

Alois Gherguț este doctor în științele educației, cadru didactic la Catedra de Psihologie Medicală și Psihopedagogie Specială, cancelar al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității „Al.I. Cuza” din Iași, membru în numeroase comisii de specialitate, coordonator, consultant sau membru în cadrul unor proiecte/programe naționale și internaționale. A absolvit mai multe stagii de pregătire în domeniile: managementul serviciilor sociale, designul programelor de intervenție psihopedagogică, psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, consiliere psihopedagogică, educație incluzivă.

De același autor au mai apărut: *Introducere în problematica educației integrate* (Editura Spiru Haret, Iași, 2000, coautor Teodor Cozma); *Psihopedagogie specială* (Editura Polirom, Iași, 2000, coautor Cristina Neamțu); *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale* (Editura Polirom, Iași, ed. I: 2001, ed. a II-a revăzută și adăugită: 2006); *Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială. Ghid practic* (Editura Polirom, Iași, 2003); *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice* (Editura Polirom, Iași, 2005). A publicat de asemenea numeroase studii și articole în volume colective și reviste de specialitate.

Autorul poate fi contactat la adresa de e-mail alois@uaic.ro.

© 2007 by Editura POLIROM

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4 ; P.O. BOX 266, 700506

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37;

P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

GHERGUȚ, ALOIS

Management general și strategic în educație: ghid practic / Alois Gherguț. –
Iași: Polirom, 2007

ISBN 978-973-46-0586-6

65.012.4:37

Printed in ROMANIA

Alois Gherguț

MANAGEMENT general și strategic ÎN EDUCAȚIE

Ghid practic

Cuprins

<i>Argument</i>	9
-----------------------	---

Capitolul 1

Introducere în problematica managementului educațional	11
1.1. Managementul științific vs managementul empiric	11
1.2. Managementul performant și „regula celor 4 C”	17
1.3. Serviciile educaționale și managementul educațional	19
1.4. Descentralizarea – condiția succesului și eficienței serviciilor educaționale	27
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	35

Capitolul 2

Funcțiile managementului în serviciile educaționale	37
2.1. Proiectarea și planificarea în managementul educațional	37
2.2. Organizarea	48
2.3. Antrenarea/coordonarea și managementul resurselor umane	51
2.4. Conducerea (leadership-ul)	68
2.5. Adoptarea deciziilor	78
2.6. Controlul – evaluarea – monitorizarea	86
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	112

Capitolul 3

Aspecte privind managementul strategic în serviciile educaționale	115
3.1. Repere manageriale ale strategiei unui proiect de dezvoltare instituțională	117
3.2. Elemente și etape în elaborarea strategiilor	118
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	148

Capitolul 4	
Eficacitate și eficiență în managementul educațional	149
4.1. Activitatea managerială în condiții de eficiență și eficacitate	149
4.2. Proces educațional eficace și eficient	154
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	161
Capitolul 5	
Managementul schimbării în serviciile educaționale	163
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	176
Capitolul 6	
Managementul calității și controlul calității totale în serviciile educaționale	177
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	192
Capitolul 7	
Procesul de comunicare în managementul serviciilor educaționale	193
7.1. Forme ale comunicării	196
7.2. Bariere în calea comunicării eficiente	201
7.3. Negocierea	204
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	209
Capitolul 8	
Elemente de marketing în serviciile educaționale	211
<i>Întrebări, exerciții, teme de lucru</i>	219
<i>Bibliografie</i>	221
<i>Index tematic</i>	227

Această lucrare este dedicată colegilor mei, cadrelor didactice și tuturor celor care și-au asumat cu responsabilitate și demnitate statutul de educator, într-o perioadă în care mulți oameni de rând sau decidenți și-au întors privirea de la școală – inima unei comunități.

Argument

Măsurile reformiste, evoluția și transformările din sistemul de învățământ au evidențiat, cel puțin în ultimii ani, necesitatea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de persoane de vârste diferite, aparținând unor medii sociale variate și cu potențialități intelectuale și aptitudinale diverse.

Pe fondul schimbărilor sociale postdecembriste în sistemul românesc de învățământ, pe lângă sistemul public al serviciilor educaționale, legislația permite și funcționarea unor instituții care oferă servicii educaționale cu caracter privat sau confesional (este vorba de școlile particulare, școlile confesionale sau programele instructiv-educative din oferta organizațiilor nonguvernamentale adresate unor categorii diverse de beneficiari). Apariția serviciilor educaționale alternative serviciilor publice constituie un factor concurențial care, pe termen lung, ar putea determina creșterea calității serviciilor educaționale în ansamblu și armonizarea nevoilor comunitare cu oferta instituțiilor și organizațiilor responsabile de promovarea și susținerea acestui tip de servicii vitale pentru o comunitate. Pe de altă parte, o caracteristică a instituțiilor și organizațiilor care oferă programe educaționale constă în caracterul eterogen al serviciilor și specializărilor în rândul personalului. Uneori, această eterogenitate își poate pune amprenta în mod negativ asupra calității serviciilor oferite ; de aceea, un management de succes poate însemna și armonizarea tuturor pozițiilor/diferențelor care decurg din această eterogenitate.

Una dintre direcțiile prioritare ale reformei învățământului din țara noastră urmărește procesul de descentralizare, redistribuirea responsabilităților, a autorității decizionale, a răspunderii publice și a resurselor de la nivelul central către nivelul local, crearea unui sistem de învățământ organizat, administrat și finanțat conform reglementărilor europene în ceea ce privește asigurarea calității procesului instructiv-educativ, accesul liber, egal și deplin al tuturor copiilor și tinerilor la sistemul educațional, adecvarea ofertei educaționale la interesele și nevoile beneficiarilor direcți și indirecti. Acest lucru presupune implicare, responsabilizare, viziune și gândire strategică, competențe profesionale și manageriale ; altfel spus,

presupune o nouă abordare a managementului în instituțiile și organizațiile ofer-tante de servicii educaționale, adică un nou tip de manager.

Se spune, iar realitatea socială o confirmă, că o comunitate umană poate supraviețui multor vitregii, încercări și situații de criză. În schimb, dispariția fizică a comunității respective este determinată invariabil de dispariția școlii – inima comunității – și de dispariția Bisericii – sufletul ei. Iată de ce atât liderii, cât și membrii unei comunități trebuie să respecte, să susțină și să dezvolte școala ca instituție fundamentală a comunității din care fac parte. Altfel, aceasta este condamnată la dispariție, iar peste câteva generații, de ea ne vor aminti câteva ruine, multe nostalgii, eventuale referințe în tot soiul de documente din arhive și o liniște dureroasă...

Având în vedere aceste premise, lucrarea de față se dorește a fi un real suport pentru managerii instituțiilor școlare și ai altor structuri, sectoare sau organizații care sunt implicate în activități educaționale, pentru cadrele didactice, părinți, reprezentanți ai consiliilor locale, studenți, voluntari etc. În plus, lucrarea își demonstrează utilitatea practică prin faptul că satisface nevoia de informație actualizată în domeniul managementului educațional, oferind sugestii și exemple pentru activitățile din instituțiile de profil, venind în sprijinul persoanelor antrenate în serviciile educaționale, cărora li se pune astfel la îndemână un ghid practic de acțiune.

Autorul
Iași, 2007

Introducere în problematica managementului educațional

1.1. Managementul științific vs managementul empiric

În sens larg, termenul *management* exprimă un ansamblu de reguli și principii de conducere a unei activități în condiții specifice, de gestionare eficientă a unor resurse existente, pentru atingerea unor finalități/obiective prestabilite. Știința/teoria managementului reprezintă condiția primară pentru practicarea unui management de calitate, eficient, rațional, creativ, orientat spre succes, dezvoltare și îndepărtat de empirismul primar al desfășurării unei activități¹. Altfel spus, managementul științific, rațional, ca aplicație a științei manageriale, reprezintă „ansamblul proceselor prin care toate elementele teoretico-metodologice furnizate de știința managementului sunt operaționalizate în practica socială” (Nicolescu, 1993, p. 52).

Managementul este o activitate pentru exercitarea căreia sunt necesare abilități specifice, cunoștințe tehnice și relaționale, care se exercită într-un anumit context-cadru, adică: pe de o parte, mediul economic, politic și social, caracterizat prin restricții și/sau oportunități, și, pe de altă parte, mediul cultural, mentalitățile, tradițiile – altfel spus, cultura

-
1. *Filosofia managerului* nu constă în căutarea adevărului absolut și etern; decizia managerului, deși fundamentată și elaborată, este aplicabilă într-un anumit loc și la un moment dat. Managerul este presat de timp, iar elaborarea unui model excesiv de riguros și adaptarea acestuia la un anumit context necesită timp; în consecință, managerul operează cu modele simplificate și soluții optime.

organizațională a unei instituții. În același timp, managementul presupune responsabilitatea pentru realizarea în comun a misiunii și obiectivelor unei organizații – altfel spus, conducerea, într-un context dat, a unui grup de persoane care au de atins un obiectiv comun, în conformitate cu finalitățile organizației din care fac parte.

Complexitatea acestor dimensiuni ale managementului teoretic și practic, în tendința lui de a deveni de calitate, performant, eficient, democratic, uman, se reflectă chiar și în limbajul specific utilizat. Deși termenul are rădăcină latină, sensul său actual vine din limba engleză și caracterizează activitatea ce constă în coordonarea și conducerea unui serviciu, a unei instituții, întreprinderi sau organizații¹. Managementul corelează cu alți termeni conecși: *administrare* (ansamblu de operații statice pentru evidența/gospodărirea resurselor, bunurilor, lucrurilor), *gestionare* (parte a conducerii – păstrarea, mânuirea bunurilor, a resurselor încredințate), *organizare* (parte a managementului, vizând structurarea activității și resurselor, relațiilor), *coordonare*, *îndrumare*, *antrenare*.

Unii autori subliniază o serie de confuzii terminologice cu consecințe importante în practică. Astfel, Romiță B. Iucu (2000, pp. 41-42) face distincție între termenii *administrație* și *management*, urmărind unele criterii definitorii (obiective, criterii de succes, resurse, decizie, structură, roluri, atitudini, aptitudini):

- *administrarea* se caracterizează prin: formularea în termeni generali a obiectivelor, obținerea succesului prin prevenirea erorilor, plasarea resurselor în plan secundar, adoptarea de decizii puține și pentru un număr mare de persoane, ierarhii și domenii de responsabilitate ample, precizarea rolului de arbitru al administratorului,

1. Etimologia și modul de intrare/de traducere într-o limbă au generat un polisemantism aparte: lat. *manus* (mână, manevrare, pilotare, conducere, strunirea cailor); fr. *manège*; it. *maneggio*; engl. *to manage* (a conduce, a rezolva, a face față la, a reuși, a dirija, a izbuti, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a se pricepe să etc.); engl. *management* (activitatea/arta de a conduce, abilitate, organizare, reușita în atingerea obiectivelor, adoptarea deciziilor optime în proiectarea și realizarea proceselor); engl. *manager* (conducător, administrator, organizator, coordonatorul unei echipe, director).

accentuarea rolului procedurilor, conformismului, pasivității, prudenței, raportărilor periodice;

- *managementul* se remarcă prin: formularea de obiective strategice și operaționale, căutarea condițiilor de obținere a performanțelor măsurabile, abordarea prioritară a resurselor, adoptarea deciziilor de diferite tipuri și grade de complexitate, practicarea delegării de autoritate, considerarea managerului drept protagonist al organizației, atitudini activizante, creative, punerea accentului pe rezultate și pe analiza lor complexă.

Una dintre condițiile ce caracterizează știința consolidată a managementului este dată de existența unei legități, a unor principii specifice. Deși a dominat atât timp conducerea practică, în care s-au conturat norme și reguli, s-a putut totuși formula, prin generalizare, un sistem de principii coordonatoare, grupate în jurul problemei atingerii performanței în realizarea obiectivelor organizației.

Sintetizând, putem contura un tablou al celor mai frecvent citate principii ce trebuie respectate în managementul științific, rațional și creativ:

- *principiul eficienței;*
- *principiul utilizării cu maximum de randament a întregului sistem* (elemente teoretice, procese, relații, resurse, efecte);
- *principiul eficacității* (al performanței și calității);
- *principiul rolului central al obiectivelor;*
- *principiul participării specifice și responsabile a tuturor factorilor din cadrul organizației;*
- *principiul asigurării dinamismului conducerii, al promovării unor norme de conduită participativă* (răspundere, inițiativă, autoritate, motivație, disciplină, cooperare etc.);
- *principiul antrenării echilibrate a elementelor într-o organizație rațională* (scopuri, acțiuni, resurse, mijloace, metode, factori, relații, rezultate);
- *principiul adaptării sistemului de management la caracteristicile concrete ale organizației;*
- *principiul motivării tuturor persoanelor implicate în procesul managerial al organizației.*

Fiind un proces conștient de influențare și coordonare a acțiunilor individuale și de grup în scopul realizării misiunii și obiectivelor organizației, managementul cuprinde două domenii : *managementul resurselor umane* și *managementul resurselor materiale*. Acestor două domenii le corespund două forme : *managementul strategic* (elaborarea planului de acțiune al organizației pe termen lung) și *managementul operațional* (se referă la acțiunea de planificare pe termen scurt a strategiei și activităților organizației).

Prin combinarea acestor elemente pot fi evidențiate patru sectoare distincte, aflate în strânsă concordanță:

- managementul strategic al resurselor umane, adică *mobilizarea energiilor* (gestionarea strategică a competențelor, încurajarea schimbării, optimizarea procesului de comunicare în cadrul organizației, valorificarea potențialului uman etc.);
- managementul strategic al resurselor materiale, adică *identificarea și alegerea opțiunilor strategice* (parteneriate interinstituționale, instrumente strategice de analiză a contextului și de planificare, strategii privind atragerea de fonduri/resurse etc.);
- managementul operațional al resurselor umane, adică *managementul relațional* (motivarea membrilor organizației, animarea echipelor, conducerea reuniunilor de lucru, negocieri, gestionarea timpului, comunicarea cotidiană în organizație etc.);
- managementul operațional al resurselor materiale, adică *managementul instrumental* (se referă la decizie, delegarea responsabilităților, descrierea funcțiilor și activităților pentru fiecare componentă/ poziție din organigrama instituției, coordonarea proiectelor etc.).

Pentru a înțelege importanța fiecărui element din cadrul procesului managerial al unei organizații putem compara managementul cu un lanț compus dintr-o sumă de verigi ; calitatea lanțului pe ansamblu nu depinde de calitatea celei mai puternice verigi, ci de cea a verigii celei mai slabe.

Multe dintre informațiile întâlnite în literatura managerială generală își găsesc aplicare și în cadrul managementului serviciilor educaționale ; este vorba îndeosebi de elemente privind procesele din cadrul grupurilor mici și interacțiunile care se stabilesc între beneficiari și personalul serviciilor educaționale. Pentru aplicarea lor în mod eficient trebuie să se aibă în

vedere dezvoltarea unor strategii sistematice și coerente privind schimbarea și adoptarea unei atitudini orientate către acțiune. Un prim pas în această direcție constă în *specificarea unui set clar și articulat de valori* care să reflecte specificul profesiei, dar să sublinieze și importanța resursei umane în cadrul serviciilor educaționale. Următorul pas va urmări *implicarea tuturor membrilor organizației, de la toate nivelurile, în procesul de adoptare a deciziilor*, ca și în promovarea valorilor incluse în activitățile specifice ale organizației. Este utilă și adoptarea unor programe care să stabilească un sistem de lucru în echipă, mai puțin formal. În cadrul acestor echipe este necesară dezvoltarea unor oportunități de analiză a activităților pe care le desfășoară ele, precum și crearea unui cadru de dezbateri privind îmbunătățirea activității. Un element important îl constituie *necesitatea adoptării unui consens asupra obiectivelor urmărite* plecând de la nivelurile inferioare ale managementului (două elemente-cheie în acest sens sunt comunicarea și participarea membrilor în cadrul structurilor organizației).

În lucrarea *New Management in Human Services* (1988), Leon Ginsberg a dezvoltat câteva principii de eficiență în relație cu practica activităților din domeniul serviciilor educaționale. Aceste principii constituie sugestii generale deosebit de valoroase pentru organizarea și eficientizarea inclusiv a serviciilor educaționale din țara noastră. Caracterul de generalitate conferă acestor principii o flexibilitate deosebită, ceea ce permite aplicarea lor atât în cazul instituțiilor guvernamentale, cât și în cadrul organizațiilor nonguvernamentale sau particulare.

- **Orientarea și predispoziția spre acțiune** – managementul, indiferent de nivelul la care se desfășoară, este cu atât mai eficient cu cât este orientat spre acțiuni stabilite în conformitate cu noile structuri ale comunității și cu noile direcții de dezvoltare. În general, încercările de inovare și procesul permanent de schimbare au impact favorabil asupra modului cum este percepută activitatea organizației. Deci, decât o lipsă a acțiunii din cauza temerilor de eșec, mai bine o acțiune, chiar insuficient fundamentată teoretic, care însă poate fi corijată pe parcursul desfășurării ei. Este adevărat însă că întreprinderea unor acțiuni fără a avea toate informațiile necesare presupune asumarea unui risc. Uneori, experimentarea unui program mai puțin detaliat poate conduce la îmbunătățiri substanțiale și

eficiente; în schimb, aplicarea unui program perfect din punctul de vedere al efortului de planificare poate fi tardivă sau inadecvată din perspectiva necesității de acțiune.

- ***Apropierea de beneficiar*** – în prezent, instituțiile și organizațiile sunt preocupate să se apropie cât mai mult de nevoile reale ale clienților. De foarte multe ori, succesul în acest domeniu înseamnă identificarea rapidă a nevoilor comunității în care ele își derulează activitatea și adaptarea la aceste nevoi. Capacitatea de adaptare este mai importantă decât așteptarea rezultatelor unor studii care se finalizează după ce în domeniul nevoilor vizate a intervenit o modificare sau o transformare. Se încearcă în permanență menținerea unui contact strâns cu beneficiarii, rezultat care poate fi obținut printr-o organizare suficient de flexibilă, astfel încât, la apariția unor noi nevoi sau comenzi sociale, organizațiile care furnizează servicii educaționale să poată răspunde exigențelor acestora.
- ***Susținerea autonomiei și capacității de inițiativă a personalului*** – conform acestui principiu, personalul unei organizații trebuie sprijinit să-și experimenteze ideile care nu sunt contrare principiilor organizației. Încercările celor care caută soluții mai bune și mai eficiente trebuie sprijinite și încurajate, deoarece multe dintre ideile valoroase susținute la nivelul unei organizații au apărut pe baza unor experiențe personale. Din această perspectivă, spiritul rigid de disciplină inhibă capacitatea de inițiativă individuală (nu de puține ori, constrângerile bugetare cărora trebuie să le facă față multe organizații și instituții, mai ales cele guvernamentale, determină restrângerea spiritului de autonomie și inițiativă).
- ***Activitatea prin intermediul personalului propriu*** – cea mai importantă resursă în domeniul serviciilor educaționale este personalul organizației. Acest principiu, promovat încă din anul 1960 de către D. McGregor sub denumirea de „teoria Y”, constă în ideea că oamenii doresc să fie considerați utili și că se poate conta pe ei în ceea ce privește aplicarea ideilor noi.
- ***O abordare destinată realizării unor scopuri realiste și urmării valorilor declarate*** – o organizație eficientă trebuie să-și urmărească scopul și valorile principale și să militeze pentru consolidarea lor. Abaterea de la scopul și obiectivele stabilite este un element perturbator pentru buna funcționare a organizației respective.
- ***Forme simple de organizare*** – o organizație eficientă trebuie să rămână la un nivel de dezvoltare optim dimensionat în acord cu gradul în care se poate autosuține. Conform acestui principiu,

flexibilitatea formelor de organizare este deosebit de importantă; cu cât formele de organizare sunt mai complicate, cu atât mai dificilă este gestionarea activităților. Structura organizației trebuie să fie simplă, fără un sistem birocratic complicat, dimensiunile organizației trebuie să permită personalului de bază să păstreze canale de comunicare directe cu personalul de conducere.

- **Posibilități simultane de coordonare și inițiativă** – acest principiu are în vedere realizarea unei îmbinări eficiente între coordonare și respectarea inițiativei subordonaților. O organizație eficientă menține un control adecvat asupra ambelor aspecte, asigurând condițiile favorabile de desfășurare a activităților curente fără a neglija adoptarea elementelor de noutate și schimbare venite chiar din interiorul său.

Deși aceste principii au fost elaborate într-un context economic, este important ca managerii din domeniul serviciilor educaționale să identifice noi forme de asimilare a lor. Gestionarea resurselor, eliminarea personalului incompetent, schimbarea conținutului unei activități în funcție de nevoi sunt atribute ale activității manageriale indiferent de domeniu.

