care inspectorii au fost numiți politic, fapt care a condus la angajarea de personal cu expertiză sau calificare insuficientă și care explică fluctuația mare de personal din cadrul ISJ-urilor. Acest lucru a afectat și mai mult calitatea inspecțiilor și a consilierii care ar fi putut fi oferită, iar personalul inspectoratelor nu are mentalitatea unui furnizor de servicii. După cum s-a explicat în analiza funcțională a Băncii Mondiale privind sectorul învățământului preuniversitar realizată în 2011, la momentul în care LEN era în curs de elaborare, această mentalitate „... *nu există încă și se pare că niciun inspectorat nu a mers încă la clienții săi – școlile – pentru a afla în mod obiectiv cât de bun este serviciul pe care îl furnizează*”.¹⁴⁶ Inspectorii înșiși confirmă că această observație este încă valabilă mai mult de un deceniu mai târziu. Deși consideră că oferirea de îndrumare școlilor, abilitățile de planificare și buna stăpânire a politicilor în domeniul educației sunt caracteristici esențiale ale muncii lor, în practică, sarcinile pe care le îndeplinesc mai frecvent sunt legate de inspecție și coordonare, după cum se arată în Figura 17. În plus, inspectorii subliniază faptul că cerințele administrative și birocratice, precum și faptul că trebuie să facă față solicitărilor urgente, fac dificilă desfășurarea activităților conform planificărilor.¹⁴⁷ Aceste aspecte vor trebui abordate pe măsură ce posturile inspectorilor sunt transferate către structurile județene ale ARACIIP, cu acțiuni privind recrutarea, formarea personalului și o definire clară a rolurilor și a proceselor de lucru.

¹⁴⁶ Banca Mondială (2011), Analiza funcțională a sectorului învățământului preuniversitar (al doilea raport) – vol. 1, p. 12.

¹⁴⁷ Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru inspectorii școlari.

Figura 17: Răspunsurile inspectorilor cu privire la sarcinile pe care le îndeplinesc cel mai frecvent



Sursa: Banca Mondială (martie 2023), Sondaj pentru inspectorii școlari.

Ca și DJIP-urile, structurile județene ale ARACIIP vor fi instituții publice, astfel că personalul acestora va fi recrutat și angajat în conformitate cu legislația în vigoare. Structura centrală a ARACIIP va avea un aparat administrativ propriu, format din Direcția generală de inspecție Școlară, Direcția generală de asigurare a calității, departamente și servicii, iar la nivel local, va avea structuri județene și, respectiv, la nivelul Municipiului București. ARACIIP și structurile sale județene vor superviza evaluarea, acreditarea și inspecția calității, lăsând astfel DJIP-urilor un rol preponderent strategic și de coordonare a școlilor și a rețelei școlare. Conform LIP, noua ARACIIP va fi condusă de un președinte, iar structurile sale județene vor fi conduse de directori. Personalul ARACIIP, atât al structurii centrale, cât și al structurilor județene, va fi format din personal de specialitate, inspectori școlari care au gradul I, experți în evaluare și personal contractual. Numărul de posturi, structura organizatorică și regulamentele de funcționare ale acestor structuri vor fi aprobate prin hotărâre a Guvernului, iar în fiecare structură județeană va fi angajat personal cu contract de muncă pe perioadă nedeterminată. Posturile de inspectori din cadrul structurilor județene ale ARACIIP care vor fi transferate de la ISJ-uri, posturile administrative specifice și posturile contractuale vor fi în conformitate cu prevederile Codului administrativ.

Directorii structurilor județene ale ARACIIP vor fi numiți printr-un concurs specific. ME va aproba metodologia de organizare a acestui concurs la propunerea ARACIIP. Concursul va consta în evaluarea portofoliului managerial pregătit de candidat, o probă scrisă și un interviu în fața unei comisii de concurs. Procedura de ocupare a posturilor va fi stabilită în regulamentele fiecărei structuri județene ARACIIP. Pot ocupa postul de director al structurii județene cadrele didactice care îndeplinesc următoarele condiții: să aibă diplomă de licență, să aibă cel puțin gradul didactic I, să aibă cel puțin zece ani de experiență didactică și să nu fi fost condamnați pentru fapte incompatibile cu funcția didactică. Reprezentanții organizațiilor sindicale afiliate la federațiile sindicale reprezentative din sectorul de activitate participă la organizarea și desfășurarea concursului în calitate de observatori. În acest cadru prestabilit, alte detalii privind procedura de ocupare a posturilor de conducere a birourilor județene ale ARACIIP se stabilesc în regulamentele fiecărei structuri județene ARACIIP.

Aptitudinile și competențele personalului care efectuează inspecțiile și evaluările sunt esențiale pentru a se asigura că sfaturile și rezultatele acestor procese le sunt utile școlilor pentru îmbunătățirea calității rezultatelor educaționale. Adoptarea unei proceduri competitive pentru angajarea directorilor structurilor județene ale ARACIIP reprezintă o evoluție pozitivă în această direcție. Totuși, sunt necesare precizări suplimentare în ceea ce privește procesul de recrutare și de perfecționare profesională a inspectorilor și evaluatorilor responsabili de colectarea informațiilor și datelor de la școli și de elaborarea rapoartelor, precum și de furnizarea serviciilor de sprijin și consiliere pentru școli, care ar trebui să se bazeze pe rezultatele raportate. Claritatea privind procesele de recrutare și de perfecționare profesională

este deosebit de relevantă având în vedere că majoritatea personalului care efectuează inspecțiile în cadrul ISJ-urilor sunt cadre didactice angajate cu contracte de detașare, mai exact 82% din totalul inspectorilor (Tabelul 12). Toți inspectorii care desfășoară în prezent aceste activități în cadrul ISJ-urilor, fie ca personal permanent, fie ca personal contractual, vor avea nevoie de o reconversie, pe măsură ce activitățile lor încep să intre sub aria de competență a structurilor județene ARACIIP și a misiunii sale reprofile și a metodologiilor redefinite. Colaborările între județe, inclusiv prin intermediul consorțiilor școlare, pot aduce expertiză și perspective diferite pentru a consolida rolurile consultative ale structurilor județene ARACIIP.

Tabelul 12. Distribuția personalului inspectoratelor școlare în 2023

Inspectoratele școlare	Detașare de la școli		Personal propriu		Personal total
Cadre didactice	1.036	82%	227	18%	1.263
Funcționari publici (personal didactic auxiliar)	43	7%	586	94%	629
Personal administrativ	8	8%	93	92%	101
Personal total	1.087	55%	906	45%	1.993

Sursa: Calculele echipei Băncii Mondiale pe baza datelor EduSal pentru 2022-2023.

Notă: funcționari publici – auditor, consilier, expert, economist, referent de specialitate, consilier juridic etc.

Personalul administrativ – îngrijitor, șofer, agent de securitate etc.

Per ansamblu, pe parcursul eficientizării funcțiilor de responsabilitate, cum ar fi evaluarea și inspecția, legislația secundară ar trebui să asigure o definire clară a rolurilor și responsabilităților din cadrul noilor structuri create de LIP, conducând la creșterea autonomiei școlilor în ceea ce privește deciziile legate de îmbunătățirea calității. Reconfigurarea organismelor de guvernare deconcentrate cu atribuții legate de responsabilitate și evaluare are ca scop îmbunătățirea rezultatelor educaționale și sprijinirea școlilor în dezvoltarea unei mai mari autonomii decizionale. Totuși, doar câteva dintre rolurile și responsabilitățile prevăzute fac trimitere la sprijinul care trebuie acordat școlilor pentru îmbunătățirea pregătirii autoevaluărilor.

Centrele pentru Cariera Didactică și Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională

În prezent, cursurile de formare a cadrelor didactice sunt asigurate de Casele Corpului Didactic și de Centrele de Resurse și Asistență Educațională, care sprijină cariera cadrelor didactice prin furnizarea de materiale și îndrumare. Aceste organisme funcționează ca instituții deconcentrate ale ME la nivel județean și în municipiul București. În prezent, Casele Corpului Didactic furnizează cadrelor didactice servicii de dezvoltare profesională continuă, precum și activități de consiliere și networking. Centrele de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE pentru județe și CMBRAE pentru Municipiul București) coordonează, monitorizează și evaluează activitatea consilierilor școlari, logopezilor, psihologilor, mediatorilor școlari, asistenților sociali și cadrelor de didactice de sprijin.

Casele Corpului Didactic s-au aflat până în prezent sub coordonarea administrativă a ISJ-urilor. Sprijinul oferit de acestea ar fi trebuit să fie aliniat la nevoile de formare identificate de către ISJ-uri și la propunerile școlilor în ceea ce privește cursurile de formare. Totuși, capacitatea lor a fost constrânsă de resursele limitate, de formarea inadecvată a personalului și de dificultățile de coordonare între diverșii actori implicați în procesul de identificare, planificare și furnizare a sprijinului pentru formare.

Misiunea CJRAE/CMBRAE presupune coordonarea, monitorizarea și evaluarea activităților și serviciilor oferite de centrele școlare pentru educație incluzivă în vederea integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), centrele de logopedie din școli și cabinetele de asistență psihopedagogică, precum și serviciile de mediere școlară. Aceste instituții colaborează cu partenerii sociali din comunitate, precum și cu organizațiile și asociațiile naționale și internaționale și cu instituțiile guvernamentale responsabile de aspecte sociale, de sănătate, de ordine publică și de securitate în interesul elevilor.

Centrele joacă un rol cheie în asigurarea echității în accesul și finalizarea cu succes a traseelor educaționale ale copiilor și tinerilor din România, deoarece printre principalele lor responsabilități se numără furnizarea de servicii de sprijin psihopedagogic pentru elevii cu risc de excluziune, servicii de consiliere vocațională, de orientare școlară și profesională; servicii de logopedie; evaluare și orientare pentru tranziția de la învățământul special la învățământul de masă; sprijin, consiliere și formare a cadrelor didactice, în parteneriat cu Casele Corpului Didactic; servicii de educație parentală și servicii de intervenție în caz de violență școlară.

LIP definește două schimbări cheie în organizarea acestor organisme deconcentrate, care privesc în principal structurile lor organizatorice. Casele Corpului Didactic urmează să fie înlocuite de Centrele pentru Cariera Didactică (CCD). În timp ce Casele Corpului Didactic se aflau sub coordonarea metodologică a ISJ-urilor, noile Centre vor fi sub administrarea și coordonarea Centrului Național pentru Formare și Dezvoltarea în Cariera Didactică (CNFDCCD). Acest lucru indică intenția de a consolida concentrarea CCD-urilor asupra misiunii lor de a oferi sprijin pedagogic și de formare de altă natură pentru personalul didactic, deoarece le plasează sub responsabilitatea unui organism cuprinzător care este dedicat exclusiv acestei funcții. În plus, această schimbare organizațională elimină un nivel între organismele de formare a cadrelor didactice de la nivel județean și autoritățile naționale de coordonare, un nivel ocupat până acum de ISJ-uri.

Cele mai multe dintre sarcinile care vor fi îndeplinite de noile CCD le continuă pe cele îndeplinite de Casele Corpului Didactic, în timp ce prin intermediul CNFDCCD, rolul de responsabilizare este întărit. CCD-urile vor identifica nevoile de formare la nivel local, iar CNFDCCD va elabora un curriculum de formare și va organiza formarea formatorilor. Toate acestea vor fi legate de sistemul de evaluare a cadrelor didactice, de strategiile și politicile naționale și de nevoile specifice ale comunităților educaționale din județele în care își desfășoară activitatea. CCD-urile vor oferi cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice și de conducere, precum și pentru personalul de îndrumare și control din învățământul preuniversitar, inclusiv din școli și din organismele deconcentrate la nivel județean, cum ar fi DJIP-urile și structurile județene ale ARACIIP.

CNFDCCD va coordona activitățile de licențiere și de mentorat în cariera didactică și va elabora standarde ocupaționale pentru ocupațiile specifice sistemului de învățământ preuniversitar, inclusiv pentru directorii de școli. Pe lângă furnizarea de programe de formare și consiliere a școlilor în vederea îndeplinirii recomandărilor ARACIIP în urma inspecțiilor, Centrele pentru Cariera Didactică vor realiza periodic analize ale nevoilor privind formarea inițială și continuă a resursei umane și va asigura formarea și sprijinul pentru atingerea obiectivelor specifice alinate cu planurile de dezvoltare instituțională ale școlilor. LIP pune un accent deosebit pe rolul de responsabilizare și monitorizare pe care CNFDCCD și CCD-urile îl vor juca în sistemul de guvernare, deoarece acestea urmează să se concentreze pe punerea în aplicare a unui sistem de monitorizare a ofertei de formare continuă la nivel național, județean și local și pe evaluarea impactului programelor de formare continuă asupra practicilor didactice ale profesorilor.¹⁴⁸

Două aspecte cheie necesită atenție pentru ca această reconfigurare a Caselor Corpului Didactic la nivel județean să ducă la îmbunătățiri în ceea ce privește furnizarea educației și rezultatele școlare.

- **În primul rând**, după cum s-a menționat anterior, pentru toate organismele implicate în diferitele etape de dezvoltare și furnizare a formării cadrelor didactice, este esențială coordonarea și definirea clară a rolurilor între aceste organisme la nivel central, județean și școlar.
- **În al doilea rând**, în timp ce eliminarea dependenței acestor noi centre de un alt organism la nivel județean (ISJ) reduce birocrăția și permite o mai bună concentrare pe funcția de pedagogie și dezvoltarea resurselor umane, intermedierea inspectoratelor a permis corelarea furnizării de cursuri de formare cu nevoile educaționale generale ale județului. Această viziune de ansamblu asupra nevoilor ar trebui să fie un efort participativ care să implice organismele deconcentrate în proiectarea programelor de formare oferite în viitoarele centre, punând în aplicare prevederile

¹⁴⁸ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 118.

LIP. În plus, ar trebui să se acorde sprijin pentru a consolida legăturile centrelor cu procesele și planurile proprii ale școlilor pentru identificarea nevoilor de formare a personalului.

Consiliul consultativ județean pentru învățământul preuniversitar și autoritățile publice locale

Consiliul consultativ pentru învățământul preuniversitar este înființat în conformitate cu LIP la nivelul fiecărui județ și al municipiului București. Acesta este format din cinci membri – un reprezentant al DJIP, un reprezentant al biroului județean al ARACIIP, un reprezentant al CCD, un reprezentant al instituției prefectului și un reprezentant al consiliului județean – și este prezidat de prefect sau de un reprezentant al acestuia. Reprezentanții federațiilor sindicale, ai consiliului elevilor, ai asociațiilor de părinți, ai minorităților naționale și ai patronatelor participă la activitățile consiliului în calitate de observatori.

Acest consiliu este o nouă structură care urmează să fie creată la nivel județean, potrivit LIP. Fiind o structură consultativă, principalele sale sarcini sunt de a sprijini gestionarea rețelei școlare, de a monitoriza capacitatea autorităților publice locale de a sprijini educația și de a furniza resursele necesare. De asemenea, consiliul este responsabil pentru avizarea Raportului privind starea învățământului elaborat de DJIP. Coordonarea activităților între diferiți actori implicați în guvernarea educației la nivel județean este crucială pentru a evita duplicarea rolurilor și responsabilităților, precum și pentru a se asigura că activitățile desfășurate de acești actori, inclusiv de școli, conduc la realizarea obiectivelor de calitate și incluziune educațională. Cu toate acestea, este important să se dezvolte mecanisme care să facă acest consiliu consultativ să răspundă rapid la nevoile sistemului, evitând generarea unui nou strat de proceduri birocratice formale, și ca membrii săi să fie bine informați și motivați să joace un rol în guvernarea și îmbunătățirea calității sistemului de învățământ.

Conform LIP¹⁴⁹, autoritățile administrației publice locale sunt responsabile pentru asigurarea accesului la educație și menținerea bunei funcționări a școlilor, fiind responsabile de rețeaua școlară, propunând în principal deschiderea, fuziunea, restructurarea sau închiderea școlilor publice de pe raza lor, cu avizul DJIP. Planul rețelei școlare și transportul școlar sunt elaborate împreună cu DJIP pe baza tendințelor demografice. Autoritățile locale ar trebui să acopere toate cheltuielile pentru transportul cu autobuzul școlar pentru preșcolari și elevi, pentru a le asigura accesul la învățare și educație, precum și spații adecvate care să îndeplinească cerințele de bază. În plus, acestea ar trebui să investească în construirea de noi școli, în extinderea școlilor existente și în modernizarea spațiilor școlare. Spațiul școlar ar trebui să fie sigur pentru elevi și pentru personalul didactic, iar autoritățile locale ar trebui să colaboreze cu entități specializate pentru a securiza mediul de învățare.

Politici de resurse umane pentru managerii educaționali

Actualul sistem de recrutare din structurile județene nu corelează pe deplin nevoile de angajare cu competențele, așteptările și motivația necesare, dată fiind complexitatea schimbărilor de roluri la nivelul DJIP. Principalele provocări se referă la lipsa de planificare a resurselor umane, la procesele care necesită multe resurse și la „modelele de recrutare de tip stop-and-go”, cauzate de ineficiența planificării strategice a resurselor umane și de înghețarea angajărilor. Capacitatea scăzută de coordonare la nivel central și local în gestionarea recrutărilor împiedică perspectivele de profesionalizare pe termen lung. Cultura organizațională din sectorul educației nu pune accentul pe rolul politicilor de resurse umane în guvernarea unui sistem, ceea ce are un impact asupra organizării departamentului de resurse umane și asupra capacității acestuia de a desfășura toate etapele posibile de recrutare (de exemplu, publicarea anunțurilor de angajare pe mai multe platforme, participarea la târguri de locuri de muncă, formarea comisiei de examinare și a comisiilor de apel, organizarea de teste suplimentare pentru evaluarea competențelor specifice asociate postului etc.).

¹⁴⁹ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 127.

În acest context, departamentele de resurse umane își asumă diferite roluri în procesul de recrutare, de la paznici ai legalității la parteneri strategici. Se pare că există trei roluri principale pe care departamentele de resurse umane le joacă în administrația centrală din România, și anume:

- **„paznici ai legalității”** – departamentele de resurse umane sunt responsabile pentru respectarea reglementărilor legale în organizarea proceselor de recrutare. Acest lucru pare să ducă la o abordare excesiv de legalistă a conformității, în special în cazurile în care există presiuni ierarhice pentru ocuparea posturilor vacante.
- **„parteneri tăcuți”** – acesta rol este rol asumat atât pe plan intern, cât și pe cel extern; pentru manageri, un departament de resurse umane tăcut identifică soluții pentru rezolvarea problemelor legate de posturile vacante și își îndeplinește sarcinile administrative legale în procesul de recrutare. Pe plan extern, departamentele de resurse umane sprijină candidații, așa cum stabilește legea, iar odată ce procesul de recrutare a fost finalizat, redactează documentele necesare pentru începerea activității.
- **„actori strategici”** – de obicei, acest rol se regăsește în organizațiile de la nivel central, unde performanța resurselor umane este vizibilă și recunoscută la nivel intern. Jucătorii strategici planifică posturile vacante împreună cu managerii, inițiază cursuri de formare, pregătesc instrucțiuni pentru comisiile de examinare, oferă „bune practici” pentru selectarea „celor mai buni și mai ageri” și chiar își oferă serviciile de mentorat pentru debutanți.

Procesul de depunere a candidaturilor este greoi și consumator de timp atât pentru candidați, cât și pentru instituțiile publice. Procesul pe suport de hârtie presupune depunerea fizică a cererilor și a copiilor documentelor personale, inclusiv a unui certificat medical. Selecția dosarelor este percepută în mare măsură ca o sarcină administrativă, redusă la verificarea criteriilor de eligibilitate prezentate în anunțul de angajare, cu o valoare adăugată limitată.

Sistemul de testare este învechit și se concentrează mai degrabă pe memorare decât pe evaluarea abilităților și competențelor. Deși cunoașterea legilor aplicabile este importantă, memorarea acestora nu presupune înțelegerea lor. Memorarea legilor și reglementărilor pe o perioadă scurtă de timp este doar o dovadă de determinare și de memorie bună pe termen scurt. Cu toate acestea, este un predictor slab pentru performanțele ulterioare selecției, deoarece nu există nicio garanție că candidatul va putea utiliza aceste cunoștințe teoretice în situații practice. **În recrutarea directorilor de școli, LIP (art. 196) introduce instrumente bazate pe competențe și teste psihometrice care s-au dovedit a fi predictorii mai buni ai performanței generale.**

Calitatea procesului de selecție este afectată de absența formării/abilităților specifice necesare pentru a activa ca membru al unei comisii de selecție sau al unei comisii de contestații: nu au existat cazuri de formare de specialitate pentru membrii comisiilor de examinare sau de contestații în ultimii ani, în ciuda obligativității impuse de Hotărârea Guvernului nr. 611/2008, art. 36. Participarea acestora la procesul de recrutare necesită mult timp și nu reprezintă un stimul real, ci o povară.

Directorii de școli

În România, directorii de școli sunt responsabili pentru implementarea practicilor de resurse umane (RU) în cadrul școlilor lor. Aceștia sunt liderii care stabilesc direcția școlii, asigurarea respectării standardelor educaționale, funcționarea eficientă și abordarea centrată pe elev. Acest lucru implică angajarea, menținerea și gestionarea personalului auxiliar și didactic, pentru a asigura succesul elevilor și a crea un mediu de învățare sigur. Directorii școlilor participă la luarea deciziilor legate de angajare, promovare și evaluare a performanțelor, jucând astfel un rol esențial în modelarea forței de muncă a școlii. În plus, aceștia sunt responsabili de identificarea nevoilor de dezvoltare profesională, de organizarea de cursuri de formare relevante și de promovarea unui mediu de lucru favorabil care să încurajeze implicarea angajaților.

Directorii școlilor au sarcina de a asigura conformitatea legală cu reglementările privind educația și ocuparea forței de muncă și de a gestiona comunicarea cu toate părțile interesate, inclusiv cu elevii,

părinții, profesorii, personalul și comunitatea locală. Rolurile lor implică, de asemenea, acțiuni de informare a comunității, implicarea părinților, stabilirea de indicatori de performanță și adaptarea la peisajul educațional în continuă evoluție. Directorii de școli rezolvă conflictele și dezacordurile dintre părțile interesate, promovează incluziunea și diversitatea, asigură sănătatea, siguranța și bunăstarea și realizează planificarea strategică și stabilirea obiectivelor. Aceștia trebuie să întruchipeze conducerea etică și integritatea în toate aspectele activității lor. În cele din urmă, aceștia sunt responsabili de dezvoltarea talentelor și de planificarea succesiunii, asigurându-se că există lideri capabili, gata să preia roluri cheie atunci când este nevoie.

Pentru a asigura continuitatea și coerența managerială, precum și profesionalizarea managementului școlar, ME a aprobat Metodologia privind organizarea și desfășurarea concursului pentru ocuparea funcțiilor de director și director adjunct din unitățile de învățământ preuniversitar de stat (Ordinul ministrului Educației nr. 4.597/2021). În luna septembrie 2021, toate posturile de director de școală erau ocupate de cadre didactice numite prin detașare, întrucât contractele de management educațional semnate în urma promovării concursurilor organizate în 2016-2017 expiraseră în prima parte a anului 2021. În urma noii metodologii, în anul școlar 2021-2022 au fost organizate trei sesiuni de concurs: sesiunea 2021, sesiunea ianuarie-aprilie 2022 și sesiunea iunie-octombrie 2022.

Aceste sesiuni au vizat ocuparea diferitelor posturi de conducere vacante, inclusiv pentru directorii și directorii adjuncți de școli, școli de învățământ special, centre școlare pentru educație incluzivă, cluburi sportive școlare, cluburi ale copiilor, palate ale copiilor și Palatul Național al Copiilor. În total, în sesiunea din 2021 au fost scoase la concurs 6.231 de posturi de director și 2.421 de posturi de director adjunct, din care circa 74% și, respectiv, 53% au fost ocupate în această sesiune. Ulterior, în sesiunea ianuarie-aprilie 2022, au fost scoase la concurs 2.287 de posturi de director și 1.138 de posturi de director adjunct, iar circa 50% din posturile de director și 48% din posturile de director adjunct au fost ocupate. În total, până în august 2022, 5.134 de directori și 1.835 de directori adjuncți au fost numiți prin concurs pentru o perioadă de patru ani, rămânând doar 1 761 de posturi de conducere în regim de detașare.¹⁵⁰

Tabelul 13: Numărul directorilor și directorilor adjuncți de unități de învățământ în funcție de nivelul de învățământ preuniversitar

Nivelul de învățământ	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Grădinițe	862	853	824	838	843	848
Școli primare	1.263	1.206	1.209	1.214	1.075	1.028
Școli gimnaziale	6.328	5.962	5.732	5.780	4.307	4.268
Școli speciale	415	419	409	420	263	262
Licee	4.702	4.777	4.563	4.599	2.410	2.431
TOTAL	13.570	13.217	12.737	12.851	8.898	8.837

Sursa: Calculele echipei Băncii pe baza datelor EduSal pentru perioada 2022-2023.

Managerii educaționali pot căuta și valorifica în mod activ oportunitățile actuale pentru a ține pasul cu peisajul în schimbare rapidă și, de asemenea, pentru a fi promotorii schimbării:

- Îmbunătățirea calității și a rezultatelor educaționale. Prin identificarea și valorificarea oportunităților de reformă, factorii de decizie strategică pot pune în aplicare strategii bazate pe dovezi care îmbunătățesc calitatea educației, ceea ce duce în cele din urmă la rezultate educaționale mai bune pentru elevi.
- Abordarea inegalităților și promovarea incluziunii. Încurajarea creșterii economice și a dezvoltării sociale. O populație bine educată este esențială pentru o creștere economică și o dezvoltare socială durabile.

¹⁵⁰ Ministerul Educației (2023), Starea învățământului în România 2021-2022.

- Consolidarea competitivității pe plan internațional. Participarea la evaluările internaționale și învățarea din cele mai bune practici la nivel mondial pot ajuta România să își îmbunătățească poziția în clasamentele internaționale.
- Adaptarea la o lume în schimbare rapidă. Lumea evoluează rapid ca urmare a progreselor tehnologice, a globalizării și a schimbărilor demografice, iar managerii educaționali trebuie să se asigure că sistemul de învățământ rămâne agil și receptiv la aceste schimbări, echipând elevii cu competențele de care au nevoie pentru a reuși în viitor.
- Încurajarea inovării și a creativității. Adoptarea oportunităților de reformă poate încuraja o cultură a inovării și a creativității în cadrul sistemului de învățământ. Acest lucru poate duce la dezvoltarea de noi metode de predare, programe școlare și medii de învățare care să răspundă mai bine nevoilor elevilor.
- Implicarea părților interesate și consolidarea încrederii publice. Oportunitățile de reformă a educației pot ajuta factorii de decizie strategică să construiască încrederea părților interesate, inclusiv a elevilor, părinților, profesorilor și a comunității în general. Implicarea acestor părți interesate în procesul de reformă poate garanta că perspectivele și preocupările lor sunt luate în considerare, ceea ce duce la politici mai eficiente și mai larg susținute.

Aprobarea LIP a adus mai multe îmbunătățiri în procesul de recrutare a managerilor de școli, după cum reiese din Tabelul 14 comparativ de mai jos:

- Introducerea unei evaluări a competențelor în faza de testare, care utilizează, de asemenea, teste psihometrice și experți.
- Introducerea unor indicatori cheie de performanță anuală în contractele de management aprobate pentru patru ani.
- Introducerea unui program de inițiere pentru directorii de școli aflați la primul mandat, care să fie consiliați de mentori. Mentorii vor face parte dintr-un nou înființat Corp al Managerilor Educaționali.
- Claritate în procedurile de eliberare din funcție.

Tabelul 14: Comparație privind managementul resurselor umane – directorii de școli

	LEN (2011)	LIP (2023)
Domeniul de aplicare, organizarea și criteriile recrutării	Concursul presupune: a) proba scrisă , pentru evaluarea capacităților și competențelor relevante pentru managementul educațional, inclusiv abilități cognitive, de management și de conducere; b) interviul de evaluare a competențelor de management strategic, operațional și de comunicare; capacitatea de rezolvare a unor situații problematice; competențe digitale.	Procedura de recrutare și selecție a directorilor și directorilor adjuncți din școlile de stat se bazează pe un proces care cuprinde următoarele etape (art. 196): a) Evaluarea competențelor pentru a testa abilitățile și aptitudinile personale ale candidatului. Evaluarea se realizează de către comisia de concurs împreună cu specialiști în psihometrie; b) Proba scrisă ; c) Interviul pentru evaluarea abilităților și aptitudinilor candidatului, precum și a calității planului managerial și a planului de acțiune.
Instituții responsabile	La concurs participă, în calitate de observatori, reprezentanți ai federațiilor sindicale relevante și reprezentanți ai părinților.	Comisia de concurs include, de asemenea, reprezentanți ai mediului economic și de afaceri. Reprezentanții federațiilor sindicale relevante, un reprezentant al elevilor desemnat de Consiliul Național al Elevilor și un reprezentant desemnat de federațiile reprezentative ale asociațiilor de părinți cu activitate relevantă la nivel național participă în calitate de observatori (art. 198).
Obligații și mandat	Modelul-cadru al contractului de management administrativ-financiar se stabilește prin ordin al ministrului educației naționale.	Conținutul contractului de management educațional și al contractului de management administrativ-financiar este aprobat de ministrul educației și conține indicatori de performanță legați de școală și de obiectivele educaționale naționale și locale .

	LEN (2011)	LIP (2023)
	Directorul școlii încheie un contract de management administrativ-financiar cu primarul sau cu președintele consiliului județean al unității administrativ-teritoriale în care este situată școala.	Directorul supune aprobării consiliului de administrație al școlii planul de management administrativ-financiar pentru mandatul de 4 ani și, ulterior, primarului și încheie un contract de management administrativ-financiar cu acesta.
Instalarea în funcție		Directorul și directorul adjunct al școlii trebuie să urmeze un curs de formare în primul an al mandatului de management . Programul de formare trebuie să fie în domeniul managementului școlar și reprezintă un criteriu de evaluare a activității manageriale a acestuia. Directorii de școală care exercită primul mandat sunt consiliați în activitatea lor de către un mentor de management educațional. Înființarea Corpului Managerilor Educaționali, pentru elaborarea politicilor publice de educație, implementarea activităților de mentorat pentru directorii debutanți, monitorizarea și evaluarea principiilor etice în managementul școlar (art. 194).
Evaluare		Evaluarea anuală a activității manageriale desfășurate de directorii sau directorii adjuncți de școli (din școlile de stat) este realizată de DJIP.
Eliberare din funcție		Autoritatea publică locală evaluează anual conformitatea cu planul de management administrativ-financiar și poate propune consiliului de administrație al DJIP eliberarea din funcție a directorului școlii. Decizia finală este luată de DJIP (art. 196).
	Directorul sau directorul adjunct al școlii poate fi eliberat din funcție la propunerea motivată a consiliului de administrație al ISJ, la propunerea a 2/3 din membrii consiliului de administrație al școlii, sau la propunerea consiliului profesoral, cu votul a 2/3 din membri. În această ultimă situație, este obligatoriu un audit efectuat de ISJ.	Directorul sau directorul adjunct al unei școli de stat poate fi demis: a) la propunerea motivată a directorului general al DJIP, cu avizul consiliului de administrație al DJIP; b) la propunerea motivată a 2/3 din membrii consiliului de administrație al școlii; c) la propunerea consiliului profesoral, cu votul secret a 2/3 din membrii acestuia. În această situație, este obligatoriu un audit efectuat de DJIP. d) pentru încălcarea cu vinovăție a obligațiilor stabilite prin contractul de management, cu respectarea procedurii de cercetare disciplinară prevăzută de prezenta lege.
	Consiliul de administrație al ISJ analizează rezultatele auditului. Inspectorul școlar general emite decizia de eliberare din funcție.	Consiliul de administrație al DJIP analizează rezultatele auditului. În funcție de decizia consiliului de administrație al DJIP, directorul general emite decizia de eliberare din funcție a directorului/ directorului adjunct al școlii.

Notă: Comparația se bazează pe textul Legii educației naționale (Legea nr. 1/2011) și al Legii învățământului preuniversitar (Legea nr. 198/2023), fără a lua în considerare legislația secundară.

