



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI
ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



Agencia Română
de Asigurare a
Calității în
Învățământul
Preuniversitar

Investește în oameni !

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013

Axa prioritară 1 : “Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”

Domeniul major de intervenție 1.1 : “Acces la educație și formare profesională inițială de calitate”

Titlul proiectului: Sprijin pentru unitățile școlare în implementarea manualului de evaluare internă a calității educației

Numărul de identificare al contractului: POSDRU/85/1.1/S/55668

Beneficiar: Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar

MANUAL DE EVALUARE INTERNĂ A CALITĂȚII EDUCAȚIEI - draft pentru pilotare -

București, 2012

**Proiect co-finanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional
Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013**

Investește în oameni !

Autor:

Constantin Șerban IOSIFESCU

Au mai contribuit:

Mariana DOGARU – Cap. 1, 2

Mariana DRAGOMIR – Cap. 1, 2

Cornelia NOVAK – Cap. 2

Mulțumim cadrelor didactice, directorilor de unități școlare, inspectorilor, colegilor de la ARACIP și colaboratorilor externi ai ARACIP care au participat la dezbaterile publice a acestui material și au oferit idei și sugestii pentru îmbunătățirea lui.

Titlul programului:

„Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013”

Titlul proiectului:

**„Sprijin pentru unitățile școlare în implementarea manualului de evaluare internă a
calității educației”**

POSDRU/85/1.1/S/55668

2010-2013

Editorul materialului:

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar

Data publicării:

5 octombrie 2012

**„Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a
Uniunii Europene sau a Guvernului României”**

Cuprins

	Pag.
Introducere	3
Capitolul 1. Fundamentele evaluării calității educației	9
1.1. Conceptele și principiile educației de calitate	9
1.2. Cadrul european al calității educației	16
1.3. Cadrul național: standarde și metodologii pentru evaluarea internă și externă a calității educației	18
1.4. "Cercul calității" și evaluarea internă	25
Capitolul 2. Planificarea evaluării interne	37
2.1. Realizarea diagnozei și identificarea problemelor. Baza de date privind școala și comunitatea	38
2.2. Metodologia și instrumentarul evaluării interne. Mic ghid de eșantionare	44
2.2. Planificarea evaluării interne	68
Capitolul 3. Realizarea evaluării interne	75
3.1. Aplicarea instrumentelor de evaluare internă	75
3.2. Colectarea și analiza datelor	78
Capitolul 4. Evaluarea și interpretarea rezultatelor evaluării interne	81
4.1. Interpretarea rezultatelor evaluării interne	81
4.2. Realizarea raportului de evaluare internă (RAEI)	86
Capitolul 5. Îmbunătățirea calității fundamentată pe evaluarea internă	89
5.1. Utilizarea rezultatelor evaluării interne pentru îmbunătățirea calității	89
5.2. Judecarea rezultatelor și decizia de îmbunătățire bazată pe dovezi	91
Anexe: Surse suplimentare de informare și documentare	95

Introducere

Prezentul „Manual” este un produs al proiectului strategic “Sprijin pentru unitățile școlare în implementarea manualului de evaluare internă a calității educației” (ID 55668), al cărui beneficiar este Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar. Proiectul, realizat în parteneriat cu S&T România S.R.L., Inspectoratul Școlar al Județului Iași, Casa Corpului Didactic „Apáczai Csere János”, Miercurea Ciuc și Colegiul Național Economic “Gheorghe Chițu” Craiova, este co-finanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial – Dezvoltarea Resurselor Umane.

Misiunea ARACIP, asumată prin Strategia elaborată pentru perioada 2011-2015, este **reclădirea încrederii în școala românească, pe baza unei creșteri reale și susținute a calității educației oferite de instituțiile publice și private de nivel preuniversitar**. Prin punerea în aplicare a acestei strategii, ARACIP urmărește să contribuie, în mod specific, la realizarea unor ținte formulate prin documente programatice asumate la nivel european și național:

- Reclădirea încrederii beneficiarilor de educație în sistemul de învățământ, în general, și în furnizorii concreți de educație, în special.
- Promovarea egalității de șanse și de acces la educație, pentru toți cetățenii țării, fără discriminare, prin aplicarea standardelor naționale de calitate a educației.
- Dezvoltarea sistemelor de răspundere pentru toți furnizorii de servicii educaționale în privința rezultatelor educației și, mai ales, în privința dezvoltării competențelor cheie.
- Adecvarea ofertei de educație și formare profesională față de cerințele societății cunoașterii și ale pieței muncii.
- Asigurarea unității și coerenței dezvoltării sistemului de învățământ prin sistemele de standarde naționale, mai ales în condițiile descentralizării.
- Crearea unor mecanisme adecvate pentru o evaluare sinceră și realistă a sistemului de învățământ, avându-se în vedere redefinirea rolului diferitelor instituții și niveluri ierarhice în contextul descentralizării și al reformei educaționale.
- Dezvoltarea sistemelor decizionale bazate pe evidențe – în domeniul politicilor publice, strategiilor și programelor privind educația și formarea profesională.
- Întărirea colaborării în asigurarea calității între beneficiarii de educație (așa cum sunt ei definiți de lege) pe de o parte, și furnizorii de educație, pe de altă parte.

Este evident că realizarea acestor ținte nu este posibilă fără implementarea sistemelor de calitate la nivelul unităților școlare, fără dezvoltarea capacității acestora de a genera încrederea beneficiarilor de educație în calitatea serviciilor oferite. Majoritatea inițiativelor de până acum, inclusiv proiectele strategice finanțate prin POSDRU, au avut relevanță sistemică, neabordând aspectele enumerate de mai sus la nivel de furnizor de educație. Instrumentele calității deja elaborate, la nivel național, constituie un cadru general, dar ele trebuie **interpretate, adaptate și susținute** în mod specific prin datele și acțiunile concrete existente la nivelul unității școlare.

Ca urmare, pentru a asigura o evaluare nuanțată a calității educației la nivel local, pe baza „valorii adăugate”, pe lângă instrumentele calității de la nivel de sistem sunt necesare și **instrumente complementare, la nivel de furnizor**, utile atât pentru autoevaluare, cât și pentru dezvoltarea unei culturi a calității bazate pe îmbunătățire continuă.

Proiectul de față completează inițiativele existente, tocmai prin sprijinul acordat direct furnizorilor de educație în implementarea sistemelor de calitate, atât prin explicitarea instrumentelor naționale ale calității la nivelul școlii, cât și prin sprijinirea dezvoltării unor noi instrumente, care permit adaptarea ofertei educaționale la cerințele specifice ale beneficiarilor locali.

Acest “Manual de evaluare internă”¹ a fost conceput mai ales pentru uzul membrilor Comisiilor pentru Evaluare și Asigurare a Calității (CEAC) de la nivelul instituțiilor de învățământ preuniversitar. Dar el poate fi consultat și utilizat și de alte părți interesate – inclusiv (și mai ales) de **beneficiarii** de educație. Manualul, însoțit de o aplicație informatică, va realiza următoarele **funcții**:

- Respectarea cadrului legal privind asigurarea calității și aplicarea unitară a procedurilor de evaluare internă.
- Fundamentarea deciziei de îmbunătățire a calității pe dovezi, pe informațiile cuprinse în baza de date a fiecărei școli, încărcată în aplicația de sprijin.
- Informarea părților interesate, prin accesul la o bibliotecă virtuală (care cuprinde legislația aferentă și modele / formate de instrumente - regulamente, decizii, rapoarte, instrumente de investigare etc.).
- Sprijinirea unității școlare în evaluarea internă (pe baza standardelor și a indicatorilor naționali de performanță) și în parcurgerea „cercului calității” (proiectarea, implementarea, evaluarea și revizuirea activităților de îmbunătățire a calității) – inclusiv pentru elaborarea unor proceduri și instrumente proprii privind asigurarea calității și evaluarea internă.
- Realizarea, în formatul cerut, și publicarea rapoartelor prevăzute de lege – ne referim, aici, la Raportul Anual de Evaluare Internă a calității educației (RAEI).
- Comunicarea internă, la nivelul furnizorului de educație, și externă, cu beneficiari și cu alte instituții.
- Ușurarea semnificativă a muncii responsabililor cu asigurarea calității - prin facilitățile de elaborare și de prelucrare statistică a instrumentelor, de automatizarea a raportării, de comunicare internă și externă oferite de aplicația informatică aferentă manualului. Aplicația beneficiază de o interfață prietenoasă și va putea fi utilizată de persoane cu o pregătire de nivel mediu în utilizarea calculatorului.
- Sprijinirea unității de învățământ în demonstrarea progresului obținut prin compararea rezultatelor obținute, ca urmare a implementării măsurilor de îmbunătățire, pe o perioadă de 3 ani.
- Facilitarea identificării și a generalizării exemplelor de bună practică: unitățile școlare vor putea utiliza instrumente proprii de evaluare a calității și le vor putea propune, prin intermediul aplicației informatice, spre generalizare.

Trebuie să menționăm faptul că prezentul manual de evaluare internă nu înlocuiește instrumentele calității în uz, ci doar le completează. În primul rând, nu propunem un “manual al calității” (în sensul promovat de standardele de calitate ISO), și nici un “manual de proceduri” unic, pentru toți furnizorii de educație. Conceptul de calitate pe care îl promovăm încurajează dezvoltarea unor strategii, planuri, activități, instrumente și proceduri **diversificate** privind asigurarea și evaluarea calității, la nivelul **fiecărui** furnizor de educație. Numai în acest fel, serviciul educațional poate fi adecvat atât condițiilor specifice în care funcționează unitatea școlară cât și cerințelor, la fel de specifice, ale beneficiarilor concreți de educație.

Pentru a ilustra locul acestui instrument în “panoplia calității”, vom oferi, mai jos, câteva exemple concrete.

Cadrul legal existent impune unităților școlare să comunice, în mod direct, cu beneficiarii direcți și indirecti de educație. Dar, pe de altă parte, nu considerăm necesară o procedură unică de comunicare cu părinții, pentru toate unitățile școlare, indiferent de nivel de învățământ, de mediul de funcționare și de structura populației școlare. Decizia privind

¹ Considerăm „evaluarea internă” (care apare în OUG 75/2005 și în legislația subsecventă) ca termen sinonim cu „autoevaluarea” (care apare în alte instrumente ale calității, inclusiv în cele elaborate de CNDIPT pentru învățământul profesional și tehnic).

modalitățile de comunicare cu beneficiarii (proceduri, metode, instrumente, responsabilități etc.) aparține, în întregime, unității școlare - evident cu respectarea cadrului legal. Dar, indiferent de decizia luată, pentru a asigura transparența și pentru a genera încredere, va fi necesară respectarea unor cerințe tehnice – de exemplu, privind formularea întrebărilor din chestionarele utilizate pentru evaluarea satisfacției beneficiarilor de educație. Aici intervine instrumentul nostru: [biblioteca metodologică](#) oferă exemple de itemi și de chestionare care pot fi preluate și/sau adaptate, și din care CEAC se poate inspira. Mai mult, odată formulați itemii din chestionar, aplicația care însoțește acest manual asigură o prelucrare statistică minimală a răspunsurilor.


Un alt exemplu: având în vedere că fiecare școală funcționează într-un mediu specific, obiectivele dezvoltării instituționale, strategia și acțiunile de îmbunătățire a calității trebuie să fie specifice fiecărei unități școlare. Ca urmare, doar școala este în măsură să le definească și să le pună în aplicare. Însă, odată stabilite și introduse în aplicație, acțiunile de îmbunătățire pot fi mai ușor monitorizate, evaluate și revizuite cu ajutorul aplicației informatice. Mai mult decât atât, baza de date a școlii, care face parte integrantă din aplicație, oferă un suport consistent pentru deciziile strategice și operaționale privind dezvoltarea instituțională și, mai ales, pentru îmbunătățirea calității. Prin utilizarea seriilor de date și prin compararea situației unității școlare cu valorile medii privind indicatorii naționali, se vor putea identifica mai ușor zonele de intervenție.





Pe baza celor spuse mai sus, structura propusă pentru “Manualul de evaluare internă” este următoarea:

- Primul capitol explică, pe scurt, motivele pentru care am considerat necesar un astfel de manual, pe baza documentelor europene, legislației naționale și a cadrului conceptual general referitor la calitatea educației pe care l-am adoptat. De asemenea, în acest capitol sunt explicitate **modelele utilizate** (respectiv, “cercul calității” și modul în care evaluarea internă sprijină acest ciclu de îmbunătățire continuă a calității), modele care vor forma “fundalul” capitolelor următoare.
- Cel de-al doilea capitol se referă la **planificarea** evaluării interne, ca un complement la planificarea activităților de îmbunătățire a calității – cu referire specială la utilizarea bazelor de date existente la nivelul școlii și a bibliotecilor virtuale pe care aplicația însoțitoare le pune la dispoziție. Acest capitol se referă și la stabilirea eșantionului minim (pentru ca datele obținute să fie relevante) precum și la modul în care se pot concepe sau, după caz, adapta instrumente de evaluare internă adecvate obiectivelor urmărite.
- Cel de-al treilea capitol oferă sprijin pentru **realizarea efectivă** a evaluării interne – pentru aplicarea instrumentelor de evaluare internă, corelate sau nu cu activități de îmbunătățire a calității, și pentru colectarea datelor rezultate din aplicarea acestor instrumente.
- Cel de-al patrulea capitol se referă la “**evaluarea evaluării**”: ce facem cu datele colectate, cum le analizăm și cum le interpretăm.
- În sfârșit, ultimul capitol încearcă să ofere sugestii privind **judicarea și utilizarea rezultatelor evaluării interne**, pentru fundamentarea deciziei de îmbunătățire a calității, porinind de la rezultatele evaluării interne, de la datele obținute.

În cuprinsul lucrării există secvențe originale, dar și părți adaptate ale unor materiale suport, anterior elaborate în cadrul altor proiecte – ale ARACIP, ale Institutului de Științe ale Educației, ale Ministerului Educației, ale CNDIPT etc. -, cu relevanță pentru sistemele de calitate. Urmărim, astfel, să asigurăm continuitatea viziunii, coerența principală și metodologică în activitatea ARACIP, precum și sustenabilitatea rezultatelor acestui proiect.

Fiecare capitol oferă mai multe tipuri de informații (marcate distinct în cuprinsul acestuia):

- **Informații generale** – de fundal, care justifică și explică cerințele menționate în capitolul respectiv – marcate cu simbolul .

- O parte numită **“Ce avem de făcut ?”** – care propune acțiuni concrete, după un model operațional care răspunde unor întrebărilor fundamentale: Ce ? (acțiunea întreprinsă); Cine ? (întreprinde este responsabil de respectiva acțiune); Împreună cu cine ? (dacă acțiunea este realizată împreună cu altcineva); Cum ? (procedura concretă de lucru și resursele necesare); Când ? (durata și poziționarea în timp a acțiunii respective); Unde ? (locul de desfășurare a acțiunii, anvergura ei: dacă se desfășoară în sala de clasă, în școală, în comunitate etc.) - parte marcată cu semnul .
- O parte denumită **“De reținut !”** – informațiile pe care le considerăm esențiale în capitolul respectiv, marcate cu simbolul  (lucruri care, în opinia noastră, ar trebui făcute), respectiv cu simbolul  (dacă se referă la ceea ce considerăm că trebuie evitat în cadrul procesului de evaluare internă).
- Sursele suplimentare de informare și documentare – marcate cu simbolul , vor încheia acest manual. În acest capitol vor fi sintetizate toate sursele suplimentare pe care le recomandăm unității școlare.
- În varianta electronică a manualului, conținuturile aplicației informatice (bibliotecile de documente, module de prelucrare a datelor, alte resurse puse la dispoziție de ARACIP) pot fi accesate direct, prin “hiperlinkuri” marcate cu albastru și subliniate (“undeline”) – de exemplu “modele de [chestionare adresate părinților](#)”.

De asemenea, fiecare capitol va fi însoțit, în fundal, de indicarea etapei din “cercul calității” sau din modelul de autoevaluare (ambele prezentate în Capitolul 1) pe care o explicitează.

Acest manual de evaluare internă va fi supus pilotării, în cele 200 de școli selectate, cu ajutorul a 200 de experți pe termen scurt, câte unul din fiecare unitate pilot, care îi vor evalua accesibilitatea și utilitatea. Pe baza feed-back-ului obținut în urma pilotării, manualul și aplicația care îl însoțește vor fi revizuite și apoi implementate în toate unitățile școlare din România.

Pentru acesata vor fi formați, în cadrul acestui proiect, cei circa 600 de “Formatori - Marca ARACIP” (care vor primi un modul suplimentar de formare), și, cu ajutorul lor, circa 8000 de membri ai comisiilor de evaluare și asigurare a calității (cel puțin câte o persoană din fiecare unitate școlară).

Membrii CEAC formați în acest proiect și în cadrul altor inițiative sau proiecte naționale, vor dezvolta o cultură unitară a calității la nivelul unităților de învățământ, pornind de la o înțelegere comună a conceptelor și a metodologiilor, dezvoltând practici comune de asigurare și îmbunătățire a calității.

În concluzie, acest “Manual de evaluare internă” (care cuprinde și aplicația informatică):



Este:

- un material suport pentru CEAC;
- aplicarea „cercului calității” la evaluarea internă realizată la nivelul unității școlare;
- un ghid pentru realizarea autoevaluării, însoțind cele 4 etape ale “cercului calității”, în așa fel încât să existe date pentru o decizie documentată și pentru realizarea îmbunătățirii continue (care, reamintim, este scopul oricărui sistem de calitate), asigurându-se, astfel, calitatea evaluării interne înseși;
- un sprijin privind decizia de elaborare, planificare, aplicare și revizuire a instrumentelor calității – unitatea școlară fiind cea care selectează sau crează acele instrumente adecvate situației concrete (inspirându-se din cele oferite ca model);

- un îndrumar privind elaborarea procedurilor de autoevaluare, care se bazează pe legislația în vigoare, referitor la domeniile în care autoevaluarea trebuie să producă evidențe;
- un complement manualelor de autoevaluare existente – de exemplu, [Manualul de autoevaluare](#), realizat de CNDIPT pentru unitățile de IPT - Anexa 1 la OMECT nr 6308 /19.12.2008.



Nu este:

- manualul calității – deoarece procedurile și instrumentele de asigurare a calității sunt specifice fiecărei unități școlare, în funcție de condițiile concrete în care funcționează (nivel de învățământ, tip de unitate școlară, mediul geografic, structura etnică a populației școlare etc.);
- o listă completă de instrumente, care trebuie utilizate ca atare, fără modificări;
- o procedură unică și obligatorie;
- un înlocuitor pentru manualele deja existente la nivel de sistem sau de unitate școlară.

Capitolul 1. Fundamentele evaluării calității educației

În cadrul acestui capitol vom trece în revistă demersul ARACIP privind managementul, asigurarea și evaluarea calității educației – insistând pe conceptele și principiile adoptate, pe documente europene esențiale (prin care a început definirea unui cadru comun european) și pe cadrul național construit de ARACIP în ultimii 5 ani.

1.1. Conceptele și principiile educației de calitate



Bunul simț, dar și cercetările în privința calității, în general, și a calității educației, în special, au dus la constatarea că **oamenii înțeleg lucruri diferite prin calitate**. Este evident faptul că “educația de calitate” înseamnă ceva într-o societate democratică și altceva într-una totalitară. De exemplu, “educația comunistă” impunea orientarea sistemului de învățământ pe baza unei doctrine și ideologii unice. Poate fi un astfel de concept acceptat într-o societate democratică și pluralistă ? Noi credem că nu.



Conceptul de calitate are o puternică încărcătură culturală, fiind dependent de valorile promovate de indivizi, grupuri și la nivelul societății în ansamblu. Calitatea educației este definită, promovată, asigurată și evaluată pe baza valorilor exprimate la nivel social, al sistemului școlar, al școlii și al comunității.



De aceea, trebuie, în primul rând, să clarificăm valorile care fundamentează în mod specific conceptul românesc al calității în educație, să le comparăm cu cele promovate în sistemele educaționale cu care dorim să ne armonizăm și apoi să întreprindem acțiunile necesare în vederea construirii sistemului de calitate.

De exemplu:

- Optăm pentru **crearea de oportunități** (primând echitatea) sau pentru stabilirea unor **niveluri înalte de performanță**, care pot fi atinse doar de un număr mic de participanți la educație ?
- Optăm pentru furnizarea **uniformă** a serviciilor educaționale pe tot cuprinsul țării (“educație pentru toți”) sau pentru servicii educaționale **diferențiate** (“educație pentru fiecare”) ?
- Optăm pentru **individualizare**, ca țintă primordială a educației (punând accent pe dezvoltarea maximă a potențialului fiecărei persoane) sau pentru **socializare** (prețuind mai mult integrarea socială, armonia și contribuția indivizilor la viața socială și comunitară) ?
- Optăm pentru **autonomia instituțională** a organizației educaționale și cea **individuală** a profesorului sau pentru **raționalitatea funcționării** asigurată printr-un cadru normativ elaborat la nivel național ?
- Ce apreciem mai mult la un profesor: **cantitatea, acuratețea și noutatea informației** vehiculate sau modul în care știe să transforme această informație în **conținut atractiv** pentru elevi ?
- Optăm pentru implicarea/lucrul în echipă al celor din școală în implementarea sistemului de management al calității, pentru stabilirea împreună a valorilor, căilor de dezvoltare pe care unitatea de învățământ le decide sau doar pentru implementarea cadrului normativ obligatoriu ?

Opțiunile de tipul “și una și cealaltă” nu sunt viabile: nici un sistem educațional nu are suficiente resurse pentru a asigura, de exemplu, acces universal la educație și performanțe

superioare pentru toți participanții², iar în multe cazuri, opțiunile “combinate” sunt imposibile. De regulă, între opțiunile “extreme” există un continuum în cadrul căruia fiecare sistem educațional trebuie să se poziționeze. De exemplu, stabilirea echilibrului optim între “autonomie” și “raționalitatea funcționării” se realizează prin definirea nivelului de descentralizare a sistemului de învățământ pentru fiecare domeniu funcțional (curriculum, management financiar, managementul resurselor umane etc.). Ca urmare, nivelul de descentralizare va fi diferit în diferitele domenii funcționale: de exemplu, în unele sisteme de învățământ școlile au o libertate mai mare în definirea curriculum-ului, dar o autonomie redusă în plan financiar, în timp ce în altele, libertatea curriculară poate fi redusă, în schimb școala fiind autonomă în managementul resurselor umane.

De aceea, dezbateră este esențială tocmai pentru că, din cercetările noastre rezultă **o foarte mare diversitate privind modul în care este înțeleasă calitatea**. De exemplu, la una din școlile investigate, la 20 de cadre didactice am putut identifica nu mai puțin de 16 note definitorii ale conceptului de “calitate a educației”.



Pentru a dezvolta și a ne dezvolta trebuie să clarificăm, la nivelul unității școlare, ceea ce este bine, valoros, util pentru noi și pentru copiii din școală, anume ce înseamnă, pentru noi o “școală bună”, un “profesor bun” și un “elev bun”. Numai după aceea putem decide cum anume școala poate deveni mai bună, ce trebuie făcut pentru ca profesorii din școală să fie mai buni, în așa fel încât și elevii noștri să obțină rezultate superioare, să fie mai buni, mai mulțumiți, mai adaptați, mai eficienți în viața socială și profesională (acesta fiind scopul ultim al oricărui sistem de calitate în educație).



În cele ce urmează, pentru a circumscrie domeniul și pentru a facilita decizia de autoevaluare, vom trece în revistă câteva **definiții** ale calității care pot fi avute în vedere atât în construirea sistemului de calitate, cât și în autoevaluare.

În dicționarele generale, calitatea este definită drept un nivel sau grad de excelență, valoare sau merit, asociat unui anumit obiect, produs, serviciu sau persoană.

Pornind de la această definiție foarte generală, să vedem unde ne duc încercările de concretizare la nivelul educației.



În primul rând, un lucru “bun”, de calitate, nu are defecte.



De aici începe, de fapt, și evoluția conceptului de “calitate”: activitatea asociată “eliminării produselor cu defecte” se numește, în literatura de specialitate, **“inspecția calității”**.

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

² Având în vedere și principiul enunțat de J. Bruner, conform căruia „poți învăța orice pe oricine, cu condiția să dispui de timp suficient”

Această abordare este, în mod evident, neeconomică și ineficientă întrucât aceste “produse” neconforme specificațiilor sunt deja realizate, iar pentru realizarea lor s-au consumat, deja, resurse. Ca urmare, pentru a avea calitate, dar și pentru a nu consuma în mod inutil resurse, este nevoie ca “eliminarea” produselor cu defecte să fie dublată de măsuri pentru ca aceste defecte să nu mai (re)apară: activitatea asociată detecției și eliminării produselor cu defecte și luării măsurilor corective se numește **“controlul calității”**.

În sistemul românesc de învățământ, **inspecția școlară** este sistemul tipic de **“control al calității”**. În funcție de o anumită tematică și anumite obiective, inspectorul identifică aspectele bune dar și, mai ales, ce anume nu merge cum ar trebui în școală, semnalând aceste aspecte și propunând măsuri corective.

Dar **ce înseamnă “fără defecte”**? În primul rând, trebuie ca produsul sau serviciul respectiv să corespundă scopului pentru care a fost creat: un cuțit trebuie, înainte de orice, să taie, o școală trebuie, în primul rând, să facă educație. Dar și cuțitele, și școlile sunt diferențiate, în funcție de destinația produsului, respectiv a serviciului: cuțitele pot fi mari sau mici, cu vârf sau fără, cu mâner din lemn sau din material plastic, cu mâner negru sau roșu etc.; școlile oferă anumite cunoștințe, deprinderi și competențe elevilor unui anumit ciclu / unei anumite forme de învățământ. Ca urmare, pentru a defini “defectul” trebuie să descriem, foarte precis, cum trebuie să fie produsul sau serviciul respectiv, care sunt caracteristicile sale esențiale, care îl definesc de alt produs sau serviciu.

Aceste descrieri ale produselor sau serviciilor poartă numele de “specificații”, iar nivelul așteptat de îndeplinire a acestor specificații poartă numele de “standarde”. Pentru produse, de exemplu, aceste specificații se referă la scopul existenței respectivului produs, la mărime, formă, culoare, destinație etc., iar standardele se referă la rezistență, durabilitate, siguranță în exploatare etc.



Ca urmare, un produs sau un serviciu de calitate este conform cu anumite specificații / respectă anumite standarde.



Introducerea sistemelor de inspecție și control al calității nu duce întotdeauna la rezultatele așteptate, întrucât intervențiile sunt oricum tardive și ulterioare apariției deficiențelor. De aceea, cei interesați de calitate trebuie să se intereseze în primul rând de **prevenirea** apariției produselor cu defecte. Lumea a început să înțeleagă un fapt esențial: **calitatea nu trebuie doar urmărită, controlată ci produsă, creată, generată – deci asigurată în și prin procesele respective.**

Activitatea prin care calitatea se generează, se produce, se creează, prevenind, prin acest fapt, apariția produselor cu “defecte” se numește **“asigurarea calității”**. Asigurarea calității este indisolubil legată de “încredere”: **asigurarea calității cuprinde toate acțiunile planificate și realizate sistematic, care generează încrederea că un anumit produs sau serviciu va satisface cerințele de calitate.** Aplicând această definiție la serviciile educaționale, putem spune că elevii, părinții, ceilalți beneficiari au (sau vor avea) încredere în școală, dacă și numai dacă educația oferită efectiv va fi cea prevăzută în curriculumul pentru nivelul de învățământ sau tipul respectiv de școală, iar evaluările confirmă acest lucru. De exemplu, dacă noul curriculum stabilește că la sfârșitul clasei a doua, toți elevii vor fi capabili să citească și să scrie corect, iar evaluarea națională de la sfârșitul clasei a doua confirmă acest lucru, evident că încrederea părinților în școală va crește. La fel, dacă în cazul unui liceu tehnologic, se specifică faptul că absolvenții vor fi capabili să instaleze corect un aparat de aer condiționat, iar examenul de absolvire confirmă acest lucru.



Calitatea educației oferite și, implicit, încrederea beneficiarilor, se asigură prin obținerea rezultatelor care au fost stabilite prin normativele și standardele în vigoare.



Conceptul de “asigurare a calității” s-a aplicat în primul rând în economie, deci în organizații care aveau ca prim scop profitul: să producă și să vândă cât mai mult și cât mai ieftin, funcționând, totodată, într-un mediu puternic concurențial.

A devenit, curând, evident faptul că a avea produse care respectă specificațiile sau care nu au defecte nu este suficient pentru a le și vinde: produsele respective **trebuie să satisfacă anumite nevoi, bine definite – deci produsul trebuie să fie util, să placă, să fie atractiv pentru client.** Definițiile contemporane ale calității (inclusiv definiția propusă de legea românească a asigurării calității educației) ia în considerare aceste aspecte. Astfel, în definiția propusă de Organizația Internațională pentru Standardizare – ISO, **calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoi afirmate sau implicite.**

Putem, astfel, defini două componente, doi poli ai calității (și, implicit, ai asigurării calității):

- un pol **obiectiv** - care reprezintă respectarea, de către produsul respectiv, a setului de specificații exprimat prin **standarde**;
- un pol **subiectiv** – care reprezintă atractivitatea respectivului produs pentru client, atractivitate determinată de capacitatea produsului de a satisface anumite nevoi ale clientului sau beneficiarului; polul subiectiv este exprimat de **satisfația** clientului față de produsul / serviciul respectiv.

Definiția calității din [Legea calității educației](#) reflectă această dualitate (obiectiv – subiectiv) a conceptului:



„Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate”



Acest lucru este extrem de important pentru sistemul nostru de învățământ: la noi, încă, se consideră calitatea ca fiind produsă și definită exclusiv de școală ca ofertant de servicii educaționale. Ca urmare, beneficiarii și clienții educației nu sunt decât în rare ocazii și doar *in extremis* consultați, iar satisfacția lor nu este un motiv de preocupare pentru instituțiile publice de educație³, care nu funcționează într-un mediu concurențial.



Calitatea trebuie înțeleasă drept măsura standardizată a excelenței pe care beneficiarii o stabilesc pentru anumite servicii educaționale: elevii, părinții, angajatorii sunt cei care stabilesc cum trebuie să fie un program educațional de calitate, iar unitatea școlară respectivă trebuie să ofere acel program așa cum a fost el definit de către beneficiari. Deci, calitatea este asigurată de școală dar este definită de beneficiari.

³ Cu excepția învățământului profesional și tehnic care, sub presiunea socială, și-a dezvoltat structuri partenoriale și de consultare.



Pentru a asigura calitatea și, implicit, încrederea beneficiarilor, principiile calității trebuie formulate în mod explicit, întrucât ele orientează managementul concret al calității (atât în privința respectării standardelor cât și referitor la îndeplinirea și chiar depășirea așteptărilor beneficiarilor). Aceste principii sunt formulate pornind de la valorile fundamentale asumate la nivel de sistem școlar și care, implicit, trebuie să facă parte din cultura organizațională a fiecărei unități școlare.



Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar își susține conceptul privind calitatea asumat (și prezentat mai sus) prin [Declarația de principii](#) (adoptată în 2005) în care propune o listă de aserțiuni fundamentale care, în viziunea autorilor, ar trebui să fundamenteze educația „de calitate“:

- **Educația de calitate este centrată pe clienții și beneficiarii serviciilor educaționale.** Toate organizațiile depind de clienții lor și, ca atare, trebuie să le înțeleagă nevoile curente și de viitor, trebuie să le îndeplinească cererile și să le depășească așteptările.
- **Educația de calitate este oferită de instituții responsabile.** Responsabilitatea socială devine fundamentul managementului calității la nivelul organizației școlare. Toate instituțiile de educație, indiferent de statutul lor juridic, sunt răspunzătoare, în mod public, pentru calitatea serviciilor educaționale oferite, iar statul, prin instituțiile abilitate de lege, este garantul calității educației oferite prin sistemul național de învățământ.
- **Educația de calitate este orientată pe rezultate.** Rezultatele, înțelese în termeni de „valoare adăugată“ și de „valoare creată“ sunt cele care definesc, cel mai bine, calitatea și excelența.
- **Educația de calitate respectă autonomia individuală și are la bază autonomia instituțională.** Educația, la toate nivelurile și prin toate formele, va urmări dezvoltarea autonomiei individuale, a capacității de a lua decizii pertinente. Instituțiile de educație se vor bucura de o autonomie sporită în elaborarea unei oferte educaționale adecvate nevoilor individuale și comunitare, autonomie corespunzătoare creșterii răspunderii acestor instituții pentru calitatea ofertei educaționale.
- **Educația de calitate este promovată de lideri educaționali.** Liderii sunt cei care asigură unitatea și continuitatea scopurilor și a direcțiilor de dezvoltare a organizației, ei creând și menținând mediul propice pentru participarea la luarea deciziilor a tuturor celor interesați și pentru realizarea obiectivelor organizaționale.
- **Educația de calitate asigură participarea actorilor educaționali și valorizarea resursei umane.** Oamenii sunt esența oricărei organizații. De implicarea lor și de dezvoltarea lor profesională depinde modul în care își folosesc competențele în beneficiul organizației.
- **Educația de calitate se realizează în dialog și prin parteneriat cu instituții, organizații, cu beneficiarii direcți și indirecti de educație.** Sistemul de asigurare a calității nu este doar apanajul școlii, întreaga comunitate educațională fiind implicată în acest proces. Ca urmare, dialogul cu toți actorii educaționali va fundamenta dezvoltarea educației la nivel național și local.
- **Educația de calitate se bazează pe inovație și pe diversificare.** În interiorul cadrului legal existent, vor fi stimulate abordările educaționale inovative, originale și creative, aplicarea celor mai noi rezultate ale cercetării în educație și a noilor metode și tehnici de educație și formare, introducerea noilor tehnologii de informare și comunicare etc.
- **Educația de calitate abordează procesul educațional unitar, în mod sistemic.** Un rezultat dorit nu poate fi atins decât dacă activitățile și resursele necesare sunt abordate în mod unitar, iar procesele derulate sunt gândite și manageriate în mod sistemic. Totodată, decizia educațională de calitate are la bază un sistem pertinent, credibil și transparent de indicatori.

- **Educația de calitate are ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor.** Având în vedere ritmul schimbărilor sociale, învățarea permanentă, inovarea și dezvoltarea continuă devin principii fundamentale ale funcționării și dezvoltării instituțiilor școlare. Asigurarea calității va fi privită ca un proces de învățare individuală și instituțională, ea având ca scop identificarea ariilor de dezvoltare și orientarea dezvoltării personale și instituționale spre direcții benefice.
- **Educația de calitate mizează pe interdependența între furnizorii și beneficiarii implicați în oferta de educație.** O organizație și furnizorii ei sunt interdependenți, iar avantajul reciproc întărește capacitatea instituțională de a crea valoare.



După clarificarea **valorilor și principiilor** pe baza cărora se definește un concept propriu de calitate, se poate trece la conceperea / selectarea **indicatorilor** în funcție de care urmărim creșterea calității. Acești indicatori pot fi grupați în **trei categorii**:

- **Indicatori interni** – care se referă la “specificatiile” menționate mai sus relative la resursele educaționale (umane și materiale), la procesele de educație și viața școlară, la curriculum etc.
- **Indicatori de “interfață”** – care se referă la nivelul de satisfacție a beneficiarilor direcți și indirecti ai educației, la vizibilitatea școlii în comunitate și la parteneriatul dintre școală și comunitate.
- **Indicatori de relevanță a educației** – o categorie apărută relativ recent –, care se referă la utilitatea și relevanța educației oferite de către școală pentru nevoile prezente și, mai ales, **viitoare** ale indivizilor și ale comunităților, având în vedere și tendința vizibilă de globalizare. Ca exemple de indicatori de relevanță putem menționa: nivelul de autonomie și de responsabilizare a elevilor pentru propria lor învățare, dezvoltarea competențelor de învățare pe tot parcursul vieții și de orientare în societate, procentului absolvenților care își continuă studiile, procentul absolvenților care își găsesc rapid un loc de muncă, nivelul de participare a tinerilor la viața civică etc.

Este evident faptul că urmărirea constantă a **tuturor** acestor categorii de indicatori este foarte dificilă. Desigur, există și **indicatori naționali** privind calitatea educației, iar aceștia trebuie, oricum, urmăriți și evaluați. Dar, în afara acestora, există și indicatori **specifci**, determinați de condițiile concrete în care funcționează școala: de exemplu, unele școli au nevoie să crească participarea la educație a unor grupuri dezavantajate (romi etc.); alte școli au probleme cu asigurarea auxiliarelor curriculare; foarte multe școli au probleme legate de calificarea cadrelor didactice; unele licee tehnologice au probleme legate de angajarea absolvenților etc. De aceea, școala, împreună cu partenerii ei din comunitate, trebuie să **selecteze și să se concentreze asupra acelor indicatori care sunt relevanți pentru școală și comunitate**, în funcție de prioritățile stabilite prin proiectul de dezvoltare instituțională.



Sistemul de management și de asigurare a calității are ca funcție principală orientarea dezvoltării unității școlare în direcția creșterii calității educației oferită membrilor comunității și comunității în ansamblul ei. Astfel, evaluarea calității devine parte integrantă a ciclului de dezvoltare instituțională.



Prin evaluare internă sau externă, sunt evidențiate ariile în care calitatea lasă de dorit (de exemplu: pregătirea profesorilor, asigurarea accesului la educație pentru grupurile dezavantajate, dotarea cu echipamente etc.). Toate aceste zone sunt susceptibile de îmbunătățiri, deci **se pot constitui în ținte strategice pentru dezvoltarea ulterioară** a școlii. Acest proces de explicitare, de conștientizare și de asumare se realizează la nivelul tuturor elementelor

proiectului: misiune, diagnoză, ținte și abordări strategice, planuri operaționale, acțiuni și procese efective.

Un anumit proiect de dezvoltare a unității școlare, împreună cu planurile anuale asociate, determină anumite schimbări în școală și comunitate. Aceste schimbări, evaluate, ne arată modul în care crește calitatea educației oferite, dar și ariile în care este necesară o mai mare dezvoltare. Aceste zone se pot constitui în ținte strategice pentru noile proiecte și planuri de dezvoltare.

Pentru ca școala să-și realizeze misiunea, este necesar ca **tot ceea ce se întâmplă în școală** – începând cu procesul de învățământ (orele de curs și alte activități curriculare) și terminând cu activitățile extracurriculare, cu ședințele de lucru și cu întâlnirile informale cu membrii comunității – **să fie privit din perspectiva progresului realizat în îndeplinirea misiunii asumate și în atingerea țintelor stabilite în proiectele și planurile de dezvoltare instituțională.**

Acest lucru nu înseamnă, nicidecum, proceduri birocratice suplimentare, ci doar conștiința faptului că orice se întâmplă în școală are o influență – în bine sau în rău - asupra calității educației oferite. Sistemele și procedurile de asigurare a calității nu reprezintă ceva în plus, și nu sunt “paralele” față de cele care asigură funcționarea și dezvoltarea unității școlare ci **parte integrantă a acestora**. Mai mult decât atât: în momentul în care, în mod conștient și deliberat, funcționarea școlii și dezvoltarea instituțională sunt **ambele** puse sub semnul calității (adică răspund la întrebarea “ce trebuie să facem pentru a crește calitatea educației pe care o oferim ?”), **sistemele și procedurile de funcționare și de dezvoltare devin ele însele sisteme și proceduri de asigurare și îmbunătățire a calității.**

Astfel, de exemplu, resursele educaționale necesare funcționării școlii vor fi procurate în funcție de indicatorii de calitate stabiliți pentru resurse. Alt exemplu: personalul angajat va fi recrutat pe baza indicatorilor de calitate conveniți. La fel, rezultatele obținute (de exemplu, cele la examinările / testările naționale) vor fi evaluate în funcție de indicatorii de calitate stabiliți.