1.2. Managementul performant și „regula celor 4 C”

În literatura de specialitate, atunci când se vorbește despre realizarea unui management performant, se subliniază rolul și importanța „regulii celor 4 C” în conduita și practica fiecărui manager. Conform acestei reguli, caracteristicile comune oricărui management performant sunt: coerența, curajul, claritatea și considerația.

➤ *Coerența* – are în vedere următoarele aspecte:

- *coerența între vorbe și fapte* – un manager nu poate discuta sau promite mult timp anumite schimbări în organizație fără să facă nimic în acest sens. Iată câteva exemple de incoerență în raport cu subordonații: a cere respectarea programului, dar a începe ședințele cu cincisprezece minute întârziere; a afirma că dreptul la greșeală există, dar a sancționa prima greșeală în luarea unei inițiative, uitând că doar cei ce nu iau nici o inițiativă nu fac greșeli etc.;

- *coerența între decizii* – deciziile contradictorii pot duce la : derogarea unor hotărâri anterioare, destabilizarea unui întreg proces care antrenează deja mai mulți angajați, instituirea unui nou sistem de delegare etc. ;
- *coerența între obiectivele propuse și mijloacele alocate* – este ceea ce putem numi punctul sensibil al managementului (alocarea resurselor este un act important în procesul managerial și trebuie efectuată în funcție de prioritățile fiecăruia, iar aceste priorități trebuie să fie foarte clar definite).

Atunci când un manager sau un lider veghează la coerența activităților sale, legitimitatea sa este rar contestată, indiferent de stilul pe care îl adoptă, chiar dacă subordonații și colaboratorii nu sunt întotdeauna de acord cu deciziile luate de el ; din contra, absența coerenței duce adesea la contestare și chiar la revoltă din partea subordonaților și colaboratorilor.

➤ *Curajul* – alături de inteligență definește prima calitate a managerului. În domeniul managementului, paradoxal, prea multă inteligență analitică poate constitui un dezavantaj, deoarece, în momentul în care se ia o decizie, această inteligență ia în calcul și toate riscurile inerente deciziei, conducând la impresia că, de fapt, nu se decide nimic. În acest context, termenul *curaj* nu se referă la curajul fizic, ci la curajul intelectual și moral al managerului. Astfel, pentru un manager, a avea curaj înseamnă a lua decizii ; or, a decide este un act dificil, pentru că nu presupune numai a spune ce se dorește, ci și ce nu se dorește, a spune ce merge și ce nu merge, a aprecia pozitiv sau negativ activitatea membrilor unei organizații. Din această perspectivă, curajul este sinonim cu voința, tenacitatea, perseverența, deoarece, odată luată, o decizie necesită multe eforturi și mult consum de energie pentru a fi pusă în aplicare și va trebui valorificată foarte bine resursa de timp. Nu în ultimul rând, ne referim și la curajul psihologic și moral, pentru că este nevoie de o rezistență deosebită la multiplele presiuni, nelipsite dintr-un astfel de proces, venind atât din interiorul, cât și din exteriorul organizației.

➤ *Claritatea* – presupune informarea clară a personalului și practicarea transparenței în raporturile dintre conducători și subordonați. În plus, membrii unei organizații nu vor putea să aibă inițiative fără să știe de la managerul lor care sunt criteriile ce trebuie respectate și obiectivele ce trebuie atinse de către organizație. Claritate înseamnă :

- *clarificarea misiunii organizației și a „regulilor jocului”* (adică stabilirea principiilor care susțin existența unui serviciu, a valorilor care trebuie respectate în aplicarea serviciului respectiv și a criteriilor pe baza cărora se vor evalua rezultatele fiecărui membru al organizației) ;
- *precizarea opțiunilor strategice și a obiectivelor* care trebuie urmărite în fiecare etapă de activitate ;
- *comunicarea periodică* în ceea ce privește rezultatele obținute, drumul parcurs, dificultățile întâlnite și obstacolele care urmează a fi depășite, deciziile luate în ceea ce privește activitatea organizației în ansamblul ei (aceasta presupune o transparență optimă și existența unor relații de încredere între manager și personalul din subordine).

➤ *Considerația* – presupune acordarea de atenție personalului din subordine, ascultare și respect – salutarea fiecăruia dintre colaboratori, rezervarea timpului necesar pentru a-i întâlni și, mai ales, pentru a-i asculta, respectarea vieții personale a fiecăruia dintre colaboratori și manifestarea de interes față de preocupările lor, evitarea oricărei manifestări de dispreț pentru o activitate mai puțin valoroasă, valorizarea ideilor și propunerilor venite din partea subordonaților (cele mai bune idei pot veni de la cei ce sunt în contact permanent cu realitatea).

Un management performant trebuie să țină cont de:

- „regula celor 4 C”;
 - factori generali: contextul economic, sociologic și politic;
 - factori specifici fiecărei organizații: valorificarea optimă a propriilor resurse;
 - factori personali: stilul și personalitatea managerului.
-

1.3. Serviciile educaționale și managementul educațional

Serviciile educaționale reprezintă un ansamblu de activități specializate, realizate prin metode și tehnici specifice, elaborate și desfășurate în cadrul unor instituții publice sau organizații aparținând unei comunități, prin care se urmărește rezolvarea unor categorii variate de probleme care privesc

educația și instrucția unor categorii diverse de beneficiari din cadrul comunității respective. Aceste servicii sunt focalizate pe categorii de beneficiari/populații-țintă (copii, tineri, adulți), organizate pe diverse niveluri (preuniversitar, universitar, postuniversitar), cicluri (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, superior) sau forme de pregătire (în sistem public sau privat, obligatorii sau opționale, permanente, periodice sau ocazionale, mai ales în formele de educație a adulților etc.) ; ele antrenează persoane specializate, alocă resurse materiale, financiare și logistice în funcție de specificul programelor și numărul și cerințele beneficiarilor.

Managementul educației are în vedere teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, a resurselor ei, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității, conform idealului educațional. Managementul educațional este o concepție integrativ explicită, o atitudine, o metodologie de acțiune orientată spre obținerea succesului în educație, cuprinzând un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere prin intermediul cărora se asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ. În prezent, se trece de la conceptul clasic de *conducere* la cele de *management educațional* (în sens acțional, operațional, practic, procesual) și *management pedagogic* (în sens teoretic, global, strategic, științific).

Elementele definitorii ale managementului educațional pot fi sintetizate astfel:

- prezintă un complex de acțiuni concepute și aplicate pentru a asigura funcționarea optimă a sistemului educațional și a procesului de învățământ;
 - utilizează optim resursele umane (cadre didactice, elevi), materiale, economice, didactice, informaționale, ergonomice, temporale;
 - se bazează pe participarea unor factori (care țin de școală, de comunitate sau de sistemul social), pe descentralizare, pe creativitate acțională și depășește conducerea empirică (de tipul *văzând și făcând*), bazată pe bunul-simț sau pe simpla imitare a unor modele ori experiențe similare;
 - îmbină aspectul teoretic (concepțe, metode de abordare, ipoteze, corelații) cu cel metodologic (în acumularea și procesarea informațiilor necesare, în realizarea activităților specifice), cu cel tehnologic (de rezolvare concretă a diferitelor situații, procedee, operații, etape, mijloace) și de practică managerială.
-

Indiferent de domeniul în care activează (fie cel comercial și al afacerilor, fie cel al serviciilor educaționale sau al asistenței și serviciilor sociale), managerul trebuie să stabilească obiective, să selecteze modalități de atingere a acestora, să caute resursele necesare, să selecteze și să pregătească personalul, să formeze echipe de lucru cu anumite competențe, să elaboreze mecanisme pentru monitorizarea și coordonarea activităților, să evalueze rezultatele și să procedeze la schimbările necesare în anumite momente. Toate aceste acțiuni pot fi sintetizate grafic în următoarea schemă, care prezintă principalele funcții ale managementului.

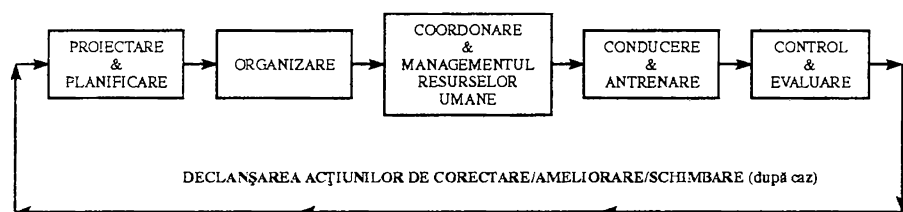


Fig. 1. *Funcțiile managementului în serviciile educaționale*

Unele abordări mai moderne înlocuiesc funcția de coordonare cu o funcție care vizează managementul resurselor umane (selecția, pregătirea, antrenarea și motivarea personalului), poziție care este cu atât mai importantă în contextul managementului serviciilor educaționale, ce presupune preponderent interacțiuni cu diverse categorii de persoane care au așteptări, interese și cerințe foarte diversificate.

Orice instituție sau organizație care oferă servicii educaționale este inclusă într-un mediu specific, care influențează și condiționează procesul managerial. Într-o perspectivă generală, acest mediu prezintă câteva coordonate centrale (Rainey, 1997):

- *condiții tehnologice*: infrastructură, nivelul de cunoștințe și capacități științifice, comunicații, facilități de transport, echipamente etc.;
- *condiții juridice*: legi, norme, valori, reglementări caracteristice privind funcționarea instituțiilor de specialitate etc.;
- *condiții politice*: tipurile de politici educaționale și sociale, caracteristici ale acestora, interesul instituțiilor politice, gradul de stabilitate politică etc.;

- *condiții economice*: nivelul de trai al populației, venitul pentru diferite categorii sociale și profesionale, inflația, fiscalitatea, dinamica pieței forței de muncă etc.;
- *condiții demografice*: rata natalității, fenomenul migrației, caracteristici ale populației, precum vârsta, sexul, rasa, religia, etnia, natalitatea etc.;
- *condiții ecologice*: caracteristici ale mediului ambiant, gradul de poluare, resursele naturale, caracteristici geografice ale zonei etc.;
- *condiții culturale*: valori predominante, atitudini, tradiții, convingeri, cutume, procese de socializare privitoare la elemente precum structura familiei, practici politice, practici religioase etc.

Toate aceste condiții au o influență importantă asupra organizațiilor ; spre exemplu, dezvoltările tehnologice pot da naștere unor noi forme sau tipuri de servicii, care vor fi nevoite să țină pasul cu evoluția informaticii și a mijloacelor moderne de comunicare ; evoluțiile demografice pot avea un impact deosebit în special în ceea ce privește tipul și numărul beneficiarilor ; nivelul economic influențează accesul beneficiarilor la anumite tipuri de servicii și creșterea calității acestora. Altfel spus, nici o organizație nu poate neglija contextul în care își desfășoară activitatea fără riscul de a-și diminua dramatic gradul de realizare a obiectivelor.

Managementul serviciilor educaționale poate fi abordat din cel puțin două perspective:

- o perspectivă generală, integrată managementului serviciilor sociale (pot fi incluse, spre exemplu, serviciile educaționale, serviciile medicale, serviciile de asistență socială, serviciile de recuperare și terapie din centrele de zi, serviciile de consiliere etc.);
- o perspectivă restrânsă, ca un proces de organizare și conducere a unor activități specifice, adresate unei populații-țintă sau unor beneficiari bine precizați (managementul unei școli, managementul unui program pentru educația adulților, managementul de la nivelul unei clase de elevi etc.).

În sistemul românesc de învățământ postdecembrist, pe lângă sistemul public al serviciilor educaționale, legislația permite și funcționarea unor

instituții care oferă servicii educaționale cu caracter privat sau confesional (este vorba de școlile particulare, școlile confesionale sau programele instructiv-educative din oferta organizațiilor nonguvernamentale adresate unor categorii diverse de beneficiari). Apariția serviciilor educaționale alternative serviciilor publice constituie un factor concurențial care, pe termen lung, ar putea determina creșterea calității serviciilor educaționale în ansamblu și armonizarea nevoilor comunitare cu oferta instituțiilor și organizațiilor responsabile de promovarea și susținerea acestui tip de servicii vitale pentru o comunitate.

O caracteristică a instituțiilor și organizațiilor care oferă programe educaționale constă în caracterul eterogen al serviciilor și specializărilor în rândul personalului. Uneori, această eterogenitate își poate pune amprenta în mod negativ asupra calității serviciilor oferite ; de aceea, un management de succes poate însemna și armonizarea tuturor pozițiilor/diferențelor care decurg din această eterogenitate.

Având în vedere această premisă, managementul serviciilor educaționale presupune abordarea prioritară a trei direcții:

- *managementul politicilor instituționale* – identificarea nevoilor, analiza opțiunilor, selectarea programelor, criterii de alocare a resurselor etc.;
- *managementul resurselor* – stabilirea sistemelor de suport, precum realizarea bugetelor, managementul financiar, asigurarea aprovizionării și managementul personalului;
- *managementul programelor* – implementarea strategiilor sau operațiilor curente ale organizațiilor de-a lungul unor linii funcționale sau cicluri de pregătire.

Ca și în alte domenii, și în domeniul serviciilor educaționale se poate vorbi despre o ierarhizare a nivelurilor managementului¹. Astfel, în literatura de specialitate (Kinard, 1988) se vorbește de :

1. Dintr-o perspectivă apropiată de cea propusă de J. Kinard, managementul educațional se poate manifesta la diferite niveluri : la nivel macro, de conducere globală a sistemului educațional al unei țări ; la nivel intermediar, de conducere a unei instituții/organizații care oferă servicii educaționale, și la nivel micro, respectiv la nivelul unei clase sau al unui grup de beneficiari ai serviciului educațional.

- *managementul de vârf* (top management) – vizează elaborarea politicilor educaționale, luarea deciziilor importante și elaborarea strategiilor pe termen lung și mediu la nivelul sistemului de învățământ. În cazul serviciilor educaționale, managementul de vârf se identifică la nivelul ministerelor și al factorilor decizionali din cadrul marilor structuri organizatorice, dacă ne referim la sistemul de învățământ în ansamblu, sau la nivelul bordului directorilor (*board of directors*), al consiliului de administrație sau consiliului executiv, dacă ne referim la o instituție sau organizație ;
- *managementul intermediar/de mijloc* – vizează conducerea structurilor medii, implementarea deciziilor de tip strategic și elaborarea planurilor pe termen mediu ;
- *managementul de linie, operativ/de supervizare* – se referă la organizarea și la monitorizarea efectivă a activităților efectuate de personalul din subordine pentru atingerea finalităților din planurile/ programele de dezvoltare instituțională/ organizațională. De regulă, la acest nivel planurile sunt elaborate pe termen scurt, în conformitate cu strategia generală elaborată la nivelurile superioare ale managementului.

Activitatea managerială, indiferent de nivelul la care se desfășoară, reclamă diferite calități. Cele mai importante abilități sau calități ale unui manager profesionist pot fi sintetizate astfel:

- abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în rezolvarea problemelor;
 - abilitatea de a identifica factorii-cheie și de a înțelege relațiile de interdependență dintre ei, pentru a diagnostica și evalua problemele și situațiile cu care se confruntă;
 - capacitatea de a lua decizii și de a-și asuma riscuri;
 - capacitatea de a utiliza echipamente informatice și softuri adecvate activității manageriale;
 - abilitatea de a comunica, de a lucra cu oamenii și de a-i înțelege;
 - abilitatea de a vedea organizația în toată complexitatea ei și de a sesiza relațiile și raporturile dintre subsistemele componente.
-

În același timp, managementul operațional presupune interpretarea unor roluri specifice care pot fi grupate în cel puțin trei categorii (Mintzberg, 1973) :

➤ **Roluri interpersonale** – rezultă din autoritatea formală a managerului și vizează relațiile interpersonale și interacțiunea cu ceilalți. În această categorie putem include, spre exemplu :

- *rolul de reprezentare* (promoțional), care nu implică luarea de decizii – figură reprezentativă –, presupune interacțiuni cu propriii subordonați și nu numai : managerul reprezintă organizația în relațiile cu partenerii, cu managerii situați pe același nivel sau pe alte niveluri ierarhice, în cadrul unor reuniuni oficiale sau atunci când, în numele organizației, exercită o acțiune (de exemplu, înmânarea unor premii anuale, a unor distincții etc.) ;
- *rolul de conducere* – definește relația dintre lider și subalterni – presupune direcționarea și coordonarea activității subordonaților (angajare, promovare, concediere) : managerul ghidează și motivează subordonații ;
- *rolul de legătură* cu diferite structuri sau departamente ale organizației sau între organizație și comunitatea externă acesteia – managerul cunoaște colaboratorii și stabilește relații interpersonale cu aceștia.

➤ **Roluri informaționale** – sunt legate de gestionarea și prelucrarea informațiilor și plasează managerul în punctul central de primire și transmitere a informațiilor. Primele trei roluri i-au permis managerului să construiască o rețea de relații interumane, care îl ajută în culegerea și receptarea informațiilor ca un monitor și în transmiterea lor atât ca un diseminator, cât și ca un „purtător de cuvânt”. Din această categorie putem exemplifica :

- *rolul de monitor* – implică examinarea mediului în organizarea culegerii informațiilor, vizând schimburile, oportunitățile și problemele care pot să afecteze firma (contactele formale și informale dezvoltate în rolul de legătură sunt folosite deseori aici) ; managerul unei organizații receptează informațiile relevante din mediul intern și extern al organizației și încearcă să fie în permanență la curent cu ce se întâmplă în cadrul structurilor organizației ; cu cât sursele de informații sunt mai numeroase și relevanța/calitatea informațiilor este mare, cu atât crește și calitatea interpretării acestui rol ;
- *rolul de diseminator* – managerul analizează, demultiplică și transmite informații către organizație sau în interiorul acesteia, de la un nivel de organizare la altul ;

- *rolul de „ Purtător de cuvânt ”* – atunci când reprezintă organizația în diferite medii sau instanțe oficiale, vorbește în numele organizației și transmite informații relevante în exteriorul organizației.

➤ **Roluri decizionale** – implică, în principal, adoptarea de soluții/decizii cu relevanță asupra funcționării organizației. Rolurile privind relațiile interpersonale și cele de culegere și transmitere a informațiilor servesc ca intrări în procesul de luare a deciziilor. În această categorie putem identifica următoarele tipuri :

- *rolul de întreprinzător/administrator/antreprenor* – presupune inițierea schimbării, selecția strategiilor și obiectivelor, managementul schimbării, inovare și gândire creativă : managerul gestionează problemele organizației și propune strategii și mijloace de rezolvare a acestora ;
- *rolul de moderator* – factor stabilizator/de soluționare a perturbărilor – îi revine managerului atunci când acesta este obligat să ia decizii rapide în momentul în care, din cauza unor factori perturbatori, organizația pe care o conduce iese din starea de echilibru/stabilitate. Într-o astfel de situație, acest rol devine prioritar față de celelalte, în joc intrând „ viteza de reacție ” și găsirea optimului în influențarea factorilor de mediu pentru obținerea cât mai rapidă a stabilității ; managerul gestionează și soluționează situațiile conflictuale dintre subordonați, situațiile de criză apărute în cadrul organizației sau între organizație și mediul extern ;
- *rolul de distribuitor sau de alocare a resurselor în cadrul organizației* – managerul repartizează sau distribuie în mod eficient către diferite sectoare/departamente/compartimente resursele umane, materiale și financiare necesare desfășurării activităților ;
- *rolul de negociator* – este întâlnit în situațiile care impun alegerea în grup a unei decizii optime dintr-o serie de alternative sau când se impune stabilirea unui punct de vedere comun între diferite structuri, departamente sau niveluri ierarhice ale organizației.

Din analiza rolurilor manageriale se poate conchide că există o multitudine de activități care solicită anumite calități ale managerului în acțiune. În legătură cu această observație, trebuie menționat faptul că nu toate activitățile unei organizații sunt executate de manager ; prin delegarea

sarcinilor, anumite roluri pot fi transferate în mod oficial unor terțe persoane, managerul având astfel posibilitatea să-și creeze resurse de timp pentru a se ocupa de alte probleme mai importante.