Responsabilități comune ale directorilor de școli

Directorii de școli, inspectorii de la ARACIIP și profesorii metodiști de la CCD vor conlucra pentru a îndeplini funcțiile de resurse umane în învățământul preuniversitar din mai multe motive. Această colaborare contribuie la crearea unui mediu de învățare propice, asigură un parcurs profesional pentru profesori și promovează schimbul de cunoștințe și expertiză. Câteva exemple de împărțire a responsabilităților extrase pe domenii de interes:

- *Dezvoltarea și implementarea curriculumului.* Aceștia colaborează pentru a dezvolta și implementa un curriculum eficient care să respecte standardele naționale și nevoile locale. Aceștia își împărtășesc expertiza și cunoștințele pentru a se asigura că programa școlară este cuprinzătoare, actualizată și relevantă pentru nevoile elevilor.
- *Formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.* Aceștia colaborează îndeaproape pentru a identifica domeniile în care profesorii au nevoie de formare sau de sprijin suplimentar. Programele de formare acoperă diverse aspecte ale educației, inclusiv pedagogia, expertiza în materie, managementul clasei și strategiile de evaluare.
- *Asigurarea și evaluarea calității.* Aceștia colaborează îndeaproape pentru a se asigura că școala îndeplinește standardele necesare și implementează metode de predare eficiente. Profesorii metodiști contribuie la acest proces prin oferirea de consultanță de specialitate și ajutând școlile să își îmbunătățească practicile de predare și calitatea generală a educației.
- *Schimbul de bune practici și inovare.* Aceștia își pot împărtăși experiențele, perspectivele și ideile pentru a îmbunătăți procesul educațional, pentru a crea un mediu de învățare mai atractiv și pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor.
- *Recrutarea și selecția cadrelor didactice.* Aceștia colaborează pentru a angaja doar cei mai calificați candidați, contribuind astfel la succesul școlii și la experiența educațională a elevilor. Profesorii metodiști pot, de asemenea, să ofere contribuții și recomandări pe baza expertizei lor în anumite domenii sau metode de predare.
- *Elaborarea și aplicarea politicilor.* Aceste părți interesate colaborează pentru a elabora și a implementa politici educaționale care să sprijine evoluția și dezvoltarea elevilor și a cadrelor didactice. Acestea pot crea un sistem educațional coerent și bine pus la punct, care să răspundă provocărilor și oportunităților naționale și locale.

Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP)

Ca și în cazul procesului de recrutare a directorilor de școli, LIP a adus unele îmbunătățiri în procesul de recrutare a directorilor DJIP, după cum reiese din Tabelul 15 comparativ de mai jos:

- Introducerea unei propuneri de proiect managerial în aplicația de recrutare.
- Persoanele condamnate nu pot candida pentru funcția de director.
- Specificarea direct în lege a duratei de 4 ani a contractului de management.

Tabelul 15: Comparație între managementul resurselor umane (directori DJIP)

	LEN (2011)	LIP (2023)
Domeniul de aplicare, organizarea și criteriile recrutării	Inspectorii școlari generali și inspectorii școlari adjuncți sunt numiți de ministrul educației, pe baza unui concurs public reglementat de metodologia elaborată de ME și aprobată prin ordin al ministrului (art. 259).	Posturile de director general sau de director general adjunct al DJIP sunt ocupate prin concurs organizat de Ministerul Educației. Metodologia de organizare și desfășurare a concursului este aprobată prin ordin al ministrului (art. 199).
	Posturile de conducere din cadrul ISJ sunt ocupate prin concurs, care constă dintr-o probă scrisă și un interviu .	Concursul cuprinde următoarele etape: a) proba scrisă ; b) evaluarea proiectului managerial depus de candidat; c) interviul susținut în fața comisiei de concurs.

	LEN (2011)	LIP (2023)
	Posturile de inspectori școlari generali și inspectori școlari adjuncți sunt ocupate prin concurs de cadre didactice titulare care fac parte din corpul național de experți și au gradul didactic I sau titlul de doctor. În mod excepțional, se pot înscrie la concurs și cadre didactice care nu sunt experți în management educațional, dar care au diplomă de licență, titlu de doctor sau gradul I.	Funcțiile de director general sau director general adjunct al DJIP se ocupă prin concurs de către personalul didactic titular în învățământul preuniversitar care îndeplinește următoarele condiții: a) are studii universitare de licență; b) are cel puțin gradul I; c) are o vechime în învățământ de cel puțin zece ani; d) nu a fost condamnat , pentru fapte incompatibile cu funcția didactică, în conformitate cu prevederile art. 168 (7).
Obligații și mandat	Inspectorul școlar general și inspectorul școlar adjunct încheie contracte de management cu ministrul educației. Contractul de management poate fi prelungit, cu acordul părților, în urma unei evaluări a performanțelor de management.	Directorul general și directorul adjunct al DJIP sunt numiți pentru o perioadă de 4 ani prin ordin al ministrului. De la data numirii, pentru îndeplinirea atribuțiilor specifice postului, aceștia încheie un contract de management cu ministrul educației.
Evaluare	Evaluarea anuală a activității manageriale desfășurate de către inspectorii școlari generali și inspectorii școlari adjuncți din cadrul ISJ este realizată de ME în conformitate cu o metodologie aprobată prin ordin al ministrului.	Directorul general și directorul adjunct al DJIP sunt evaluați anual, în conformitate cu prevederile unei metodologii aprobate prin ordin al ministrului, prin raportare la clauzele contractului de management încheiat cu ministrul educației.

Notă: Comparația se bazează pe textul Legii educației naționale (Legea nr. 1/2011) și al Legii învățământului preuniversitar (Legea nr. 198/2023), fără a lua în considerare legislația secundară.

Capitolul 4: Recomandări și opțiuni de strategii

Cadrul strategic și de politici relevant pentru această analiză funcțională

Această analiză funcțională este un rezultat cheie al componentei de educație a PNRR, care la rândul său încorporează viziunea asupra educației adoptată în cadrul proiectului „România educată”. Reforma guvernancei se referă în mod specific la Reforma 7 (Reforma guvernancei sistemului de învățământ preuniversitar și profesionalizarea managementului) din cadrul Componentei 15 (Educație) a PNRR.¹⁵¹ Obiectivul general al acestei reforme este de a îmbunătăți guvernanta învățământului preuniversitar prin restructurarea cadrului de guvernanta și profesionalizarea managementului. Scopul care urmează să fie îndeplinit prin atingerea acestui obiectiv este dublu: unitățile de învățământ vor beneficia de un management mai eficient și de o autonomie sporită, iar reforma va crește capacitatea la nivel de școală de a implementa toate reformele educaționale propuse.¹⁵²

La rândul lor, obiectivele legate de guvernanta sistemului educațional din România au fost stabilite în raportul final al proiectului „România Educată”.¹⁵³ Proiectul „România Educată” plasează reforma guvernancei și a managementului sistemului printre cele zece domenii prioritare în care trebuie acționat pentru a realiza viziunea educației pentru 2030. Proiectul propune o reproiectare semnificativă a structurii de guvernanta, în special la nivel local, cu intenția de a consolida o abordare descentralizată a guvernancei în acest sector. În centrul acestui proces se află reorganizarea ISJ-urilor existente și, în același timp, crearea unor unități deconcentrate la nivel județean ale agenției naționale de asigurare a calității pentru învățământul preuniversitar.

Pentru a operaționaliza viziunea stabilită prin proiectul „România educată”, guvernul a înființat o unitate dedicată în cadrul Ministerului Educației. În 2021, a fost creată Direcția Generală pentru implementarea proiectului „România Educată”, care are rolul de a îndruma, supraveghea și coordona realizarea obiectivelor și măsurilor stipulate în proiectul omonim. Ca parte a acestui mandat, Direcția Generală este responsabilă și de implementarea componentelor aferente proiectului care sunt incluse ca reforme și investiții finanțate prin PNRR. Direcția Generală monitorizează și evaluează progresele înregistrate în vederea implementării măsurilor prevăzute în documentele cheie ale proiectului „România Educată”, precum și respectarea componentelor aferente incluse în PNRR.¹⁵⁴

Un pas esențial în realizarea viziunii, obiectivelor și măsurilor propuse în proiectul „România Educată” este modificarea Legii educației naționale nr. 1/2011 (LEN). Cadrul legislativ al sectorului educației din România a fost ghidat până în prezent de LEN și de modificările ulterioare ale acesteia. Pentru ca viziunea prezentată în Proiectul „România Educată” să devină realitate, o nouă Lege a învățământului preuniversitar (LIP) a fost promulgată în iulie 2023. LIP încorporează diferitele aspecte ale reformei guvernancei stabilite în proiectul „România Educată” în ceea ce privește nivelul local. Ca atare, stabilește redefinirea domeniului de aplicare și a rolurilor pentru inspectoratele școlare de la nivel județean și pentru agenția națională de asigurare a calității. De asemenea, include modificări relevante în ceea ce privește rolurile și funcțiile în domeniul educației pentru autoritățile publice locale și redefineste aspecte esențiale ale organizării guvernancei la nivel de școală. Figura 18 de mai jos ilustrează cadrul de politici relevant pentru această analiză funcțională.

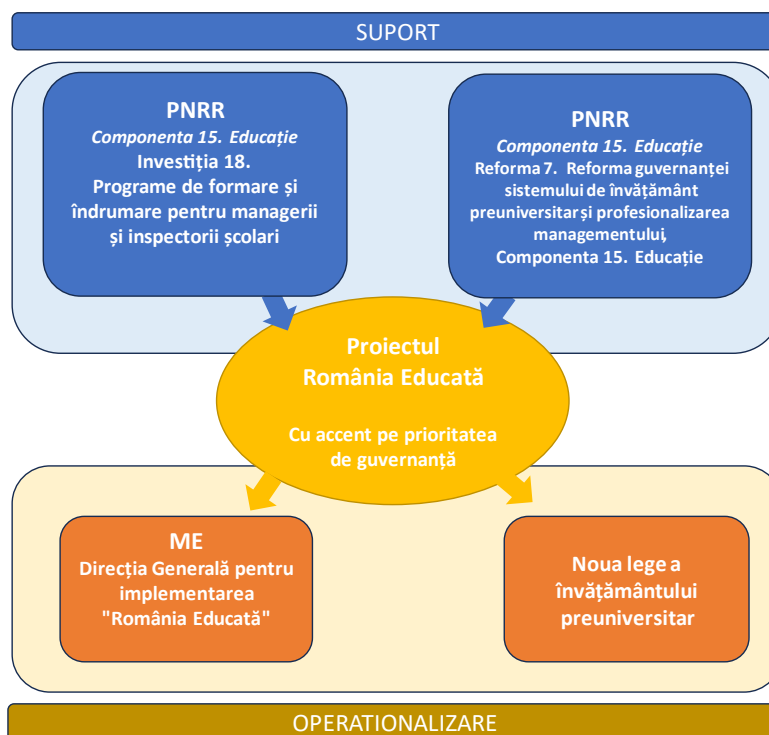
¹⁵¹ Planul Național de Redresare și Reziliență, Componenta 15, Educație, pp. 106-114, disponibil la <https://mfe.gov.ro/pnrr/>.

¹⁵² Ibidem, p. 107.

¹⁵³ Președinția României (2021), Raport final al proiectului „România Educată”.

¹⁵⁴ Ministerul Educației, Anexa la Ordinul ministrului nr. 3.188/21.02.2022 – Regulamentul de organizare și funcționare a Ministerului Educației.

Figura 18: Diagrama cadrului de politici relevant pentru această analiză funcțională



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Analiza funcțională a fost realizată luând în considerare atât procesele de reformă în curs de desfășurare, cât și abordarea privind guvernarea care stă la baza obiectivelor reformelor de guvernare stabilite în cadrul acestui cadru de politici. Prin urmare, aceasta încorporează o examinare a funcționării structurilor de guvernare ale sistemului la nivel local, astfel cum sunt definite în LEN, și a semnificației redefinirii rolurilor și responsabilităților stipulate în LIP. În același timp, analiza adoptă ca punct de plecare abordarea generală a guvernării care stă la baza reformelor propuse în cadrul acestui cadru de politici: consolidarea unui model de guvernare descentralizată, cu accent pe creșterea autonomiei școlare. Următoarea subsecțiune explică modul în care aceste aspecte critice ale cadrului de politici au fost trecute prin filtrele analitice pentru a efectua analiza funcțională prezentată în acest raport. Acest capitol final prezintă un set de recomandări care rezultă din analiză și pentru implementarea reformelor propuse prin intermediul LIP.

Planul de acțiune pentru reforma guvernării (GRAP)

Planul de acțiune pentru reforma guvernării (GRAP) se va concentra pe crearea unui cadru de management revizuit, bazat pe o autonomie sporită a școlilor din sistemul de învățământ preuniversitar românesc și pe sprijinirea transferului de atribuții de la Inspectoratele Școlare Județene (ISJ) către Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP) și către Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) și noile structuri județene ale agenției. Acest lucru este în concordanță cu jalonul 495 din cadrul Reformei 7 a PNRR și cu modelul propus pentru restructurarea guvernării sistemului de învățământ preuniversitar prezentat în proiectul „România Educată”,¹⁵⁵, care este acum încorporat în noua Lege a învățământului preuniversitar (LIP).¹⁵⁶ Elaborarea unui cadru de management revizuit se referă la un plan de măsuri elaborat „pentru creșterea capacității

¹⁵⁵ Președinția României (2021) Raport final al proiectului „România educată”, p. 65.

¹⁵⁶ Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 116 și 117.

sistemului de management al învățământului preuniversitar”.¹⁵⁷ Astfel, GRAP va conține următoarele planuri de acțiune specifice pentru reforma guvernanței (SGRAP):

- **SGRAP 1: Formarea managerilor.** Acesta este un plan de creștere a capacității sistemului de management, în special prin îmbunătățirea competențelor de management ale directorilor de școli, directorilor adjuncți și inspectorilor școlari cu responsabilități de management. Prin urmare, planul va include linii directoare pentru conceperea unui program de formare și coaching pentru managerii și inspectorii școlari. Programul de formare va fi conceput¹⁵⁸ pe baza recomandărilor făcute în cadrul analizei funcționale și a lecțiilor învățate din bunele practici europene. Se preconizează că implementarea programului de formare va fi finalizată până în martie 2026.
- **SGRAP 2: Managementul resurselor umane, cu accent pe recrutarea managerilor educaționali.** Acesta este un plan care vizează introducerea unei reforme în domeniul politicilor de resurse umane în sistemul de învățământ preuniversitar. Planul va include o propunere de metodologie de recrutare a managerilor educaționali, bazată pe o revizuire a metodologiei actuale a concursului pentru ocuparea funcției de director și corelată cu metodologia de evaluare a managerilor din învățământul preuniversitar. Se așteaptă ca dezvoltarea noii metodologii să crească atractivitatea funcției de director în rândul profesioniștilor.
- **SGRAP 3: Pilotarea unui management cu atribuții mai extinse la nivelul școlii.** Acest plan vizează îmbunătățirea managementului școlar prin intermediul unui program pilot care să acopere 60 de unități de învățământ. Planul constă dintr-un program de granturi care va sprijini școlile în vederea pilotării unei abordări bazate pe autonomie crescută în ceea ce privește guvernanța, incluzând diferite arii ale autonomiei managementului școlar, cum ar fi programele școlare, guvernanța și administrația, precum și alte domenii identificate în care managementul și calitatea predării și învățării pot fi îmbunătățite într-o anumită școală. Schema se va baza pe o cerere de finanțare care va fi evaluată de experții din cadrul ME. Școlile care aplică la programul pilot se vor consulta în privința propunerilor cu consiliul de administrație, cu elevii și cu părinții lor.

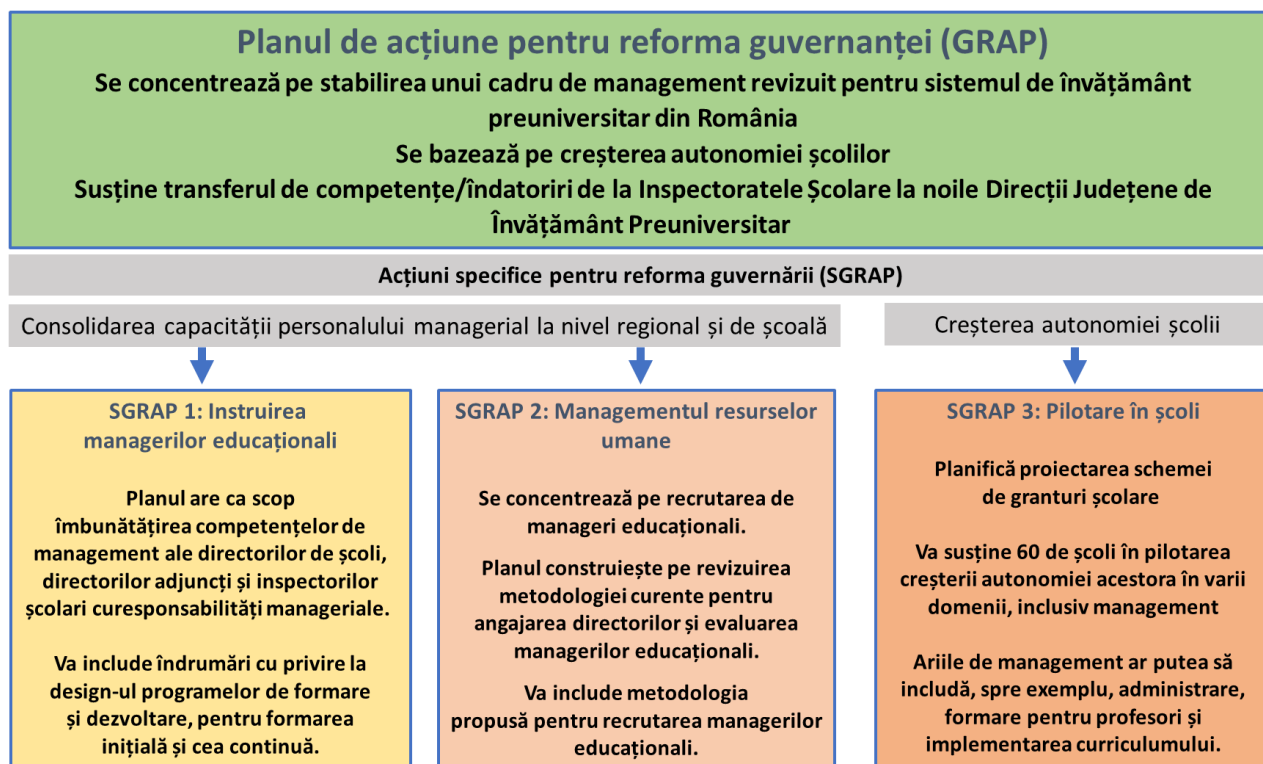
Planul de acțiune pentru reforma guvernanței a adoptat un cadru de management revizuit, bazat pe sprijinirea transferului de competențe de la ISJ-uri la DJIP-uri și la structurile județene ale ARACIIP. Acest lucru este în concordanță cu jalonul 495 din cadrul Reformei 7 a PNRR și cu modelul propus pentru restructurarea guvernanței sistemului de învățământ preuniversitar prezentat în cadrul proiectului „România Educată”, care este acum încorporat în LIP. Anexa la prezentul raport include o schiță a acestui plan de acțiune, precum și trei planuri de acțiune specifice suplimentare, elaborate pentru a sprijini componentele cheie ale acestui cadru.

Modificările din legislația secundară referitoare la roluri și responsabilități ar trebui să fie specificate în termeni de „înainte și după” pe site-urile web ale administrației publice, inclusiv pe cele ale organismelor deconcentrate, pentru a asigura transparența și accesibilitatea legislației pentru toți actorii implicați în gestionarea sectorului educațional. Legăturile către aceste detalii ale modificărilor introduse ar putea fi, de asemenea, disponibile pe site-urile școlilor.

¹⁵⁷ Așa cum este definit în obiectivul pentru jalonul 494 din PNRR. Comisia Europeană (2021) ANEXA (ibidem), p. 579.

¹⁵⁸ Așa cum este definit în obiectivul pentru ținta 507 din PNRR. Comisia Europeană (2021) ANEXA (ibidem), p. 592.

Figura 19: Diagrama planurilor de acțiune elaborate pe baza acestei analize funcționale



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Recomandarea 1. Opțiuni de strategii pentru formarea managerilor educaționali

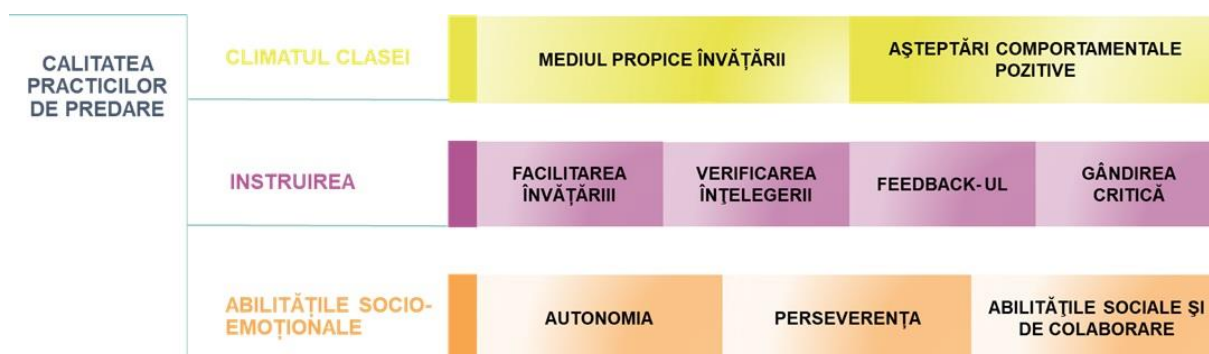
Se recomandă două tipuri de formare pentru directorii și inspectorii școlari:

- Programul de formare TEACH și Coach, utilizând instrumente de observare la clasă pentru a îmbunătăți practicile de predare.
- Leadership situațional – program de formare și coaching.

Programul de formare TEACH-COACH pentru directori și inspectori școlari

Ca răspuns la criza globală a învățării, experții Băncii Mondiale au dezvoltat **TEACH** ca instrument de observare la clasă care să abordeze provocările globale legate de calitatea practicilor de predare, iar în România l-au transformat într-un program de formare, **TEACH-RO**. Acesta este un instrument de observare la clasă cu acces deschis care abordează problema calității diferite ale practicilor profesorilor printr-o strategie foarte fiabilă. Teach a fost conceput pentru a ajuta țările să urmărească și să îmbunătățească calitatea predării și, în consecință, rezultatele învățării. Dovezile sugerează că mai mulți ani consecutivi de predare eficientă pot compensa deficiențele de învățare ale elevilor marginalizați și pot îmbunătăți semnificativ rezultatele pe termen lung ale elevilor. (Teach, 2020)¹⁵⁹

Figura 20: Cadrul TEACH



Sursa: Echipa Băncii Mondiale

Ca răspuns la criză, Banca Mondială a dezvoltat inițiativele globale *Teach* și *Coach* pentru a ajuta țările să accelereze învățarea, inclusiv prin îmbunătățirea programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. **Instrumentul de observare a clasei Teach** sprijină măsurarea obiectivă a practicilor de predare pentru învățământul preșcolar, primar și secundar (gimnazial și liceal), concentrându-se asupra tehnicilor și comportamentelor eficiente pentru dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale ale copiilor/elevilor. Astfel, calitatea practicilor de predare este organizată în trei domenii principale: climatul clasei, instruirea și abilitățile socio-emoționale. Aceste domenii includ nouă elemente corespunzătoare, după cum urmează:

Acest instrument inovator măsoară în mod holistic ceea ce se întâmplă în sala de clasă, surprinzând aspecte care nu fac de obicei obiectul observării în clasă, cum ar fi (i) timpul pe care profesorii îl dedică învățării și măsura în care elevii își îndeplinesc sarcinile și (ii) calitatea practicilor de predare, organizată în trei domenii principale: cultura clasei, instruire și abilități socio-emoționale. Cultura clasei se referă la un mediu de învățare favorabil și la un comportament pozitiv, în timp ce instruirea se referă la facilitarea lecțiilor, înțelegerea elevilor, feedbackul și gândirea critică, iar abilitățile socio-emoționale se concentrează pe autonomie, perseverență și colaborare.

Teach se referă în principal la instrumentul *Teach Primary*, conceput pentru clasele I-VI, dar este disponibil și pentru educația timpurie (*Teach ECE*) sau pentru învățământul gimnazial și liceal (*Teach Secondary*). Teach a fost creat pentru a servi două scopuri principale: diagnosticarea sistemică și

¹⁵⁹ Teach, Manualul observatorului, 2020.

dezvoltarea profesională. Pentru a diagnostica problemele unui sistem educațional, Teach ajută guvernele să observe și să monitorizeze eficient eficacitatea politicilor și, în consecință, să îmbunătățească practicile profesorilor. Această abordare s-a dovedit a fi cea mai avantajoasă modalitate de a conecta teoria cu practica și reglementările sistemice cu practicile didactice de zi cu zi. De asemenea, funcția de dezvoltare profesională poate fi pusă în practică prin identificarea punctelor tari și a punctelor slabe ale profesorilor în practicile lor de predare și prin sprijinirea acestora în crearea unui plan de îmbunătățire. În general, rolul *Teach* este de a îmbunătăți sistemele naționale de monitorizare și rezultatele proceselor de învățare, oferind guvernelor un instrument de măsurare a calității proceselor și de identificare a celor mai importante îmbunătățiri care trebuie aduse.

Cultura clasei, instruirea și abilitățile socio-emoționale sunt principalele domenii cu constructe corespunzătoare care indică dovezi comportamentale observabile. Comportamentele sunt caracterizate ca fiind scăzute, medii sau ridicate pe baza calității instruirii și a interacțiunilor observate în clasă. Aceste scoruri preliminare sunt transpuse într-o scală de cinci puncte, care cuantifică practicile pedagogice ale profesorului, așa cum sunt surprinse într-un segment de 15 minute dintr-o lecție observată.

Una dintre caracteristicile cheie ale *Teach* este adaptabilitatea sa la diferite medii, deoarece include utilizarea de înregistrări video locale pentru a contextualiza formarea. Formarea observatorilor utilizează materiale video locale pentru a asigura contextualizarea și ancorarea elementelor în mediul local. De exemplu, în timp ce *Teach* afirmă că profesorii ar trebui să trateze toți elevii cu respect, manifestarea respectului poate arăta diferit în diferite țări și zone. În plus, designul modular al instrumentului permite extinderea cu alte comportamente în concordanță cu contextul educațional local sau excluderea elementelor irelevante.

***Teach* este ușor de utilizat și este completat de o serie de resurse care facilitează colectarea datelor, analiza și validarea punctajelor.** Deoarece una dintre cele mai frecvente provocări în utilizarea instrumentelor de observare este complexitatea și dificultatea aplicării lor, *Teach* a fost conceput pentru a fi ușor de utilizat și simplu. Instrumentul *Teach* este constituit din fișa de observare și manualul observatorului¹⁶⁰, care cuprinde o descriere detaliată a protocolului de notare, inclusiv indicatorii de calitate a instruirii și exemple din viața reală. În plus, pentru ca aplicarea să fie cât mai ușoară, instrumentul include resurse suplimentare¹⁶¹ pentru a sprijini fiecare etapă de implementare. Formatorul găsește scripturi de instruire în manualul de instruire;¹⁶² organizatorul își ia informații despre calendar, costuri și procese din Scurtă descriere a implementării;¹⁶³ iar cercetătorii pot utiliza programe care automatizează curățarea și analiza datelor, inclusiv generarea de tabele și grafice cu statistici descriptive. Este disponibil inclusiv un model de raport *Teach*, pentru ca datele să fie diseminate în mod riguros.

Implementat deja în mai multe țări, ***Teach*** a fost folosit ca sistem de diagnosticare, permițând guvernelor să obțină o imagine clară a calității practicilor de predare și a interacțiunilor din clasă. În această calitate, *Teach* a fost, de asemenea, aplicat ca instrument de monitorizare și evaluare (M&E) pentru a evalua rezultatele unei politici sau ale unui program educațional specific care vizează practicile de predare ale cadrelor didactice, cum ar fi implementarea unui nou curriculum sau a unui nou model de instruire. De data aceasta, instrumentul poate fi utilizat ca parte a unui program de dezvoltare profesională prin care directorii de școli să identifice punctele forte și punctele slabe ale activității profesorilor și pentru a le oferi sprijin specific în vederea îmbunătățirii abilităților lor de predare, atunci când este integrat cu alte instrumente și resurse, cum ar fi programul *Coach* al Băncii Mondiale.

Programul *Coach* se concentrează pe sprijinirea continuă a cadrelor didactice în vederea îmbunătățirii practicilor pedagogice relevante pentru activitatea zilnică la clasă, ca o structură de însoțire de la diagnosticarea nevoilor de formare specifice până la îmbunătățirea competențelor vizate. Pachetul de

¹⁶⁰ <http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Manual/132204-WP-PUBLIC-Teach-Manual-English.pdf>.

¹⁶¹ http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Teach_Resources.pdf.

¹⁶² http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Training_Observers/Training_Manual.pdf

¹⁶³ <http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Brief/132205-WP-PUBLIC-Teach-Implementation-Brief-English.pdf>

resurse *Coach* a fost conceput pentru a ghida eficient toate etapele de dezvoltare, implementare, evaluare și îmbunătățire a programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Deși numele se referă direct la coaching, programul se concentrează pe sprijinirea coachingului unu la unu și pe diferite modalități de formare, îndrumare și mentorat pentru cadrelor didactice. Printre modalitățile de lucru posibile se numără, fără însă a se limita la acestea, formarea în grup, sprijin de coaching unu la unu, formarea în școli și grupuri, comunități profesionale de învățare și autoformarea profesorilor.

Programul de formare pentru directori de școli are ca scop dezvoltarea abilităților de coaching și cuprinde două module:

- Modulul „*Cum să fii coach*” conține o introducere în cadrul general, o descriere a procesului de coaching, pașii pentru un coaching eficient și abilitățile de bază ale unui coach. Acesta va include, de asemenea, informații operaționale pentru procesul de coaching cu privire la activitățile practice care vor fi desfășurate (coaching unu la unu, coaching de grup).
- Modulul „*Abilități didactice de bază*” va prezenta pe scurt toate abilitățile didactice fundamentale, făcând trimitere la pachetul de lectură și la resursele corespunzătoare (cadru general, definiții, pași de urmat, întrebări referitoare la practică).

Programul *Coach* are o durată de 40 de ore, combinând activități sincrone și asincrone și activități individuale (practică de coaching unu la unu cu profesorii în școală). Pachetul de resurse include Ghidul privind competențele didactice fundamentale și un set cuprinzător de îndrumări privind diferite tipuri de sprijin pentru profesori.

Principalele nevoi abordate prin programul de formare TEACH și Coach

Programele de perfecționare a cadrelor didactice pot face o diferență enormă în ceea ce privește performanța profesorilor și, cel mai important, în rezultatele elevilor. Accesul la cariera didactică se face în baza unui set clar de reglementări; cu toate acestea, numărul de ore de cursuri legate de cele mai eficiente modalități de predare și, ulterior, orele de practică nu sunt suficiente pentru dezvoltarea completă a unor competențe didactice de excelență. Masteratul didactic pilotat în prezent de mai multe universități ar putea fi un adevărat progres în formarea adecvată înainte de angajare. Acesta ar trebui să fie completat de programe riguroase care să asigure formarea continuă, deoarece educația este un domeniu de expertiză dinamic care necesită adaptări și învățare constantă. Pe lângă aceste aspecte care vor influența educația pe termen lung, trebuie implementate cât mai curând soluții pe termen scurt, cum ar fi stabilirea de relații de mentorat în fiecare școală pentru cei mai eficienți și mai remarcabili profesori, pentru a sprijini dezvoltarea colegilor lor. În plus, mecanismul de sprijinire a profesorilor ar trebui să fie adaptat la nevoile acestora, deoarece învățarea continuă este o experiență individuală profundă, bazată pe provocări profesionale specifice.

Practicile de predare din România perpetuează o criză a învățării care nu va face decât să se adâncească și mai mult dacă nu se intervine. Cadrele didactice au o nevoie profundă de a-și îmbunătăți metodele de predare și de a-și extinde atenția asupra a mai mult decât dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor lor. Acest mediu de învățare ar putea avea un impact semnificativ asupra procesului elevilor dacă ar fi corelat cu îmbunătățirea abilităților socio-emoționale, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, deoarece abilitățile comportamentale pot fi predate doar prin exemplu. Cu toate acestea, practicile de predare trebuie să devină mai incluzive pentru a acomoda, înțelege și valorifica diferite tipuri de elevi, deoarece viitorul lumii este legat de diversitate și toleranță.

Cu toate acestea, actualele observări și inspecții efectuate pentru a identifica cadrele didactice cu performanțe scăzute nu au o contribuție clară la a ajuta cadrele didactice să își amelioreze vulnerabilitățile. După cum au indicat discuțiile echipei de evaluare a OCDE cu profesori debutanți din România, **inspecțiile actuale nu au neapărat ca rezultat un feedback util și constructiv** (OCDE, 2017). Așadar, niciun input consistent nu se întoarce în sala de clasă pentru a îmbunătăți practicile și pentru a le spori eficiența, ceea ce ar putea duce la îmbunătățirea învățării și a rezultatelor elevilor.