În concluzie: **creșterea calității educației trebuie să devină, în mod explicit, baza întregului proces de proiectare / planificare realizat la nivelul unității școlare iar, ciclul dezvoltării unității școlare trebuie considerat ca un ciclu al calității⁴.** Creșterea calității, raportată la dezvoltarea instituțională, înseamnă:

- un răspuns mai bun la nevoile exprimate de membrii comunității, de clienții școlii; nevoile educaționale nesatisfacute ale indivizilor, grupurilor, comunităților și societății în ansamblul ei reprezintă minusuri, nerealizări privind calitatea educației oferite;
- progres în manifestarea valorilor fundamentale ale școlii, în realizarea viziunii comune asupra educației, împărtășită de membrii unei comunități educaționale, și a misiunii asumate, în realizarea scopurilor și a obiectivelor dezvoltării instituționale.



Pe baza valorilor asumate și a definiției calității:

- **Redefiniți scopurile / țintele strategice din PDI/PAS în termeni de calitate !**
- **Redefiniți activitățile din planurile operaționale / de implementare ale școlii dumneavoastră din perspectiva calității !**
- **Redefiniți obiectivele operaționale ale activităților din cadrul planurilor operaționale / de implementare în termeni de calitate !**

În concluzie, la acest capitol:

⁴ Este vorba de binecunoscutul “ciclu al calității” formulat de E. Deming – v. mai jos.



Calitatea este:

- Valoarea pe care indivizii, comunitățile și societatea o acordă produselor și serviciilor educaționale precum și educației în ansamblul ei.
- Definită, în primul rând, de clienții / beneficiarii serviciilor educaționale.
- Construită pe valori împărtășite.
- Produsă în primul rând de oameni.
- Asigurată printr-un sistem explicit de principii, criterii, standarde și indicatori.
- Definită prin negociere între școală și comunitate și asumată în parteneriat.
- În permanentă evoluție și transformare, în funcție de nevoile, și ele în evoluție, ale indivizilor, comunităților și societății.
- Inițiată prin autoevaluare și inter-evaluare.



Calitatea nu este:

- Asigurarea funcționării școli. Putem vorbi de calitate numai după asigurarea unei funcționări corespunzătoare.
- Responsabilitatea exclusivă a școlii.
- Produsă “la comandă” prin efectul unei legi sau al altui act normativ.
- Condiționată numai de bani și resurse materiale.
- Implicită și un produs firesc al funcționării “normale”.
- Impusă pe cale ierarhică.
- Un set de proceduri, imuabile, date o dată pentru totdeauna.
- Asigurată exclusiv prin evaluare externă.

1.2. Cadrul european al calității educației



Inițiativele europene privind calitatea educației, chiar dacă sunt de dată recentă (de circa un deceniu), evidențiază, deja, o serie de direcții comune de evoluție, stabilite prin consens la nivelul instituțiilor europene și internaționale.

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

Cele mai importante inițiative europene în privința calității educației s-au derulat la nivelul **învățământului superior și al educației și formării profesionale**. Motivele sunt evidente: este, pe de o parte, nevoie de creștere a competitivității învățământului care duce la **calificări pe piața muncii** și, pe de altă parte, **sistemele de educație și formare profesională trebuie compatibilizate din perspectiva liberei circulații a forței de muncă și, implicit, a calificărilor**.

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

Al doilea sector al educației în care sistemele de management și de asigurare a calității au început să se dezvolte este, din motivele deja menționate, educația și formarea profesională (EFP). Reamintim că, în cadrul „procesului Copenhaga”, de dezvoltare a învățământului profesional și tehnic, există deja o serie de produse comune.

A fost adoptat *Cadrul Comun European de Asigurare a Calității în educație și formare profesională* (CQAF) (devenit [Recomandare a Parlamentului și a Consiliului European privind realizarea unui Cadru Comun European de Referință privind Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională – EQARF/EQAVET](#)) și *Rețeaua Europeană de Asigurare a Calității în Educație și Formare Profesională* (ENQA-VET, pentru perioada 2005-2009 și [EQAVET](#) începând cu 2010).

[EQAVET](#) este un „cadru-umbrelă”, pe baza căruia fiecare stat membru își va elabora propriile sisteme naționale de asigurare a calității în educație și formare profesională, fiind o declarație de principii și o enumerare a domeniilor esențiale, din care ar trebui derivate ulterior (în funcție de specificul național), sisteme și proceduri proprii de asigurare a calității.

Ca **principii**, [EQAVET](#) propune:

- responsabilitatea furnizorilor de EFP pentru calitatea ofertei educaționale;
- autoevaluarea, realizată anual, la nivelul furnizorului de EFP;
- autoevaluarea și evaluarea (în toate domeniile) bazată pe criterii clare și cunoscute;
- evaluarea pe bază de competențe a rezultatelor educației și formării profesionale;
- demonstrarea atingerii competenței și îndeplinirii criteriilor prin prezentarea de dovezi;
- un ciclu al calității inspirat din „cercul lui Deming”⁵.

Fiind un cadru general, [EQAVET](#) nu a fost conceput ca un set de proceduri, ci doar ca un set de **principii** și **posibili indicatori generali**, de **întrebări și posibile răspunsuri** – atât la nivelul **sistemului**, cât și la cel al **furnizorului** de EFP. Se atrage, însă, atenția că trebuie păstrat un echilibru corespunzător între nivelul prescriptiv, **normativ** și nevoia de **autonomie** la nivelul furnizorului de formare, dar și al sistemelor de EFP din țările membre.

[EQAVET](#) respectă principiul subsidiarității, obiectivul acesteia fiind de a susține și a suplimenta acțiunile statelor membre prin facilitarea cooperării viitoare între acestea, în scopul intensificării transparenței EFP și al promovării mobilității și învățării pe parcursul întregii vieți. Punerea în aplicare a Recomandării se face în conformitate cu legislația și practica națională, aceasta neînlocuind sistemele naționale de asigurare a calității.

Cadrul prevede **principii comune**, **criterii**, **descriptori** și **indicatori** orientativi care pot facilita evaluarea și perfecționarea sistemelor existente și furnizării de EFP. Cadrul conține, așa cum am mai menționat, un ciclu de **asigurare și îmbunătățire a calității** cu patru etape esențiale: (1) **planificarea**, (2) **punerea în aplicare**, (3) **evaluarea** și (4) **reexaminarea / revizuirea** activității de educație și formare profesională. Există trei elemente fundamentale de conținut, utile pentru dezvoltarea sistemelor de calitate: (1) **recomandările** la nivelul politicilor educaționale – care formează corpul documentului; (2) listele de **descriptori indicativi** – la nivel de sistem și la nivel de furnizor de EFP – cuprinse în Anexa I a Recomandării; (3) lista **indicatorilor** – cuprinsă în Anexa a II-a a Recomandării.

În România, instrumentele de asigurare a calității în EFP s-au implementat la nivel **normativ**, prin ordin de ministru ([Ordin nr. 4889/2006](#) privind generalizarea instrumentelor de asigurare a calității în IPT – înlocuit cu [Ordinul nr. 6308/2008](#)), care au implementat [Manualul de autoevaluare](#) și [Manualul de inspecție](#) (cu procedurile aferente).

⁵ Vezi mai jos

În privința rețelelor de cooperare la nivel european, menționăm doar că, sub egida ENQA-VET și [EQAVET](#), s-au format mai multe grupuri de lucru, care au elaborat diferite materiale, care, la rândul lor, fiind susținute în mod oficial de diferite instituții europene, sunt propuse statelor membre. ENQA-VET și-a constituit, începând cu 2006, **puncte naționale de referință**.

În România, în martie 2006, a fost creat **Grupul Național de Asigurare a Calității în Educația și Formarea Profesională (GNAC)**, ca punct național de referință al rețelei ENQA-VET (devenită [EQAVET](#)). [GNAC](#) este, subliniem, o structură **informală** care grupează, însă, reprezentanți ai tuturor instituțiilor implicate în asigurarea calității educației și formării profesionale. [GNAC](#)⁶ și-a asumat următoarele funcții de bază:

- facilitarea coordonării interministeriale dintr-o perspectivă integrată a sistemului de EFP;
- informarea părților interesate relevante asupra activităților ENQA-VET / [EQAVET](#);
- facilitarea implementării programului de lucru al ENQA-VET / [EQAVET](#);
- sprijinirea transpunerii [EQAVET](#) în context național și promovarea acestuia;
- susținerea vizitelor de învățare colegială (*peer learning*) și a altor instrumente de învățare și schimb de experiență la nivel european;
- formularea de propuneri și recomandări către părțile interesate cu privire la implementarea [EQAVET](#).

Un alt document european important, care cuprinde referiri explicite la sistemele de management al calității pentru tot ce înseamnă educație și formare. Acest document, important pentru că stabilește principii generale ale calității, aplicabile nu doar învățământului profesional și tehnic, ci și educației generale, formării profesionale continue și învățământului superior, este [Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European privind constituirea unui Cadru Comun European al Calificărilor](#) (EQF), care insistă pe **legătura între cadrele naționale și cadrul european al calificărilor, pe de o parte, și procedurile și sistemele de management și de asigurare a calității educației și formării, pe de altă parte**. Documentele privind EQF propun o serie de principii ale asigurării calității în educație și formare – acestea fiind cele avute în vedere în documentele și propunerile ARACIP:

1.3. Cadrul național: standarde și metodologii pentru evaluarea internă și externă a calității educației



Principalul merit al [Legii calității educației](#), aprobată prin Ordonanța de Urgență Nr. 75/12 iulie 2005, la rândul ei aprobată prin Legea Nr. 87/2006 este crearea un cadru național unitar pentru asigurarea calității, pentru tot ce înseamnă educație și formare profesională în învățământul superior și în cel preuniversitar. De altfel, putem spune fără teama de a greși, că întreaga concepție care a stat la baza acestei legi pornește de la inițiativele și documentele europene.



Legea definește un sistem de calitate comprehensiv, reglementând următoarele aspecte: conceptele generale legale de asigurarea și evaluarea calității, metodologia asigurării calității educației, asigurarea internă a calității, evaluarea externă a calității educației și acreditarea organizațiilor furnizoare de educație și a programelor de studiu.



Conceptele generale legale de asigurarea și evaluarea calității sunt definite în capitolul de dispoziții generale și în capitolul II. Ca o remarcă generală, majoritatea definițiilor sunt compatibile cu cele din alte sisteme de calitate.

⁶ GNAC este menționat și în [Legea Educației Naționale](#), Art. 355

Cel mai important conținut al capitolului din lege referitor la **metodologia asigurării calității** educației este setul de **domenii și criterii**, care trebuie avute în vedere în asigurarea și evaluarea calității. Evident, aceste domenii și criterii au fost subiectul construirii sistemelor de calitate (deci pentru ele există standarde, instrumente și proceduri).

Legea stabilește următoarele **domenii și criterii**:

A. Capacitatea instituțională, definită prin următoarele criterii: a) structurile instituționale, administrative și manageriale; b) baza materială; c) resursele umane.

B. Eficacitatea educațională, concretizată prin următoarele criterii: a) conținutul programelor de studiu; b) rezultatele învățării; c) activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz; d) activitatea financiară a organizației.

C. Managementul calității, care se concretizează prin următoarele criterii: a) strategii și proceduri pentru asigurarea calității; b) proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate; c) proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării; d) proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral; e) accesibilitatea resurselor adecvate învățării; f) baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității; g) transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite; h) funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii.

Aceste domenii și criterii sunt **comune** sistemului național de învățământ – deci sunt valabile atât în învățământul superior, cât și în cel preuniversitar, atât în învățământul public, cât și în cel privat.

Conținutul major al capitolului denumit „**Asigurarea internă a calității**” se referă la înființarea, structura și atribuțiile structurii responsabile cu evaluarea internă a calității, anume **Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității**. La nivelul fiecărui furnizor de educație, a fost înființată, conform legii, Comisia de Evaluare și Asigurare a Calității ([CEAC](#)).



Principalele atribuții ale [CEAC](#), stabilite prin lege, se referă în esență la coordonarea parcurgerii, la nivelul furnizorului de educație, a „ciclului calității”:

- **coordonarea aplicării procedurilor și activităților de evaluare și asigurare a calității;**
- **elaborarea anuală a unui raport de evaluare internă privind calitatea educației în organizația respectivă – adus la cunoștință tuturor beneficiarilor prin afișare sau publicare;**
- **formularea propunerilor de îmbunătățire a calității educației.**



În cadrul [CEAC](#) este asigurată reprezentarea tuturor actorilor esențiali de la nivel pre-universitar: cadrele didactice, organizațiile sindicale reprezentative, părinții, elevii, autoritățile publice locale, minoritățile naționale. Subliniem faptul că [CEAC](#) este singura stabilită prin lege, la nivelul unității școlare (cu excepția structurilor de conducere, care sunt stabilite prin [Legea educației naționale](#)). Întreaga activitate de proiectare, implementare, evaluare internă și îmbunătățire a calității este coordonată de conducerea organizației furnizoare de educație, care trebuie să aprobe, în mod formal, toate documentele și inițiativele [CEAC](#). **Ca urmare, rolul [CEAC](#) este, cu precădere, unul de concepție, coordonare și raportare, și nu unul decizional.**

„**Evaluarea externă a calității**” este capitolul cu ponderea cea mai mare în „economia” [Legii calității educației](#) și se referă, cu precădere, la modul de organizare și funcționare a celor două agenții înființate la nivel național, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, [ARACIS](#) și Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, [ARACIP](#). Din perspectivă legislativă, este demnă de semnalat importanța

acordată [ARACIP](#): instituție publică, de interes național, cu personalitate juridică și cu buget propriu de venituri și cheltuieli – chiar dacă, formal, se află în subordinea Ministerului Educației. Tot în acest capitol, este reglementat rolul Ministerului Educației și al inspectoratelor școlare: Ministerul Educației, prin structurile sale, este responsabil de controlul și implementarea măsurilor de asigurare și îmbunătățire a calității recomandate de [ARACIP](#) iar inspectoratele școlare și direcțiile de resort din Ministerul Educației exercită controlul și monitorizarea calității în învățământul preuniversitar (împreună cu [ARACIP](#)).

Pentru învățământul preuniversitar, înființarea [ARACIP](#) a introdus în evaluarea instituțională **echitate** (între școlile publice și cele private, între diferitele niveluri și forme de învățământ) rigoare (induse prin evaluarea bazată exclusiv pe standarde), **transparență** (prin utilizarea unor standarde și metodologii publice, atât la evaluarea internă cât și la cea externă) și **obiectivitate** (întrucât funcționarea [ARACIP](#) este reglementată separat de funcționarea generală a sistemului, iar evaluările realizate nu se supun altor constrângeri în afara celor legale).

Putem menționa, aici, că România este printre puținele țări membre ale Uniunii Europene, care și-a definit un sistem de calitate pentru învățământul preuniversitar general, fapt dovedit de interesul cu care a fost întâmpinat atât sistemul nostru legislativ (lege, standarde, metodologii), cât și practica evaluării, de către partenerii [ARACIP](#) în diferite proiecte internaționale.

Capitolul "[Acreditarea organizațiilor furnizoare de educație și a programelor de studiu](#)" este al doilea, ca pondere, în economia [Legii calității educației](#).



Legea prevede că „orice persoană juridică, publică sau privată, interesată în furnizarea de educație se supune procesului de evaluare și [acreditare](#), în condițiile legii” și că „desfășurarea de activități de învățământ preuniversitar și universitar, precum și eliberarea actelor de studii, în alte condiții decât cele prevăzute prin prezenta ordonanță de urgență atrag răspunderea civilă, contravențională sau penală, după caz”.



Acest lucru este confirmat și prin conținutul normelor respective. În primul rând, în mod explicit, evaluarea pentru acreditare este privilegiul exclusiv al celor două agenții publice, [ARACIP](#) și [ARACIS](#). În al doilea rând, neîndeplinirea standardelor minimale, demonstrată în timpul evaluării periodice, poate duce la desființarea furnizorului respectiv de educație.

[Acreditarea](#) furnizorilor de educație se realizează în două etape: [autorizarea](#) de funcționare provizorie (care acordă dreptul de a desfășura procesul de învățământ și de a organiza admiterea la studii) și [acreditarea](#) (care acordă și dreptul de a emite diplome, certificate și alte acte de studii recunoscute, în urma organizării examenelor de absolvire stabilite de lege).

Fiecare etapă se realizează pe baza unor standarde diferite (care vor fi analizate mai jos).

- Având în vedere că [autorizarea](#) provizorie se acordă înainte de înființarea unei unități școlare (sau nivel de învățământ, specializare, calificare etc.), [standardele de autorizare](#) provizorie atestă capacitatea furnizorului de educație de a **iniția** serviciile educaționale și de a **oferi** programe de studiu – deci sunt concentrate (într-o viziune sistemică) pe **“intrări”**.
- [Standardele de acreditare](#) atestă capacitatea completă de funcționare, într-o viziune sistemică, cuprinzând specificațiile minimale pentru **“intrări”**, **“processe”** și **“ieșiri”** (rezultate), inclusiv pentru managementul calității.

Legea descrie pe larg și procedura de [acreditare](#), cu cele două etape, stabilind și modul de certificare a [autorizării](#), respectiv a [acreditării](#). Menționăm, mai jos, câteva elemente și etape esențiale:

- Punctele de plecare pentru evaluarea externă în vederea [autorizării](#) și [acreditării](#) sunt cererea furnizorului de educație și autoevaluarea (numită în lege „evaluare internă”, prin contrast cu „evaluarea externă”, făcută, în acest caz, de [ARACIP](#)).
- Raportul de evaluare internă este analizat de către experții [ARACIP](#) și, dacă este cazul, se solicită completarea lui.
- Se numește o comisie de experți în evaluare și acreditare (colaboratori externi ai [ARACIP](#)), care, în urma unei vizite de evaluare la fața locului, în care se verifică îndeplinirea standardelor (pe domeniile și criteriile stabilite de lege), întocmește un raport de evaluare externă.
- Raportul este validat la nivelul [ARACIP](#) și făcut public.
- [ARACIP](#) propune Ministerului Educației acordarea [autorizării](#) provizorii, a [acreditării](#) sau, după caz, neacordarea [autorizării](#) provizorii sau a [acreditării](#).
- Ministerul Educației acordă, pe baza avizului [ARACIP](#), [autorizarea](#) provizorie, [acreditarea](#) sau, după caz, stabilește neacordarea [autorizării](#) provizorii sau a [acreditării](#), prin ordin de Ministru.



Sunt toate nivelurile, programele de studiu, calificările și specializările existente la nivelul unității școlare [autorizate](#) sau [acreditate](#), conform legii?



[Acreditarea](#) este urmată, la fiecare 5 ani, de [evaluări externe periodice](#), realizate de către [ARACIP](#), pe bază de contract. Dacă în urma [evaluării periodice](#), se constată neîndeplinirea [standardelor de acreditare](#) (minimale), unitatea școlară intră într-o procedură de desființare⁷. Dacă și următoarele două rapoarte de evaluare externă sunt negative (adică se constată neîndeplinirea [standardelor de acreditare](#)), instituția școlară se desființează.

Pe baza prevederilor legale, putem deduce că:

- [acreditarea](#) este primul pas în construirea unui sistem de calitate: numai după obținerea acreditării este posibilă evaluarea pe baza [standardelor de referință](#) (de calitate propriuzise);
- [standardele de acreditare](#) reprezintă referențialul pentru **nivelul minim acceptabil** de calitate pentru un furnizor de educație; deci, o unitate școlară care respectă numai aceste prevederi nu poate oferi servicii educaționale decât la un nivel considerat ca „satisfăcător”.

După înființare, [ARACIP](#) a purces, în mai multe etape, la completarea cadrului legislativ pentru asigurarea și evaluarea calității la nivelul învățământului preuniversitar. Motivația principală a acestei etapizări a fost tocmai noutatea domeniului și lipsa precedentelor (cu excepția instrumentelor elaborate și pilotate la nivelul învățământului profesional și tehnic). Ca atare, s-a considerat necesară o dezbatere publică prelungită a fiecărui document și a fiecărei etape de implementare a sistemului de calitate. Principalele momente ale elaborării sistemului național de management și de asigurare a calității au fost :

- Adoptarea “[Declarației de principii](#)” (în noiembrie 2005). – Având în vedere că din legea calității educației lipsește tocmai partea de principii, această declarație constituie primul document programatic adoptat. Inspirat din principiile calității enunțate în sisteme

⁷ V. art. 34 din Legea Calității Educației

recunoscute (de exemplu cel propus de [ISO](#) sau de [EFQM](#)), documentul a propus sistemului școlar o serie de principii ale asigurării calității.

- Elaborarea (la începutul lui 2006), a documentului “[Repere conceptuale și metodologice privind sistemul național de management și de asigurare a calității educației](#)”, prin care se adâncesc și se explicitează definițiile principalelor concepte asociate managementului și asigurării calității și se prefigurează structura și forma standardelor și a metodologiilor asociate.
- Elaborarea și aprobarea [Standardelor de autorizare](#) și a [Standardelor de acreditare](#), precum și a [Metodologiei](#) de evaluare asociate. Prima formă a fost adoptată în aprilie 2006 și pilotată până în septembrie, iar forma finală a fost adoptată în ianuarie 2007. Concomitent, au fost definitive și instrumentele de evaluare externă.
- Paralel, a fost reglementată activitatea evaluatorilor externi (prin doua Ordine de Ministru și a fost inaugurat (în ianuarie 2007) [Registrul ARACIP al experților în evaluare și acreditare](#).
- Elaborarea (la sfârșitul lui 2006) a [Strategiei ARACIP până în 2010](#).
- Diseminarea unor materiale informative privind legislația calității – ghiduri, pliante și afișe – care au ajuns în fiecare unitate școlară.
- Stabilirea și aprobarea tarifelor de evaluare externă – prin Hotărâre de Guvern.
- Inițierea procedurilor de evaluare în vederea [autorizării](#) și [acreditării](#), începând cu luna mai 2006 – pentru învățământul privat – și ianuarie 2007 – pentru învățământul public.
- Elaborarea, dezbateră publică și adoptarea [standardelor de referință](#) (de calitate propriu-zise) – aprobate prin Hotărâre de Guvern în noiembrie 2008.
- Compatibilizarea sistemului de calitate promovat pentru EFP (2008, prin Ordin de Ministru).
- Elaborarea și obținerea finanțării pentru trei proiecte strategice ale ARACIP, finanțate din FSE prin POSDRU – prin care s-au elaborat [standarde specifice](#) pentru fiecare nivel de învățământ și tip de școală, s-a elaborat o [metodologie de evaluare externă](#), pilotată pe 1000 de unități școlare, s-au format circa 1000 de formatori și evaluatori, circa 1000 de inspectori și persoane care lucrează în aparatul Ministerului Educației, s-au elaborat și distribuit în fiecare unitate școlară peste 25 de materiale de informare – unul dintre rezultate fiind acest manual de evaluare internă.
- Elaborarea și publicarea [Strategiei ARACIP 2011 – 2015 “Recâștigarea încrederii în educație”](#)

Domeniile, subdomeniile și indicatorii, comuni pentru [standardele de autorizare](#), [standardele de acreditare](#) și pentru [standardele de referință](#), au fost stabilite în urma unui intens proces de dezbateră publică:



Domeniile, criteriile, subdomeniile și indicatorii de calitate pentru învățământul preuniversitar, sunt:

Domenii / criterii	Subdomenii	Indicatori
A. Capacitate instituțională		
a) structurile instituționale, administrative și manageriale	1. Management strategic	1.1. Existența, structura și conținutul documentelor proiective (proiectul de dezvoltare și planul de implementare).
		1.2. Organizarea internă a unității de învățământ
		1.3. Existența și funcționarea sistemului de comunicare internă și externă
	2. Management	2.1. Funcționarea curentă a unității de învățământ

	operațional	2.2. Existența și funcționarea sistemului de gestionare a informației; înregistrarea, prelucrarea și utilizarea datelor și informațiilor 2.3. Asigurarea serviciilor medicale pentru educabili 2.4. Asigurarea securității tuturor celor implicați în activitatea școlară, în timpul desfășurării programului 2.5. Asigurarea serviciilor de orientare și consiliere pentru educabili. 1.2. Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic
b) baza materială	1.Spații școlare	1.1. Existența și caracteristicile spațiilor școlare
		1.2. Dotarea spațiilor școlare
		1.3. Accesibilitatea spațiilor școlare
		1.4. Utilizarea spațiilor școlare
	2. Spații administrative	2.1. Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor administrative
	3.Spații auxiliare	3.1. Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor auxiliare
		3.2. Accesibilitatea spațiilor auxiliare
		3.3. Utilizarea spațiilor auxiliare
	4. Materialele și mijloacele de învățământ, auxiliarele curriculare	4.1. Dotarea cu mijloace de învățământ și cu auxiliare curriculare
		4.2. Existența și dezvoltarea fondul bibliotecii școlare / centrului de documentare și informare
		4.3. Dotarea cu tehnologie informatică și de comunicare
		4.4. Accesibilitatea echipamentelor, materialelor, mijloacelor de învățământ și auxiliarelor curriculare
5.Documente școlare	5.1. Procurarea și utilizarea documentelor școlare și a actelor de studii	
c) resurse umane	1.Managementul personalului	1.1. Managementul personalului didactic și de conducere 1.2. Managementul personalului didactic auxiliar și nedidactic
B. Eficacitate educațională		
a) conținutul programelor de studiu	1.Oferta educațională	1.1. Definirea și promovarea ofertei educaționale
		1.2. Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității
	2.Curriculum	2.1. Proiectarea curriculumului
2.2. Realizarea curriculum-ului		
b) rezultatele învățării	1.Performanțele școlare	1.1. Evaluarea rezultatelor școlare
	2.Performanțele extrașcolare	2.1. Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare (extra-clasă și extra-școlare)
c) activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz	1.Activitatea științifică și metodică	1.1. Activitatea științifică
		1.2. Activitatea metodică a cadrelor didactice
d) activitatea financiară a organizației	1.Activitatea financiară	1.1. Constituirea bugetului școlii
		1.2. Execuția bugetară
C. Managementul calității		
a) strategii și proceduri pentru asigurarea calității	1.Autoevaluarea instituțională	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională
	2.Managementul calității la nivelul organizației	2.1. Existența și aplicarea procedurilor interne de asigurare a calității
		2.2. Dezvoltarea profesională a personalului
b) proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate	1.Revizuirea periodică a ofertei școlii	1.1. Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare

c) proceduri obiective și transparente de evaluare a învățării	1.Optimizarea procedurilor de evaluare a învățării	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării
d) proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral	1.Evaluarea corpului profesoral	1.1. Evaluarea calității activității corpului profesoral
e) accesibilitatea resurselor adecvate învățării	1.Optimizarea accesului la resursele educaționale	1.1. Optimizarea accesului la resursele educaționale
f) baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității	1.Constituirea și actualizarea bazei de date	1.1. Constituirea bazei de date a unității de învățământ
g) transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite	1.Asigurarea accesului la informație al persoanelor și instituțiilor interesate	1.1. Asigurarea accesului la oferta educațională a școlii
h) funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii	1.Funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității	1.1. Constituirea și funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității



Standardele cuprind dezvoltări ale domeniilor și criteriilor stabilite în Legea calității educației, pe următoarea structură (comună pentru toate cele trei niveluri de standarde):

- **Domeniile și criteriile** prevăzute în art. 10 din Lege.
- **Subdomeniile** corespunzătoare domeniilor și criteriilor respective.
- Un număr (variabil) de **indicatori** pentru fiecare domeniu, criteriu și subdomeniu prevăzut de lege.
- Un număr (variabil, și el) de **descriptori** care să arate, pentru fiecare indicator:
 - „**regula**” care trebuie respectată sau „**rezultatul**” care trebuie obținut - pentru standardele de funcționare (de autorizare, de acreditare / de evaluare periodică);
 - „**cerințele**” care indică nivelul optimal de realizare – pentru standardele de calitate (de referință).

Descriptorii din cadrul standardelor au fost diferențiați pe cele trei niveluri: [autorizare](#) (care atestă **existența** unor resurse, facilități și structuri instituționale, dovedită în special cu documente), [acreditare](#) (care atestă **existența și funcționarea la nivelul minim acceptabil**, a respectivelor resurse, facilități și structuri instituționale, cu rezultatele stabilite prin lege – inclusiv documentele obligatorii care trebuie întocmite) și de referință (care indică nivelul optim de funcționare, conform bunelor practici naționale și internaționale). Ca urmare, există diferențe de formulare a descriptorilor specifici:

- Pentru [standardele de autorizare](#) și [standardele de acreditare](#), elaborate pornind de la prevederile legale, formularea descriptorilor este **indicativă**, în sistem binar, permițând doar două răspunsuri - „da” sau „nu” –, care indică îndeplinirea sau, respectiv, neîndeplinirea unei cerințe exprimate în termeni de existență sau funcționare. Ca atare, numărul descriptorilor este mare, tocmai pentru a permite o astfel de judecată (respectiv 64, 14, 15 pentru cele trei domenii, la autorizare, și, respectiv, 99, 46, 30 pentru cele trei domenii, la acreditare). După cum se poate observa, ponderea evaluării Domeniului A, Capacitate instituțională, este considerabilă – peste 75% la autorizare și aproape 60% la acreditare.
- Pentru [standardele de referință](#), elaborate pornind de la bunele practici, formularea este **descriptivă**, permițând furnizorului de educație o adaptare și o interpretare a cerinței în funcție de situația concretă (nivelul și tipul de unitate școlară, condițiile de funcționare, mediul în care funcționează etc.). Ca atare, numărul descriptorilor este mai mic (28, 37 și 36 pentru cele trei domenii stabilite de lege) iar ponderea domeniului A (care se referă

cu precădere la precondiții, la factorii de intrare) este considerabil redusă – la sub 30% - accentul fiind pus pe eficacitatea educațională (deci, pe rezultate) și pe managementul calității. Considerăm normal ca, după [acreditare](#), accentul în evaluarea periodică a școlii să fie pus pe cele două domenii menționate, fapt confirmat și de bunele practici naționale și internaționale.

1.4. “Cercul calității” și evaluarea internă



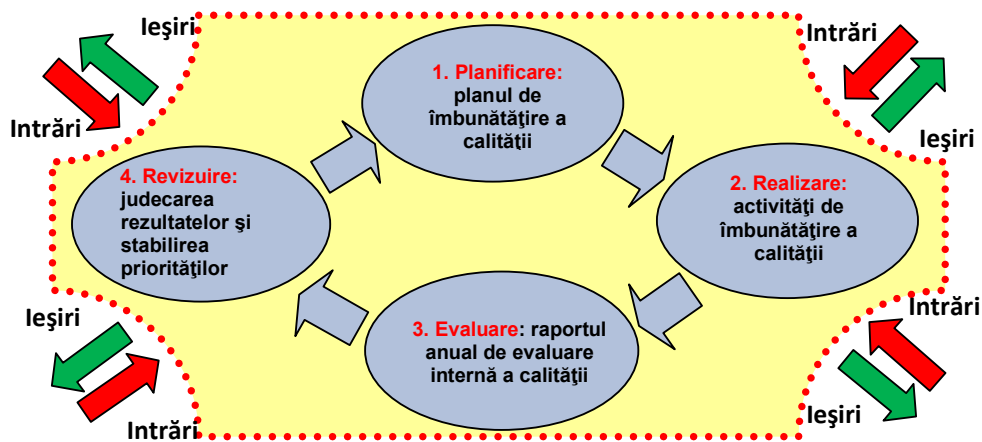
Cel mai important aspect al sistemelor de calitate este necesitatea ca orice activitate de asigurare sau de evaluare a calității să aibă ca scop **îmbunătățirea calității, reflectată în rezultatele elevilor / preșcolariilor. “Valoarea adăugată”** (sau progresul în reușita școlară, în realizarea obiectivelor curriculare) și, **“valoarea creată”** (sau activitățile educaționale desfășurate explicit la cererea sau în folosul beneficiarilor și care nu rezultă explicit din obiectivele curriculare – adică crearea de obiective și activități adaptate condițiilor concrete) trebuie să constituie **scopurile fundamentale ale activității școlare.**



Din punct de vedere metodologic, “drumul” care trebuie parcurs pentru a adauga sau pentru a crea valoare, este descris de așa numitul „**cerc al calității**” sau “**cerc al lui Deming**”⁸, evocat mai sus, de mai multe ori, și care cuprinde patru etape esențiale: **planificare – realizare – evaluare – revizuire.** Din punctul de vedere al legislației calității și al practicii curente, cele patru etape sunt concretizate prin:

- **Planificarea** – prin planul de îmbunătățire a calității.
- **Realizarea** – prin activitățile de îmbunătățire a calității realizate efectiv.
- **Evaluarea** – prin raportul anual de evaluare internă a calității educației ([RAEI](#)).
- **Revizuirea** – prin judecarea rezultatelor evaluării, reflecția asupra lor și decizia privind prioritățile de dezvoltare, negociată cu principalele părți interesate (mai ales cu beneficiarii de educație). Această decizie va fundamenta următorul plan de îmbunătățire a calității și reintrarea în “cercul calității”.

Astfel, se asigură acea **spirală a îmbunătățirii continue a calității** (prezentă și în logo-ul [ARACIP](#)):



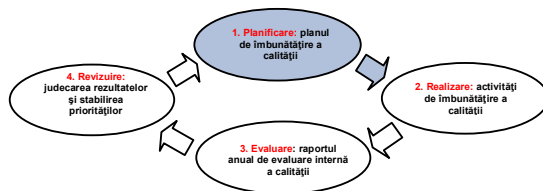
După cum se poate observa din schema de mai sus, cele patru etape pot fi parcurse **numai** luând în considerare faptul că unitatea școlară este un **sistem deschis**, care realizează permanent **schimburi** (materiale, financiare, informaționale, culturale etc.) cu mediul

⁸ Denumit după Edward Deming, creatorul conceptului de „Total Quality Management” – TQM – „Managementul Total al Calității”

înconjurător. Ca urmare, în fiecare dintre etapele enumerate trebuie să se țină seama de influențele, adesea neașteptate, pe care mediul le exercită asupra unității școlare, și pe de altă parte, prin care activitatea școlii influențează mediul în care funcționează.

În cele ce urmează, vom prezenta, pe scurt, ce ar trebui să facă unitatea școlară ([CEAC](#) și conducerea unității școlare) pe parcursul „cercului lui Deming”.

Planificarea:



Activitatea [CEAC](#) are ca punct de plecare **Strategia de asigurare internă a calității** și va lua în considerare țintele strategice cuprinse în documentul respectiv.

Strategia de evaluare internă a calității se va fundamenta, la rândul ei (și va avea același orizont temporal) pe proiectul de dezvoltare instituțională⁹. Dacă țintele strategice din PDI sunt formulate în termeni de creștere a calității, în mod firesc, ele vor deveni și ținte ale strategiei de asigurare internă a calității. Aceasta din urmă, va putea fi completată cu planuri operaționale – anuale, semestriale lunare, în funcție de opțiunea unității școlare.



Cele două documente programatice (strategia și planul operațional) vor fi elaborate conform formatelor recomandate și vor orienta demersul CEAC astfel încât acesta să răspundă întrebărilor fundamentale (la care răspunde orice demers de proiectare):

De ce ? Cine ? Ce ? Cum ? Unde ? Când ? Cu ce rezultate ?



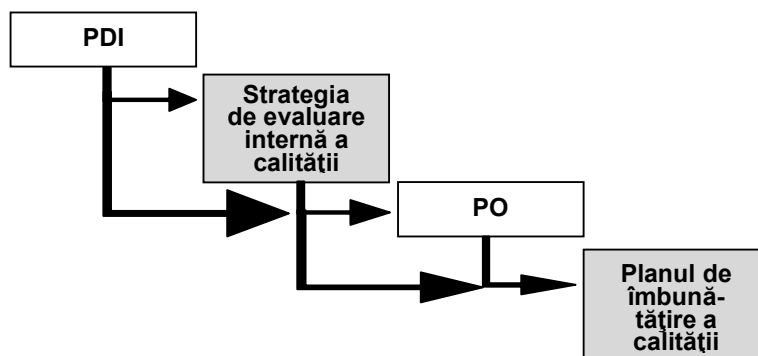
Obiectivele din documentele proiective nu apar prin „revelație”, ele trebuie să fie consecința unor **studii** și a aplicării unor **instrumente**. Astfel, finalitățile stabilite în PDI vor deriva din punctele slabe rămase după ciclul de autoevaluare anterior, sau vor fi stabilite în urma aplicării unor metode și instrumente specifice de investigare (chestionare, interviuri etc.), pentru a identifica punctele (presupuse) slabe. Chiar dacă [CEAC](#) poate avea idei, în mare, privind ce anume trebuie să se îmbunătățească la nivelul școlii, punctul de plecare în demersul de îmbunătățire trebuie să fie dat de **interpretarea unor date rezultate din aplicarea unor instrumente de investigație** (v. mai jos), nu doar de **impresia** că este ceva care „nu merge”.

Încă din etapa planificării/proiectării, [CEAC](#) se va raporta la **sistem**: [CEAC](#) nu funcționează izolat față de celelalte componente ale sistemului de management al unității școlare. [CEAC](#) trebuie să pună în legătură toate celelalte piese din configurația sistemului, la nivel de instituție. Mai mult decât atât, [CEAC](#) are rolul de a angaja structurile instituționale și personalul școlii în îmbunătățirea calității educației. În definitiv, nici elevul, nici profesorul, nici comisiile metodice **nu fac altceva** decât până acum, decât că eforturile lor sunt coordonate, de către [CEAC](#), în direcția atingerii unor ținte comune stabilite în vederea îmbunătățirii continue a calității.

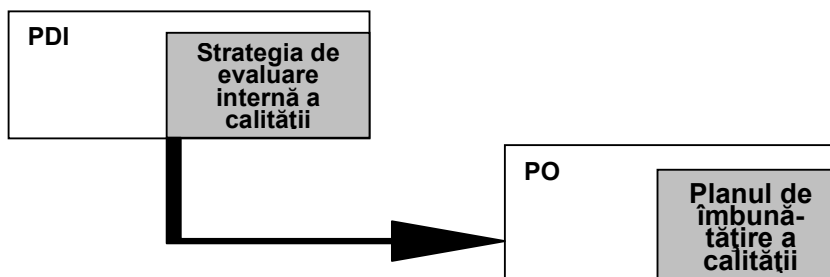
Documentele proiective decurg, în mod firesc, unele din altele, așa cum este figurat în schema de mai jos.

⁹ Indiferent care este formatul utilizat – PDI, PAS sau PDȘ – unitatea școlară va avea un **singur** document strategic și un **singur** plan operațional / de implementare. Ca urmare, în continuare vom folosi abrevierea „PDI” pentru documentul strategic și PO pentru plan operațional / de implementare, indiferent de formatul acestora.