Noile abordări ale managementului serviciilor educaționale prezintă o serie de trăsături comune, care se focalizează asupra unor elemente cum ar fi:

- cultura organizațională;
 - misiunea organizației/instituției;
 - clarificarea obiectivelor;
 - orientarea către beneficiar;
 - obținerea unei calități superioare a serviciilor oferite;
 - implicarea tuturor factorilor în procesul de adoptare a deciziilor.
-

1.4. Descentralizarea – condiția succesului și eficienței serviciilor educaționale

Una dintre direcțiile prioritare ale reformei învățământului din țara noastră urmărește procesul de descentralizare. *Descentralizarea la nivelul sistemului de învățământ constă în transferul de autoritate, responsabilitate și resurse către unitățile de învățământ și comunitatea locală pentru a permite derularea managementului general și financiar, precum și luarea deciziilor la nivelul fiecărei instituții școlare.* Altfel spus, descentralizarea în educație presupune redistribuirea responsabilităților, a autorității decizionale, a răspunderii publice și a resurselor, de la nivelul central către nivelul local. În aceste condiții, rolul Ministerului Educației într-un sistem descentralizat este acela de a elabora politici și strategii educaționale, metodologii, acte normative și proceduri, precum și de a controla asigurarea calității educației și respectarea legislației specifice. Descentralizarea nu este un scop în sine, ea este un demers dinamic din perspectiva dezvoltării durabile și a globalizării educației, care presupune implicare, responsabilizare, gândire strategică și control ; se înscrie în strategia națională de descentralizare și are ca menire crearea unui sistem de învățământ organizat, administrat și finanțat conform reglementărilor europene în ceea ce privește asigurarea calității procesului instructiv-educativ, accesul liber, egal și deplin al

tuturor copiilor și tinerilor la sistemul educațional, adecvarea ofertei educaționale la interesele și nevoile beneficiarilor direcți și indirecti¹.

Principiile procesului de descentralizare:

- *autonomia instituțională* – descentralizarea va urmări dezvoltarea autonomiei instituționale a școlii, a capacității acesteia de a lua responsabil decizii pertinente;
- *răspunderea publică* – toate instituțiile și organizațiile care participă la realizarea serviciilor educaționale, indiferent de statutul lor juridic, vor fi răspunzătoare, în mod public, pentru calitatea serviciilor educaționale oferite, în raport cu funcțiile și responsabilitățile care le revin;
- *transparența actului decizional* – bazată atât pe accesul cetățenilor la informația publică, cât și pe participarea acestora la luarea deciziei;
- *apropierea centrului de decizie de locul actului de educație* pentru a conferi consistență deciziei și pentru a responsabiliza actorii la nivel local;
- *valorizarea resursei umane* – resursa umană, și în special profesia didactică, trebuie să fie recunoscută ca factor esențial al dezvoltării comunitare, motiv pentru care se va acorda o atenție deosebită formării inițiale și continue, precum și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice; managementul educațional la nivelul instituției școlare trebuie profesionalizat progresiv pentru a putea prelua și exercita eficient funcțiile care îi revin;
- *subsidiaritatea* – presupune complementaritate în transferul și asumarea responsabilității decizionale la nivel local, pentru a apropia decizia de cei care sunt direct influențați/interesați de aceasta;

1. Rigiditatea sistemului de salarizare și de normare, neconcordanța între politici și proceduri de implementare reprezintă alte argumente în vederea implementării unei descentralizări în domeniul învățământului. În ceea ce privește curriculumul predat și curriculumul învățat, planurile de școlarizare sunt elaborate pentru asigurarea normelor didactice, și nu în funcție de nevoile reale de educație. Finanțarea este una redusă și rigidă, fără cunoașterea priorităților, luând forma unei subfinanțări cronice, toate acestea asociate cu circulația incorectă și insuficientă a informațiilor, lipsa de comunicare între factorii interesați și prevederile legislative care nu de puține ori sunt contradictorii.

- *diversitatea culturală și etnică* – la nivelul instituțiilor de educație, va fi stimulată exprimarea elementelor identitare ale diverselor grupuri socioculturale care fac parte din comunitatea respectivă;
- *abordarea etică a serviciului educațional* – adoptarea și aplicarea codurilor deontologice pentru personalul didactic, precum și pentru cel din sistemele de control, asigurarea calității și management.

Obiectivele procesului de descentralizare pot fi sintetizate astfel :

- *eficientizarea activității și creșterea performanțelor instituțiilor educaționale* :
 - la nivel central – prin degrevarea acestora de sarcinile de administrare curentă și centrarea pe elaborarea și monitorizarea implementării politicilor educaționale ;
 - la nivel local – prin creșterea gradului de responsabilizare a comunității locale și a școlii ;
 - la nivelul unității de învățământ – prin consolidarea autonomiei și a capacității de a gestiona resursele financiare și umane.
- *democratizarea sistemului educațional* prin consultarea/implicarea comunității și a celorlalți beneficiari ai actului educativ în luarea deciziilor și în asigurarea calității, bazată pe autoevaluare, evaluare externă și responsabilitate publică. Mecanismele decizionale și de consultare vor implica atât structurile sistemului de educație, cât și partenerii externi sau beneficiarii serviciilor educaționale (părinții, elevii, patronate, sindicate, autorități publice locale, sectorul nonprofit, asociațiile profesionale) ;
- *asigurarea transparenței* în luarea deciziilor și în gestionarea fondurilor publice destinate educației, prin : asigurarea accesului public la datele privind bugetele unităților de învățământ, statisticile privind rezultatele elevilor, deciziile consiliilor de administrație ale școlilor, rapoartele periodice ale școlii ;
- *asigurarea accesului și a echității în educație*, pe de o parte, prin alocarea fondurilor pe baza costurilor pe elev, iar pe de altă parte, prin finanțarea programelor orientate către acoperirea cerințelor educaționale diferite ale elevilor, determinate de diversitatea culturală și etnică, creșterea participării, abordările incluzive, discrepanțele socioeconomice. Noul sistem de finanțare va permite alocări egale pentru elevii cu

aceleași nevoi, indiferent de zona geografică sau de capacitatea financiară a localităților unde învață elevii ;

- *creșterea relevanței ofertei de servicii educaționale pentru toate categoriile de copii și elevi*, prin asigurarea unei mai bune corelări cu nevoile locale, cu diversele situații și probleme ale comunităților, cu nevoile și interesele individuale ale elevilor. Asigurarea accesului și a echității în educație se va realiza prin oferte educaționale relevante pentru segmentele vulnerabile ale populației (copii și elevi romi, copii și elevi din medii sociale și economice dezavantajate, copii și elevi cu cerințe speciale), urmărindu-se în mod special creșterea participării acestora la educație ;
- *stimularea inovației, a responsabilității profesionale și a răspunderii publice* la nivelul cadrelor didactice, al managerilor școlari și al elevilor, prin transferul la nivel de școală al puterii de decizie cu privire la execuția bugetară și politicile de personal, dar și prin creșterea ponderii curriculumului la decizia școlii. Apropierea deciziilor financiare, administrative, educaționale (curriculare), precum și a celor privind resursele umane de nevoile și interesele beneficiarilor va conduce la o mai bună alocare a resurselor, la stimularea parteneriatului în educație și la diversificarea funcțiilor educaționale ale școlii.

Dincolo de argumentele și condițiile implementării descentralizării eficiente există o serie de rezultate așteptate în raport cu acest proces, care pot fi clasificate pe trei niveluri:

- *la nivelul școlii*:
 - democratizarea vieții școlii;
 - consolidarea autonomiei școlii și a capacității ei de gestionare a fondurilor¹;

1. În conformitate cu actualul cadru legislativ, patrimoniul școlilor (terenurile și clădirile) aparține domeniului public al comunelor, orașelor și municipiilor și este în administrarea consiliilor locale/județene în a căror rază teritorială își desfășoară activitatea. Prin bugetele locale se asigură finanțarea școlilor. Administrarea curentă a patrimoniului și a fondurilor școlii se realizează la nivelul consiliilor locale ; administrarea și execuția bugetară se realizează la nivelul școlii doar în județele-pilot unde se experimentează/pilotează descentralizarea. Aceste prevederi nu înăltură complet unele contradicții. Astfel, în timp ce prin lege se afirmă că școala este

- inovație și diversificare a ofertei școlare;
- asumarea responsabilă a deciziilor privind calitatea procesului instructiv-educativ și condițiile de realizare a acestuia.
- *la nivelul comunităților locale:*
 - implicarea reală și efectivă în funcționarea și dezvoltarea serviciului educațional;
 - asumarea de către autoritățile locale a responsabilității în ceea ce privește furnizarea de servicii educaționale;
 - dezvoltarea comunității prin transformarea școlii în centru de informare și dezvoltare pentru comunitate.
- *la nivelul societății:*
 - corelarea mai bună dintre oferta și cererea pe piața muncii;
 - integrarea socială prin diferențiere a absolvenților, în funcție de competențe și opțiuni;
 - promovarea valorilor autentice și a tradițiilor specifice.

Ca orice proces de schimbare, și descentralizarea sistemului de învățământ poate determina apariția unor riscuri, în măsura în care etapele descentralizării nu vor fi bine definite și nu se vor derula coerent, controlat și la termenele stabilite. Punctele slabe ale acestui proces ar putea fi :

- insuficienta pregătire managerială a personalului implicat ;
- ineficiența unora dintre structurile de cooperare locale și naționale ;
- insuficienta atractivitate și varietate a ofertei educaționale ;

o instituție a comunității locale și că aceasta din urmă, prin organismele ei reprezentative și de autoritate, exercită calitatea de proprietar și administrator al patrimoniului școlii, directorul unității – respectiv ordonatorul ei de credite – este numit de ISJ sau MEC. Prin lege, se prevede că școala este condusă de un consiliu de administrație, iar directorul care ar trebui să se subordoneze și să aplice deciziile consiliului de administrație este președintele acestui organism. De asemenea, în continuare, consiliul de administrație este format în majoritatea sa din cadre didactice a căror preocupare esențială stabilită prin lege este îndeplinirea atribuțiilor profesionale de instruire și educație, și nu conducerea, administrarea și finanțarea școlii. Prin urmare, această situație diminuează participarea la decizie a actorilor sociali din afara școlii. Pornind de la recunoașterea acestor disfuncții, actuala strategie de descentralizare a învățământului preuniversitar preconizează perfecționarea și finalizarea până în anul 2010 a procesului de transfer de decizie, responsabilitate și resurse cu privire la organizarea, administrarea și finanțarea activității unităților de învățământ, de la nivel central la nivelul școlilor.

- gradul redus de mobilitate în sistemul de educație ;
- nivelul scăzut al competiției intra- și interinstituționale ;
- lipsa de atractivitate a profesiei de cadru didactic ;
- dificultăți de înțelegere a problematicii educaționale de către factorii decizionali de la nivel local ;
- date incomplete sau eronate care sunt folosite pentru fundamentarea deciziilor la diferite niveluri, generate de personalul insuficient sau neinstruit, lipsa logisticii, a normelor etc. ;
- șocul de ajustare, care survine atunci când o școală sau o autoritate locală primește fonduri mai mici decât anul anterior ;
- riscul unor capacități de audit, control și monitorizare insuficiente, care să conducă la scăderea accesului la educație sau a calității ofertei educaționale pentru grupurile vulnerabile ;
- formarea inițială și continuă deficitară a cadrelor didactice ;
- apariția unor dezechilibre între școli – localități – regiuni ;
- interpretarea eronată și aplicarea abuzivă a prevederilor legale.

Descentralizarea impune îmbunătățirea capacității instituționale la toate nivelurile în vederea gestionării noilor funcții care decurg din sistemul de planificare și execuție bugetară, de consultare a beneficiarilor, de construire a consensului și de management al informației. Este, de asemenea, imperios necesar să se creeze un cadru instituțional și metodologic de exercitare la toate nivelurile a unui audit și a unui control eficient. Se impun informarea largă și sensibilizarea opiniei publice în legătură cu instituțiile implicate și avantajele acestui proces. O descentralizare bruscă ar putea avea efecte nedorite și care, scăpate de sub control, ar putea duce la destabilizarea sistemului educațional.

Posibile soluții de diminuare a riscurilor:

- armonizarea legislației specifice învățământului cu legislația națională în domeniul administrației publice;
- elaborarea de metodologii/ghiduri clare, coerente și adecvate grupurilor-țintă;
- constituirea unui puternic sprijin politic atât la nivel central, cât și local, cu o angajare a beneficiarilor direcți și indirecti atât în planul

descentralizării, cât și în planul procesului de dezvoltare a capacității organizaționale;

- colaborarea interministerială în domeniul descentralizării, conform legii;
- promovarea, comunicarea, dezbateră periodică a informațiilor privind conținutul și efectele descentralizării;
- delimitarea clară a competențelor și departajarea prerogativelor pentru toate nivelurile sistemului de învățământ;
- distribuirea adecvată a rolurilor și funcțiilor specifice managementului între instituțiile și organisme participante la procesul descentralizării;
- extinderea procesului de reorganizare a rețelei școlare, de constituire a consiliilor de administrație, de numire și salarizare a directorilor și directorilor adjuncți din școli;
- asigurarea cadrului formativ unitar pentru toți factorii implicați și etapizarea procesului de descentralizare;
- formarea personalului managerial în raport cu prerogativele și competențele stabilite;
- respectarea etapelor reformei privind descentralizarea învățământului preuniversitar, transparența rezultatelor privind monitorizarea și evaluarea;
- alocarea de resurse suficiente în cadrul activităților de audit, control și monitorizare, întărirea sistemelor de audit și de control financiar la nivel local și județean, în vederea prevenirii abuzurilor;
- reducerea riscului financiar, prin existența unor mecanisme de creare a rezervelor de intervenție în cazuri speciale;
- alimentarea comunităților locale cu date privind costul serviciilor, opțiunile de furnizare și disponibilitatea resurselor, astfel încât luarea deciziilor să fie fundamentată, responsabilă și semnificativă;
- acordarea unei atenții deosebite sistemelor de management al informației privind sistemul educațional (EMIS);
- monitorizarea și evaluarea internă și externă a procesului de descentralizare pe durata implementării strategiei, pe baza unui sistem de indicatori.

Un management eficient al serviciilor educaționale va trebui să răspundă în mod necesar și unor exigențe specifice. Astfel, putem constata abordări ingenioase care individualizează acest domeniu, cum ar fi : lucrul în echipă, transdisciplinaritatea, abordarea sistemică și unitară etc. În plus,

flexibilitatea, deschiderea către nou, suplețea structurii organizației, abordarea specializată și individualizată a problemelor vor duce și ele la o sporire a eficienței actului de conducere. În aceste condiții, actul managerial din domeniul serviciilor educaționale devine o activitate complexă și specializată ce solicită o serie de calități personale care fac din manager un specialist de marcă în domeniul său.

Etapale gestionării unui conflict de interese

(adaptat după Johnson, D.W. & Johnson, F.P., 1991)

Etapă 1:

Se cade de acord asupra definirii problemei (definire reciproc acceptată):

- a. problema va fi descrisă în termeni simpli, clari și concreți;
- b. se vor evita afirmațiile categorice;
- c. reacțiile și sentimentele față de acțiunile celeilalte părți vor fi prezentate în termeni descriptivi;
- d. prezentați în termeni descriptivi reacțiile și acțiunile proprii.

Etapă 2:

Faceți schimb de propuneri și împărtășiți-vă sentimentele:

- a. prezentați-vă propunerile și verbalizați sentimentele;
- b. ascultați propunerile și opiniile celeilalte părți;
- c. păstrați-vă flexibilitatea;
- d. accentul trebuie să cadă pe necesități și scopuri, și nu pe pozițiile celuilalt;
- e. delimitați diferențele dintre necesitățile și scopurile fiecăruia;
- f. demonstrați că aveți inițiative de cooperare;
- g. examinați și măriți motivația de a comunica și negocia cu bună-credință.

Etapă 3:

Înțelegeți punctul de vedere al celeilalte părți:

- a. nu vă exprimați propriile temeri;
- b. nu vă scuzați;
- c. discutați părerile celuilalt;
- d. încurajați participarea celeilalte părți;
- e. asigurați-vă că și valorile celuilalt se reflectă în propunerile dumneavoastră.

Etapa 4:***Identificați opțiuni de interes comun:***

- a. mențineți accentul pe scopuri și necesități;
- b. lămuriți întâi diferențele de păreri pentru a trece apoi la apropiere;
- c. oferiți-i și celuilalt posibilitatea să aibă opțiuni.

Etapa 5:***Ajungeți la un acord temeinic bazat pe criterii obiective.*****Întrebări, exerciții, teme de lucru**

1. Identificați nivelurile managementului în instituția în care vă desfășurați activitatea (sau într-o instituție la alegere).
2. Cum înțelegeți aplicarea „regulii celor 4 C” în managementul unei instituții/organizații care oferă servicii educaționale?
3. Prezentați într-o formă detaliată exemple de situații în care pot fi identificate rolurile manageriale dintr-o instituție școlară.
4. Argumentați importanța descentralizării sistemului de învățământ pentru dezvoltarea serviciilor educaționale.
5. Elaborați un scenariu în care pot fi valorificate etapele gestionării unui conflict de interese într-o instituție școlară.

Funcțiile managementului¹ în serviciile educaționale

2.1. Proiectarea și planificarea în managementul educațional

În orice activitate managerială, proiectarea se referă la anticiparea, identificarea sau stabilirea unui cadru ori a unui model ipotetic de acțiune ce urmează a fi aplicat în scopul dezvoltării unei instituții/organizații, iar planificarea reprezintă procesul de elaborare și selectare a finalităților (scopuri și obiective) ce vor fi urmărite de-a lungul unei perioade de timp, precum și a modalităților prin care acestea pot fi atinse, astfel încât traiectul sau modelul ipotetic proiectat să poată fi realizat în mod practic la un nivel cât mai înalt de eficiență.

Activitățile de proiectare și cele de planificare², ca demersuri de formulare a unor finalități (ținte) și a traseului pentru atingerea lor, se diferențiază în primul rând ca nivel de generalitate:

-
1. Abordarea distinctă a fiecărei funcții manageriale este determinată de rațiuni didactice ; în practica managerială, aceste funcții sunt în multe situații complementare, simultane și interdependente, având un grad variabil de interferență, în funcție de complexitatea, importanța și amploarea activității manageriale (spre exemplu, luarea deciziei este întâlnită și atunci când se planifică ceva, în organizarea unor activități, în leadership sau chiar și atunci când se desfășoară o acțiune de control și evaluare).
 2. Prin funcția de planificare managerii oferă răspunsuri la următoarele întrebări : Ce trebuie făcut? Când trebuie făcut? Unde trebuie făcut? De către cine trebuie făcut? Cum trebuie făcut? Cu ce resurse trebuie făcut? În mediul competitiv și în permanentă schimbare al zilelor noastre, o organizație nu poate avea succes decât dacă managerii știu cum să răspundă acestor întrebări în procesul de planificare.

- *proiectarea* – se situează la un nivel general al formulării misiunii, al scopurilor generale și al motivelor introducerii unei schimbări în organizație, al indicării claselor/categoriilor de resurse și al căilor privilegiate de acțiune, enunțând deci strategia de acțiune a organizației;
- *planificarea* – stabilește pașii concreți prin care sunt realizate scopurile proiectului – adică obiectivele, acțiunile efective care vor fi realizate, resursele alocate fiecărei acțiuni, termenele și responsabilitățile concrete, indicatorii de performanță și rezultatele așteptate –, acesta fiind nivelul operațional al traiectului ipotetic menționat.

Deci, proiectul de dezvoltare instituțională va avea două părți: o parte generală, perenă, proiectul propriu-zis – *strategia de dezvoltare* –, și o parte operațională, de regulă pe termen de un an sau mai puțin, reprezentată de *planurile operaționale/planurile de implementare a strategiei*. Tot din această perspectivă, utilizăm termenul *scop* cu sens general și termenul *obiectiv* cu sens operațional.

Dincolo de această clarificare, în literatura de specialitate vom vedea că, în general, planificarea este percepută ca fiind un exercițiu care constă în definirea obiectivelor specifice și stabilirea mijloacelor necesare pentru atingerea obiectivelor respective, într-un anumit cadru temporal. Planificarea implică diverse responsabilități, unele dintre acestea referindu-se la conținutul strategic (definirea obiectivelor, a priorităților și a acțiunii), iar altele la aspectele organizatorice ale proiectului (organizarea resurselor disponibile și a resurselor care trebuie căutate pentru îndeplinirea activităților planificate). Altfel spus, planificarea reprezintă un mijloc de implementare a unui proces dinamic de grup, care le permite actorilor interesați adoptarea unor principii de acțiune, implicarea, precum și situarea lor în proces, în concordanță cu principiile și direcțiile stabilite de comun acord. Nu în ultimul rând, planificarea implică evaluare (aprecierea situațiilor, a prognozelor etc.), negociere (între actorii externi și interni interesați), administrarea conflictelor și arbitrajul (între puncte de vedere mai realiste ori mai utopice, între instrumente și obiective, între factori obiectivi și subiectivi), dar, mai presus de toate, implică procesul de selecție și luare a deciziilor.