Descrierea programului de formare TEACH RO

Programul este conceput pentru un număr mare de beneficiari și pentru a servi mai multor scopuri, inclusiv diagnosticarea sistemului, dezvoltarea profesională, inspecții, formarea profesorilor și evaluarea.

Obiectivul principal de învățare al programului este de a familiariza cursanții cu instrumentul de observare a clasei *Teach*, de a codifica eficient un material video de 15 minute, de a face conexiunea dintre comportamentul real și cel dorit și de a crește capacitatea de a analiza clasa în mod holistic. Programul este alcătuit dintr-o parte asincronă, care este aceeași pentru toate părțile interesate, și o parte sincronă care poate fi adaptată la nevoile anumitor profesioniști (de exemplu, recenzori, profesori, mentori, directori de școli și formatori de profesori). În total, programul cuprinde 40 de ore. Partea asincronă are patru module, inclusiv un modul introductiv și trei module care descriu principalele domenii ale instrumentului: cultura clasei, instruirea și abilitățile socio-emoționale. Conținutul este prezentat pentru nivelurile de învățământ primar și preșcolar, precum și pentru nivelul gimnazial și cel liceal, procedurile de codificare fiind diferite pentru fiecare grupă de vârstă. Acesta poate fi parcurs în ritmul propriu al cursantului și include o funcție de progres bazată însușirea cunoștințelor, în care participanții pot continua cursul doar dacă demonstrează o bună înțelegere a conținutului anterior. Programul utilizează un sistem de gestionare a învățării (LMS) numit WordPress LMS Course Builder Theme by ThimPress, care oferă flexibilitate în utilizarea diferitelor tipuri de conținut fără a avea nevoie de cunoștințe avansate de codificare. Utilizarea unui LMS oferă atât cursantului, cât și formatorului informații despre progresul, greșelile și timpul petrecut pentru învățare. Au fost achiziționate un domeniu de internet și un spațiu de stocare, a fost creat un subdomeniu sub autoritatea ME, iar LMS este găzduit la sediu, în centrul de date al clientului (ME).

Secțiunea de autoformare a programului de formare este concepută ca o suită de patru module bazate pe structura manualului *Teach RO*. Pe lângă cele patru module complete, modulul 0 a fost creat pentru a asigura o secțiune introductivă cu privire la funcționalitățile platformei și la întregul scop al formării. Fiecare modul se încheie cu un test de evaluare care restricționează posibilitatea de a continua procesul dacă cursantul obține un punctaj mai mic de 70%. După trei încercări eșuate, progresul este resetat, iar modulul trebuie parcurs din nou. La sfârșitul celor patru module, există o evaluare pentru întreaga secțiune asincronă, care le cere cursanților să urmărească și să codifice un material video de 15 minute.

Primul modul prezintă dezvoltarea *Teach RO*, procedura de observare în clasă și provocările. Modulul 2 se referă la crearea unui mediu de învățare favorabil și la așteptările comportamentale pozitive, în timp ce modulul 3 se concentrează pe facilitarea lecțiilor, verificarea înțelegerii, feedbackul și gândirea critică. Modulul 4 explorează autonomia, perseverența și abilitățile sociale și de colaborare. Designul instrucional pune accentul pe învățarea bazată pe activități și pe autorefecție, alternând conținutul teoretic cu activități practice pentru a facilita creșterea și transpunerea în practica din viața reală. Întrebările de reflecție sunt incluse pe tot parcursul instruirii pentru a-i ajuta pe cursanți să își îmbunătățească aportul educațional pe baza experienței de predare.

Partea sincronă este o formare de două zile, susținută de echipa Băncii Mondiale, urmată de o evaluare, și se concentrează mai mult pe aspectele practice ale instrumentului, provocând cursanții să aplice ceea ce au învățat în prima parte. Activitățile sunt axate pe materiale video ale unor practici diverse, care evidențiază diferite medii de învățare (școli publice și private din zone rurale și urbane) și pe facilitarea comunicării între cursanți pentru a îmbogăți cunoștințele generale ale grupului. Conținutul formării a fost elaborat în mod colectiv de experți certificați, specialiști în educație și designeri digitali. În ceea ce privește structura și conținutul formării, cele două zile se concentrează pe corelarea dintre manualul *Teach RO* și practica din viața reală, dar pe grupe de vârstă diferite. Prima zi de formare se concentrează pe integrarea în grup și pe practica secțiunii dedicate nivelului de învățământ primar, după ce cursanții împărtășesc informații despre ei înșiși și reflectă asupra instrumentului ca activitate de spargere a gheții. Formatorul facilitează activități pentru a-i ajuta pe cursanți să treacă de la materiale video scurte la unele de lungă durată și să învețe din greșeli, deoarece acestea reprezintă oportunități de învățare pentru întregul grup. Formatorul poate introduce, de asemenea, teoria din manual, pentru a reflecta asupra materialelor video. A doua zi se concentrează pe practica pentru educația timpurie, cu comparații

constante între codul de referință și rezultatele participanților. Partea sincronă se încheie cu o recapitulare interactivă, în vederea pregătirii pentru examenul de certificare care urmează.

Întregul program de formare se încheie cu un examen de certificare pentru a testa abilitățile fiecărui participant de a codifica eficient într-o sală de clasă, după observare. Examenul cuprinde materiale video care pot fi accesate, iar cursanții trebuie să urmărească un video de 15 minute, să ia notițe și să codifice corect, cu o diferență maximă de 1 punct față de codul de referință, fiecare dintre cele nouă elemente. Pentru a trece examenul, cursanții trebuie să obțină un punctaj corect pentru cel puțin opt din cele nouă elemente ale instrumentului. În cazul în care un participant nu reușește, există o secțiune de reevaluare cu materiale video diferite care trebuie vizionate și codificate. Se oferă feedback între prima și a doua încercare, iar participanții pot pune întrebări și clarifica neînțelegerile. În funcție de grupele de vârstă cu care interacționează, cursanții pot alege să dobândească o certificare.

Program de formare și coaching în leadership situațional

Se propune un program de formare în leadership situațional (LS), care constă într-o combinație de sesiuni de formare și coaching, la care să participe directorii de școli. Aceasta poate fi o opțiune dintr-o varietate de programe de formare oferite de alte organizații care se adresează liderilor din educație.

1. Formare în leadership situațional

Implementarea PNRAS poate fi văzută ca o oportunitate de schimbare organizațională:

- Directorii școlilor au avut posibilitatea de a crea noi sisteme de delegare care să sprijine profesorii care își asumau noi responsabilități.
- Cadrele didactice au primit noi responsabilități, în multe cazuri în afara zonei lor de confort (didactice), având astfel ocazia de a dezvolta noi competențe.
- Pentru a colecta date despre copiii aflați în situație de risc, se aștepta ca profesorii să intensifice contactele și să își intensifice relația cu familiile acestor copii. Aceste relații, percepute de majoritatea cadrelor didactice ca fiind „dificile”, au reprezentat, de asemenea, o oportunitate de a-și consolida capacitatea de comunicare.

Astfel de situații noi necesită tehnici manageriale ieșite din norme (management adaptiv sau managementul schimbării). Pentru a sprijini directorii școlilor și echipele implicate în proiecte precum PNRAS, dar și altele, în implementarea acestor schimbări, poate fi furnizat școlilor interesate un program de leadership situațional. Sesiunile furnizate sunt un amestec de abordări de diagnosticare, formare și coaching axate pe utilizarea adaptivă a patru stiluri de leadership pentru profesori și manageri. Rezumând, metodologia instrumentului de LS argumentează utilizarea echilibrată a tuturor celor patru stiluri de leadership:

- **Leadership directiv:** în mod tipic, noile eforturi organizaționale trebuie contractate foarte clar, încă de la început, de către liderul proiectului (în toate cazurile, directorul școlii sau directorul adjunct). Acest lucru înseamnă crearea unui cadru pentru alinierea echipei pe baza unor responsabilități clare pentru fiecare persoană, a unor termene limită, a unui acord privind modul și momentul în care se va monitoriza progresul și modul în care vor fi abordate problemele întâmpinate.
- **Leadership informativ:** după ce echipa a înțeles direcția (procesul), urmează în mod organic o discuție analitică mai aprofundată. A fi informativ înseamnă aprofundarea conținutului tehnic, cu scopul de (de exemplu):
 - A facilita dezbaterile privind cele mai bune procese și analiza comparativă;
 - A rezerva timp pentru a împărtăși idei și cunoștințe cu ceilalți membri ai echipei, precum și cu părțile interesate din afara proiectului (părinți, facilitator comunitar, Inspectorat etc.);
 - A crea un context prielnic pentru ca membrii echipei să contribuie cu propria expertiză;

- A discuta și a decide asupra modului în care vor fi îndeplinite din punct de vedere tehnic sarcinile specifice;
- A hotărî care este cea mai bună structură a chestionarului pentru colectarea datelor;
- A adopta o definiție a celor mai potriviți indicatori cheie de performanță pentru a măsura performanța;
- A organiza un brainstorming despre activitățile remediale, odată ce au fost identificați copiii aflați în situații de risc;
- A identifica formarea necesară pentru ca echipa să aibă performanțe bune etc.
- **Leadership participativ:** include procesele relaționale, cum ar fi legătura dintre managerul școlii și echipă, ca și între membrii echipei. Discuțiile deschise și comunicarea autentică favorizează cultivarea partenerilor interni și externi și creează un mediu de relații interumane de calitate, care respectă complementaritățile și diversitatea. A fi participativ înseamnă:
 - A fi prezent la expresiile relaționale și emoționale, la motivațiile mai profunde, la nevoile de autenticitate și intimitate;
 - A oferi prilejul pentru exprimare și a gestiona bucuriile, speranțele, temerile, nevoile sociale etc. ale membrilor echipei. Adeseori, acestea se acumulează atunci când procesele de colaborare se dezvoltă în timp pentru a deveni mai autentice și mai intime.
 - A oferi comentarii empaticе pentru a demonstra sentimente, atitudini calde, sprijin etc., pentru a dezvolta confortul relațional;
 - A te uita în jur la colegi, nu pentru a verifica dacă fac ceea ce ar trebui să facă, ci pentru a se asigura că sunt bine (concentrându-se asupra bunăstării personale și a echipei).
- **Leadership delegativ:** acesta este un set de abilități de acțiune axate pe reacția și adaptarea rapidă, pe delegarea responsabilă, pe implementarea adecvată și eficientă, pentru a răspunde în mod corespunzător la problemele operaționale care apar zilnic. A fi delegativ nu înseamnă în mod necesar a ocupa o poziție formală de conducere, ci este o abilitate necesară în viața de zi cu zi, ori de câte ori parteneriatele (chiar și în relația cu elevii) ajung la maturitate până la punctul în care este nevoie de mai multă delegare și încredere pentru a desfășura acțiuni concrete. Acesta este momentul oportun pentru a se elibera și pentru:
 - A permite inițiativa și asumarea autonomă și independentă.
 - A crea spațiu pentru oportunități antreprenoriale;
 - A se orienta spre finalizarea activităților, implementând planurile de acțiune și activând responsabilitățile pentru a atinge obiectivele practice;
 - A evalua impactul prin măsurători și prin sisteme de monitorizare pentru a respecta termenele limită și a asigura rezultate bazate pe colaborare.

Înainte de sesiune, directorii și echipele vor completa un chestionar. Structura sesiunilor include o prezentare a celor patru stiluri (directiv, informativ, participativ și delegativ), urmată de o interpretare a scorurilor individuale și de echipă. Fiecare participant are posibilitatea de a identifica schimbările comportamentale pe care ar putea dori să le facă pentru a-și consolida capacitatea de leadership situațional.

La două-trei săptămâni după sesiunea de formare în leadership situațional, poate fi trimis un mesaj de e-mail care să reîmprospăteze cunoștințele participanților despre conceptul prezentat. Cursanților le va fi oferită o temă de lucru suplimentară (cu întrebări legate de coaching) pentru reflecție individuală, pentru a-i sprijini în continuarea procesului de schimbare comportamentală în leadership.

De asemenea, se pot organiza sesiuni unu la unu de LS pentru directori și directori adjuncți pentru a aprofunda anumite zone specifice de leadership necesare pentru facilitarea procesului de schimbare. Sesiunile de echipă de formare în LS, desfășurate la nivelul școlii, se concentrează pe dezvoltarea abilităților individuale de leadership situațional, pe consolidarea complementarității dintre membrii echipei și pe susținerea unei culturi echilibrate de echipă în privința leadershipului.

2. Sesiuni de coaching pentru funcții de conducere

Coachingul este un parteneriat creat între client și coach prin conversații care generează noi perspective și catalizează energia clientului spre acțiune și rezultate. În cadrul acestui proiect, coachingul executiv are ca scop sprijinirea directorilor de școli în implementarea eficientă a proiectelor.

Furnizarea programului de sesiuni de coaching urmează etapele prezentate mai jos:

- După sesiunile individuale de LS cu managerii școlari, coachul trimite un mesaj e-mail de monitorizare, prezentându-le acestora posibilitatea de a continua activitatea de dezvoltare prin sesiuni de coaching. Se va partaja un scurt material, în care se descrie ce este coachingul, cum se realizează, responsabilitățile celor două părți implicate, frecvența întâlnirilor etc.
- Această primă întâlnire este una de „contractare/aliniere”, numită și sesiune de *descoperire*. Este o oportunitate pentru client/participant de a experimenta o sesiune de coaching și, astfel, de a decide dacă un astfel de proces îl poate ajuta să implementeze proiectul. În plus, este și o oportunitate pentru coach de a vedea dacă participantul la sesiune este pregătit pentru coaching (procesul de coaching necesită un nivel minim de autocunoaștere și determinare pentru a atinge obiectivele pe care și le stabilește). Sesiunea de *descoperire* invită participantul să decidă asupra obiectivelor inițiale ale programului de coaching individual și asupra frecvenței ședințelor și să convină asupra confidențialității. După această secvență de contractare, timpul rămas din sesiune este folosit pentru a antrena participantul pe primul subiect important.
- Următoarele trei sesiuni de coaching încep cu monitorizarea progresului (ce progrese/schimbări au fost făcute de participant pe subiectul din sesiunea anterioară). Secvența de monitorizare a progreselor este urmată de una sau mai multe secvențe de coaching. Întrebarea de început pentru fiecare secvență este: „Ce este cu adevărat valoros pentru dumneavoastră și ați dori să obțineți până la sfârșitul acestei secvențe de coaching?”. Întrebarea este menită să sprijine concentrarea participantului asupra celor mai importante aspecte legate de implementarea proiectului sau a unui alt subiect legat de managementul școlar. Sesiunile se încheie, de obicei, cu un plan de acțiune sau cel puțin cu un pas pe care participantul îl va face înainte de următoarea sesiune în vederea obținerii rezultatelor așteptate ale programului.
- La sfârșitul celor patru sesiuni se presupune că va avea loc și o scurtă secvență de evaluare. Scopul este de a sprijini participantul în integrarea schimbărilor comportamentale făcute pe parcursul programului de coaching și de a clarifica pașii următori de după coaching.

Subiectele pot fi comunicarea cu membrii dificili ai echipei, îmbunătățirea relației cu echipa, delegarea eficientă și echilibrul dintre viața profesională și cea privată.

3. Formare privind abilitățile de coach pentru managerii școlari

Unul dintre principalele obiective ale activităților de formare și de coaching este de a sprijini profesorii și managerii școlari în crearea unui mediu pozitiv în școală. Mulți dintre copiii care riscă să părăsească școala provin din familii cu situații economice și sociale dificile; greutățile se răsfrâng asupra lor atunci când ajung la școală, prin atitudini și comportamente dificile sau negative. De multe ori, răspunsul automat în fața unui comportament negativ sau violent este ceea ce se numește în cercetarea comportamentală „cercul vicios spre violență”: răspunsul la tensiune prin tensiune, înăsprirea comunicării și control. Deși această strategie are o intenție pozitivă (de a rezolva problema sau de a restabili ordinea în clasă), rareori are ca rezultat o schimbare de comportament pozitivă pentru copil. Chiar și atunci când explorează noi perspective pentru astfel de situații, unii directori manifestă

nerăbdare și lipsă de compasiune, frustrare și așteptări de respect, indicând situații repetate de rănire și vulnerabilitate („și noi merităm respect din partea acestor copii”).

„Cercul virtuos” orientat spre o comunicare pozitivă poate fi învățat și se concentrează în principal pe menținerea compasiunii în fața comportamentelor provocatoare. Necesită capacitatea de a rămâne prezent și deschis cât mai mult posibil. De asemenea, necesită puterea de a nu lua personal reacțiile dificile, practicând în același timp detașarea – sau învățând să observi și să înțelegi.

Motivul pentru care se propune această formare este că abilitățile de coaching încorporează toate punctele forte ale „cercului virtuos” în comunicare:

- Mentalitatea de coaching presupune că „participantul/clientul” este un întreg și o persoană bună. Ca atare, indiferent de problema cu care se confruntă, are potențialul de a găsi soluția în interiorul său. Aceasta este în mod fundamental o postură pozitivă, plină de compasiune, care schimbă dramatic contextul comunicării.
- Un coach poate rămâne prezent și deschis, într-o poziție de observator/detașat (mai degrabă decât una de partizanat față de o parte sau alta).
- Un coach știe să asculte global: observând limbajul nonverbal, emoțiile, energia și gândurile, precum și tot ceea ce se întâmplă în sistem (cum reacționează alte persoane la situație etc.).
- Un coach poate crea un spațiu sigur și respectuos pentru ca celălalt să vorbească, să împărtășească gânduri sau emoții și, în funcție de deschiderea celui alt, să se conecteze la partea cea mai profundă a sa, la motivațiile și dorințele sale profunde. Acest lucru, la rândul său, poate genera soluții de străpungere a blocajelor.
- Un coach învață cum să creeze un spațiu pentru ca celălalt să vadă noi perspective. De cele mai multe ori, conflictele și blocajele apar din cauza unei anumite mentalități sau a faptului că ești atașat de o idee/descriere personală a situației (care, de obicei, a creat problema în primul rând). Un coach știe cum să faciliteze comunicarea în așa fel încât „clientul” să poată găsi noi perspective care au potențialul de a debloca situația.

Modulele de formare pot fi livrate urmând o structură care include o secvență teoretică zilnică de 30 de minute (care introduc o abilitate specifică), urmată de practică intensivă și discuții/analiză. Ultima zi include o secvență de supervizare, care le permite participanților să practice toate abilitățile dezvoltate în cele trei zile de formare și să primească sugestii personale pentru dezvoltarea ulterioară.

Introducerea coachingului în școli și în proiectele care sprijină dezvoltarea școlară. Coachingul în educație a cunoscut o creștere susținută în ultimul deceniu. Școlile, colegiile și universitățile din Australia, Regatul Unit și SUA au introdus intervenții de coaching pentru a îmbunătăți rezultatele elevilor (Knight, 2007; Kee et al., 2010, van Nieuwerburgh 2012). Coachingul este utilizat direct cu educatorii, elevii și membrii comunității educaționale (Campbell, 2015). S-au realizat deja studii de fond extinse (de exemplu, van Nieuwerburgh, C. și Barr, M. (2016)) și au fost identificate diverse opțiuni instituționale, care ar putea fi testate în România, pentru a identifica cele mai bune soluții pentru școlile românești.

Tabelul 16: Opțiuni de coaching în școli

Coaching pentru leadership educațional	Coaching adresat liderilor Liderii din domeniul educației beneficiază de coaching pentru a îi sprijini în dezvoltarea leadershipului
	Lideri care învață cum se oferă coaching, apoi furnizează coaching altora Liderii din educație învață cum să facă coaching și apoi folosesc coachingul în repertoriul lor de leadership
Coaching pentru practica profesională	Coaching educațional Cadrele didactice beneficiază de coaching din partea colegilor sau a unor specialiști în coaching educațional dedicați, cu accent pe îmbunătățirea practicii lor pedagogice (practica de predare) și a rezultatelor pentru elevi

	Coaching între colegi Profesorii și alți educatori se instruiesc reciproc pe orice subiect legat de practica lor profesională.
Coaching cu părinții și cu comunitatea școlară în general	Coaching pentru părinți oferit de către profesori și alte persoane - Cadrele didactice folosesc abilități și abordări de coaching atunci când se întâlnesc cu părinții. - Alți profesioniști din domeniul educației oferă coaching părinților, pentru a-i ajuta să-și îmbunătățească abilitățile de parenting.
	Comunitatea părinților instruiți în coaching Părinții sunt instruiți să-și asume poziția de îndrumători ai propriilor copii.
	Coaching din partea comunității Membrii instruiți ai comunității locale oferă coaching elevilor din școli.
Coaching pentru succesul și starea de bine a elevilor	Antrenori externi Antrenori externi instruiți lucrează cu elevii pentru a îmbunătăți performanțele școlare și starea de bine acestora.
	Antrenori interni - Personalul școlar instruit îi antrenează pe elevi pentru augmentarea stării de bine. - Elevii instruiți antrenează alți elevi. Aranjamentul poate fi reciproc (peer coaching) sau elevul poate antrena elevi mai tineri.

Modulul I: Postura de coaching sistemic (1 zi)

- Introducere în coaching. Definiția coachingului, dialog vs. discuție, „arta conversației”. Introducere practică și progresivă în fiecare abilitate. Prezența la tiparele de rezonanță ale sistemului.
- Abilități de ascultare în medii de coaching individual și colectiv, vidul de tăcere, punctuația verbală.
- Prezența și postura atentă, crearea de disponibilitate și oferirea unui mediu pentru dezvoltare, atitudini receptivă, limbajul corpului.
- Îndemnuri pasive și active, ritmarea. Crearea vidului interior și a tăcerii, înăbușirea stresului. Întreruperea. Concentrarea asupra modelelor de spațiu și timp în contextul clientului.
- Sinteză eficientă pentru a induce clientului liniștea necesară reflecției.
- Clarificarea lingvistică, utilizarea strategică a întreruperilor.
- Împărtășirea percepțiilor de rezonanțe sistemice, intuiții. Rezonanțe etice. Gestionarea confuziei și a haosului, întâmpinarea soluțiilor emergente.
- Introducere în coachingul auditiv/telefonice.

Modulul II: Co-crearea de noi perspective / Întrebări și modificarea sau extinderea clientului (1 zi)

- Schimbul de informații și evaluarea progreselor de către participanți.
- Întrebări sistemice și standard ca bisturie de comunicare: deschise, închise, dirijate, neutre și puternice.
- Întrebări axate pe soluții emergente și sistemice. Întrebări paradoxale. Crearea de confuzie.
- Întrebări pentru a crea liniște, pentru a transforma cadrul de referință al clientului.
- Întrebări sistemice de timp, spațiu, emoție, ipotetice, calități etc.
- Întrebările axate pe cine este clientul și pe modul în care acesta procedează, mai degrabă decât pe conținutul dialogului său personal.
- Utilizarea abilităților de coaching în vânzarea serviciilor de coaching.
- Capcana obișnuită a furnizorului de coaching de a pune întrebări retorice.

Modulul III: Contracte și acorduri în coaching (1 zi)

- Schimbul de informații și evaluarea progreselor de către participanți.

- Întrebări pentru a explora provocările, nevoile și mizele clienților.
- Managementul timpului.
- Clarificarea contractului/acordului: valori, obiective, mijloace, etică etc., măsuri și instrumente de măsurare.
- Focalizare anti-sabotaj. Etica coachingului.
- Diferite niveluri de acorduri între client și coach în coaching (acorduri de proces/sesiune/secvență/ proiect/ confruntare).

Recomandarea 2. Opțiuni de strategii pentru recrutarea managerilor educaționali

Recrutarea bazată pe merit este corelată cu o performanță mai bună a administrației publice, cu încrederea cetățenilor și cu creșterea economică.¹⁶⁴ În unele studii, recrutarea pe bază de merit este prezentată ca fiind cea mai importantă caracteristică structurală pentru îmbunătățirea performanței sistemului birocratic, urmată de promovarea în ierarhia internă și de stabilitatea carierei.¹⁶⁵ Meritocrația în recrutare este, de asemenea, asociată cu o satisfacție și o încredere mai mare a cetățenilor.

Codul administrativ prevede punerea în aplicare a unui nou sistem de recrutare pentru funcționarii publici, fundamentat pe o abordare bazată pe competențe, care se poate aplica și personalului contractual ca parte a forței de muncă publice. O concurență eficientă ar trebui să aibă ca puncte de plecare următoarele recomandări: i) evaluarea competențelor analitice și de rezolvare a problemelor; ii) crearea unui grup de experți în recrutare (în interiorul și în afara sectorului public) sau furnizarea de formare membrilor departamentelor de resurse umane pentru a derula procesele; și iii) consolidarea legăturii dintre recrutare și planificarea resurselor umane.

Principiile cheie care guvernează conceperea și operaționalizarea modelului de recrutare sunt: meritocrația, consolidarea încrederii, simplificarea procedurilor și accentul pe performanță.

Recrutarea bazată pe merit necesită un set de principii care să ghideze procesul de selecție, inclusiv transparența, implementarea unor mecanisme de contrabalansare și un bun model de recompensare a competențelor. Aceasta presupune selectarea persoanei potrivite pentru orice post dat, realizată prin recrutare sau prin promovare pe baza unor reguli de merit explicite, care sunt înțelese public și care pot fi contestate în cazul în care se suspectează o încălcare.¹⁶⁶ Multe dintre țările OCDE își bazează recrutarea pe un cadru standard de competențe. OCDE definește competențele funcționarilor publici ca fiind pilonii pentru performanță, inovare, productivitate și crearea de valoare în sectorul public.¹⁶⁷

Metodologia de recrutare ar trebui să fie eficientizată cu atenție și operaționalizată¹⁶⁸ pentru a remedia deficiențele actuale ale procesului de recrutare, inclusiv ocuparea a posturilor vacante, testarea nealiniate cu aptitudinile necesare pentru post și recompensarea exercițiilor mecanice pentru teste, în detrimentul abilităților. Sistemul de recrutare ar trebui să se concentreze pe atragerea persoanelor cu performanțe înalte în administrația publică și pe eficientizarea procedurilor și proceselor, pentru a le face simplu de implementat.

Procesele de recrutare bazate pe merit sunt fundamentate de opt¹⁶⁹ **elemente cheie, care trebuie corelate cu o abordare bazată pe competențe:**

- o evaluare a nevoilor care să conducă la o fișă a postului scrisă, care să conțină sarcini clare, precum și competențele de care va avea nevoie persoana selectată;
- un anunț difuzat către grupurile eligibile, care să includă un rezumat al fișei postului;
- formulare de aplicație standardizate;
- o fișă de punctaj bazată pe criterii obiective și pe cadrul de competențe;
- o metodologie de preselecție pentru a reduce cererile, dacă este necesar, la un număr rezonabil;
- o procedură de selecție finală bazată, din nou, pe cadrul de competențe și care include un interviu cu o comisie;
- o procedură de numire bazată pe sistemul de punctaj;

¹⁶⁴ Meyer-Sahling, J.-H., C. Schuster, and K.S. Mikkelsen. 2018. Civil Service Management in Developing Countries: What Works? London: UK Department for International Development.

¹⁶⁵ Rauch, J.E., and P.B. Evans. 2000. "Bureaucratic Structure and Bureaucratic Performance in Less Developed Countries." *Journal of Public Economics* 75: 49–71.

¹⁶⁶ Banca Mondială. Recruitment & Promotion Brief.

¹⁶⁷ Using skills and competency frameworks to attract, recruit, develop and promote Kazakh civil servants – BENCHMARKING CIVIL SERVICE REFORM IN KAZAKHSTAN © OECD 2018.

¹⁶⁸ Sundell, Anders. (2014). Are Formal Civil Service Examinations the Most Meritocratic Way to Recruit Civil Servants? Not in all Countries. *Public Administration* Vol. 92, No. 2, pp. 440–457 and OECD (2017), *Skills for a High Performing Civil Service*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264280724-en>.

¹⁶⁹ Banca Mondială. Recruitment & Promotion Brief.

- notificarea rezultatelor atât candidaților admiși, cât și celor respinși.

Noul proces de recrutare a managerilor educaționali, fie la nivel județean, fie la nivel de școală, va utiliza o abordare bazată pe competențe, eficientizat prin instrumente TIC.

Pasul 1: Planificarea recrutării. Planul trebuie inițiat și aprobat de nivelul superior de conducere, reprezentând punctul de plecare pentru întregul proces de recrutare. Rezultatele acestei etape vor determina tipul de competențe și cunoștințe necesare pentru a fi atrase și selectate pentru posturile de conducere. Planificarea personalului și planul de recrutare reprezintă pietrele de temelie care influențează profilurile managerilor. Planul de recrutare include numărul de manageri, tipul și competențele cheie pentru posturile vacante, pentru o perioadă care variază între 1 și 3 ani.

Pasul 2. Publicitate. Această etapă presupune publicarea posturilor vacante și implementarea unor campanii de informare publică și de publicitate, cu scopul de a atrage candidați la procedurile de recrutare care urmează. Este obligatorie publicarea posturilor vacante în presă și pe site-ul DJIP, dar se recomandă publicarea și pe site-uri care reunesc toate posturile vacante din sectorul public.

Pasul 3: Selectarea și numirea comisiei de selecție. Pentru a pregăti și operaționaliza complet întregul proces de recrutare, în etapele incipiente se va alege și numi o comisie de selecție. Aceasta va supraveghea implementarea etapelor de selecție și deciziile privind clasificarea candidaților. Comisia de selecție pentru directorii de școli este constituită la trei niveluri: i) la nivel național, include secretarii de stat, consilierii acestora, manageri și personal din ME; ii) la nivel județean, include membri din conducerea și personalul DJIP, sectorul privat și consiliul local și iii) la nivel de școală, în faza de interviu, include membri din partea DJIP și cadre didactice, autoritatea locală și un expert în resurse umane. Experții în resurse umane ar trebui să facă parte din întregul proces și să fie reprezentați la toate nivelurile.

Comisia de selecție pentru directorii DJIP este constituită la nivelul ME și include manageri și personal din direcții specifice și departamente juridice.

Pasul 4: Procesul de aplicație. Procedura de aplicație ar trebui să fie standardizată și să se bazeze pe instrumente digitale, pentru a optimiza coordonarea acesteia și pentru a reduce riscul unor probleme precum pierderea sau rătăcirea documentelor, erori de procesare etc. Prin urmare, trebuie conceptualizată, dezvoltată și implementată o platformă IT care să permită colectarea candidaturilor și transmiterea acestora către o bază de gestionare a datelor, care va încorpora toate etapele succesive ale procedurii de recrutare (rezultatele testelor, lista scurtă a candidaților, comasarea informațiilor etc.).

Pasul 5: Verificarea eligibilității. Verificarea eligibilității se referă la verificarea tuturor condițiilor prealabile pe care trebuie să le îndeplinească un candidat înainte de a intra în etapa de testare a competențelor generale și specifice. Această etapă este eliminatorie. Este inclusă o fază de contestații.

Pasul 6: Testarea. Această etapă constă în administrarea testelor de verificare a competențelor generale considerate obligatorii pentru un anumit grup de locuri de muncă/posturi. Această etapă de testare va fi computerizată, majoritatea testelor fiind teste cu variante multiple de răspuns, evaluate automat de sistemul informatic. Tipurile de teste vor include:

- stăpânirea unei limbi străine și a cunoștințelor de utilizare a calculatorului (în cazul în care solicitantul nu deține un certificat eliberat de o autoritate competentă care să ateste nivelul de competență necesar);
- teste psihometrice (verbale, numerice, de raționament, abstracte);
- cunoștințe generale în domeniul administrării/guvernării sistemului de învățământ, alte aptitudini specifice.

Fiecare test inclus în această etapă este eliminatoriu. Este inclusă o fază de contestații. Pentru directorii DJIP, procesul conține, pe lângă proba scrisă, și evaluarea proiectului managerial depus de candidat.

Pasul 7. Proba interviului. În această etapă se evaluează, prin interviu, competențele generale de bază definite pentru profilul postului pentru care a fost deschisă recrutarea. Pe baza unor întrebări

prestabilite, participanții vor răspunde individual în fața comisiei, demonstrând experiența profesională anterioară prin exemple relevante din activitatea lor. În acest fel, ei dovedesc indirect competențele din profil, în special cele tehnice. În plus, prin intermediul acestui instrument, comisia poate evalua abilitățile de comunicare orală, abilitățile de prezentare sau capacitatea de a convinge audiența pe un anumit subiect. Acest instrument poate permite, de asemenea, testarea rezolvării de probleme, a luării de decizii și a integrității pe baza unor întrebări adaptate.