După cum se poate observa, strategia de evaluare internă a calității își are originea în PDI, care fundamentează, desigur, și PO. De asemenea, planul de îmbunătățire a calității este parte a PO, dar se fundamentează și pe strategia de evaluare internă a calității.



Situația ideală este, în opinia noastră, cea în care documentele proiective fundamentale sunt integrate, strategia de evaluare internă a calității fiind parte integrantă a PDI și, respectiv, planul de îmbunătățire a calității, parte integrantă a PO, **mergând, de preferință, până la suprapunere completă:**



Managementul calității la nivelul unității școlare nu presupune, întotdeauna, activități noi ci, de cele mai multe ori, sistematizarea progresului în asigurarea calității, sprijinirea celor implicați și stimularea îmbunătățirii calității, prin autoevaluare și utilizarea tuturor resurselor disponibile.



În această fază sunt elaborate instrumentele de investigare (v. mai jos). Instrumentele utilizate în investigarea / diagnoza stării de fapt de la nivelul unității școlare sunt extrem de variate. Ele pot fi grupate în [ghiduri de observare](#), [chestionare](#), [ghiduri de interviu](#) (individuale sau de grup), [ghiduri de analiză a documentelor](#). În cadrul manualului și a [bibliotecii metodologice](#)

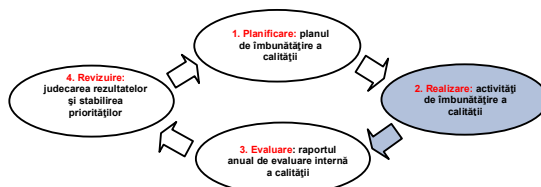
pot fi găsite câteva exemple de astfel de [instrumente de investigare](#), un ghid pentru construirea instrumentelor de investigare și un ghid pentru stabilirea eșantionului de date, iar în corpul aplicației există un set [chestionare generale](#), adresate beneficiarilor principali (elevii și părinții). Aceste chestionare generale se referă la toate aspectele vieții școlare, în privința cărora școala are obligația de a colecta informații și opinii de la respectivele grupuri (conform prevederilor standardelor în vigoare). Aceste aspecte vor fi tratate, pe larg, în capitolele următoare (care vor aborda, între altele, și aspecte legate de sintetizarea și judecarea datelor obținute în urma aplicării lor).

Tot în această fază sunt elaborate [procedurile](#) aferente sistemului de calitate.

Ca orice plan operațional, [planul de îmbunătățire a calității](#) va cuprinde obiective, resurse, termene, responsabilități, indicatori de realizare și instrumentele de evaluare care vor fi utilizate. Activitățile preconizate vor fi corelate atât cu PDI cât și cu strategia de îmbunătățire a calității și vor urmări, cu precădere, îmbunătățirea calității activității de la clasă și creșterea nivelului de satisfacție a beneficiarilor.

În mod obligatoriu, [planul de îmbunătățire a calității](#) va cuprinde activități referitoare la acei descriptori și indicatori care nu sunt îndepliniți la nivel de „funcționare” (deci în domeniile în care nu sunt îndeplinite standardele de acreditare).

Realizarea:



CEAC coordonează activitățile de îmbunătățire a calității dar aceasta nu înseamnă că le și realizează efectiv. Idealul ar fi ca **fiecare** activitate derulată în școală - toate orele de clasă, toate activitățile extracurriculare, toate celelalte activități de la nivelul școlii (de management etc.) să aibă ca scop **explicit** îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

În orice caz, activitățile derulate trebuie să producă dovezi, iar dovezile referitoare la îndeplinirea / neîndeplinirea cerințelor, așa cum sunt ele definite prin standarde și standarde de referință, vor fi **centralizate** la nivelul [CEAC](#). Dovezile respective fundamentează, la rândul lor, raportul anual de evaluare internă a calității ([RAEI](#), v. mai jos) care, conform legii, trebuie realizat în fiecare an și făcut public de către fiecare unitate școlară.

Reamintim faptul că există o serie de **activități premergătoare** din domeniul asigurării și evaluării calității, anterioare parcurgerii propriu-zise a „ciclului calității”. Este vorba de:

- Elaborarea **Regulamentului CEAC** și a **Strategiei de îmbunătățire a calității** (integrată sau nu cu PDI) și aprobarea lor de către Consiliul de Administrație al unității școlare - CA.
- Constituirea [CEAC](#), urmând procedurile legale (**alegerea** cadrelor didactice membre și **desemnarea** celorlalți membri) și aprobarea componenței ei de către CA.
- Completarea [bazei de date](#) din aplicația aferentă manualului de față, care cuprinde informațiile necesare managementului calității de la nivelul școlii, conform prevederilor legale.



Există Regulamentul CEAC și Decizia CA de aprobare a Regulamentului CEAC ? Există Strategia de îmbunătățire a calității și Decizia CA de aprobare a Strategiei de îmbunătățire a calității ? Există Decizia CA de stabilire a componenței CEAC ? Completați baza de date din pagina de web a unității școlare de pe site-ul ARACIP !



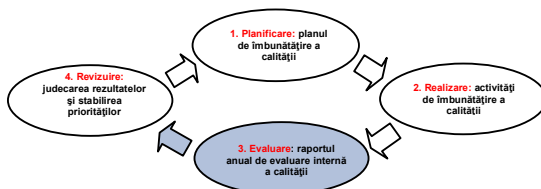
Cu aceste premise, CEAC poate coordona efectuarea unei prime evaluări interne prin aplicarea standardelor corespunzătoare, pentru identificarea stării reale a organizației școlare față de cerințele sistemului de învățământ, așa cum sunt ele formulate în [standarde](#) și [standarde de referință](#). Evaluarea internă / autoevaluarea pe baza sistemului de standarde naționale va furniza o primă serie de date primare, a căror analiză va releva puncte tari și zone de îmbunătățire din funcționarea organizației furnizoare de educație (v. mai jos. – ciclul evaluării interne). Pe parcursul acestei etape, vor fi aplicate [instrumentele de investigare](#) /

diagnoză a stării de fapt de la nivelul unității școlare (menționate mai sus), vor fi aplicate **procedurile** și vor fi colectate **datele relevante**.

În cadrul acestei etape se realizează:

- Aplicarea instrumentelor de evaluare internă.
- Colectarea și analiza datelor.

Evaluarea:



Această etapă trebuie să asigure **prelucrarea și interpretarea datelor** colectate în urma derulării activităților de îmbunătățire a calității și aplicării **instrumentelor de investigare** / diagnoză. Evaluarea (internă sau externă) trebuie să ofere date solide, de încredere, privind amploarea schimbărilor realizate: dacă schimbările sunt numai de suprafață, realizate din conformism sau prin imitație sau dacă, dimpotrivă, schimbările sunt profunde, afectând cu adevărat și durabil întreaga activitate din școală. Este evident faptul că, din această cauză, evaluarea externă nu este suficientă. Ea trebuie completată și (uneori) chiar înlocuită cu autoevaluarea, care devine principala componentă metodologică a evaluării calității.

Față de evaluarea externă, care survine doar în momentele cheie ale existenței unei unități școlare, evaluarea internă, mai ales dacă este percepută ca benefică (nu ca o “muncă în plus”) și utilă pentru toate părțile implicate, asigură o rezolvare în timp real a problemelor și nici nu declanșează reacții de conformism sau de tipul “dublei gândiri”. Dezvoltarea unor instrumente de autoevaluare, realizate în comun și asumate la nivel cultural și nu numai formal, constituie o cale esențială de asigurare a calității. Insistăm asupra faptului că acest proces de autoevaluare trebuie să fie util întregii școli, ca un pas **inițial**, nicidecum final.

Pornind de la cele de mai sus, credem că putem răspunde nostru la întrebarea “De ce autoevaluare este modalitatea esențială de judecare a calității?”



Evaluăm pentru a dezvolta, pentru a crește, pentru a învăța și nu pentru a sancționa, pentru a lăuda, pentru a spune “nu se poate” sau pentru a ne liniști că lucrurile merg bine. De aceea, ni se pare aproape inutil să menționăm faptul că “dubla gândire” nu-și are locul aici: evaluăm **pentru noi, pentru a ne îmbunătăți activitatea**, nu pentru a satisface pretențiile cuiva din afară.



Țintele evaluării (adică aspectele concrete, respectiv rezultatele activităților de îmbunătățire a calității care pot fi evaluate) pot fi foarte diverse, în funcție de **perspectiva metodologică** din care abordăm activitatea de evaluare în sine. Fiecare perspectivă aduce o serie de criterii specifice:

Astfel, din **perspectivă sistemică**, criteriile de evaluare sunt:

- **contextul**, având ca ținte nevoile (exprimate sau nu) la care activitatea respectivă răspunde, nivelul de acceptare din partea grupului țintă (pentru activități și pentru obiectivele acestora) etc.;
- **intrările**, având ca ținte ale evaluării starea inițială (rezultată din diagnoză), resursele (materiale, financiare, de timp) alocate etc.;
- **procesele**, având ca ținte derularea concretă a activităților, abaterile de la planificarea inițială, resursele consumate efectiv etc.;

- **ieșirile**, având ca ținte rezultatele obținute (inclusiv reacțiile, favorabile sau nefavorabile, ale părților implicate) în raport cu realizarea obiectivelor stabilite și cu satisfacerea nevoilor identificate.

Din punct de vedere **economic**, criteriile sunt:

- **eficacitatea** – realizarea obiectivelor propuse;
- **economicitatea** – încadrarea în consumul planificat de resurse;
- **eficiența** – raportul dintre eficacitate și economicitate: atingerea obiectivelor cu încadrarea în consumul planificat de resurse;

Din punctul de vedere al **dezvoltării instituționale și al managementul schimbărilor** propuse, criteriile pe care le folosim pot fi:

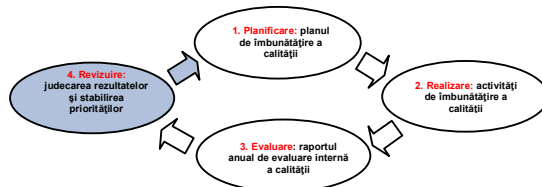
- **nivelul schimbărilor introduse** – corectare, îmbunătățire, creare;
- **nivelul implicării grupului țintă** – nivelul participării efective față de cea prognozată, nivelul cunoașterii activităților, nivelul satisfacției față de rezultatele obținute, inițiativa de a păstra / continua activitățile – toate la nivelul grupului / populației țintă;
- **impactul activităților** – asupra grupului țintă, asupra discursului public, asupra resurselor disponibile, asupra instituțiilor implicate, asupra cooperării cu alte instituții etc. - într-un cuvânt, evaluarea **sustenabilității** rezultatelor acțiunii respective.



Rezultatul principal al acestei activități îl reprezintă **Raportul Anual de Evaluare Internă a Calității (RAEI)**, care are un format prestabilit și, conform legii, se face public. În cadrul acestui raport se realizează:

- formularea concluziilor referitoare la activitățile de îmbunătățire a calității realizate;
- formularea recomandărilor **CEAC** pentru fundamentarea deciziilor de continuarea a activității de îmbunătățire a calității.

Revizuirea:



În funcție de concluziile evaluării, vor fi luate decizii de îmbunătățire a calității și se vor aplica măsuri concrete, care să asigure implementarea cu succes a acțiunilor de îmbunătățire a calității. Toate aceste măsuri, devin **plan de îmbunătățire a calității**, care poate fi inclus în **RAEI** sau prezentat ca document separat, și care va cuprinde activitățile de îmbunătățire a calității pentru perioada următoare (an școlar sau semestru). În acest fel, se reia ciclul calității – care devine o spirală a îmbunătățirii continue.

Numai astfel se pot îndeplini, în instituția școlară, **funcțiile** cunoscute ale evaluării:

- **îmbunătățirea activității curente** – deciziile respective trebuind să fie oportune, să împiedice apariția disfuncțiilor majore și, în același timp, să arate foarte clar ce a mers și ce nu în activitățile trecute;
- **asigurarea feed-back-ului pentru grupurile semnificative de interes** – rezultatele acțiunilor trebuie cunoscute de către elevi, părinți, cadre didactice, manageri, comunitate în ansamblul ei, pentru ca toate aceste grupuri de interes să poată judeca dacă “investiția” făcută (nu numai cea financiară) a dus sau nu la impactul scontat și dacă merită continuată sau nu;
- **revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale** de la nivelul unității școlare pentru ca acestea să servească mai bine misiunii asumate.



Pe această bază am considerat oportună, în cadrul sistemului de calitate pe care **ARACIP** îl propune, introducerea deciziei ca moment obligatoriu în această ultimă etapă a „cercului calității”:

- decizia prin care se crează premisele reluării ciclului de îmbunătățire a calității: identificarea problemelor rămase nerezolvate sau nou apărute (ca urmare a influențelor - adesea neprevăzute și imprevizibile - ale mediului).
- decizia, tot pe bază de dovezi, de revizuire, prin care sunt judecate și asumate la nivelul conducerii unității școlare rezultatele evaluării – etapă care încheie, formal, cercul calității.



Din motivele enunțate mai sus, am renumerotat și etapele „ciclului calității”: el începe cu identificarea problemelor, inclusiv decizia referitoare la rezolvarea lor, continuă cu planificarea activităților de îmbunătățire, cu realizarea și evaluarea lor și cu judecarea rezultatelor, încheindu-se cu decizia privind asumarea rezultatelor evaluării și continuarea procesului de îmbunătățire (pe baza problemelor, noi sau vechi, identificate, respectiv rămase nerezolvate). Această etapizare va fi avută în vedere și în descrierea procesului de evaluare internă.

Desigur, decizia fundamentată pe dovezi trebuie să fie o opțiune constantă, în toate fazele „ciclului calității”. Dar, în această etapă, de revizuire, importanța ei devine maximă: **este momentul în care îmbunătățirea calității poate deveni reală și putem împiedica intrarea în „cercul vicios” al neputinței sau al nepăsării.** Este momentul în care trebuie să reflectăm, să vedem ceea ce dorim să realizăm în școala noastră, pe baza condițiilor specifice de mediu și a nevoilor beneficiarilor, pentru a ne ajuta mai mult elevii / preșcolarii să devină mai buni - din toate punctele de vedere.



A decide înseamnă a alege un curs de acțiune în detrimentul altora. Ca urmare, un proces decizional există numai acolo unde apar mai multe alternative de desfășurare a acțiunii respective.



De foarte multe ori spunem că “decidem” atunci când facem ceea ce trebuie – când aplicăm un act normativ, când realizăm o activitate prevăzută în fișa postului etc., fără ca activitatea respectivă să constituie o decizie propriu-zisă. De exemplu:

Este vorba de decizie atunci când:

- Alegem modul în care premiem cei mai buni elevi din clasă.
- Hotărâm o culoare pentru zugrăvitul unei săli de clasă.
- Stabilim clasele la care vor preda cadrele didactice nou venite în școală.
- Alegem, împreună cu comitetul de părinți, destinația banilor strânși de la diferiți sponsori.

Nu este vorba de decizie atunci când:

- Premiem cei mai buni elevi din clasă, în ordinea mediilor.
- Zugrăvim școala cu materialul trimis, fără să ne intereseze culoarea.
- Angajăm un cadru didactic pe postul pe care a primit repartiție în școala noastră în urma concursului de ocupare a posturilor și catedrelor vacante.
- Plătim salariile din fondul de salarii pe care îl avem la dispoziție.

Procesul decizional **nu se rezumă doar la momentul în care hotărâm ceva**, singuri sau împreună cu altcineva. Procesul decizional se realizează în **mai multe faze sau etape**, foarte asemănătoare cu cele ale rezolvării de probleme. Etapele procesului decizional sunt:

- **Înainte de luarea deciziei:** definirea problemei; colectarea datelor relevante și identificarea cauzelor reale ale problemei respective; dezvoltarea soluțiilor alternative; aprecierea consecințelor posibile și probabile ale fiecărei soluții și la consultarea părților interesate. Este momentul în care CA și directorul școlii, reflectând asupra datelor strânse în [RAEI](#), judecă ce anume trebuie reținut, care sunt situațiile în care este nevoie de decizii și schimbări, este etapa în care sunt consultați beneficiarii și se hotărăște, împreună cu ei, care sunt posibilitățile de acțiune.
- **Luarea deciziei** – în care este **selectată** soluția considerată optimă.
- **După luarea deciziei:** comunicarea deciziei luate tuturor părților interesate și asigurarea condițiilor pentru implementarea ei. Este momentul în care (re)începe procesul de planificare a îmbunătățirii calității: se stabilesc obiective, termene, responsabilități, sunt identificate resurse, oportunități și riscuri.

Această abordare a procesului decizional este utilă **numai** dacă suntem conștienți că există anumiți factori care pot afecta calitatea deciziei luate. Printre factorii care pot afecta **negativ** calitatea deciziei, putem enumera:

- Incapacitatea de a identifica toate alternativele posibile – de aceea este bine ca deciziile importante să nu le luăm singuri.
- Incapacitatea de a estima corect consecințele fiecărei posibilități de acțiune.
- Incapacitatea de a ne detașa, din punct de vedere emoțional, de problemă, și de a o analiza "la rece".
- Incapacitatea de a procura toate informațiile relevante.

Această incapacitate de a determina corect toate datele problemei este de multe ori determinată de **factori obiectivi**, întrucât suntem nevoiți să luăm decizii în condiții de **incertitudine**. **Având în vedere că nu putem elimina incertitudinea, este necesar ca oamenii să fie pregătiți pentru a lucra cu situații incerte, de risc sau ambigue.**



Având în vedere că școala lucrează într-un sistem de calitate, pe lângă întrebările „clasice” adresate proceselor de dezvoltare instituțională (De ce? Cine? Ce? Cum? Unde? Când? Cu ce rezultate?), activitățile de îmbunătățire a calității, deci și deciziile subsumate, vor trebui să răspundă și la câteva întrebări suplimentare.

- **Cât de buni suntem ?** (prin comparație cu standardele în vigoare, cu

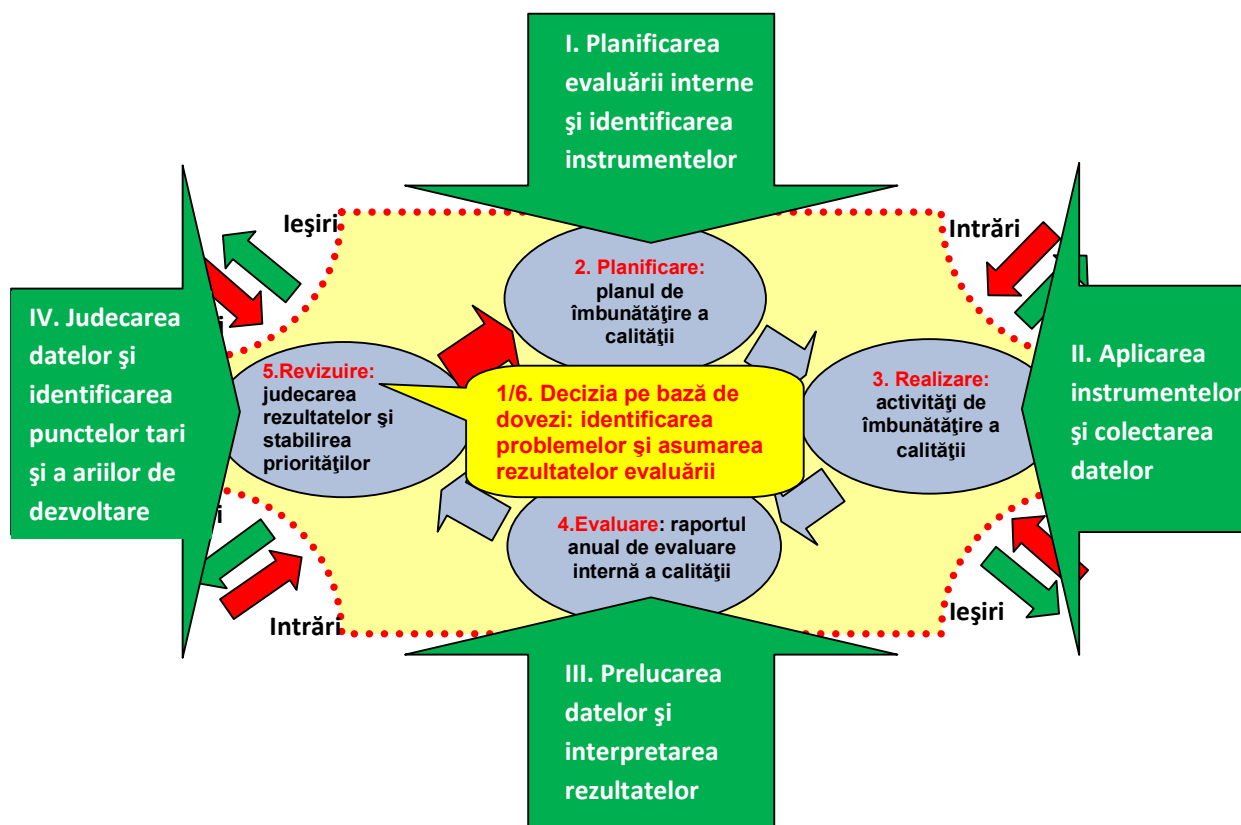
cerințele beneficiarilor dar și cu ceea ce se întâmplă în alte instituții de învățământ similare – din țară sau străinătate).

- **De unde știm cât de buni suntem?** (prin crearea unei baze solide de date, de dovezi, care să fundamenteze judecata privitoare la „cât de buni suntem”).
- **Ce vom face în continuare pentru a deveni și mai buni ?** (prin decizii privitoare la programe și acțiuni menite să asigure respectarea standardelor, îndeplinirea cerințelor beneficiarilor și, respectiv, pentru a ne putea compara cu „cei mai buni dintre cei buni”).



Dacă răspunsurile la prima și ce-a de-a treia întrebare sunt obținute în urma parcurgerii “cercului calității”, în etapa de “Evaluare”, respectiv de “Revizuire”, răspunsul la cea de-a doua nu este evident. Pentru a răspunde, este nevoie de date, este nevoie ca aceste date să fie relevante, este nevoie ca toate părțile interesate (școală + beneficiari) să aibă încredere că aceste date ca reflectând fidel realitatea. În această parte a manualului vom analiza **modul în care evaluarea internă contribuie la parcurgerea “cercului calității”**, urmând ca în capitolele următoare să analizăm contribuția specifică a evaluării interne la fiecare dintre cele patru etape ale acestui ciclu.

Schema de mai jos vizualizează respectivele contribuții. După cum se poate observa, în cuprinsul acestui manual evaluarea internă este abordată din punct de vedere tehnic, ca “**instrument universal**” al calității, ca un cadru metodologic, aplicabil indiferent de nivelul de învățământ și de tipul de școală. Autoevaluarea (ale cărei patru momente care se vor constitui în următoarele patru capitole ale manualului) asigură, totodată, și o legătură mai bună cu mediul în care funcționează unitatea școlară, prin instrumentele de diagnoză și de investigare pe care le utilizează. Pe de altă parte, activitățile de autoevaluare, modul în care aceste instrumente sunt create și folosite, se supun aceluiași cerc al calității, deja analizat:





Cu alte cuvinte, autoevaluarea instrumentează parcurgerea cercului calității, iar principiile și mecanismele calității, aplicate evaluării interne, generează încrederea tuturor părților interesate în rezultatele autoevaluării.



I. Planificarea evaluării interne și identificarea instrumentelor. În primul rând, evaluarea internă trebuie, ca orice activitate de îmbunătățire a calității, **planificată**. Pentru aceasta, este nevoie, pentru a vedea „De unde știm cât de buni suntem ?” să stabilim **care sunt datele necesare** pentru a asigura această cunoaștere, precum și **instrumentele** care vor fi folosite pentru a obține aceste date. Aceste instrumente pot fi alese din cele existente, iar manualul, prin aplicația care îl susține, oferă exemple, așa cum am mai spus, de astfel de [instrumente de investigare](#), iar în corpul aplicației veți găsi un set de [chestionare generale](#). În funcție de opțiunea unității școlare, aceste instrumente pot fi construite de la „0” sau prin adaptarea altor instrumente pre existente. În capitolul următor vă oferim și un mini-ghid pentru **construirea instrumentelor de investigare**. Pentru planificarea activității mai este nevoie și de o estimare a numărului de persoane pe care aplicăm instrumentele de evaluare internă, pentru a putea avea încredere în rezultatele evaluării. Ca urmare, vă punem la dispoziție și un ghid pentru stabilirea **eșantionului de date** necesare pentru a asigura credibilitate evaluării.

II. Aplicarea instrumentelor și colectarea datelor. Odată instrumentele elaborate, autoevaluarea trebuie **realizată conform planificării** iar datele trebuie colectate prin studierea documentelor, prin observarea directă a activităților, prin aplicarea chestionarelor sau prin realizarea unor interviuri. În cadrul acestei activități, cei care realizează autoevaluarea intră în contact cu diferite persoane și evenimente care, aproape cu certitudine, vor modifica planificarea inițială.

III. Prelucrarea datelor și interpretarea rezultatelor. Datele strânse trebuie prelucrate și interpretate, deci **evaluate**. Acum constatăm dacă datele colectate au valoare pentru noi: sunt valide, adică reflectă realitatea, sunt complete (adică se referă la toate aspectele pe care le doream evaluate), sunt relevante - deci, dacă, în esență, pot sau nu să se constituie în dovezi pentru o decizie fundamentată de îmbunătățire a calității. Datele respective, cu evaluarea de rigoare, vor face parte din [RAEI](#).

IV. Judecarea datelor și identificarea punctelor tari și a ariilor de dezvoltare. În sfârșit, rezultatele evaluării interne trebuie **judecate**: în această etapă, cei care iau decizia la nivelul școlii trebuie să analizeze importanța (relativă sau absolută) a rezultatelor evaluării interne și să decidă, în consecință: care sunt punctele tari, sau dimpotrivă, care sunt ariile de dezvoltare; care sunt cele mai urgente probleme de rezolvat, dar și cele mai importante și, în ultimă instanță, care este ordinea rezolvării lor – asigurându-se, astfel, „reintrarea” în cercul calității.



Evaluarea internă trebuie să urmeze “cercul calității”. Ea trebuie:

- **Planificată** (prin consultarea bazei de date privind școala și comunitatea, prin identificarea problemelor, prin definirea metodologiei și a instrumentarului evaluării interne, prin stabilirea obiectivelor, resurselor, termenelor, responsabilităților și indicatorilor urmăriți);
- **Realizată** (prin aplicarea instrumentelor de evaluare internă și prin colectarea, analiza și sintetizarea datelor obținute).
- **Evaluată** (prin analiza și interpretarea rezultatelor evaluării interne și prin realizarea raportului de evaluare internă – [RAEI](#)).

- **Revizuită** (prin judecarea rezultatelor și prin fundamentarea, pe baza dovezilor obținute, a deciziei de îmbunătățire – deci, prin utilizarea rezultatelor evaluării interne pentru îmbunătățirea calității).



Evaluarea externă poate fi realizată pornind de la două situații distincte:

1. Autoevaluarea vizează activitățile de îmbunătățire a calității planificate la nivelul unității școlare (în planul operațional sau în planul de îmbunătățire a calității):

Exemple:

- Creșterea calității prin introducerea unei discipline opționale: în acest caz, vor fi elaborate și aplicate instrumente de diagnoză a nevoilor / preferințelor elevilor / părinților, datele obținute vor fi prelucrate iar respectivele nevoi / preferințe vor fi sintetizate, urmând a se lua decizia de introducere (sau nu) a disciplinelor opționale avute în vedere. În anul următor, autoevaluarea se poate referi la modul efectiv de derulare a disciplinelor introduse: participarea elevilor (număr de opțiuni, absențe etc.), rezultatele elevilor (situația școlară, eventualele rezultate deosebite obținute de elevi etc.) sau satisfacția beneficiarilor (elevi sau părinți) – urmând ca decizia de revizuire să se refere, pe baza datelor obținute, la menținerea / modificarea / renunțarea la disciplinele opționale respective.
- Creșterea calității prin utilizarea mediilor digitale de învățare: instrumentele elaborate pentru autoevaluare se vor referi, într-o primă fază, la nevoile existente (rezultate din curriculum sau din preferințele beneficiarilor) și la resursele disponibile (hard, soft, pregătirea adecvată a cadrelor didactice etc.). După decizia, fundamentată pe datele culese (decizie care poate fi de achiziție de echipamente sau soft educațional, de pregătire a cadrelor didactice, de accesare a unor biblioteci virtuale etc.), evaluarea internă se poate referi la modul de utilizare a echipamentelor / softului achiziționat (intensitatea folosirii, frecvență, rezultatele obținute, satisfacția beneficiarilor etc.).

2. Autoevaluarea vizează un aspect al vieții școlare care nu este corelat direct cu activitățile de îmbunătățire a calității (planificate și / sau derulate în mod curent), dar a cărui evaluare este necesară fie pentru raportările curente, fie pentru că a apărut un eveniment neașteptat care ne obligă la acest lucru:

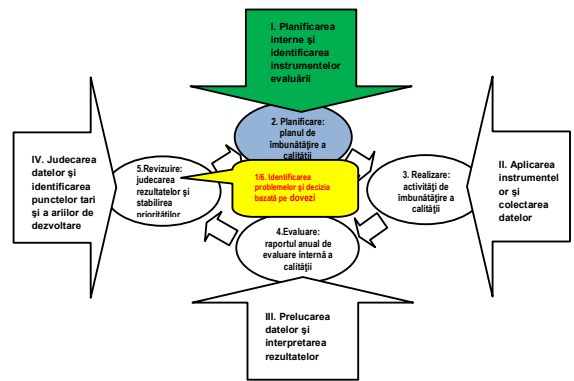
Exemple:

- ISJ sau ARACIP solicită date referitoare la formarea continuă a cadrelor didactice pentru a identifica acele programe care au cel mai mare efect asupra rezultatelor elevilor. Pentru aceasta, este nevoie de aplicarea unui chestionar cadrelor didactice, dar și de analiza certificatelor / diplomelor / adevărurilor obținute – pentru a putea raporta asupra conținuturilor programelor de formare urmate și asupra utilității celor învățate în cadrul programului de formare.
- Au apărut semnale (plângeri ale unor părinți, creșterea absențelor la anumite discipline sau la disciplinele predate de anumite cadre didactice, articole în presă, rapoarte de inspecție etc.) care ar indica o deteriorare a relațiilor dintre cadrele didactice și elevi sau dintre cadrele didactice și părinți. De aceea, este luată decizia de a evalua nivelul de satisfacție a elevilor și / sau a părinților față de relația dintre cadrele didactice și elevi printr-un chestionar, aplicat pe un eșantion reprezentativ de elevi sau de părinți, pentru a vedea dacă este vorba de o problemă generală (care ar necesita un răspuns la nivel de unitate școlară – inclusiv prin introducerea unor activități de îmbunătățire a calității) sau este vorba de o problemă punctuală (un cadru didactic cu atitudine necorespunzătoare, un părinte nemulțumit care face „valuri” etc.), decizia, în acest caz, fiind una administrativă, tot punctuală (nefiind necesare intervenții la nivel de unitate școlară).



Ca urmare, în cele ce urmează, vom trece în revistă modul de planificare, realizare, evaluare și revizuire la nivelul procesului de evaluare internă pentru ambele situații:

- Autoevaluarea este **parte integrantă** sau se referă la activitățile de îmbunătățire a calității, așa cum au fost ele stabilite la nivelul unității școlare.
- Autoevaluarea se referă la unul sau mai multe aspecte care **nu au o legătură directă** cu activitățile stabilite de îmbunătățire a calității. Menționăm că, în acest din urmă caz, rezultatele autoevaluării pot duce la o decizie de completare / modificare a planului viitor de îmbunătățire a calității (sau chiar a strategiei de îmbunătățire a calității).



Capitolul 2. Planificarea evaluării interne



Dacă ne-am hotărât care sunt valorile pe care le promovăm și ce anume așteptăm de la dezvoltarea instituțională (și, implicit, de la îmbunătățirea calității), **adică am creionat “ceea ce trebuie să fie”**, înainte de a trece la planificarea activităților de îmbunătățire a calității și de evaluare internă trebuie să știm foarte bine **“ceea ce este”**. Cu alte cuvinte, trebuie să facem **diagnoza situației existente**, trebuie să **completăm o bază de date și să identificăm problemele**. Astfel, orice decizie de planificare, va fi fundamentată pe dovezi.

Atât pentru realizarea diagnozei, cât și pentru asigurarea calitatea activității de evaluare internă, trebui să folosim **mai multe metode și instrumente** care trebuie să posede, cumulativ, mai multe caracteristici:

1. Validitatea și coerența, adică instrumentele realizate / adaptate trebuie să fie **corecte, valabile** (măsurând ceea ce trebuie să măsoare) și să conducă la obținerea unor **date adevărate**, care să ne permită **predicția** comportamentului grupului țintă respectiv. De exemplu, întrebările dintr-un chestionar referitor la satisfacția beneficiarilor față de oferta educațională a școlii trebuie să se refere la satisfacție, la beneficiari și la oferta educațională (fără a aborda alte aspecte care ar putea perturba rezultatele). De asemenea, chestionarul este valid dacă datele obținute după aplicarea pe un eșantion reprezentativ sunt confirmate de date obținute prin aplicarea altor instrumente validate sau de comportamentul ulterior la nivelul întregului grup țintă. De exemplu, instrumentul este valid dacă există o corelație semnificativă între cei care au declarat, în chestionar, că vor alege unitatea școlară respectivă și cei care se înscriu efectiv (sau își înscriu copiii) la respectiva unitate școlară.

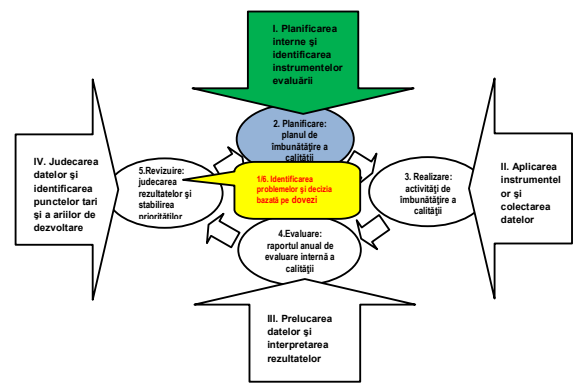
2. Fidelitatea, adică subiecții dau același răspuns la aplicările succesive ale aceluiași instrument. Folosind exemplul anterior, un chestionar de satisfacție este fidel dacă, la o aplicare pe același eșantion de părinți după, de exemplu, trei luni, sunt obținute aceleași răspunsuri (evident, cu condiția ca oferta educațională și situația generală a școlii să nu se fi schimbat între timp).

Numai după ce avem metode și instrumente valide și fidele și un eșantion corect stabilit, iar problemele au fost corect identificate pe baza diagnozei făcute, putem trece la planificarea propriu-zisă.



De aceea, acest capitol este structurat în **trei părți**:

- **Realizarea diagnozei și identificarea problemelor.** Construirea **bazei de date** privind școala și comunitatea.
- **Metodologia și instrumentarul evaluării interne** – în care oferim câteva indicații privind elaborarea acestor instrumente și propunem un mic ghid de eșantionare.
- **Planificarea** propriu-zisă a activităților de evaluare internă.



2.1. Realizarea diagnozei și identificarea problemelor. Baza de date privind școala și comunitatea



Există mai multe moduri de realizare a diagnozei și a analizei nevoilor comunității în domeniul educației. În continuare, vor fi prezentate modalitățile pe care le considerăm cele mai utile.

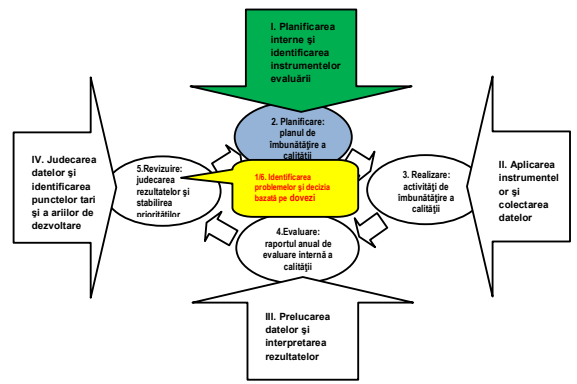
Analiza informațiilor de tip cantitativ se referă atât la unitatea școlară, cât și la comunitate. De exemplu, sunt utile datele referitoare la: numărul elevilor / preșcolarilor din unitatea școlară; dacă acest număr crește sau descrește de la un an la altul; vârsta elevilor; rata abandonului școlar; procentul elevilor care trec în la niveluri superioare de învățământ; spațiul școlar și starea clădirilor; nivelul de dotare cu resurse educaționale – manuale, material didactic, echipamente; numărul angajaților din școală; rata mișcării personalului (câte dintre cadrele didactice sunt aceeași ca în anul trecut) etc. **Exemple** de utilizare a datelor cantitative:

- **Unele școli au exces de elevi și / sau populație școlară în creștere de la an la an, altele au un număr foarte mic de elevi, sau populație școlară în scădere de la un an la altul.** Ca urmare, în primul caz, trebuie identificate noi spații școlare, alte resurse materiale și resurse umane suplimentare. În cel de-al doilea caz, dacă scăderea nu este susținută de date demografice, trebuie regândită oferta educațională și strategia de marketing pentru a atrage mai mulți elevi. Dacă scăderea populației școlare este susținută de date demografice (deci, este determinată de factori obiectivi), trebuie regândită, de asemenea, oferta educațională (pentru a se adresa și altor grupuri de vârstă decât cele tradiționale) sau trebuie explorat terenul pentru a constitui un consorțiu sau pentru o eventuală fuziune cu altă unitate școlară.
- **În unele școli rata abandonului școlar este mare și / sau în creștere sau reușita la examene este mică sau în scădere.** În acest caz, decizia trebuie să privească, în primul rând, identificarea cauzelor abandonului / rezultatelor slabe. Aici, datele despre comunitate sunt foarte utile, pentru a indica eventualele cauze care țin de mediul familial, nivelul economic sau de educație al familiei și care se corelează pozitiv cu tendința de abandon școlar și cu rezultatele școlare slabe. În al doilea rând, trebuie luate decizii privind sporirea atractivității școlii pentru grupurile sau indivizii predispuși la abandon școlar sau la rezultate școlare slabe (măsuri de tipul „școala prietenoasă” sau, respectiv, programe de recuperare, profesor de sprijin etc.)

Analiza datelor cantitative orientează elaborarea strategiei, proiectelor și planurilor de dezvoltare, pe baza diferitelor probleme identificate (de exemplu: numărul mic de elevi, rata mare a abandonului școlar, procentul mic de reușită la examene, dotarea materială precară, încadrarea deficitară cu personal didactic etc.). Informații cantitative pot fi obținute prin analiza documentelor (cum ar fi documentarele statistice, recensământul populației sau al gospodăriilor) și prin chestionare sau interviuri structurate (vezi mai jos) aplicate elevilor, părinților sau cadrelor didactice – ale căror rezultate pot fi sintetizate și prelucrate statistic.



Toate informațiile cantitative, necesare evaluării interne și raportării în privința calității educației, sunt cuprinse în baza de date a școlii și vor forma RAEI partea I. Analiza acestor date, chiar fără a aplica alte instrumente de investigare, este utilă pentru că ne poate semnală probleme și arii potențiale de îmbunătățire. Mai



mult decât atât, fără a completa aceste date nu putem demara procesul de planificare.