Stabilirea precisă a finalităților sau obiectivelor constituie un prim pas în procesul managerial și implică fiecare nivel al organizației, iar rezultatele planificării sunt reflectate în planurile de activitate. Pentru aceasta, a fost

propusă o „tehnică în cascadă” care pornește de la nivelurile superioare ale managementului și ajunge până la cele mai mici structuri organizatorice, inclusiv până la nivelul indivizilor care compun aceste structuri. Astfel, procesul de stabilire a obiectivelor pornește de la vârf și începe cu stabilirea misiunii și scopului organizației respective, în funcție de care sunt formulate obiectivele pe termen lung. Pornind de la acestea sunt precizate obiectivele pe termen mediu și scurt, pe baza cărora sunt stabilite activitățile manageriale pe o perioadă bine definită (o lună, un semestru, un an etc.). În literatura de specialitate, această abordare poartă denumirea de *management prin obiective* și are la bază o filosofie organizațională fundamentată pe convertirea obiectivelor generale ale organizației în obiective personale la nivelul fiecărui individ (Kinard, 1988 ; Nicolescu, 1992). În consecință, crește angajarea persoanelor din organizație în atingerea obiectivelor, ceea ce conduce la performanțe mai mari și la eficiență în activitate. Într-o organizație unde obiectivele nu sunt întotdeauna clar definite sau sunt definite doar la nivelul ansamblului organizației, nu și la nivelul fiecărei structuri componente, este de dorit ca obiectivele să fie explicitate într-o manieră operațională sau să fie clarificate pentru fiecare unitate structurală în parte.

Managementul prin obiective (MBO – *management by objectives*) este definit ca un sistem managerial care integrează în manieră sistemică mai multe activități manageriale de bază, direcționate în mod concis către realizarea eficientă a obiectivelor individuale și ale unei organizații. În decursul timpului, MBO a suferit multe transformări, de la modalitate de evaluare a performanțelor la instrument pentru motivarea indivizilor, mai recent fiind utilizat ca mijloc pentru planificarea strategică. Ca în toate planurile, unul dintre momentele critice ale procesului MBO îl reprezintă dezvoltarea premiselor planificării; odată fixate premisele, primul pas în stabilirea obiectivelor este făcut de top-manageri și constă în identificarea scopului și a celor mai importante finalități/obiective pe care organizația le urmărește în intervalul de timp următor.

Utilizarea cu succes a MBO este condiționată de calitățile și de caracteristicile imprimate obiectivelor la stabilirea lor. Pentru a fi eficiente și realizabile, obiectivele trebuie să aibă următoarele caracteristici:

- să fie explicite (operaționale), pentru a sugera chiar tipuri de acțiuni necesare realizării lor;

- să fie măsurabile (ca atare, ele trebuie să fie exprimate cantitativ).

În vederea analizei variantelor de obiective, acestea se compară în principal după două criterii:

- obiectivele să fie în concordanță cu posibilitățile și capacitățile organizației;
- obiectivele să fie orientate spre eliminarea dificultăților interne și externe.

În contextul funcției de proiectare și planificare se utilizează o serie de concepte specifice : *misiune, viziune, cultură organizațională, strategii, politici, proiecte sau planuri de dezvoltare, programe operaționale, obiective, proceduri, reguli*.

Misiunea organizației concentrează cele mai înalte scopuri ale organizației și exprimă în special valorile promovate, intențiile fundamentale privind prezentul și viitorul organizației, tipurile de rezultate și nivelurile de performanță considerate ca dezirabile, toate acestea fiind cuprinse în așa-numitele enunțuri de misiune (*mission statements*). Din misiune derivă scopurile, opțiunile strategice, precum și finalitățile/obiectivele proiectelor de dezvoltare instituțională sau ale planurilor operaționale prin care sunt puse în practică proiectele de dezvoltare. Altfel spus, misiunea organizației reprezintă rațiunea sa de a fi, motivul fundamental pentru care organizația există. Ea prezintă pe scurt filosofia organizației respective și derivă din :

- identificarea la nivelul societății și/sau al comunității a tipurilor de servicii educaționale dezirabile la un moment dat ;
- viziunea comună a diferitelor grupuri de interes care au legătură directă cu organizația (spre exemplu, membrii organizației, beneficiarii serviciilor educaționale, părinții acestora, reprezentanți ai comunității locale, reprezentanți ai altor instituții/organizații etc.) ;
- valorile, cultura sau etosul organizației respective.

Misiunea organizației reunește sistemul complex de finalități, obiective formulate pe diferite niveluri de generalitate, sarcini, activități și mijloace de realizare a acestora ; ea indică *direcția* în care instituția/organizația se îndreaptă conștient și dirijat, responsabil.

Prin enunțul misiunii unei organizații sunt clarificate următoarele aspecte:

- *ce oferă organizația* – se prezintă rolul pe care și-l asumă în societate și este fixată limita activităților pe care le desfășoară;
- *cui oferă* – care sunt beneficiarii serviciilor oferite de organizație;
- *cum oferă* – în ce mod intenționează să satisfacă nevoile beneficiarilor.

Misiunea organizației trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să întrunească acceptul tuturor membrilor organizației, pe baza unor valori și principii împărtășite de aceștia;
- să fie o expresie clară a direcțiilor de urmat;
- să implice o relație funcțională între direcțiile formulate și resursele de care dispune organizația (să fie realistă);
- să fie în concordanță cu cerințele generale ale societății în care funcționează organizația;
- să fie astfel formulată încât să poată fi evaluată.

Claritatea și corectitudinea unui enunț de misiune pot duce la concentrarea atenției asupra a ceea ce organizația intenționează sau și-a planificat să realizeze. Misiunea declarată este eficace dacă reușește să capteze valorile organizației într-un mod concis și clar. O misiune bine formulată trasează limitele între care pot fi fixate obiectivele și activitățile organizației.

Exemple de enunțuri de misiune¹:

- Școala generală „G. Călinescu”, Iași:

Misiunea Școlii „G. Călinescu”, Iași, este aceea de a asigura un mediu școlar incluziv, în care să aibă acces toți copiii din comunitate, pentru a favoriza însușirea de către elevi a unei baze încheiate și sistematizate de cunoștințe și deprinderi, astfel încât să fie capabili să răspundă exigențelor unei societăți în schimbare și pentru a putea să-și continue studiile în școli superioare sau profesionale, să-și desăvârșască activ și responsabil propriul destin, precum și propria personalitate.

1. Aceste exemple au fost preluate din documente cu caracter public sau din materiale promoționale elaborate de instituțiile sau școlile enumerate.

- Școala cu clasele I-VIII Ghindărești, jud. Constanța:

Școala cu clasele I-VIII Ghindărești își propune să dezvolte un mediu intercultural favorabil învățării, să le ofere elevilor un start solid în educație, prin dezvoltarea deprinderilor și îmbogățirea cunoștințelor și prin modelarea personalității lor. De asemenea, dorește să devină o minicomunitate în comunitate, ordonată, atentă, bazată pe valori ca respectul reciproc și autodisciplina, cu o personalitate bine definită ce va deriva din conexiunea cu tradiția locală.

„Schimbă-te pe tine însuși ca să-i poți schimba pe cei din jurul tău!”

- Colegiul „Richard Wurmbrand”, Iași:

Colegiul „Richard Wurmbrand” este o școală privată de cultură generală care promovează o educație modernă, fundamentată pe principii creștine și exprimată prin: pregătire academică de excepție, modelare armonioasă a caracterului, stimularea plenară a creativității, integrare relevantă în societate pentru elevii proveniți din orice mediu social, etnic, religios, cu scopul de a forma personalități integre, care să poată contribui la rezidirea valorilor creștine și democratice în societatea românească contemporană.

- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași:

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, își asumă un rol fundamental în crearea și teaurizarea valorilor culturii și civilizației, în promovarea cercetării științifice, participarea culturii și științei românești la circuitul mondial de valori spirituale, afirmarea identității culturii naționale și dezvoltarea societății românești în cadrul unui stat de drept, liber și democratic, prin: formarea de specialiști pentru învățământ, știință, cultură și activități social-economice; perfecționarea continuă a absolvenților în spiritul progresului cunoașterii și al educației permanente; articularea permanentă la viața științifică și culturală universală; promovarea valorilor culturii și spiritualității naționale și universale; dezvoltarea în interiorul său a unor puternice centre de cercetare științifică; participarea la realizarea unor proiecte științifice de interes major.

- IRMEd (Institutul Român de Management Educațional):

Misiunea IRMEd constă în furnizarea de programe de formare inițială, continuă și postuniversitară în management educațional pentru managerii școlari, pentru candidații la funcții manageriale, pentru autoritățile publice locale, pentru experți în educație, pentru formatori în management

educațional și pentru orice persoană interesată, prin programe adaptate nevoilor reformei educaționale din țara noastră.

- Centrul Educația 2000+, București:

Centrul Educația 2000+ susține promovarea în România a valorilor unei societăți globale deschise prin: susținerea dezvoltării unui sistem educațional public, democratic și deschis, caracterizat prin competiție transparentă și onestă, cooperare, încurajarea inițiativei individuale și a inovației în domeniu; promovarea inițiativelor care vizează egalitatea șanselor prin educație, formarea centrată pe elev, implicarea mai largă a comunității în viața școlii și dezvoltarea unor modele de implementare a reformei educaționale care să poată fi replicate ulterior la scară națională.

- Școala Europeană „Ovidiu Șincai”, București (școala face parte din Rețeaua de Școli de Studii Politice a Consiliului Europei):

Misiunea fundamentală a Școlii Europene „Ovidiu Șincai” este să contribuie la internalizarea deplină a valorilor și principiilor democrației, susținând procesul de modernizare doctrinară din România, profesionalizarea și eficientizarea clasei politice. După ani de frământări și reasezări pe scena noastră politică, de existență a unui mare număr de formațiuni, societatea românească a intrat într-un stadiu în care nevoia cristalizării și fundamentării unor orientări politice ferme, bine ancorate în realitățile naționale și internaționale, se resimte acut. Din această perspectivă, Școala Europeană „Ovidiu Șincai” își propune să devină exponentul unui vast proiect de aprofundare, modernizare și contextualizare doctrinară, fiind deschisă tuturor tinerilor interesați de valorile, principiile și practicile democrației. Școala Europeană „Ovidiu Șincai” vine în continuarea unui efort permanent de formare și perfecționare profesională, conferindu-i o dimensiune instituționalizată, resimțită ca necesară. Valorile și principiile democrației devin astfel obiect de studiu atent, aprofundat, al noilor generații, temelii actuale și de perspectivă ale unui management politic modern, performant, în acord cu dinamica accelerată a societății românești, cu standardele democratice europene și internaționale.

Observații:

- Odată elaborat, un enunț de misiune nu rămâne definitiv; el poate suferi ajustări, completări, modificări în funcție de interesele organizației sau instituției (se pot ivi situații când anumite instituții sau*

școli își pot schimba radical oferta educațională și/sau diversifica tipurile de servicii educaționale, fapt ce va determina inclusiv modificarea/actualizarea misiunii organizației) ori în funcție de constrângerile venite din partea comunității, determinate de dinamica pieței forței de muncă sau de așteptările beneficiarilor.

- b. *Un enunț de misiune poate prezenta mai multe forme: un enunț descriptiv, formal, inclus în toate documentele oficiale ale organizației și care constituie „cartea de vizită” a acesteia; putem întâlni și forme de enunț de misiune în fraze/formule verbale concentrate (mottouri, logouri, maxime, cugetări, citate consacrate etc.) cu caracter publicitar/de marketing, mai ales în documentele sau materialele care fac parte din strategia de promovare a instituției sau a ofertei de servicii educaționale a acesteia.*

Viziunea organizației reprezintă condiția de bază pentru elaborarea clară a misiunii. Orice conducător poate formula misiunea organizației pe care o conduce în condițiile în care are o viziune clară asupra a ceea ce înseamnă sistemul resurselor pe care le deține, contextul în care funcționează, așteptările generale față de organizație, credințele și valorile fundamentale ale membrilor organizației și ale societății în care ființează aceasta.

Valorile/cultura organizației se referă la tot ceea ce înseamnă standarde colective de gândire, atitudini, valori, convingeri, norme și obiceiuri care există într-o organizație și care constituie etosul acesteia. În componenta culturală putem distinge unele elemente vizibile, cum ar fi comportamente și limbaj comun, ritualuri și simboluri, dar preponderent avem componente mai puțin vizibile: percepții și reprezentări despre ce este „valoare” în organizație, mituri, standarde empirice despre ce înseamnă a munci bine și a te comporta corect. Unul dintre factorii cei mai importanți în construirea culturii organizaționale se datorează particularităților interacțiunilor dintre angajați, leadership-ului și calității comunicării organizaționale.

Cultura organizațională se formează datorită interacțiunilor repetate ale membrilor organizației¹, punerii în comun a credințelor și valorilor

1. O cultură organizațională puternică ar fi aceea în care există un atașament puternic față de valorile și principiile organizației din partea membrilor care o compun. O organizație cu o astfel de cultură nu are nevoie de sisteme de control și sisteme

indivizilor care o alcătuiesc, deși există factori modelatori puternici care o particularizează, cum ar fi: stilul de conducere și, implicit, modul de luare a deciziilor, nivelul de formalism, structura de organizare, politicile și know-how-ul și mai toate elementele care oferă valoare și suport unui anumit tip de muncă și unui anumit tip de comportament. Cultura organizațională există indiferent de organizație, este cea care leagă organizația într-un lanț de semnificații tacite și oferă înțelesuri specific umane tuturor activităților și proceselor organizaționale. În același timp, ea este factorul de rezistență cel mai important în orice demers de schimbare, indiferent de anvergura acestuia.

Cele trei elemente, misiunea, viziunea și valorile unei organizații, pot fi puse într-o relație grafică astfel :

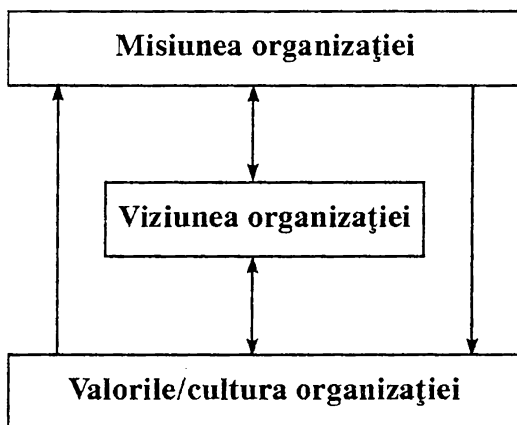


Fig. 2. Relația dintre misiunea, viziunea și valorile/cultura organizației

Pe lângă stabilirea misiunii și obiectivelor organizației, un management eficient are în vedere și stabilirea unor politici și strategii care se referă la situația generală a organizației, aspecte funcționale ale acesteia, programe sociale, modul de abordare a unor situații neprevăzute, atragerea de resurse etc. *Politicile* privind un anumit domeniu sunt stabilite la nivelurile superioare ale managementului și constau într-o serie de orientări largi,

birocratice. Oamenii ce compun o cultură puternică nu au nevoie de îndemnuri suplimentare, acceptă necondiționat regulile jocului, iar organizația reușește să formeze un anumit tip de angajat dezirabil.

mai puțin centrate pe acțiune (comparativ cu strategiile) și care vizează un interval mai mare de timp. Ele nu indică modalitățile precise de atingere a obiectivelor, ci mai degrabă un cadru general de urmărire a acestora. **Strategiile** reprezintă cadre generale de acțiune, de dimensionare și alocare a resurselor necesare atingerii obiectivelor ; ele conturează direcțiile și modalitățile în care managementul organizației intenționează să realizeze scopul și obiectivele planificate. Strategiile și politicile¹ oferă cadrul optim pentru planuri/proiecte de dezvoltare, prin orientarea deciziilor. Pentru a fi eficiente, strategiile și politicile necesită planuri operaționale, dezvoltate în detaliu, și aceasta deoarece o strategie este bună numai dacă poate fi aplicată corect, prin tactici corespunzătoare. **Obiectivele** reprezintă ținte, finalități clare, stabilite pentru activitățile organizației, spre care se focalizează și alte funcții manageriale (organizarea, conducerea/leadership-ul și controlul).

Plecând de la cele trei categorii de elemente – politicile, strategiile și obiectivele – se poate trece la planificare, procesul în urma căruia sunt stabilite **obiective operaționale**, **procedurile** (detaliază maniera în care trebuie realizată o activitate ; descriu etapele sau sarcinile prezentate în ordine cronologică pentru a se realiza un anumit obiectiv) și **regulile** (precizează acțiunile specifice care trebuie desfășurate într-o anumită situație pentru a se evita adoptarea unor decizii subiective în cazurile în care realizarea obiectivelor cere un anumit mod de lucru). De asemenea, trebuie să existe o congruență internă între diferitele tipuri de obiective propuse și acțiunile planificate pentru îndeplinirea lor. Acest lucru determină verificarea continuității între etape, a eventualității omiterii unor pași, precum și a posibilității realizării precipitate a obiectivelor.

Planificarea trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

- Care este stadiul actual de dezvoltare a organizației?
- Care sunt țintele strategice ale evoluției organizației?

1. Exemple : strategii și politici pentru produse sau servicii educaționale, strategii și politici pentru marketing, strategii și politici pentru curriculum, strategii și politici financiare, strategii și politici de personal etc. Pentru a fi aplicate, strategiile și politicile trebuie să prezinte următoarele caracteristici : flexibilitate, claritate, să cuprindă o arie largă de aspecte și să susțină coordonarea activităților din planurile de acțiune.

- Cum pot fi atinse aceste ținte?
 - Cum poate fi evaluat stadiul viitor de dezvoltare a organizației?
-

Pe baza răspunsurilor la aceste întrebări se conturează un *program* sau *plan formal*, care este un document scris pe baza căruia sunt identificate diferitele etape de atingere a obiectivelor. Planurile pot viza perioade de timp scurte, medii sau lungi, se pot referi la elemente funcționale, operaționale sau la strategia organizației. Ca exemple particulare de planuri formale frecvent utilizate în managementul educațional putem aminti *proiectul de dezvoltare instituțională* sau *planul strategic de dezvoltare* (prezintă o structură mai amplă și un orizont de timp mai larg) și *planul/programul operațional* (constituie o secvență a unui proiect de dezvoltare care se derulează pe un interval de timp mai scurt și care precizează obiectivele operaționale, precum și toate detaliile privind activitățile și resursele alocate acestora).

Diferența majoră dintre planificarea strategică¹ și planificarea operațională poate fi sintetizată astfel:

- planificarea strategică stabilește misiunea, direcția și obiectivele generale ale organizației; se orientează spre a face *lucruri bune* (respectiv lucrurile care trebuie făcute – determină gradul de eficacitate la nivelul organizației);
 - planificarea operațională furnizează o structură a deciziilor zilnice luate la nivelurile inferioare ale organizației; se orientează spre a face *lucrurile bine* (respectiv modul cum trebuie făcute lucrurile – determină gradul de eficiență la nivelul organizației).
-

Planificarea poate fi privită ca o etapă tehnică, formală, la care nu toți participanții sunt capabili, interesați sau dispuși să ia parte. De aceea, este necesară identificarea unei/unor modalități de cointerесare a acestora, care să se adapteze fiecărui tip de participant la procesul de planificare, asigurând compatibilitatea lor și alcătuind un tot unitar care să conducă spre un proiect/plan comun. Cheia succesului planificării este reprezentată de perspectiva și dinamica în care se realizează procesul; o ambianță de încredere și dialog între cei implicați în etapa de planificare constituie garanția calității rezultatelor.

1. Vezi capitolul referitor la managementul strategic.

Recomandări pentru o planificare eficientă:

- planificarea nu trebuie lăsată pe seama șanseii;
- planificarea trebuie să înceapă de la nivelul top-managementului;
- planificarea trebuie să fie organizată (o bună structură organizatorică, prin gruparea potrivită a activităților și delegarea clară a autorității, creează un mediu pentru performanță);
- planificarea trebuie să fie clară și precisă (planurile devin mai precise dacă prevăd etape strategice pentru acțiuni și necesarul de resurse umane, materiale și financiare pentru fiecare dintre ele);
- premisele, obiectivele, strategiile și politicile trebuie comunicate clar;
- planificarea trebuie să includă conștientizarea și acceptarea schimbării.

2.2. Organizarea

Organizarea este procesul complex, dinamic și flexibil de selectare și grupare a activităților pentru atingerea unor obiective comune, repartizarea responsabilităților de conducere pe compartimente, departamente sau niveluri ierarhice subordonate, investirea cu autoritatea necesară a persoanelor care au primit funcții de conducere și stabilirea unor linii de autoritate în cadrul organizației, precum și a unor canale oficiale de comunicare prin care să se asigure coerența și eficiența intervenției și activităților.

- Responsabilitatea* se referă la gradul de aderență personală față de valorile, cultura, misiunea și politicile organizației, la implicarea personală în atingerea obiectivelor, utilizarea resurselor și asumarea riscurilor în procesul de derulare a activităților; odată acceptată, responsabilitatea devine o obligație pentru persoana respectivă.
- Puterea* se referă la abilitatea de a comanda și de a adopta măsuri de forță în cazurile care necesită acest lucru; ea derivă, în principal, din controlul resurselor și nu este în mod necesar dublată de autoritate.
- Autoritatea* conferă dreptul de a conduce și gestiona diferite resurse în cadrul organizației; pe baza liniilor de autoritate stabilite în structura organizațională se realizează legăturile dintre diferite componente, subsisteme sau departamente ale organizației.