Pasul 8. Numirea. În cazul directorilor DJIP, aceștia sunt numiți de către ministrul educației.

Mai jos sunt prezentate câteva exemple de instrumente, care permit evaluarea mai multor competențe cheie ale managerilor educaționali și testarea abilităților lor manageriale, de conducere, personale și interpersonale.

Tabelul 17: Exemplet de evaluare a competențelor în procesul de recrutare

Grup de competențe	Competențe pentru manageri	Instrumente de evaluare care pot fi utilizate
Eficacitatea personală	Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor	Teste psihometrice, teste scrise, eseuri, studii de caz cu debriefing, jocuri de rol, dezbateri, prezentări.
	Inițiativă (inclusiv responsabilizare)	Prezentare, jocuri de rol, studiu de caz, simulări de situații profesionale
	Planificare și organizare (inclusiv planificare strategică)	Teste psihometrice, teste scrise, studii de caz cu debriefing, prezentări, simulări de situații profesionale
Eficacitatea interpersonală	Comunicare (inclusiv relaționare și influențare)	Teste scrise, studii de caz cu debriefing, prezentări, jocuri de rol, simulări de situații profesionale
	Lucru în echipă (inclusiv medierea conflictelor)	Jocuri de rol, teste psihometrice, prezentare
Abilități manageriale	Managementul performanței (inclusiv managementul resurselor și al proceselor)	Jocuri de rol, simulări de situații profesionale, studii de caz
	Dezvoltarea echipei	Jocuri de rol, prezentare
Leadership	Cultivarea implicării	Jocuri de rol, prezentare, simulări de situații profesionale
	Promovarea inovației și ghidajul schimbării (inclusiv agilitatea strategică)	Studii de caz, simulări de situații profesionale, jocuri de rol și dezbateri

Opțiunea de strategie pentru utilizarea unui model operațional de resurse umane cu cinci componente

Un model operațional de resurse umane bine conceput și funcțional garantează că resursele umane sunt alocate în mod optim, rolurile și responsabilitățile sunt clar definite, procesele sunt simplificate, tehnologia este utilizată pentru creșterea eficienței și există parametri de monitorizare a performanței și de stimulare a îmbunătățirii continue. Acesta permite specialiștilor în resurse umane să furnizeze servicii eficiente și eficiente care se aliniază cu obiectivele strategice stabilite de ME.

Structura. Modul în care departamentele de resurse umane sunt organizate pentru furnizarea de servicii include ierarhia, liniile de raportare și împărțirea responsabilităților între diferitele echipe sau unități de resurse umane. Componenta de structură asigură faptul că resursele de personal sunt alocate eficient și că echipele de resurse umane colaborează eficient pentru a atinge obiectivele generale. Structura propusă constă din trei niveluri:

- La nivel de minister – Direcția Generală Management Resurse Umane și Rețea Școlară stabilește direcția strategică generală, politicile și reglementările pentru întregul sistem educațional;

- Structurile județene, DJIP, CCD asigură îndrumare, supraveghere și resurse de dezvoltare profesională școlilor; și
- Școli.

Componenta de structură asigură că resursele și responsabilitățile sunt alocate în mod eficient în întregul sistem educațional, permițând coordonarea și colaborarea între diferitele părți interesate.

Roluri. Clarifică **cine este responsabil pentru ce** și definește responsabilitățile, sarcinile și așteptările specifice pentru fiecare persoană sau echipă din cadrul funcției și departamentelor de resurse umane. Rolurile sunt concepute pentru a acoperi toate aspectele activității de resurse umane, cum ar fi achiziția de talente, învățarea și dezvoltarea, remunerarea și beneficiile, relațiile cu angajații și strategia de resurse umane. Rolurile din cadrul sistemului de învățământ preuniversitar definesc responsabilitățile, sarcinile și așteptările specifice pentru fiecare parte interesată la fiecare nivel de sistem. Acest aspect include elaborarea de politici și linii directoare la nivelul ministerului, furnizarea de sprijin și supraveghere de către agențiile de sprijin și implementarea programelor și inițiativelor educaționale la nivelul școlii. Componenta de roluri clarifică cine este responsabil pentru ce în cadrul sistemului educațional, ceea ce ajută la prevenirea duplicării eforturilor și la asigurarea faptului că toate sarcinile sunt atribuite părților interesate corespunzătoare.

Procese. Oferă o **foaie de parcurs clară cu privire la modul în care ar trebui să se desfășoare activitatea de resurse umane**, ceea ce contribuie la eficientizarea activităților de resurse umane, la reducerea erorilor și la îmbunătățirea eficienței în general. Procedurile standardizate, fluxurile de lucru și cele mai bune practici pentru interesul administrativ sunt prezente pe larg în toate metodologiile și descrie o orientare generală și intensă pentru conformitate.

Tehnologie. Oferă instrumentele și sistemele necesare pentru a sprijini activitățile de resurse umane, inclusiv sistemele informatice de resurse umane, sistemele de urmărire a candidaților, sistemele de gestionare a învățării, sistemele de gestionare a performanței și alte instrumente care permit profesioniștilor din domeniul resurselor umane să automatizeze sarcinile de rutină, să analizeze datele și să ia decizii bazate pe date.

Componenta tehnologică servește funcției de resurse umane, permițând părților interesate să lucreze mai eficient, să sprijine procesul decizional bazat pe date și să îmbunătățească experiența educațională generală.

Instrumente de măsurare. Oferă o modalitate de a măsura succesul eforturilor de resurse umane, de a urmări progresul în timp și de a se asigura că eforturile de resurse umane sunt aliniate cu obiectivele strategice. Instrumentele de măsurare din cadrul modelului operațional de resurse umane sunt indicatorii cheie de performanță (KPI) și alte măsuri utilizate pentru a evalua eficacitatea și eficiența activităților de resurse umane. Măsurătorile îi ajută pe liderii din domeniul resurselor umane să înțeleagă cât de bine funcționează departamentul în raport cu obiectivele sale, să identifice domeniile în care sunt necesare îmbunătățiri și să demonstreze valoarea resurselor umane în contextul mai larg al sistemului.

Pentru a optimiza eforturile de dezvoltare în vederea conceperii unui sistem de resurse umane util în educație, sunt esențiali mai mulți pași: i) **evaluarea** nevoilor specifice ale sistemului educațional și ale personalului, inclusiv în domenii precum formarea, remunerarea și sprijinul acordat profesorilor; ii) pe baza acestor nevoi, **se elaborează politici și proceduri** corespunzătoare, care să contureze criteriile de recrutare, selecție, formare și evaluare a profesorilor; iii) odată ce acestea sunt puse în practică, **sistemul de resurse umane este implementat**, constituind procese în conformitate cu liniile directoare elaborate; iv) sistemul de resurse umane este **monitorizat** și evaluat în mod regulat pentru a se stabili dacă acesta răspunde nevoilor sistemului de învățământ și ale personalului; și v) se urmărește **îmbunătățirea continuă** pe baza rezultatelor monitorizării și evaluării, permițând rafinarea și îmbunătățirea sistemului de resurse umane pentru a răspunde mai bine cerințelor sistemului și ale personalului.

Măsuri pentru implementarea sistemelor de resurse umane. Prin întreprinderea următoarelor acțiuni, ME poate contribui la asigurarea implementării unor practici eficiente de resurse umane și poate

contribui la succesul și îmbunătățirea continuă a sistemului de învățământ preuniversitar: **Elaborarea și implementarea unui plan strategic → Alocarea de resurse → Stabilirea unor instrucțiuni și reglementări clare → Monitorizarea și evaluarea progreselor → Colaborarea cu părțile interesate → Susținerea unor schimbări ale politicilor → Promovarea transparenței și a responsabilității.**

Recomandarea 3. Opțiuni de strategii pentru pilotarea unui management sporit la nivelul școlii

La nivelul școlii, pot fi pilotate următoarele strategii pentru implementarea unei bune strategii de resurse umane și a planurilor de carieră pentru profesori:

- Elaborarea de strategii de resurse umane la nivelul școlii: încurajarea școlilor să își elaboreze propriile strategii de resurse umane, aliniate la viziunea generală și la cadrul de politici stabilit de ME.
- Împuternicirea conducerii școlii: întărirea rolului directorilor și administratorilor de școli în managementul resurselor umane, furnizându-le competențele și resursele necesare pentru a conduce transformarea.
- Implicarea părților interesate: implicarea cadrelor didactice, a părinților și a altor părți interesate în procesul de transformare a resurselor umane, asigurându-vă de contribuția și sprijinul acestora.
- Adoptarea unei abordări bazate pe date: utilizarea datelor și a situațiilor analitice pentru documentarea deciziilor de resurse umane la nivelul școlii, măsurând impactul inițiativelor de resurse umane asupra rezultatelor elevilor și a performanței generale a școlii.
- Cultivarea unei culturi a îmbunătățirii continue: accentuarea importanței adaptării și evoluției pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale sistemului de învățământ preuniversitar.
- Prin utilizarea unei perspective „din afară spre interior”, departamentele de resurse umane și specialiștii din învățământul preuniversitar ar trebui să analizeze așteptările beneficiarilor sistemului de învățământ și să fie proactivi, receptivi și strategici în gestionarea personalului, în promovarea dezvoltării profesionale și în asigurarea conformității cu legile și reglementările relevante.

Întregul demers de pilotare nu se poate baza exclusiv pe propuneri nedirecționate, pornind doar de la creativitatea și spiritul de inovație al unor școli, ceea ce poate fi captivant și inovator, dar poate fi și un eșec, nepermis atunci când implică elevii. Școlile trebuie să fie sprijinite cu exemple de „ce funcționează în educație”, pentru a nu reinventa roata și a reduce abordările de tip „încercare și eroare”.

ME poate propune sugestii concrete de pilotare și lua în considerare direcții clare de inovare, care se mulează pe intențiile sale de reînnoire din perioada următoare (abordarea de la vârf în jos); apelul de proiecte poate, prin urmare, să împartă cele 60 de propuneri în categorii: unele propuse la nivel central cu un număr maxim predeterminat de inițiative care urmează a fi aprobate (de exemplu, unele teme specificate la nivel central, cum ar fi cele care vizează modelul de predare – învățarea într-un *sistem de învățare mixtă*, organizarea modulară a orarului etc., cu un număr fix de propuneri finanțate pentru fiecare categorie), însoțite de alte teme noi propuse de școli.

În mod complementar, merită să se efectueze cercetări de mici dimensiuni (de tipul evaluării rapide) în școlile în care s-au desfășurat/se desfășoară pilotările anterioare, pentru a colecta sugestii de îmbunătățire a procesului de pilotare și pentru a preveni erorile (de exemplu, modelul Colegiului Național „Gheorghe Lazăr” a fost extins la nouă licee, iar întrebările legitime ar putea fi: de unde știm că această măsură a fost bună, care sunt concluziile pilotării, unde au fost întâmpinate dificultăți, care sunt lecțiile învățate?).

În plus, pentru a-i proteja pe elevi de unele efecte neprevăzute asociate unei inovații pedagogice sau structurale, se recomandă sprijin profesional pentru acest proces (pe lângă faptul că la nivelul ME, comisia permanentă le va coordona la nivelul ME care sprijină dezvoltarea rețelei naționale de școli pilot) și următoarele activități:

- Însoțirea echipei de proiect de către un specialist/echipă de specialiști în educație care să acompanieze și să documenteze procesul, să ofere expertiză de specialitate și să semnaleze eventualele efecte neașteptate ale intervenției, pozitive sau negative;

- Conceperea, încă din faza incipientă, a strategiilor de sprijinire a echipei de pilotare și de coaching și dezvoltarea acestora pe parcursul intervenției, cu sprijinul, dacă este necesar, al specialistului în educație desemnat;
- Elaborarea în colaborare a unei strategii de construire a intervenției pilotate sub forma unei cercetări acționale (investigarea participativă a practicienilor – eventual cu sprijinul specialistului în educație), pentru a evita concluziile empirice, nefondate, privind eficiența procesului;
- Însoțirea proceselor de pilotare cu o evaluare externă a impactului ar putea completa procesele de cercetare acțională participativă la nivelul școlii (precum activitățile desfășurate de MineduLAB în Peru);
- De asemenea, ar trebui clarificate și alte detalii administrative înainte de lansarea apelului de proiecte privind școlile pilot. De exemplu, deși apelul de proiecte finanțează activități pentru o perioadă limitată, sustenabilitatea abordării poate fi pusă sub semnul întrebării. Se poate discuta dacă o școală poate primi statutul de unitate pilot pentru validarea diferitelor intervenții sau este vorba doar de un statut temporar axat doar pe tema propusă în proiectul depus spre aprobare; de asemenea, trebuie clarificat dacă o școală care a participat la etapele anterioare de pilotare poate participa și la această rundă a apelului de proiecte.

Pilotarea pentru creșterea capacității manageriale a școlilor

Activitățile de pilotare pot atinge diverse domenii, de la metode inovatoare de predare, învățare și evaluare până la gestionarea eficientă a resurselor; acestea pot viza cariera didactică, flexibilitatea financiară etc. Unele dintre aceste intervenții se concentrează asupra activităților și proceselor manageriale; altele vizează un context tematic mai larg.

Indiferent de tema aleasă, activitatea pilot are un efect clar asupra creșterii capacității manageriale a școlii respective, chiar dacă nu urmărește în mod explicit să inoveze în acest domeniu. Această creștere a nivelului de competențe cumulative ale echipelor din școală este alimentată de mai multe perspective:

- Se consolidează capacitatea managerială de a lua decizii la nivelul școlii, de a selecta priorități inovatoare prin îndepărtarea de la normele de rutină existente, precum și autonomia decizională, indiferent de conținutul și natura acestor decizii;
- Se întărește încrederea echipelor școlare în capacitatea de autogestionare a priorităților specifice, a resurselor disponibile și a celor noi;
- Creșterea gradului de responsabilitate locală se realizează prin transferul puterii de decizie de la nivelurile superioare la cel al școlii, aducând astfel decizia mai aproape de beneficiarii direcți ai serviciului educațional respectiv (un rezultat specific al proceselor de descentralizare responsabilizate, după pregătirea și susținerea școlilor în acest demers);
- Timpul dintre producerea inovației educaționale și concluziile privind impactul acesteia este redus, deoarece evaluările pot fi făcute mai rapid în cadrul instituției prin activități de cercetare acțională;
- Este dezvoltată capacitatea echipei școlare de a gestiona proiecte și fonduri suplimentare, de a lua decizii rapide de reajustare a activităților, a sarcinilor asumate între membrii proiectului etc;
- Parteneriatele locale sunt consolidate, ceea ce este esențial pentru realizarea acțiunilor pilot la nivel de școală.

Pilotarea intervențiilor care se adresează întregii școli

Temele de pilotare pot fi grupate în mai multe categorii distincte, dar legate între ele; iată câteva exemple prezentate în mod selectiv:

- Inovații la nivel de conținuturi, restructurări la nivel de plan cadru, arii curriculare, programe (de exemplu, o nouă disciplină în cadrul CDEOȘ, o nouă disciplină de studiu care propune abordări transversale, abordări integrate care depășesc granițele unei discipline);
- Noi abordări ale predării-învățării-evaluării, metode și criterii de evaluare a performanțelor elevilor (de exemplu, utilizarea pe scară largă a portofoliilor și noi modele de evaluare a

progresului); dezvoltarea de strategii didactice și resurse educaționale inovatoare, inclusiv în domeniul învățării mixte/învățării online;

- Elaborarea de activități de învățare individualizată, personalizată și remedială;
- Promovarea unor noi abordări care să promoveze incluziunea și echitatea;
- Promovarea unor noi abordări pentru a include părinții și comunitatea în viața școlii;
- O nouă organizare a zilei de învățare, cu includerea în programul zilnic a activităților remediale sau de tip „școală după școală” etc.

Pilotarea intervențiilor axate pe domeniul procesului decizional, al guvernancei și al managementului

Unele dintre temele acțiunilor pilot pot fi axate în mod explicit și specifice domeniului guvernancei și managementului, fie că este vorba de managementul resurselor umane, financiare sau materiale. Acestea pot include, așa cum se sugerează în Ghidul solicitantului pentru subvențiile pentru școli pilot:

- Managementul general al unității de învățământ, dezvoltarea unor mecanisme îmbunătățite de luare a deciziilor;
- Managementul financiar, inclusiv finanțarea alternativă; aplicarea unor mecanisme de finanțare inovatoare care să permită școlilor să răspundă rapid la nevoile în schimbare;
- Reformarea mecanismelor interne de asigurare a calității, inclusiv a cadrelor de autoevaluare și de monitorizare a performanțelor;
- Organizarea de programe de formare pentru profesori și manageri școlari;
- Organizarea de servicii de formare și mentorat pentru cadrele didactice și managerii școlari;
- Utilizarea soluțiilor tehnologice disponibile pentru a asigura reducerea sarcinii birocratice la nivelul școlii;
- Elaborarea și aplicarea unor mecanisme de planificare, implementare și monitorizare a îmbunătățirii calității procesului de predare-învățare în colaborare cu toți actorii interesați;
- Dezvoltarea de parteneriate inovatoare între unitățile de învățământ pentru eficientizarea managementului sau între unitățile de învățământ preuniversitar și universități, ONG-uri sau agenți economici.

Alte domenii de inovare pentru creșterea capacității manageriale pot fi derivate dintr-o analiză responsabilă a situației la nivelul fiecărei școli. De asemenea, o sursă solidă de pilotare a acțiunilor în acest domeniu este reprezentată de direcțiile de analiză din rapoartele celor șapte grupuri de lucru tematice din cadrul proiectului „România Educată”, capitolul *Profesionalizarea managementului educațional/Raportul grupului de lucru 3* (pp. 87-106). Raportul menționat identifică o serie de vulnerabilități care pot genera activități ce pot fi pilotate.

Mai jos este prezentată o selecție de probleme potențiale, fiecare dintre acestea fiind însoțită de măsuri de remediere sugerate.

Probleme identificate de raportul „România Educată” în privința managementului educațional (selecție)	Posibile teme pilot propuse în prezentul plan de acțiune
Lipsa unui profil bine definit al directorului, rezultat din standarde profesionale, competențe, roluri și responsabilități, precum și o clarificare a situațiilor de incompatibilitate	Dezvoltarea de programe locale de formare pentru managerii școlari
Absența unui parcurs de dezvoltare profesională predefinit care să acopere perioada anterioară preluării mandatului (formare inițială), pregătirea pentru începerea carierei manageriale (sistem de mentorat) și/sau formarea continuă pe durata mandatelor (de exemplu, sistem de coaching).	Angajarea unui mentor în carieră din fonduri alternative sau implicarea în programe de coaching și urmărirea impactului acestor măsuri
Personal insuficient la nivelul școlii, în special în domeniul unor problematice conexe/ de sprijin celor academice/ educaționale (de exemplu, în domeniile financiar, administrativ, managerial și juridic) care să susțină	Angajarea de noi membri în echipa de management în timpul perioadei de pilotare, pentru suport financiar, administrativ, managerial și juridic etc.

Probleme identificate de raportul „România Educată” în privința managementului educațional (selecție)	Posibile teme pilot propuse în prezentul plan de acțiune
activitatea școlii.	
Lipsa unor baze de date colectate coerent și consistent, care să permită fundamentarea politicilor manageriale pe dovezi, precum și lipsa competențelor directorilor de școli/rectorilor de a interpreta aceste date, pentru a le utiliza pentru îmbunătățirea procesului decizional	Inițierea la nivelul școlii (sau al consorțiului de școli) a unor programe digitale care să sprijine fluxul informațional al deciziilor
Dificultăți în realizarea indicatorilor de performanță instituțională derivate din lipsa unei autonomii reale a instituției în ceea ce privește selecția resurselor umane sau utilizarea resurselor financiare sau materiale	Pilotarea modalităților de angajare a personalului la nivelul școlii, în funcție de necesități
Consiliul de administrație al școlii nu își îndeplinește funcțiile în mod real; în anumite cazuri, are un rol predominant formal (de exemplu, ședințele consiliului de administrație al școlii sunt convocate din scurt și nu există timp pentru o analiză aprofundată a problemelor asupra cărora se iau decizii)	Pilotarea unor noi forme de management colectiv al școlii

Alte activități sau măsuri potențiale care ar putea fi ținute prin activități de pilotare

Sprijinirea propunerilor pilot ale școlilor care urmăresc să inoveze elaborarea curriculumului la nivelul școlii, concentrându-se pe actualizarea conținutului și a modalităților de predare, astfel încât să implice elevi cu profiluri și nevoi diferite. Planurile pot include, de asemenea, formarea cadrelor didactice și oportunități legate de specializări în noi discipline și abordări ale învățării care să permită o personalizare a acestor reproiectări.

Încurajarea și sprijinirea inițiativelor școlilor de a oferi servicii de consiliere, programe de meditații și de mentorat, precum și cursuri remediale și activități de implicare a părinților și a comunităților în sprijinirea elevilor. În Țările de Jos, de exemplu, în centrul politicii privind părăsirea timpurie a școlii stă abordarea multidisciplinară, iar Guvernele locale joacă un rol cheie de coordonare. O atenție specială li se acordă tinerilor considerați a fi deosebit de vulnerabili; în practică, acest lucru a fost un punct central în regiuni începând cu 2016. „Abordarea integrativă a școlii” elaborată de Comisia Europeană este un bun punct de plecare, deoarece oferă orientări și sugestii care pot fi cuplate cu setul de instrumente al UE pentru școli.

Din punctul de vedere al infrastructurii, mediile de clasă flexibile și investițiile în modernizarea spațiilor sunt esențiale pentru a crea un spațiu de învățare pozitiv și favorabil învățării. Acesta transmite mesajul că elevul și experiența de învățare merită să se investească în ele și încurajează un comportament pozitiv și o mai mare considerație pentru experiența de învățare.

Explorarea posibilităților și realizarea de cercetări de diagnosticare pentru a evalua opțiunea de a crea și rolul și potențialul de reconversie a școlilor din zone rurale și izolate în centre comunitare multifuncționale. Acest lucru va necesita implicarea comunităților locale, a școlilor, a administrațiilor și a municipalităților. Propunerea ar extinde funcțiile acestora, ar dezvolta cooperarea și ar construi un parteneriat cu alți actori sau agenți din comunitate – case de cultură, centre comunitare, biblioteci, ONG-uri locale, administrația parohială, antreprenori, fermieri locali etc. Acest lucru nu numai că va contribui la reducerea PTȘ, dar poate fi considerat o alternativă sau o completare la optimizarea rețelei școlare, în paralel cu crearea de consorții școlare. Letonia a făcut deja pași în această direcție cu școlile rurale.

Pentru a crește rata de școlarizare și a reduce repetenția și abandonul școlar, în special în zonele rurale, defavorizate sau izolate, guvernele au oferit stimulente, cum ar fi transferuri în numerar familiilor cu venituri mici, condiționate de prezența sau de performanțele școlare, mese la școală, internate (cazare, masă și educație), subvenții pentru uniforme, cărți și acoperirea cheltuielilor suplimentare de școlarizare, cu scopul de a întârzia căsătoriile timpurii.

Recomandarea 4. Îmbunătățirea guvernanței la nivel județean, astfel încât să devină mai practică

Adoptarea noii legi a învățământului preuniversitar constituie o oportunitate de neratat pentru a aborda provocările funcționale identificate în această analiză. Legea deschide calea pentru consolidarea sistemului de guvernanță județean și pentru îmbunătățirea managementului la nivel de școală pentru a îndruma sistemul către rezultate educaționale mai bune în întregul sector. Este esențial ca noua lege să fie operaționalizată într-o legislație secundară și în decizii privind viitoarele politici care să asigure că provocările funcționale nerezolvate, identificate aici, sunt abordate în mod corespunzător. Recomandările iau în considerare prioritățile stabilite în LIP. Ca atare, sugestiile privind modul de operaționalizare a acestei legi, asigurarea evitării problemelor întâlnite în trecut și obiectivul de consolidare a guvernanței descentralizate și a managementului școlar care ghidează proiectul „România Educată” se află în centrul celor cinci seturi de recomandări propuse.

O reformă a rețelei școlare trebuie să înceapă la nivel teritorial, cu comasarea, consolidarea și reconversia școlilor mici atât în localitățile rurale, cât și în cele urbane. Există școli în localități foarte mici, inclusiv în cele cu mai puțini locuitori și fără perspective bune pentru copii. În zonele cu multe școli mici, guvernul ar trebui să ia în considerare comasarea unora dintre ele, pentru a beneficia de economii de scară, în special în ceea ce privește funcțiile neesențiale, cum ar fi sarcinile și serviciile administrative. Acest lucru va permite, de asemenea, angajarea unor profesori specializați pentru anumite discipline. Se poate lua în considerare consolidarea școlilor mici aflate în imediata apropiere geografică pentru a realiza economii de scară, asigurând în același timp un bun raport elevi-profesor. Acest lucru ar putea contribui la reducerea costurilor administrative și ar permite o mai bună alocare a resurselor. Comasarea școlilor mai mici pentru a împărți resursele va reduce costurile de personal și operaționale, permițând o utilizare mai eficientă a resurselor, cum ar fi profesorii, dotările și personalul administrativ.

Crearea de consorții școlare între școlile din mediul rural și cele din mediul urban, pe baza dispozițiilor deja incluse în LIP, poate fi esențială pentru schimbul de resurse și de bune practici. Acest lucru ar putea presupune schimburi de profesori, programe comune sau colaborări online. Zonele rurale se confruntă adesea cu dificultăți în atragerea și păstrarea cadrelor didactice calificate din cauza salariilor mai mici și a condițiilor de viață mai puțin dezvoltate. În cadrul consorțiilor, partajarea tehnologiei, a instrumentelor de învățare adaptivă, a platformelor de învățare și a aplicațiilor pentru evaluarea formativă poate reduce decalajul dintre învățământul urban și cel rural. Comasarea școlilor sau crearea de consorții sunt întotdeauna completate de soluții de transport, pentru a preveni abandonul școlar în viitor, când elevii din mediul rural se vor confrunta cu timpi lungi de călătorie pentru a ajunge la școli, ceea ce poate fi o barieră în calea unei prezențe consecvente. Investițiile în autobuze școlare sau subvenționarea costurilor pentru transportul public sau privat specializat pot atenua această problemă. Pornind de la prevederea LIP care permite școlilor să acceseze suplimentar 25% din finanțare atunci când devin membre în consorții care cuprind școli rurale și urbane, oferă stimulente financiare suplimentare sau recompense directorilor de școli, profesorilor și personalului administrativ de nivel mediu din școli pentru a încuraja parteneriatele interșcolare în vederea optimizării utilizării resurselor disponibile.

Sunt necesare investiții semnificative pentru a sprijini eficientizarea și menținerea unor mecanisme puternice de asigurare a calității și a unui sistem solid de consiliere și monitorizare a furnizării educației în fiecare școală. Conform LIP, noile structuri județene ale ARACIIP se vor asigura că educația este furnizată la standarde de calitate și vor reduce încărcătura asupra fostelor ISJ/actualelor DJIP, care, în schimb, vor avea mai mult timp de alocat pentru implementarea politicilor locale, optimizarea rețelei școlare și sprijinirea școlilor. Direcțiile județene se vor asigura că profesorii sunt bine pregătiți, că programa școlară este actualizată și relevantă, iar elevii obțin rezultatele dorite. Cu toate acestea, redefinirea rolurilor și a proceselor pe care le presupune reforma instituțională a nivelului județean de guvernanță va necesita investiții în formare, în sisteme informatice și în infrastructură, precum și sprijin pentru activități temeinice care să ajungă la părțile interesate relevante din cadrul și din afara școlilor din fiecare comunitate.

E nevoie de investiții în creșterea capacității profesionale a profesorilor, administratorilor și decidenților strategici în ceea ce privește managementul și analiza datelor în scopul luării deciziilor. Furnizarea regulată de formare, pregătire și oportunități de observare structurată la locul de muncă va crește capacitatea acestora de a interpreta și de a utiliza datele în mod eficient și de a lua decizii mai bine documentate. Directorii de școli ar trebui să țină cont de importanța acestei linii de cheltuieli când se evaluează propunerile de bugete școlare înaintate spre aprobare autorităților locale și DJIP.

În contextul regionalizării guvernantei învățământului preuniversitar, România ar putea să se bazeze pe prevederile privind crearea de consorții școlare introduse de LIP și să sprijine crearea de rețele școlare. Experiența internațională arată că aceste rețele pot fi create în diferite scopuri, iar în țări precum Anglia, în Regatul Unit, una dintre funcțiile lor de bază este aceea de a funcționa ca niveluri regionale de coordonare a guvernantei. Aceste rețele au regulile și structura lor, care includ un coordonator, un trezorier și mai mulți actori care desfășoară activități de monitorizare și raportare. În România, ar putea fi înființate comitete regionale formate din DJIP-uri și structuri județene ale ARACIIP, care să corespundă regiunilor existente în nomenclatorul comun al unităților teritoriale, utilizat în prezent în scopuri statistice pentru raportarea datelor și planificarea politicilor în contextul Uniunii Europene.

Procese și roluri

Așa cum reiese din analiza funcțională, care se concentrează pe nivelul județean al sistemului de învățământ preuniversitar din România, definirea clară a rolurilor și proceselor în implementarea LIP va fi esențială pentru a se asigura că sunt evitate obstacolele din trecut în consolidarea guvernantei sectorului. Procesele cheie care necesită atenție variază de la mecanismele care pot asigura un dialog fluid între diferitele niveluri de guvernare în proiectarea și implementarea inițiativelor și activităților în toate cele cinci funcții cheie ale managementului sectorului educațional până la specificarea etapelor și standardelor legate de evaluarea internă și externă a școlilor. Distilarea detaliilor acestor procese presupune o alocare și o distribuie clară a rolurilor și responsabilităților între actorii-cheie în guvernarea sistemului.

Procesele și rolurile clar definite, aliniate la caracteristicile contextului național, sunt esențiale pentru a continua drumul către o guvernare descentralizată sporită, cu o autonomie școlară extinsă, care să rămână responsabilă în raport cu îmbunătățirea rezultatelor educaționale. Claritatea este esențială pentru a diminua apariția blocajelor și a suprapunerilor de roluri în funcționarea de zi cu zi a sistemului, care pot devia realizarea țăintelor și obiectivelor strategice stabilite la nivel de școală și de sector. Este esențial ca aspectele cheie și importanța acestor procese și roluri să fie comunicate în mod adecvat și ca toți actorii și părțile interesate relevante să fie motivate să contribuie, din diferitele lor poziții în sistem, la obținerea unor rezultate educaționale de mai bună calitate pentru toți elevii.

În contextul reformei sistemului de evaluare a învățământului preuniversitar introduse de LIP, este esențială redefinirea rolurilor inspectorilor, întrucât activitatea acestora se va desfășura într-un cadru de asigurare a calității, având în vedere transferul lor către structurile județene ale ARACIIP. Rolurile inspectorilor au nevoie, de asemenea, de o redefinire semnificativă, deoarece utilizarea datelor ocupă un loc tot mai central în evaluarea școlilor. Aceste redefiniri ale rolurilor lor ar trebui să sublinieze poziția lor de mediatori între presiunile și nevoile externe, centrale și locale, precum și schimbarea accentului de la controlul conformității la sprijinirea îmbunătățirii. În contextul relevanței crescânde a analizei comparative și a performanței competitive ca instrumente de orientare a îmbunătățirii școlilor, inspectorii ar trebui să joace un rol cheie în sprijinirea școlilor în vederea îmbunătățirii indicatorilor, dar și a reflectării în evaluările lor asupra particularităților și nuanțelor proceselor de educație și învățare. Experiența internațională arată că inspectorii se angajează din ce în ce mai mult în procese de învățare în colaborare cu școlile și cu managerii acestora ca modalitate de a încuraja practicile de autoevaluare și îmbunătățire ale școlilor.

Redefinirea rolurilor și responsabilităților inspectorilor care își desfășoară activitatea în cadrul structurilor județene ale ARACIIP și a celor ale personalului din cadrul DJIP, în special în ceea ce privește diviziunea următoarelor sarcini:

- Asigurarea îndeplinirii tuturor cerințelor legale în materie de educație;
- Verificarea faptului că clădirile școlare și materialele didactice sunt întreținute în mod corespunzător;
- Oferirea de consultanță cu privire la toate aspectele legate de educație, pe baza rezultatelor evaluărilor interne și externe;
- Planificarea și consilierea copiilor cu dizabilități fizice sau dificultăți de învățare;
- Numirea, controlul și orientarea dezvoltării profesionale pentru personalul didactic;
- Organizarea și supravegherea furnizării serviciilor medicale și de asigurare a unei mese calde în școli;
- Observarea predării în raport cu nivelurile de învățare și cu rezultatele evaluării;
- Discutarea cu profesorii și directorii a erorilor evidente în funcționarea școlii sau în furnizarea predării;
- Pregătirea de rapoarte privind școlile în ceea ce privește standardele de predare, standardele educaționale atinse, mediul școlar, dezvoltarea socială a elevilor și gestionarea resurselor.