Analiza informațiilor de tip calitativ este o metodă care o completează pe cea menționată mai sus și servește aceluiași scopuri. Acest tip de informație cuprinde, printre altele, date despre:

- ambianța din unitatea școlară – dacă există înțelegere sau predomină stările conflictuale;
- relațiile dintre diferitele categorii de personal (între directori și personalul didactic și nedidactic; în interiorul colectivului de profesori; între cadre didactice și elevi; între cadre didactice și părinți etc.);
- mediul social de proveniență a elevilor (inclusiv dacă acest mediu se schimbă într-un fel sau altul): ambianța în familie, interesul părinților pentru educație și pentru școală etc.;
- calitatea personalului din unitatea școlară și la nivel zonal – tipurile de experiență didactică, atitudinea față de elevi etc.;
- modul de comunicare, dacă informația circulă la nivelul unității școlare și în comunitate;
- managementul unității școlare – stilurile și instrumentele manageriale folosite etc.

Aceste date sunt utile din același motiv – anume pentru că problemele școlilor pot fi diferite iar deciziile de îmbunătățire sau de rezolvare a problemelor pot fi, de asemenea, foarte diferite. **De exemplu:**

- În unele unități școlare apar conflicte – între cadrele didactice, între anumite cadre didactice și elevi sau părinți, între director și primar etc. În acest caz, trebuie identificate cauzele conflictelor și luate decizii privind rezolvarea lor.
- În unele școli, părinții nu se implică în viața școlii. În această situație, trebuie identificate cauze și luate decizii privind atragerea părinților, pentru a-i implica mai mult.
- În unele școli, există cadre didactice, părinți sau elevi cu atitudini necorespunzătoare față de elevii proveniți din anumite minorități etnice. În acest caz, decizia poate să fie una administrativă, sau una de trimitere a cadrelor didactice la programe de formare pe teme de multiculturalism, sau una de introducere în c.d.ș a unei discipline opționale legate de tradițiile și cultura minorităților etnice existente în școală.

Informațiile de tip calitativ pot fi obținute prin observare directă (a comportamentului persoanelor din grupul țintă), prin aplicarea de chestionare sau prin interviuri (individuale sau de grup) prin analiza documentelor și a produselor activității.

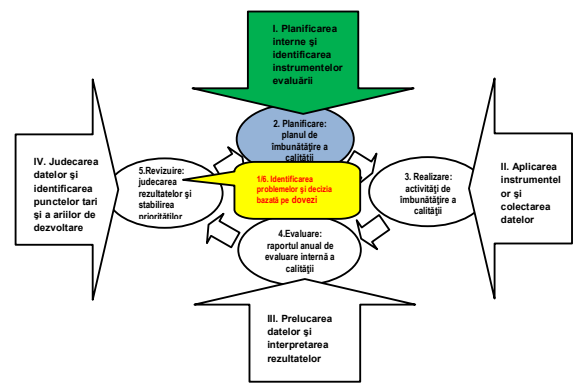


Analiza datelor calitative orientează, de asemenea, elaborarea strategiei, a proiectelor și planurilor de dezvoltare, pe baza diferitelor probleme identificate (de exemplu: atitudinile inadecvate, conflictele existente, implicarea redusă a părinților, circulația deficitară a informației etc.).



Analiza complexă a comunității este o metodă mai elaborată, care cuprinde:

- Identificarea componentelor comunitare și evoluția lor în timp: dimensiuni fizice (suprafață, densitatea populației, dacă populația este în creștere sau în descreștere etc.); probleme sociale (șomaj, starea de sănătate



etc.); situația economică locală (resurse, structura ocupațională, dacă viața economică este în declin sau, dimpotrivă, în plină dezvoltare etc.); distribuția puterii la nivel local și "jocurile" politice.

- Explorarea nevoilor și a problemelor comunității – aici ne abținem să dăm exemple pentru că problemele pot fi foarte diferite și ele trebuie tratate diferit, de la caz la caz.
- Relația dintre instituțiile educaționale și comunitate: dacă și în ce măsură școala satisface nevoile comunitare; ce nevoi comunitare sunt nesatisfăcute și de ce; ce resurse educaționale pot fi identificate în comunitate; dacă există conflicte între școală și comunitate și care este motivația și istoricul acestor conflicte etc.
- Implicarea școlii în strategia comunitară (dacă aceasta există) și în activitatea concretă privind: identificarea problemelor comunitare; analiza resurselor; elaborarea politicilor, programelor și planurilor concrete în vederea rezolvării acestor probleme; realizarea efectivă a acțiunilor și evaluarea impactului comunitar al programelor derulate.

Problemele comunității pot fi foarte diverse iar influența acestor probleme asupra școlii se realizează, și ea diferențiat. De exemplu:

- satele "adunate" au alte probleme decât satele "dispersate";
- evoluția demografică poate influența decisiv strategia de dezvoltare a școlii: dacă populația este în creștere, principala problemă poate deveni construirea unor noi spații școlare; dacă populația școlară este în scădere, se pune problema utilizării mai eficiente a resurselor disponibile;
- problemele școlilor din comunitățile sărace sunt altele decât cele din comunitățile bogate;
- conflictele din comunitate (de exemplu cele interetnice), dacă există, vor influența dezvoltarea școlii.

Investigarea comunității se realizează în același mod: prin observarea directă, prin aplicarea de chestionare sau interviuri, prin analiza documentelor – inclusiv a datelor statistice și a intervențiilor în mass-media.

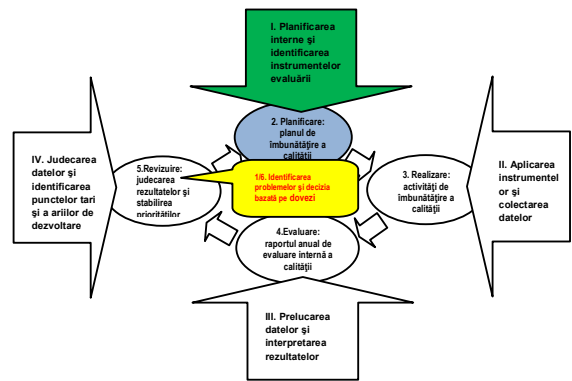


Analiza comunității orientează elaborarea strategiei, proiectelor și planurilor de dezvoltare, pe baza diferitelor probleme identificate: populație în creștere / descreștere, bogăție / sărăcie, resursele disponibile, existența conflictelor în comunitate etc.



Analiza PEST(EL) (= analiza contextului Politic, Economic, Social, Tehnologic - la care, în ultimul timp, s-au adăugat și contextul Ecologic și cel Legislativ - în care funcționează școala) este o metodă din ce în ce mai des utilizată. Practic, această metodă structurează analiza complexă a comunității deja descrisă mai sus pe cele 4 / 6 dimensiuni, astfel:

- **Politic** se referă, cu precădere, la politicile **educaționale** existente (și mai puțin la distribuția puterii între diferitele partide) la nivel național, regional și local - mai ales politicile și programele de reformă, modul în care acestea pot influența existența și dezvoltarea unității școlare. Aici, mai putem adăuga, mai ales în contextul actual de descentralizare a administrației publice, politicile de dezvoltare regională și locală. Putem analiza, de exemplu:



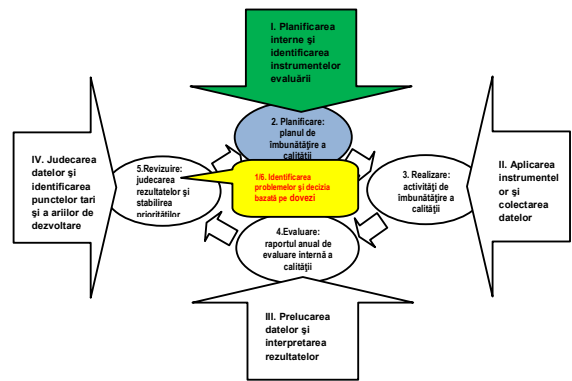
- dacă politicile educaționale și generale de dezvoltare de la nivel național, regional sau local favorizează atingerea țintelor strategice stabilite la nivelul unității școlare, și cum anume;
- modul în care alte programe și instituții, importante în comunitate, pot fi implicate în realizarea proiectelor noastre;
- care sunt persoanele și instituțiile cu influență în comunitate și cum anume pot fi ele atrase în realizarea obiectivelor noastre.
- **Economicul** se referă la resursele existente la nivelul analizat (național, regional sau local): dacă există expansiune sau recesiune economică; ce ramuri economice sunt prioritare și ce resurse pot oferi ele educației și formării; care este nivelul mediu al câștigurilor familiilor elevilor; care este expertiza existentă în comunitate, utilă în rezolvarea problemelor școlii sau care se poate constitui în resursă pentru îmbunătățirea calității educației oferite.
- **Socialul** se referă la existența și la modul de abordarea, la nivel național, regional și local, a problemelor sociale, precum și la poziția diferitelor grupuri de interes față de problematica educației. De exemplu:
 - existența minorităților etnice;
 - nivelul șomajului;
 - nivelul sărăciei;
 - nivelul și structura delincvenței;
 - dacă este educația văzută sau nu ca un mijloc de promovare socială.
- **Tehnologicul** se referă la nivelul tehnologic accesibil educației și formării. De exemplu:
 - proporția familiilor din zonă care au acces la televiziune, câte posturi sunt recepționate în zonă, dacă în zonă există sau nu televiziune prin cablu;
 - dacă există rețea de telefonie fixă și acces la rețele de telefonie mobilă;
 - dacă există alte resurse pentru educația și formarea la distanță – de exemplu, accesul la Internet;
 - câte familii au calculatoare personale și câte dintre acestea sunt conectate la Internet.
- **Ecologicul** se referă la modul în care proiectele noastre pot afecta mediul. De exemplu modul în care activitatea școlii afectează mediul prin gunoiul și deșeurile produse în urma activității de mică producție.
- **Legislativul** se referă la aspectele care țin de normativitate, de exemplu: stabilitate sau instabilitate legislativă; existența actelor normative care favorizează sau, dimpotrivă, împiedică realizarea unor scopuri educaționale etc.

Această modalitate de diagnoză utilizează, desigur, toate metodele și instrumentele de investigare deja menționate.



Analiza PEST(EL) orientează elaborarea strategiei, proiectelor și planurilor de dezvoltare, pe baza diferitelor probleme identificate. Aceste probleme pot fi, de exemplu:

- probleme politice, cum ar fi: compatibilitatea între proiectul de dezvoltare școlară și politica națională de dezvoltare a învățământului; compatibilitatea între proiectul și planurile de dezvoltare școlare cu strategia de dezvoltare regională etc.;



- probleme economice, cum ar fi: sărăcia la nivelul comunității, economia în declin, populația angajată predominant în agricultură etc.;
- probleme sociale, cum ar fi: atitudinea față de minoritățile etnice, nivelul ridicat al șomajului sau al delincvenței etc.;
- probleme tehnologice, cum ar fi: accesul redus al populației la televiziunea prin cablu sau la Internet etc.
- probleme ecologice: de exemplu, funcționarea unității școlare într-un mediu cu un grad ridicat de poluare, care poate duce la creșterea absenteismului din cauze medicale;
- probleme legislative: dese schimbări legislative pot afecta posibilitatea de a planifica activitatea pe termen mediu sau lung.



Analiza SWOT este, în ultimul timp, cea mai frecvent utilizată metodă pentru diagnoză și pentru analiza nevoilor educaționale și de formare (= de la “*Strengths*” – “*Weaknesses*” – “*Opportunities*” – “*Threats*”, cuvinte în limba engleză care se traduc prin “Puncte tari”, “Puncte slabe”, “Oportunități” și “Amenințări”).

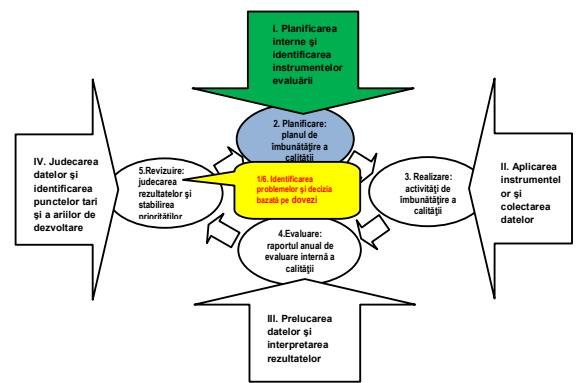
Punctele tari și slăbiciunile se referă la “mediul intern”, asupra căruia putem interveni. De exemplu:

- dacă analiza se referă la elevi, punctele tari și slăbiciunile se referă la elevii înșiși: competențe și abilități deținute sau nu, atitudini, comportamente etc.;
- dacă este vorba de cadrele didactice, aici abordăm: structura personalului didactic, nivelul de calificare, aptitudinile și atitudinile, formarea continuă etc.
- dacă este vorba de școală, punctele tari și slăbiciunile se referă la școală în ansamblu - începând cu dotarea, resursele umane existente, resursele comunitare și terminând cu mentalități și atitudini dominante.

Oportunitățile și amenințările se referă la “mediul extern”, care scapă, de regulă, posibilităților noastre de intervenție. Acești factori externi pot favoriza sau, dimpotrivă, stânjeni realizarea obiectivelor propuse. De exemplu:

- în cazul elevilor, oportunitățile și amenințările se referă la factorii care țin de elevi și asupra cărora școala nu are control: mediul de proveniență, distanța până la școală, nivelul de educație și resursele economice ale familiei etc.;
- în cazul cadrelor didactice, putem avea în vedere dacă fac naveta sau nu, posibilitățile de pregătire oferite în județ, participarea la proiecte internaționale sau cu finanțare externă etc.
- în cazul școlii, oportunitățile și amenințările se referă la ceea ce comunitatea, sistemul școlar și societatea în ansamblu oferă (sau nu) unității școlare: resurse materiale și umane care pot fi obținute sau nu (de la Consiliul Local, de la Inspectorat), nivelul de educație și potențialul economic al familiilor elevilor, nivelul economic al comunității, structura ocupațională etc.

În ultimul timp, „amenințările” au fost redenumite „Provocări” („*Challenges*” în limba engleză, acronimul devenind SWOC), accentul fiind pus nu atât pe ce se întâmplă în mediul exterior școlii, cât pe răspunsul organizației școlare care, în mod necesar, trebuie să fie proactiv.



La nivel strategic, analiza SWOT capătă valențe sporite, dacă punem într-o matrice cele patru componente, după cum se poate observa în tabelul de mai jos. Importante sunt:

- **Resursele strategice**, pe care le obținem asociind punctele tari cu oportunitățile privind aspectul respectiv.
- **Țintele strategice**, pe care le identificăm analizând modul în care punctele slabe se pot combina, în mod nefericit, cu amenințări.

	Puncte Tari	Puncte slabe
Oportunități	Resurse strategice	
Amenințări		Ținte strategice

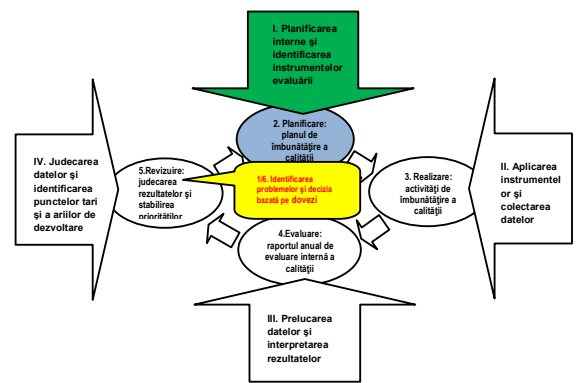
Celelalte „intersecții” (puncte tari corelate cu amenințări și puncte slabe corelate cu oportunități) sunt situații în care răspunsurile pot fi diferite - neexistând modele de acțiune privilegiate.

În mod normal, proiectarea strategică de la nivelul unității școlare trebuie să ia în considerare atât țintele strategice (altfel însăși existența unității școlare fiind amenințată) cât și resursele strategice definite în condițiile de mai sus (fără de care țintele strategice nu pot fi atinse).

Ca **prim exemplu ilustrativ**, luăm o (ipotetică) școală centrală, de oraș (deci având un bazin de recrutare mare pentru elevi și cadre didactice), cu o tradiție îndelungată, având cadre didactice cu o bună reputație, care se confruntă cu scăderea numărului de elevi, în condițiile în care, în general, populația școlară este în scădere la nivelul orașului.

Pe baza matricei de mai sus, resursele strategice cele mai importante ale școlii sunt respectiv, calitatea corpului profesoral (ca „punct tare”) și posibilitățile de recrutare (ca „oportunitate”), iar țintele strategice trebuie să contracareze amenințarea demografică (internă și externă, respectiv reducerea numărul de elevi, ca „punct slab” și scăderea, în general, a populației școlare, ca „amenințare”). Ca urmare, țintele strategice pe care școala ar putea să le stabilească pot fi, printre altele: extinderea ofertei educaționale la alte niveluri de învățământ / calificări / specializări - în care, evident, există expertiza necesară la nivelul școlii (pentru a nu afecta prestigiul acesteia); utilizarea metodelor de marketing în vederea atragerii și menținerii elevilor; păstrarea standardelor de calitate în politica de personal – pentru ca personalul didactic nou recrutat să contribuie la menținerea și chiar la sporirea prestigiului școlii.

Un alt exemplu: o (la fel de ipotetică) școală, din mediul rural, care funcționează într-o comună locuită, în majoritate, de familiii de etnie romă și care se confruntă cu un nivel înalt de absentism și de abandon școlar, precum și cu un dezinteres major al părinților față de școală. Școala a fost, de curând, reabilitată și dotată printr-un program cu finanțare externă. În plus, consiliul local sprijină dezvoltarea bazei materiale a școlii și a angajat un mediator școlar.



În acest caz, resursele strategice sunt baza materială bună (ca „punct tare”) și relațiile bune cu comunitatea, dorința consiliului local de a investi în baza materială și existența mediatorului școlar (ca „oportunități”). Toate acestea pot fi puse „la lucru” pentru a menține la școală copiii în situație de risc de abandon („punct slab”) și pentru a aduce la școală cât mai mulți dintre copiii care au abandonat deja prin combaterea dezinteresului părinților („amenințare”). În acest context, țintele strategice pot fi: organizarea unui „after school”, cu sprijinul primăriei; folosirea bazei materiale pentru a construi un mediu școlar prietenos și pentru a favoriza metodele interactive, de grup; câștigarea încrederii comunității române prin introducerea, cu sprijinul părinților din comunitate și a mediatorului școlar, a unor elemente de limbă și cultură romani în curriculum etc.

Credem că a devenit, deja, de prisos să adăugăm că metodele și instrumentele de investigare și de colectare a datelor necesare analizei SWOT sunt cele deja menționate (și care vor fi analizate în paragraful următor).



Analiza SWOT orientează elaborarea strategiei, proiectelor și planurilor de dezvoltare și de îmbunătățire a calității, pe baza:

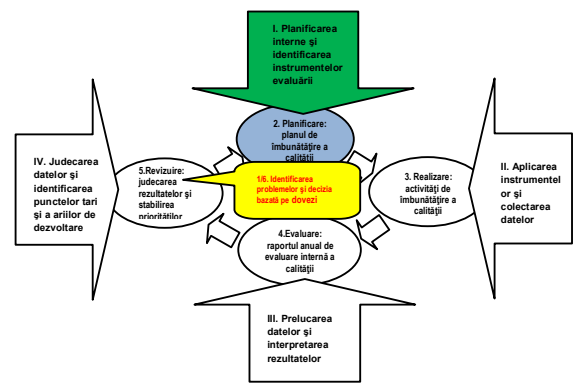
- punctelor tari – care trebuie folosite;
- slăbiciunilor – care trebuie înlăturate, compensate sau atenuate;
- oportunităților – care trebuie valorificate;
- amenințărilor – care trebuie evitate.

2.2. Metodologia și instrumentarul evaluării interne. Mic ghid de eșantionare



Nevoile identificate în faza de diagnoză pot fi extrem de diverse, o enumerare exhaustivă fiind imposibilă. Totuși, cu valoare de exemplu, oferim o astfel de listă de nevoi (aranjată în ordine alfabetică) pe care școala le poate satisface, la nivel individual sau comunitar, numai pentru a arăta cât de diverse pot fi acestea:

- | | | |
|---|-----------------------------|--|
| • Abilități sociale | • Coordonare | • Implicare |
| • Abilități tehnice | • Cunoaștere | • Independență |
| • Adăpost | • Dezvoltare personală | • Informație |
| • Afective | • Dezvoltare profesională | • Instruire |
| • Ajutor | • Distracție | • Îmbrăcăminte |
| • Alegere | • Educație de bază | • Înregistrarea informațiilor |
| • Auto-orientare | • Educație multiculturală | • Învățare |
| • Capacități referitoare la viața de zi cu zi | • Educație multilingvistică | • Munca în echipă |
| • Cercetare | • Formare continuă | • Participare la decizie |
| • Compensații | • Formare inițială | • Planificare |
| • Competiție | • Hrană | • Prietenie |
| • Comunicare | • Imagine pozitivă de sine | • Relații inter-umane adecvate |
| • Consiliere | | • Resurse de învățare și materiale auxiliare |
| • Control | | |
| • Cooperare | | |



- Satisfacție
- Schimbare și idei noi
- Servicii de sănătate
- Spațiu, echipamente și facilități logistice
- Sprijin administrativ
- Sprijin financiar
- Sprijin emoțional
- Supraveghere
- Testare
- Timp liber / personal
- Tradiție și cunoașterea moștenirii culturale
- Transport
- Etc., etc.

Lista de mai sus este, în mod evident, incompletă. Ea poate și trebuie completată în funcție de situația concretă a fiecărei unități școlare. Tot situația concretă determină prioritățile fiecărei unități în satisfacerea unor nevoi sau a altora. Oferta educațională și dezvoltarea școlii trebuie clădite pe aceste nevoi, trebuind să le satisfacă pe cele mai importante. Școala **poate și trebuie** să-și extindă oferta spre nevoile comunitare, numai astfel putând deveni motorul dezvoltării comunității în care își desfășoară activitatea.

Indiferent de modalitatea de diagnoză aleasă, mijloacele concrete în care se colectează informația sunt aceleași. Principalele **surse de informare** sunt, în esență cele de mai jos:

- Mediul școlar și comunitar, activitatea din școală și din afara ei, care pot fi **observate**.
- Produsele activității - între care cele mai importante sunt considerate documentele scrise, oficiale și neoficiale – care pot fi **analizate**.
- Persoanele – elevi, părinți, cadre didactice, alte persoane cheie – care pot fi **intervievate** sau **chestionate**.



Pe cale de consecință, metodele și instrumentele esențiale de culegere a informațiilor sunt:

- **Observarea – cu instrumentul „ghid / fișă de observare”**
- **Analiza produselor activității și a documentelor – cu instrumentul „ghid / fișă de analiză a produselor activității / a documentelor.**
- **Ancheta (în accepțiune sociologică) – cu instrumentele „chestionar” și „ghid de interviu”.**

În cele ce urmează, ne vom apleca asupra instrumentelor utilizate:

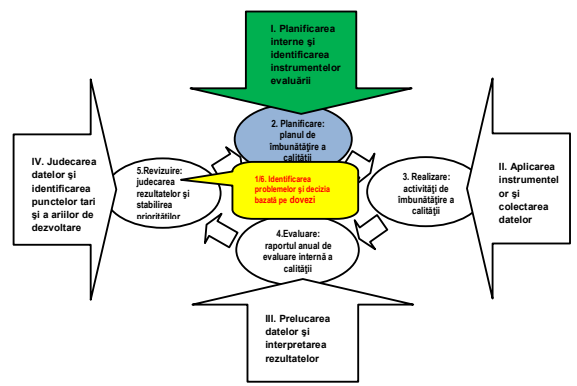
- **ghidul / fișa de observare;**
- **chestionarul;**
- **ghidul de interviu;**
- **ghidul / fișa de analiză a documentelor / produselor activității.**



De la bun început trebuie să subliniem faptul că același fenomen poate fi analizat utilizând mai multe instrumente de investigare. Este chiar recomandabil ca datele referitoare la orice aspect al vieții școlare să fie colectate utilizând metode și instrumente cât mai diverse.

Exemplul 1, evaluarea atitudinii personalului școlii față de minoritățile etnice poate fi analizată și evaluată pe baza datelor obținute prin:

- **observare directă:** introducem în fișa de observare a lecțiilor, în funcție de obiectivele urmărite (v. mai jos), un aspect de observat sau mai multe, care vizează „tratamentul egal al elevilor” și notăm de fiecare dată când se observă la cadrul didactic un anumit comportament (verbal sau nonverbal), care poate fi considerat discriminatoriu;



- **analiza documentelor sau a produselor activității:** analizăm, tot pe baza obiectivelor urmărite, reclamațiile elevilor și ale părinților și stabilim dacă aceste sunt motivate de existența discriminării;
- **interviuri sau chestionare:** adresăm elevilor și părinților întrebări, stabilite în funcție de obiectivele evaluării, referitoare la existența sau nu a unor comportamente discriminatorii în rândul cadrelor didactice.

Exemplul 2, evaluarea utilizării în predare a tehnologiilor moderne de informare și comunicare (la alte discipline decât „TIC” sau „Informatică”) poate fi investigată (pe baza obiectivelor stabilite) prin:

- **observare directă** - echipamentele și softurile educaționale folosite la lecțiile urmărite, care este frecvența folosirii acestor tehnologii, cum anume sunt utilizate echipamentele și softurile educaționale etc.;
- **analiza documentelor** - planificări calendaristice ale cadrelor didactice, proiectarea unităților de învățare etc. - și a **produselor activității** - documente electronice, prezentări, diagrame, animații, filme etc.;
- **chestionare sau interviuri** aplicate cadrelor didactice și / sau elevilor – prin care constatăm dacă aceste noi tehnologii sunt folosite și care sunt cel mai mult utilizate, frecvența utilizării acestor tehnologii, sporirea atractivității lecțiilor etc.

Exemplul 3, evaluarea satisfacției beneficiarilor față de activitatea cadrelor didactice din unitatea școlară, pe baza unor obiective anterior definite, prin:

- **observarea directă:** analizăm comportamentul verbal și nonverbal al elevilor și / sau al părinților la lecții și / sau activități extracurriculare; consemnăm manifestările de nemulțumire ale elevilor și motivele acestora (de exemplu, cantitatea mare de teme pentru acasă);
- **analiza documentelor:** analizăm plângerile / reclamațiile scrise ale elevilor și / sau ale părinților referitoare la cadrele didactice din unitatea școlară;
- **chestionare sau interviuri** aplicate cadrelor didactice și / sau elevilor – cu întrebări care se referă la atitudinile și comportamentele cadrelor didactice.



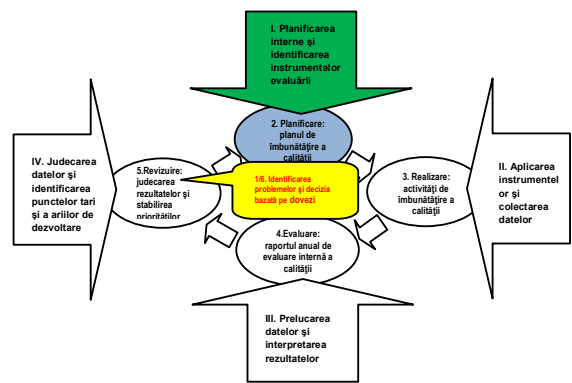
Construirea instrumentelor de evaluare se realizează, pornind de la niște obiective clar definite, în mai multe etape esențiale:

1. Stabilirea obiectivelor evaluării.
2. Operaționalizarea conceptelor.
3. Selecția și / sau construirea instrumentelor adecvate.
4. Stabilirea eșantionului de date necesare.



În cele ce urmează, vom analiza, pe scurt fiecare dintre aceste etape și vom trece prin acest proces exemplele de mai sus (1. evaluarea atitudinii față de minoritățile etnice; 2. utilizarea TIC; 3. evaluarea satisfacției beneficiarilor).

După cum a reieșit din cele de mai sus, primul pas în construirea instrumentelor este, desigur, **stabilirea obiectivelor evaluării**. Trebuie să existe o decizie, la nivelul conducerii unității școlare, în privința aspectului din viața școlară sau din activitatea unității școlare care



este supus procesului de evaluare: **ce anume dorim să evaluăm și de ce dorim să evaluăm aspectul respectiv.**

Pentru o mai bună operaționalizare, monitorizare și evaluare, există reguli în privința modului de elaborare a obiectivelor.



În primul rând, obiectivele trebuie **definite în termeni de rezultate așteptate** la sfârșitul activității respective și formulate în așa fel încât să fie posibilă măsurarea / evaluarea atingerii lor. Ca atare:

- Rezultatele așteptate trebuie să fie **specifice** – deci să fie rezultatele activității respective și nu ale altei activități sau ale funcționării generale a unității școlare.
- Rezultatele așteptate trebuie să fie **măsurabile**, evaluabile – deci palpabile, vizibile (de exemplu, nu trebuie să se refere la procese mentale cum ar fi înțelegerea sau cunoașterea).
- Rezultatele așteptate trebuie să fie **abordabile**, posibil de atins, nu fanteziste.
- Rezultatele așteptate trebuie să fie **relevante**, să aibă valoare pentru grupul țintă, pentru unitatea școlară în ansamblu, pentru educație în general.
- Rezultatele așteptate trebuie să fie obținute într-un **timp** precis stabilit.



Această modalitate de definire a obiectivelor se numește “SMART” (“*smart*”, care înseamnă “isteț”, în limba engleză, este un acronim al cuvintelor “specific”, „măsurabil”, „abordabil”, “relevant”, “timp”)



Toate obiectivele activităților din planurile operaționale și / sau din planurile de îmbunătățire a calității trebuie să fie SMART

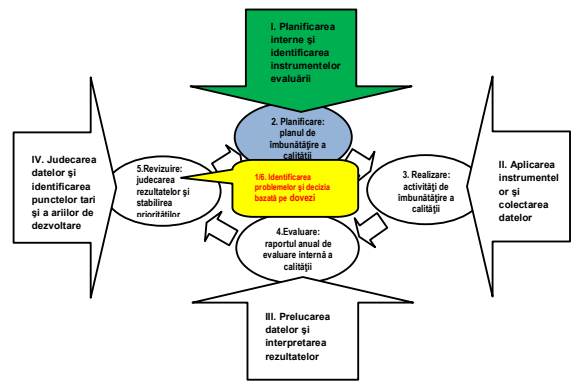


În continuare, vom utiliza, pentru a ilustra acest demers (stabilirea și formulare obiectivelor evaluării; operaționalizarea conceptelor; pentru selecția și / sau construirea instrumentelor adecvate; stabilirea eșantionului de date necesare), cele trei exemple deja menționate:

- **Exemplul 1, evaluarea atitudinii personalului școlii față de minoritățile etnice.**
- **Exemplul 2, evaluarea utilizării în predare a tehnologiilor moderne de informare și comunicare.**
- **Exemplul 3, evaluarea satisfacției beneficiarilor față de activitatea cadrelor didactice.**

Vom prezenta, mai jos, câteva exemple de **obiective** (printre multe altele posibile) **pentru cele trei activități de evaluare internă** menționate mai sus. Pentru fiecare obiectiv, adică pentru fiecare rezultat așteptat, trebuie să ne întrebăm dacă:

- Este specific activității ?



- Este măsurabil ?
- Este abordabil, realist ?
- Este relevant pentru persoanele implicate, pentru funcționarea unității școlare ?
- Este obținut într-un termen precis ?

Exemplul 1: „Identificarea, până la sfârșitul semestrului 1, an școlar 2011-2012, a tuturor elevilor romi din clasele I-IV care au fost victime ale discriminării”.

Exemplul 2: „Inventarierea, până la sfârșitul anului școlar, a tuturor lecțiilor de pe Platforma AEL folosite de cadrele didactice (altele decât cele care predau Informatică sau TIC) din unitatea școlară, pe parcursul întregului an școlar”.

Exemplul 3: „Ierarhizarea, până la 10 ianuarie 2012, a motivelor de insatisfacție a părinților în privința cadrelor didactice care au predat la clasele a VIII-a între 12 septembrie și 31 decembrie 2011”

Reamintim, cu această ocazie, că, pentru fiecare obiectiv, trebuie să stabilim unul sau mai mulți **indicatori de realizare**, care să ușureze realizarea instrumentelor pe baza obiectivelor stabilite. Indicatorul de realizare este **un reper observabil al realizării obiectivului**. Indicatorul trebuie să fie **adecvat obiectivului, vizibil, inteligibil, măsurabil, relevant și acceptabil**. Câteva exemple:

Exemplul 1:

- „Cel puțin un instrument de investigare are ca grup țintă părinții elevilor romi”.

Exemplul 2:

- „Fiecare cadru didactic trimite, prin email, pe adresa, până pe data de 5 a fiecărei luni, inventarul lecțiilor AEL folosite în luna anterioară”.

Exemplul 3:

- „Identificarea, până la 1 octombrie, a două motive de insatisfacție, care vor fi investigate”.



Al doilea pas îl reprezintă operaționalizarea conceptelor pentru a stabili foarte clar ce enume evaluăm. Operaționalizarea conceptelor înseamnă a stabili o relație logică între aspectul pe care dorim să-l evaluăm și itemii (adică elementele componente) ale instrumentului de evaluare. În esență, este vorba de un proces de **derivare logică, interpretare și decizie**. Întrebările pe care trebuie să le punem sunt:

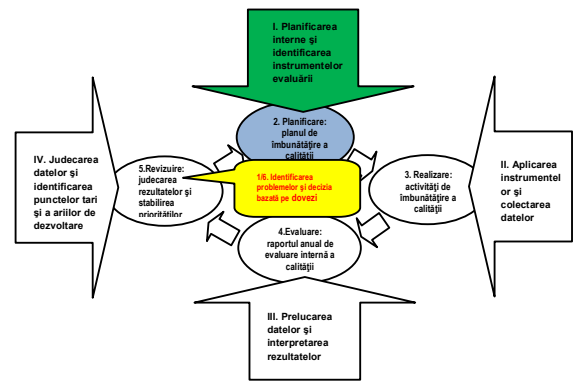
- „Ce înseamnă, cum poate fi definit aspectul evaluat ?”
- „Care sunt notele definitorii, dimensiunile aspectului evaluat ?”
- „Care dintre aceste note definitorii sunt relevante pentru contextul în care funcționează unitatea școlară și care, în consecință, vor fi evaluate ?”
- „Cum pot fi măsurate, evaluate, aceste note definitorii ?”



Vom continua să utilizăm exemplele de mai sus:

Exemplul 1:

- **Ce înseamnă „discriminare” ?** Reținem, din DEX, **definiția:** „Politică prin care [...] o categorie de cetățeni ai unui stat sunt lipsiți de anumite drepturi pe baza unor considerente neîntemeiate”. Putem folosi orice altă definiție, care ni se pare întemeiată și care provine dintr-o sursă „de autoritate” (documente



oficiale, dicționare și enciclopedii, cercetări, studii și analize realizate de instituții care se bucură de recunoaștere – Institutul de Științe ale Educației, universități etc.). Dacă acceptăm definiția generală de mai sus, având în vedere că ne referim la o unitate școlară, discriminarea poate fi redefinită ca „**negarea dreptului elevilor romi de a avea o educație de calitate, pe pe baza unor considerente neîntemeiate, adică pe baza apartenenței la etnia respectivă**”. Ca o consecință, trebuie să vedem dacă elevii romi au alt tratament din partea cadrelor didactice decât cei majoritari.

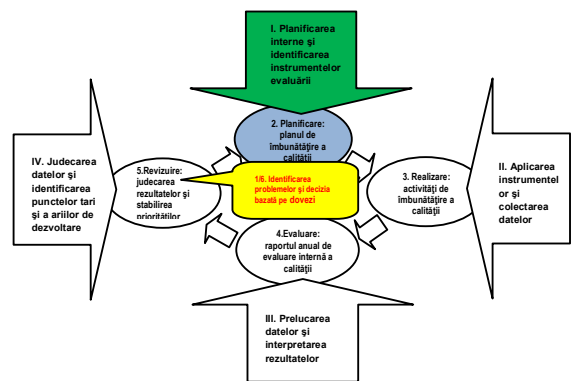
- Continuând să operaționalizăm această definiție, **dimensiunile** care pot fi identificate sunt extrem de multe și, de aceea, pe măsură ce le inventariem, trebuie să facem și o selecție. De exemplu, „accesul la o educație de calitate” se poate defini ca acces la profesori buni, la o infrastructură modernă, la echipamente, la material didactic și auxiliare curriculare, la activități extracurriculare etc. Mergând și mai departe, putem reține o serie câteva **aspecte observabile**, care denotă lipsa accesului copiilor romi la educație de calitate. Din motive ce țin de situația specifică a unității școlare reținem, pentru o utilizare ulterioară, **cu titlu de exemplu**, două aspecte, pe care le considerăm relevante:
 - poziționarea în ultima bancă a elevilor de etnie romă;
 - refuzul cadrelor didactice de a permite elevilor romi participarea la activități extracurriculare.
- Aceste aspecte pot fi identificate prin **observare directă** dar, obligatoriu (având în vedere și indicatorii de realizare) și printr-un instrument de investigare adresat părinților elevilor romi. Din motive obiective (nivelul scăzut de educație a părinților elevilor romi), acest instrument nu poate fi un chestionar, ci trebuie să fie, obligatoriu, un **ghid de interviu**.

Exemplul 2:

- **Ce înseamnă „folosirea de către cadrele didactice a lecțiilor AEL”** ? Putem să reținem utilizarea acestor lecții în pregătirea cadrului didactic și/sau în predare, și/sau în evaluare. Dacă decidem să ne referim la predare, putem reține utilizarea lecțiilor numai de către profesor și/sau utilizarea acestor lecții și de către elevi, ș.a.m.d. – în funcție de ceea ce fiecare unitate școlară consideră ca important. În acest caz reținem, pentru o utilizare ulterioară, **cu titlu de exemplu**, două aspecte:
 - lecțiile utilizate de cadrul didactic în predare și evaluare;
 - lecțiile în care elevii au lucrat efectiv cu calculatorul;
- Aceste aspecte pot fi investigate prin observare directă, prin chestionare / interviuri adresate elevilor și cadrelor didactice, prin analiza documentelor – în cazul de față, proiectarea unităților de învățare și rapoartele lunare ale cadrelor didactice.

Exemplul 3:

- **Ce înseamnă „insatisfacția părinților în privința cadrelor didactice care au predat la clasele a VIII-a”** ? Ne putem referi la o varietate foarte mare de competențe și comportamente: capacitatea de a se face înțeles de toți elevii, modul de evaluare și de notare, pregătirea suplimentară a elevilor pentru examene / testări naționale, atitudinea față de elevi, utilizarea TIC și a altor echipamente etc. etc. În acest caz numărul aspectelor poate fi foarte mare și este bine ca investigația să fie, totuși, bine focalizată. În acest caz reținem, pentru o utilizare ulterioară, **cu titlu de exemplu**, două aspecte:
 - accesibilitatea, pentru elevi, a limbajului profesorului;



– obiectivitatea notării.

- Aceste aspecte pot fi investigate prin observare directă (asistență la lecții), prin chestionare / interviuri adresate părinților și / sau elevilor și prin analiza documentelor – de exemplu, analizăm reclamațiile părinților față de unele cadre didactice și constatăm dacă aspectele urmărite sunt sau nu printre motivele acestor reclamații.