În funcționarea organizațiilor, ca principiu de bază, autoritatea poate fi delegată ; cu cât gradul de delegare a autorității este mai mare, cu atât organizația este mai descentralizată. Dacă autoritatea este delegată într-o măsură mai redusă, organizația este de tip centralizat. O delegare de autoritate insuficientă, neclară sau suprapusă poate duce la confuzie și conflict în organizație. În cadrul serviciilor educaționale, delegarea autorității este deosebit de importantă, deoarece un grad ridicat de centralizare ar conduce la ineficiență crescută, mai ales în condițiile în care la nivelurile de bază ale managementului, în anumite situații, este necesară adoptarea urgentă a unor decizii. În aceste situații, descentralizarea și conferirea autorității necesare unor niveluri funcționale inferioare pot duce la creșterea eficienței activităților organizației respective. Delegarea autorității trebuie să se facă în conformitate cu *principiul parității* – managerul trebuie să delege către nivelurile inferioare acea marjă de autoritate care să coincidă cu gradul de responsabilitate a celui care o primește ; altfel spus, între autoritatea delegată și responsabilitate trebuie să existe o relație directă. În plus, conform *principiului unității de comandă*, fiecare subordonat trebuie să aibă un singur superior direct, astfel încât relația dintre cei doi să nu poată fi distorsionată de mesaje contradictorii.

Funcția de organizare a procesului managerial urmează în mod natural și logic celei de planificare ; prin intermediul acestei funcții, managerii pot implementa planul sau strategia care trebuie urmată pentru îndeplinirea obiectivelor. În sens practic, funcția de organizare implică decizie managerială, rezultată dintr-un sistem specializat de posturi coordonate, și constă în acțiuni destinate creării unui set stabil de funcții și a relațiilor dintre ele. Stabilitatea acestui set de funcții și relațiile dintre ele reprezintă două componente din definiția structurii organizatorice și, totodată, unul dintre avantajele pe care aceasta le oferă. Prin urmare, funcția de organizare urmărește să creeze o structură care să permită îndeplinirea activităților/sarcinilor planificate și să cuprindă relațiile ierarhice necesare (în cadrul organizării, managerii preiau sarcinile identificate în timpul planificării și le repartizează persoanelor, grupurilor de persoane și structurilor subordonate din organizație care le pot îndeplini).

Sintetizând, se poate spune că, în cadrul acestei funcții, managerii, pe diferite niveluri ierarhice, realizează:

- determinarea activităților ce reclamă îndeplinirea obiectivelor;
- gruparea acestor activități și repartizarea lor pe structurile sau persoanele subordonate;
- delegarea de autoritate, când este cazul, pentru a le realiza;
- pregătirea coordonării activităților, autorității și informarea pe orizontală și pe verticală în structura organizațională.

Structura unei organizații/organigrama este considerată cadrul/scheletul organizației și prezintă câteva caracteristici :

- stabilește departamentele/compartimentele și sarcinile posturilor individuale, precum și responsabilii de realizarea sarcinilor ;
- clarifică ierarhia organizațională ;
- stabilește canalele de comunicare (comunicarea se desfășoară între compartimente și posturile definite) ;
- permite managerilor să aloce resurse pentru obiectivele definite prin activitatea de planificare.

Cele patru elemente care determină structura organizațională sunt:

- *postul/poziția în organigramă* – este alocat(ă) unui individ și constă în sarcinile și obiectivele specializate ale organizației (precizează ce trebuie să facă ocupantul postului pentru bunul mers al organizației);
 - *compartimentul/departamentul* – are rolul de a grupa posturile pentru a fi coordonate de către un manager;
 - *aria de control* – se referă la cât de multe posturi trebuie să fie incluse în fiecare compartiment (se definește și ca pondere ierarhică);
 - *delegarea de autoritate* – se referă la cât de multă autoritate individuală poate să posedă un individ care ocupă un post într-un anumit compartiment.
-

Scopul structurii organizaționale este să permită obținerea de către personalul organizației/instituției a cât mai multe performanțe (ea trebuie să definească și să acopere sarcinile pentru a fi îndeplinite și să proiecteze regulile relațiilor interumane). Determinarea unei structuri organizaționale nu este o problemă deloc ușoară pentru management, deoarece ea trebuie

să definească tipurile de activități ce urmează să se desfășoare, precum și personalul care să le poată executa cât mai bine. Felul în care subordonații își îndeplinesc sarcinile, precum și cerințele pe care trebuie să le satisfacă sunt consecințe ale deciziilor și acțiunilor manageriale.

2.3. Antrenarea/coordonarea și managementul resurselor umane

Funcția de coordonare urmărește armonizarea intereselor individuale sau de grup cu misiunea și obiectivele organizației. Indiferent de tipul organizației (de producție, comercială, de servicii sociale, educațională etc.), fiecare individ interpretează și interiorizează în felul său bunul mers al organizației ; astfel, această funcție intervine în „aducerea la același numitor” a interpretărilor respective, plasându-le pe direcția atingerii misiunii și obiectivelor de bază ale organizației.

Resursele umane reprezintă principalul potențial de creștere și dezvoltare al unei organizații, în noua societate informațională capitalul uman înlocuind capitalul financiar ca resursă strategică. În plus, resursele umane constituie un potențial strategic care trebuie înțeles, motivat și implicat cât mai mult în realizarea obiectivelor organizației. Succesul unei organizații, gradul de competitivitate a acesteia pornesc de la premisa că oamenii sunt bunul cel mai de preț al organizației. Dacă în teoriile tradiționale angajații erau priviți prin prisma modului în care îndeplineau anumite activități, în accepțiunea modernă, din perspectiva managementului resurselor umane, oamenii nu sunt angajați doar pentru a ocupa anumite posturi vacante, ci, fiecare în parte, pentru rolul important pe care îl poate avea în cadrul organizației. Acest fapt este cu atât mai evident cu cât, în mediul socioeconomic actual, caracterizat prin concurență, dinamism și interdependență, multe dintre dificultățile sau succesele organizațiilor au la bază resursele umane și managementul acestora. Altfel spus, managementul resurselor umane este acea activitate organizațională care permite folosirea cea mai eficientă a oamenilor/angajaților pentru a atinge scopurile organizaționale și individuale și include mai multe tipuri de activități : analiza și proiectarea fișelor de post, planificarea personalului, recrutarea, selectarea și orientarea personalului, consultanța oferită angajaților pentru viitorul carierei

personale, evaluarea performanțelor, construirea de relații la locul de muncă, disciplină, controlul și evaluarea funcțiilor personalului, programarea muncii etc.

Desprinzându-se din managementul general, managementul resurselor umane este o expresie relativ recentă pentru ceea ce s-a numit tradițional „conducerea activității de personal” și presupune o abordare interdisciplinară și profesională a problematicii personalului din cadrul unei organizații. Managementul resurselor umane este diferit de celelalte domenii ale managementului general deoarece trebuie nu numai să servească scopului și intereselor conducătorului organizației, ci și să acționeze în interesul angajaților, al ființei umane și, prin extensie, în interesul societății. În prezent nu există o definiție atotcuprinzătoare, unanim acceptată de specialiști, privind managementul resurselor umane. Având elemente care se completează reciproc, fiecare contribuind la definirea conceptului în ansamblul său, definirea managementului resurselor umane vizează :

- acțiunea care facilitează cea mai eficientă antrenare a oamenilor în vederea realizării obiectivelor individuale și organizaționale ;
- ansamblul activităților de ordin operațional, de planificare, recrutare, menținere a personalului, precum și crearea unui climat organizațional corespunzător, care permit asigurarea organizației cu resursele umane necesare ;
- complexul de măsuri concepute interdisciplinar cu privire la recrutarea personalului, selecția, încadrarea, organizarea ergonomică a muncii, stimularea materială și morală a angajaților ;
- fixarea obiectivelor activității prin consultarea angajaților și controlul acestora într-o logică a sistemului ;
- punerea la dispoziția organizației a resurselor umane având în vedere o dublă constrângere – funcționarea armonioasă și eficientă a ansamblului constituit din resursa umană, precum și respectarea dorinței de afirmare, securitate și dezvoltare profesională a fiecărui angajat.

Principalele funcții ale managementului resurselor umane sunt:

- planificarea resurselor umane;
- stabilitatea și menținerea resurselor umane;
- stimularea/atingerea performanței dorite la fiecare angajat;

- instruirea și dezvoltarea resurselor umane;
 - îmbunătățirea abilităților profesionale;
 - comunicarea și negocierea.
-

Obiectivul principal în managementul resurselor umane este acela de a furniza persoanelor angajate pricepere și experiență în domeniul în care își desfășoară activitatea pentru a obține performanțe optime și sigure.

Obiectivele strategice, pe termen lung, au în vedere organizarea și planificarea resurselor umane.

Obiectivele generale urmăresc : atragerea resurselor umane, reținerea în organizație pe o perioadă mai mare de timp a resurselor umane, motivarea resurselor umane.

Obiectivele operaționale, de natură tactică și administrativă, au în vedere activitățile vizând conducerea zilnică a grupurilor de acțiune.

În altă ordine de idei, obiectivele specifice urmărite de managementul resurselor umane, în încercarea sa de a ajuta organizația să devină eficace, includ următoarele direcții :

- să susțină organizația în atingerea scopurilor ;
- să folosească eficient abilitățile și deprinderile angajaților ;
- să ofere organizației angajați bine pregătiți și motivați ;
- să mențină nivelul de satisfacție a angajatului față de locul de muncă ;
- să dezvolte și să mențină un standard de calitate a mediului în care angajații își desfășoară activitatea (statutul de angajat al organizației se transformă astfel într-o situație personală și socială care le asigură membrilor organizației un anumit confort) ;
- să comunice politicile de personal tuturor angajaților ;
- să ajute la menținerea eticii profesionale ;
- să susțină introducerea schimbărilor benefice pentru indivizi, grupuri și organizații.

Cauzele care au determinat dezvoltarea managementului resurselor umane la nivelul organizațiilor pot fi sintetizate astfel :.

- multiplicarea și intensificarea dinamicii factorilor de mediu care influențează activitatea unei organizații ;
- creșterea gradului de producție și comercializare a unor servicii din domeniul social ;

- creșterea nivelului cultural și profesional al resursei umane ;
- concurența tot mai specializată în domeniul serviciilor sociale, inclusiv în serviciile educaționale.

Principalele caracteristici ale managementului resurselor umane sunt:

- *orientarea spre acțiune* – caută soluții la problemele angajaților pentru a susține atingerea scopurilor și obiectivelor organizaționale, precum și pentru a facilita dezvoltarea profesională și confortul acestora;
- *orientarea spre individ* – tratează fiecare angajat ca pe un individ distinct și oferă servicii și programe destinate să-i satisfacă nevoile individuale;
- *orientarea spre viitor* – este preocupat de obiectivele organizației și ajută la îndeplinirea lor viitoare prin selectarea de angajați competenți și bine motivați.

Preocuparea conducerii unei organizații privind resursele umane necesită precizarea unor reguli de bază, a unor atitudini față de resursele umane, pe baza cărora se adoptă deciziile. Acest ansamblu de reguli și atitudini constituie politica organizației în domeniul resurselor umane. O politică în domeniul resurselor umane corect formulată trebuie să țină cont de importanța personalului din cadrul organizației, de răspunderea care revine conducerii și de obiectivele generale ce trebuie îndeplinite.

O politică eficientă în domeniul resurselor umane trebuie să cuprindă:

- integrarea managementului resurselor umane în managementul general al organizației;
- obținerea adeziunii întregului personal;
- acțiuni eficiente la toate nivelurile;
- crearea unui climat organizațional favorabil valorificării potențialului fiecărui angajat;
- recunoașterea și motivarea personalului care obține rezultate performante;
- stimularea dorinței fiecărui angajat de îmbunătățire permanentă a propriei activități;

- antrenarea în procesul decizional a angajaților care demonstrează competență profesională.

Din punct de vedere organizatoric, managementul resurselor umane în cadrul serviciilor educaționale este responsabil de :

- planificarea resurselor umane în concordanță cu obiectivele și managementul general al organizației ;
- recrutarea și angajarea personalului pe principiul competenței ;
- identificarea programelor de pregătire continuă și antrenarea personalului în aceste programe (locale, regionale, naționale sau internaționale) ;
- elaborarea unui sistem de salarizare care să stimuleze obținerea unor rezultate deosebite ;
- dezvoltarea comunicării organizaționale ;
- integrarea rapidă a noilor angajați (cu deosebire a debutanților în servicii educaționale) și consilierea lor pe linie profesională ;
- dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe un sistem de valori însoțit de toți angajații ;
- promovarea principiilor privind etica profesională.

Un alt aspect important al managementului resurselor umane dintr-o organizație constă în planificarea personalului, adică procesul care ajută la structurarea adecvată a resurselor umane. Acest proces presupune :

- identificarea nevoilor viitoare ale organizației ;
- compararea acestor nevoi cu resursele umane existente în prezent ;
- estimarea numărului de angajați care trebuie să fie recrutați de către organizație la un moment dat.

Cu alte cuvinte, planificarea personalului presupune stabilirea necesarului de posturi pentru o perioadă viitoare (pentru un an sau pentru doi-trei ani) ; acest necesar este stabilit pe baza evaluării situației prezente a resursei umane, a evoluției sale viitoare și a scopurilor organizației.

Principalele motive pentru care folosim planificarea personalului sunt :

- *folosirea mai eficientă a resurselor umane* – planificarea trebuie să preceadă toate activitățile managementului resurselor umane (de

exemplu, nu poți selecta și recruta personal dacă nu știi de câți oameni ai nevoie), iar analiza proceselor care constituie managementul resurselor umane dovedește faptul că eficiența și eficacitatea lor depinde de o planificare atentă a personalului ;

- *creșterea nivelului de satisfacție a angajaților* – angajații care lucrează pentru organizații unde planificarea personalului este o prioritate au alte șanse de evoluție în carieră decât cei care lucrează în organizații unde planificarea nu e o prioritate ; este evident că perspectiva unui viitor mai bun în organizație are un efect benefic asupra motivației angajaților.

În concluzie, planificarea personalului este primul pas în managementul resurselor umane. Pe baza planurilor formulate pentru viitor (cel mai frecvent pe o perioadă de un an) se desfășoară întreaga activitate de management al resursei umane.

Propunere-cadru, în trei timpi, de selectare a personalului didactic pentru școlile din sistemul public de învățământ din țara noastră:

1. Interviu cu o comisie din școală alcătuită din managerul școlii, un profesor metodist (în funcție de specificul postului vacant), un reprezentant al consiliului local (principalul finanțator al instituției școlare) și, opțional, reprezentantul asociației părinților. Plecând de la premisa că un manager care dorește cu adevărat să-și selecteze o echipă de cadre didactice competente și compatibile cu etosul școlii pe care o conduce știe ce vrea, rolul acestui interviu este acela de a identifica nivelul de motivație/interesul candidatului pentru activitatea didactică, anumite trăsături, calități sau minusuri (puncte tari și puncte slabe), un minimum de informații din domeniul psihopedagogic¹. Pentru această etapă, managerul școlii poate solicita persoane/servicii abilitate să gestioneze un interviu pentru recrutare de personal.
2. Persoana care a trecut de etapa interviului va fi angajată pe perioadă determinată (așa-numita perioadă de probă), care va avea o

1. Spre exemplu, un manager al unei școli cu elevi de elită, selectați, va fi interesat de un anumit tip de cadru didactic ; în schimb, managerul unei școli în care sunt elevi cu probleme de învățare va fi orientat către un alt tip de cadru didactic, cu alte competențe profesionale și alte resurse relaționale.

durată de doi ani¹, timp în care va avea același statut cu al oricărui alt cadru didactic din școală. În această perioadă, va susține activități didactice la clasă, fie în paralel², fie monitorizat de către un cadru didactic care are deja o anumită experiență profesională (cadru didactic-mentor). Tot în această perioadă, candidatul la statutul de cadru didactic titular își va pregăti cu atenție un portofoliu care va conține documente școlare (planificări, proiecte didactice, probe și rezultate ale evaluării elevilor, referate din partea mentorului sau a managerului școlii privind activitatea la orele la care au asistat etc.).

3. În etapa a treia, candidatul la statutul de cadru didactic titular, pe baza rezultatelor evaluării portofoliului de către membrii comisiei din școală și pe baza recomandării din partea managerului școlii, se poate înscrie la examenul de definitivare în învățământ, la o instituție acreditată pentru programe de pregătire a personalului didactic. Odată cu obținerea titlului de cadru didactic definitiv în învățământ va obține și calitatea de cadru didactic titular, urmând să desfășoare activități didactice în mod independent, alături de colegii din școala unde a activat ca debutant.

Avantaje:

- managerul are garanția că va lucra cu cadrele didactice pe care și le-a dorit;
- se renunță la examenele de titularizare și definitivare desfășurate în sistem centralizat, care consumau foarte multe resurse și erau total lipsite de obiectivitate și relevanță;
- în condițiile acestui model se poate vorbi de reală autonomie instituțională/școlară.

1. Consider că această perioadă este optimă ; un an ar fi insuficient pentru a demonstra întreg registrul de competențe didactice, iar perioade mai lungi de doi ani ar însemna prea mult și s-ar putea pierde alte oportunități de recrutare (dacă s-ar pune problema înlocuirii unei persoane selectate anterior).
2. La aceeași clasă să poată preda alternativ două cadre didactice, respectiv mentorul și noul cadru didactic, situație în care se poate evalua obiectiv calitatea conduitei și competențelor didactice ale acestuia (evident că pentru acest lucru, ca și pentru alte aspecte propuse prin acest model, sunt necesare unele modificări/amendamente la nivel de legislație, începând cu Legea învățământului și a Statutului cadrelor didactice, respectiv normarea, salarizarea cadrelor didactice, statutul de cadru didactic-mentor, contractul de muncă pe perioadă determinată în sistemul de învățământ etc.).

Limite:

- riscul unor selecții făcute pe criterii subiective de către managerii care nu înțeleg sau nu conștientizează consecințele pe termen lung ale autonomiei școlare¹;
- rezistența la schimbare în structurile birocratice din sistemul de învățământ, după obișnuința cu un model care le-a conferit frecvent superioritate în relațiile cu instituțiile subordonate.

Analiza postului se referă la un proces sistematic de descriere a caracteristicilor importante ale unui post, prin care respectiva poziție poate fi deosebită de alte posturi. Iată câteva tipuri de informații care pot fi obținute prin acest proces :

- activități ale procesului de muncă, împărțite în două categorii :
 - activități legate de post – ce proceduri și procese sunt folosite, care sunt obiectul și subiectul activității pentru postul respectiv ;
 - activități legate de angajat, de persoana care ocupă postul respectiv – modele de comportament uman și cerințele personale ale individului care ocupă postul respectiv.
- performanța la locul de muncă (diferite standarde de performanță, semnificația erorilor și intervalul de timp necesar pentru a îndeplini sarcinile aferente postului) ;
- contextul postului (condițiile fizice, programul de muncă, mediul social și organizațional) ;
- cerințele de personal (cunoștințele și abilitățile cerute de post, nivelul de educație, pregătire și experiență necesar, aptitudini, trăsături de personalitate).

Prin identificarea calităților necesare pentru ocuparea unui post (cunoștințe, abilități, deprinderi) se poate urmări și procesul de îmbunătățire a testelor de selectare a personalului. De multe ori, conținutul instrumentelor

1. În condițiile în care instituțiile școlare vor beneficia de reală autonomie, se va crea un sistem concurențial pe piața serviciilor educaționale ; pornind de la această premisă, se poate ajunge până la „falimentul” instituției școlare respective, cu toate consecințele pentru personalul acesteia și pentru comunitatea în care ea funcționează. O comunitate se dezvoltă numai dacă are un serviciu educațional/o școală de calitate.

de selectare nu are foarte mare legătură cu postul în cauză. În astfel de situații, se verifică alte elemente : compatibilitatea candidatului cu valorile organizației, motivația sa pentru ocuparea postului, nivelul său general de pregătire și cunoștințe etc.

Alte domenii în care informațiile obținute prin analiza postului pot fi valorificate :

- construirea instrumentelor necesare evaluării performanțelor ;
- identificarea și/sau elaborarea programelor de pregătire continuă ;
- evaluarea postului în vederea stabilirii nivelului de salarizare ;
- clasificarea postului prin raportare la celelalte posturi existente în organigrama organizației.