Rolul inspectorilor ar trebui să fie reconceptualizat în legislația secundară și în reglementările ulterioare ca fiind unul de colaboratori și co-creatori ai schimbării, cu implicarea părților interesate pe tot parcursul procesului de evaluare și de aplicare a recomandărilor de îmbunătățire. Rolul inspectorilor ar trebui să fie redefinit, în aceste documente operaționale, în cel de evaluatori și consilieri care sprijină și încurajează în mod activ angajamentul școlilor de a crește standardele și oportunitățile educaționale pentru un bazin divers de elevi.

Realizarea unei evaluări aprofundate a modului în care a fost redefinit rolul inspectorilor în alte state membre ale UE care au adoptat o abordare a evaluării care combină autonomia școlii cu o responsabilitate consolidată, bazată pe dovezi. Această evaluare ar trebui să se concentreze pe o selecție de cazuri care au adoptat abordări diferite ale inspecției și pe modul în care se pot valorifica îmbunătățirile în ceea ce privește rezultatele educaționale, precum și pe cazuri cu caracteristici sistemice precum cele din România. Cazurile care pot fi luate în considerare sunt:

- Anglia și Suedia, ca exemple de sisteme cu mize mari, în care rezultatele evaluării conduc la recompense și consecințe,
- Scoția și Țările de Jos, ca exemple de sisteme cu mize mai mici, în care adoptarea evaluărilor bazate pe rezultate este asociată cu un accent puternic pe autoevaluarea școlilor.
- Italia, datorită recente sale treceri de la un sistem de evaluare cu mize reduse la unul cu mize ridicate, cu un accent pronunțat pe evaluarea bazată pe date, reprezintă un caz interesant din care România poate trage învățăminte, având în vedere similitudinea în ceea ce privește tradiția de management centralizat al sistemului.

Elaborarea unor mecanisme de monitorizare pentru a evalua și redefini în mod continuu rolurile inspectorilor și ale personalului DJIP timp de patru ani și, ulterior, instituirea unei revizuii periodice a rolurilor.

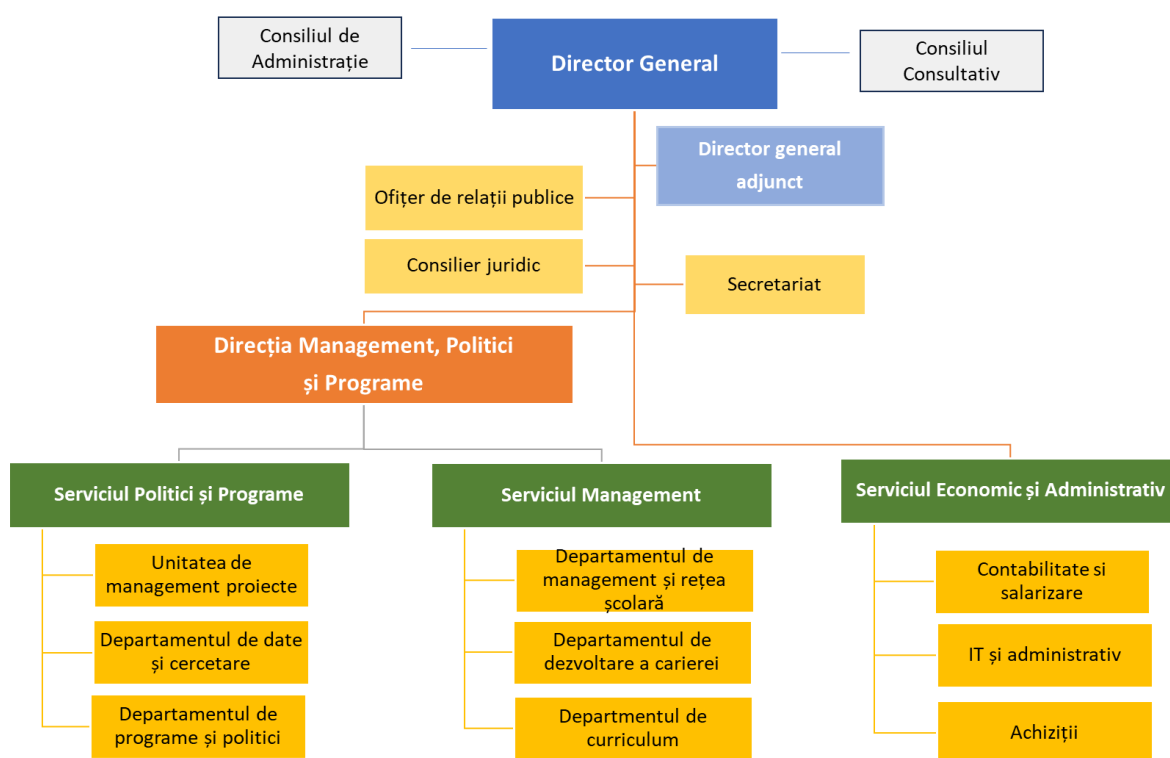
Pilotarea capacităților diferiților manageri școlari și actori din instituțiile deconcentrate de a adopta o abordare bazată pe date pentru planificarea îmbunătățirii școlii și extragerea de învățăminte din experiența pilotată pentru a șlefui definiția sistemului și distribuția rolurilor și responsabilităților. De asemenea, proiectele pilot ar trebui să ofere informații utile pentru ajustările proceselor care urmează să fie adoptate pentru a ghida planificarea școlară și interacțiunea dintre școală și instituțiile de la nivelul deconcentrat. Proiectele pilor trebuie să acopere un eșantion reprezentativ de școli conforme cu rețeaua de învățământ preuniversitar din România.

Rolul Direcțiilor Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP)

Analiza funcțională a relevat aspecte importante legate de managementul resurselor umane la nivelul tuturor actorilor implicați în guvernarea învățământului preuniversitar din România. Au fost identificate deficiențe în ceea ce privește capacitățile și aptitudinile necesare pentru îndeplinirea majorității rolurilor necesare pentru o funcționare eficientă a sistemului, de la o familiaritate scăzută cu procesele decizionale colaborative până la preocupări legate de competențele administrative și financiare esențiale. Deficiențele au ca rezultat o capacitate redusă a școlilor de a-și extinde sfera de responsabilități în gestionarea proceselor educaționale în strânsă legătură cu realitățile în care operează. Acest lucru, la rândul său, preîntâmpină posibilitățile școlilor de a-și îmbunătăți performanța și de a oferi un învățământ în conformitate cu caracteristicile comunităților și ale elevilor lor. Limitările în ceea ce privește autonomia școlilor de a-și defini planurile financiare sau de a decide cu privire la mai multe aspecte legate de personalul didactic și de abordări au, de asemenea, un impact asupra performanței directorilor, deoarece aceștia sunt evaluați în funcție de variabile pe care nu le pot controla pe deplin.

În plus, prevederile LIP referitoare la guvernarea sistemului preuniversitar introduc schimbări semnificative, care vor trebui însoțite de acțiuni de formare și perfecționare, precum și de redefiniri în procesele de angajare a personalului de conducere. Aceste acțiuni referitoare la resursele umane privesc atât școlile, cât și personalul din instituțiile deconcentrate nou create, analizate în cadrul acestei analize. Transferul de personal de la ISJ-uri la DJIP-uri și la structurile județene ale ARACIIP necesită o atenție deosebită. Figura 21 de mai jos include o propunere de organigramă generală pentru DJIP.

Figura 21: Direcția Județeană de Învățământ Preuniversitar, propunere de organigramă generală



Sursa: Echipa Băncii Mondiale.

Întrucât e de așteptat ca reforma instituțională să contribuie la schimbarea abordării evaluării, de la inspecții axate pe control la evaluatori și consilieri care se concentrează pe îmbunătățirea școlilor, este necesară o reprofilare profesională a inspectorilor care vor fi transferați de la ISJ-uri la noile organisme. În plus, deoarece procesele de evaluare se concentrează pe generarea bazelor pentru consiliere și acțiuni care să conducă la îmbunătățirea școlilor, responsabilitatea pentru evaluare și utilizarea rezultatelor

acestea va necesita o mai mare implicare a managerilor școlilor în procesele de evaluare și capacitatea acestora de a implica întreaga școală în acestea.

Propunere de regulament de organizare și funcționare pentru Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar

Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 descrie viziunea ministerului – rezultatul dorit al educației furnizate în școlile românești – ca fiind o societate integrată social, armonioasă, formată din indivizi cu personalități autonome care împărtășesc un sistem comun de valori. Legea descrie, de asemenea, principalele strategii pe care ministerul le va urma în realizarea viziunii sale. Ministerul rămâne agenția principală în sectorul educației, păstrând funcții cheie, cum ar fi elaborarea politicilor și metodologiilor naționale în domeniul educației, structurarea sectorului, mobilizarea fondurilor, coordonarea activităților naționale, cum ar fi examenele și concursurile, și monitorizarea generală a sistemului. Cu toate acestea, ea transferă managementul rețelelor școlare județene către Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar (DJIP), care vor aplica politicile și strategiile Ministerului Educației și politicile naționale la nivel județean.

Responsabilitățile DJIP, în calitate de administratori ai rețelelor școlare județene, sunt descrise în LIP. În linii mari, acestea includ următoarele:

- a) Se asigură că există școli pentru toți copiii – deschise, operaționale, conduse de directorii lor și care oferă instruire;
- b) Monitorizează și sprijină implementarea politicilor naționale, a strategiilor de la nivel local, precum și funcționarea școlilor și proiectele;
- c) Sprijină școlile în raportarea datelor pentru a dezvolta politici publice bazate pe date și dovezi;
- d) Oferă consiliere și asistență în gestionarea resurselor umane ale școlilor;
- e) Facilitează relațiile dintre autoritățile locale și școli și colaborarea dintre autoritățile locale și minister la nivel local.

Fiecare dintre aceste responsabilități generale reprezintă un serviciu sau un set de servicii pe care DJIP în calitate de furnizori de servicii, le oferă clienților lor. Actorii implicați sunt, pe de o parte, directorii școlilor, cadrele didactice și copiii, reprezentați de părinții acestora și, pe de altă parte, Ministerul Educației, inclusiv mai multe direcții generale specifice.

Serviciul 1 – Gestionarea rețelei școlare a județului: asigurarea faptului că școlile există, sunt deschise, sunt conduse de directorii lor și furnizează instruire

Gestionarea rețelei școlare județene este un serviciu pe care DJIP-urile îl prestează pentru doi actori: ministerul și toți copiii de vârstă școlară, reprezentați de părinții lor. Sarcinile cheie implicate în furnizarea acestui serviciu sunt: (a) să se asigure că toți copiii de vârstă școlară au o școală la care să meargă, (b) să se asigure că toate școlile de la nivel județean sunt bine echipate, (c) să se asigure că toate școlile au directori de școală, profesori și toate categoriile de personal nedidactic și că oferă instruire și (d) să organizeze, să coordoneze, să administreze și să gestioneze activitățile legate de educație care nu pot fi desfășurate de fiecare școală în parte sau de minister. Printre acestea se numără, de exemplu, organizarea, coordonarea, administrarea și gestionarea admiterii la liceu, a examenelor naționale și a examenelor naționale de carieră didactică; monitorizarea posturilor didactice vacante și organizarea concursului național pentru ocuparea acestor posturi; monitorizarea abandonului școlar și a părăsirii timpurii a școlii, precum și a aspectelor legate de segregarea școlară, precum și colaborarea cu alte instituții la nivel local, cum ar fi CCD, CJRAE, structurile județene ale ARACIIP etc.

Ceea ce ambii actori – atât ministerul, cât și părinții – așteaptă de la DJIP-uri este să se asigure (a) că școlile se vor afla la o distanță rezonabilă față de casele elevilor, (b) că școlile vor avea cantitatea și calitatea necesară de dotări educaționale, (c) că vor avea, de asemenea, numărul necesar de profesori în combinația potrivită de materii și (d) că toate școlile vor fi bine administrate și conduse. Prin „bine conduse”, ei înțeleg (a) că toți profesorii vor fi prezenți la școală și vor oferi o instruire relevantă și de calitate și (b) că toți copiii de vârstă școlară vor frecventa școala pe întreaga durată a învățământului

obligatoriu și că un număr cât mai mare de copii vor rămâne la școală dincolo de perioada obligatorie, se vor implica în învățare și vor absolvi nivelul liceal.

Ministerul a elaborat și a introdus norme, standarde și specificații în fiecare dintre aceste domenii și se așteaptă ca DJIP-urile să se asigure că școlile le îndeplinesc, cu resursele financiare, umane, fizice și curriculare pe care direcțiile și școlile le primesc de la minister și de la autoritățile locale, implementând în același timp integral toate celelalte politici, strategii, programe și planuri referitoare la furnizarea de educație.

Performanța DJIP în furnizarea acestui serviciu poate fi evaluată în funcție de măsura în care acestea îndeplinesc așteptările ministerului și ale părinților, în cazul în care acestea sunt similare, precum și prin găsirea unor compromisuri rezonabile care să fie acceptabile pentru ambele părți, în cazul în care așteptările lor sunt diferite. De exemplu, chiar dacă ambele părți doresc ca școlile să se afle la distanțe rezonabile de la domiciliul elevilor, părinții din zonele rurale se așteaptă ca aceste școli să se afle în satele în care locuiesc, în timp ce ministerul consideră că școlile din satele aflate în apropiere se află, de asemenea, la o distanță rezonabilă. Ministerul se așteaptă ca DJIP-urile să răspundă așteptărilor sale prin asigurarea transportului elevilor la aceste școli din apropiere atunci când școlile din sate sunt prea mici și trebuie închise.

Pentru a evalua măsura în care sunt îndeplinite așteptările, se pot utiliza numeroși indicatori. Aceștia includ: (a) procentul de școli din județ care sunt prea mici pentru a funcționa la un nivel rezonabil de eficiență și pentru a oferi o educație de calitate – a se vedea partea A a analizei funcționale, (b) nivelul absenteismului cadrelor didactice în toate școlile din județ, (c) nivelul absenteismului elevilor din aceste școli, (d) procentul de elevi care abandonează școala înainte de încheierea învățământului obligatoriu și (e) rezultatele învățării elevilor, măsurate prin teste naționale și internaționale de performanță. Pentru primii patru indicatori, valorile lor ar trebui să scadă spre zero; pentru al cincilea, valorile lor ar trebui să crească. Totuși, în toate cazurile, ce poate fi așteptat de la DJIP-uri nu sunt deloc niște ponderi fixe, ci un **progres observabil și măsurabil în timp către ponderile fixe preconizate**. Acest progres dezirabil poate fi exprimat în mod treptat sub formă de obiective anuale sau multianuale.

Serviciul 2 – Monitorizarea și sprijinirea implementării politicilor naționale, a strategiilor la nivel local, precum și a funcționării școlilor și a proiectelor

În general, toți directorii trebuie să monitorizeze activitățile care se desfășoară în cadrul operațiunilor pe care le gestionează, pur și simplu pentru a-și conduce bine organizațiile sau unitățile organizaționale. Monitorizarea le permite să identifice zonele cu deficiențe și persoanele care au nevoie de sprijin. În acest sens, monitorizarea este o sarcină printre numeroasele sarcini care alcătuiesc funcția de conducere generală. Totuși, monitorizarea poate deveni o funcție cu drepturi depline și de sine stătătoare atunci când este realizată ca serviciu furnizat unei alte organizații sau unități organizaționale. În acest sens, monitorizarea este inclusă printre serviciile furnizate de DJIP. Este un serviciu furnizat ministerului în contextul descentralizării sistemului educațional și al întăririi managementului la nivelul școlii. DJIP-urile trebuie să monitorizeze școlile și să raporteze ministerului, ca un serviciu. Rezultatele așteptate ale acestuia pot fi rapoartele de monitorizare transmise ministerului; pentru minister, rezultatele așteptate pot fi îmbunătățiri ale politicilor și strategiilor, deoarece rapoartele ar trebui să furnizeze informații care să ajute ministerul să evalueze modul în care funcționează politicile și strategiile sale și să le ajusteze, să le perfecționeze sau să le corecteze.

Ministerul se așteaptă la o monitorizare extinsă. În ceea ce privește **acoperirea**, ministerul se așteaptă ca DJIP-urile să monitorizeze (a) disponibilitatea tuturor tipurilor de resurse pentru școli și respectarea de către școli a tuturor politicilor și normelor referitoare la aceste resurse și (b) respectarea de către toate școlile a curriculumului național.

Performanțele DJIP-urilor în furnizarea funcției de monitorizare și sprijin pot fi evaluate în funcție de măsura în care îndeplinesc aceste așteptări. Printre indicatorii unei bune monitorizări se numără (a) o concordanță apropiată între domeniile și factorii care fac obiectul acțiunii de monitorizare și domeniile

și factorii considerați a fi cei mai relevanți și mai importanți și (b) o capacitate clară de a identifica cu succes aspectele problematice în cadrul domeniilor/factorilor acoperiți.

Notă. Monitorizarea (a) calității instruirii, adică a performanțelor cadrelor didactice la clasă, și (b) calității administrării școlii va fi transferată către structurile județene ale ARACIIP. Structurile județene ale ARACIIP vor realiza această monitorizare prin intermediul inspecțiilor tematice și al inspecțiilor speciale. În ceea ce privește **calitatea** monitorizării, ministerul se așteaptă ca aceste birouri structurale să efectueze inspecții eficiente, fiabile și eficace și să fie urmate de analize aprofundate ale performanțelor la nivel județean, precum și de analize ale tendințelor multianuale.

Serviciile așteptate merg dincolo de monitorizare. După cum s-a indicat mai sus, monitorizarea se realizează nu doar pentru a raporta către nivelurile superioare de conducere la nivel intern sau către minister, ci și pentru a identifica domeniile în care personalul operațional de la toate nivelurile din organizație sau unitate nu este suficient de puternic – în care are nevoie de consiliere și sprijin. Odată ce sunt identificate astfel de domenii, este necesar să se ofere sprijin. Cu toate acestea, sprijinul este necesar nu doar ca urmare a monitorizării. Este necesar, de asemenea, în două tipuri suplimentare de cazuri: (a) atunci când directorii de școli și profesorii solicită ajutor pentru a rezolva probleme dificile și (b) atunci când ministerul introduce noi politici, în special noi metodologii, și trebuie să le explice directorilor de școli și profesorilor.

Beneficiarii acestui serviciu sunt ministerul și directorii și profesorii școlilor. Rezultatele serviciului pot fi sesiuni de formare, de coaching și de consiliere cu directorii de școli și profesorii, furnizate în cadrul unor discuții formale sau informale. Rezultatele așteptate pot fi îmbunătățirea administrației școlare, a practicilor de predare și a rezolvării problemelor, toate acestea având ca rezultat, la rândul lor, o îmbunătățire a învățării. Atunci când sunt introduse noi metodologii, rezultatele pot fi activități de diseminare a informațiilor și de consiliere, cum ar fi întâlniri cu directorii școlilor și cu profesorii pentru a-i informa și pentru a discuta raționamentul și modul în care vor funcționa aceste metodologii. Rezultatele pot fi o bună înțelegere a metodologiilor, o mai bună implicare și, prin urmare, o absorbție rapidă a noilor practici.

În ceea ce privește furnizarea de sprijin, așteptările tuturor actorilor – directorii școlilor, profesorii, precum și ministerul – sunt aproape identice. Cu toții se așteaptă ca DJIP să ofere sprijin pe baza unui diagnostic corect al practicilor de lucru care necesită îmbunătățiri și a identificării corecte a cunoștințelor și abilităților necesare care pot duce la îmbunătățirea respectivelor practici de lucru. Toți se așteaptă ca personalul DJIP-urilor să fie eficient în transmiterea acestor cunoștințe și abilități. De asemenea, se așteaptă ca aceștia să fie disponibili atunci când este nevoie. De exemplu, acum că rolul consiliilor de administrație în conducerea școlilor este clarificat de LIP, ministerul se așteaptă ca DJIP-urile să se asigure că capacitatea consiliilor va fi pe măsura mandatului lor, iar directorii de școli și profesorii se așteaptă ca personalul DJIP-urilor să îi ajute cu furnizarea de formare și îndrumare pentru membrii consiliilor de administrație.

Ministerul se așteaptă ca DJIP să disemineze în mod eficient informații despre toate noile metodologii către toți directorii de școli și profesorii din școlile lor; dorește să se asigure, prin intermediul DJIP, că toți înțeleg bine rațiunea din spatele fiecărei noi metodologii și știu cum funcționează. În plus, ministerul are așteptări nu numai în ceea ce privește rezultatele acestui serviciu, cum ar fi numărul de sesiuni de formare, de coaching și de consiliere, ci și în ceea ce privește o îmbunătățire în timp a practicilor de lucru, reflectată de o serie de indicatori care se concentrează asupra acestora. Din nou, performanța DJIP-urilor poate fi evaluată în funcție de măsura în care există o astfel de îmbunătățire progresivă în timp.

Serviciul 3 – Sprijinirea școlilor în raportarea datelor cu scopul de a dezvolta politici publice bazate pe date și dovezi

Sarcinile pe care le implică acest serviciu sunt colectarea și analiza datelor, precum și elaborarea și prezentarea rapoartelor de monitorizare și evaluare, inclusiv a recomandărilor de măsuri corective. Trebuie colectate date cu privire la respectarea (a) tuturor cerințelor de monitorizare a școlilor și (b) tuturor cerințelor privind gestionarea rețelei școlare, astfel cum se reflectă în metodologiile relevante.

În plus, trebuie colectate date cu privire la performanța lor administrativă/managerială generală. Se așteaptă ca datele să fie relevante, utile și fiabile, iar analiza acestora să fie solidă din punct de vedere tehnic, identificând corect problemele de performanță. În cazul în care implementarea nu se desfășoară conform proiectului și planificării, DJIP trebuie să ia sau să recomande ministerului măsuri corective imediate. Atunci când implementarea este corectă, dar rezultatele nu ating obiectivele acțiunii – și anume, îmbunătățirea necesară în gestionarea școlii, în rețeaua școlară sau în repartizarea resurselor umane în cadrul acestora – DJIP trebuie să inițieze acțiuni care să conducă la modificări ale instrumentelor normative în sine, ceea ce face parte din serviciul său de dezvoltare a datelor. Performanța DJIP în ceea ce privește acest serviciu poate fi evaluată prin măsura în care îndeplinește aceste așteptări.

Serviciul 4 – Oferirea de consiliere și asistență în managementul resurselor umane la nivelul școlii

În urma descentralizării, nevoia și importanța activității de supraveghere cresc semnificativ. Aplicarea majorității politicilor, strategiilor și metodologiilor legate de gestionarea școlilor și a rețelelor școlare și de repartizarea resurselor umane în cadrul acestora se află în mâinile DJIP-urilor. În acest sistem descentralizat există mult loc pentru management defectuos și multă nevoie de sprijin, ceea ce face ca supravegherea prin monitorizare și evaluare eficientă să fie esențială. Rolul DJIP este de a monitoriza gestionarea școlilor și de a le sprijini; de asemenea, este rolul lor de a gestiona rețeaua locală de școli, în colaborare cu autoritățile locale și de a lucra îndeaproape cu CCD-urile.

Mai multe sarcini legate de managementul resurselor umane în sistemul național de învățământ descentralizat trebuie să fie realizate în comun la nivel național și local, prin intermediul DJIP-urilor. Printre acestea se numără, de exemplu, organizarea de concursuri naționale pentru ocuparea posturilor vacante și gestionarea sistemului de acordare a primelor de merit, dar, dintre acestea, cea mai importantă sarcină este elaborarea de planuri locale pe termen lung pentru resursele umane, pe baza tendințelor demografice, și punerea în aplicare a acestor planuri. În acest context, o funcție cheie a DJIP este de a realiza planificarea pe termen lung necesară pentru resursele umane la nivel local. Resursele de care se ocupă DJIP sunt cadrele didactice, directorii de școli, personalul propriu și toți ceilalți lucrători din educație la toate nivelurile, pentru toate disciplinele și pentru toate tipurile de școli din sistemul de învățământ preuniversitar la nivel local. Cererea pentru aceste tipuri de lucrători din domeniul educației se schimbă datorită tendințelor economice și demografice, precum și datorită schimbărilor în numărul de școli și în programele școlare ale acestora. Oferta trebuie să se schimbe în consecință. Lăsarea forțelor pieței să producă schimbările necesare, mai ales în ceea ce privește oferta de cadre didactice, durează mult timp și deseori duce la surplusuri și deficite simultane de cadre didactice în sistem. Prin urmare, este necesar să se planifice furnizarea de cadre didactice și de alți lucrători din domeniul educației și să se pună în aplicare planul pentru a echilibra cererea și oferta.

Acesta este un serviciu cheie pe care DJIP trebuie să îl furnizeze. Sarcinile implicate sunt: (a) previzionarea nevoilor viitoare pentru toți lucrătorii din domeniul educației la nivel local, (b) coordonarea acțiunilor cu CCD-urile pentru a forma cadrele didactice în domeniile în care există o cerere viitoare și (c) furnizarea de stimulente pentru viitorii profesori și alți lucrători din domeniul educației pentru a se forma în aceste domenii. Rezultatul dorit al acestui serviciu este o mai bună aliniere între cererea și oferta acestor lucrători din domeniul educației la nivel local. Clienții finali care vor beneficia de acest serviciu sunt școlile care vor putea găsi numărul potrivit de lucrători din domeniul educației calificați pentru școli și personalul DJIP-urilor. Clientul imediat este ministerul, al cărui obiectiv este de a asigura disponibilitatea viitoare a acestora, în număr corespunzător, pe piața forței de muncă din educație. Ministerul se așteaptă ca DJIP-urile (a) să aibă un plan solid, bine pregătit și actualizat periodic, (b) să execute sau să asigure executarea planului și (c) să monitorizeze planul și să îl ajusteze, dacă este necesar, pe baza tendințelor demografice, economice și sociale subiacente la nivel local. Performanța DJIP poate fi evaluată, alături de toate celelalte criterii de performanță, în funcție de măsura în care sunt obținute aceste trei rezultate.

Serviciul 5 – Facilitarea cooperării și a colaborării cu autoritățile locale

Rolul atribuit autorităților locale în Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 este foarte semnificativ, constând în unele elemente de supraveghere generală prin numirea directorilor de școli, asigurarea resurselor fizice și gestionarea și/sau implicarea în, implementarea unor prevederi specifice, specializate ale legii. Acest lucru creează o situație în care succesul strategiei naționale de educație a ministerului depinde într-o anumită măsură de disponibilitatea, precum și de capacitatea acestor autorități de a coopera sau de a colabora cu ministerul. Cooperarea și colaborarea depind, la rândul lor, de doi factori: interesul comun și o relație de încredere. Interesul comun trebuie să fie demonstrat și încrederea trebuie să fie câștigată la nivel local. Acest lucru nu se poate face de la minister. Rolul DJIP-urilor este, prin urmare, de a lucra la cei doi factori la nivel local, cu autoritățile locale din județele lor. Acesta este un serviciu important atât pentru minister, cât și pentru școli, care constă într-o comunicare continuă cu autoritățile locale, precum și cu școlile, în scopul educării ambelor părți, ajutând fiecare parte să își explice punctul de vedere și să înțeleagă punctul de vedere al celeilalte părți și, dacă este necesar, ajutând ambele părți să rezolve conflictele. Rezultatele acestui serviciu sunt încrederea și colaborarea.

Atât ministerul, cât și școlile se așteaptă ca DJIP-urile să îndeplinească acest rol într-un mod eficient, iar performanța lor în îndeplinirea acestui rol este evaluată în funcție de reușita lor în acest sens. Indicatorul de succes este consolidarea încrederii și a colaborării. Cei mai buni indicatori de încredere și colaborare sunt: (a) măsura în care autoritățile locale furnizează resursele materiale și financiare pe care sunt obligate prin lege să le furnizeze, (b) măsura în care acestea manifestă un interes real față de școli și participă în mod productiv la discuțiile și planificarea educațională locală. Un alt indicator are legătură cu numărul de conflicte dintre autoritățile locale și școli, precum și cu rapiditatea și calitatea soluționării acestora.

Recomandarea 5. Îmbunătățirea managementului la nivelul școlii

Distribuția rolurilor managerilor instituțiilor de învățământ județene pentru fiecare funcție de guvernare trebuie definite de metodologii noi și actualizate, iar lansarea acestora trebuie să fie sprijinită prin publicarea de instrucțiuni și prin activități de diseminare care să pună accentul pe abordarea sistemică, menită să creeze sinergii în întregul sector.

Leadershipul directorilor de școli trebuie adaptat în continuare la un model de guvernare orizontală în cadrul școlilor. În același timp, directorii ar trebui să rămână în centrul îndrumării școlilor, deoarece ei sunt esențiali pentru a asigura consolidarea continuă a capacităților și o cultură a sprijinului pentru învățare. Rolul directorilor în crearea unui mediu de colaborare și, simultan, în consolidarea capacității școlii – inclusiv în creșterea auto-eficacității cadrelor didactice și a leadership-ului educațional – este la fel de important ca rolul lor mai tradițional de a sprijini îmbunătățirea practicilor profesionale și a metodelor de predare ale cadrelor didactice. Aceste roluri de lideri transformatori trebuie să fie definite în jurul unui accent pe evidențierea unicității rolului directorilor în leadershipul pedagogic și a poziției lor centrale în managementul instituțiilor; în centrul responsabilităților lor trebuie să fie pusă planificarea strategică bazată pe date.

În acest context, trebuie să fie stabilită mai explicit diferențierea rolurilor dintre directori și consiliile de administrație ale școlilor. În ciuda actualizărilor anuale ale metodologiilor și legislației, instrucțiunile care stabilesc diferențierea de bază a rolurilor lor între diferiți actori din sistem trebuie să fie comunicate mai deschis și mai clar. Metodologiile și instrucțiunile ar trebui să evidențieze importanța fiecăruia dintre acești actori în conducerea școlilor și să sublinieze rolurile lor strategice dincolo de sarcinile administrative. Liniile directoare trebuie să fie publicate și diseminate astfel încât să ajungă la toate comunitățile școlare. Școlile ar putea să își producă separat materialele de diseminare adaptate la nevoile și caracteristicile școlilor lor. Un material de diseminare separat ar putea fi dedicat exclusiv comunicării separării clare a rolurilor și responsabilităților directorilor și ale consiliului de administrație, arătând, pe lângă legislație și metodologiile care specifică în prezent rolurile acestora, fără a face referire clară la modul în care rolul fiecărui actor diferă sau îl completează pe cel al celuilalt. Aceste documente ar trebui să țină cont de percepția consacrată a directorilor ca fiind principalii responsabili pentru deciziile școlare și de constatările care reies din această analiză funcțională cu privire la numeroasele limitări și, uneori, la caracterul formal al consiliilor de administrație în îndeplinirea atribuțiilor care le revin.

Având în vedere importanța, remarcată în setul anterior de recomandări, a optimizării rețelei școlare și potențialul consorțiilor școlare de a deschide drumul în această direcție, școlile și instituțiile deconcentrate ar beneficia de producerea unor cadre metodologice care să ghideze acest proces. Școlilor ar trebui să li se acorde un rol central în formarea și funcționarea consorțiilor școlare, iar DJIP și ARACIIP pot juca un rol cheie în ghidarea formării consorțiilor prin colectarea și schimbul de date care pot arăta avantajele și oportunitățile care derivă din acest format instituțional pentru școli și elevii lor. Pentru a se asigura că obstacolele care au împiedicat până acum formarea consorțiilor în România sunt depășite, legislația secundară trebuie să stabilească metodologia prin care să se stabilească modul de constituire și funcționare a consorțiilor. În plus, sunt necesare instrucțiuni și planuri de acțiune care să definească rolurile și responsabilitățile la nivelul școlii în ceea ce privește angajarea în aceste procese. Instrucțiunile ar trebui să includă, de asemenea, opțiuni referitoare la strategiile școlilor de formare a consorțiilor și la beneficiile formării consorțiilor. Este nevoie, de asemenea, de o strategie de comunicare adecvată pentru a disemina și a informa managerii școlari despre oportunități și proceduri.