Aspectele rezultate din operaționalizarea conceptelor trebuie să corespundă obiectivelor evaluării și - să fie relevante pentru deciziile care trebuie luate, în urma prelucrării rezultatelor aplicării instrumentelor, pentru dezvoltarea unității școlare și pentru îmbunătățirea calității educației oferite de unitatea școlară.

Nu încercați să evaluați tot: cu cât evaluarea este mai complexă, cu atât se vor consuma mai multe resurse (inclusiv de timp !). Ierarhizați aspectele și alegeți-le pe cele pe care le considerați mai importante !



Cel de-al treilea pas este **alegerea instrumentelor** și definirea elementelor constitutive, „cărămizile de bază” ale acestor instrumente, numite „**itemi**”. **Itemul este definit ca temă, element constitutiv, fragment strict determinat și unic al unui test, chestionar sau alt instrument de investigație, care se referă la o notă definitorie specifică a fenomenului investigat.** Toți itemii, indiferent de instrumentul care îi cuprinde, trebuie să fie **specifci** aspectului evaluat și, în același timp, să permită judecarea **prezenței, absenței sau măsură existenței** caracteristicii / notei definitorii analizate.

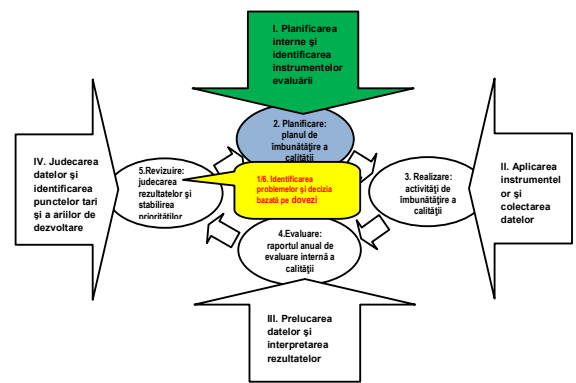
Itemii pot fi:

- Întrebări sau aserțiuni referitoare la informații, acțiuni, opinii etc. – în cadrul unui chestionar sau ghid de interviu.
- Întrebări sau aserțiuni referitoare la obiecte, comportamente, manifestări de observat – în cadrul ghidului / fișei de observare.
- Întrebări sau aserțiuni referitoare la caracteristicile analizate – în cadrul ghidului / fișei de analiză a documentelor / produselor activității.



Întrucât, așa cum rezultă din constatările noastre, există anumite dificultăți în elaborarea itemilor specifici instrumentelor de investigare (mai ales a întrebărilor din cadrul chestionarelor), înainte de a trece la formularea unor itemi pe marginea celor trei exemple utilizate mai sus, ne vom opri puțin asupra unor **reguli care trebuie urmate în formularea itemilor**. Cu titlu de exemplu (negativ), vom folosi exemple de itemi din diverse instrumente care ne-au cazut în mână, cu diferite ocazii.

Primul lucru care trebuie avut în vedere este **adecvarea limbajului folosit la caracteristicile grupului țintă**: dacă, de exemplu, în chestionarele sau interviurile aplicate cadrelor didactice putem folosi termenii specifici științelor educației, în chestionarele sau interviurile aplicate elevilor sau părinților acești termeni trebuie evitați. În general, se recomandă folosirea unor cuvinte cât mai simple, din limbajul comun, și evitarea oricăror termeni de specialitate. Termenii tehnici îl vor pune pe cel care răspunde într-o situație stânjenitoare, de „persoană incultă”. Pentru a ieși cu bine din această situație (adică fără a



admite necunoașterea domeniului), multe persoane vor da răspunsuri la întâmplare. Din același motiv, se vor evita acronimele și abrevierile.



De exemplu:

- „Sunteți mulțumit de auxiliarele curriculare utilizate de cadrele didactice în activitatea de predare-învățare-evaluare?” Nu toți părinții știu ce înseamnă „auxiliare curriculare” sau „activitatea de predare-învățare-evaluare”.
- „Cunoașteți activitatea ARACIP ?” Nu toți părinții sau elevii știu ce înseamnă „ARACIP”.



Mai mult decât atât, **termenii folosiți nu trebuie să lase loc interpretarilor**. De exemplu, anumiți termeni au înțelesuri diferite în zone geografice diferite, în culturi diferite, la persoane diferite. Cu alte cuvinte, trebuie să ne asigurăm că înțelesul cuvintelor folosite este același, atât la cel care formulează întrebarea, cât și la cel care răspunde la ea. Atunci când nu suntem siguri de acest lucru, este bine să evităm acei termeni.



De exemplu:

- „Cunoașteți (cu varianta „sunteți familiarizat cu”) activitatea CEAC ?” Atunci când spun: „cunosc o persoană sau o activitate”, pot înțelege că am **auzit** de persoana sau activitatea respectivă; că am **văzut** persoana / am urmărit activitatea; că pot **descrie** persoana sau activitatea; că m-am **întilnit** și am **discutat** cu persoana, respectiv că am **participat** la activitate etc.
- „Folosiți frecvent calculatorul ?” „Frecvent” poate să însemne „cel puțin 4 ore pe zi” pentru o persoană, „o dată pe zi” pentru alta sau „o dată pe săptămână” pentru a treia.



Întrebările din chestionar nu trebuie să solicite răspunsuri de natura evidenței (de tipul „iarna nu-i ca vara”) și **nici să sugereze un anumit răspuns** (de tipul „nu-i așa că...?”). De asemenea, se vor evita întrebările care se referă la un comportament social dezitabil sau indezirabil, pentru că oamenii, chiar sub protecția anonimatului, **nu vor recunoaște** că au comportamente ilegale sau imorale.

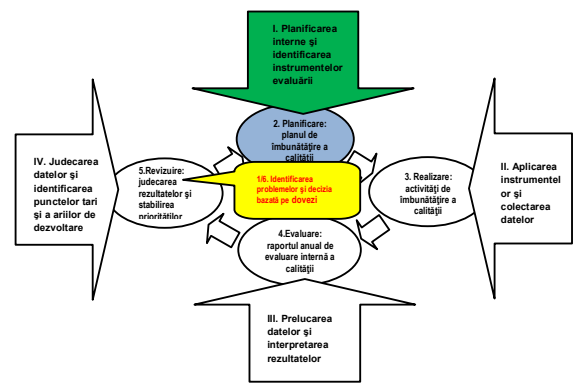


De exemplu:

- „Vă doriți pentru copiii dumneavoastră profesori calificați ?” Orice părinte își dorește acest lucru pentru copiii lui.
- „Având în vedere că slujbele la instituțiile și companiile de stat sunt mai sigure, unde doriți să fie angajat copilul dumneavoastră la absolvire, în sectorul public, sau în cel privat ?” Această întrebare sugerează că un părinte ar trebuie să pună pe primul plan stabilitatea locului de muncă și să caute un loc „la stat”.
- „Cum vă petreceți, de regulă, timpul liber: privind la televizor, sau altfel ?” Întrebarea sugerează că persoana trebuie să se uite la televizor.
- „Va bateți cu colegii ?” – bătaia este un comportament indezirabil din punct de vedere social. Ca urmare, tendința elevilor va fi să răspundă negativ.



Un alt aspect important este **necesitatea ca fiecare item să se refere la un singur aspect investigat și numai la unul**. Dacă o întrebare se referă la



două aspecte investigate, nu vom ști niciodată dacă răspunsurile se referă la ambele aspecte sau numai la unul din ele. În plus, cel care răspunde este pus și el în dificultate.



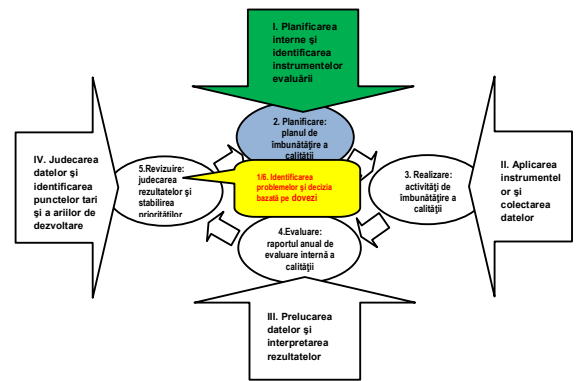
Exemple:

- „Vă doriți pentru copiii dumneavoastră slujbă sigure și bine plătite?”. Nu știm dacă răspunsurile se referă la siguranță sau la plată. În plus, cel care răspunde poate considera, de exemplu, că salariul mare este mai important decât siguranța locului de muncă și va fi pus în dificultate (în acest caz el dorind, în primul rând, slujbe bine plătite și abia în al doilea rând slujbe sigure).
- „Sunteți mulțumit de activitatea la clasă și extra-clasă a dirigintelui?” Răspunsurile (de da sau nu) se pot referi la activitatea la clasă, la activitatea extra-clasă sau la ambele. În plus, un părinte mulțumit de activitatea la clasă dar nemulțumit de activitatea extra-clasă nu va ști ce să răspundă.



În afara problemelor deja exemplificate mai sus, există și alte **reguli** care trebuie respectate în formularea întrebărilor și în organizarea internă a chestionarului:

- În funcție de **conținut**, întrebările din chestionar pot fi:
 - **de clasificare** - servesc la gruparea indivizilor după variantele unor variabile socio-demografice (sex, naționalitate, vârstă, religie etc.):
 - **factuale** - prin care se înregistrează stări și acțiuni cuantificabile, direct observabile, ale indivizilor sau ale comunităților (de exemplu: „câte cărți aveți în bibliotecă?”; „cât de des folosiți mijloacele de transport în comun?”);
 - privind **cunoștințele** deținute;
 - de **opinie** – care înregistrează date referitoare la „universul interior” - păreri, atitudini, motivații, credințe.
- În funcție de **modul de înregistrare a răspunsurilor**, întrebările pot fi:
 - **închise** – care au variante de răspuns prestabilite; întrebările închise pot fi: de tipul „da / nu / nu știu” (acesta din urmă cu variante: „nu este cazul” sau „prefer să nu răspund”); cu **scale** (de exemplu, o scală cu 5 trepte: „în foarte mare măsură / în mare măsură / în măsură medie / în mică măsură / în foarte mică măsură sau deloc”; bifarea unuia sau mai multor răspunsuri dintr-o listă dată; răspunsurile la întrebările închise sunt mai ușor de prelucrat, dar acest tip de întrebări nu se pretează la fenomene noi, puțin studiate, pentru care nu putem stabili foarte clar categoriile de răspunsuri așteptate;
 - **deschise** – la care cel care răspunde formulează răspunsul (putându-se, eventual, realiza o codificare ulterioară, prin încadrarea răspunsurilor libere în clase sau categorii); răspunsurile la acest tip de întrebări sunt mai nuanțate, permit o analiză mai fină a fenomenului studiat, dar sunt mult mai greu de prelucrat statistic;
 - **semi-închise/semi-deschise**: la care, pe lângă variantele prestabilite apare și o variantă deschisă - de tipul „altele, anume.....”
- Se recomandă ca **formularea întrebării să fie directă și pozitivă**: se va spune: „De câte ori ați participat la ședințe cu părinții în ultima lună?” și se va evita: „La câte ședințe cu părinții nu ați participat?”. Se va evita dubla negație (care crează confuzii): nu se va spune: „Nu există motive pentru care nu veniți la ședințele cu părinții?”.



- „Nu știu” și „Nu e cazul” nu trebuie să lipsească **atunci când sunt posibile** aceste răspunsuri. Răspunsurile „nu știu” pot indica neinformare dar și lipsa de interes pentru tema abordată.
- **Vor fi evitate întrebările stânjenitoare**, care îl pot pune pe cel care repunde în situații neplăcute. În acest sens, în multe țări sunt interzise întrebările care se referă la apartenența politică sau sindicală, la orientarea sexuală, la statutul marital sau la veniturile obținute. Dacă este absolută nevoie de datele respective, se vor folosi întrebări indirecte. De exemplu, pentru a vedea nivelul de sărăcie din comunitate, nu punem părinților întrebări directe cum ar fi „cât câștigați, în medie, pe lună”, ci întrebări indirecte cum ar fi: „ați depus, anul trecut, dosarul pentru bursa socială ?”; „intenționați să depuneți dosarul pentru venitul minim garantat ?”; „ce obiecte de folosință îndelungată dețineți în gospodărie ?” etc.
- **Întrebările factuale** (care definesc apartenența celui care răspunde la un anumit grup - vârstă, gen, studii etc.) se așează, de regulă, **la sfârșit**. Ele pot fi așezate și la începutul chestionarului, dar pot provoca o reacție de respingere („de ce mi se cer atâtea date personale ?”) înainte de a înțelege conținutul chestionarului.
- **Trebuie evitate întrebările de tip „de ce ?”**, care pot fi percepute ca agresive de persoana care răspunde. În plus, găsirea explicațiilor este treaba celui care prelucrează răspunsurile la chestionar și nu a celui care răspunde la întrebări ...
- Este recomandabil ca, pentru verificarea sincerității sau acurateții răspunsurilor, mai ales dacă este vorba de aspecte sensibile sau importante, să fie formulate **întrebări de control** (întrebări repetate într-o formulare schimbată).
- Tot în vederea obținerii unor răspunsuri sincere, trebuie **asigurat caracterul confidențial** al răspunsurilor și, pe cât se poate, cel **anonim**.
- Întrebările să fie cât mai **scurte**, pe cât posibil sub 20 de cuvinte.
- Chestionarul trebuie să fie cât mai **scurt**, acoperind, desigur, toate aspectele investigate.
- Chestionarul trebuie precedat de **instrucțiuni pentru completare** – cât mai scurte, dar care să conțină toate informațiile necesare pentru completarea corectă a chestionarului.

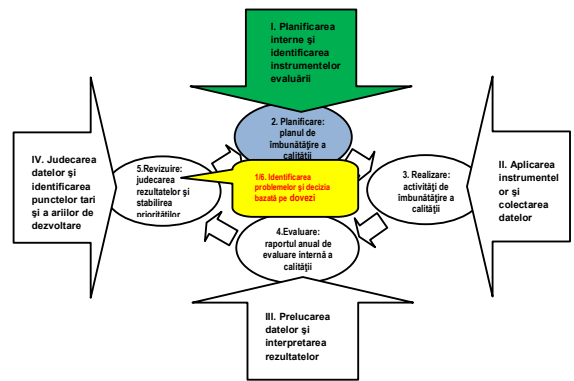


Pentru a facilita procesul de elaborare a itemilor, recomandăm așezarea **obiectivelor**, **indicatorilor** de realizare, **aspectelor** reținute în urma operaționalizării conceptelor și a **itemilor** într-un **tabel comun**. În tabelul de mai jos, va oferim câteva ilustrări de itemi (pentru cele trei exemple reținute). Itemii sunt prezentați **doar ca exemplu**, neexistând nicio obligație de a fi preluați și utilizați ca atare.



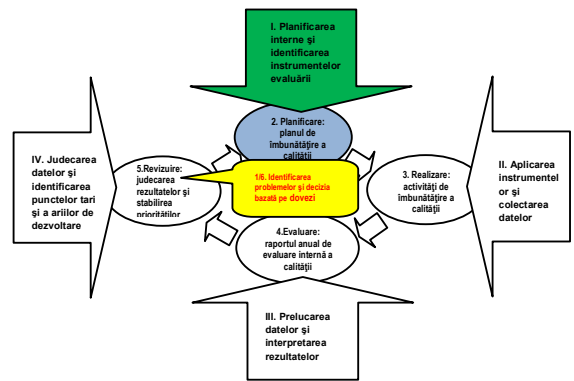
În tabelul de mai jos, la itemii formulați, din motive de economie de spațiu, nu am menționat instrucțiunile de completare care, într-o situație reală, trebuie introduse („încercuțiți / bifați varianta de răspuns corespunzătoare”; „sunt posibile mai multe opțiuni” etc.).

Exemplul 1, evaluarea atitudinii personalului școlii față de minoritățile etnice			
Obiective	Indicatori de realizare	Aspecte reținute în urma operaționalizării conceptelor	Itemii formulați pentru instrumentele de investigare
Identificarea, până la	Cel puțin un instrument	<ul style="list-style-type: none"> • poziționarea în ultima bancă a 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișa de observație a lecției: <ul style="list-style-type: none"> ○ Așezarea în bănci / pupitre a elevilor romi



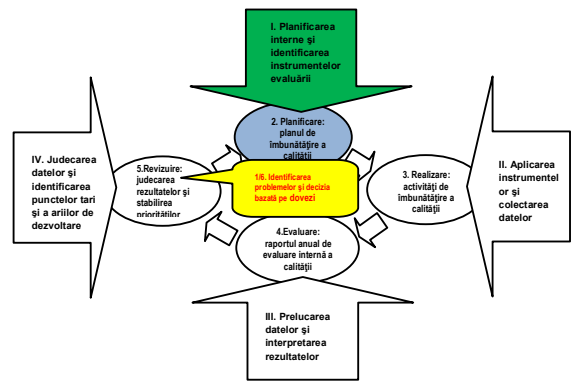
sfârșitul semestrului 1, an școlar 2011-2012, a tuturor elevilor romi din clasele I-IV care au fost victime ale discriminării	de investigare are ca grup țintă părinții elevilor romi	<p>elevilor de etnie romă;</p> <ul style="list-style-type: none"> refuzul cadrelor didactice de a permite elevilor romi participarea la activități extracurriculare. 	<p>heteroidentificați (identificați ca atare de către diriginte / profesori)</p> <ul style="list-style-type: none"> Așezarea în bănci / pupitre a elevilor romi autoidentificați (ai căror familii se consideră de etnie romă) Ghid de interviu pentru părinți: <ul style="list-style-type: none"> Care este apartenența etnică / etnia de care aparțineți ? A participat copilul dumneavoastră la excursii, serbări, vizite la muzee sau la alte instituții, concursuri școlare sau sportive sau la alte activități în afara programului școlar ? Dacă da, la care (din cele organizate în ultima lună)? Dacă nu, care sunt motivele pentru care copilul dumneavoastră nu a participat la activitățile din afara programului școlar ? Unde este așezat copilul dumneavoastră: în prima bancă, la mijlocul sălii de clasă sau în ultima bancă? Chestionar pentru cadre didactice: <ul style="list-style-type: none"> Ce activități extracurriculare ați organizat în ultimele 30 de zile ? <ul style="list-style-type: none"> 1. Excursii - Nr. ... 2. Serbări – Nr. 3. Vizite la muzee – Nr. 4. Concursuri școlare Nr. 5. Concursuri sportive – Nr. ... 6. Alte activități, anumeNr..... Vă rugăm să atașați lista elevilor din clasa la care sunteți diriginte / învățător, menționând în dreptul fiecăruia apartenența etnică. Fișă de analiză a produselor activității / documentelor: <ul style="list-style-type: none"> Diferențele de identificare a copiilor de etnie romă (între listele diriginților / învățătorilor și răspunsurile părinților la interviu):
---	---	---	---

Exemplul 2, evaluarea utilizării în predare a tehnologiilor moderne de informare și comunicare			
Obiective	Indicatori de realizare	Aspecte reținute în urma operaționalizării conceptelor	Itemii formulați pentru instrumentele de investigare
Inventarierea, până la sfârșitul anului școlar, a tuturor lecțiilor de pe Platforma AEL folosite de cadrele didactice (altele decât cele care predau	Fiecare cadru didactic trimite, prin email, pe adresa, până pe data de 5 a fiecărei luni, inventarul lecțiilor AEL folosite în luna anterioară	<ul style="list-style-type: none"> lecțiile utilizate de cadru didactic în predare și evaluare; lecțiile în care elevii au lucrat efectiv cu calculatorul; 	<ul style="list-style-type: none"> Fișă de observație a lecției: <ul style="list-style-type: none"> Lecția AEL cu numele a fost: <ul style="list-style-type: none"> 1. utilizată de cadru didactic în predare; 2. utilizată de cadru didactic în evaluare; 3. Utilizată de elev în învățare 4. Nu a fost utilizată nicio lecție AEL. Chestionar pentru cadre didactice: <ul style="list-style-type: none"> Numiți lecțiile AEL utilizate în ultima săptămână (puteți continua enumerarea): <ul style="list-style-type: none"> 1..... 2..... 3..... <p>Nu am utilizat lecții AEL</p>

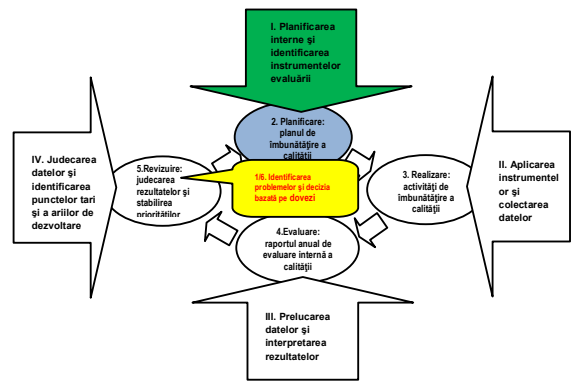


<p>Informatică sau TIC) din unitatea școlară, pe parcursul întregului an școlar</p>			<ul style="list-style-type: none"> ○ Dacă ați utilizat lecții AEL, în ce mod ați făcut-o: <ol style="list-style-type: none"> 1. În pregătire, la lecțiile 1, 2, 3 ... 2. În predare, la lecția 1, 2, 3 ... 3. În evaluare, la lecția 1, 2, 3 ... • Chestionar pentru elevi: <ul style="list-style-type: none"> ○ Enumerați lecțiile AEL folosite de cadrele didactice, indiferent de specialitate, în ultima săptămână (puteți continua enumerarea): <ol style="list-style-type: none"> 1..... 2..... 3..... Nu au fost utilizate lecții AEL ○ Cum anume au fost utilizate lecțiile AEL (dacă au fost utilizate): <ol style="list-style-type: none"> 1. de către profesori, în predare, la lecțiile 1, 2, 3 ... 2. de către elevi, în învățare, la lecțiile 1, 2, 3 ... 3. pentru evaluarea elevilor, la lecțiile 1, 2, 3 ... • Fișă de analiză a produselor activității / documentelor: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lecțiile AEL menționate în planificarea calendaristică / proiectarea unităților de învățare..... ○ Lecțiile AEL folosite (pe baza rapoartelor lunare solicitate cadrelor didactice):
---	--	--	--

Exemplul 3, evaluarea satisfacției beneficiarilor față de activitatea cadrelor didactice			
Obiective	Indicatori de realizare	Aspecte reținute în urma operaționalizării conceptelor	Itemii formulați pentru instrumentele de investigare
<p>lerarhizarea, până la 10 ianuarie 2012, a motivelor de insatisfacție a părinților în privința cadrelor didactice care au predat la clasele a VIII-a între 12 septembrie și 31 decembrie 2011</p>	<p>Identificarea, până la 1 octombrie, a două motive de insatisfacție, care vor fi investigate</p>	<ul style="list-style-type: none"> • accesibilitatea, pentru elevi, a limbajului profesorului; • obiectivitatea notării. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișa de observație: <ul style="list-style-type: none"> ○ Termeni probabil necunoscuți de către elevi, dar utilizați de cadrul didactic (de verificat !): <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. ○ Explicarea, de către cadru didactic a rezultatelor evaluării: <ol style="list-style-type: none"> 1. Feed back oferit: 2. Motivarea notei acordate: 3. Indicarea activităților de remediare / îmbunătățire: • Ghid de interviu / chestionar pentru părinți: Varianta 1: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cum se comportă profesorii atunci când evaluează și notează elevii ? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorii comunică doar nota: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică doar dacă răspunsul elevului „e corect” sau „nu e corect”: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică elevului ceea ce a făcut bine: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată



			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorii comunică elevului ceea ce nu a făcut bine: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii completează sau corectează răspunsul elevului: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică elevului ce ar trebui să facă pentru a-și îmbunătăți rezultatele la învățătură în viitor: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii îi comunică elevului direct și imediat nota acordată: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii îi comunică elevului motivele pentru care i-a acordat nota respectivă: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată <p>Varianta 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ În ce măsură sunteți mulțumit de modul în care copilul dumneavoastră este notat ? 1. Foarte mulțumit 2. Mulțumit 3. Nici mulțumit, nici nemulțumit 4. Nemulțumit 5. Foarte nemulțumit ○ (Pentru cei care se declară nemulțumiți sau foarte nemulțumiți): Care sunt motivele nemulțumirii dumneavoastră ? <p>• Chestionar pentru elevi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ce înseamnă.....(termen utilizat de cadru didactic în predare): ○ Dar(termen utilizat de cadru didactic în predare), cum poate fi definit:..... ? <p>Varianta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cum se comportă profesorii atunci când vă evaluează și vă notează ? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorii comunică doar nota: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică doar dacă răspunsul elevului „e corect” sau „nu e corect”: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică elevului ceea ce a făcut bine: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică elevului ceea ce nu a făcut bine: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii completează sau corectează răspunsul acestuia: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii comunică elevului ce ar trebui să facă pentru a-și îmbunătăți rezultatele la învățătură în viitor: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape)
--	--	--	--



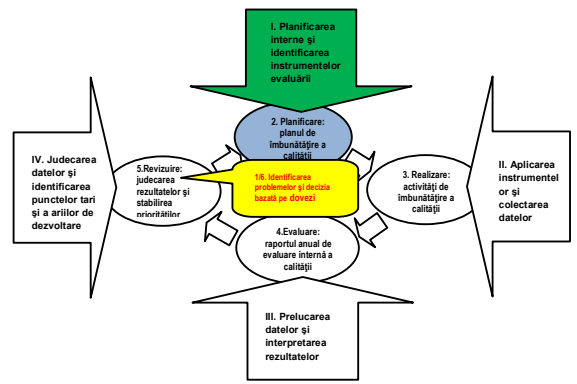
			<p>niciodată</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorii îi comunică elevului direct și imediat nota acordată: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată ▪ Profesorii îi comunică elevului motivele pentru care i-a acordat nota respectivă: 1. Toate orele 2. Majoritatea orelor 3. Unele ore 4. (Aproape) niciodată <p>Varianta 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ În ce măsură ești mulțumit de modul în care te notează profesorii ? 1. Foarte mulțumit 2. Mulțumit 3. Nici mulțumit, nici nemulțumit 4. Nemulțumit 5. Foarte nemulțumit ○ (Pentru cei care se declară nemulțumiți sau foarte nemulțumiți): Care sunt motivele nemulțumirii tale?
--	--	--	--

Prin elaborarea în paralel a instrumentelor de evaluare internă se asigură și corelarea lor: datele obținute prin aplicarea unui instrument sunt completate cu datele obținute prin aplicarea celorlalte instrumente, în mod unitar.

Trebuie să fim foarte atenți la modul în care datele obținute prin aplicarea instrumentelor se completează reciproc. De exemplu, pentru a evalua și pentru a îmbunătăți relația educațională fundamentală – relația profesor elev – ideal ar fi ca **toate** lecțiile predate să fie observate, discutate și evaluate. Desigur, acest lucru este imposibil și, prin urmare, trebuie să completăm datele **directe**, obținute prin observare, cu date **indirecte**, strânse de la elevi, părinți, cadre didactice (prin interviuri sau chestionare) sau din analiza documentelor și a celorlalte produse ale activității. Mai mult decât atât, pentru a fi siguri că datele colectate reflectă realitatea, se recomandă ca ele să provină din mai multe surse, adică să fie obținute prin utilizarea mai multor instrumente. Cu alte cuvinte, **itemi care se referă la un anumit aspect trebuie să apară în mai multe instrumente**. Acest lucru a fost avut în vedere și în exemplele, cu rol de ilustrare, prezentate mai sus.

După construirea itemilor pentru **fiecare aspect analizat**, se realizează **sinteza la nivel de instrument**. Porinind de la constatarea că s-ar irosi resurse dacă ar fi realizat câte un set de instrumente pentru fiecare activitate / obiectiv de evaluare internă, după inventarierea itemilor necesari pentru fiecare aspect evaluat, construim **câte un instrument, din fiecare categorie**: un ghid de observație a lecției, un ghid de interviu pentru părinți, un chestionar pentru cadre didactice ș.a.m.d. – fiecare cuprinzând itemii corespunzători **tuturor** aspectelor evaluate. Pentru a ușura prelucrarea ulterioară a datelor, itemii din cadrul instrumentelor vor fi **codificați**, în așa fel încât să știm, în orice moment, cărei activități de îmbunătățire a calității / de evaluare internă îi este asociat fiecare item (de exemplu, punem în dreptul itemului numărul activității din planul de îmbunătățire a calității sau din planul de evaluare internă căruia îi este atașat).

Pe baza celor trei exemple de mai sus, dacă vom considera (doar în scop didactic !) că acestea sunt singurele activități de evaluare internă, itemii pentru un **ghid de interviu** adresat părinților, în acest an școlar, ar fi următorii (codificarea este, în acest caz, referința la exemplul oferit):



Ghid de interviu pentru părinți:

- Ex.1. Care este apartenența etnică / etnia de care aparțineți ?
- Ex.1. A participat copilul dumneavoastră la excursii, serbări, vizite la muzee sau la alte instituții, concursuri școlare sau sportive sau la alte activități în afara programului școlar?
- Ex.1. Dacă da, la care (din cele organizate în ultima lună)?
- Ex.1. Dacă nu, care sunt motivele pentru care copilul dumneavoastră nu a participat la activitățile din afara programului școlar ?
- Ex.1. Unde este așezat copilul dumneavoastră: în prima bancă, la mijlocul sălii de clasă sau în ultima bancă?
- Ex.3. În ce măsură sunteți mulțumit de modul în care copilul dumneavoastră este notat?
1. Foarte mulțumit 2. Mulțumit 3. Nici mulțumit, nici nemulțumit 4. Nemulțumit 4. Foarte nemulțumit
- Ex.3. (Pentru cei care se declară nemulțumiți sau foarte nemulțumiți): Care sunt motivele nemulțumirii dumneavoastră ?

Pornind de la aceleași exemple (și considerând, în scop didactic, doar, că aceste aspecte sunt singurele evaluate intern), **fișa de observare a lecției, utilizată anul acesta** ar conține următorii itemi (codificarea este, și în acest caz, referința la exemplul oferit):

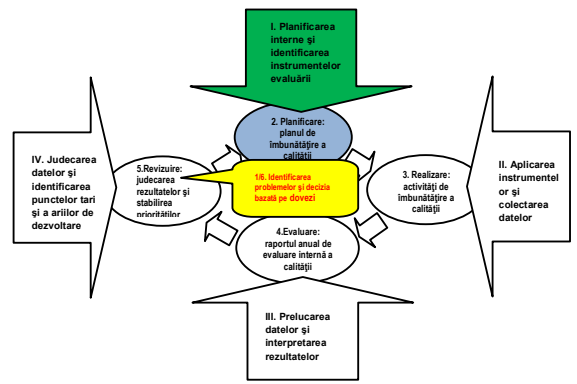
Aspecte observate:

- Ex.1. Așezarea în bănci / pupitre a elevilor romi heteroidentificați (identificați ca atare de către diriginte / profesori)
- Ex.1. Așezarea în bănci / pupitre a elevilor romi autoidentificați (ai căror familii se identifică fiind de etnie romă)
- Ex.2. Lecția AEL cu numele a fost:
 1. utilizată de cadru didactic în predare;
 2. utilizată de cadru didactic în evaluare;
 3. Utilizată de elev în învățare
 4. Nu a fost utilizată nicio lecție AEL.
- Ex.3. Termeni probabil necunoscuți de către elevi, dar utilizați de cadrul didactic (de verificat!):
 1.
 2.
 -
- Ex.3. Explicarea, de către cadru didactic a rezultatelor evaluării:
 1. Feed back oferit:
 2. Motivarea notei acordate:
 3. Indicarea activităților de remediere / îmbunătățire:



Metodele și instrumentele selectate trebuie să fie adecvate:

- **Obiectivelor evaluării.**
- **Aspectelor selectate.**
- **Resurselor disponibile.**
- **Grupurilor țintă.**



În condițiile în care eșantionul este **numeric reprezentativ**, putem considera că, având în vedere marjă de eroare, datele colectate sunt valabile pentru tot grupul țintă. De exemplu, la o marjă de eroare de 5%, putem spune că opiniile elevilor despre modul de evaluare a profesorilor sunt valabile pentru 95% dintre elevii școlii. Cu alte cuvinte, putem **prevedea** comportamentul grupului respectiv față de problema evaluată și putem lua o **decizie corectă** (în cazul nostru, pentru 95% dintre elevi). Pe de altă parte, dacă numărul elevilor care au răspuns la chestionar este mai mic decât cel necesar, va fi foarte probabil ca opiniile exprimate să nu fie reprezentative pentru toți elevii – deci va exista posibilitatea ca decizia luată să nu fie cea mai bună.

Același caracter reprezentativ este necesar și pentru **structura eșantionului**. De exemplu, dacă structura populației școlare este 50% elevi români și 50% elevi romi, această proporție trebuie păstrată și în eșantionul pentru măsurarea satisfacției părinților. Dacă eșantionul este format din 90% părinți români și 10% părinți romi, datele obținute pot fi valabile pentru părinții români dar, cu o probabilitate foarte mare, nu vor reprezenta opiniile părinților romi. Ca urmare, o decizie luată pe baza datelor culese prin acest eșantion va fi bună pentru elevii români, dar nu putem ști cum va fi întâmpinată de părinții elevilor romi.



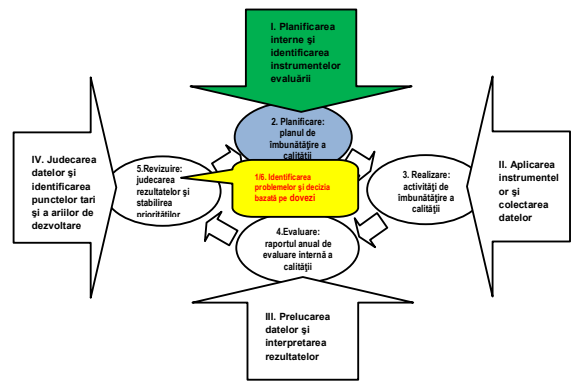
După elaborarea instrumentelor, în urma proceselor de stabilire a obiectivelor și de operaționalizare a conceptelor, înainte de a trece la colectarea propriu-zisă a datelor, pasul firesc este stabilirea **eșantionului de date necesare pentru luarea unei decizii**. Numai dacă respectăm **dimensiunea și structura eșantionului**, vom putea spune că datele strânse sunt reprezentative pentru întreaga activitate a școlii. Cu cât eșantionul reprezintă o parte mai însemnată din grupul țintă și cu o structură cât mai apropiată de cea a acestuia, cu atât posibilitatea de a greși („**marja de eroare**”) este mai mică.



Acest capitol prezintă, în general, problematica eșantionării și nu insistă pe elementele “pure” de statistică. Cei care doresc să-și extindă cunoașterea, există la Biblioteca Metodologică o variantă extinsă a acestui Ghid, care descrie, pe larg, aparatul statistic utilizat, inclusive formulele de calcul.

Aspecte metodologice generale: dimensiunea optimă a eșantionului

Avându-se în vedere dimensiunile majorității unităților școlare („mici”, din punct de vedere statistic), ideală ar fi aplicarea instrumentelor de investigare (chestionare, ghiduri de interviu, ghiduri de observare) la toată populația investigată (cadre didactice, elevi, părinți, respectiv activități observate sau produse ale activității analizate). Dar, din motive de cost, timp sau de implicare a altor resurse, nu este, de regulă, posibilă realizarea unei cercetări exhaustive la nivelul întregii populații investigate (toți elevii, profesorii, părinții, toate lecțiile și activitățile extracurriculare, toate documentele și alte produse ale activității). În acest caz, se face apel la **cercetarea selectivă**, care presupune **culegerea și prelucrarea datelor la nivelul unei părți a colectivității generale**, în condițiile în care rezultatele obținute **se pot extinde, cu un grad rezonabil de încredere, la nivelul întregii populații țintă**.



Condiția unei generalizări corecte este ca eșantionul să reproducă cât mai corect caracteristicile de bază ale întregii colectivități reprezentate.

Eșantionarea are ca principal scop obținerea unui maxim de informații cu resurse minime de cost, timp etc., oferind informații suficient de corecte cu eforturi minime și într-un timp relativ scurt.



Realizat numai pe o parte a colectivității generale, se impune precizarea a două elemente: **numărul minim** necesar de subiecți în eșantion (volumul eșantionului) din întreaga colectivitate și **reprezentarea cât mai fidelă** a principalelor trăsături ale acesteia.

În privința **dimensiunii**, cu cât volumul populației generale este mai mic, ponderea de reprezentare crește, astfel încât în cazul unei colectivități de volum mic, ar trebui să se ajungă la investigarea întregii colectivități.

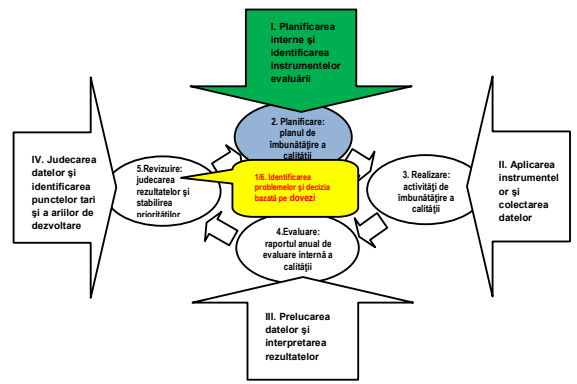
În ceea ce privește **reprezentativitatea**, aceasta nu se referă la toate caracteristicile populației țintă (deci nu este vorba de o reprezentativitate generală), ci de reprezentarea caracteristicilor care fac obiectul cercetării. De exemplu, o analiză a rezultatelor școlare în funcție de mediul de rezidență a școlii va avea ca obiect selecția unui eșantion reprezentativ de elevi pentru cele două medii (rural și urban), dar nu are, neapărat, importanță, de exemplu, numărul de băieți sau fete selectați, pentru că nu ne interesează în această situație. Subliniem faptul că, în alte situații, ar putea fi necesară luarea în calcul a acestei caracteristici a populației și neglijarea altora.

Cele două elemente (dimensiunea și reprezentativitatea) sunt **strâns legate, problema constând în alegerea unui volum optim care să asigure reprezentativitatea populației din punctul de vedere al obiectivului cercetării, asigurând, în același timp o anumită precizie** pentru rezultatele obținute (cunoscut fiind faptul că în afara caracteristicii studiate, asupra rezultatelor acționează, de regulă, și diferiți alți factori).

Sub aspect statistic, pentru **exprimarea cantitativă a gradului de reprezentativitate** a unui eșantion se utilizează două entități de natură diferită:

- **o eroare maximă** - care exprimă diferența cea mai mare care este **acceptată** să apară între valoarea găsită în eșantion și valoarea corespunzătoare din populație, un interval mai restrâns permițând localizarea mai precisă a valorilor. De exemplu, dacă, ca urmare a analizei rezultatelor la nivelul eșantionului se constată o promovabilitate de 80%, o marjă de eroare de $\pm 5\%$ ne conduce să estimăm că la nivelul școlii promovabilitatea este cuprinsă în intervalul 76-84%.
- **un nivel de încredere** care arată ce șanse sunt ca **eroarea reală** să nu depășească limita admisă; valoarea **minimă** acceptată a acestui nivel de încredere (probabilitate) este de 0,95 (sau 95%), respectiv riscul maxim de a greși estimarea este sub 0,05 (sau 5%).