Analiza postului este un proces complex și cuprinzător, al cărui scop este oferirea de informații cât mai complete despre postul în cauză, informații care ulterior sunt folosite de alte elemente și procese ale managementului resurselor umane, fișa postului fiind doar unul dintre acestea.

Fișa postului (job description) – cuprinde un sumar al sarcinilor și cerințelor esențiale pentru funcția respectivă¹. Analiza postului este procesul prin care aceste sarcini și cerințe sunt identificate, iar fișa postului ar trebui să reprezinte un scurt sumar al rezultatelor acestei analize. În general, fișa postului cuprinde :

- denumirea postului ;
- un scurt sumar al activității presupuse de postul respectiv ;
- atribuțiile postului – o descriere a sarcinilor, responsabilităților și măsura în care postul presupune o activitate de conducere ;
- condițiile la locul de muncă și mediul fizic în care se va desfășura activitatea ;
- mediul social (informații despre mărimea grupului de muncă și nivelul de relații interpersonale necesar pentru îndeplinirea activităților specifice postului).

Conținutul unei fișe a postului diferă de la o organizație la alta, de la un domeniu de activitate la altul ; în anumite domenii, fișa postului este mai

1. La finalul acestui capitol este prezentat un model de fișă a postului pentru funcția de director al unei unități școlare.

formalizată decât în altele, cuprinde mai multe informații și este mai detaliată, dar, indiferent de conținutul real al diferitelor fișe sau de modul în care aceste informații sunt grupate și prezentate, aproape toate fișele de post respectă și conțin cele cinci categorii de informații amintite anterior.

În concluzie, recrutarea și selectarea personalului sunt două procese strâns legate între ele și deosebit de importante pentru orice organizație, iar în sectorul serviciilor educaționale¹, mai ales în cazul în care acesta trece printr-un proces de reformă, importanța lor este cu atât mai mare.

Evaluarea performanțelor profesionale individuale – este o parte foarte importantă a planificării și administrării activităților legate de problema relației salarizare – activitatea personalului și reprezintă aprecierea măsurii în care angajatul își îndeplinește responsabilitățile ce îi revin, în raport cu postul ocupat². După gradul lor de formalizare, există două tipuri de evaluări :

- *informale* (neoficiale) – realizate ad-hoc, fiind determinate intuitiv sau de evidența actuală a rezultatelor, reprezintă un element secundar al relației zilnice manager-subordonat ;
- *formale* (oficiale) – elaborate și realizate în mod planificat și sistematic (în conformitate cu prevederile actelor normative).

Dintre obiectivele generale ale evaluării le enumerăm pe cele mai evidente :

- să identifice nivelul actual al performanței în activitatea desfășurată de un individ ;

-
1. În programul de descentralizare a sistemului de învățământ din țara noastră inițiat de Ministerul Educației și Cercetării un element important se referă la posibilitatea managerilor instituțiilor școlare de a-și selecta personalul didactic și nedidactic după propriile criterii și interese care să determine dezvoltarea școlii și creșterea calității serviciilor educaționale. Sistemul centralizat de recrutare și selectare a personalului didactic s-a dovedit în decursul timpului total ineficient și lipsit de relevanță pentru practica educațională ; foarte multe persoane care erau lipsite de un minimum de aptitudini/abilități pedagogice au fost titularizate în sistem, iar directorii școlilor care doreau să aibă cadre didactice de valoare trebuiau să suporte consecințele loteriei repartițiilor sau ale ierarhizării candidaților, după concursul unic, la nivelul fiecărui inspectorat județean.
 2. Rezultatele evaluării personalului didactic pot constitui argumente pro sau contra prelungirii contractului de muncă stabilit între managerul școlii și fiecare cadru didactic (în condițiile în care contractul este pe perioadă determinată).

- să identifice punctele tari și slabe ale unui angajat ;
- să asigure recompensarea corectă a personalului ;
- să ajute angajații să-și îmbunătățească performanța în activitatea profesională ;
- să asigure baza recompensării angajaților în relație cu contribuția lor la atingerea scopurilor organizației ;
- să motiveze membrii organizației ;
- să identifice nevoile de instruire și perfecționare profesională ;
- să identifice performanțele potențiale ale membrilor organizației (în scopul promovării sau transferului) ;
- să asigure informația necesară pentru planificarea succesivă a activităților organizației.

Principalele probleme ale evaluării performanței sunt :

- conceperea/realizarea documentelor de evaluare (criterii formulate cât mai obiectiv, limitate ca număr, ușor de înțeles, măsurabile și aplicabile, standarde de performanță bine definite prin indicatori) ;
- felul în care este înțeleasă evaluarea (perceperea corectă a scopului evaluării de către toate părțile implicate, credibilitatea evaluatorilor în fața persoanelor evaluate) ;
- cultura organizațională (sistemul de valori la care aderă membrii organizației, care trebuie să fie în concordanță cu întreaga strategie a evaluării).

Evaluarea performanțelor poate fi realizată prin mai multe metode:

- *managerii își evaluează subordonații* – este cel mai des întâlnită metodă, favorizată de o puternică tradiție organizațională, care constă în completarea de către manageri a unor fișe în care înregistrează rezultate, evenimente și atitudini relevante ale subordonaților ;
- *subordonații își evaluează superiorii* – metoda evidențiază situațiile conflictuale dintre manageri și subordonați, permițând îmbunătățirea performanțelor manageriale și identificarea managerilor incompetenți ; poate determina apariția unor atitudini de amabilitate din partea managerilor, orientate spre relația lor cu subordonații, în detrimentul preocupării și exigenței față de performanțele profesionale ale acestora ; din frică de represalii, subordonații tind fie să refuze această sarcină, fie să nu-și evalueze în mod obiectiv superiorii ;

- *angajații de pe poziții echivalente se evaluează între ei* – metoda, destul de rar întâlnită (mai ales în organizațiile japoneze și în domeniul militar), este eficientă mai ales dacă se combină cu evaluările șefului ierarhic, astfel fiind posibilă identificarea aspectelor care au fost evaluate mult diferit;
- *autoevaluarea* – aplicabilă mai ales când un salariat lucrează izolat sau are o activitate unică; poate fi aplicată și ca etapă preliminară în cadrul evaluării efectuate de superiori asupra subordonaților; permite autoeducarea salariaților în vederea perfecționării profesionale și a dezvoltării carierei;
- *evaluarea de către evaluatori externi* – foarte eficientă când este realizată de specialiști/experti, prezintă marele avantaj al obiectivității aprecierii datorită lipsei posibilelor consecințe negative pe cale ierarhică;
- *interviurile de evaluare* – întâlniri formale dintre angajați și manageri în care sunt discutate informațiile din fișa de evaluare și în urma cărora sunt luate anumite decizii-cheie cu privire la salarizare, promovare, instruire etc.

În procesul de evaluare pot interveni și erori, determinate în principal de :

- *aplicarea unor standarde diferite de la un subordonat la altul* – determină reacții negative din partea persoanelor care ocupă posturi similare ;
- *evaluarea de moment* – de regulă, evenimentele recente tind să aibă o influență mai mare și mai puternică în evaluare decât evenimentele mai vechi ; de aceea, angajații încearcă să fie mai conștiințioși decât de obicei în apropierea perioadei de evaluare ; această deficiență poate fi înlăturată prin practicarea de către manageri a înregistrării sistematice a tuturor incidentelor critice (evenimente și atitudini cu relevanță maximă) legate de persoana ce urmează să fie evaluată ;
- *severitatea evaluatorului* – poate cauza supraevaluarea, subevaluarea sau „eroarea de mediocrizare”/„evaluarea de mijloc/centru”.

Cauze ale supraevaluării:

- dorința managerului de a câștiga bunăvoința subordonaților;
- incompetența managerului (în special ca evaluator);
- frica de conflicte și represalii;
- teama că obținerea unor calificative slabe de către subordonați va evidenția incompetența managerului;
- lipsa de interes față de performanța subordonaților.

Cauze ale subevaluării:

- dorința managerului de a părea mai autoritar în fața subordonaților;
- dorința de a fi apreciat de șefii ierarhici;
- spirit critic excesiv;
- teama că subordonații care obțin calificative superioare îi pot afecta autoritatea;
- tendința de a le impune subordonaților același sistem de valori și exigențe pe care și-l aplică în calitate de șef.

Cauze ale „evaluării de mijloc/de centru” sau ale „erorii de mediocrizare”:

- neînțelegerea importanței obiectivității și a finalității evaluării;
- superficialitatea abordării procesului de evaluare;
- lipsa de interes față de subordonați ca indivizi cu personalități și potențialuri unice și perceperea globală a subordonaților ca o masă amorfă;
- acceptarea unui rezultat general mediu, care provoacă unele nemulțumiri, dar nu suficient de mari pentru a genera conflicte.

- *subiectivismul evaluatorului* – este generat mai ales de prejudecățile evaluatorului legate de aspecte sau elemente arbitrare cum ar fi vârsta, etnia, religia, sexul, vechimea în activitate ; este dificil de eliminat dacă evaluatorul nu-și dă seama sau nu recunoaște că este subiectiv ;
- *efectul haloului* – managerul își evaluează un subordonat luând în considerare doar unul dintre criteriile de evaluare și ignorându-le pe celelalte (un exemplu frecvent întâlnit : aprecierea generală a angajatului după punctualitatea sosirii și plecării de la serviciu) ;
- *eroarea de contrast* – rezultă din compararea persoanelor între ele, și nu a fiecăreia în parte cu standardele de performanță.

Pregătirea și dezvoltarea profesională – resursa umană este cea mai dinamică dintre toate resursele pe care le deține orice organizație, inclusiv o instituție școlară, indiferent cât de mică ar fi. De aceea, trebuie să i se acorde o atenție deosebită din partea conducerii dacă aceasta dorește să o valorifice la capacitatea ei maximă în cadrul activităților profesionale. Pregătirea personalului urmărește să dezvolte cunoștințele, aptitudinile și deprinderile angajaților pentru a îmbunătăți baza de cunoștințe generale a organizației și pentru a pregăti cadrul optim în care membrii organizației să gândească strategic, chiar dacă gândirea strategică nu este cerută de actualele lor posturi. Pregătirea personalului asigură un grad înalt de profesionalism și menține standardul competențelor la un nivel ridicat. Acest proces vizează toate persoanele angajate în cadrul organizației și poate fi de două tipuri : pregătire inițială și pregătire continuă¹.

În literatura de specialitate se face distincție între conceptele de *instruire* (*training*) și *dezvoltare profesională*. Astfel, instruirea se referă la predarea unui material relativ restrâns și structurat care are o aplicare imediată în practică, iar dezvoltarea se referă la intenția de a îmbunătăți deprinderile de luare a deciziilor, aptitudinile referitoare la relațiile interpersonale, autocunoașterea și motivarea angajaților. De asemenea, pregătirea profesională are în vedere de obicei pregătirea pentru o activitate specifică sau pentru obținerea unor aptitudini specifice; este mai restrânsă în concepție decât dezvoltarea profesională, care este mai degrabă orientată sau centrată pe post ori pe sarcină decât pe persoană, sugerează de obicei o viziune mai largă asupra acumulării de cunoștințe și aptitudini, este preocupată mai mult de potențialul angajatului decât de aptitudinile de moment și vede angajații ca fiind resurse adaptabile.

Pentru serviciile educaționale, un aspect important se referă la identificarea nevoilor de pregătire profesională ; analiza nevoilor de pregătire trebuie să cuprindă informații colectate de la trei niveluri :

1. Un management eficient, la scară macro, în domeniul serviciilor educaționale va trebui să cuprindă un program de pregătire bine structurat, care să răspundă unor obiective-cadru incluse în strategiile și politicile naționale din domeniul dezvoltării învățământului.

- *nivelul organizațional* – date despre organizație luată ca un întreg (de exemplu, despre structura ei, oferta educațională, serviciile prestate, necesarul de personal etc.) ;
- *nivelul postului* – date despre atribuții și activități (de exemplu, pe de o parte, descrierea postului, precizări despre cunoștințele, aptitudinile și deprinderile necesare personalului pentru a ocupa postul respectiv, iar pe de altă parte, activitățile de comunicare și conducere) ;
- *nivelul individual* – date despre angajat, cum ar fi fișa de evaluare, lista programelor de instruire la care a participat, rezultatele testărilor etc.

Programele de pregătire profesională pot fi formale sau informale și pun în evidență numărul și categoriile de personal vizate, tematica și conținutul activităților, metodele de pregătire propuse, programarea preliminară a activităților și costurile estimate. În conceperea programelor de pregătire profesională trebuie să se aibă în vedere răspunsurile la următoarele întrebări : *Ce* tip de instruire se are în vedere ? *Cum* este aceasta asigurată ? *Când* este realizată ? *Cine* realizează pregătirea ? *Unde* are loc ? Cu ce *costuri* este realizată ?

Pentru multe organizații, resursele investite în pregătirea și dezvoltarea profesională înseamnă o cantitate apreciabilă de timp, bani și resurse umane care trebuie evaluate în mod regulat pentru a exista siguranța că au fost utilizate în mod adecvat.

Evaluarea pregătirii profesionale poate fi concepută ca un proces în care se pot măsura următoarele aspecte:

- reacția sau atitudinea beneficiarilor (elevi, părinți) față de structura și calitatea programului de instruire;
- cunoștințele acumulate în procesul de pregătire;
- modificarea comportamentului celor instruiți;
- rezultatele practice care se obțin ca urmare a pregătirii.

Motivația – în contextul selecției și pregătirii personalului, un loc aparte îl ocupă motivarea persoanelor implicate în activitățile organizației. Motivația reprezintă suma energiilor interne și externe ce inițiază și dirijează comportamentul uman spre un scop care, odată atins, va determina

satisfacerea unor nevoi/trebuințe ; un proces în care oamenii aleg între forme alternative de comportament astfel încât să faciliteze atingerea unor scopuri personale.

În organizațiile care oferă servicii educaționale pot fi utilizate, spre exemplu, următoarele strategii motivaționale :

- încurajarea autoconducerii și stimularea încrederii în resursele proprii pentru membrii organizației ;
- orientarea stilurilor manageriale pe grup/organizație ;
- înlăturarea barierelor și crearea oportunităților de afirmare pentru membrii organizației ;
- încurajarea inovațiilor și diversificarea posibilităților de alegere pentru membrii organizației ;
- abordarea motivației în funcție de stadiile profesionale și de ciclurile de vârstă.

Climatul motivațional din cadrul unei organizații poate fi:

- *pozitiv* – concretizat prin următoarele aspecte:
 - exprimarea liberă a opiniilor;
 - preluarea și valorizarea de către manageri a ideilor și inițiativelor venite de la subordonați;
 - relațiile interpersonale sunt puțin formalizate;
 - amabilitate față de persoanele din afara organizației;
 - recunoașterea și încurajarea succesului;
 - conflictele sunt vizibile și rezolvate rapid.
- *negativ* – evidențiat de:
 - responsabilități reduse pentru membrii organizației;
 - absența feedbackului pozitiv din partea managerilor;
 - insuficienta implicare în procesul decizional a membrilor organizației;
 - sarcini/decizii nerealiste din partea managerilor și atmosferă tensionată/stresantă în cadrul organizației;
 - neacordarea de timp suficient pentru realizarea sarcinilor;
 - condiții de muncă necorespunzătoare.

În domeniul managementului sunt acceptate trei categorii principale de teorii care explică nivelul motivațional al personalului angajat :

- teorii care sugerează că persoanele desfășoară activități din motive economice (pecuniare/financiare) ;
- teorii umaniste (rațional-umane), care vizează în primul rând aspectele și motivațiile noneconomice : o poziție mai înaltă în cadrul organizației, o poziție socială înaltă sau privilegiată, obținerea de titluri onorifice etc., adică elemente motivaționale care contribuie la o creștere a încrederii în sine ;
- teorii structuraliste sau care sugerează existența unor conflicte între șefi și subordonați ; din punct de vedere motivațional, această poziție presupune coexistența factorilor motivaționali economico-pecuniari și noneconomici (Kinard, 1988).

Privind problematica motivației personalului din cadrul unei organizații, desfășurarea activității într-o organizație permite satisfacerea a trei tipuri de nevoi:

- *nevoia de putere* – persoanele la care se manifestă dominant nevoia de putere sunt motivate de ocuparea în organizație a unei poziții cât mai înalte și mai autoritare, fiind interesate de realizarea tuturor activităților care conduc la atingerea acestui obiectiv;
- *nevoia de afiliere* – indivizii dominați de această nevoie sunt motivați prin faptul că activitatea lor le oferă posibilitatea de a fi mereu în contact cu colegii (este indicat ca acest tip de persoane să nu desfășoare activități în regim individual sau de izolare);
- *nevoia de realizare* – indivizii cu nevoi de realizare prezintă următoarele caracteristici: caută sarcini care să le solicite asumarea responsabilității, preferă sarcinile provocatoare, fără a fi însă prea dificile (nu-și asumă niciodată scopuri imposibil de atins), caută în permanență feedback la rezultatul muncii lor, sunt mai puțin sensibili la nevoile sociale sau de afiliere.

În concluzie, se poate observa că, indiferent de poziția adoptată, oamenii sunt motivați atât de idealuri, cât și de elemente economice sau de prestigiu social. În domeniul serviciilor educaționale, problema motivației este mult mai importantă decât în alte domenii și capătă o serie de accente specifice ; este vorba de o motivație internă izvorâtă dintr-o anumită mentalitate,

educatorul fiind cel care modelează și formează personalitatea unui copil sau tânăr ; astfel, se naște un sistem de valori care poate susține baza unei motivații specifice acestei activități.

2.4. Conducerea (leadership-ul)

În lucrarea *Management : Theory and Practice*, apărută în anul 1990, Gerald A. Cole prezintă una dintre definițiile cele mai accesibile, dar și suficient de sintetice, privind activitatea de conducere ca un „proces dinamic în cadrul unui grup, în care un individ îi influențează pe ceilalți să contribuie în mod voluntar la îndeplinirea sarcinilor grupului într-o situație dată”. Altfel spus, *această funcție se referă la promovarea comportamentelor favorabile atingerii obiectivelor organizației, motivând personalul prin : folosirea diferitelor stiluri de conducere, calitatea relațiilor interpersonale, modul în care sunt favorizate comunicarea și cooperarea în cadrul organizației și modul de antrenare a personalului în procesul decizional*¹.

După ce s-au stabilit obiectivele, s-a proiectat structura organizatorică și s-a definitivat schema de personal, organizația poate să funcționeze ; prin funcția de conducere se urmăresc comunicarea sarcinilor către subordonați și motivarea membrilor organizației, astfel încât să obțină un nivel de performanță cât mai mare în contextul strategiei alese pentru atingerea obiectivelor și misiunii organizației. Conducerea implică motivare, un anumit stil de relaționare și comunicare cu membrii organizației, având în vedere dorințele și așteptările acestora, comportamentul individual sau de grup, dar și interesele și politicile organizaționale. Indiferent de organizație sau de instituție, conducerea acesteia implică o anumită responsabilitate din partea managerului. Modul în care acesta reușește să-și asume responsabilitatea va duce la tipuri diferite de conducere.

-
1. Unii specialiști din domeniu consideră că *manager* și *lider* sunt termeni sinonimi și îi folosesc în mod alternativ, însă leadership-ul și managementul reprezintă de fapt dimensiuni distincte ale persoanelor din conducere : leadership-ul reprezintă capacitatea de a determina oamenii să acționeze ; managerul, în schimb, este persoana care asigură atingerea obiectivelor organizaționale prin planificare, organizare și orientarea muncii către finalitate. Prin urmare, o persoană poate fi un manager eficient fără a avea capacitățile unui lider. În ultimul deceniu, se acordă o tot mai mare atenție orientării managerilor spre obținerea de rezultate mai bune în leadership.

Conducerea poate fi:

- a. • *formală*, atunci când persoana sau grupul conduce în virtutea poziției în ierarhia unei organizații, în virtutea unui statut anume, care implică dreptul, autoritatea și chiar obligația de a conduce;
 - *informală*, atunci când persoana care conduce este aleasă în calitate de conducător (lider) prin consensul membrilor grupului de apartenență. Liderul are puterea de a conduce. În multe cazuri, conducerea formală și cea informală aparțin aceleiași persoane.
- b. • *directă* – de la o persoană (grup) la alta (altul);
 - *indirectă* – exercitată prin intermediari (persoane, grupuri, structuri formale) care transmit deciziile și raportează îndeplinirea lor.