Pentru ca autonomia școlară să fie exercitată cu succes și să conducă la rezultate mai bune, este necesară o definiție clară a rolurilor la nivelul organismelor județene implicate în guvernarea educației. În mod esențial, dialogul dintre școli și instituțiile deconcentrate trebuie să se îmbunătățească pentru a permite schimburi mai dinamice și constructive în procesul de elaborare și aprobare a planurilor școlare. Acest lucru se întinde de la deciziile legate de bugetul școlii până la discuțiile privind profilurile de cadre didactice necesare în fiecare școală în funcție de caracteristicile, rezultatele și obiectivele acestora. În plus, școlile vor beneficia de precizări suplimentare cu privire la noile atribuții pe care le dobândesc în contextul LIP, cum ar fi autonomia de a decide cu privire la bursele elevilor. În plus, este necesară o

repartizare clară a rolurilor în sistem în ceea ce privește gestionarea resurselor umane – în special angajarea și formarea personalului școlii, inclusiv a directorilor de școli. Aceasta include necesitatea de a coordona activitățile și responsabilitățile nu numai între consiliile de administrație și directorii școlilor și DJIP, ci și între comisiile de la nivelul școlilor și alte instituții deconcentrate, cum ar fi BP/BMB-ARACIIP și Centrele pentru cariera didactică (CCD).

Organizarea de consultări cu directorii și directorii adjuncți ai școlilor, pentru a conveni asupra specificului rolurilor lor în raport cu consiliile de administrație, comisiile de la nivelul școlii și instituțiile deconcentrate. Procesele de consultare pot avea ca rezultat, de asemenea, site-uri de diseminare a celor mai relevante elemente din LIP privind managementul școlar. Diferite formate de feedback personalizat pot fi promovate pentru uzul școlilor, pentru a îmbunătăți planificarea strategică și evaluările interne. Acest lucru poate include furnizarea de sesiuni sau feedback personalizat la specificul școlii care utilizează date, precum și coaching sau asistență tehnică pentru analiza evaluărilor școlii. Acest lucru se poate realiza utilizând informații de la nivelul școlii, concentrându-se pe implicarea liderilor școlari.

Încurajarea includerii promovării schimburilor între școli nu numai în ceea ce privește practicile pedagogice, ci și procesele administrative, printre rolurile și responsabilitățile managerilor școlari, inclusiv activități de schimb de cunoștințe cu privire la diferite suporturi utilizate în școli în scopuri administrative și de management strategic. De exemplu, acestea pot include diverse formulare, liste de verificare și instrumente electronice de management al proiectelor.

Elaborarea unei metodologii pentru a stabili modul de constituire a consorțiilor școlare și detaliile de funcționare a acestora, odată create. Acest lucru va contribui la evitarea obstacolelor întâmpinate în trecut în formarea acestor parteneriate. Este important ca metodologia să ofere căi alternative de formare și funcționare a consorțiilor, având în vedere varietatea profilurilor școlilor din țară. Metodologia ar trebui să stabilească și să atribuie rolurile și responsabilitățile diferiților actori de guvernare relevanți pentru formarea și funcționarea consorțiilor – de la directorii de școli până la DJIP și ARACIIP. Aprobarea metodologiei de constituire a consorțiilor școlare trebuie însoțită de ghiduri ușor de utilizat și susținută de activități de diseminare. Instrucțiunile și activitățile de informare pot împărtăși bune practici și detalii clare privind beneficiile înființării consorțiilor pentru școală, elevii săi și comunitate. Acestea ar trebui să includă specificații privind aria de competență a școlilor în a defini utilizarea fondurilor pentru burse și fondurile suplimentare de 25% pentru fiecare elev pe care le-ar putea accesa dacă se alătură unui consorțiu care include școli rurale și urbane.

Consolidarea utilizării unei abordări de planificare strategică bazată pe date, cu accent pe managementul pe bază de contract, care să încurajeze procesele care duc la realizarea obiectivelor strategice. În Spania, utilizarea „contractelor de program” în cadrul programului Planul de programe de consolidare, orientare și sprijin (PROA) a fost identificată ca fiind un factor-cheie care contribuie la îmbunătățirea performanțelor elevilor și la menținerea acestora în sistemul de educație. Elaborarea acestor planuri ar trebui să fie legată de rezultatele evaluării interne și externe, dar și adaptată la specificul fiecărei școli și la preferințele pedagogice.

Ar trebui încurajată conducerea distributivă la nivelul școlii, în paralel cu aducerea în prim-plan a rolului directorilor ca lideri pedagogici. Întrucât creșterea responsabilității a dus la creșterea volumului de muncă pentru directori, procesul decizional ar trebui să fie mai bine distribuit între membrii personalului școlii. Fiind o formă transformatoare de conducere distributivă, acest tip de rol managerial implică mai mult decât simpla delegare de sarcini și necesită abilități la nivelul personalului școlii care sunt dezvoltate de jos în sus cu sprijinul liderilor școlari prin mentorat și activități de planificare participativă. Această abordare ar trebui să fie integrată în toate comunicările și în legislația secundară privind guvernarea școlilor.

Cadrul emergent trebuie să meargă dincolo de verificările documentare și să încerce să identifice provocările specifice care reprezintă un motiv de îngrijorare în școli. Este esențială colaborarea cu alte organisme externe, precum și cu conducerea și personalul școlii. Procesele, standardele și indicatorii aleși pentru a ghida evaluările trebuie să reflecte acest lucru. În același timp, alegerea instrumentelor și a

metodelor de încurajare a îmbunătățirii trebuie să țină seama de profilul școlilor, incluzând în evaluare întregul context și asigurându-se că proiectele și abordările inovatoare nu sunt curmate în școli. Furnizarea de ghiduri și instrucțiuni care să sublinieze importanța obținerii perspectivei școlilor este esențială pentru a sprijini un proces de colaborare în care evaluarea nu este percepută ca o povară, ci, dimpotrivă, ca o activitate care face parte dintr-un plan de îmbunătățire, nici ca un test, ci ca un proces de învățare.

Noua abordare a inspecției, a asigurării și îmbunătățirii calității în școli ar trebui să fie concepută ca un element al unui sistem mai larg de evaluare a învățământului preuniversitar. Ca atare, conceperea și utilizarea evaluărilor elevilor, a aprecierii capacității cadrelor didactice și a evaluărilor managerilor școlari trebuie să fie articulate cu caracteristicile cheie ale noului cadru pe care România îl va utiliza pentru a evalua școlile. Adoptarea acestei abordări holistice va contribui la crearea de sinergii între aceste diverse instanțe de evaluare care abordează îmbunătățirea din unghiuri diferite. În plus, asigurarea acestei articulare poate preveni ineficiența în implementarea sistemului de evaluare, care ar putea apărea din cauza duplicării sau inconsecvenței obiectivelor.

Găsirea unui echilibru corect între standardele definite la nivel extern și procesele de autoevaluare internă este esențială într-un cadru de evaluare care se concentrează pe generarea de dovezi pentru a sprijini procesele de îmbunătățire. Monitorizarea performanțelor – folosind repere, obiective și indicatori care pot permite comparații în întreaga țară și în afara acesteia – este o componentă esențială a sistemelor de evaluare orientate spre îmbunătățirea rezultatelor educaționale. Acești indicatori pot acționa ca stimulente pentru a genera strategii de îmbunătățire în domeniile în care evaluările evidențiază loc de creștere sau puncte slabe. În același timp, indicatorii de performanță ar trebui să fie contextualizați în caracteristicile școlilor și în deciziile strategice ale acestora. Acestea din urmă sunt componente esențiale ale cadrelor de evaluare dacă acestea urmăresc să sprijine și să promoveze autonomia școlii.

Ca și în cazul întregului cadru, standardele, calendarul, consecințele evaluărilor și alte caracteristici cheie vor trebui să fie stabilite în conformitate cu datele internaționale privind cele mai bune practici și cu consultările cu personalul școlilor. Cadrul de evaluare poate fi, de asemenea, pilotat pe un eșantion de școli, iar școlile ar trebui să primească sprijin pentru a-și consolida capacitățile interne de asigurare a calității și de autoevaluare. Punerea la dispoziția școlilor a unor date centralizate privind educația este esențială pentru ca școlile să poată întreprinde propriile procese de evaluare. Școlile ar putea beneficia de modernizări ale infrastructurii lor tehnologice, precum și ale competențelor personalului administrativ și managerial de a utiliza și interpreta datele și indicatorii cheie disponibili în sistemul central SIIR, nu numai în scopul evaluării performanțelor lor, ci și pentru a plasa datele în contextul priorităților strategice ale școlii în vederea îmbunătățirii. Consultarea școlilor și a părților interesate ale acestora în procesul de consolidare și de concepere a noului cadru de evaluare este, de asemenea, esențială pentru a genera adeziunea școlilor față de obiectivele de evaluare în vederea îmbunătățirii.

Întrucât îmbunătățirea și responsabilitatea merg mână în mână, noul cadru va trebui să prevadă o strategie de comunicare a rezultatelor evaluărilor. S-a dovedit că disponibilitatea informațiilor privind performanța școlilor pentru părțile interesate și pentru publicul larg conduce la schimbări eficiente care aduc îmbunătățiri în ceea ce privește oferta și rezultatele școlilor. Diferite țări, în funcție de obiectivele și abordările alese pentru sistemul de evaluare, adoptă diferite formate pentru comunicarea, diseminarea și publicarea rezultatelor evaluărilor școlare. Acest lucru poate varia de la obligativitatea publicării rezultatelor inspecțiilor pe site-urile de internet ale școlilor și comunicarea acestora către mass-media, ca în Suedia, până la împărtășirea unor rapoarte detaliate personalizate care să fie discutate în cadrul unor reuniuni cu părțile interesate din școli, așa cum se preferă în sistemele de evaluare cu miză redusă, cum este cazul Comunității Flamande din Belgia.

Responsabilii cu asigurarea calității din școli joacă un rol esențial în promovarea utilizării evidențelor și ar trebui să se afle în prima linie a inițiativelor de creștere a utilizării datelor pentru luarea deciziilor în sector și în școli. Furnizorii de date, cum ar fi profesorii, vor avea nevoie de informații despre procesele de lucru ale factorilor de decizie, astfel încât să poată adapta dovezile la aceste nevoi. Responsabilii cu

asigurarea calității ai școlilor sunt cei mai bine plasați pentru a-i motiva pe alții să pregătească date și pentru a oferi sprijin care poate contribui la asigurarea legăturii între managerii și personalul din școli, precum și între directori și consiliile de administrație și organismele de la nivel local și județean. Ar trebui încurajate schimburile de informații dintre directori și responsabili de asigurarea calității din școli și colegii lor cu privire la metodele și experiențele lucrului cu date.

Anexa 1. Lecții din experiența internațională

1. Rețelele școlare în experiența internațională.

Colaborările sau rețelele interșcolare pot apărea din inițiativa școlilor sau ca urmare a unor decizii ale guvernelor naționale, care pot utiliza instrumente care variază de la stimulente financiare la obligații legale. În unele țări, cum ar fi Cambodgia, școlile primare sunt obligate să aparțină unui grup. În Franța, în schimb, ministerul încurajează pur și simplu grupările de școli.

Nivelul de formalizare a rețelelor sau a grupurilor variază foarte mult de la o țară la alta. Acestea pot fi entități juridice permanente și independente, cum ar fi trusturile Multi-Academies din Anglia sau proiectul SHARE din Serbia, în cadrul căruia școlile cu performanțe ridicate sunt asociate cu omologii lor pentru care au fost identificate priorități de dezvoltare specifice prin evaluarea externă a inspectoratului școlar. Acestea pot fi, de asemenea, rețele libere care sunt create cu scopul de a favoriza schimburile pe teme sau activități specifice, cum ar fi grupurile de profesori care funcționează în cadrul rețelelor din Columbia sau din Chile numite "microcentre". Rețelele pot fi informale și se pot formaliza ulterior.

Scopurile pentru care sunt organizate rețelele școlare pot fi foarte diferite. Acestea pot fi adoptate ca o abordare eficientă și eficientă pentru a sprijini procesul decizional orizontal și împărțirea responsabilităților, pentru a promova schimbul de cunoștințe și diseminarea practicilor, pentru a încuraja și a permite inovațiilor să evolueze mai rapid, pentru a sprijini consolidarea capacităților în școli, pentru a optimiza utilizarea timpului și a resurselor și pentru a media diferitele niveluri ale sistemului, printre alte scopuri.

Grupurile școlare au fost înființate pentru prima dată în Marea Britanie și în India, în anii 1940 pentru a permite școlilor din mediul rural să pună în comun resurse pentru educație. Gruparea școlilor pentru a pune în comun nu numai resursele fizice, ci și competențele și experiențele a apărut în anii 1960 în America Latină. De atunci, modelul a fost dezvoltat peste tot sub diferite denumiri și în diferite scopuri. Rețelele școlare pot fi întâlnite în zonele rurale și urbane din întreaga lume, inclusiv în țările cu venituri ridicate.

Pe măsură ce guvernanta educației devine din ce în ce mai descentralizată, rețelele școlare sunt, de asemenea, din ce în ce mai mult înființate în scopuri care includ și rolul de legătură între guvernul central, birourile de educație la nivel de district și școlile și comunitățile lor. În cadrul acestor rețele, se acordă mai multă importanță obiectivului de îmbunătățire a eficienței și a guvernantei sistemului educațional. Furnizarea la nivel local a serviciilor de educație, orientate cât mai aproape de școli, este un motiv important invocat pentru înființarea de grupuri în sistemele descentralizate. În aceste contexte, se așteaptă ca rețelele școlare să încurajeze autonomia școlilor și să promoveze implicarea comunității în procesul decizional și în finanțarea educației.

Un format organizatoric tipic al grupurilor școlare constă într-o școală centrală mai mare și mai bine echipată, care acționează ca școală "nucleu" a grupului și care găzduiește centre de resurse, cum ar fi o bibliotecă și materiale didactice sau infrastructură care sunt disponibile pentru profesorii și elevii din celelalte școli mai mici din grup. Formatele orizontale sunt, de asemenea, adoptate atunci când se preferă să se păstreze dinamismul particularităților școlilor mici care deservește comunități cu caracteristici și nevoi distincte, cum ar fi în cazul rețelelor școlare rurale din America Latină și Franța.

Structurile de guvernanta ale rețelelor școlare variază în funcție de nivelul de formalitate și de obiectivele acestora. Printre actorii-cheie care pot fi necesari pentru gestionarea și funcționarea unei rețele școlare se numără un director sau un coordonator de rețea, un comitet de gestionare, directori de centre de resurse, grupuri de profesori și personal administrativ. Funcționarea rețelelor poate necesita, de asemenea, dezvoltarea unor unități speciale în cadrul organismelor județene sau naționale pentru a supraveghea funcționarea acestora, inclusiv prin inspecții și audituri financiare.

Printre provocările cu care se confruntă constituirea și funcționarea rețelelor interșcolare se numără cele legate de autonomia școlilor, de volumul de muncă sporit, precum și de capacitate și finanțare. Deși, ca

parte a agendei de descentralizare, aceste rețele pot fi înființate pentru a crește autonomia școlară, în unele cazuri de rețele școlare ierarhice și obligatorii, școlile mici pot pierde independența anterioară în beneficiul unui organism de conducere al rețelei sau al școlii desemnate ca școală centrală a rețelei. În plus, înființarea și asigurarea succesului rețelelor în vederea îmbunătățirii școlilor poate necesita timp. Experiența din Regatul Unit sugerează că ar putea fi nevoie de mai mult de trei ani pentru a obține schimbări durabile. În plus, finanțarea este importantă pentru ca școlile să inițieze o activitate de colaborare, dar provocarea constă în stabilirea unor relații și sisteme durabile care să reziste pe termen lung, dincolo de stimulentele guvernamentale care pot iniția colaborarea.

Surse: Comisia Europeană ([2017] 2018) Rețele pentru învățare și dezvoltare în învățământul școlar. Principii directe pentru elaborarea de politici privind utilizarea rețelelor în sistemele de învățământ școlar. Grupul de lucru ET2020 Școli. Giordano, E.A. (2008) Grupuri școlare și centre de resurse pentru profesori. UNESCO: Institutul Internațional de Planificare a Educației. Paris; Armstrong, P. (2015) Parteneriate școlare eficiente și colaborare pentru îmbunătățirea școlilor: o analiză a dovezilor Raport de cercetare (octombrie). Departamentul pentru Educație, Regatul Unit.

2. Rețele de școli rurale în Franța.

Grupurile școlare rurale din Franța (regroupements pédagogiques intercommunaux sau RPI) au luat naștere în anii 1970 ca răspuns al Ministerului Educației la fragilitatea crescândă a școlilor rurale mici în fața declinului demografic. Școlile mici din diferite sate au fost încurajate să se reunească în mod voluntar pentru a respecta ratele minime de elevi pe clasă.

Există două tipuri de RPI: concentrat și dispersat. Primul se referă la școli diferite care se întâlnesc în același loc și, prin urmare, funcționează sub responsabilitatea unei singure municipalități; cel de-al doilea se referă la școli care continuă să funcționeze în locații diferite. Grupările pot fi temporare, iar școlile își pot păstra personalul și consiliile școlare separate. Combinațiile variază în funcție de contextul local, dar, adesea, două sau mai multe școli primare sau o școală primară și o grădiniță și o instituție preșcolară se reunesc pentru a forma un RPI. Începând cu anul 2022, existau 1.831 de RPI concentrate și 2.951 de RPI dispersate.

RPI-urile nu au personalitate juridică proprie și sunt gestionate direct de municipalități sau de consilii cooperative intercomunale. Crearea și funcționarea RPI-urilor necesită consultări regulate cu serviciile naționale de educație, în special pentru alocarea de posturi didactice. Deoarece funcționarea RPI-urilor are, de obicei, un impact asupra organizării transportului școlar, înființarea acestora necesită o coordonare cu autoritățile regionale sau departamentale care organizează acest transport. Finanțarea provine din "credite" de la minister pentru activități pedagogice, "credite" de la consiliile cooperatiste intercomunale sau de la municipalități pentru instalații și echipamente pentru activități sportive și culturale, precum și de la consiliul general regional (conseil général) pentru alte activități.

Formarea RPI este încurajată în mod activ de către inspectorii școlari de la nivel local, toți aceștia având un rol cheie în stabilirea obiectivelor rețelei și în coordonarea activităților. RPI-urile au un coordonator de rețea numit de inspection de l'Académie (filiala subregională a Ministerului Educației). Coordonatorul gestionează activitățile pedagogice ale rețelei și reprezintă rețeaua în raporturile cu alți oficiali. De cele mai multe ori, un reprezentant al ministerului este inițiatorul rețelei și îndeplinește funcția de coordonator.

Crearea unui RPI are loc după cum urmează:

- Primăriile solicită avizul consiliilor școlare implicate în proiectul de creare a RPI-ului.
- Primăriile solicită avizul DASEN și al IEN al districtului cu privire la acest proiect.
- Consiliile municipale deliberază pentru crearea RPI-ului.
- Primăriile transmit la DASEN hotărârile validate de controlul de legalitate al prefecturii.
- Serviciile departamentale și naționale de educație prezintă proiectul la Comitetele tehnice speciale sau comitetele tehnice departamentale (CTSD) pentru aviz.

- Serviciile departamentale și naționale de educație prezintă proiectul la Consiliul Departamental al Educației Naționale (CDEN) pentru aviz.
- Serviciile departamentale și cele ale educației naționale prezintă proiectul Consiliului Departamental pentru avizare în ceea ce privește transportul școlar.

Pe lângă faptul că își împart clădirile și resursele, școlile din RPI cooperează pentru a le oferi elevilor acces la materii specializate, cum ar fi artele, muzica sau limbile străine. Profesorii se deplasează de la o școală la alta pentru a ține cursuri în diferite locații. Aceștia pot, de asemenea, să furnizeze servicii suplimentare, cum ar fi școală după școală și mesele școlare.

Experiența îndelungată a rețelelor școlare din zonele rurale din Franța a avut mai multe rezultate pozitive. Acestea au contribuit la combaterea izolării cadrelor didactice și a elevilor, la îmbunătățirea continuității educaționale și, prin punerea în comun a resurselor, au permis o experiență de învățare mai bogată, care include opțiuni mai largi în ceea ce privește disciplinele și activitățile extracurriculare, precum și un acces mai bun la tehnologiile informaționale. Cu toate acestea, unele dintre problemele rămase nerezolvate includ dificultățile de a ajunge la un consens asupra obiectivelor în cadrul diversității de școli incluse în RPI și presiunile sporite asupra unui singur director pentru a gestiona mai multe școli.

În mod esențial, îmbunătățirile înregistrate la teste indică faptul că aceste grupuri școlare au contribuit la corectarea inegalităților în materie de performanță între zonele rurale și urbane. În Franța, școlile aparținând rețelelor rurale au prezentat mai puține diferențe față de școlile urbane în ceea ce privește rezultatele la testele de performanță.

Surse: Giordano, E.A. (2008) Grupuri școlare și centre de resurse pentru profesori. UNESCO: Institutul Internațional de Planificare a Educației. Paris; "Quelles sont les modalités de création et de gestion d'un RPI conventionnel?" (2022) Conseil Départemental Haute-Garonne, Franța, accesat în octombrie 2023; și FSU-SNUipp (2023) Un avenir per l'école publique. Dosar de presă.

3. Reducerea ESL în Spania - cu accent pe regiunea Galicia.

În 2012, Spania avea o pondere semnificativ mai mare de ESL decât România. După zece ani, a reușit să reducă această cotă la aproape jumătate, fiind acum cu 2 puncte sub cea a României. Din 2012, rata ESL în Spania a scăzut cu aproape 11 puncte procentuale, de la 24,7% la 13,9% în 2022. Ponderea ESL în România, în schimb, a scăzut cu doar 1,7 puncte procentuale în aceeași perioadă. În timp ce rata Spaniei rămâne peste obiectivul UE de 10%, reducerea ponderii cu jumătate în doar un deceniu este o realizare remarcabilă, iar unele dintre regiuni, în special Galicia, au reușit să atingă obiectivul UE pornind de la puncte de plecare la fel de ridicate. Ce lecții pot fi învățate din eforturile depuse în Spania și în Galicia pentru a reduce ESL?

Din cauza naturii descentralizate a politicilor educaționale din Spania, măsurile care vizează reducerea ESL sunt adesea dezvoltate și gestionate la nivel regional sau local. Cu toate acestea, la nivel național există cadre politice și orientări. Printre cele mai semnificative care au legătură cu reducerea ESL se numără:

- Modernizarea programelor naționale de învățământ, inclusiv permiterea ca programele școlare să conțină mai multe opțiuni pentru elevi, pentru a face oferta educațională mai atractivă pentru diferite profiluri de elevi, precum și o simplificare a programelor de învățământ pentru ca traseele disponibile pentru elevi să fie mai clar indicate.
- Introducerea unor parcursuri mai flexibile pentru a permite reintegrarea prin adoptarea formării profesionale de bază (FPB), care permite celor care părăsesc timpuriu școala să acceseze VET după un program de doi ani care înlocuiește o calificare din învățământul secundar.
- Adoptarea "contractului-program" este coloana vertebrală a Programului pentru orientare, avansare și orientare educațională (#PROA+). Aceste "contracte-programe" constau în acorduri între școli și autoritățile educaționale relevante, în care școlile se angajează la un plan clar conceput pentru atingerea obiectivelor și activităților care urmează să fie realizate cu un buget predefinit. Recent, #PROA+ a fost extins și revizuit pentru a se concentra mai mult pe școlile cu

elevi în situații de vulnerabilitate. Autoritățile educaționale din fiecare regiune, cu aprobarea Consiliului Ministerelor, definesc criteriile de prioritate pentru programele din fiecare regiune și supraveghează implementarea acestora.

În Comunitatea Autonomă Galicia, ponderea ESL a scăzut de la 22,7 în 2012 la 8,1 în 2021, ceea ce este sub obiectivul stabilit pentru UE. În ultimul deceniu, guvernul regional din Galicia a pus în aplicare mai multe inițiative care vizează reducerea ESL. Printre acestea se numără flexibilitatea ridicată și varietatea de opțiuni pe care școlile le au atunci când își concep "contractele de program":

- Autoritatea educațională din Galicia a adoptat "contractele-program", oferind școlilor un grad ridicat de autonomie în ceea ce privește proiectarea obiectivelor și activităților pe care decid să le includă în planurile lor. Motivul acestei alegeri este acela de a include în sistem școli cu caracteristici diferite (peste 650 de școli sunt implicate în prezent în contracte-program în regiune) și de a permite școlilor să prezinte planuri care să le reflecte cu adevărat interesele și nevoile.
- În "contractele-program" au fost introduse caracteristici importante pentru a maximiza impactul intervențiilor care pot sprijini elevii cu performanțe slabe sau cu risc de abandon școlar. Printre acestea se numără o componentă axată pe consolidarea competențelor-cheie, care se referă la activitățile desfășurate de profesori în timpul orelor de curs în domeniul limbii, matematicii și științelor.
- Printre opțiunile suplimentare pe care școlile pot alege să le includă în "contractele-program" se numără cele axate pe incluziune (cu inițiativa Inclúe-T), educația emoțională (Eduemociona) și o linie de promovare a activității fizice. Există, de asemenea, o linie specifică care se referă la acțiunile care vizează în mod direct prevenirea și abordarea abandonului școlar timpuriu.

Surse: Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M. et al. (2019) Evaluarea punerii în aplicare a recomandării Consiliului din 2011 privind politicile de reducere a părăsirii timpurii a școlii - Raport final Comisia Europeană, Direcția Generală Educație, Tineret, Sport și Cultură Oficiul pentru Publicații, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044>; Institutul Național de Statistică (INE), Guvernul Spaniei, pentru date privind ESL la nivelul regiunilor autonome; Ministerul Educației și Formării Profesionale, Spania (2023) "La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022" Website News Updates, 27 ianuarie; Xunta de Galicia, Portal Educativo "Galicia reduce el abandono escolar al mínimo histórico con una caída de 17,7 puntos desde 2009", accesat în octombrie 2023; și Carrera, S. (2021) "Galicia generaliza los planes de mejora para reducir el fracaso escolar", în La Voz de Galicia, 19 octombrie.

4. Promovarea creării unui nivel regional pentru o guvernare descentralizată în Europa.

În Europa, mai multe țări, atât din Vest cât și din Est, au structuri unitare cu rădăcini istorice, cu o tradiție puternică de guvernare municipală la nivel local. Organismele de guvernare la nivel mezo-național au apărut treptat în multe state membre ale UE, odată cu introducerea politicii de dezvoltare regională și a obiectivelor de concentrare a fondurilor UE în zonele mai puțin dezvoltate din cadrul statelor membre. În plus, introducerea unităților regionale în scopul colectării și raportării datelor statistice (NUT) a oferit, de asemenea, o oportunitate pentru mai multe state membre de a începe să dezvolte niveluri intermediare de administrație regională.

Diferite forme de cooperare inter-municipală au fost adoptate în statele membre ale UE în ultimii ani pentru a răspunde cererilor de creștere a eficienței prin crearea de economii de scară între municipalități de diferite dimensiuni, pentru a sprijini inițiativele de guvernare descentralizată care să asigure capacitatea instituțională și pentru a genera un cadru de reglementare care să sporească de facto colaborările și parteneriatele între actorii de implementare a politicilor.

Cooperarea intercomunitară este un sistem în care municipalitățile independente sunt relativ libere să încheie acorduri de colaborare. Principalul vehicul pentru guvernarea regională este, în esență, cooperarea intermunicipală voluntară. Acest lucru diferă de abordările monocentriste ale regionalizării, prin care se așteaptă ca guvernarea regională să fie concentrată într-o singură autoritate responsabilă de guvernarea regională care fuzionează sau guvernează mai multe municipalități.

În Țările de Jos, cooperarea intermunicipală este voluntară și constituie principalul mijloc de guvernare regională. În țară există aproximativ 800 de cooperative intercomunale, care variază foarte mult atât în ceea ce privește nivelul, cât și complexitatea cooperării. Fiecare municipalitate membră are o participație financiară în cooperativă și participă la guvernarea acesteia. Conform datelor disponibile, în 2013, în medie, municipalitățile olandeze au cheltuit aproximativ 16% din cheltuielile lor prin intermediul unor astfel de organisme inter-municipale.

Ca urmare a rezultatelor slabe ale reformelor la scară largă începute în anii 1950 și care vizau regionalizarea în Țările de Jos, a fost adoptată o abordare graduală. Inițiativele cheie cuprind:

1. Reducerea drastică a numărului de municipalități prin reformele de comasare (de la 1.015 în 1945 la 388 în 2017).
2. Armonizarea și integrarea, care au avut ca scop punerea în ordine a modelului neregulat de cooperare intermunicipală. Guvernul național a înființat 42 de regiuni de cooperare, iar cooperarea intercomunală ar trebui să se limiteze la acorduri între municipalitățile din cadrul acestor regiuni.
3. Promovarea adoptării unor principii organizatorice stabilite în dreptul public național (Wetgemeenschappelijk regelingen [WGR]), care urmăreau să reducă multitudinea de acorduri formale diferite și să sporească transparența.

În Estonia, ca și în alte state membre ale UE care au aderat după anul 2000, procesul de aderare a încurajat diverse inițiative de creare a unor organisme administrative la nivel regional. Cu toate acestea, la fel ca în majoritatea acestor țări, procesul nu a fost simplu, ci a fost condiționat de practicile politice interne și de colaborările instituționale. În Estonia, un sistem de guvernare unitar a continuat să prevaleze în perioada de aderare, iar în ceea ce privește administrarea fondurilor UE, se aștepta ca fondurile să fie canalizate de administrațiile regionale.

La nivel regional, în Estonia există, de asemenea, asociații regionale ale municipalităților, alături de diverși reprezentanți ai guvernului central în teritoriu. Aceste asociații sunt formate din reprezentanții municipalităților participante și au fost înființate în mod voluntar de către municipalități. Deși nu dispun de un temei juridic clar definit, legea le-a atribuit anumite sarcini, cum ar fi evaluarea funcționarilor publici locali și consultarea guvernului în ceea ce privește numirea guvernatorului județului. De asemenea, li s-au atribuit competențe în domeniile educației și dezvoltării.

În timp ce teritoriul estonian a fost adaptat la sistemul NUTS, spre deosebire de evoluțiile din alte țări din Europa Centrală și de Est care s-au orientat către clasificarea NUTS în planurile de regionalizare, cum ar fi Slovenia și Polonia, aceste cinci unități NUTS, toate peste nivelul județului, au rămas regiuni pur statistice.

Surse: Klok, Pieter-Jan et al. (2018) Intermunicipal Cooperation in the Netherlands: The Costs and the Effectiveness of Polycentric Regional Governance (Costurile și eficiența guvernării regionale policentrice). Revista de administrație publică 78.4 (2018): 527-536; Pekka Kettunen & Tarvo Kungla (2005) Europeanization of sub-national governance in unitary states: Estonia și Finlanda, Regional & Federal Studies, 15:3, 353-378, Pálné Kovács, Ilona (2009). "Europeanizarea guvernării teritoriale în trei țări din Europa Centrală și de Est". Halduskultuur X.1: 40-57.

5. Rolul directorilor în inițierea progresului școlii în cadrul unui sistem de responsabilitate reformat - programul pilot VAlES din Italia.

Din 2013, Sistemul național de evaluare (NES) din Italia, definit prin Legea nr. 80/2013, impune tuturor școlilor să introducă și să gestioneze procese formale de autoevaluare, planificare strategică a îmbunătățirii și raportare a rezultatelor, utilizând teste standardizate de învățare a elevilor, precum și informații privind contextul și procesele școlare colectate în mod centralizat. Sistemul include, de asemenea, vizite aleatorii ale școlilor, efectuate de echipe mici de evaluatori externi. Acest lucru a dus, au remarcat observatorii, la o trecere de la sistemul de responsabilitate "slab", în care rezultatele și datele de evaluare joacă un rol mic, la unul "solid" din 2000 până în 2015.

Această reformă și această schimbare au urmat tendințele din țările UE și OCDE, dar s-au confruntat cu provocări specifice pentru directorii de școli din Italia, care se află în centrul conducerii acestor procese de evaluare la nivel de școală. Aceste provocări includ:

- Autonomia limitată persistentă a școlilor în gestionarea resurselor umane și financiare, ceea ce limitează opțiunile de care dispun acestea pentru a introduce inițiative de îmbunătățire a performanțelor lor.
- Complexitatea crescândă a managementului școlar, inclusiv din cauza unei populații de elevi mai diverse, duce la supraîncărcarea directorilor cu responsabilități, în timp ce salariile rămân stabile.
- Sarcinile administrative absorb cea mai mare parte a timpului, dar și a energia intelectuală a directorilor de școli, precum și structura organizatorică relativ plată în școlile italiene care nu sprijină directorul la un nivel de management intermediar.
- Procesele de recrutare a directorilor nu se concentrează pe competențele de management sau pe experiența practică în domeniul conducerii educaționale.