Folosirea expresiei de eșantion reprezentativ este justificată dacă prin aceasta se înțelege că în raport cu caracteristicile cercetate, eroarea este sub o limită acceptabilă iar riscul este sub pragul de 5%. Deci, e recomandă o eroare maximă de eșantionare de 5%. Respectând



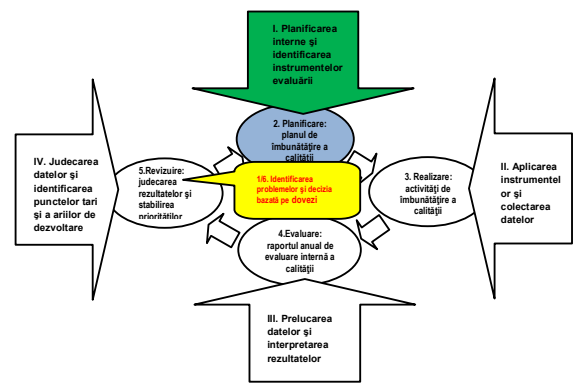
acest nivel al erorii maxime, pentru populațiile mici, caracteristice majorității unităților școlare, volumul eșantionului se poate stabili conform tabelului de mai jos (pentru erori de eșantionare de 5%, 8% și 10%):

Volum populație	Volum eșantion pentru eroarea:		
	N	Er=5%	Er=8%
40	36	32	28
50	44	38	33
60	52	43	37
70	59	48	40
80	66	52	44
90	73	56	46
100	79	60	49
125	94	68	54
150	108	75	59
175	120	81	62
200	132	86	65
250	151	94	69
300	168	100	73
350	183	105	75
400	196	109	77
450	207	113	79

Volum populație	Volum eșantion pentru eroarea:		
	N	Er=5%	Er=8%
500	217	115	81
600	234	120	83
700	248	124	84
800	259	126	86
900	269	129	87
1000	277	130	88
1200	291	133	89
1400	301	135	90
1600	310	137	91
1800	316	138	91
2000	322	140	92
2200	327	140	92
2400	331	141	92
2600	335	142	93
2800	338	142	93
3000	340	143	93

Notă: Se constată că pe măsura creșterii erorii de sondaj, se diminuează cu mult volumul eșantionului. Deși eroarea recomandată pentru cercetările sociale este de 5%, implicând un volum mairidicat al eșantionului, în cazul erorii de 8% și cu atât mai mult în cazul unei erori de 10%, după un volum de 2000 de subiecți al populației țintă, volumul eșantionului înregistrează o oarecare stabilitate.

Diminuarea suplimentară a volumului eșantionului ar conduce la o creștere a erorii de sondaj. Este posibil ca unele analize din cadrul școlii să nu aibă nevoie de respectarea unor restricții statistice, dar trebuie să fim conștienți că, în acest caz, prin creșterea erorii de sondaj, va scădea drastic posibilitatea de a generaliza datele investigației de la eșantion la întreaga populație. De exemplu, pentru situația prezentată, cea a unei unități cu 100 cadre didactice, înjumătățirea eșantionului, respectiv selecția unui număr de 40 de subiecți în loc de 80, ar conduce la o creștere de peste două ori a erorii de sondaj la 12%. Dacă, de exemplu, constatăm că, din cele 40 de cadre didactice întrebate, 75% sunt satisfăcute față de activitatea directorilor, procentul real al cadrelor didactice satisfăcute din totalul de 100, ar varia între 64% și 86%. Suntem sau nu mulțumiți cu această marjă de eroare ? Răspunsul poate fi “da” (dacă ne interesează doar opinia majorității) sau “nu” (dacă dorim să vedem dacă satisfacția a crescut într-o perioadă oarecare de timp).



Volumul prezentat al eșantionului se referă la o populație omogenă din punctul de vedere al caracteristicii analizate, dar în cazul când se doresc analize din diferite perspective numărul de subiecți selectați va crește pe măsura acoperirii reprezentativității tuturor caracteristicilor, în așa fel încât relațiile de mai sus să fie aplicate pentru fiecare caracteristică analizată.



Selecția eșantionului la nivel de unitate școlară

În cazul unității școlare, populația investigată este formată, de regulă, din **cadre didactice, elevi și părinții acestora**. Pentru fiecare categorie, în funcție de obiectul de studiu, se poate opta pentru un anumit **procedeu de selecție**. Celor trei segmente implicate, având particularități diferite în participarea la cercetare, li se adaugă și caracteristicile unității școlare, întrucât învățământul preuniversitar cuprinde o diversitate de tipuri de școli. **Tipul școlii influențează, și el, proiectarea eșantionului de cercetare din școală.**



Caracteristicile unităților de învățământ care trebuie luate în considerare sunt

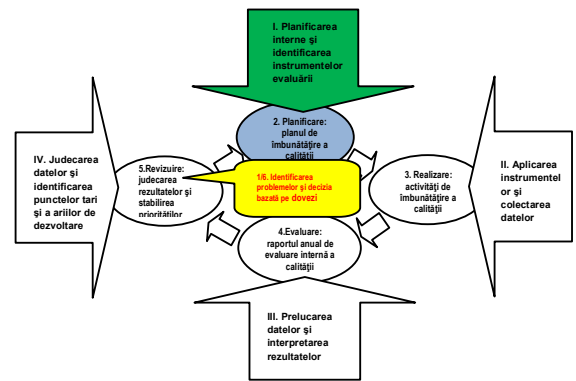
- **distribuția pe niveluri de studiu;**
- **responsabilitatea în rețea a unității** - distincția dintre **unitatea cu personalitate juridică** cu sau fără structuri (în acest din urmă caz interesându-ne situația globală, cu toate structurile, făcând sau nu distincție între situațiile diferitelor structuri), considerate unități independente și **structurile fără personalitate juridică** (dacă ne interesează situația specifică a unei anumite structuri).



În ceea ce privește **nivelurile de învățământ**, în rețeaua școlară se regăsesc unități cu un singur nivel de învățământ (precum: grădinițele, școlile cu clasele I-IV, licee etc.) sau unități cu două sau mai multe niveluri, cuprinzând combinații diferite între mai multe niveluri: antepreșcolar, preșcolar, primar, gimnazial, liceal, postliceal. În funcție de scopul investigației, selecția eșantionului va depinde și de nivelurile de învățământ din unitate. De exemplu, dacă ne interesează nivelul satisfacției părinților față de oferta educațională, iar unitatea are trei niveluri de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial), **eșantionul va respecta și proporția dintre cele trei niveluri**. Sau, un alt exemplu, la un liceu tehnologic, eșantionul va respecta **proporția diferitelor calificări în numărul total de elevi**.

În privința **responsabilității în rețea a unității**, dacă unitatea școlară are mai multe structuri, eșantionul va respecta, în plus, și **proporția elevilor care învață în diferite structuri** (respectiv a **părinților** lor sau a **cadrelor didactice** care predau în respectivele structuri).

Ca mod de selecție, se recomandă o ordonare a subiecților după un criteriu stabilit de școală (de exemplu, alfabetic, pe nivel de predare, în ordinea claselor la care predau etc.) și selecția prin **parcurerea listei cu un pas de eșantionare până la acoperirea numărului de subiecți vizat**.



Pasul de eșantionare este cel mai uzual procedeu de selecție aleatoare, acesta fiind obținut ca raport între numărul de subiecți din populație și valoarea calculată pentru volumul eșantionului. De exemplu, dacă o populație este alcătuită din 80 de subiecți, iar cercetarea se va realiza pe un lot de 10 (valorile utilizate în exemplu sunt alese pentru claritatea mesajului!), pasul de eșantionare va fi egal cu $80/10=8$.



a. Stabilirea eșantioanelor de cadre didactice

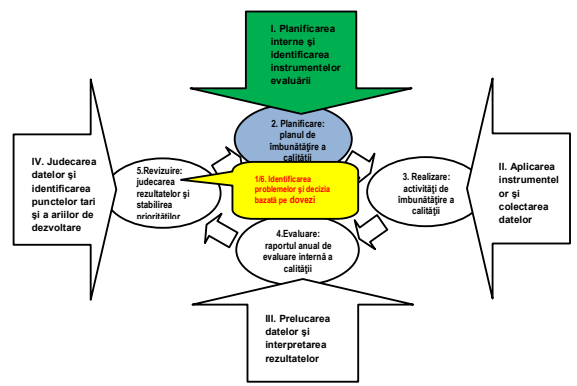
Pentru obiective generale ale unității școlare, independente de nivelul de studiu sau disciplina predată, baza de eșantionare (“populația investigată”) o constituie întreaga colectivitate de cadre didactice ale școlii, incluzând atât cadrele didactice din unitatea coordonatoare, cât și cadrele didactice care funcționează la nivelul structurilor. Dat fiind numărul cadrelor dintr-o școală, care rareori depășește 100, se constată, din tabelul prezentat, că un eșantion calculat pentru nivelul de eroare de $\pm 5\%$ nu micșorează cu mult numărul subiecților investigați (exemplu: la 100 cadre didactice din școală s-ar selecta 80). Dacă, în acest caz, ar fi investigați toți subiecții, nu ar exista eroare de sondaj. Dacă s-ar selecta cei 80 subiecți, eroarea va fi de $\pm 5\%$.

Selecția subiecților se va realiza astfel. După întocmirea listei exhaustive a celor 80 de subiecți din populație, se va alege aleator (la întâmplare) un număr cuprins între 1 și 8 (între 1 și valoarea obținută pentru pasul de selecție), acesta fiind atribuit primului subiect selectat. Dacă, de exemplu, a fost ales numărul 5, primul subiect va fi al cincilea din listă, al doilea va fi cel de pe poziția 13, al treilea cel de pe poziția 21 ș.a.m.d., ultimul subiect fiind cel de pe poziția 77. Același procedeu se recomandă dacă cercetarea vizează – ca obiectiv – un anumit nivel de învățământ din unitate sau o anumită structură a acesteia (desigur, lista va fi alcătuită **numai** din cadrele didactice din respectiva colectivitate).

Dacă se urmărește o investigație **la nivelul unui segment al cadrelor didactice**, având o tematică mai restrânsă, focalizată pe probleme de interes limitat, selecția subiecților trebuie să acopere **toate** palierele care ar putea constitui diversitatea de opinii, chiar dacă numărul acestora nu va face obiectul unui eșantion statistic. De exemplu, dacă o cercetare vizează probleme ale învățământului primar, este de dorit o participare a reprezentanților tuturor celor patru ani de studiu, fiecare considerat a avea problemele lui.

O cercetare având ca obiectiv **aspecte curriculare legate de disciplinele de studiu**, sau rezultate care pot fi influențate de acestea impune o reprezentare corectă în eșantion a disciplinelor sau (mai curând) a ariilor curriculare. În acest caz, în selecția cadrelor didactice (căroră le distribuim, de exemplu, un chestionar) se va avea în vedere acoperirea tuturor ariilor curriculare, în funcție de tipul unității. În acest sens, vom defini ca unitate de eșantionare o grupare a disciplinelor și se va recomanda respectarea în selecție a constituirii unor astfel de unități.

Pentru a acoperi toate domeniile și pentru a nu se realiza o selecție preferențială se va realiza o **selecție “în spirală” a subiecților** (v. tabelul de mai jos). Astfel, după stabilirea listei integrale a cadrelor didactice din unitate sau a celor care predau la nivelul de învățământ vizat (organizată, de exemplu, alfabetic), distribuția în spirală presupune



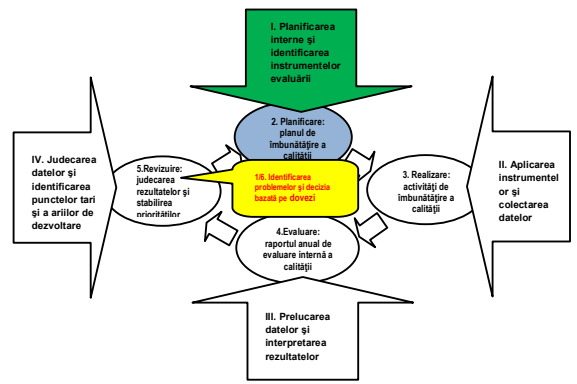
alegerea subiecților pe discipline în succesiunea prezentată în tabelul de mai jos, până la acoperirea unității de eșantionare. Astfel, revenind la exemplul unei unități de învățământ cu 100 cadre didactice, eșantionul ar trebui să fie format din 80 de subiecți respectiv 4 unități de eșantionare (de exemplu, școala are 4 structuri egale ca număr de cadre didactice) de 20 subiecți prezentată în tabel. Selecția se va face parcurgând, pentru fiecare unitate de eșantionare (structură), pe rând lista și alegând în prima etapă (Pas 1) câte un subiect pentru fiecare disciplină (un profesor de română, urmat de unul de limba modernă, urmat de unul de matematică-informatică etc., până la completarea cu un profesor de educație fizică). Selecția continuă cu Pasul 2 în care se continuă selecția în mod asemănător, dar numai pentru șase subiecți, pentru că, în exemplul nostru, proporția profesorilor de muzică-desen și a celor de educație fizică este doar de o treime din numărul celor de limba română. Pasul 3 finalizează completarea unității de eșantionare, pentru a respecta proporția menționată mai sus (profesorii de desen-muzică și cei de educație fizică fiind aleși la 1 „pas” din 3). Selecția continuă în mod asemănător pentru cea de a doua, a treia și a patra unitate de eșantionare, prin reluarea ciclului de selecție.

Selecție	Unitatea de eșantionare (pentru fiecare structură)								Total
	Limba Română	Limbi Moderne	Matematică – Informatică	Științe (Fizică – Chimie - Biologie)	Discipline socio-umane	Tehnologii	Muzică - Desen	Ed. fizică	
Total necesar	3	3	3	3	3	3	1	1	20
Pas 1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Pas 2	1	1	1	1	1	1			6
Pas 3	1	1	1	1	1	1			6
Total realizat	3	3	3	3	3	3	1	1	20

Dacă cele 4 structuri nu sunt egale ca pondere, se va încheia cu selecția disciplinei care nu mai oferă subiecți și se continuă selecția cu disciplina imediat următoare. Dacă, de exemplu, ponderea cadrelor didactice de limba română și de matematică este mai mare, diferența va fi reflectată de structura unității de eșantionare, iar selecția va continua prin parcurgerea succesivă a disciplinelor, iar la epuizarea disciplinei cu mai puțini subiecți în unitatea de eșantionare, selecția va continua cu disciplina următoare.

b. Tehnici de eșantionare a elevilor

În cadrul unității pot fi demarate diferite cercetări pe populația școlară, de la investigații referitoare la rezultatele școlare sau participarea elevilor, până la aspecte motivaționale, cauze ale diferitelor tipuri de comportament, violența în școală, opțiunile școlare și profesionale etc. Anchetele la nivelul acestui segment sunt cel mai puternic influențate de diferiții factori educaționali din școală dar și din afara școlii.



Este important de subliniat că **anchetele /cercetările pe bază de eșantion se referă la aspecte care vizează caracteristici ale unității școlare, ale clasei sau ale unor colectivități de subiecți din școală**. Numai atunci vom face apel la evaluări pe eșantion. **Performanțele școlare ale elevilor se evaluează individual, fiind o caracteristică a elevului.**



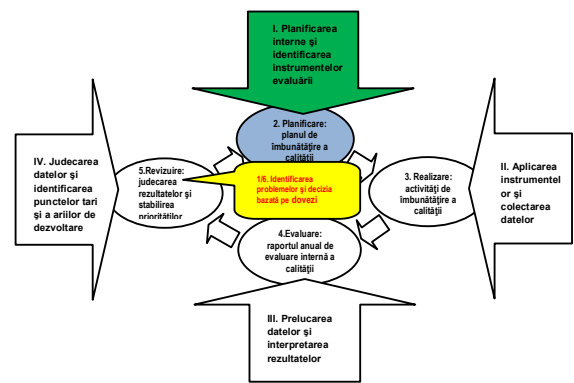
După stabilirea **obiectivelor investigației** și a **aspectelor reținute**, se va proceda la definirea populației implicate, de cele mai multe ori, aceasta fiind selectată în funcție de **nivelul de studiu**. În continuare sunt prezentate modalități de eșantionare pentru câteva obiective posibile de investigație:

b.1. Evaluarea unor obiective metodologice (feedback) sau evaluări inițiale ale nivelului de cunoștințe sau competențe ale elevilor se pot realiza la nivel de eșantion. Dacă **nu** se urmărește evaluarea **individuală** a elevilor ci se dorește o evaluare a rezultatelor sau competențelor la nivelul școlii sau clasei de elevi, se va face apel la analize pe eșantion, care presupune un consum minim de resurse și de timp. Pașii parcurși în aceste condiții sunt următorii:

- Un prim aspect este stabilirea **nivelului de vârstă** la care se face evaluarea (nivelul grupei sau al clasei) pentru alcătuirea unui eșantion, sau stabilirea **claselor** pentru care se vor proiecta eșantioane corespunzătoare, grupa / clasa fiind caracteristica de bază a selecției.
- Cel de al doilea pas îl constituie **stabilirea numărului de subiecți**, respectiv volumul eșantionului de cercetare. Volumul eșantionului se va determina în funcție de numărul de elevi cuprinși în populația țintă, după metodologia prezentată. În cazul unor eșantioane distincte (exemplu: grupă de grădiniță, elevii clasei a IV-a etc.) eșantioanele selectate pot fi de volum diferit, dacă numărul corespunzător al elevilor diferă, la rândul lor. Reamintim că populația țintă este alcătuită de **toți elevii unității cu aceeași caracteristică**, indiferent dacă sunt cuprinși în unitatea de bază sau în structuri (exemplu: copiii din grupa mare a tuturor grădinițelor, toți copiii din clasa I-a etc.).
- Cel de al treilea pas îl reprezintă **selecția subiecților în eșantion**. Modalitatea de selecție a elevilor poate fi diferită.

Prezentăm mai jos câteva variante de selecție a eșantionului de preșcolari / elevi, în cazul colectivităților de elevi / preșcolari paralele (clase / grupe):

- **Abordarea grupelor/claselor paralele ca unități de eșantionare de tip „cluster”** (număr egal de elevi din fiecare clasă), urmată de stabilirea **dimensiunii** unei unități de eșantionare (volum eșantion raportat la număr de clase). Noțiunea de „cluster” se referă la colectivități identificate pe baza unui anumit criteriu, din care se vor extrage grupuri de subiecți de **volum egal** și care prezintă **caracteristici asemănătoare** din punctul de vedere al caracteristicii studiate. De exemplu, dacă într-o școală se dorește o comparare a performanței la matematică pe clase, într-o primă etapă se va stabili anul de studiu la care se va face referire, iar în ce privește clusterul pot fi fie clasele paralele din care se vor extrage, de exemplu **câte 5 elevi** – caracteristica comună fiind disciplina evaluată. După stabilirea numărului de elevi pe clasă, selectarea subiecților ar trebui făcută prin parcurgerea catalogului cu pasul de eșantionare respectiv. Pasul de eșantionare se determină prin raportarea numărului de elevi din clasă la numărul de elevi necesar a fi



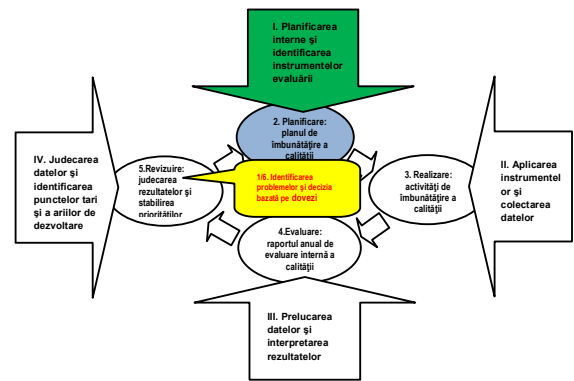
selecția și poate fi diferit de la o grupă / clasă la alta, dacă dimensiunea clasei diferă. Procedeu prezentat permite, pe lângă analiza generală, și o comparație la nivelul școlii între clase / grupe în ce privește obiectivului realizat.

- **Realizarea unei liste exhaustive** a elevilor cuprinși în toate clasele / grupele paralele, **ordonarea** acestora pe baza unor criterii stabilite (de regulă, alfabetic) și **selectarea elevilor din listă pe baza pasului de eșantionare**.
- **Gruparea prealabilă a elevilor după anumite criterii**, obținând **alte** colectivități paralele decât clasa / grupa în care sunt înscriși, și **selectarea elevilor asemănător metodologiei pentru „cluster”**. Se pot stabili grupe în raport cu diferiți factori potențiali de influență. O astfel de metodă poate fi exemplificată prin compararea performanței copiilor din clasa I-a care au frecventat grădinița cu cea a elevilor care nu au fost la grădiniță, evaluarea elevilor în clasă de început de ciclu (clasa a V-a, IX-a) – grupați în raport cu unitatea în care a absolvit clasa precedentă (a IV-a / VIII), gruparea în funcție de situația familială (dacă locuiesc cu ambii părinți sau nu) etc.

b.2. Evaluări ale unor aspecte motivaționale sau atitudinale se adresează, de cele mai multe ori, întregii colectivități școlare. În aceste condiții, ale unei cercetări longitudinale, structura eșantionului va trebui să respecte structura populației țintă, vizate de tema abordată.

De exemplu, dacă s-ar demara o cercetare legată de identificarea cauzelor abandonului școlar, pe baza informațiilor furnizate de cercetări anterioare se va ține seama de diferențe între cauze pe niveluri de învățământ: la nivelul primar cauzele abandonului pot fi diferite decât la cel gimnazial. În acest caz, fie se vor proiecta din start instrumente diferite de evaluare pe baza cărora se vor desfășura cercetări distincte, fie se va aborda o cercetare unică, pe baza unui instrument comun, dar care va trebui realizată la nivelul unui eșantion selectat cu deosebită atenție în ce privește populația. Pentru respectarea reprezentativității **cea mai bună selecție este cea proporțională, din fiecare categorie selectându-se același procent de elevi**. Metoda preferată de selecție este cea a parcurgerii listei cu pasul de eșantionare obținut prin raportarea numărului total de subiecți din listă la numărul de subiecți calculat pentru volumul eșantionului. În acest caz, lista ar trebui să cuprindă **toți** elevii școlii (ordonați, de exemplu alfabetic), oferind șanse egale de reprezentare în eșantion a tuturor anilor de studiu implicați (clase).

Un alt exemplu ar putea fi investigarea opțiunii școlare și profesionale a elevilor, necesar de abordat distinct pe niveluri de studiu, **cu o pondere mai mare către anii terminali**. Pe lângă nivelurile de studiu, o astfel de investigare va trebui să ia în considerare și profilurile de studiu și specializările / calificările din cadrul unității, cu deosebire în cazul liceelor. Și de această dată, procedeu de selecție cel mai indicat este cel al pasului de eșantionare dintr-o listă organizată pe niveluri de studiu. În acest caz, ca și în altele cu caracter similar, dacă pe baza unor cercetări anterioare se apreciază existența unor motive / opinii diferite între anumite categorii, în selecția eșantionului se pot utiliza proporții diferite de reprezentare (de exemplu pondere mai mare acordată elevilor din clasele terminale față de cei de pe parcursul ciclului de învățământ, un motiv suplimentar fiind și **necesitatea, mai ales pentru anii terminali, a unei erori de sondaj mai mici**, care să permită o generalizare a rezultatelor mai bună).



b.3. Evaluarea cunoștințelor / performanțelor școlare, pe discipline.

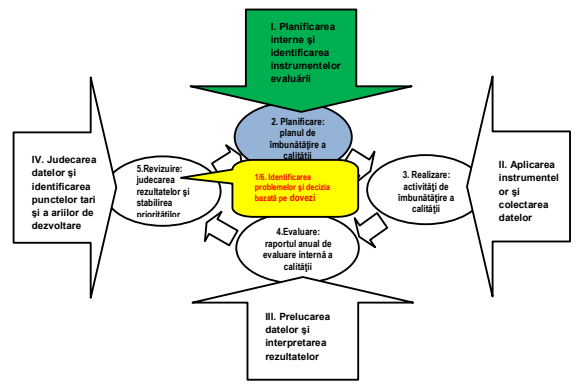
Acest aspect se referă la un alt tip de eșantion. Dacă se dorește o evaluare la nivel de unitate a realizării unuia sau unui număr mic de obiective educaționale diferite, fără a interesa performanța individuală a elevilor, se poate face apel la administrarea simultană a aceleiași probe de evaluare la nivel de eșantion (selectat conform procedurii de mai sus).

Dacă evaluarea vizează fie performanța unor obiective din portofoliul mai multor discipline, fie performanțe ale unor obiective educaționale multiple, ar exista riscul unor probe de lungime mare, care ar necesita efort mare de timp și de atenție din partea elevului.

În acest caz, este necesară, pentru realizarea unor probe de evaluare echilibrate, aplicarea unui anumit **algoritm de administrare**. Dacă, de exemplu, se dorește evaluarea rezultatelor obținute de către absolvenții de liceu, relative la **toate** obiectivele din programă, numărul acestora ar depăși posibilitățile unei probe încadrate în aproximativ 100 de minute. În aceste condiții, dacă obiectivele permit o grupare a lor în trei grupe de nivel echilibrat în privința dificultății, se pot proiecta **trei probe paralele, cu nivel de dificultate comparabil (P1, P2, P3)**. În locul testării **tuturor** obiectivelor pe un **toți elevii** (cu o singură probă, cu o lungime și dificultate considerabile), gruparea realizată permite o evaluare a performanțelor prin **trei probe**, care fiecare se referă **la o treime** din obiectivele urmărite, fiecare aplicată **la o treime dintre elevi**. Conform algoritmului, cele trei probe vor fi administrate **simultan** în toate clasele, după un **model în spirală**. Algoritmii administrării probelor presupune administrarea succesivă a fiecăreia dintre cele trei probe pentru elevii diferiți din clasă P1, P2, P3 până la epuizarea elevilor clasei și continuând cu elevii clasei următoare cu proba următoare din succesiune (așa cum s-a făcut, anul acesta, la pilotarea testării naționale).

De exemplu, presupunem o evaluare într-o școală cu trei clase a XII-a paralele cu 28 (A), 31 (B) și 32 (C) elevi fiecare. Distribuția probelor se va face începând cu prima clasă (A), în ordinea P1, P2, P3, P1 ... , ultimul elev, al 28-lea primind proba P1. În clasa B distribuția probelor va continua succesiv cu P2, P3, P1, P2 ... etc., până la P2 în cazul elevului de pe poziția 31. Clasa C începe cu proba P3 și distribuția continuă până la ultimul elev. De această dată este vorba despre **trei eșantioane** rezultate din administrarea probelor în spirală, modelul utilizat **asigurând fidelitatea statistică a rezultatelor**, probele fiind susținute practic de o aceeași populație statistică, factorii de mediu educațional presupuși a influența performanța școlară fiind aceeași pentru toți subiecții evaluați. Rezultatul final va aduce informații referitoare la nivelul de realizare a obiectivelor la disciplina evaluată (matematică).

Înainte închiderii capitolului referitor la proiectarea eșantionului de elevi se impune o observație legată de **participarea la probele de evaluare**. În cazul selecției pe baza pasului de eșantionare, absența unui subiect va implica înlocuirea lui cu următorul (sau precedentul din listă). În cazul probelor de evaluare, probele se vor distribui în continuare prin menținerea succesiunii.



c. Tehnici de eșantionare a părinților

De regulă, părinții participă la viața școlii din interes pentru dezvoltarea copilului. Cercetările derulate la nivelul acestui segment vor acoperi probleme de natură **cauzală** și **motivațională** privind **participarea** la viața școlară a copilului și **rezultatele școlare** ale acestuia.



Ca urmare, **astfel de studii vor respecta condițiile de eșantionare prezentate pentru elev**. În legătură cu tematica studiului, organizarea cercetării, incluzând și proiectarea eșantionului se va baza pe o selecție a părinților după lista realizată pentru elevi. În funcție de problemele abordate, poate fi necesară includerea în eșantion a unor părinți ai elevilor pe ani de studiu și niveluri diferite de învățământ.



Pentru a asigura încrederea tuturor părților interesate (elevi, părinți, cadre didactice, autorități locale, inspectoratul școlar etc.) în rezultatele activității de evaluare internă este necesară respectarea metodologiei de eșantionarea atât numeric cât și din punctul de vedere al reprezentativității.

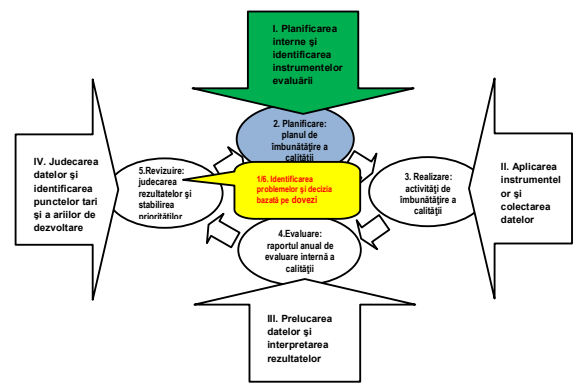
2.2. Planificarea evaluării interne



Discutând despre elaborarea instrumentelor am răspuns deja la câteva din întrebările la care trebuie să răspundă orice plan, anume: Care sunt obiectivele? Care sunt indicatorii de realizare? (în cazul nostru, obiectivele și indicatorii evaluării interne). La acestea se adaugă un răspuns parțial la întrebarea: Care sunt resursele necesare evaluării interne? (prin definirea instrumentelor de investigare și a eșantionului). Dar, aceste răspunsuri se referă doar la activitățile de evaluare internă și nu la întreaga activitate din școală care, direct sau indirect, (trebuie să) contribuie la îmbunătățirea calității educației.

Reiterând faptul că, în cuprinsul acestui manual, ne vom referi la două categorii de activități de evaluare internă (**de sine stătătoare** sau **atașate unor activități de îmbunătățire a calității**), în cele ce urmează, pentru a veni în sprijinul CEAC, vom relua anumite aspecte legate de planificarea, în general, a activităților din școală și, în particular, a activităților de îmbunătățire a calității.

Nici un proiect de dezvoltare școlară și nici o strategie nu se realizează de la sine. Proiectul reprezintă intențiile noastre legate de viitorul școlii și al comunității. Aceste intenții vor fi realizate prin programe și activități concrete. Suma acestor programe și activități concrete reprezintă planul anual de dezvoltare. Acest plan se întocmește, la începutul fiecărui an școlar, pentru anul școlar respectiv. Orice plan, operațional sau de îmbunătățire a calității, reprezintă mijlocul prin care vor fi atinse niște țintele strategice, stabilite prin PDI și / sau prin strategia de îmbunătățire a calității. În cele ce urmează, așa cum am menționat deja în primul capitol al acestui manual, considerăm PDI sinonim cu Strategia de îmbunătățire a calității și PO sinonim cu Planul de îmbunătățire a calității.



Planul este un instrument conceput și realizat pe termene scurte - până la un an - și este organizat pe **programe** și / sau activități **concrete**. Dacă numărul activităților planificate pentru un an este mic (sub 10-15), planul poate cuprinde direct activitățile respective. Dacă numărul acestora este mai mare, pentru a asigura o mai bună administrare, pentru a le putea organiza, urmări și evalua mai ușor, recomandăm gruparea lor în **programe**, pe baza unor criterii de similitudine.

De exemplu:

- **Programul de pregătire a cadrelor didactice** va cuprinde toate acțiunile și stagiile de pregătire a cadrelor didactice necesare realizării țintelor stabilite, indiferent de obiectivele urmărite. Aceste activități sunt mai ușor administrate (identificarea programelor de formare și / sau a formatorilor, contactarea furnizorilor etc.) dacă sunt grupate. De asemenea, se vor evita suprapunerile (de exemplu, aceeași sală programată pentru două stagii sau aceeași persoană solicitată să participe la două programe, în același timp)
- **Programul de achiziții** va cuprinde toate achizițiile pe care intenționăm să le realizăm, pentru toate activitățile planificate. Achiziționând, de exemplu, hârtia necesară pentru toate activitățile dintr-un an, putem obține un preț mai bun.
- **Programul de activități extrașcolare** grupează toate activitățile extrașcolare propuse, indiferent de ținta strategică la care se referă. Programând la un loc activitățile extracurriculare putem evita, de exemplu, suprasolicitarea unor elevi sau unor cadre didactice și putem asigura repartitia echilibrată a acestor activități pe parcursul anului școlar.

Subliniem, încă o dată, că **nu este obligatorie** gruparea activităților din școală în programe. Importantă este **identificarea acelor activități cu „valoare adăugată” mare** și care, folosind cât mai eficient resursele disponibile, vor duce la o îmbunătățire semnificativă a calității.

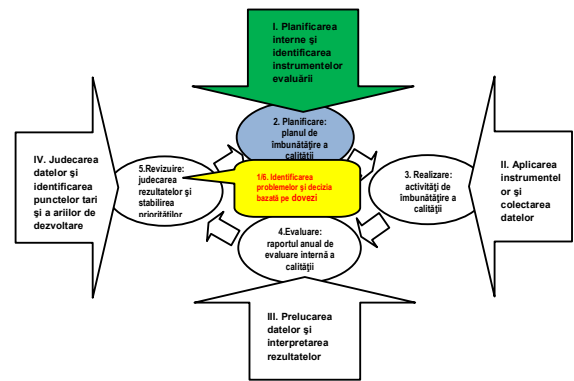
Numărul activităților nu trebuie să fie prea mare pentru a nu fărâmița resursele disponibile și pentru a ușura urmărirea și evaluarea lor: un plan care cuprinde 50 sau 100 de activități (așa cum am întâlnit destul de des) este imposibil nu numai de evaluat dar chiar de urmărit: va fi imposibil să spunem care dintre aceste activități a avut efecte asupra calității, înțelegând ca valoare adăugată și valoare creată în privința rezultatelor elevilor.



Pentru fiecare activitate se vor stabili obiectivele, resursele, termenele, responsabilitățile, indicatorii de realizare și instrumentele de monitorizare și evaluare.



Obiectivele sunt rezultatele așteptate în urma realizării activității la care se referă și trebuie să fie, așa cum am explicat mai sus, „SMART” De exemplu, **obiectivelor** achiziției de calculatoare, ne așteptăm ca, la sfârșitul activității respective, să avem efectiv calculatoarele în școală. Pentru o activitate de formare, ne așteptăm ca la sfârșitul ei, participanții să dețină



efectiv anumite cunoștințe, deprinderi și competențe noi, pe care să le folosească în activitatea curentă. De la o activitate de strângere de fonduri pentru școală ne așteptăm ca, la sfârșitul ei, să strângem o anumită sumă etc.

Resursele alocate reprezintă al doilea element esențial al oricărui plan operațional. Dacă la nivel de proiect sau de strategie menționăm numai categoriile mari de resurse pe care dorim să le alocăm, la nivelul planului menționăm resursele concrete pentru fiecare activitate, necesare realizării obiectivelor. Resursele pot fi grupate în mai multe categorii:

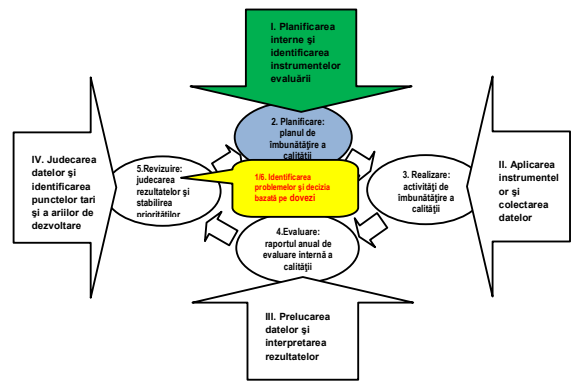
- **Resursele financiare și materiale** – materialele, echipamentele și, nu în ultimul rând, fondurile alocate pentru atingerea obiectivelor respective.
- **Resursele umane necesare.** Aici ne referim la persoanele implicate în activitatea respectivă – număr de persoane, ore de muncă estimate. Alocarea resurselor umane se face ținând cont de expertiza necesară (cunoștințele, deprinderile, competențele și experiența) pentru ducerea la bun sfârșit a activităților respective dar și de disponibilitate.
- **Resursele de informație** – documentația necesară.
- **Resursele de timp** – timpul este una dintre cele mai prețioase resurse din instituția școlară.
- **Resursele de autoritate și putere** – dacă este nevoie de aprobări de la forurile superioare sau de implicarea altor persoane și instituții cu influență în comunitate.

Orice resursă identificată și alocată diferitelor activități trebuie, până la urmă, transformată într-un **buget** al activității respective. Echipamentele necesare se transformă în banii necesari achiziționării lor. Resursa umană necesară se transformă în salarii pentru ore sau zile de muncă. Informația necesară capătă forma, aici, a sumelor necesare achiziționării documentației respective. Bugetul reprezintă, totodată, și o măsură a **realismului** planurilor noastre: odată constituit acest buget trebuie precizat modul de obținere a banilor, adică sursele de finanțare pentru activitățile planificate. Fără a face acest lucru, nu avem nici o certitudine că activitățile propuse vor putea fi realizate. De asemenea, bugetul final al unei activități ne poate sugera dacă activitatea respectivă merită sau nu să fie desfășurată și, implicit, dacă resursele alocate merită sau nu să fie consumate. Mai ales în condițiile actuale este bine să concentrăm resursele pentru realizarea unui număr mai mic de activități, dar cu „valoare adăugată” mare, și să evităm fragmentarea resurselor la prea multe activități.

Responsabilitățile și termenele trebuie să fie foarte precise. Aici, reamintim faptul că răspunderea colectivă echivalează, de fapt, cu lipsa de răspundere. Ca urmare, se recomandă stabilirea unor responsabilități foarte clare pentru persoanele implicate.

Indicatorii de realizare (despre care am mai discutat) reprezintă repere observabile ale realizării obiectivelor stabilite (adică ne spun **dacă și în ce măsură** un rezultat așteptat a fost obținut).

În sfârșit, **instrumentele de monitorizare și de evaluare** nu pot lipsi dintr-un plan pentru că răspund la o întrebare foarte importantă: cum știm dacă și când anume realizăm obiectivele propuse?



În concluzie, pentru activitățile de îmbunătățire a calității propunem **următoarea structură a planului operațional / de îmbunătățire a calității** (care se va regăsi și în aplicația informatică aferentă acestui manual):

Nr. crt	Activități	Tipul de activitate	Obiective	Termene	Responsabilități	Indicatori de realizare	Instrumente de evaluare



Întrucât dorim să analizăm, pe de o parte, **preferințele** unităților școlare pentru anumite activități de îmbunătățire a calității și, pe de altă parte, care sunt activitățile care determină o **îmbunătățire** reală a calității, le-am grupat în 6 categorii. În tabelul din cadrul aplicației se vor introduce numai numerele corespunzătoare categoriilor respective de activități.

Cele 6 categorii pe care le propunem sunt:

1. Intervenții / activități la nivel de curriculum și metodologie didactică:

- **Exemple:** dezvoltarea unor noi discipline opționale, schimbarea ofertei de curriculum la decizia școlii (c.d.ș.) în funcție de noile condiții, schimbarea manualelor utilizate, introducerea unor noi auxiliare curriculare, introducerea unor noi metode și tehnici didactice, elaborarea de instrumente de evaluare a performanțelor școlare etc.
- **Obiective / Rezultate** (pentru exemplele propuse): noi programe de c.d.ș.; noi criterii pentru elaborarea ofertei educaționale; ofertă educațională modificată pe baza noilor criterii; lista manualelor noi utilizate; inventarul auxiliarelor curriculare noi; lista noilor metode și tehnici utilizate în predare; inventarul noilor instrumente de evaluare etc.