Practica din domeniul serviciilor educaționale evidențiază, ca și în alte domenii, cel puțin trei mari categorii de tipuri de conducere, devenite deja tradiționale :

- *tipul autoritar* – aparține concepției tradiționale, se bazează pe o structură ierarhică fixă în care căile de comunicare sunt unidirecționale, de sus în jos. Acest tip de conducere pleacă de la premisa necesității și utilității măsurilor de constrângere pentru motivarea subordonaților implicați într-o activitate. Astfel se ajunge la stări de frustrare, stagnare și rezistență din partea membrilor organizației; consecința directă constă în faptul că aceștia vor prefera să fie conduși îndeaproape, vor evita răspunderea, se vor cantona într-un domeniu limitat și se vor feri să aibă inițiative personale. Acest tip de conducere predispune la conflicte, deoarece ridică bariere rigide între diversele categorii de personal. Efectele acestor situații se răsfrâng asupra personalului, dar și asupra beneficiarilor direcți sau indirecti care solicită serviciile instituției sau organizației respective;
- *tipul democratic și participativ* – se bazează pe un set de principii fundamentale :
 - aderarea personalului la scopul și obiectivele organizației;
 - subordonații își pot asuma răspunderi sporite în cazul unui management participativ;
 - valorificarea imaginației, a creativității și spiritului inovator al întregului personal;

- *tipul laissez-faire (permisiv, indiferent)* – se caracterizează prin atitudini de ezitare, expectativă, neutralitate față de problemele manageriale și situațiile conflictuale din cadrul organizației. Nu intervine în relațiile interindividuale tensionate, preferă să amâne luarea deciziilor, nu are inițiativă și lasă ca lucrurile să se desfășoare de la sine, acționând doar când apar blocaje și când, de cele mai multe ori, este prea târziu. Acest tip de conducere, întâlnit mai frecvent în perioadele de tranziție, de frământări și convulsii sociale, prin specificul atitudinilor sale nu este compatibil cu domeniul serviciilor educaționale, unde inițiativa și capacitatea de inovare sunt fundamentale pentru dezvoltarea și adaptarea serviciilor la nevoile beneficiarilor.

În realitate, nu vom întâlni decât în mod excepțional forme pure ale acestor tipuri ; între cele trei extreme (tipul autoritar, tipul participativ și tipul permisiv) putem identifica tipuri intermediare, mai apropiate sau mai îndepărtate de acestea (activitatea specifică serviciilor educaționale favorizează manifestarea tipurilor intermediare de conducere¹). De asemenea, practica din domeniul managementului evidențiază faptul că în condiții de criză, când este pusă în pericol structura organizațională, sunt preferați conducătorii energici, autoritari, curajoși, deciziși, care se orientează repede în context și recurg la mijloace ferme pentru a depăși obstacolele. În situații de normalitate, când se cer decizii bine echilibrate, bazate pe identificarea și analiza completă a alternativelor, sunt preferați conducătorii calmi, echilibrați, răbdători, democrați, cu mare stăpânire de sine și cu rol tonifiant și stimulat în activitatea membrilor organizației.

Există în practică și un alt tip de lider, mai special, de o factură extrem de interesantă, numit *liderul charismatic*. Este vorba despre o persoană care prin forța stilului și abilităților sale personale este capabilă să exercite o influență deosebită asupra angajaților. Acest tip de lider reușește să se impună printr-o energie deosebită, prin încredere în sine, putere de contaminare

1. Practica managerială din serviciile educaționale solicită din partea managerilor, în anumite situații, fie conduite mai autoritare, fie conduite care să stimuleze inițiativa subordonaților ; managerii cu vocație pentru acest domeniu vor și să adopte conduita optimă în funcție de fiecare situație în care se află, fără a leza demnitatea și spiritul de inițiativă al subordonaților prin excese și atitudini partizane față de anumite persoane sau grupuri de interese din organizație.

a celor din jur cu spiritul de ordine și respectarea normelor de etică, generează înflăcărare și întărește speranțele angajaților în viziunea sa asupra viitorului. Există persoane care se nasc cu asemenea calități, dar cei mai mulți lideri charismatici învață și își impun acest stil de mare succes în funcție și de cum și ce percep angajații.

Majoritatea specialiștilor au ajuns la concluzia că există două dimensiuni definitorii ale stilului managerial: *centrarea pe sarcină* (recunoaște în principal performanțele și competențele subordonaților) și *centrarea pe relațiile umane* (accentuează rolul și importanța motivației, implicării și angajării în sarcină a subordonaților). Reprezentativă în acest sens este tipologia propusă de Paul Hersey și Kenneth Blanchard (1988) (*tell, sell, participate, delegate*):

- stilul *directiv (tell)* – managerul/liderul *spune* ce trebuie să facă subordonații și controlează (atât cât este posibil) fiecare acțiune, fiind centrat pe sarcină (valabil pentru subordonații care nu pot și nu vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul *tutoral (sell)* – managerul/liderul, pentru a convinge, *vinde* (transmite) sugestii, decizii, fiind centrat atât pe sarcină, cât și pe relații umane (valabil pentru subordonații care nu pot, dar vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul *mentor (participate)* – managerul/liderul *participă* cu sugestii, sfaturi, sprijin, ori de câte ori este solicitat, fiind centrat pe relații umane (valabil pentru subordonații care pot și vor, dar nu în suficientă măsură, și ale căror capacități și motivație mai trebuie dezvoltate pentru a rezolva activitățile organizației);
- stilul *delegator (delegate)* – managerul/liderul *deleagă* subordonaților autoritatea de luare a deciziilor, nefiind centrat nici pe sarcină și nici pe relațiile umane (valabil pentru subordonații care pot și vor în suficientă măsură să realizeze activitățile organizației).

Tannenbaum și Schmidt (*apud Morrison, 1994*) propun un model în șapte trepte care urmărește evoluția atitudinii manageriale de la autoritar la democratic. Astfel, spectrul stilului de conducere conține următorii pași :

1. managerul ia decizia și o anunță, fără a se consulta sau a ține cont de o eventuală opinie sau observație venită din partea subordonaților ;
2. managerul își impune decizia utilizând întreaga sa putere de convingere ;

3. managerul prezintă decizia și îi invită pe subordonați să pună în-trebări ;
4. managerul prezintă variante de decizie ca propuneri de schimbare în cadrul organizației ;
5. managerul prezintă problema, primește sugestii și ia decizii ;
6. managerul definește limitele problemei și solicită grupul să ia decizia ;
7. managerul le permite subordonaților să se manifeste între limitele definite de conducere.

Se observă că cele două dimensiuni care constituie modelul continuumului, respectiv *utilizarea autorității de către manager* și *aria libertății pentru subordonați*, se află în relație de inversă proporționalitate ; cu cât scade valoarea celei dintâi, cu atât crește valoarea celeilalte, așa cum se poate vedea și în reprezentarea grafică de mai jos.

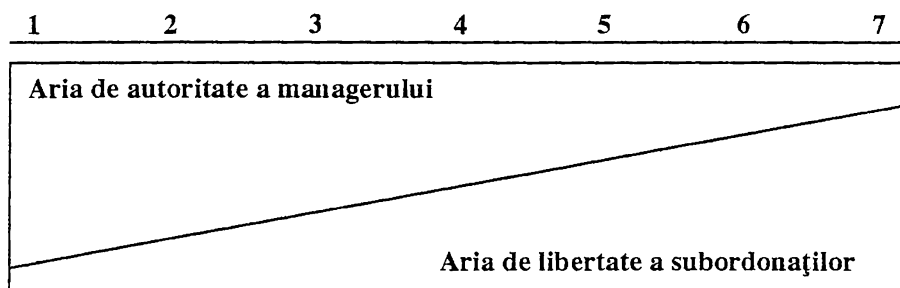


Fig. 3. Raportul între autoritatea managerului și libertatea subordonaților

Acest model a stat la baza „abordărilor contingente” ale conducerii, care au permis apariția altor modele, cum ar fi :

➤ *Modelul funcțional de conducere sau conducerea centrată pe acțiune* – concept dezvoltat în Marea Britanie de John Adair, conform căruia conducerea se bazează mai degrabă pe un comportament adecvat decât pe caracteristicile personalității managerului sau pe faptul de a fi la locul și momentul potrivit. Acest model funcțional face distincție între preocuparea pentru indivizi și preocuparea pentru grup și subliniază faptul că o conducere eficientă se bazează pe ceea ce face liderul spre a veni în întâmpinarea nevoilor grupului și ale indivizilor pentru realizarea sarcinilor. Elementele principale ale modelului funcțional sunt următoarele :

- încurajarea unui stil flexibil de conducere, orientat pe sarcină, individ sau grup, în funcție de circumstanțe ;
- funcțiile orientate spre îndeplinirea unei sarcini includ activități de stabilire a obiectivelor, de planificare a acțiunilor, de repartizare a responsabilităților și de stabilire a unor standarde adecvate de performanță ;
- funcțiile de menținere a grupului, orientate spre nevoile acestuia, includ activități destinate construirii spiritului de echipă, motivației, disciplinei și comunicării ;
- funcțiile de menținere/conservare a individului, orientate spre nevoile indivizilor, includ activități precum instruirea, consilierea, motivarea și dezvoltarea profesională.

➤ *Modelul de conducere conjunctural al lui F.E. Fiedler* – prezintă trei variabile caracteristice ce determină gradul în care o situație dată este favorabilă conducătorului unei organizații :

- *relația lider – membrii organizației* – gradul în care membrii grupului manifestă simpatie și încredere față de conducător, astfel încât să-l urmeze în acțiunile sale ;
- *structura sarcinilor de serviciu* – cât de bine sunt organizate sarcinile care trebuie îndeplinite de subordonați ;
- *poziția în structura puterii* – autoritatea și puterea de decizie sunt asociate cu poziția conducătorului în organizație.

Aceste trei variabile pot produce opt combinații situaționale posibile. Situația cea mai favorabilă pentru lider : beneficiază de relații bune cu membrii grupului, sarcina e foarte bine structurată, are o poziție puternică, semnificativă în organizație. Situația cea mai defavorabilă pentru lider : nu este agreat de membrii grupului, sarcina e relativ nestructurată, puterea exercitată ca lider este slabă. Concluziile lui Fiedler evidențiază următoarele aspecte :

- conducerea centrată pe sarcină este cea mai eficientă atât în situații foarte favorabile, cât și în situațiile total nefavorabile ;
- conducerea centrată pe relația cu oamenii este mai eficientă în situațiile intermediare.

Având în vedere multitudinea teoriilor referitoare la activitatea de conducere și la persoanele care ocupă funcții de conducere, cele mai importante se pot grupa după următoarele criterii de clasificare:

a. Teorii bazate pe trăsături sau caracteristici – cercetările în domeniu au identificat câteva trăsături cu o frecvență și o reprezentativitate mai mare, și anume: inteligență, încredere în sine, sociabilitate, puterea voinței, temperament, capacitate de influențare, stăpânire de sine, intuiție, generozitate, entuziasm etc. O clasificare interesantă, care poate intra în categoria teoriilor bazate pe trăsături sau caracteristici, este cea a tipurilor de personalități determinate de atitudinea subiecților față de responsabilitate:

- *tipul repulsiv*: în general, prezintă complexe de inferioritate, refuză promovarea în funcții de conducere, ia decizii puțin eficiente în situații deosebite, evită responsabilitatea, adoptă rapid, în pripă, deciziile, reducând tensiunea generată de starea de nesiguranță specifică fazei antedecizionale, manifestă respect exagerat față de independența celorlalți etc.;
- *tipul dominant*: e caracteristic persoanelor dinamice, active; are un comportament orientat spre dobândirea puterii, este eficient în situațiile extreme, manifestă mare încredere în sine, e convins că postul de conducere îi revine pe drept, tinde să-și impună propria părere, este ferm în situații de incertitudine, perseverent în atingerea scopurilor propuse, generează un climat tensionat, conflictual, în caz de eșec evită să-și recunoască propria responsabilitate, nu poate învăța din propriile greșeli etc.;
- *tipul indiferent*: manifestă lipsă de interes față de propria evoluție în ierarhie, ca șef menține echilibrul între trăsăturile sale pozitive și negative, îi privește pe ceilalți ca aflându-se pe poziții de egalitate, este realist, conștiincios etc.

Această clasificare stabilește potențialul unui individ pentru numirea sa într-o funcție de conducere din perspectiva strictă a responsabilității, ca atitudine generată de o serie de trăsături fundamentale ale personalității sale. Pentru a evidenția această categorie de teorii, la sfârșitul acestui capitol sunt prezentate două matrice referitoare la influența temperamentului asupra funcțiilor manageriale și asupra procesului decizional în atitudinea și comportamentul unui manager.

b. Teorii ale stilului de conducere – acest tip de teorii consideră conducerea ca fiind un aspect al comportamentului uman în procesul muncii

și în relațiile de muncă. Spre exemplu, aceste teorii evidențiază situații de genul:

- trebuie utilizată constrângerea pentru atingerea obiectivelor organizației;
- oamenilor le place să fie conduși și să nu aibă responsabilități;
- oamenilor nu le place să fie controlați și supravegheați;
- oamenii nu resping responsabilitățile;
- grupul reprezintă structura de bază într-o organizație (se pune accentul pe crearea unui spirit de familie în organizație);
- vechimea în muncă este factorul major în determinarea unei promovări sau creșteri salariale;
- atitudine paternalistă față de subordonați (modelul japonez care se preocupă atât de situația angajaților la serviciu, cât și de situația din viața personală);
- deciziile se iau prin consens, procesul decizional funcționând pe baza concepției că schimbarea și ideile noi trebuie să vină mai ales din partea de jos a piramidei organizaționale (de la nivelul managementului de supervizare).

Reprezentativă pentru acest tip de teorii este cea a lui Rensis Likert (1967), care prezintă patru stiluri manageriale dominante:

- *stilul autoritar-exploatator* – conducătorul nu are încredere în subordonați, aproape toate deciziile se iau la nivelul superior al conducerii organizației, motivația subordonaților o constituie frica și sistemul de sancțiuni, iar comunicarea se face aproape exclusiv de sus în jos;
- *stilul autoritar-binevoitor* – controlul este strict menținut la nivelul conducerii superioare, pretinde ca subordonații să fie loiali, docili și aserviți, managerul tratează paternalist subordonații și acceptă mai multă comunicare de jos în sus;
- *stilul consultativ* – presupune încredere parțială în subordonați, solicită deseori idei din partea membrilor organizației, însă majoritatea deciziilor se iau de către conducerea superioară, unele aspecte ale controlului sunt delegate în josul piramidei ierarhice, iar comunicarea se realizează în ambele sensuri;
- *stilul participativ* – presupune încredere deplină în subordonați, deciziile se iau la toate nivelurile organizației, prin participarea în grup la acest proces, comunicarea se desfășoară pe verticală în ambele sensuri și pe orizontală între cei egali în grad, iar participarea la

procesul decizional generează motivații puternice pentru atingerea scopurilor și obiectivelor organizației.

Paul Hersey și Kenneth H. Blanchard (1988) au elaborat o teorie situațională a conducerii, numind-o *teoria ciclului de viață*, care se bazează pe constatarea că stilul cel mai eficient de conducere variază în funcție de maturitatea indivizilor. Maturitatea este privită sub două aspecte:

- maturitatea la locul de muncă – depinde de abilitatea cu care este soluționată o sarcină sau o problemă;
- maturitatea psihologică – se referă la voința unei persoane de a îndeplini o sarcină.

Având în vedere aceste premise, întâlnim patru niveluri de maturitate:

- M1 – persoana nu vrea și nu poate să îndeplinească o sarcină;
- M2 – persoana nu poate, dar vrea să îndeplinească o sarcină;
- M3 – persoana poate, dar nu vrea să îndeplinească o sarcină;
- M4 – persoana poate și vrea să îndeplinească o sarcină.

Teoria ciclului de viață sugerează că, odată cu maturizarea individului, stilul de conducere se schimbă. Când un angajat intră pentru prima oară într-o organizație, el este considerat imatur (situația M1); de aceea, un stil de tipul „sarcini mari – relații scăzute” este cel mai potrivit pentru a deprinde o nouă activitate. După ce angajatul și-a însușit cerințele postului respectiv, cel mai bun raport este „sarcini înalte – relații înalte” (situația M2). În cea de-a treia fază, angajatul a ajuns la maturitate (situația M3), în punctul în care caută responsabilitatea și are inițiative în îndeplinirea sarcinilor. Liderul trebuie să-i asigure un suport emoțional, dar nu trebuie să inițieze structuri care să-l conducă spre inițiative. În sfârșit, atunci când individul a devenit conștient, experimentat și automotivat, liderul poate utiliza un stil de tipul „sarcini scăzute – relații scăzute” (delegarea de autoritate). O persoană în plină maturitate (situația M4) este capabilă să lucreze cu o cantitate minimă de influență din partea liderului. Aceasta poate fi considerată o situație în care maturitatea individului poate înlocui, într-o oarecare măsură, atribuțiile liderului (o persoană cu un nivel ridicat de îndemânare, experiență și automotivare nu are nevoie neapărat de un lider pentru a-i structura munca). Teoria ciclului de viață a generat un interes foarte mare printre managerii practicieni; în fond, conducerea este un proces dinamic ce presupune o flexibilitate înaltă. De asemenea, această teorie ilustrează natura interactivă a conducerii, în sensul că liderul îi poate influența pe subordonați, dar și invers, în etapa de maximă maturitate.

Managerul care își desfășoară activitatea în cadrul serviciilor educaționale trebuie să răspundă continuu solicitărilor unor factori de mediu, organizaționali sau care aparțin unor repere temporale fixe, anterior stabilite. De asemenea, orice manager, indiferent de domeniu, se confruntă cu o serie de roluri interpersonale, informaționale și decizionale. Alături de aceste roluri, analizând comportamentul managerial din domeniul serviciilor educaționale, s-au putut evidenția unele activități care întregesc setul de roluri, și anume : observare, prelucrarea informațiilor, control, practică efectivă în programele organizației, planificare, coordonare, reprezentare, evaluare, gestionarea resurselor (inclusiv a celor financiare), îndrumarea personalului, negocieri, activități de marketing etc. Amploarea acestor activități și timpul care le este alocat de către fiecare manager sunt diferite în funcție de tipul organizațiilor. Astfel, unele cercetări au arătat că, în general, managerii instituțiilor publice alocă mai mult timp pentru coordonarea activității subordonaților, în timp ce managerii școlilor particulare alocă mult timp cu reprezentarea în comunitate pentru lărgirea accesului la sursele de finanțare și cu acțiunile de marketing pentru atragerea beneficiarilor. Timpul pe care managerii îl petrec în diverse activități diferă și în funcție de nivelul administrativ. Astfel, managerii de la nivelul de vârf își petrec cea mai mare parte a timpului în activități de planificare și concepție. În managementul de mijloc, activitățile administrative și organizatorice, ca și cele legate de selecția personalului, ocupă o parte importantă a bugetului de timp. Managerii de linie (de la nivelul de bază) își petrec o mare parte a timpului cu activități de supervizare și perfecționare a programelor de acțiune. În plus, actul decizional se manifestă la toate cele trei niveluri sub forma deciziilor strategice, administrative și executive.

Despre managerul de succes s-a spus că, indiferent de nivelul la care activează, el trebuie să fie atât un specialist în domeniul său, cât și un bun om de echipă, care are nevoie de informații din alte ramuri și domenii. Lărgirea sferei de cunoștințe a unui manager poate ajuta și la orientarea sa în condițiile existenței unui volum mare de informații. Deoarece activitatea unui manager din sfera serviciilor educaționale depinde de interacțiunea sa cu mai mulți indivizi, asupra cărora nu are posibilitatea unui control direct, el trebuie să dispună de mai multe instrumente de control decât cele formale, folosite de managementul clasic. Dacă, în condiții relativ simple, când timpul necesar pentru sintetizarea informațiilor corespunzătoare este

relativ redus, intuiția poate oferi o bună orientare, nu același lucru se poate spune însă despre condițiile de mare complexitate.

T.H. Peters și N. Austin (1986) au analizat aspectele considerate ca fiind foarte importante pentru un management de succes. Ei susțin că pentru a obține rezultate favorabile este necesară o formă de conducere care să reprezinte o așa-numită „raționalizare a paradoxurilor”. În opinia lor, paradoxul este propus de acei lideri care nu manifestă ezitări în privința propriului sistem de valori și care iau în serios respectul față de oamenii pe care-i conduc. „Cei mai buni conducători nu sunt nici exclusiviști, nici foarte sensibili. Ei îmbină mai multe trăsături; sunt receptivi, îi sprijină pe cei care vor să-și asume riscuri în unele etape ale activității și susțin noile valori. Ei se raportează în mod constant la perspectivă și la integritate. În același timp, acordă atenție detaliilor” (Peters, Austin, 1986). În acest fel, organizațiile conduse de asemenea manageri sunt considerate flexibile și, prin intermediul inovațiilor, ele vor opera continuu schimbări și se vor adapta la modificările mediului extern.

2.5. Adoptarea deciziilor

Procesul decizional se referă în sens strict la alegerea unui mod operațional de rezolvare a unei situații sau probleme din mai multe alternative existente. În sens larg, acest proces include și inventarierea soluțiilor posibile de rezolvare a unor situații sau probleme, pe baza unor informații culese în prealabil și care trebuie să aibă un grad cât mai mare de certitudine, astfel încât decizia finală să capete un caracter operațional cât mai accentuat.