Proiectul pilot VAlES (Evaluare și dezvoltare a școlilor) a fost derulat între 2012 și 2015 pentru a evalua principalele caracteristici și instrumente ale NES, precum și pentru a identifica lacunele în capacitate și potențialul la nivelul școlii de a promova planuri de îmbunătățire a școlii bazate pe date. La proiect au participat aproape 300 de instituții de învățământ de nivel primar și secundar și de diferite orientări, distribuite în întreaga țară. În cadrul eșantionului, școlile din regiunile cele mai defavorizate din sud au fost mai bine reprezentate.

Proiectul a fost promovat de Ministerul Educației, Universităților și Cercetării (MIUR) și a fost conceput în colaborare cu Institutul Național pentru Evaluarea Sistemului de Educație și Formare Profesională (INVALSI) și Institutul Național de Documentare, Inovare și Cercetare Educațională (INDIRE). Proiectul a cuprins, de asemenea, colaborări cu trei universități pentru a analiza aspecte specifice ale sistemului, inclusiv rolul liderilor școlari în evaluarea școlilor și în elaborarea planurilor de îmbunătățire a școlilor în consecință.

Proiectul pilot a testat funcționarea și aplicarea proceselor, protocoalelor și instrumentelor NES. Școlile participante au trebuit să elaboreze un plan de îmbunătățire a școlii folosind un cadru pregătit de INDIRE și bazându-se pe sprijinul unor consultanți externi. În plus, INVALSI a elaborat și a pus la dispoziție mai multe instrumente, cum ar fi Orientări pentru autoevaluare, un model pentru Raportul de autoevaluare și un sistem de indicatori care să fie utilizați pentru autoevaluare. Șablonul pentru Raport a inclus câmpuri deschise pentru a fi completate cu descrieri ale contextului și resurselor, precum și posibilitatea de a include reflecții privind evaluarea atât a rezultatelor, cât și a proceselor. Apoi, a fost prevăzut un spațiu pentru elaborarea planurilor de îmbunătățire și pentru reflecții asupra procesului de autoevaluare.

Constatările pilotului au scos la iveală informații esențiale privind modul în care se poate perfecționa proiectarea instrumentelor și a instrumentelor de evaluare. De asemenea, a furnizat informații pentru a sprijini redefinirea domeniilor de evaluare și pentru a îmbunătăți definirea indicatorilor care urmează să fie utilizați în procesele de evaluare. În mod esențial, constatările au scos la iveală dificultăți semnificative în ceea ce privește formularea de judecăți pe baza datelor și utilizarea datelor pentru a informa planificarea strategică.

Cercetarea efectuată în cadrul VAlES pentru a investiga influența directorilor în vederea îmbunătățirii prin intermediul planurilor de îmbunătățire bazate pe date a indicat, totuși, că aceștia joacă un rol pozitiv, deși indirect.

- Directorii au un rol central în consolidarea capacității organizaționale pentru îmbunătățirea școlii prin utilizarea proceselor de autoevaluare și îmbunătățire.
- Divizarea atribuțiilor de conducere, împărțindu-le cu profesorii pare a fi crucială în promovarea schimbării în predare și a angajamentului profesorilor de a îmbunătăți practicile profesionale.
- Prin urmare, promovarea conducerii directorilor pentru dezvoltarea învățării este esențială pentru a se asigura că trecerea la procese de evaluare bazate pe date conduce la îmbunătățiri în ceea ce privește calitatea educației și a învățării.

Surse: Portalul INDIRE, *Ricerca per l'innovazione della scuola italiana*, "VALeS - Valutazione e Sviluppo Scuola". Accesat în octombrie 2023. Poliandri, D. și I. Quadrelli, Sara Romiti (2015) *Il Percorso VALeS: Quali Indicazioni Per Le Scuole? "La Ricerca"* (23 giugno); Paletta, A., E. Basyte Ferrari și G. Alimehmeti. "How Principals Use a New Accountability System to Promote Change in Teacher Practices: Dovezi din Italia". *Educational administration quarterly* 56.1 (2020): 123-173; și Högberg, B. și J. Lindgren. "Outcome-Based Accountability Regimes in OECD Countries: a Global Policy Model?" (*Regimuri de răspundere bazate pe rezultate în țările OCDE: un model de politică globală?*). *Educație comparată* 57.3 (2021): 301-321.

6. Transformarea inspecțiilor școlare - de la control la îmbunătățire în Scoția.

Scoția a fost unul dintre pionierii din Europa în ceea ce privește schimbarea accentului evaluării externe a școlilor de la inspecții la îmbunătățirea școlilor. Cadrul de evaluare care ghidează procesele de evaluare externă din Scoția pune școlile la conducerea internă, așa cum se reflectă în cele două titluri ale metodologiilor cadrului lor de evaluare - "Cât de buni suntem?" și "Cât de buni putem fi?". Școlile își pun aceste întrebări în momentul în care se angajează în procesul de evaluare folosind cadrul stabilit în seria de documente "Cât de bună este școala noastră? (HGIOS)", care acoperă diferitele niveluri de educație și servicii evaluate de sistem.

Schimbarea poate fi datată în 2011, când a fost creat un nou organism, Education Scotland. Acesta a apărut în urma fuziunii dintre Inspectoratul scoțian (HMIE) și Learning and Teaching Scotland, care era agenția de dezvoltare a curriculumului. Astfel, această fuziune reflectă puternic o intenție de aliniere a inspecției la îmbunătățirea ofertei educaționale și a rezultatelor.

Abordarea scoțiană de a aduce îmbunătățiri prin intermediul inspecțiilor se bazează pe ideea că unitățile își evaluează propria activitate și apoi planifică orice îmbunătățiri necesare. Prin urmare, aceasta acordă o pondere importantă autoevaluării. Prin urmare, abordarea ia în considerare măsura în care o unitate poate să se autoevalueze și să își conducă propria dezvoltare, precum și contextul și natura unității, a elevilor și a nevoilor acestora. Abordarea se concentrează pe modul în care o unitate performează, pe impactul pe care îl are asupra îmbunătățirii rezultatelor și pe capacitatea sa de îmbunătățire continuă.

Atunci când efectuează evaluări ale școlilor, inspectorii scoțieni adună o serie de dovezi. Aceste dovezi privesc date cantitative, documente și opiniile persoanelor implicate în organizație, cum ar fi personalul, elevii, părinții și partenerii. Punctele de vedere ale părților interesate sunt colectate prin intermediul unor chestionare, iar inspectorii se întâlnesc adesea cu reprezentanți ai acestor grupuri în timpul inspecției. Se oferă îndrumări tuturor părților interesate și personalului școlii cu privire la modul de desfășurare și de participare la diferitele faze ale evaluării școlare.

Ascultarea opiniilor personalului și ale părților interesate este cheia pentru a facilita un dialog profesional cu practicienii și pentru a se angaja în construirea unei agende comune de îmbunătățire pe baza datelor și informațiilor colectate. Aceste instanțe servesc, de asemenea, ca oportunități de încurajare a respondenților de a împărtăși practicile lor inovatoare și eficiente.

Pentru a evalua performanțele unei școli sau ale unei unități de educație timpurie și de îngrijire a copiilor, se utilizează un set de indicatori specificați în orientările-cadru. Liderii și personalul școlii pot utiliza aceste orientări și acești indicatori pentru a sprijini autoevaluarea. Acest document prezintă, de asemenea, scala de șase puncte utilizată pentru a evalua indicatorii de calitate (QI). Cadrul actual pentru evaluarea școlilor primare, stabilit în HGIOS (ediția a 4-a), constă într-un set de 15 indicatori de calitate împărțiți în trei categorii:

1. **Leadership și management:** Cât de bună este conducerea și abordarea noastră în ceea ce privește dezvoltarea?
2. **Dispoziții de învățare:** Cât de bună este calitatea îngrijirii și a educației pe care o oferim?
3. **Succese și realizări:** Cât de bine reușim să asigurăm cele mai bune rezultate posibile pentru toți elevii noștri?

Education Scotland efectuează, de asemenea, inspecții și analize tematice în fiecare an cu privire la aspecte specifice ale educației care prezintă un interes sau o prioritate deosebită. De asemenea, aceștia pot inspecta funcțiile de educație ale autorităților locale ca răspuns la nivelurile de risc identificate.

Școlile sunt selectate pentru inspecție folosind o abordare prin eșantionare mai degrabă decât un model ciclic. Se selectează un eșantion anual de 120 de școli, luând în considerare contextul și caracteristicile școlilor, inclusiv tipul de școală, nivelurile de deprivare, distribuția uniformă în cadrul autorităților locale și perioada de timp care a trecut de la inspecția anterioară.

Constatările și rezultatele inspecției sunt comunicate școlii. Se discută posibilele măsuri, punctele forte și domeniile de dezvoltare. Se elaborează și se publică o scrisoare pentru părinți, care include o declarație privind încrederea în capacitatea școlii de a-și îmbunătăți calitatea propriei activități. În plus, un rezumat al constatărilor și rapoartele de inspecție sunt puse la dispoziție pe site-ul web al Education Scotland.

Site-ul oferă, de asemenea, o selecție de bune practici identificate pe măsură ce au fost efectuate evaluări în diferite școli, cu scopul de a împărtăși cunoștințe și experiențe din care alte instituții pot învăța.

Surse: Education Scotland (2016) "Arrangements for Inspecting Schools"; Education Scotland (2015, ediția a 4-a) "How good is our school?"; portalul Education Scotland, Inspections and Review Guidance, accesat în octombrie 2023; și Ozga, J. și M. Lawn (2014) Inspectorates and Politics: the trajectories of school inspection in England and Scotland, în Revue française de pédagogie, 186: 11-21.

7. Raportul de sinteză a datelor de inspecție școlară (IDSR), Anglia.

Oficiul pentru standarde în educație, servicii pentru copii și competențe (OFSTED), care inspectează școlile și serviciile de educație și formare din Anglia, include pe site-ul său o pagină care prezintă datele pe care inspectorii le utilizează în pregătirea și în timpul inspecțiilor. Raportul de sinteză a datelor de inspecție (Inspection Data Summary Report - IDSR) este aliniat la manualul de inspecție școlară al OFSTED și poate fi utilizat pentru a informa dialogul cu școlile în diferite etape ale procesului de inspecție. Este inclus un ghid care oferă o prezentare generală a IDSR pentru școlile primare și secundare, împreună cu informații care să ajute la interpretarea graficelor.

Școlile își pot accesa propriul IDSR prin intermediul serviciului OFSTED IDSR sau de la serviciul de analiză și performanță școlară (ASP) al Departamentului pentru Educație (DfE). Aceste informații nu sunt publice, iar fiecare școală poate accesa doar propriile date și mediile naționale. Fiecare școală trebuie să aibă un cont la aceste servicii, iar personalul școlii are nevoie de credențiale de conectare pentru a accesa aceste date.

Rapoartele IDSR sunt generate în mod dinamic pe baza datelor introduse de școală și pot fi diferite de la o școală la alta. IDSR conține date cum ar fi caracteristicile școlii, etnia și rezultatele anterioare ale elevilor, absențele, precum și progresul, opțiunile disciplinare și numere cu privire la personal.

Ghidul vine în sprijinul utilizatorilor, oferind detalii metodologice și descrieri extinse ale semnificației fiecărui indicator. De exemplu, pentru caracteristicile școlii, ghidul a specificat diferitele măsuri incluse, cum ar fi numărul de elevi înscriși, procentul de elevi care beneficiază de mese gratuite la școală și procentul de elevi a căror primă limbă nu este engleza. IDSR pentru o anumită școală arată cum se situează școala pentru fiecare indicator în comparație cu distribuția națională a fiecărui indicator pentru toate școlile - mult peste medie, peste medie, aproape de medie, sub medie sau mult sub medie.

IDSR reprezintă doar un punct de plecare. Inspectorii efectuează vizite în școli pentru a vedea cum este simțit actul educațional de către elevi și de către fiecare școală în parte. Cu toate acestea, indicațiile sunt prezentate într-un format ușor de utilizat, care facilitează dialogul și accesul diferitelor cadre didactice implicate în procesele de evaluare externă sau internă.

Sursa: <https://www.gov.uk/education/inspection-and-performance-of-schools> (accesat în octombrie 2023)

8. Profilul inspectorilor ca funcționari publici în Letonia.

În Letonia, inspectorii au statut de funcționari publici; prin urmare, toate cerințele formale obligatorii pentru funcționarii publici se aplică și postului de inspector (a se vedea mai jos). În plus, Serviciul de Stat pentru Calitatea Educației definește alte cerințe, cum ar fi studii superioare, experiență profesională în domeniul predării și management școlar. În plus, cunoașterea unei (unor) limbi străine reprezintă un avantaj. Nu există diferențe în ceea ce privește cerințele referitoare la diferitele niveluri de educație; de asemenea, durata experienței necesare nu este stabilită.

Legea privind funcția publică de stat prevede că o persoană poate candida pentru un post de funcționar public dacă:

- este cetățean al Republicii Letonia;
- vorbește fluent limba letonă;
- are studii superioare;
- nu a împlinit vârsta de pensionare stabilită prin lege;
- nu a fost condamnat pentru infracțiuni penale deliberate, a fost reabilitat sau a fost anulată sau suspendată condamnarea;
- nu a fost destituit dintr-o funcție publică în urma unei hotărâri penale judecătorești;
- nu a fost declarată ca fiind lipsită de capacitatea de a acționa în conformitate cu procedurile prevăzute de lege;
- nu ocupă sau nu a ocupat o funcție permanentă în cadrul serviciului de informații sau de contrainformații al U.R.S.S., al RSS Letonă sau al unui stat străin;
- nu este sau nu a fost participant la organizații interzise prin lege sau printr-o hotărâre judecătorească; și
- nu este o rudă (persoană căsătorită sau care are o relație de rudenie sau afinitate de gradul întâi cu un frate sau o soră) a conducătorului instituției sau a unui supraveghetor direct. Cabinetul de miniștri poate stabili cazuri excepționale în cazul în care o instituție relevantă nu poate asigura în alt mod îndeplinirea funcțiilor prescrise.

În calitate de funcționari publici, inspectorii au dreptul și sunt obligați să urmeze programele de formare profesională oferite de Școala de Administrație Publică, care coordonează și asigură procesul de formare a funcționarilor publici.

Cel târziu cu trei săptămâni înainte de expirarea perioadei de probă (de obicei șase luni) a unui candidat numit pentru prima dată într-o funcție publică, se evaluează aptitudinea acestuia pentru activitatea în cadrul funcției publice. În cazul unei evaluări pozitive, conducătorul instituției propune administrației acordarea statutului de funcționar public candidatului. În cazul în care evaluarea este negativă, conducătorul instituției trebuie să demită candidatul din funcția de funcționar public pentru că nu a reușit să treacă stagiul.

Activitățile inspectorului sunt definite prin fișa postului, iar drepturile și obligațiile acestuia sunt, de asemenea, prevăzute în Legea educației și în statutul Serviciului de Stat pentru Calitatea Educației. Deoarece inspectorii au statut de funcționar public, pe lângă legislația generală a muncii, funcționarilor inspecției li se aplică dispozițiile Legii privind serviciul public de stat referitoare la relațiile de muncă. Personalul Serviciului de Stat pentru Calitatea Educației se supune principiului rotației. Cu toate acestea, acesta nu se referă la transferurile inspectorilor, ci la domeniile de activitate. În conformitate cu ordinul șefului, inspectorul din domeniul respectiv poate fi înlocuit cu un alt inspector.

Sursa: Eurydice, Comisia Europeană (2022) Management and other education staff (accesat în octombrie 2023).

Anexa 2. Planul de acțiune privind reforma guvernantei

Planul de acțiune pentru reforma guvernantei (GRAP). Prezentare generală

GRAP se concentrează pe instituirea unui cadru managerial revizuit, bazat pe creșterea autonomiei școlare pentru sistemul de învățământ preuniversitar românesc și pe sprijinirea transferului de competențe de la inspectoratele școlare județene către direcțiile județene de asigurare a calității și inspecția școlară subordonată ARACIIP, stabilit ca obiectiv în cadrul jalonului 495 din PNRR și în concordanță cu modelul propus pentru restructurarea guvernantei sistemului de învățământ preuniversitar prezentat în cadrul proiectului România Educată și încorporat în prezent în noua lege a învățământului preuniversitar (2023). Elaborarea unui cadru de management revizuit este stipulată în Acordul de servicii semnat de Banca Mondială și ME și, așa cum este definit în PNRR, se referă la un plan de măsuri elaborat "pentru creșterea capacității sistemului de management al învățământului preuniversitar".

Planul de măsuri pentru reformarea guvernantei sectorului educațional din România și creșterea autonomiei unităților de învățământ descrie ce trebuie făcut pentru a realiza aceste intervenții și ce impact ar avea fiecare intervenție pe termen lung în domeniul de politică propus și în domeniile conexe. Planul de măsuri are trei piloni care corespund celor trei intervenții. Planul include, de asemenea, indicatori prin care poate fi monitorizată implementarea intervențiilor, enumerând activitățile care ar trebui realizate și rezultatele planificate pentru fiecare activitate, obiectivele pe termen mediu care ar fi atinse prin realizarea acestor activități și rezultatele așteptate.

Scopul principal al elaborării unui cadru managerial restructurat este acela de a concepe o serie de măsuri strategice care să consolideze eficiența și eficacitatea sistemului de management al învățământului preuniversitar. Prin punerea în aplicare a acestor noi orientări, se așteaptă ca sistemul actual să fie modernizat pentru a funcționa la potențialul său maxim. Planul de acțiune pentru reforma guvernantei (GRAP) constituie acest cadru de management restructurat și urmează să fie implementat pe o durată de trei ani, care va culmina în martie 2026.

GRAP conține mai multe planuri de acțiune specifice de reformă a guvernantei (SGRAP), concepute pentru a viza domenii specifice de preocupare în cadrul sistemului de management educațional preuniversitar. Aceste reforme specifice sunt grupate în trei categorii distincte:

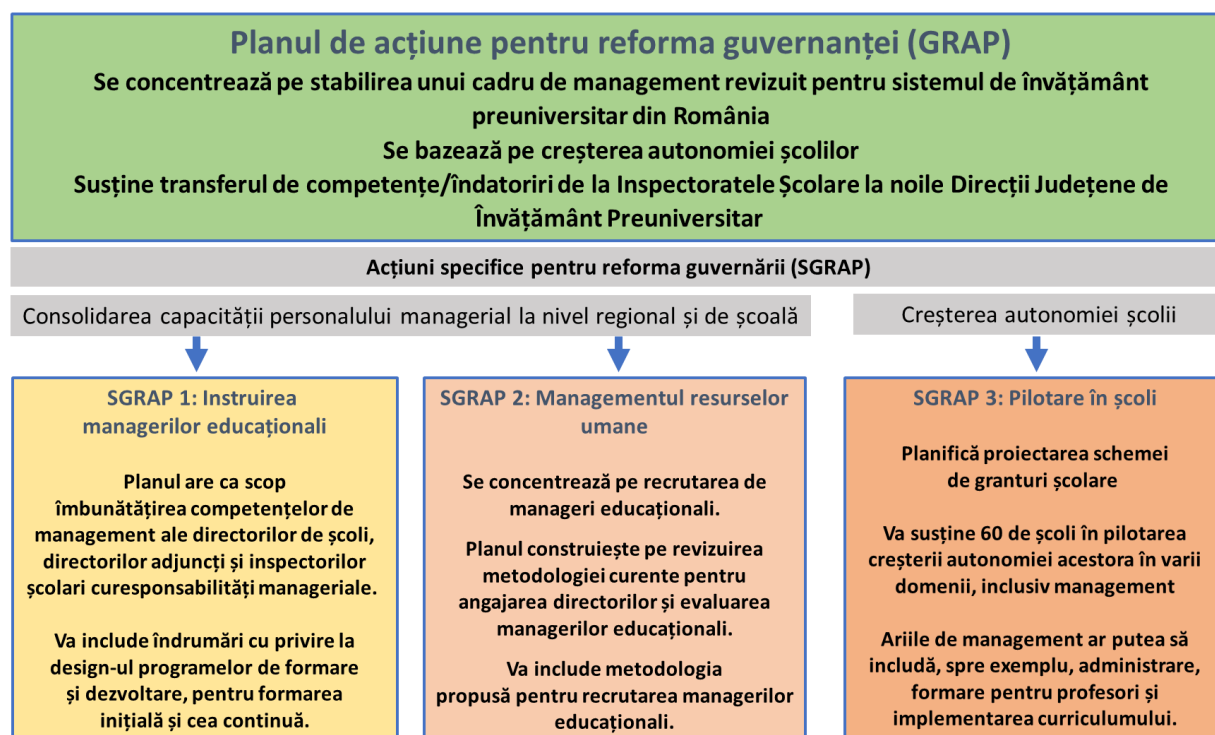
Primul dintre acestea, SGRAP 1, se concentrează pe formarea personalului de conducere. Scopul acestui plan este de a extinde capacitatea generală a sistemului de management. Principala metodă de realizare a acestui obiectiv constă în îmbunătățirea competențelor manageriale ale directorilor de școli, directorilor adjuncți și inspectorilor școlari responsabili de sarcinile de management. Ca atare, acest plan cuprinde dezvoltarea unui program de formare și de pregătire special conceput pentru aceste persoane. Pentru a crea un program de formare și de îndrumare/coaching eficient și efice, procesul de proiectare va lua în considerare constatările din analiza funcțională și va trage învățăminte din cele mai bune practici observate în țările europene și în alte țări.

SGRAP 2 se ocupă în principal de gestionarea resurselor umane, în special de recrutarea managerilor din domeniul educației. Acest plan este conceput cu intenția de a reforma politicile de resurse umane aflate în vigoare în prezent în cadrul sistemului de învățământ preuniversitar. Aceasta va implica o propunere detaliată pentru o nouă metodologie de recrutare a managerilor educaționali. Această nouă abordare a recrutării se va baza pe o revizuire amănunțită a metodei actuale de selecție a directorilor și va fi intrinsec legată de sistemul de evaluare a managerilor din învățământul preuniversitar. Scopul final este de a spori atractivitatea rolului de director în rândul profesioniștilor prin dezvoltarea acestei noi metodologii de recrutare.

În cele din urmă, SGRAP 3 este conceput pentru a îmbunătăți managementul la nivelul școlii. Acesta își propune să realizeze acest lucru prin introducerea unui program pilot care să cuprindă cel puțin 60

de școli. Componenta principală a acestui plan este o schemă de granturi, care ajută școlile să testeze o nouă abordare a guvernancei care promovează o mai mare autonomie. Acest program va acoperi diferite aspecte ale managementului școlar autonom, cum ar fi dezvoltarea curriculumului, guvernanta și administrația, precum și orice alte domenii identificate în care îmbunătățirile pot contribui la o mai bună gestionare și la o mai bună calitate a predării și învățării. Experții din cadrul ME vor evalua propunerile de proiecte pentru acest program pilot. Școlile care intenționează să aplice pentru acest program trebuie să discute mai întâi propunerile lor cu consiliul de administrație, elevii și părinții pentru a se asigura că toate părțile interesate sunt implicate în această inițiativă.

Figura 1: Diagrama planurilor de acțiune elaborate pe baza analizei funcționale



Sursa: Autorii Băncii Mondiale.

În continuare, sunt detaliate planurile de acțiune specifice, cu accent pe strategia de implementare și obiectivele urmărite în corelație cu noul cadru legislativ privind învățământul preuniversitar, precum și cu politicile și strategiile naționale existente, așa cum sunt prezentate în Proiectul România Educată și în PNRR (Componenta 15. Educație).

SGRAP 1: Creșterea capacității sistemului de management prin formarea de manageri educaționali

Obiectiv:

Creșterea capacității funcțiilor manageriale din cadrul sistemului educațional, în special prin îmbunătățirea abilităților de conducere ale directorilor de școli, directorilor adjuncți și inspectorilor prin programe inovatoare de formare personalizată și programe de mentorat/coaching.

Condiții de abilitare:

Potrivit LIP (art. 194 pct. 4), atât directorii, cât și directorii adjuncți ai școlilor trebuie să urmeze un program de formare profesională în primul an al fiecărui mandat de conducere. Programul de formare trebuie să fie în domeniul managementului școlar și reprezintă criteriul de evaluare a activității lor manageriale.

În cadrul PNRR, ținta 507, se estimează că vor fi instruiți 6.176 de directori, 2.924 de directori adjuncți și 900 de inspectori. Cu toate acestea, în anul școlar 2022-2023, au fost înregistrați 8.837 de directori și directori adjuncți de școli, care gestionează o rețea formată din 5.946 de școli cu personalitate juridică. Acest lucru indică o supraestimare a obiectivului de 10.000 de manageri educaționali.

În plus, concluziile sondajului realizat de echipa Băncii Mondiale în 2022 în cadrul analizei funcționale arată că doar 8% dintre directorii de școli nu au beneficiat de formare în domeniul managementului educațional în ultimii cinci ani, ceilalți participând la diverse programe de formare acreditate sau neacreditate, de lungă sau scurtă durată. Pe fondul unei oferte excesive de programe de formare și a unui program de lucru supraîncărcat, există un risc semnificativ ca un număr substanțial de directori de școli să nu fie dispuși să participe la programul de formare, deoarece consideră că membrii consiliilor școlare și alte comitete școlare au o nevoie mai mare de formare în domeniul managementului educațional. În acest context, se recomandă extinderea grupului țintă la mai multe categorii de personal (de exemplu, *membrii consiliilor școlare și ai comisiilor școlare, ai Corpului managerilor educaționali sau ai altor structuri instituționale nou înființate/reorganizate* cu rol în sistemul de management educațional) cu rol în managementul educațional. De asemenea, o strategie de comunicare eficientă și un sistem coerent de motivare sunt esențiale pentru creșterea ratei de participare la programul de formare.

Programul de formare va fi modular și flexibil, acoperind elemente de conducere și management instituțional, finanțe și resurse umane, administrație și legislație. Acesta va contribui la dezvoltarea capacității instituției de învățământ pe care o conduc de a crește performanța elevilor. Programul de formare va fi conceput pe baza recomandărilor rezultate din analiza funcțională a guvernantei sistemului de educație și a celor mai bune practici europene/internaționale.

Programul de formare propus pentru managerii educaționali urmează tendința de digitalizare a educației, oferind o combinație de activități de învățare sincronă și asincronă. Modulele de formare specifice se vor desfășura pe platformele desemnate cu formatori calificați, oferind flexibilitate profesioniștilor în activitate datorită naturii lor de auto-programare și sistemului de progres bazat pe competențe dobândite. Programul de formare constă într-o serie de module (de exemplu, leadership pentru managerii educaționali, legislație, gestionarea resurselor umane, motivarea cadrelor didactice, evaluarea calității practicilor de predare prin observarea standardizată la clasă, gestionarea curriculumului, gestionarea financiară, parteneriat și susținere prin intermediul consorțiilor școlare, pedagogie și management îmbunătățit prin tehnica digitală), completate de mentorat și coaching pentru consolidarea și aprofundarea competențelor. Conținutul este bazat pe cunoaștere, promovând cercetarea și reflecția critică asupra situațiilor școlare de zi cu zi. Sunt luate în considerare metode diverse, precum discuții interactive, studii de caz, dezbateri și simulări, pentru a maximiza învățarea, pentru a

se adapta la diverși participanți și pentru a încuraja construcția activă a învățării. Conținutul cursului este conceput în funcție de experiențele și cunoștințele participanților, invitându-i să facă învățarea relevantă din punct de vedere personal, aplicând-o la contextul lor profesional. Conform LIP (art. 196, alin. 4-6), directorul unității de învățământ și directorul adjunct semnează un contract de management educațional cu directorul general al DJIP/DMBIP și un contract de management administrativ-financiar cu primarul, în calitate de reprezentant al autorității locale, după ce a fost aprobat planul de management administrativ-financiar pentru mandatul de 4 ani. Pentru îmbunătățirea competențelor și performanțelor în domeniul managementului educațional în ceea ce privește evaluarea periodică, formarea și motivarea cadrelor didactice pentru a asigura calitatea învățării la nivelul unității de învățământ, managerii educaționali vor urma modulele de formare Teach and Coach, deja dezvoltate și pilotate în România la nivel primar și preșcolar. Programul de formare Teach and Coach va fi implementat de către Centrul Național de Formare a Profesorilor și Dezvoltare a Carierei, cu sprijinul echipei de formatori a Băncii Mondiale acreditați în observarea la clasă cu ajutorul instrumentului Teach. Programul Teach and Coach va fi extins cu ajutorul CCD-urilor (sau al altor furnizori de formare publică sau privată, inclusiv universități), ai căror formatori vor fi certificați de echipa de formatori a Băncii Mondiale. Peste 150 de mentori și formatori de la Ministerul Educației, CCD-uri, inspectorate școlare județene și alte instituții relevante au fost certificați Teach. Toți inspectorii repartizați la direcțiile județene ARACIIP trebuie să urmeze programul de formare Teach and Coach. Programul <i>Învăț și Antrenează</i> va fi urmat și de directorii și directorii adjuncți ai școlilor, ajutându-i să își îndeplinească unul dintre rolurile lor esențiale: evaluarea și asigurarea calității activității didactice din școală. De asemenea, programul Teach and Coach poate fi extins și la membrii Comisiei de evaluare și asigurare a calității în școli, ai Comisiei pentru formarea și dezvoltarea carierei didactice (din care fac parte cadre didactice titulare) și ai Corpului managerilor educaționali", înființat prin noua lege a învățământului preuniversitar.		
Rezultate așteptate: - Dezvoltarea unui program de formare și coaching inovator, concentrat și personalizat pentru managerii educaționali, care să acopere competențele primordiale pentru funcția de management educațional. - Lista furnizorilor de formare profesională acreditați să ofere programul de formare a managerilor educaționali 10.000 de manageri educaționali și alt personal relevant să beneficieze de programul de formare și de mentorat/coaching.		
Părțile interesate implicate: ME, DJIP/DMBIP, Centrul Național de Formare și Dezvoltare a Carierei Didactice, Centre de Carieră Didactică, universități (facultăți și departamente cu rol în formarea cadrelor didactice) și alți furnizori de formare publică sau privată.		
Măsurile	Acțiuni asociate	Cronologie
Conceperea strategiei de formare inițială și continuă a managerilor școlari	Organizarea unor grupuri de lucru mixte, la care să participe specialiști în management educațional, pentru a elabora orientări pentru furnizorii de programe de formare.	T4, 2024
	Stabilirea de linii directoare pentru programele de formare a managerilor educaționali.	
	Elaborarea unei metodologii de recunoaștere a experienței anterioare și a competențelor dobândite, precum și a oportunităților de carieră anterioare.	