2. Intervenții / activități la nivel extracurricular:

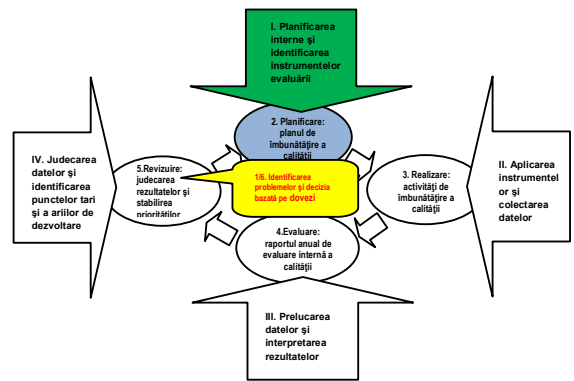
- **Exemple:** înființarea unui “after school”, introducerea unor cercuri / cluburi pentru elevi și părinți, introducerea de noi activități extracurriculare etc.
- **Rezultate** (pentru exemplele propuse): opțiunea unui număr mare de elevi pentru activitatea de “after-school”; creșterea numărului de elevi și / sau părinți care frecventează activitățile extracurriculare / cercurile / cluburile etc.

3. Intervenții / activități privind baza materială și dotarea:

- **Exemple:** achiziția de echipamente, construirea unei săli de sport / amenajarea unui teren de sport, dotarea unui laborator, conectarea la Internet, abonarea la biblioteci virtuale etc.
- **Rezultate** (pentru exemplele propuse): echipamente instalate și folosite de elevi și cadre didactice, ore de sport sau alte activități, inclusiv extracurriculare, realizate în noua sală de sport / pe noul teren / în noul laborator, utilizarea Internetului în predare etc.

4. Intervenții / activități privind resursa umană:

- **Exemple:** angajarea de cadre didactice calificate, motivarea și stabilizarea pe post a cadrelor didactice valoroase; participarea cadrelor didactice la programe de formare profesională etc.



- **Rezultate** (pentru exemplele propuse): creșterea numărului de ore predate de cadre didactice calificate, creșterea proporției orelor predate de cadre didactice cu continuitate, creșterea numărului de programe și de ore de pregătire profesională raportat la numărul de cadre didactice etc.

5. Intervenții / activități de proiect:

- **Exemple:** participarea la competițiile de proiecte cu finanțare nerambursabilă, propunerea unor proiecte comune cu alte instituții din comunitate (administrația locală, biserica, poliția, autoritatea de sănătate public etc.
- **Rezultate** (pentru exemplele propuse): atragerea de fonduri extrabugetare pentru finanțarea activității curente, introducerea de “know-how” (c.d.ș., metodologie, auxiliare curriculare etc.), prezența reprezentanților comunității la activitățile din școală și sprijiniul acordat de către aceștia etc.

6. Intervenții / activități la nivelul managementului unității școlare:

- **Exemple:** modificarea / optimizarea proiectului de dezvoltare instituțională (PDI) / planului operațional (PO); îmbunătățirea sistemului de colectare a datelor, îmbunătățirea orarului școlii și al laboratoarelor și cabinetelor, îmbunătățirea sistemului de evaluare a personalului didactic etc.
- **Rezultate** (pentru exemplele propuse): PDI / PO nou / îmbunătățit; bază de date îmbogățită; creșterea numărului de ore desfășurate în cabinete și laboratoare; corelarea evaluării personalului cu progresul elevilor etc.

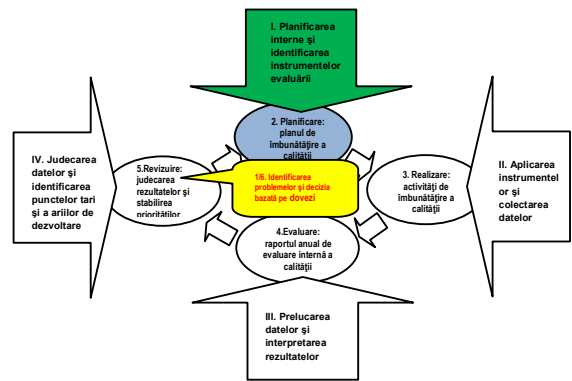
Se poate observa că aceste 6 categorii nu sunt disjuncte și, de asemenea, că o activitate poate fi încadrată în mai multe categorii. De exemplu, participarea la un proiect poate aduce noi echipamente, un nou opțional și profesori perfecționați. În acest caz, se vor trece, în tabel, toate numerele corespunzătoare categoriilor respective: 1, 3 și 4.

Activitățile de îmbunătățire a calității trebuie **monitorizate și evaluate** cu ajutorul unor instrumente (care sunt elaborate urmând pașii explicați deja mai sus).



În acest caz, **în care evaluarea internă este asociată activităților de îmbunătățire a calității**, trebuie să planificăm nu numai activitățile de îmbunătățire ci și evaluarea internă însăși: vom stabili clar, pentru **fiecare activitate, obiectivele** evaluării, **indicatorii de realizare** și, în urma procesului de operaționalizare, **aspectele** evaluate și **itemii** corespunzători pentru instrumentele de evaluare, **eșantionul de date** stabilit, **responsabilii** cu procesul de evaluare și **termenele** la care instrumentele sunt aplicate, iar datele strânse sunt prelucrate (toate componentele au fost analizate mai sus). Pentru aceasta, propunem următoarea structură a instrumentului de planificare a evaluării, pentru fiecare activitate (structură care se regăsește în aplicația subsecventă):

Activitatea:						
Obiectivele evaluării	Indicatori de realizare	Aspecte reținute	Itemii pentru instrumentele de investigare	Eșantionul de date	Evaluatori (Responsabili)	Termene



În continuare, vom exemplifica acest proces de planificare a evaluării, alegând câteva **activități** din categoriile descrise mai sus. Înainte de toate, trebuie să decidem ce anume evaluăm la fiecare activitate, care sunt **obiectivele** evaluării pentru că, în mod cert, **nu vom avea resurse sa facem o evaluare exhaustivă**. Deci, trebuie să **alegem** acele obiective ale evaluării care, în funcție de situația concretă, considerăm că au importanță pentru noi.

De exemplu, dacă dorim **realizarea unui nou “opțional”** trebuie să decidem, înainte de toate, ce anume ne interesează: activitatea cadrului didactic sau ceea ce fac elevii. Dacă ne interesează, în primul rând, cadrul didactic, putem evalua conținutul lecțiilor, metodologia de predare, auxiliarele folosite etc. Dacă ne interesează, în primul rând, impactul asupra elevilor, putem evalua motivația, prezența la ore, rezultatele obținute, nivelul de satisfacție față de opționalul respectiv etc.

Un alt exemplu: dacă avem în vedere o activitate de **formare a cadrelor didactice**, putem avea ca obiective ale evaluării: prezența la aceste activități, modul de finalizare (cu sau fără certificat), competențele deținute, utilizarea celor învățate în cadrul orelor de curs, îmbunătățirea rezultatelor elevilor, creșterea satisfacției elevilor și a părinților față de cadrele didactice formate etc.

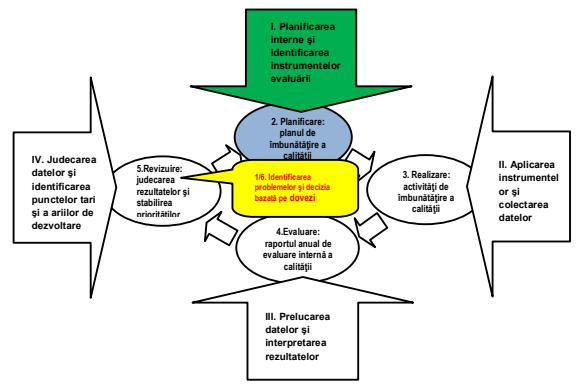
La fel, trebuie să stabilim **indicatorii de realizare** care, așa cum am constatat, au impact asupra alegerii instrumentelor. În primul exemplu de activitate de mai sus – realizarea unui opțional – ne putem propune, ca indicatori al interesului elevilor, “numărul mediu de absențe pe elev la fiecare dintre opționalele analizate”. Referitor la celălalt exemplu, ne putem propune ca indicator “procentul lecțiilor în care cadrele didactice participante aplică metodele noi învățate” sau chiar “aplicarea metodelor noi învățate la formare în cel puțin 25% dintre lecțiile predate”.

Aspectele reținute se determină urmând pașii deja descriși ai operaționalizării conceptelor, la fel **itemii** instrumentelor de investigare. Menționăm faptul că instrumentele selectate trebuie să fie cele menționate în Planul de îmbunătățire a calității (coloana “Instrumente de evaluare”)

Eșantionul de date se referă la:

- **eșantionul** de elevi, părinți, cadre didactice etc. la care se **aplică interviuri** și / sau **chestionare**;
- **numărul** de lecții, activități, persoane, săli de clasă, obiecte etc. **observate**;
- **tipul și numărul** documentelor / produselor activității **analizate**.

Evaluatorii reprezintă persoanele responsabile cu aplicarea instrumentelor și colectarea datelor: cadrele didactice care aplică interviuri și chestionare, directorul, membrii CA sau șefii de catedră care realizează asistențe la ore sau la alte activități sau cadrele didactice care analizează documentele selectate – în general, persoanele care aplică instrumentele de investigare și de la care obținem datele care vor fi evaluate și pe baza cărora se va lua o anumită decizie.



În sfârșit, în planul de evaluare internă trebuie precizate **termenele** la care un instrument trebuie aplicat sau la care datele trebuie colectate, prelucrate și sistematizate.

Se poate întâmpla, însă, așa cum am menționat la sfârșitul primului capitol al acestui manual, ca evaluarea internă să nu fie, în mod necesar, asociată cu una sau mai multe activități de îmbunătățire a calității. De exemplu, conducerea școlii dorește să știe „cum stăm” în privința unui anumit aspect al vieții școlare, „pentru a vedea” **dacă** este nevoie de o îmbunătățire imediată sau aspectul respectiv nu necesită o intervenție specială. De exemplu, o unitate școlară care asigură deja, pentru fiecare elev, minim 3 ore pe zi acces la un calculator, nu are urgent nevoie de achiziția unor calculatoare noi (doar dacă, de exemplu, evaluarea acestui aspect arată că numai jumătate dintre aceste calculatoare mai pot fi folosite, restul fiind defecte sau uzate moral ...).

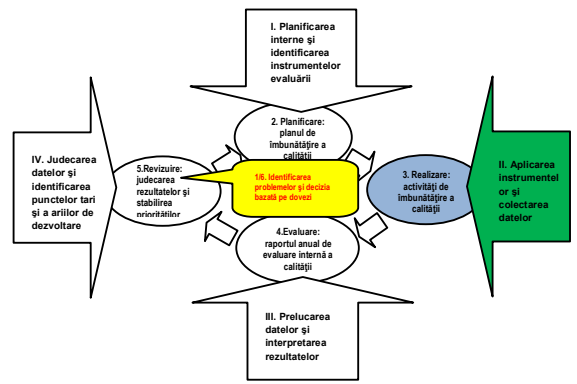


Aceste **evaluări „de explorare”** trebuie și ele **planificate** în conformitate cu cele de mai sus, stabilind **obiective, indicatori, aspecte** de evaluat, **instrumente și itemi, eșantioane** de date, persoane **responsabile** și **termene** precise. În acest caz, recomandăm ca **țintele evaluării să derive din, sau să fie corelate cu indicatori sau descriptori din standardele naționale în vigoare** (de acreditare și / sau de referință). Ca urmare, în rândul corespunzător “Activității” din cadrul aplicației informatice, pot fi indicați indicatorii și / sau descriptorii din standardele naționale de calitate care vor fi evaluați.



Introduceți, în aplicație, activitățile de îmbunătățire a calității pe care unitatea școlară a decis să le realizeze în acest an școlar, completând rubricile din tabelul prezentat !
Începând cu al doilea an de folosire a acestei aplicații, activitățile din partea a IV-a a RAEI („Planul de îmbunătățire a calității”), după validarea lor prin decizie a CA, vor fi trecute, automat, în rubrica „Planificare” aferentă RAEI pe anul școlar următor. Deci, partea a IV-a din RAEI aferent anului trecut, va deveni partea a II-a din RAEI aferent anului școlar în curs. Orice modificare ulterioară a Planului de îmbunătățire a calității (cu excepția termenelor și a persoanelor responsabile) va trebui validată prin decizie a CA.

În situația planificării unor activități de evaluare internă independente de activitățile de îmbunătățire a calității, aplicația va genera câte tabele este nevoie.



Capitolul 3. Realizarea evaluării interne



Activitățile de îmbunătățire a calității, planificate și validate (prin decizia CA), sunt trecute, automat, în etapa de “Realizare” a cercului calității.

Activitățile de evaluare internă, atașate sau nu celor de îmbunătățire a calității, sunt și ele trecute, automat, în etapa “Aplicarea instrumentelor și colectarea datelor” din ciclul evaluării interne.



Fiind clar ce anume avem de făcut pentru a îmbunătăți calitatea educației oferite în școală (prin „Planul de îmbunătățire a calității”), dar și ceea ce dorim să evaluăm (prin activitățile de evaluare internă asociate sau nu activităților de îmbunătățire a calității), putem trece la realizarea efectivă a acestor activități.

După cum se va constata, o bună planificare va ușura considerabil monitorizarea și evaluarea activităților respective. Ca atare, și dimensiunea acestui capitol va fi considerabil diminuată față de cea a capitolului anterior.

În această etapă a “ciclului calității”, sunt **derulate efectiv** activitățile de îmbunătățire a calității. În privința evaluării interne, în această etapă sunt **aplicate** instrumentele de evaluare, conform planificării, și sunt **colectate și analizate datele** obținute în urma aplicării respectivelor instrumente.

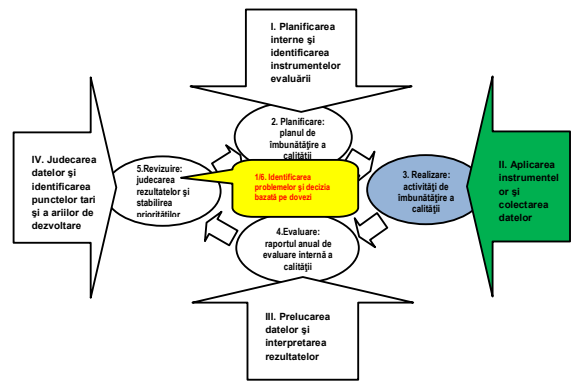
3.1. Aplicarea instrumentelor de evaluare internă

În prima situație avută în vedere, în care activitățile de evaluare internă derivă din activitățile de îmbunătățire a calității, sau sunt asociate acestora, primul lucru care trebuie verificat este **existența** activității respective: dacă a fost **pregătită și realizată**, dacă au fost angajate **resursele** alocate, dacă au fost respectate **termenele** stabilite iar persoanele **responsabile** și-au făcut treaba.



În cadrul aplicației informatice, pentru fiecare activitate de îmbunătățire a calității, preluată în modulul “Realizare”, există, în tabelul respectiv, trei linii:

- O primă linie, transferată din modulul “Planificare”, cu toate câmpurile blocate. Pentru a modifica activitățile planificate, trebuie revenit la modulul de “Planificare”. În acest context, reamintim că orice modificare va trebui validată printr-o decizie formală.
- O nouă linie referitoare la realizarea activităților – în care sunt adăugate (bifându-se câmpurile respective) informații legate de anumite aspecte legate de derularea activităților respective, pentru care nu este nevoie de o decizie formală:
 - respectarea termenelor (dacă activitățile au fost realizate, dacă au fost amânate și data la care au fost amânate – precum și data la care au fost realizate ulterior); la 31 august, toate activitățile planificate și “bifate” ca “Amânate” dar nerealizate, vor fi trecute, automat, în rubrica “Nerealizate”;
 - responsabilii activităților respective – dacă au fost schimbați sau au rămas cei planificați inițial;



- aplicarea instrumentelor de evaluare – pentru fiecare instrument, dacă a fost aplicat sau nu.
- O a treia linie, de “Comentarii”, în care sunt explicate (dacă este cazul) schimbările realizate și sunt inserate observații, sugestii etc. care pot conduce la îmbunătățirea ulterioară a activității.

Nr. crt	Activități	Tipul de activitate	Obiective	Termene	Responsabilități	Indicatori de realizare	Instrumente de evaluare
				Activitate realizată <input type="checkbox"/> Activitate amânată <input type="checkbox"/> la data de: și realizată <input type="checkbox"/> Activitate nerealizată <input type="checkbox"/>	Responsabili schimbați:		Instrumentul ... a fost aplicat : <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Comentarii:							

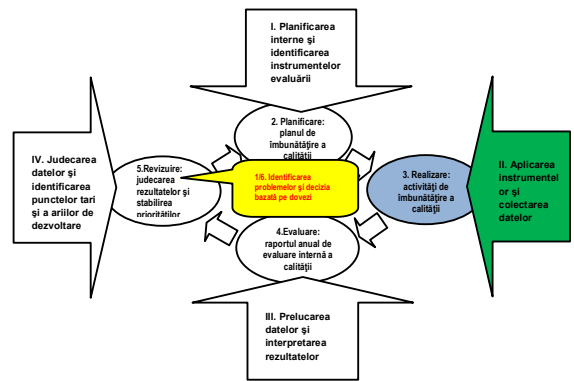


Nerealizarea unei activități sau amânarea ei pot fi datorate unor factori obiectivi (de exemplu, o activitate cu părinții amânată din cauza vremii nefavorabile) sau subiectivi. **Dar, acest proces de îmbunătățire continuă a calității este, esențialmente, unul de învățare, în care greșeala își are rolul ei bine determinat: nu este rușine să greșim, rău este dacă nu învățăm din greșelile respective și dacă perseverăm în greșeală. A analiza lucrurile mai puțin bine făcute, în scopul îmbunătățirii lor reprezintă o componentă esențială a culturii calității.** Ca urmare, amânarea unei activități sau schimbarea persoanei responsabile nu implică o “vină” ci doar necesitatea de a lua decizia operațională adecvată la nivelul [CEAC](#) (în acest caz, amânarea activității sau schimbarea responsabilului).

Dacă, însă, a devenit evident că activitatea planificată trebuie modificată radical (în privința obiectivelor, indicatorilor sau instrumentelor de evaluare), sau, pur și simplu, nu mai poate fi realizată, [CEAC](#) nu mai poate decide. În acest caz, răspunderea aparține conducerii unității școlare, care trebuie să-și asume, în mod formal, modificarea planificării. Acesta este motivul pentru care **introducerea, scoaterea, sau modificarea fundamentală a unei activități de îmbunătățire a calității se poate realiza numai reluând întreg procesul, de la planificarea activității.**

Pasul următor se referă la **realizarea propriu-zisă a activităților de evaluare internă** asociate activităților de îmbunătățire a calității, inclusiv la aplicarea instrumentelor de evaluare:

- Sunt **observate** lecții sau alte activități, pe baza **fișei** / fișelor de observație concepute.
- Sunt **analizate** documentele sau celelalte produse ale activității luate în considerare, pe baza **fișei** de analiză a documentelor / produselor activității.
- Sunt **aplicate chestionarele** sau **interviurile** proiectate.



În funcție de ținta evaluării, instrumentele pot fi aplicare:

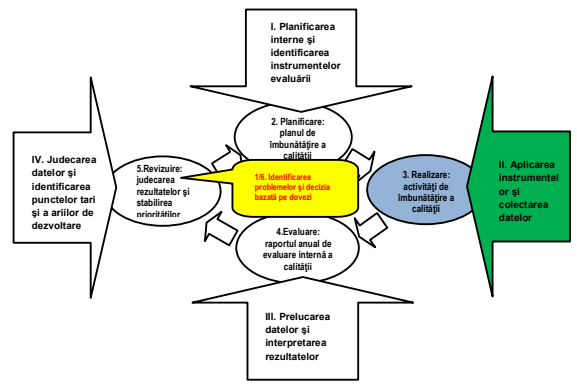
- **înainte** de derularea propriu-zisă a activității (dacă, de exemplu, dorim să evaluăm interesul grupului țintă sau nivelul de informare a acestuia în legătură cu activitatea respectivă);
- **în timpul ei** (dacă, de exemplu, dorim să evaluăm prezența la activitate sau implicarea participanților);
- sau chiar **după încheierea acesteia** (dacă, de exemplu, dorim să evaluăm satisfacția participanților, realizarea obiectivelor sau a indicatorilor stabiliți).



În cadrul aplicației informatice, pentru fiecare activitate de evaluare internă a calității, preluată în modulul “Realizare”, există, în tabelul respectiv, trei linii:

- O primă linie transferată din modulul “planificare”, cu toate câmpurile blocate. Pentru a modifica activitățile planificate, trebuie revenit la modulul de “Planificare”. În acest context, reamintim că orice modificare va trebui validată printr-o decizie formală.
- O a doua linie referitoare la realizarea activităților de evaluare internă – în sunt adăugate (bifându-se câmpurile respective) informații legate de anumite aspecte legate de derularea activităților respective, pentru care nu este nevoie de o decizie formală:
 - aplicarea instrumentelor de investigare (rubrică preluată ca atare, în mod automat, din tabelul corespunzător activităților de îmbunătățire a calității); în plus, vor fi indicate motivele neaplicării instrumentelor de evaluare (dacă a apărut această situație);
 - respectarea eșantionului de date planificat: numărul de activități observate, de persoane care au răspuns la interviu sau la chestionar, de documente analizate etc.
 - responsabilii activităților respective – dacă au fost schimbați sau au rămas evaluatorii (cei desemnați să aplice instrumentele de evaluare) planificați inițial;
 - respectarea termenelor (dacă activitățile au fost realizate, dacă au fost amânate - și data la care au fost amânate – și la care au fost realizate ulterior); la 31 august, toate activitățile planificate și “bifate” ca “Amânate” dar nerealizate, vor fi trecute, automat, în rubrica “Nerealizate”.
- O a treia linie, de “Comentarii”, în care sunt explicate (dacă este cazul) schimbările realizate și sunt inserate observații, sugestii etc., care pot conduce la îmbunătățirea ulterioară a activității.

Activitatea:						
Obiectivele evaluării	Indicatori de realizare	Aspecte reținute	Itemii pentru instrumentele de investigare	Eșantionul de date	Evaluatori (Responsabili)	Termene
			Instrumentul a fost aplicat: <input type="checkbox"/> Da	Eșantionul stabilit a fost respectat: <input type="checkbox"/> Da	Responsabili schimbați:	Activitate realizată <input type="checkbox"/> Activitate



			<input type="checkbox"/> Nu Motive le neaplicării:	<input type="checkbox"/> Parțial <input type="checkbox"/> Nu Motive le nerespectării sau respectării parțiale a eșantionului:		amânată <input type="checkbox"/> la data de: și realizată <input type="checkbox"/> Activitate nerealizată <input type="checkbox"/>
Comentarii:						



În această etapă a procesului de evaluare internă, din motive obiective sau subiective, se poate întâmpla ca instrumentele de investigare să nu fie aplicate, ca eșantionul de date să nu fie realizat, ca termenele să nu fie respectate sau ca responsabilii să fie schimbați. Repetă faptul că aceste situații trebuie văzute ca ocazii pentru învățare (individuală și organizațională): nu este rușine să greșim, rău este dacă nu învățăm din greșelile respective. **A analiza lucrurile mai puțin bine făcute, în scopul îmbunătățirii lor reprezintă o componentă esențială a culturii calității. În acest scop, este bine să arătăm (nouă înșine dar și altora) că am învățat ceva, atât din realizări cât și din nerealizări.** Acest proces de învățare va fi finalizat în celelalte etape ale “cercului calității”.

În cea de-a doua situație avută în vedere în privința activităților de îmbunătățire a calității (anume, necorelarea directă a acestora de activități de îmbunătățire a calității), va fi completat, desigur, doar cel de-al doilea tabel.

3.2. Colectarea și analiza datelor

După ce am aplicat instrumentele de evaluare - fișe de observare, fișe de analiză a produselor activității, chestionare și ghiduri de interviu, primul pas este **colectarea datelor**.



Datele sunt:

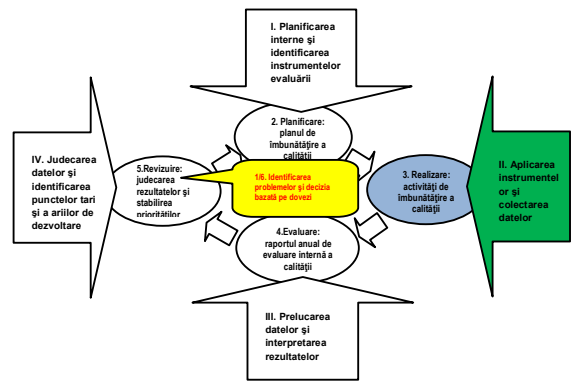
- **Răspunsurile la întrebările din chestionare / ghiduri de interviu.**
- **Aspectele consemnate din fișele de observare / de analiză a produselor activității.**



Datele respective, pentru a putea fi analizate și sintetizate, trebuie **transcrise** într-un format utilizabil. Este foarte greu să vezi, de exemplu, câte din lecțiile urmărite au o anumită caracteristică doar citind, pe rând, fișele de observare completate (care pot fi destul de multe). Ca urmare, preluăm informația din înregistrările respective și le transcriem pe fișe separate.

Pentru a ușura activitatea de prelucrare a datelor, vom da și câteva exemple – utilizând unul dintre exemplele date la p. 53-57, cu itemii respectivi.

Cel mai ușor de colectat și prelucrat sunt **răspunsurile la întrebările închise** (cu variante de răspuns). De exemplu: Avem 40 de fișe de observare a lecțiilor și ne interesează dacă și



cum au fost folosite lecțiile AEL. Preluăm întrebarea din fișă și bifăm de fiecare dată când într-o fișă apare situația respectivă. Bifele respective se vor grupa, de regula, în grupe de câte 5, sub o formă oarecare (### sau ☐sau ////) pentru a ușura numărarea răspunsurilor. În cazul nostru, după ce trecem prin toate cele 40 de fișe, putem avea următoarea situație (deocamdată, nu ne interesează care au fost lecțiile ci doar cum au fost ele folosite, cu predilecție):

Lecția AEL cu numele a fost:

1. utilizată de cadru didactic în predare; //// //// //// //// //// //// //// // = 17
2. utilizată de cadru didactic în evaluare; //// //// = 10
3. utilizată de elev în învățare //// //// = 9
4. nu a fost utilizată nicio lecție AEL. //// //// //// //// //// // = 23

Întrebarea analizată nu este închisă ci doar **semi-închisă**, întrucât cel care observă trebuie să completeze și numele lecției observate. În acest caz, se procedează la **închiderea lor**:

1. Se copiază, în ordine, numele lecțiilor identificate în fișe și se identifică toate răspunsurile date.
2. Dacă numele lecțiilor se repetă, se procedează ca în cazul întrebărilor închise (se bifează numărul respectiv de cazuri). În exemplul dat, se procedează după cum urmează (în cazul celor 17 lecții AEL identificate):

Titlul lecției	Nr. de utilizări
1. Dreptunghiul	//// = 5
2. Triunghiul isoscel	/// = 3
3. Ecuația de gradul II	// = 2
4. Rădăcina	/// = 3
5. Mamifere acvatice	// = 2
6. Egiptul antic	/ = 1
7. Marile descoperiri geografice	/ = 1

La fel se procedează cu toți itemii deschiși sau semi-închiși, indiferent de tipul de instrument utilizat.

Colectarea datelor se poate face în mod clasic („creion + hârtie” + așa cum apare în ilustrările de mai sus) sau electronic. În acest caz, datele se introduc într-un program de calcul simplu (de exemplu, Excel) sau mai complex (de exemplu, SPSS). În orice caz, pentru a ne ușura munca, datele brute sau cele prelucrate se vor introduce în programele respective, pentru a se genera tabele, grafice, statistici (valori medii, procente etc.).



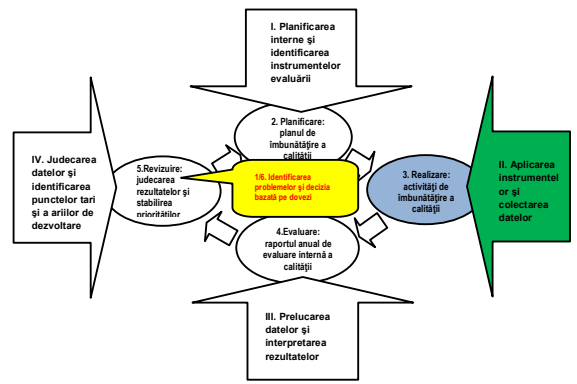
A devenit, cred, evident, ceea ce am mai spus: răspunsurile la întrebările închise sunt mai ușor de prelucrat și oferă o informație strict cantitativă (răspund la întrebare „câți / câte?”) dar răspunsurile la cele deschise oferă o informație de tip calitativ, mai nuanțată și mai utilă (răspund la întrebările „ce?”, „care?”, „cum?” etc.)



Pasul următor este **analiza datelor obținute**. În această etapă stabilim categoriile, punem datele obținute pe categorii și ierarhizăm valorile obținute.

Utilizând exemplul dat, putem trage o serie de concluzii în urma analizei datelor:

- În mai puțin de jumătate din activitățile de învățare observate au fost folosite lecții AEL (17



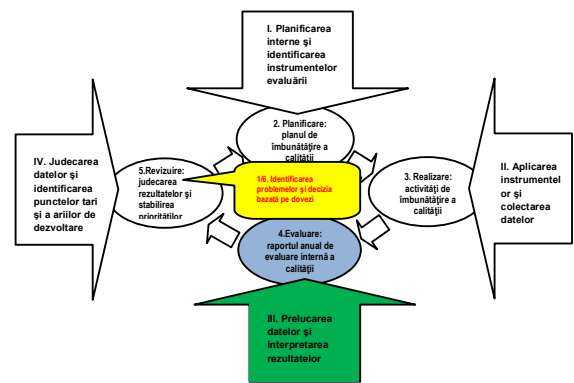
din 40 – 42,5%).

- Toate lecțiile au fost folosite de profesor, în predare dar mai puțin în evaluare (10 din 17 – 59%), iar de elev, doar ceva mai mult de jumătate (9 din 17 – 53%).
- Matematica este, de departe, disciplina în care sunt utilizate cel mai mult aceste lecții (10 lecții – 59%), urmată de biologie (5 – 29%) și de istorie (2 – 12%). Având în vedere ariile curriculare se poate observa că din aria curriculară „Matematică și științe” sunt 15 lecții (88%) iar la „Om și societate”, 2 (12%), celelalte arii curriculare fiind absente.

Explicațiile pot fi completate cu grafice și tabele (cu cifre absolute și / sau cu procente). Dacă dorim (și avem abilitățile necesare) putem merge cu analiza statistică mai departe (calculând valori medii și mediane, abaterea standard, corelațiile, aplicând teste de semnificație etc.) care ne vor ajuta la evaluare.



În această etapă, de realizare a activităților de îmbunătățire a calității și a celor de evaluare internă, de colectare și analiză a datelor obținute obținem anumite rezultate brute, rezultate în urma aplicării instrumentelor de investigare, care vor trebui evaluate / judecate în etapa următoare.



Capitolul 4. Evaluarea și interpretarea rezultatelor evaluării interne



Activitățile de îmbunătățire a calității, așa cum au fost ele realizate, sunt trecute, automat, în etapa de “Evaluare” a cercului calității.

Activitățile de evaluare internă, atașate sau nu celor de îmbunătățire a calității, sunt și ele trecute, automat, în etapa “Prelucrarea datelor și interpretarea rezultatelor” din ciclul evaluării interne.



În această etapă interpretăm rezultatele brute obținute în timpul derulării activităților de îmbunătățire a calității, respectiv a activităților de evaluare internă și sintetizăm, pe baza datelor colectate, rezultatele acestora. De asemenea, în această etapă este finalizat **RAEI** și este trimis, pentru analiză și dezbateri, tuturor celor interesați (pentru a fi, ulterior, validat în CA). **RAEI** devine, astfel, un document oficial al școlii, care poate (fiind asumat de părțile interesate și aprobat de conducerea școlii), și trebuie (conform prevederilor legale) să fie făcut public. În urma aplicării instrumentelor de investigare, obținem niște date care trebuie interpretate, **valorizate**, deci cărora trebuie să le **atașăm o anumită valoare** (acesta fiind și semnificația adâncă a conceptului de evaluare): cât de **bune, utile, interesante** etc. sunt rezultatele activității noastre deci, într-un cuvânt, cât de **valoroase** sunt ele.

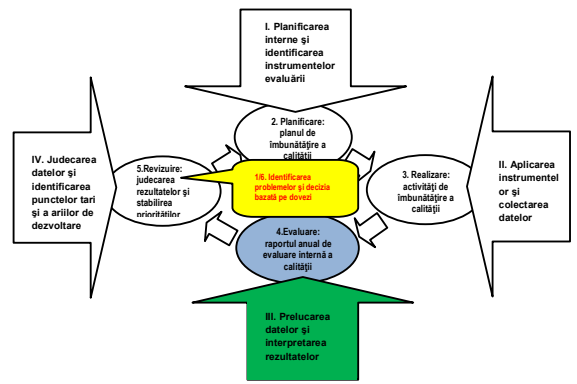
4.1. Interpretarea rezultatelor evaluării interne.

În privința activităților de îmbunătățire a calității derulate, în această etapă judecăm dacă activitățile respective și-au atins obiectivele și indicatorii de realizare.



În cadrul aplicației informatice, pentru fiecare activitate de îmbunătățire a calității, preluată în modulul “Evaluare”, există, în tabelul respectiv:

- O primă linie, transferată din modulul “Planificare”, cu toate câmpurile blocate.
- O linie preluată din modulul “Realizare”, cu toate câmpurile blocate, referitoare la realizarea activităților, în care au fost adăugate (bifându-se câmpurile respective) informații privind anumite aspecte care țin de derularea activităților respective (respectarea termenelor, responsabilitățile activităților respective și aplicarea instrumentelor de evaluare).
- O nouă linie referitoare la realizarea obiectivelor și a indicatorilor de realizare, prin care, bifându-se câmpurile respective, se menționează dacă obiectivele propuse au fost realizate, realizate parțial sau nerealizate. La fel, pentru indicatorii de realizare.
- Linia de “Comentarii” rămâne deschisă – sunt preluate, ca atare, comentariile din etapa de “Realizare” (referitoare la modul în care s-au derulat efectiv activitățile respective). Aceste comentarii pot fi modificate și completate cu alte comentarii referitoare la obiective și indicatori - observații, sugestii etc. care pot conduce la îmbunătățirea ulterioară a activității.
- Un capitol special de concluzii și recomandări, comun pentru activitățile de îmbunătățire a calității și activitățile de evaluare internă, care va constitui baza pentru părțile a III-a și a IV-a din RAEI (capitol care va fi analizat, pe larg, mai jos).



Nr. crt	Activități	Tipul de activitate	Obiective	Termene	Responsabilități	Indicatori de realizare	Instrumente de evaluare
				Activitate realizată <input type="checkbox"/> Activitate amânată <input type="checkbox"/> la data de: și realizată <input type="checkbox"/> Activitate nerealizată <input type="checkbox"/>	Responsabili schimbați:		Instrumentul a fost aplicat : <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
			Obiective realizate <input type="checkbox"/> Obiective realizate parțial <input type="checkbox"/> Obiective nerealizate <input type="checkbox"/>			Indicatori realizați <input type="checkbox"/> Indicatori realizați parțial <input type="checkbox"/> Indicatori nerealizați <input type="checkbox"/>	
Comentarii:							
Concluzii și recomandări (completarea RAEI partea a III-a și partea a IV-a):							



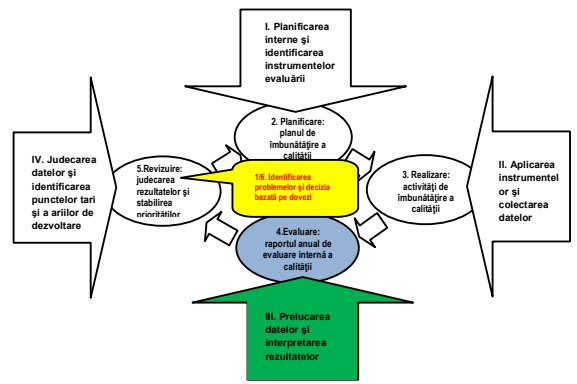
Comentariile pot viza, ca și în etapa anterioară, ce am învățat din realizarea, din realizarea parțială sau chiar din nerealizarea activităților. Aici, mai mult decât în timpul realizării efective a activităților de îmbunătățire a calității, trebuie să judecăm **valoarea** acestor activități:

- Cum judecăm amânarea sau nerealizarea unor activități, din schimbarea unor responsabili de activități sau din neaplicarea unor instrumente? Ce concluzii tragem pentru viitoarele activități?
- Cum judecăm realizarea parțială sau nerealizarea obiectivelor sau a indicatorilor? Ce concluzii tragem pentru viitoarele activități?
- Poate fi considerat nivelul de realizare a activităților mulțumitor pentru noi? S-a realizat, în fapt, o îmbunătățire a activității? În ce constă această îmbunătățire? Sunt aceste activități de îmbunătățire a calității cele mai eficiente?



În cadrul aplicației informatice, pentru fiecare **activitate de evaluare internă a calității**, preluată în modulul “Prelucrarea datelor și interpretarea rezultatelor”, există, în tabelul respectiv:

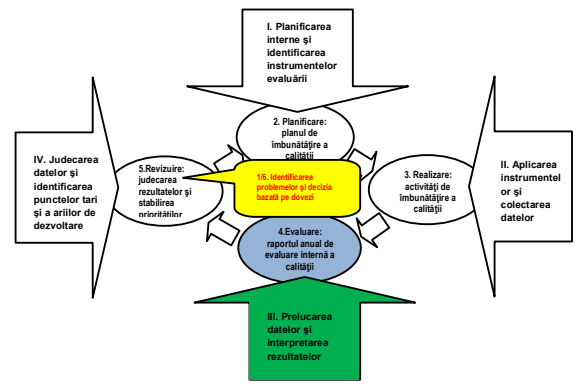
- O primă linie transferată din modulul “Planificare”, cu toate câmpurile blocate.
- O a doua linie, de asemenea cu toate câmpurile blocate, preluată din modulul referitor la realizarea activităților de evaluare internă – în sunt adăugate



(bifându-se câmpurile respective) informații privind anumite aspecte care țin de derularea activităților (aplicarea instrumentelor de investigare, respectarea eșantionului de date planificate, responsabilii activităților respective, respectarea termenelor).

- O nouă linie referitoare la realizarea obiectivelor și a indicatorilor de realizare, prin care, bifându-se câmpurile respective, se menționează dacă obiectivele propuse au fost realizate, realizate parțial sau nerealizate (la fel pentru indicatorii de realizare). De asemenea, în cadrul acestei linii se analizează dacă aspectele reținute în urma operaționalizării conceptelor (v. mai sus) au fost dovedite sau mai sunt necesare informații suplimentare.
- O nouă linie referitoare la “Statistici” în care sunt inserate rezultatele statistice, considerate relevante, reieșite în urma analizei și sintezei datelor obținute prin aplicarea instrumentelor de investigare.
- Linia de “Comentarii”, rămasă deschisă, în care sunt explicate (dacă este cazul) schimbările realizate și sunt inserate observații, sugestii etc. care pot conduce la îmbunătățirea ulterioară a activității: la comentariile referitoare la aplicarea instrumentelor sunt adăugate și cele referitoare la valoarea rezultatelor obținute.
- Un capitol special de concluzii și recomandări, comun pentru activitățile de îmbunătățire a calității și activitățile de evaluare internă, care va cuprinde părțile a III-a și a IV-a din RAEI.

Activitatea:						
Obiectivele evaluării	Indicatori de realizare	Aspecte reținute	Itemi pentru instrumentele de investigare	Eșantionul de date	Evaluatori (Responsabili)	Termene
			Instrumentul a fost aplicat : <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu Motivele neaplicării:	Eșantionul stabilit a fost respectat: <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Parțial <input type="checkbox"/> Nu Motivele nerespectării sau respectării parțiale a eșantionului:	Responsabili schimbați:	Activitate realizată <input type="checkbox"/> Activitate amânată <input type="checkbox"/> la data de: și realizată <input type="checkbox"/> Activitate nerealizată <input type="checkbox"/>
Obiective realizate <input type="checkbox"/> Obiective realizate parțial <input type="checkbox"/> Obiective nerealizate <input type="checkbox"/>	Indicatori realizați <input type="checkbox"/> Indicatori realizați parțial <input type="checkbox"/> Indicatori nerealizați <input type="checkbox"/>	Aspectele reținute au fost dovedite: <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu <input type="checkbox"/> Mai sunt necesare informații suplimentare				
Statistici:						



Comentarii:

Concluzii și recomandări (completarea RAEI partea a III-a și partea a IV-a):



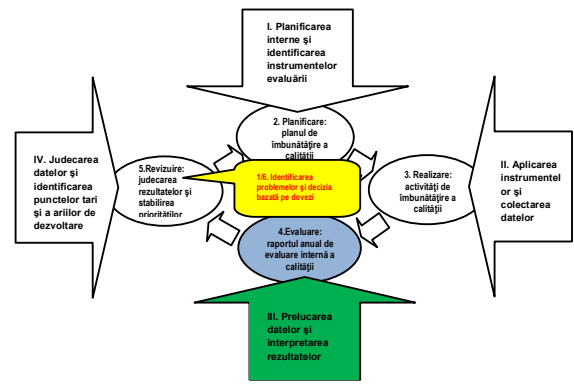
Comentariile pot viza, ca și în cazul activităților de îmbunătățire a calității, ce am învățat din realizarea, din realizarea parțială sau din nerealizarea activității. Și aici, concentrăm comentariile pe analiza **valorii** acestor activități:

- Cum judecăm aplicarea sau neaplicarea unor instrumente de investigație, din realizarea sau nerealizarea eșantionului, din respectarea sau nerespectarea termenelor, din schimbarea unor responsabili de activități? Ce concluzii tragem pentru viitoarele activități?
- Cum judecăm realizarea parțială sau nerealizarea obiectivelor sau a indicatorilor? Ce concluzii tragem pentru viitoarele activități? Dar din dovedirea sau nedovedirea aspectelor reținute? Ce aspecte pot fi reținute pentru obiectivele respective ale evaluării interne?
- Poate fi considerată evaluarea internă demnă de încredere? S-a realizat, în fapt, o îmbunătățire a activității de evaluare internă? În ce constă această îmbunătățire? Sunt modalitățile de evaluare internă alese cele mai eficiente?

Capitolul de “Concluzii și recomandări” se referă, în primul rând, la concluziile generale reieșite atât din activitățile de îmbunătățire a calității, cât și din activitățile de evaluare internă derulate. Pe baza rezultatelor obținute, răspundem la întrebările la care orice proces de evaluare trebuie să răspundă (v., mai sus, p. 32-33):

- **Contextul** în care funcționează unitatea școlară, a fost el corect descris? Au fost nevoile (exprimate sau nu) ale beneficiarilor satisfăcute? Activitățile derulate și obiectivele lor au fost acceptate de beneficiari și de celelalte părți interesate?
- **Resursele** alocate pentru îmbunătățirea activității au fost suficiente și bine folosite?
- **Procesele și activitățile** au fost ele derulate corespunzător? S-au înregistrat abateri de la planificare? Care au fost motivele acestor abateri și cum pot fi ele evitate pe viitor?
- Au fost obținute **rezultatele** scontate (inclusiv reacțiile favorabile ale părților implicate) în privința îmbunătățirii calității și a unei mai bune cunoașteri a situației din organizația școlară?
- Au fost activitățile de îmbunătățire a calității și de evaluare internă **eficace**? (Și-au realizat, adică, obiectivele propuse?) Au respectat activitățile derulate criteriile de **economicitate**? (S-au încadrat ele în consumul planificat de resurse?) Pe scurt, au fost activitățile de îmbunătățire a calității și de evaluare internă **eficiente**?
- Cât de mari au fost **schimbările introduse** prin activitățile derulate (corectarea unor aspecte, îmbunătățire a unor situații, crearea de la “0” a unor sisteme sau procese)?
- Cât de mult s-a **implicat grupul țintă**? Cât de mult **știu** beneficiarii despre activitățile derulate? Care este nivelul lor de **satisfacție** față de rezultatele activității?
- Care a fost **impactul activităților** derulate - asupra grupului țintă, asupra discursului public, asupra resurselor disponibile, asupra instituțiilor implicate, asupra cooperării cu alte instituții etc.?

Pentru a ilustra modul de judecare a redatelor rezultate din evaluare, vom folosi, din nou, cele trei exemple prezentate pe tot parcursul lucrării:

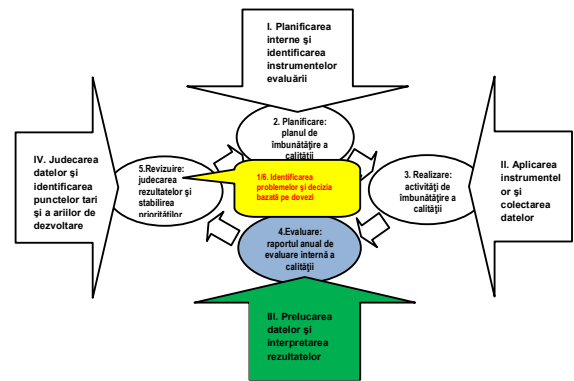


Exemplul 1, evaluarea atitudinii personalului școlii față de minoritățile etnice. Putem constata că nu există niciun fel de discriminare a elevilor de etnie romă, pe baza celor două aspecte reținute (nu există o discriminare în privința poziționării elevilor romi în bănci iar elevii romi participă la activitățile extracurriculare în aceeași măsură ca elevii majoritari), sau dimpotrivă, că discriminarea este o problemă majoră, la toate nivelurile de învățământ și la toate cadrele didactice. În aceste cazuri, judecarea datelor pentru fundamentarea deciziei este ușoară: nu este nevoie de intervenție (în prima situație), intervenția este obligatorie (în cea de-a doua situație). Ce facem, însă, când avem rezultate mai diversificate ? De exemplu, constatăm că doar unele cadre didactice îi discriminează pe elevii romi; sau, că motivele neparticipării elevilor romi la activitățile extracurriculare sunt diverse – atitudinea cadrelor didactice fiind doar unul dintre acestea. Aceste situații trebuie analizate, **judecate**, cu mare atenție: Cât de mare este problema ? Este o problemă care crește sau care se diminuează ? Care pot fi efectele absenței măsurilor de reducere a problemei ? Ce decizii pot fi luate: administrative (de exemplu, sancționarea cadrelor didactice care discriminează elevii romi), de dezvoltare profesională (de exemplu, trimiterea cadrelor didactice la un program de formare pe teme de educație interculturală), financiare (stimularea cadrelor didactice care nu discriminează elevii romi sau stimularea familiilor romi care își trimit copiii la activități extracurriculare) ? Care va fi impactul fiecărei decizii (asupra elevilor, cadrelor didactice, școlii, comunității) ? **Numai după o atentă „cântărire” a tuturor acestor aspecte putem propune soluții.**

Exemplul 2, evaluarea utilizării în predare a tehnologiilor moderne de informare și comunicare. Și în acest caz, dacă datele de indică o situație clară (toată lumea folosește lecțiile AEL / numeni nu folosește lecțiile AEL), decizia este ușor de luat. Dar, de regulă, situația reală este mult mai nuanțată. De exemplu, pornind de la exemplul de analiză de la p. 79-80 (în 42,5% din activitățile de învățare observate au fost folosite lecții AEL; în evaluarea elevilor au fost folosite doar 59% din lecțiile AEL folosite; elevii au lucrat efectiv cu calculatorul doar în 53% dintre lecțiile AEL folosite; 88% din lecțiile folosite fac parte din aria curriculară „Matematică și științe”, iar în 5 din 7 arii curriculare nu sunt folosite deloc lecții AEL), va trebui să răspundem aceluiași întrebări: Cât de mare este problema ? Este o problemă care crește sau care se diminuează ? Care pot fi efectele absenței măsurilor de reducere a problemei ? Ce decizii pot fi luate: administrative (de exemplu, impunerea folosirii lecțiilor AEL de către toate cadrele didactice), de dezvoltare profesională (de exemplu, trimiterea cadrelor didactice la programe de formare), financiare (achiziționarea de calculatoare și de soft educațional) ? Care va fi impactul fiecărei decizii (asupra elevilor, cadrelor didactice, școlii, comunității - de exemplu, de unde luăm banii pentru achiziționarea softului educațional ?).

În plus, dacă activitatea de evaluare internă este atașată unei activități de îmbunătățire a calității (în cazul nostru, promovarea folosirii TIC pentru a spori atractivitatea lecțiilor), putem răspunde la o serie de întrebări suplimentare (derivate din cele generale, menționate la p. 32-33 și 84):

- A răspuns această activitate unor **nevoi reale** ale elevilor ? Au cerut ei (sau părinții lor), o utilizare sporită a TIC ?
- Ne declarăm **mulțumiți** cu procentele de utilizare menționate mai sus ? A **meritat** investiția ?



- S-a realizat implementarea lecțiilor AEL **conform planificării** sau au fost abateri semnificative, care au influențat succesul acestei activități ?
- Ne-am atins **obiectivele propuse** ? Am utilizat **toate resursele** disponibile ? Le-am folosit **eficient** ?
- Cum a fost percepută **schimbarea** de către cadrele didactice și elevii care au utilizat lecțiile AEL ? Ca o îmbunătățire ? Ca o schimbare majoră ? Care este nivelul lor de satisfacție față de această măsură ?
- Cât de mult a afectat această activitate **situația școlii în comunitate** ? Este ea, acum, mai bine percepută de către părinți, angajatori, autorități locale ?

Exemplul 3, evaluarea satisfacției beneficiarilor față de activitatea cadrelor didactice.

Judecarea rezultatelor se face după același model: dacă datele ne conduc spre o decizie clară, nu apar, de regulă, probleme de decizie; dacă, însă, datele sunt mai nuanțate, este necesară judecarea acestora. De exemplu, constatăm probleme de accesibilitate a limbajului doar la anumite discipline / arii curriculare / cadre didactice. Sau, doar unele cadre didactice au probleme legate de obiectivitatea notării. În aceste cazuri, folosim același tip de criterii ilustrate mai sus și luăm decizia pe care **școala** o consideră necesară, realizabilă și acceptabilă de părțile interesate.

4.2. Realizarea raportului de evaluare internă (RAEI).

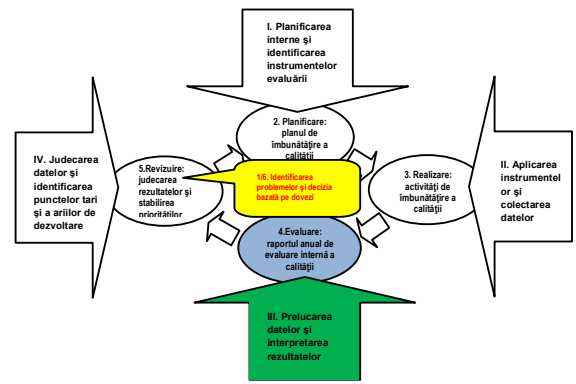
Practic, rezultatul parcurgerii primelor trei etape ale “cercului calității” îl constituie **generarea RAEI**. Pe baza evaluării activităților de îmbunătățire a calității și a activităților de evaluare internă, **RAEI** va fi finalizat prin introducerea a două elemente, obligatorii: **nivelul de realizare pentru cei 43 de indicatori** prevăzuți în standardele naționale și **propunerea de plan de îmbunătățire a calității** pentru anul școlar următor.

Întrucât evaluarea internă și externă a calității educației se realizează, conform legii, pentru fiecare program de studiu, în cazul învățământului preuniversitar, nivelul de realizare pentru cei 43 de indicatori va fi specificat, într-un **tabel separat**, pentru **fiecare nivel de învățământ și filiere** existente în unitatea școlară respectivă – având în vedere că și cerințele privind calitatea pot fi diferite. Ca urmare, aplicația informatică va genera atâtea tabele câte niveluri de învățământ sunt declarate în **RAEI** Partea I.

De exemplu:

- dacă este vorba de o școală generală, **RAEI** partea a III-a va cuprinde două tabele – unul pentru învățământul primar și al doilea pentru învățământul gimnazial;
- dacă este vorba de un liceu teoretic, **RAEI** partea a III-a va cuprinde un singur tabel; dacă acest liceu are și nivelul gimnazial, se mai adaugă un tabel;
- în cazul unui liceu tehnologic, cu clase de liceu teoretic și cu nivelul postliceal, **RAEI** partea a III-a va cuprinde trei tabele.

RAEI partea a IV-a va cuprinde activitățile de îmbunătățire a calității și activitățile de evaluare externă propuse pentru anul școlar următor, în formatul prezentat deja, la paginile 71 și 72 (la capitolul dedicat “Planificării”). În acest fel, sunt create premisele reluării ciclului de îmbunătățire continuă a calității: după validarea **RAEI**, activitățile din partea a IV-a a **RAEI** din anul curent, vor deveni **RAEI**, partea a II-a, din anul școlar următor.



Pe baza concluziilor formulate se va completa, pe baza dovezilor obținute:

- [RAEI](#) partea a III-a - nivelul de realizare pentru fiecare din cei 43 de indicatori de calitate.
- [RAEI](#) partea a IV-a – propunerile [CEAC](#) privind noul plan de îmbunătățire a calității.



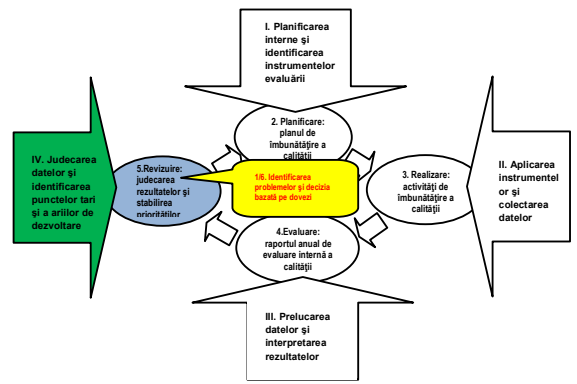
Raportul Anual de Evaluare Internă a Calității (RAEI) va fi generat automat de aplicația informatică aferentă manualului de evaluare internă. Acesta va avea două forme - una pentru publicul larg (postată în pagina publică a unității școlare) și una pentru autorități (care va putea fi accesată, în afara școlii respective, **doar în citire**, de către [ARACIP](#), inspectoratul școlar al județului respectiv și Minister).

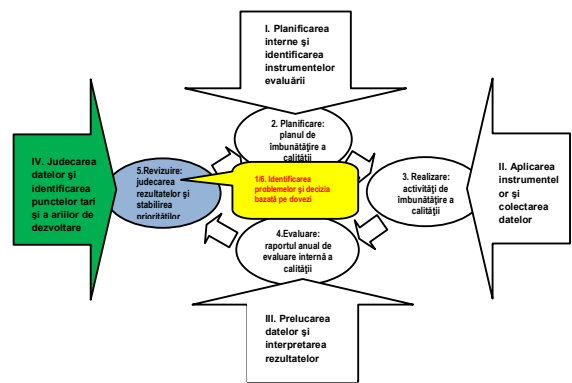


Ambele forme ale [RAEI](#) au aceeași structură (cele IV părți deja menționate):

- Partea I – cu datele școlii – este partea cu cele mai mari diferențe între cele două versiuni ale [RAEI](#) (publică și pentru autorități).
- Partea a II-a – activitățile de îmbunătățire a calității planificate, realizare și evaluate: pentru fiecare activitate de îmbunătățire a calității sau de evaluare internă, cu toate datele completate în etapele respective (în partea pentru autorități); în partea publică, activitățile de îmbunătățire a calității vor fi prezentate în rezumat, insistându-se pe concluziile și recomandările aferente etapei de “Evaluare”.
- Partea a III-a – nivelul de realizare pentru cei 43 de indicatori, pentru fiecare nivel și filieră de învățământ.
- Partea a IV-a – activitățile de îmbunătățire a calității și activitățile de evaluare internă propuse pentru anul școlar următor.

[RAEI](#) finalizat va deveni operațional numai în etapa următoare, după decizia de validare a acestuia de către Consiliul de Administrație al școlii. Numai după decizia de revizuire și validare, [RAEI](#) va fi publicat iar [RAEI](#), partea a IV-a, va deveni [RAEI](#) partea a II-a pentru viitorul ciclu de evaluare internă.





Capitolul 5. Îmbunătățirea calității fundamentată pe evaluarea internă



Uneori, furați de derularea activităților de îmbunătățire a calității de la nivelul unității școlare, pierdem din vedere esențialul: tot ceea ce facem în unitatea școlară, toate acțiunile cadrelor didactice, ale elevilor, ale directorilor etc., trebuie să aibă ca scop îmbunătățirea calității, dovedită, în primul rând, prin rezultate mai bune ale copiilor / elevilor. Pe cale de consecință, orice activitate care nu urmărește acest lucru sau care, pe parcurs, în urma monitorizării și evaluării, nu dovedește “valoare adăugată”, trebuie abandonată, întrucât consuma, în mod inutil, resursele (și așa puține) pe care le avem.

Există numeroase acțiuni la nivelul unității școlare care se fac ...pentru că se fac și nu pentru că adaugă sau crează valoare pentru elev: degeaba avem “săptămâna verde” în școală, dacă acest lucru nu se traduce prin comportamentul constant al elevilor privind protecția naturii; degeaba participă cadrele didactice la cursuri de pregătire în utilizarea computerului, dacă, după parcurgerea cursului respectiv, cadrele didactice respective nu folosesc deloc calculatorul în predare; etc.

De aceea, evaluarea trebuie să fie sinceră iar **dovezile** care se constituie în rezultate ale evaluării **trebuie să fundamenteze decizia de îmbunătățire a calității**. Totodată, decizia de îmbunătățire a calității trebuie luată **împreună cu toți cei interesați**.

5.1. Utilizarea rezultatelor evaluării interne pentru îmbunătățirea calității



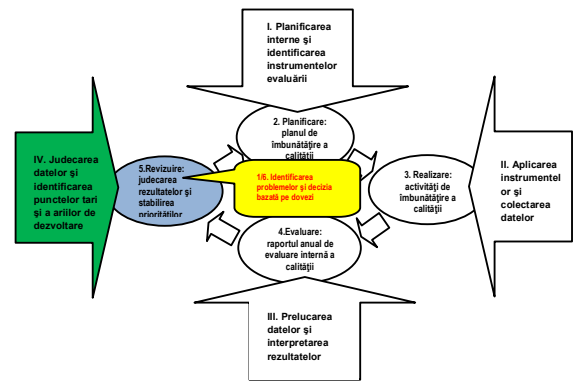
Rezultatele evaluării sunt utilizate pentru a realiza principalele funcții ale evaluării (deja menționate la p. 30):

- **îmbunătățirea activității curente** – deciziile respective trebuind să fie oportune, să împiedice apariția disfuncțiilor majore și, în același timp, să arate foarte clar ce a mers și ce nu în activitățile trecute;
- **asigurarea feed-back-ului pentru grupurile semnificative de interes** – rezultatele acțiunilor trebuie cunoscute de către elevi, părinți, cadre didactice, manageri, comunitate în ansamblul ei, pentru ca toate aceste grupuri de interes să poată judeca dacă “investiția” făcută (nu numai cea financiară) a dus sau nu la impactul scontat și dacă merită continuată sau nu;
- **revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale** de la nivelul unității școlare pentru ca acestea să servească mai bine misiunii asumate.



Pentru a înțelege mai bine acest proces, vom reveni la exemplele utilizate deja. Menționăm faptul că, în cazul unor neajunsuri minore, ne putem limita la măsuri punctuale de îmbunătățire a activității curente, dar, atunci când descoperim probleme majore, trebuie mers până la schimbarea strategiilor și a politicilor proprii. În toate situațiile (inexistența problemelor; există neajunsuri minore; au fost identificate probleme mari), **comunicarea, feed-back-ul către beneficiari este obligatoriu**. În funcție de situație, poate fi oferit feed-back și altor părți interesate (autorități locale, ISJ, furnizori de formare etc.).

Exemplul 1, evaluarea atitudinii personalului școlii față de minoritățile etnice:



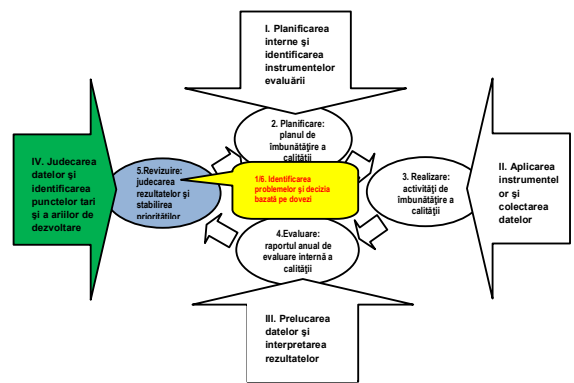
- **Îmbunătățirea activității curente:** de exemplu, constatăm că lipsa de participare a elevilor romi la activitățile extracurriculare nu se datorează discriminării din partea cadrelor didactice ci motivelor economice (părinții nu au bani să plătească excursiile sau biletele de intrare la muzee sau spectacole): în acest caz, o îmbunătățire a participării se va putea realiza, de exemplu, prin decizia de a aloca “gratuitățile” către elevii ale căror familii sunt lipsite de resurse.
- **Asigurarea *feed-back*-ului pentru grupurile semnificative de interes:** se decide comunicarea către Comitetul de părinți pe școală a rezultatelor evaluării: că au fost / nu au fost identificate cazuri de discriminare a copiilor romi în școală și, în cazul în care au fost identificate, ce măsuri s-au luat.
- **Revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale:** în cazul în care se constată o discriminare sistematică a elevilor de etnie romă, se impune o modificare a proiectului de dezvoltare instituțională: se decide modificarea PDI: combaterea discriminării trebuie să devină o prioritate a dezvoltării instituționale / pentru îmbunătățirea calității; în acest caz se poate solicita și ajutorul administrației publice locale.

Exemplul 2, evaluarea utilizării în predare a tehnologiilor moderne de informare și comunicare:

- **Îmbunătățirea activității curente:** se constată neutilizarea TIC la anumite discipline, motivul fiind lipsa abilităților cadrelor didactice care predau aceste discipline; se decide finanțarea, pentru aceste cadre didactice, a unor cursuri intensive de TIC.
- **Asigurarea *feed-back*-ului pentru grupurile semnificative de interes:** se constată folosirea sporadică a TIC, chiar dacă există echipamentele și competențele necesare; se decide ca fiecare cadru didactic să folosească TIC la cel puțin o lecție în fiecare lună; această decizie este comunicată cadrelor didactice, elevilor și părinților.
- **Revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale:** se constată folosirea lecțiilor AEL exclusiv în predare; această constatare, coroborată cu dovezile rezultate din evaluarea altor aspecte ale vieții școlare (de exemplu, inabilitatea cadrelor didactice de a realiza matrice de specificații la probele de evaluare sumativă sau notarea subiectivă), poate determina conducerea școlii să transforme abilitarea cadrelor didactice în evaluarea rezultatelor școlare într-o prioritate.

Exemplul 3, evaluarea satisfacției beneficiarilor față de activitatea cadrelor didactice:

- **Îmbunătățirea activității curente:** constatăm, la anumite cadre didactice, utilizarea unui limbaj inaccesibil majorității elevilor; decidem înmulțirea asistențelor la orele acestor cadre didactice (din partea conducerii școlii și a șefilor de catedră) și oferirea de *feed-back*, consiliere și (dacă este cazul) formare în domeniul comunicării didactice.
- **Asigurarea *feed-back*-ului pentru grupurile semnificative de interes:** în aceeași situație (unele cadre didactice utilizează un limbaj inaccesibil majorității elevilor), confirmăm părinților existența problemei și le comunicăm măsurile luate.
- **Revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale:** se constată lipsa obiectivității în evaluare; această constatare, coroborată cu dovezile rezultate din evaluarea altor aspecte ale vieții școlare (de exemplu, inabilitatea cadrelor didactice de a realiza matrice de specificații la probele de evaluare sumativă), poate determina conducerea școlii să transforme abilitarea cadrelor didactice în evaluarea rezultatelor



școlare într-o prioritate. În această situație, este informată Casa Corpului Didactic în privința necesității organizării și acreditării unor programe de formare pe această temă.



Indiferent de problema abordată și de rezultatele evaluării, o arie de îmbunătățire permanentă trebuie să fie colectarea datelor: experiența instituțiilor care colectează și gestionează cantități mari de date a demonstrat că este nevoie de ani buni pentru a avea date de calitate, în care se poate avea încredere. **Ca urmare, îmbunătățirea procesului de obținere, colectare și prelucrare a datelor trebuie să fie o preocupare permanentă la nivelul CEAC**

și al CA.

5.2. Judecarea rezultatelor și decizia de îmbunătățire bazată pe dovezi



Obținerea unor date de calitate face posibilă, dar nu garantează **calitatea deciziei**. În această privință, menționăm două aspecte importante: primul fiind **cum anume** este luată decizia (pentru acest aspect, vezi mai sus, p. 31-32 **etapele și caracteristicile** unei decizii de calitate), iar cel de-al doilea **cine** ia decizia. Asupra acestui al doilea aspect ne vom apleca în cele ce urmează.

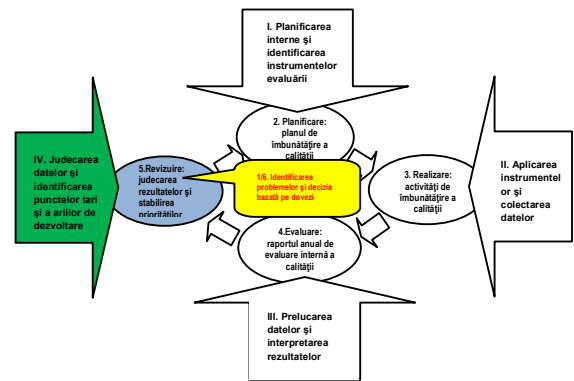
Decizia curentă, “de punere în aplicare”, poate fi luată (și, adesea, este bine să fie luată) de manager. Dar, atunci când vorbim de decizii strategice, de revizuire a politicilor și strategiilor educaționale, care pot influența activitatea unui mare număr de persoane, este necesară **participarea la decizie** a părților interesate.

"Implicarea" și "participarea" diverselor persoane și grupuri nu se referă numai la realizarea concretă a sarcinilor de serviciu, ci **vizează, explicit și direct, nivelul decizional**.

Există participare:	Nu există participare:
<ul style="list-style-type: none"> • Atunci când elevii își aleg temele pentru acasă. • Atunci când cadrele didactice contribuie la elaborarea PDI. • Atunci când părinții decid destinația banilor strânși la fondul clasei. • Atunci când directorul școlii este consultat în legătură cu destinația banilor alocați școlii de către Primărie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atunci când elevii fac temele pentru acasă date de profesor sau învățător. • Atunci când cadrele didactice realizează sarcinile trasate prin PDI. • Atunci când părinții contribuie cu bani la “fondul clasei”. • Atunci când directorul școlii face cheltuielile conform bugetului primit de la Primărie.

Problematika participării este legată de cea a **controlului**, întrucât membrii unei organizații care iau decizii într-o anumită arie dețin și controlul asupra acesteia.

Nu există o formă ideală sau un nivel optim de participare la luarea deciziilor, deoarece orice situație concretă este caracterizată printr-o multitudine de factori specifici care trebuie luați în considerare. **Nivelul optim al participării** este definit în funcție de ponderea avantajelor față de cea a dezavantajelor folosirii procedurilor participative.



Avantajele participării diferitelor persoane și grupuri la decizie sunt:

- calitatea superioară a deciziei;
- acceptarea și înțelegerea superioară a schimbării și familiarizarea mai rapidă cu noutățile;
- crearea sentimentului de "proprietate": se vorbește despre "școala noastră", sau despre "activitățile noastre";
- exprimarea clară și cunoașterea diferitelor puncte de vedere și interese.

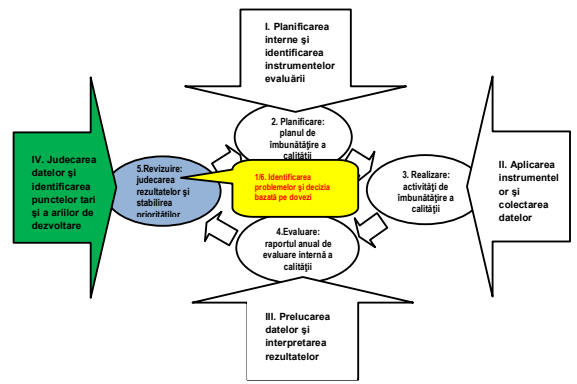
Participarea largă la decizie are și o serie de **dezavantaje**:

- consumul mai mare de efort și de timp;
- posibilitatea ca oamenii să se implice pentru a se opune schimbării sau deciziei în cauză;
- posibilitatea creșterii instabilității organizației și a sentimentului de nesiguranță (mai ales în cazul schimbărilor majore).

Stabilirea nivelului și a modului concret de participare pentru persoanele și grupurile interesate se realizează pe baza unor **trăsături specifice ale deciziei** care urmează a fi luată:

- **Complexitatea** deciziei: deciziile complexe cer un nivel ridicat de participare.
- Gradul de **insatisfacție** față de situația prezentă: cu cât nivelul de insatisfacție legat de situația prezentă este mai mare, cu atât sunt mai necesare procedurile participative pentru a declanșa o schimbare majoră.
- **Prestigiul** celor care susțin o anumită decizie: dacă inițiatorii sunt "persoane cu greutate", respectate, credibile, și au capacitate de convingere, participarea este de dorit.
- **Impactul** deciziei asupra oamenilor: oamenii se vor implica în luarea deciziei numai dacă vor fi convinși că vor avea de câștigat.
- **Primatul calității** deciziei sau al **acceptabilității** ei: pentru deciziile care trebuie în primul rând acceptate de anumite persoane sau grupuri (nefiind obligatorii), este necesară o participare cât mai largă; dacă este mai importantă calitatea deciziei, ea trebuie luată de experți, participarea altor persoane nefiind indicată.
- Probabilitatea apariției **zvonului**: zvonul poate fi combătut numai prin comunicare deschisă și participare;
- **Importanța** deciziei: deciziile importante trebuie luate cu o participare cât mai mare a celor care vor fi afectați de decizia respectivă; deciziile neimportante, de rutină pot fi soluționate și fără participare.
- **Urgența** deciziei: în caz de urgență maximă, decizia individuală (cea mai rapidă) este recomandată.

Lipsa participării la decizie scade motivația și creează sentimentul de nesiguranță: teama de eșec are un efect paralizant sau generează opoziție. Procesul de decizie, proiectare și planificare la nivelul comunității și al școlii presupune implicarea cadrelor didactice, a părinților, a elevilor, a autorităților locale și a altor parteneri din cadrul comunității. Există, însă, o serie de probleme care pot stânjeni această participare dar și modalități prin care aceste bariere pot fi depășite.



De exemplu, cadrul legislativ încă neclar, competențele existente la nivelul managementului și al colectivului respectiv, tradiția și mentalitățile care încurajează sau nu implicarea și participarea, sprijinul comunitar și al nivelurilor ierarhice superioare – sunt tot atâția factori care pot afecta **participarea cadrelor didactice** la procesul decizional.

Participarea părinților poate fi afectată de: barierele în comunicarea dintre școală și familie (de exemplu, părinții sunt solicitați să vină la școală, de regulă, pentru evenimente neplăcute - absențe ale copiilor, note proaste, probleme de comportament, pentru a contribui la fondul clasei etc. - și mai puțin pentru evenimente cu încărcătură pozitivă); lipsa de interes din partea unor părinți în raport cu educația și, în particular, în raport cu evoluția propriilor copii; deficiențele de atitudine ale părinților dar și ale profesorilor (de exemplu, atitudinea de superioritate sau folosirea, de către cadrele didactice, a unui limbaj neînțeles de către părinți); problemele severe cu care se confruntă unele familii (sărăcia extremă, alcoolismul, marginalizarea etc.); restricțiile care țin de timpul limitat și de lipsa informației.

O problemă încă nerezolvată în sistemul de învățământ românesc este **participarea la decizie a autorităților locale**, influențată de: cadrul legislativ – încă neclar și incoerent; lipsa de comunicare între diferitele instituții; conflicte – inclusiv politice – între diverse persoane și grupuri cheie; lipsa de informare reciprocă în legătură cu inițiativele și deciziile luate; absența educației pentru colaborare; presiunea problemelor curente – care nu lasă timp pentru întâlniri și lucru împreună; atitudini necorespunzătoare de ambele părți; lipsa resurselor financiare și materiale.

Participarea elevilor la decizie este, încă, în stadiu incipient: există extrem de puține unități școlare în care vocea elevilor se face, cu adevărat, auzită. În plus, este încurajat conformismul, fiind luate în considerare numai acele opinii sau propuneri ale elevilor care susțin orientările sau politicile existente.



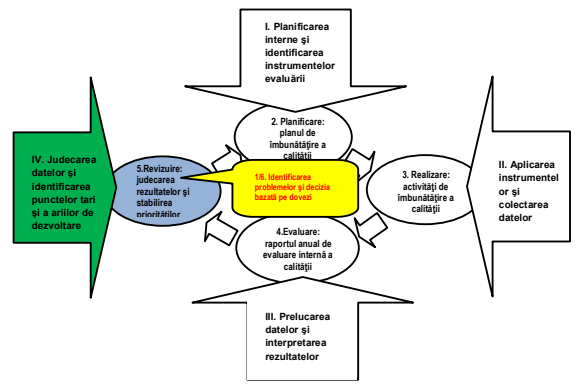
Participarea părților interesate la luarea deciziei este absolut necesară pentru ca oferta educațională să răspundă unor nevoi reale și nu doar presupuse ale beneficiarilor. Însă, această participare poate deveni efectivă numai în urma unor inițiative prioritare, sincere și stăruitoare la nivelul CA și **CEAC**: **calitatea implicării beneficiarilor se construiește treptat, numai pe baza încrederii și respectului reciproc.**



În urma participării la decizie a părților interesate, soluțiile propuse de **CEAC** în planul de îmbunătățire a calității, pot fi **acceptate, modificate** sau chiar **respinse**. Interpretarea datelor și ierarhia priorităților, așa cum rezultă din acest proces de consultare și revizuire, vor fi, câteodată, **altele** decât cele la care s-au gândit membrii **CEAC**. Vom ilustra această situație utilizând aceleași

exemple.

Exemplul 1, evaluarea atitudinii personalului școlii față de minoritățile etnice. Datele arată că doar o mică parte dintre cadrele didactice îi discriminează pe elevii romi, iar măsurile propuse sunt cele administrative. Părinții, însă, considera această problemă drept una majoră și solicită introducerea combaterii discriminării pe criterii etnice între prioritățile unității



școlare. Se impune, așadar, o renegociere a poziției acestei probleme în ierarhia nevoilor / a problemelor care vor fi abordate în viitorul ciclu de îmbunătățire a calității și, implicit, o **modificare a planului de îmbunătățire a calității** propus pentru anul școlar următor.

Exemplul 2, evaluarea utilizării în predare a tehnologiilor moderne de informare și comunicare. Cadrele didactice pot considera satisfăcător nivelul actual de utilizare a TIC, în timp ce elevii consideră acest nivel ca nesatisfăcător. Și aici, este necesară re poziționarea necesității creșterii nivelului de utilizare a TIC între prioritățile unității școlare, **inclusiv la nivelul planului de îmbunătățire a calității**.

Exemplul 3, evaluarea satisfacției beneficiarilor față de activitatea cadrelor didactice. Putem constata, în urma discuției cu părinții din Comitetul reprezentativ al părinților, că motivele de insatisfacție analizate (accesibilitatea limbajului și obiectivitatea notării) nu sunt, nici pe departe, cele mai importante cauze ale insatisfacției părinților. Ca urmare, pe de o parte, deciziile privind aceste aspecte nu sunt importante, în opinia părinților și, pe de altă parte, este nevoie de o decizie de continuare a evaluării nivelului de satisfacție a părinților, dar pe alte baze, abordând alte aspecte ale vieții școlare (aspecte care trebuie **introduse în planul de îmbunătățire a calității** pentru anul școlar următor).



RAEI finalizat (inclusiv planul de îmbunătățire a calității) va fi oferit spre consultare părților interesate.

După consultarea organismelor reprezentative ale beneficiarilor (Consiliul reprezentativ al părinților și / sau - după caz - Consiliul consultativ al elevilor), a Consiliului profesoral, a autorităților publice locale și (dacă este cazul) a altor părți interesate, **RAEI** va fi supus validării (aprobării) CA.

După luarea deciziei de validare, **RAEI** devine public și document oficial al unității școlare (și, transmis, în mod automat, prin aplicația informatică, la **ARACIP**)



Se încheie, astfel, un ciclu al calității: de planificare, realizare, evaluare și revizuire a activităților de îmbunătățire a calității și de evaluare internă. Totodată, prin intermediul noului plan de îmbunătățire a calității, sunt create premisele reluării acestui ciclu – care devine o “spirală” a îmbunătățirii continue a calității educației. În general, dacă datele sunt bune, credibile, decizia este mult mai ușor de luat. Ca urmare, calitatea datelor este esențială pentru decizia de revizuire a întregului proces de îmbunătățire a calității: “nu putem îmbunătăți ceea ce nu putem măsura” (McKinsey, 2007).



Surse suplimentare de informare și documentare

În acest capitol am grupat principalele surse de informare și documentare pe care le-am utilizat pe parcursul acestui manual, anume:

- Legislația generală a educației, existentă la data publicării manualului, cu relevanță pentru domeniul asigurării, evaluării și managementului calității.
- Legislația specifică a calității educației.
- Legislația complementară – cu relevanță pentru standardele în vigoare și pentru procesul de autoevaluare.
- Manuale, ghiduri, proceduri și instrumente realizate de diferite instituții și persoane, pe care le considerăm adecvate

Ca urmare, biblioteca metodologică a acestui manual (oferită în cadrul aplicației informatice care îl însoțește) cuprinde următoarele capitole:

A. Cadrul normativ al educației și al asigurării calității educației

B. Legislație complementară

C. Site-uri și pagini web

D. Manuale și ghiduri

E. Modele de instrumente și proceduri

NOTĂ:

Pe parcursul pilotării manualului de evaluare internă, va fi completată și biblioteca metodologică în funcție de:

- **Nevoile identificate de experții care vor asigura pilotarea.**
- **Exemplele de bună practică reieșite în timpul pilotării.**