	Proiectarea unor linii directoare pentru formarea altor funcții manageriale din cadrul școlii (consiliul școlar, consiliul profesoral, Comisia pentru formarea și dezvoltarea carierei didactice, Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității).	
	Elaborarea unei strategii de comunicare și diseminare pentru a asigura angajamentul și motivația participanților de a finaliza programul de formare (inclusiv un plan de recunoaștere și stimulente).	
Selectarea furnizorilor de formare, inclusiv Centrul Național de Formare și Dezvoltare a Carierei Profesionale, Centrele de Carieră Didactică universitățile (facultăți și departamente cu rol în formarea cadrelor didactice) și alți furnizori de formare publică sau privată.	Stabilirea unei metodologii pentru selectarea furnizorilor de formare în domeniul managementului educațional, care să acopere subiecte precum conducerea și managementul instituțional, finanțe și resurse umane, administrație și legislație.	T1, 2025
	Selectarea furnizorilor de formare în domeniul managementului educației, care acoperă conducerea și managementul instituțional, finanțe și resurse umane, administrație și legislație. Lista furnizorilor de formare acreditați să ofere formare pentru managerii din domeniul educației să fie aprobată prin ordin ministerial.	
Dezvoltarea programului de formare	În consultare cu furnizorii de formare selectați, ME elaborează liniile directoare pentru programul de formare, inclusiv structura cursului de formare, curriculum și principalele teme care urmează să fie abordate.	T2, 2025
	Pe baza liniilor directoare stabilite de ME, furnizorii de formare își vor dezvolta/ajusta în continuare oferta de formare, elaborând conținutul cursurilor, inclusiv teoria și exercițiile practice relevante, conținutul video și audio și evaluările finale pentru fiecare modul. În plus, vor fi produse resurse suplimentare (manuale, orientări, bune practici etc.) pentru a sprijini programul de formare.	
Informarea directorilor și inspectorilor școlari cu privire la oferta de formare, la beneficiile programului de formare și la pașii care trebuie urmați	Organizarea de ateliere naționale și județene de informare online și alte evenimente de informare.	T3, 2025
	Trimiterea periodică de scrisori de informare și actualizări.	
Organizarea instruirii managerilor din toate școlile din sistemul de învățământ preuniversitar	Selectarea și formarea formatorilor, organizarea echipei.	T4, 2025
	Invitarea participanților spre a se înscrie la diferite module ale programului de formare.	
	Organizarea și desfășurarea de sesiuni de formare pentru 10 000 de cadre didactice și alți membri ai personalului relevant, cum ar fi membrii consiliilor școlare.	
Oferirea programului de formare Teach and Coach pentru directorii	În continuare, să dezvolte platforma de formare Teach RO pentru a răspunde nevoilor de formare identificate:	T2, 2025

și inspectorii școlari cu rol în asigurarea calității practicilor didactice	• În plus față de modulele existente care vizează nivelurile primar și preșcolar, dezvoltarea modulelor privind aplicarea Teach RO la nivelul secundar inferior • Dezvoltarea modulelor privind modul de desfășurare a coaching-ului pentru directorii de școli și profesori.	
	Programul TOT pentru facilitatorii care vor conduce sesiunile sincrone • Dezvoltarea programului TOT. • Selectarea a aproximativ 20-40 de facilitatori județeni (mentori identificați la nivel de sistem sau formatori în cadrul CCD). • Oferirea programului TOT privind Teach and Coach.	
	Furnizarea programului de formare Teach and Coach pentru aproximativ 10 000 de directori de școli, inspectori și alți membri ai personalului relevant, cum ar fi membrii Comisiei pentru formarea și dezvoltarea carierei didactice și ai Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității. • Înregistrarea pe platformă și parcurgerea modulelor de auto-programare Teach and Coach (patru module Teach RO care acoperă nivelurile primar și pre-primar, trei module Teach RO pentru nivelul secundar inferior, un modul despre cum să formeze directorii/directorii adjuncți de școli și două module despre cum să susțină profesorii prin Coach). • Sesiuni sincrone de cinci zile, susținute de facilitatori județeni, care cuprind mentoratul și formarea.	
Oferiți sprijin continuu prin mentorat și coaching	Coaching pentru directorii/directorii adjuncți de școli prin sesiuni de 1-1 și sesiuni pe grupuri, oferite de inspectorii școlari și de alți mentori/facilitatori stabiliți la nivel de sistem și formați în mod adecvat pentru a conduce sesiuni de mentorat/coaching.	2025-2026
	Sprijin permanent pentru cadrele didactice oferit de către directorii/directorii adjuncți ai școlilor • Observarea în clasă prin aplicarea instrumentului Teach RO • Furnizarea de feedback personalizat profesorilor prin sesiuni de coaching la nivelul școlii.	
Evaluare și îmbunătățire continuă	Evaluarea în mod regulat a eficacității programului de formare și a inițiativelor puse în aplicare.	T1, 2026
	Efectuarea ajustărilor necesare pentru a îmbunătăți calitatea și relevanța intervențiilor.	
	Utilizarea informațiilor bazate pe date pentru a lua decizii în cunoștință de cauză.	

SGRAP 2: Managementul resurselor umane, cu accent pe recrutarea managerilor educaționali

Obiectiv:

Îmbunătățirea proceselor de recrutare și selecție pentru managerii din educație, sporirea oportunităților de dezvoltare profesională, punerea în aplicare a unor sisteme eficiente de gestionare a performanțelor, îmbunătățirea remunerării și a stimulentei și dezvoltarea unor lideri eficienți la toate nivelurile de guvernare și de management.

Condiții de abilitare:

Conform PNRR, jalonul 495, scopul acestui plan de acțiune este de a sprijini reforma politicilor de resurse umane/recrutare pentru managerii din educație și va fi realizat în etape prin:

- Revizuirea metodologiei de recrutare a directorilor de școli astfel încât să fie aliniată la metodologia de evaluare a managerilor educaționali din sistemul preuniversitar și să contribuie la creșterea atractivității funcției de director în rândul profesioniștilor.
- Transferul de competențe de la inspectoratele școlare județene la filialele județene ale ARACIIP.

Rezultate așteptate:

Elaborarea/revizuirea și adoptarea următoarelor metodologii și documente de reglementare pentru susținerea reformei resurselor umane cu accent pe managerii din educație, în conformitate cu obiectivele stabilite prin proiectul România Educată, PNRR, și reflectate în noua lege a învățământului preuniversitar:

- Structura organizatorică și regulamentul de funcționare a ARACIIP și a structurilor sale județene/a municipiului București
- Regulamentul de organizare și funcționare a CNFDCE, inclusiv a structurilor subordonate acestuia (CCD)
- Metodologia de constituire, organizare a procesului de selecție și funcționare a Corpului managerilor educaționali
- Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar
- Metodologia-cadru de organizare și funcționare a consiliului școlar
- Standardele profesionale care fundamentează profilul de competență al managerilor școlari
- Modele pentru contractul de management educațional și contractul de management administrativ-financiar care trebuie semnate de către directorii/directorii adjuncți ai unității de învățământ
- Metodologia de recrutare a directorilor și directorilor adjuncți din unitățile de învățământ
- Metodologia de funcționare a comitetului de selecție pentru funcția de director și director adjuncți
- Cadru de planificare a succesiunii pentru a identifica și dezvolta potențiali candidați pentru viitoarele poziții de conducere
- Procedura de evaluare a performanțelor directorilor de școală/directorilor adjuncți

Părțile interesate implicate:

ME, DJIP/DMBIP, CNFDCE, CCD, ARACIIP și structurile sale județene, școli.

Măsuri	Acțiuni asociate	Cronologie
Înființarea de noi structuri instituționale specializate și revizuirea activității celor existente	Stabilirea structurii organizatorice și a regulamentelor de funcționare ale ARACIIP și ale structurilor județene/a municipiului București (BJ/BMB) propuse prin noua lege a învățământului, art. 117, care urmează a fi aprobate prin Hotărâre de Guvern: - conceperea și aprobarea regulamentului de organizare și funcționare - stabilirea rolurilor și responsabilităților legate de inspecțiile școlare	T3, 2024
	Înființarea Centrului Național de Formare și Dezvoltare a Carierei Didactice (CNFDCCD), propus prin LIP, art. 118: - conceperea și aprobarea regulamentului de organizare și funcționare - stabilirea rolurilor și responsabilităților legate de formarea managerială	T3, 2024
	Organizarea Corpului managerilor educaționali (propus prin LIP, art. 194) - elaborarea metodologiei de înființare, organizare a procesului de selecție și funcționare a Corpului managerilor educaționali, care urmează să fie aprobată prin ordin de ministru; - selectarea mentorilor pentru sprijinirea activității de conducere a școlii.	T4, 2024
	Elaborarea/revizuirea și aprobarea prin ordin de ministru a metodologiilor-cadru de organizare și funcționare a următoarelor structuri la nivelul unității de învățământ: • Consiliul de administrație (art. 128) • Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității și Comisia pentru formarea și dezvoltarea carierei didactice, prin Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a școlilor (art.130).	T4, 2024
Stabilirea standardelor profesionale pentru profilul de competență al managerilor școlari	Organizarea unor grupuri de lucru la care să participe specialiști în management educațional, reprezentanți ai organismelor guvernamentale și neguvernamentale și manageri școlari pentru a elabora standarde profesionale și trasee de formare.	T4, 2024
	Definirea standardelor profesionale pentru profilul de competență al managerilor educaționali, aprobate prin ordin de ministru.	
	Validarea propunerii de standarde, a profilului managerului școlar și a traseelor de formare; organizarea de dezbateri publice și diseminarea acestora.	
	Clarificarea rutelor alternative și flexibile de formare pentru managerii educaționali.	
	Clarificarea rolurilor, a componenței și a responsabilităților corpului de manageri educaționali și a structurilor de conducere - consiliul școlar, consiliul profesorilor etc.	
	Actualizarea cadrului legislativ subsecvent (ordinele ministeriale privind examenele managerilor educaționali).	

Analiza postului și definirea rolului	Efectuarea unei analize amănunțite a postului pentru a identifica competențele, aptitudinile și calificările necesare pentru posturile de conducere.	T4, 2024
	Actualizarea actualelor fișe de post cu specificații clare și cuprinzătoare pentru fiecare rol, inclusiv pentru directorii de școli, directorii adjuncți și inspectorii școlari.	
	Stabilirea conținutului contractului de management educațional și al contractului de management administrativ-financiar, inclusiv a indicatorilor de performanță care să țină seama de specificul școlii și de obiectivele educaționale naționale și locale. Modelele celor două contracte sunt aprobate prin ordin de ministru.	
Revizuirea metodologiei de recrutare a directorilor de școli/directorilor adjuncți	Criterii de selecție și metode de evaluare • elaborarea criteriilor de selecție și a metodelor de evaluare care să evalueze cu exactitate capacitatea candidaților de a ocupa posturi de management educațional. • elaborarea de instrumente de evaluare standardizate, inclusiv cerințe de calificare, evaluări scrise, studii de caz și simulări, pentru a evalua abilitățile de conducere, de gestionare și de rezolvare a problemelor ale candidaților.	T2, 2024
	Interviul și procesul de selecție • stabilirea unui interviu structurat și un proces de selecție care să asigure o evaluare corectă și imparțială a candidaților. • conceperea unei proceduri de formare a interviuatorilor pentru a evalua candidații în mod consecvent și obiectiv, pe baza unor criterii de selecție prestabilite. • Implementarea mai multor runde de interviuri pentru a evalua temeinic aptitudinile candidaților.	
	Stabilirea metodologiei de funcționare a comisiei de selecție pentru ocuparea funcției de director și director adjunct al unității de învățământ preuniversitar, care va fi aprobată prin ordin de ministru. (Art. 198)	
	Revizuirea și adaptarea metodologiei de recrutare a directorilor/directorilor adjuncți de școli, în concordanță cu metodologia de evaluare a managerilor educaționali din sistemul preuniversitar (art. 196).	
Planificarea pașilor următori	Punerea în aplicare a unui cadru de planificare a pașilor următori pentru a identifica și a dezvolta potențiali candidați pentru viitoare posturi de conducere.	T3, 2024
	Identificarea rolurilor cheie și crearea unui grup de talente care pot fi pregătite pentru a prelua aceste poziții.	
	Oferirea de oportunități de mentorat și de dezvoltare a carierei pentru a le sprijini dezvoltarea.	

Evaluarea performanțelor și feedback	În corelație cu procedura de recrutare, stabilirea unui sistem de evaluare a performanțelor pentru managerii educaționali care să includă criterii clare de performanță, sesiuni regulate de feedback și stabilirea de obiective.	T4, 2024
	Autoevaluarea performanțelor pe baza unor indicatori-cheie de performanță legați de conducere, management și rezultate educaționale.	
Oportunități de dezvoltare profesională	Oferirea unei game largi de oportunități de dezvoltare profesională pentru managerii educaționali, pentru a-și îmbunătăți cunoștințele și competențele.	T1, 2025
	Asigurarea accesului la ateliere de lucru, conferințe, seminarii și cursuri online relevante care se concentrează pe leadership educațional, practici de management și tendințe emergente în educație.	
Măsurători de succes și evaluare	Definirea indicatorilor de succes pentru managementul resurselor umane în educație, cum ar fi ratele de retenție, sondajele de satisfacție a angajaților și impactul managerilor educaționali asupra performanței școlare.	T2, 2025
	Evaluarea în mod regulat a eficacității proceselor de recrutare și de evaluare și aducerea de îmbunătățiri pe baza feedback-ului și a analizei datelor.	
Promoții și stimulente bazate pe performanță:	Implementarea unui sistem de promovare și de stimulare bazat pe performanță pentru managerii educaționali.	T3, 2025
	Recompensarea performanțelor deosebite și oferirea de oportunități de avansare în carieră pe baza meritelor și a capacităților de conducere demonstrate.	
Îmbunătățirea continuă:	Monitorizarea și revizuirea continuă a proceselor și practicilor de gestionare a resurselor umane.	T1, 2026
	Solicitarea de feedback de la părțile interesate, inclusiv de la managerii din domeniul educației, pentru a identifica domeniile de îmbunătățire.	
	Actualizarea periodică a metodelor de recrutare și de evaluare pentru a se alinia la nevoile în schimbare și la cele mai bune practici.	
Colaborare și parteneriate	Promovarea colaborărilor și a parteneriatelor cu organizații externe, instituții de învățământ și asociații profesionale pentru a face schimb de cunoștințe și de cele mai bune practici în domeniul managementului resurselor umane.	T1, 2026
	Participarea la conferințe, forumuri și rețele din domeniu pentru a fi la curent cu cele mai recente tendințe și inovații în domeniul resurselor umane în educație.	

SGRAP 3: Pilotarea unui management sporit la nivelul școlii

Obiectiv: Îmbunătățirea managementului unităților de învățământ printr-un program pilot axat pe testarea unui nou model de guvernanță bazat pe management descentralizat, abordări autonome și inovatoare în domeniul curricular, flexibilitate în gestionarea resurselor etc.		
Condiții de abilitare: Programul va include cel puțin 60 de școli, denumite unități pilot; acestea pot fi unități de învățământ autorizate sau acreditate, publice sau private, de nivel preșcolar, primar sau gimnazial, inclusiv liceu teoretic sau tehnologic, postliceal sau unități de învățământ profesional și tehnic (ISCED 0-5), sprijinite financiar pentru anul școlar 2024-2025, pentru a implementa intervenții educaționale inovatoare, abordări moderne în managementul educațional, proiecte de cercetare educațională, noi modele curriculare. Aceste școli vor obține statutul de unități pilot prin ordin al ministrului, derogând de la normele în vigoare, în limitele legii. Ele vor fi coordonate de comisia permanentă de la nivelul ME care sprijină dezvoltarea rețelei naționale de școli pilot. Intervenția pilot se va desfășura pe durata unui an școlar (2024-2025), fiecare școală putând accesa fonduri de până la 200 000 EUR. Participarea în consorții va fi încurajată pentru a accesa granturi pentru pilotarea acestor intervenții inovatoare. Ministerul Educației, cu sprijinul DJIP/DMBIP, va gestiona schema de granturi competitive pentru a sprijini școlile în pilotarea unor abordări inovatoare. Școlile care participă la programul pilot vor consulta mai întâi consiliul elevilor și consiliul reprezentanților părinților. Programul pilot, care va implica cel puțin 60 de școli, va lua în considerare curriculum școlar, guvernanța și managementul unității de învățământ, inclusiv asocierea în consorții, și va identifica domeniile în care managementul și calitatea predării/învățării pot fi îmbunătățite.		
Rezultate așteptate: Implementarea unei scheme de granturi pentru cel puțin 60 de școli care pilotează intervenții educaționale inovatoare, abordări moderne în managementul educațional, proiecte de cercetare educațională sau noi modele de curriculum. Măsurarea impactului intervențiilor pilotate pentru a informa extinderea ulterioară.		
Părțile interesate implicate: ME, DJIP/DMBIP, școli pilot		
Măsuri	Acțiuni asociate	Cronologie
Elaborarea de repere pentru fundamentarea conceptuală a pilotării în sistemul de învățământ	Stabilirea cadrului conceptual prin intermediul unor materiale de suport (Ghidul privind pilotarea în școli) care include clarificarea conceptelor, tipologii, criterii de analiză a practicilor inovatoare, precizarea condițiilor în care se vor desfășura propunerile care vor fi pilotate etc.	T4, 2024

	Colectarea lecțiilor învățate de la școlile în care au avut loc proiecte pilot anterioare pentru îmbunătățirea procesului de pilotare în vederea prevenirii unor posibile disfuncționalități; o colecție de bune practici	
	Elaborarea unui inventar al practicilor inovatoare bazat pe exemple de practici care și-au dovedit funcționalitatea în diferite contexte educaționale, care au fost validate prin cercetare și care pot fi pilotate și în contextul sistemului românesc pentru a ghida alegerea școlilor.	
Pregătirea și lansarea cererilor pentru proiecte.	Organizarea de evenimente de consultare publică și diseminare cu reprezentanții DJIP/DMBIP și directorii de școli interesați.	T4, 2024
	Completarea și aprobarea metodologiei pentru programul pilot, cu referire la fazele de aplicare, evaluare și implementare și la procedura de evaluare pentru măsurarea impactului intervențiilor pilotate.	
	Pregătirea Ghidului solicitantului, inclusiv a Contractului de finanțare și a Ghidului de implementare: revizuirea liniilor directoare existente, integrarea feedback-ului primit și verificarea faptului că metodologia de implementare a pilotării este dezvoltată în mod adecvat, realistă și funcțională.	
	Operaționalizarea platformei de depunere a propunerilor de proiecte, inclusiv a formularului de cerere online.	
	Lansarea oficială a cererii de proiecte prin publicarea liniilor directoare și deschiderea platformei pentru depunerea online a propunerilor de proiecte.	
Pregătirea și prezentarea propunerilor de proiecte	Îndrumarea școlilor interesate cu privire la toți pașii care trebuie parcurși pentru pregătirea propunerilor de proiecte, cum ar fi: • efectuarea analizei nevoilor la nivelul școlii, • identificarea activităților care urmează să fie pilotate, evidențiind motivația intervenției propuse, • detalierea obiectivelor, activităților și a rezultatelor așteptate în corelație cu Planul de dezvoltare instituțională a școlii, precum și cu strategiile și programele naționale existente,	T1, 2025

	• stabilirea de consorții cu alte școli sau protocoale de parteneriat cu alți actori relevanți (autorități publice locale sau centrale, ONG-uri, agenți economici etc.), • elaborarea de planuri de M&E și de gestionare a riscurilor.	
	Verificarea administrativă a propunerilor de proiecte și, dacă este cazul, solicitarea de completări pentru validarea aplicațiilor pe platforma dedicată PNRR.	
	Validarea propunerilor corecte încărcate pe platforma dedicată PNRR, cu toate secțiunile completate și conținând toate documentele solicitate, semnate electronic.	
Evaluarea propunerilor de proiecte și semnarea contractelor de finanțare	Prima etapă a procesului de evaluare:	T2, 2025
	Evaluatorii realizează evaluarea eligibilității solicitanților și a activităților propuse, verificând conformitatea cu cerințele, conform prevederilor Ghidului solicitantului, urmând procedura de evaluare aprobată. La finalul acestei etape de evaluare, se va publica o listă intermediară a proiectelor acceptate/respinse, în termenele prevăzute de calendarul apelului.	
	A doua etapă a procesului de evaluare este evaluarea calitativă a propunerilor de proiecte pe baza criteriilor tehnice și financiare stabilite. În cazul în care lipsesc informații sau există ambiguități, comitetul de evaluare poate solicita clarificări din partea solicitanților. După finalizarea evaluării calitative, va fi publicată o listă intermediară a proiectelor cu punctajele obținute.	
	Soluționarea eventualelor căi de atac:	
	Contestațiile depuse conform calendarului apelului vor fi analizate și soluționate.	
	Publicarea listei finale a proiectelor admise/respinse pentru finanțare, inclusiv informații privind punctajul obținut în urma evaluării și bugetul propus pentru finanțare.	
Implementarea proiectelor aprobate în cadrul programului pilot	În funcție de bugetul disponibil și de rezultatele procesului de evaluare, ME, în calitate de autoritate contractantă, va semna acorduri de finanțare cu toți solicitanții declarați admiși. De asemenea, va fi emis un ordin de ministru pentru acordarea statutului de pilot școlilor implicate.	T1, 2025 - T3, 2025
	La nivel de școală. În urma semnării contractului, școlile pilot care beneficiază de granturi vor începe lucrările pregătitoare necesare pentru intervenție (de exemplu, recrutarea, achizițiile, stabilirea metodologiilor specifice și a planurilor de acțiune pentru desfășurarea intervenției pilot care va acoperi integral anul școlar 2024-2025). Pe parcursul implementării, beneficiarii vor respecta prevederile acordului de grant și ale Ghidului de implementare în ceea ce privește activitățile	

	tehnice, managementul financiar, monitorizarea și raportarea, evaluarea intervenției și diseminarea rezultatelor.	
Evaluarea externă a intervențiilor pilotate	Măsurarea impactului intervențiilor pilotate pentru a identifica potențialul de multiplicare sau de extindere a rezultatelor.	T1, 2026

Anexa 3. Plan de acțiune pentru recomandările analizei cheltuielilor publice (PER)

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
1	1 și 2	Lipsa dovezilor, raportarea urmării datelor pentru elaborarea de politici bazate pe dovezi.	Datele existente nu sunt colectate și utilizate pentru luarea unor decizii de politici informate. Bazele de date existente nu sunt utilizate pentru recomandări în timp util sau pentru a informa elaborarea și punerea în aplicare a politicilor educaționale. Capacitatea de a interpreta și de a utiliza datele în mod eficient pentru a lua decizii mai bine informate trebuie încă îmbunătățită.	● Impunerea unor cerințe clare de raportare ● Asigurarea unui sistem pentru un proces de colectare corectă, validă și unitară a datelor ● Aplicare sistemului de colectare a datelor la toate nivelurile de învățământ, de la grădiniță la învățământul postliceal ● Utilizarea analizei predictive, a învățării automate și a altor instrumente avansate pentru a identifica modele și tendințe și pentru a prognoza rezultatele viitoare ● Utilizarea instituțiilor subordonate prevăzute, cum ar fi Unitatea de Finanțare a Învățământului Preuniversitar, Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar pentru colectarea și analiza datelor	● Integrarea bazelor de date actuale la nivelul ME ● Furnizarea de cursuri de formare periodice pentru profesori, administratori/manageri educaționali și factori de decizie politică pentru a le spori capacitatea de a interpreta și utiliza datele în mod eficient și de a lua decizii mai bine informate. ● Stabilirea de reguli clare pentru colectarea și raportarea datelor ● Elaborarea unor parametri esențiali, cum ar fi performanța elevilor, calitatea profesorilor, prezența, rezultatele obținute, acțiunile disciplinare și alocarea resurselor ● Stabilirea unor mecanisme de feedback periodic din partea tuturor părților interesate ● Crearea de parteneriate cu industria tehnologică pentru a dezvolta soluții inovatoare de colectare și analiză a datelor ● Asigurarea transparenței datelor prin implementarea unei politici de date deschise

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
2	3	Sistemele de monitorizare și evaluare lipsesc.	Programele și intervențiile în domeniul educației nu sunt monitorizate în ceea ce privește impactul, eficiența și eficacitatea.	● Impunerea unor procese periodice de M&E care să sprijine implementarea și ajustarea politicilor, dar și evaluarea impactului și eficienței programelor și intervențiilor în domeniul educației.	● Definirea unor obiective clare, a unor indicatori (calitativi și cantitativi) și a unor ținte, pentru a urmări progresele înregistrate și pentru a identifica bunele practici și domeniile de îmbunătățire pentru fiecare program și intervenție. ● Investiția în evaluarea impactului și în studii longitudinale (de exemplu, <i>pentru a urmări elevii de-a lungul timpului și a evalua impactul pe termen lung al politicilor și intervențiilor educaționale</i>). ● Monitorizarea alocărilor bugetare pentru sectorul educației la nivel central, județean și local, asigurând responsabilitatea și utilizarea eficientă a fondurilor
3	4	Alocarea de resurse pentru managementul sistemului de învățământ preuniversitar este insuficientă.	Alocarea a 2% din bugetul educației pentru gestionarea sistemului de învățământ preuniversitar reprezintă o alocare foarte mică în comparație cu dimensiunea, nevoile specifice și complexitatea problemelor educaționale din România.	● Creșterea fondurilor alocate pentru managementul sistemului de învățământ preuniversitar	● Asigurarea unor bugete mai mari pentru managementul sistemului de învățământ preuniversitar la nivel central și județean ● Investiția în infrastructură și tehnologie pentru toate structurile pentru învățământul preuniversitar ale ME (noul ARACIIP, Direcțiile Județene, Unitatea de Finanțare a Învățământului Preuniversitar)

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
4	5	Transparența și echitatea formulei de finanțare trebuie îmbunătățite.	Metodologia de calculare a costului standard pentru finanțarea pe cap de locuitor nu este transparentă, iar formula de finanțare pe cap de locuitor nu este descrisă în legislația specifică. În plus, variabilele, ponderile acestora și compoziția formulei de finanțare pe cap de locuitor nu sunt, de asemenea, clare.	● Actualizarea metodologiei costurilor standard ● Creșterea transparenței finanțării	● Alocarea a 95% din bugetul total pentru școli pe baza următoarelor variabile: <i>numărul total de elevi, tipul de profesori și personalul școlii, inclusiv directorul, profesorii și personalul auxiliar.</i> ● Alocarea a 5% din bugetul total școlilor prin intermediul unui contract bazat pe performanță, în funcție de un plan de îmbunătățire a calității unității de învățământ, legat de obiectivele stabilite în viziunea "România educată" (de exemplu, <i>îmbunătățirea rezultatelor învățării, a ratelor de acces, de retenție, de tranziție și de finalizare a studiilor</i>). ● Furnizarea de fonduri suplimentare pe baza unor teste periodice standardizate de evaluare a învățării efectuate la fiecare trei ani
5	6	Ratele ridicate de abandon școlar și de repetenție.	Numărul copiilor cu vârste cuprinse între 6 și 14 ani care nu merg la școală a crescut de la 100.000 în 2010 la 250.000 în 2022. Rata de părăsire timpurie a școlii (ESL) din România rămâne cea mai ridicată din UE, cu disparități semnificative între zonele urbane și rurale și între grupurile defavorizate.	● Implementarea de programe care să vizeze din timp elevii aflați în situații de risc ● Furnizarea în timp util a unor planuri de recuperare a învățării pentru a reduce abandonul școlar ● Consolidarea Programului național de reducere a	● Elaborarea de planuri de învățare personalizate, programe de îndrumare și instruire remedială. ● Susținerea programelor de intervenție timpurie (Mecanismul de avertizare timpurie) ● Efectuarea unei evaluări periodice a performanțelor elevilor ● Investiții în formarea și dezvoltarea cadrelor didactice

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
			Ratele de abandon școlar și de repetenție sunt, de asemenea, mai ridicate, în special în școlile rurale, ceea ce afectează rezultatele învățării. În prezent, ratele de repetenție și de abandon școlar în învățământul primar sunt mai mari decât nivelul de dinaintea pandemiei, în special în zonele rurale.	abandonului școlar implementat de ME Oferirea de stimulente guvernamentale pentru familie și copii	Furnizarea de transferuri condiționate de numerar pentru familiile cu venituri mici, mese școlare și alte cheltuieli școlare (de exemplu, cărți, uniforme etc.).
6	7	Alocarea inefficientă a resurselor din cauza numărului mare de școli.	Existența a numeroase școli mici, predominant în zonele rurale, indică o alocare inefficientă a resurselor. În prezent, există o școală pentru fiecare localitate, inclusiv pentru cele cu mai puțini cetățeni și fără perspective bune pentru copii.	- Promovarea optimizării rețelei școlare - Sprijinirea fuzionării între școli - Sprijinirea creării de consorții școlare	- Fuzionarea unora dintre școlile mici pentru a beneficia de economii de scară, în special în ceea ce privește funcțiile neesențiale, cum ar fi sarcinile și serviciile administrative. - Consolidarea școlilor mici aflate în apropiere geografică pentru a realiza economii de scară, asigurând în același timp un raport bun între profesori și elevi. - Crearea de consorții școlare între școlile din mediul rural și urban pentru a împărtăși resurse și bune practici (de exemplu, schimburi de profesori, programe comune sau colaborări online). - Găsirea de soluții cu privire la transport pentru a preveni continuarea abandonului școlar.

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
7	8	Curriculumul preuniversitar este complex și împovăraător.	Curriculum încărcat cu o mulțime de informații care duc la supraîncărcare.	• Îmbunătățirea și simplificarea curriculumului	• Îmbunătățirea programei școlare în învățământul secundar inferior prin simplificarea și împărțirea acestuia în părți mai largi și mai ușor de gestionat. • Adăugarea unei învățări mai interactive, bazate pe proiecte.
8	8	Avantajele tehnologiei nu sunt folosite.	Utilizarea tehnologiei educaționale la clasă este încă la un nivel scăzut.	• Utilizarea tehnologiei educaționale ca mijloc de îmbunătățire a proceselor de predare și învățare	• Finanțarea formării cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor educaționale și în dezvoltarea profesională (prin aplicarea prevederilor Legii preuniversitarului, respectiv alocarea a 20% din totalul finanțării pe cap de locuitor pentru formare).
9	9	Nivelul de învățământ preuniversitar este subfinanțat.	Învățământul universitar primește cea mai mare alocare din bugetul educației în funcție de nivelul de educație. Cercetările arată că investițiile în primii ani de învățământ din viața unui elev pot duce la performanțe mai bune în anii următori de școlarizare, reducând ratele de repetenție și de abandon școlar. Realinierea bugetului educației printr-o alocare mai mare de la învățământul universitar la învățământul preșcolar și primar	• Creșterea fondurilor alocate pentru învățarea fundamentală (învățământ preșcolar și primar)	• Realocarea bugetului de la nivelurile superioare de educație, inclusiv învățământul terțiar, către învățământul preșcolar și primar.

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
			va produce un randament mai mare al investiției, în special atunci când sunt incluși copii care nu au frecventat școala.		
10	10		Finanțarea insuficientă a educației în ultimul deceniu (al doilea cel mai mic procent din PIB alocat în UE) a dus la o serie de deficiențe majore în sistem, în special în ceea ce privește rezultatele educaționale, infrastructura, lipsa de motivare a resurselor umane și atractivitatea scăzută a profesiei.	Creșterea nivelului de finanțare pentru sectorul educației.	- Alocarea unui buget pentru educație de cel puțin 4% din PIB, în conformitate cu recomandările Cadrului internațional de acțiune pentru educație 2030 pentru guverne - PIB-ul estimat pentru anul 2024 este de 1.570.000 mld. lei din care 4% reprezintă circa 62,8 mld. lei
11	11	Școlile vulnerabile nu beneficiază de sprijin direct	Nu există măsuri și finanțări specifice pentru școlile vulnerabile	Promovarea unor măsuri și a unei finanțări specifice pentru școlile vulnerabile identificate prin intermediul unei analize bazate pe date și pe indicatori la nivel de școală	- Elaborarea unei metodologii de selecție a școlilor vulnerabile pentru a asigura cele mai bune rezultate. - Stabilirea unor indicatori la nivel de școală pentru a oferi cele mai bune măsuri și o finanțare adecvată (de exemplu, cheltuielile pe elev, cheltuielile pe profesor; performanțele înregistrate la examenele naționale, raportul dintre elevi și profesori, raportul dintre profesorii suplinitori și numărul total de profesori, rata abandonului școlar, copiii care nu merg la școală).

Nr. Crt.	PER Rec	Problema	Descriere	Soluții propuse	Acțiuni specifice
12	12	Coordonarea între părțile interesate din domeniul educației este limitată	Lipsa de coordonare între diferitele părți interesate (de exemplu, Ministerul Mediului și alte ministere de resort)	• Îmbunătățirea coordonării Ministerului Educației cu alte ministere și promovarea unor măsuri integrate și a finanțării pentru școlile vulnerabile din zonele administrative subdezvoltate.	• Implementarea de măsuri integrate în domeniul educației, sănătății, infrastructurii și dezvoltării locale, asistenței sociale și dezvoltării economice.
13	13	Sprijinul acordat tinerilor defavorizați este limitat	În special în cazul tinerilor dezavantajați, România se confruntă cu o scădere a ratei de înscriere în învățământul secundar și cu un procent ridicat de abandon școlar și de copii neșcolarizați.	• Elaborarea unei strategii care să ajungă la acei tineri mai greu de atins prin intermediul educației • Furnizarea de sprijin coordonat și cuprinzător pentru tinerii dezavantajați, pentru a aborda problemele legate de scăderea ratelor de înscriere în învățământul secundar, precum și de procentul ridicat de abandon școlar și de copii care nu frecventează școala.	• Implementarea unei intervenții multifacetate care vizează tinerii dezavantajați (resurse suplimentare și un accent pe planificarea predării și învățării, cu furnizarea de sprijin socio-emoțional și practic (cum ar fi mesele școlare) pentru elevi și familiile acestora). • Îmbunătățirea colaborării cu părinții și comunitatea.
14	14	Lipsa de sprijin pentru școlile cu potențial de dezvoltare	România nu are un program național pentru atragerea și menținerea elevilor în școală în localitățile cu potențial de dezvoltare.	• Dezvoltarea unui Program Național de Sprijin pentru atragerea și menținerea elevilor în școală în localitățile cu potențial de dezvoltare.	• Pilotarea programului în una dintre regiunile de dezvoltare ale României • Alocarea de granturi și de fonduri suplimentare pentru a reduce rata abandonului școlar.