Din perspectiva unei abordări participative, deciziile de grup sunt foarte importante în managementul serviciilor educaționale; stilurile autoritare de luare a deciziilor pot fi utilizate doar în probleme pur administrative și la niveluri inferioare ale managementului. La nivelurile superioare, acolo unde predomină deciziile strategice, de perspectivă, este necesară adoptarea deciziilor prin consensul membrilor organizației.

În literatura de specialitate pot fi întâlnite mai multe tipuri de decizii¹:

- a. • *deciziile programate* – sunt deciziile repetitive și de rutină, mai ușor de luat, datorită faptului că managerii au la dispoziție o serie de reguli și proceduri-tip pentru situații anterior stabilite (spre exemplu, deciziile cotidiene prin care se asigură buna funcționare a organizației);
- *deciziile neprogramate*² – sunt deciziile luate în condiții nestabilite anterior sau în situații unice; în acest caz există proceduri prestabilite, fie pentru că situațiile respective nu au mai fost întâlnite, fie pentru că sunt foarte importante și complexe (spre exemplu, decizia de lansare a unei oferte educaționale).
- b. • *decizii în condiții de certitudine* – managerii știu cu siguranță care sunt alternativele și rezultatele asociate fiecărei alternative; puține decizii sunt luate în astfel de condiții, datorită complexității și naturii schimbătoare a societății. Gradul în care un manager are încredere într-o anumită decizie depinde de gradul de certitudine cu care este luată decizia respectivă;
- *decizii în condiții de risc* – se apreciază că există condiții de risc atunci când trebuie luată o decizie pe baza unor informații incomplete; managerii au posibilitatea să calculeze *probabilitățile* evenimentelor, precum și ale rezultatelor și costurilor acestora, selectând apoi alternativa cea mai favorabilă. Luarea de decizii pe baza probabilităților reprezintă o caracteristică a managementului actual;
- *decizii în condiții de incertitudine* – în multe situații, managerului îi lipsesc informațiile, determinarea obiectivă a probabilităților cu privire la eventualele rezultate devenind astfel dificilă. Datorită complexității lumii actuale, această situație este des întâlnită de manageri, motiv pentru care baza luării deciziei o reprezintă intuiția acestora.

Managerii eficienți sunt aceia care nu încearcă să rezolve toate problemele cu care se confruntă, ci sunt capabili să delege altora responsabilitatea

-
1. La finalul acestui capitol sunt prezentate, în mod gradual, câteva tipuri de luare a deciziei în cadrul serviciilor educaționale.
 2. Pe măsură ce un manager urcă în ierarhia organizațională, devine tot mai importantă capacitatea lui de a lua decizii neprogramate, iar timpul alocat luării acestor decizii crește în detrimentul timpului alocat luării de decizii programate (care reprezintă preocuparea principală a ocupanților nivelurilor manageriale inferioare).

luării unor decizii, rezolvând doar problemele care au o influență puternică asupra atingerii obiectivelor organizaționale. Este nevoie de un proces sistematizat de luare a deciziilor pentru rezolvarea situațiilor-problemă neprogramate, dificile sau complexe. Procesul rațional de luare a deciziilor constă într-o serie de pași pe care managerii îi urmează, fie formal, fie pe baza intuiției, în alegerea alternativei considerate ca fiind optimă. Acești pași sunt :

- *identificarea problemei* – problemele trebuie să fie definite precis, fără asocierea lor cu anumite soluții ;
- *generarea de soluții alternative* – în această fază a procesului decizional este esențială creativitatea ;
- *selectarea alternativei optime* – după identificarea soluțiilor alternative, acestea trebuie să fie evaluate și comparate în termenii fezabilității și consecințelor lor ; alegerea este dificilă atunci când decizia este complexă și implică mari grade de nesiguranță sau risc ;
- *implementarea¹ soluției alese* – odată ce a fost aleasă o soluție, trebuie luate măsuri de implementare a acesteia, deoarece chiar și cea mai bună decizie cu puțință este inutilă dacă nu este transpusă în practică în mod eficient ;
- *monitorizarea și evaluarea* – o etapă a procesului decizional neglijată de obicei, deși reprezintă un element esențial ; managerii eficienți vor dori întotdeauna să compare rezultatele reale cu cele prevăzute pentru a vedea dacă problemele au fost rezolvate cu adevărat.

Procesul decizional reprezintă mecanismul de punere în practică a funcțiilor amintite anterior, el aparținând în esență tuturor funcțiilor manageriale. În literatura de specialitate pot fi întâlnite trei strategii principale de luare a unei decizii în cadrul unei organizații:

Strategii de optimizare – corespund unor modele clasice care evidențiază deciziile luate pe baze raționale. Unele dintre aceste decizii fie sunt fundamentate pe criterii de eficiență (criterii strict matematice

1. Implementarea, deși a fost identificată ca etapă distinctă a procesului decizional, este legată de toate etapele acestuia și reprezintă legătura cu fiecare dintre funcțiile manageriale.

sau funcționale; spre exemplu: „Cine nu este prezent la ora x nu mai are acces în instituție” sau „Cine nu desfășoară un număr de y ore pe săptămână va fi penalizat cu ...”), fie nu iau în calcul factorii emoționali evidențiați prin relațiile de simpatie/antipatie între persoane, stări de conflict, climatul psihologic din cadrul unei organizații.

Un alt tip de decizie inclus în această strategie constă în identificarea celei mai potrivite alternative de rezolvare a unei probleme, astfel încât să existe un grad maxim de certitudine că scopul și obiectivele stabilite vor fi atinse, fără să se țină seama de o serie de consecințe psihologice (spre exemplu, despărțirea grupelor de copii dintr-o școală fără consultarea lor sau a părinților acestora și constituirea unor noi grupe în care să se obțină rezultate maxime în activitățile practice sau constituirea în unele școli a grupelor/claselor de nivel prin redistribuirea elevilor din clase paralele și constituirea unor colective noi de elevi, uneori cu efecte traumatizante pentru confortul psihic și relațional al acestora).

Un ultim tip aparținând strategiei de optimizare constă în parcurgerea riguroasă a unor pași secvențiali, și anume:

- identificarea problemei;
- stabilirea finalităților/obiectivelor privind rezolvarea problemei;
- inventarierea tuturor alternativelor posibile;
- analiza consecințelor fiecărei alternative;
- evaluarea alternativelor în raport cu scopurile și obiectivele stabilite;
- selectarea celei mai bune alternative (adică cea care face posibilă atingerea într-un grad maxim a obiectivelor);
- aplicarea deciziei și evaluarea rezultatelor.

Această strategie se apropie mai mult de un model ideal, teoretic; în cadrul organizațiilor care oferă diferite servicii educaționale, aplicarea acestor modele este aproape imposibilă din mai multe motive:

- într-o astfel de organizație/instituție, factorii de decizie nu pot avea în permanență la dispoziție întreaga informație relevantă pentru adoptarea unei decizii optime;
- nu se poate realiza, efectiv, inventarul complet al alternativelor de rezolvare a unor probleme de către o singură persoană sau un grup restrâns de persoane (mai ales când problema/consecințele problemei vizează categorii diverse de persoane);
- în orice acțiune din domeniul educațional, care presupune relații interumane, rațiunea și logica gândirii formale nu sunt absolute; de cele mai multe ori, factorii psihologici influențează în mod direct aplicarea deciziei.

Strategii de satisfacere – corespund unor modele administrative care au la bază următoarele principii:

- un management eficient înseamnă a obține performanțe în procesul decizional, într-un anumit context organizațional;
- procesul decizional este o succesiune de etape care include: identificarea și diagnosticul problemei, dezvoltarea unui plan de rezolvare a problemei, inițierea și aplicarea în practică a planului adoptat;
- procesul decizional este un proces ciclic, deoarece prin rezolvarea unor probleme se ajunge la alte situații care se constituie în noi probleme de rezolvat;
- nici o structură de proces decizional nu are capacitatea de a rezolva toate problemele (prin urmare, o anumită decizie poate rezolva o problemă, iar rezolvarea problemei respective poate constitui o premisă pentru adoptarea unor noi decizii în rezolvarea altor probleme).

În contextul acestor strategii, putem identifica cinci pași în cadrul unui proces decizional:

- identificarea și definirea problemei;
- analiza dificultăților/efectelor existente în contextul manifestării problemei respective;
- stabilirea unor criterii pentru elaborarea unui plan de acțiune;
- dezvoltarea planului de acțiune (precizarea alternativelor de rezolvare, anticiparea consecințelor în cazul fiecărei alternative identificate, analiza și selecția unei alternative corespunzătoare de rezolvare a problemei identificate);
- inițierea și aplicarea planului de acțiune selectat.

Strategiile de satisfacere conferă managerului și organizației sale următoarele caracteristici:

- tendința de autoperpetuare (adică tendința de a se reproduce pe sine), care accentuează semnificativ rezistența la schimbare;
- tendința de a se proteja din interior (legată de gradul de satisfacere a subordonaților);
- „tendința de supraviețuire” a organizației în condiții foarte dificile poate să-l aducă pe manager în situația paradoxală de a stimula și cultiva comportamente inovative. Această situație este valabilă și atunci când „încercarea de supraviețuire” îl vizează chiar pe manager, având consecințe benefice asupra organizației;
- încercarea de a stimula progresul și dezvoltarea organizației poate fi efectul unei decizii manageriale, dar poate fi și urmarea unei decizii de grup din cadrul organizației sau a unei decizii de forță venite din afară.

Strategia comparațiilor succesive limitate – încearcă să combine elemente aparținând modelelor administrative cu aspecte specifice situațiilor întâlnite în serviciile educaționale. Deoarece în domeniul serviciilor educaționale intervenția factorilor subiectivi (specificul și dinamica proceselor psihice la nivel individual), a situațiilor conjuncturale, a dinamicii sociale și a contextului socioeconomic și cultural din comunitatea căreia aparține organizația face riscantă o strategie pe termen lung, s-a apelat la „modelul pașilor mici”, mai ales atunci când problemele supuse rezolvării au un grad ridicat de complexitate și când gradul de certitudine cu privire la evoluția ulterioară a situației este redus.

În contextul acestei strategii se recomandă:

- evitarea elaborării de obiective strict definite cantitativ (cu excepția elementelor financiare);
- renunțarea la determinarea prealabilă, strictă a rezultatelor scontate;
- evitarea unor analize pretins exhaustive ale alternativelor și consecințelor unei decizii;
- evidențierea unui set limitat de alternative care au fost validate pe situații similare;
- compararea succesivă a consecințelor setului de alternative până la adoptarea unui consens asupra deciziei finale.

Principalele caracteristici ale acestui tip de strategie sunt:

- formularea obiectivelor și elaborarea alternativelor nu sunt două etape separate, deoarece cu cât va fi mai complexă o problemă, cu atât conținutul obiectivelor va suferi mai multe transformări pe parcurs (înaintarea se face cu pași mici către un scop bine stabilit, iar activitatea decizională se desfășoară treptat, de la un scop la altul sau de la un obiectiv la altul);
- reducerea numărului de alternative, prin luarea în considerare numai a celor validate în situații similare, este dublată de o analiză care privește diferența dintre situația existentă în organizație și alte posibile rezultate; sunt luate așadar în considerare numai cunoștințele și informațiile certe, care fac ca decizia să fie luată în condiții de acuratețe și încredere, cu economie de timp (este știut că existența unui număr mare de alternative îngreunează procesul decizional prin producerea de blocaje și creșterea gradului de incertitudine).

Managerii cu experiență știu că eficacitatea unei decizii este determinată de două criterii: calitatea deciziei și atașamentul celor care trebuie să o implementeze. Calitatea deciziei este determinată de modul în care este

desfășurat procesul de luare a deciziilor ; o decizie de calitate care nu e implementată potrivit este însă ineficace. Implementarea este determinată de atașament, motiv pentru care gradul de implicare a celor care vor implementa decizia este vital pentru succesul procesului decizional.

Procesul decizional în sine generează o stare de stres care se adaugă stresului produs de situația/problema de rezolvat și care fie generează conflicte, fie alterează procesul decizional. Astfel, sunt identificate următoarele surse de stres care pot interveni în procesul de adoptare a unei decizii :

- teama de a înregistra pierderi imediat după ce o alternativă a fost selecționată ;
- îngrijorarea față de consecințele deciziei atunci când este vorba despre o situație/problemă critică ;
- teama de a părea superficial sau anacronic față de ceilalți în urma adoptării unei decizii (aflată în strânsă legătură cu dorința de a păstra o imagine de sine pozitivă) ;
- teama de a-și pierde respectul de sine dacă decizia se dovedește necorespunzătoare ;
- conflictul de valori care face ca, indiferent de decizia adoptată, să existe riscul sacrificării altor valori promovate prin deciziile anterioare.

Având în vedere impactul stresului asupra procesului decizional, iată câteva tipuri de atitudini care pot fi adoptate de un manager în condițiile luării unei decizii:

- *atitudine necondiționată* – cel care decide ignoră informațiile despre riscurile existente și continuă ceea ce a început;
- *schimbare neconflictuală* – cel care decide acceptă în mod necritic un curs al evenimentelor care este „popular” sau „în top”, fără să ia în calcul costurile sau riscurile;
- *inerția necontestată* – apare atunci când managerul nu consideră consecințele acțiunii sau ale deciziei ca fiind foarte importante și, prin urmare, decide să nu facă nimic;
- *schimbarea necontestată* – managerul decide să acționeze datorită faptului că altfel ar exista repercusiuni neplăcute și adoptă prima alternativă pe care o consideră ca implicând riscuri minime;

- *evitare defensivă* – cel care decide evită conflictul, plasând responsabilitatea în altă parte, minimizând consecințele nefavorabile anticipate, adoptând o atitudine selectivă în ceea ce privește feedbackul corectiv;
- *hipervigilență* – cel care decide intră în panică și caută cu disperare o soluție, oscilând cu ușurință între alternative; nivelul real al consecințelor este neglijat în virtutea tensiunii emoționale, gândirii repetitive și ideilor simple rezultate dintr-o structură cognitivă algoritmică ce nu favorizează procesul creativ;
- *vigilență* – cel care decide caută cu prudență informația relevantă, o asimilează și apoi evaluează alternativele, reflectând înainte de a face alegerea.

O orientare relativ nouă în domeniul managementului serviciilor educaționale se referă la procesul creativ în luarea deciziilor de grup. Pentru rezolvarea creativă a unor probleme în cadrul unei organizații este necesară parcurgerea unei succesiuni de etape :

- recunoașterea/identificarea unei probleme suficient de presante care să-i motiveze pe membrii organizației pentru soluționarea ei ;
- concentrarea informațiilor, competențelor și resurselor necesare pentru soluționarea problemei ;
- parcurgerea unei perioade de incubație în timpul căreia se caută soluțiile ;
- apariția ideilor în urma abordării problemei din perspective multiple sau în urma discutării diferitelor puncte de vedere ; această etapă are la bază intuiția sau inspirația în rândul membrilor organizației, care concură la rezolvarea problemei ;
- analiza soluțiilor propuse și, eventual, testarea lor în situații reale ;
- acceptarea soluției finale și alocarea resurselor pentru aplicarea sa (Waterman, 1982).

În cadrul procesului creativ de luare a deciziilor de grup putem întâlni două tipuri de dezbateri :

- dezbaterile cu caracter constructiv – permit soluționarea rapidă a unei probleme prin parcurgerea unor pași diferiți ;

- dezbaterile care se bazează pe controverse – permit parcurgerea într-un ritm mai lent a procesului de identificare a soluțiilor unei probleme.

În funcție de componența organizației, de coeziunea grupului care participă la adoptarea deciziei, de tipul problemelor supuse rezolvării, de domeniul de activitate și, nu în ultimul rând, de stilul managerial al conducătorilor unei organizații se poate recurge la un tip sau altul de strategie în abordarea procesului decizional din cadrul unei organizații, fără a omite impactul și, uneori, caracterul ireversibil al acțiunilor rezultate în urma unei decizii în domeniul activităților și serviciilor educaționale.

2.6. Controlul – evaluarea – monitorizarea

Controlul poate fi considerat o fază finală în procesul managerial, constând în compararea stadiului la care s-a ajuns la un moment dat cu obiectivele planificate anterior. Între funcția de planificare și cea de control există o legătură directă ; astfel, prin intermediul feedbackului, planificarea va propune obiective în conformitate cu rezultatele și concluziile controlului. În plus, controlul este necesar pentru a preveni eventuale situații de criză și disfuncționalități, protejând organizația și favorizând performanța în cadrul activităților desfășurate de membrii acesteia.

Evaluarea poate fi definită ca procesul prin care se obțin informații asupra calității, eficienței și dinamicii activităților manageriale sau asupra rezultatelor unui proiect ori plan de dezvoltare instituțională, prin raportare la obiectivele stabilite prin funcția de planificare ; de asemenea, evaluarea constituie și un mijloc de formare a unei reprezentări corecte asupra acțiunilor și evenimentelor trecute sau prezente, pentru a susține și a facilita deciziile asupra acțiunilor viitoare ori pentru adoptarea deciziilor strategice în vederea elaborării unor noi proiecte/planuri de dezvoltare la nivelul unei organizații.

Monitorizarea reprezintă procesul continuu prin care se oferă informații și se asigură suport și consultanță subordonaților sau subsistemelor unei organizații pe parcursul derulării activităților stabilite prin funcția de planificare ; monitorizarea servește ca suport pentru implementare și ca bază de date pentru evaluare.

În foarte multe situații practice, vom constata că cele două concepte acționează sub forma unui binom evaluare-monitorizare, deoarece acțiunile pe care le presupun se completează reciproc și sprijină în mod real activitatea managerială dintr-o instituție sau organizație care oferă servicii educaționale. Un element important în procesul de control și evaluare se referă la tipul de evaluare (evaluare internă, evaluare externă, autoevaluare) și la ecuația personală a evaluatorului. Evaluările interne sunt realizate de persoane din cadrul instituției sau structurii care solicită evaluarea. O altă formă este autoevaluarea, caz în care cei ce alcătuiesc structura de coordonare evaluează proiectul ca un întreg sau numai anumite aspecte ale acestuia. Nu se recurge la un agent extern decât în cazul în care se cere moderarea sau facilitarea evaluării. Evaluarea se numește atunci (auto)evaluare asistată și prezintă riscul de a deveni un simplu exercițiu de autolegitimizare. În unele cazuri se folosește un sistem mixt, în care autoevaluarea este completată de o evaluare externă, comandată în încercarea de a evita dezavantajele folosirii unei singure metode de evaluare.

Etapele care trebuie parcurse în condițiile evaluării externe:

- determinarea scopurilor evaluării;
- stabilirea relațiilor de cooperare între evaluator și instituție;
- identificarea formelor de evaluare;
- identificarea subiecților implicați în evaluare;
- determinarea rolurilor și responsabilităților tuturor celor implicați în procesul de evaluare;
- dezvoltarea și definirea termenilor de referință;
- stabilirea costurilor evaluării;
- identificarea și selecția evaluatorilor;
- activitatea de evaluare propriu-zisă;
- redactarea raportului;
- comunicarea concluziilor.

Evaluarea este realizată de o persoană aleasă pentru abilitățile sale metodologice și, de regulă, pentru cunoștințele pe care le deține cu privire la obiectul evaluării. În același timp, este important ca evaluatorul să fie de acord sau, cel puțin, să nu ridice obiecții cu privire la valorile și opțiunile întâlnite în procesul de evaluare.

Condițiile pentru desfășurarea optimă a evaluării¹ sunt:

- definirea scopului evaluării: realizările, rezultatele, impactul direct și indirect, efectele dorite și nedorite etc.;
- definirea obiectului care trebuie evaluat; aceasta implică imediată întoarcere la pasul anterior, la diagnoză și la etapele de planificare, pentru a se pune întrebările corecte cu privire la aspectele care au ghidat sau motivat proiectul și la deciziile luate atunci. În general, obiectul evaluării este definit ținându-se cont de trei factori: momentul în care se efectuează evaluarea, cine a solicitat evaluarea și scopul evaluării. A defini obiectul care se evaluează înseamnă, de asemenea, a măsura cunoașterea componentelor proiectului. Acestea sunt criteriile clasice pentru evaluare: relevanța, coerența, eficiența, eficacitatea, viabilitatea, permanența, sustenabilitatea etc. Evaluarea viabilității unei activități nu coincide cu evaluarea relevanței sale: ea necesită metode, indicatori, surse de informații diferite etc.;
- abordarea evaluării în relație directă cu celelalte funcții ale managementului. Există cel puțin două argumente în acest sens:
 - în unele cazuri, evaluarea este folosită pentru a capitaliza o serie de observații făcute în timpul derulării procesului managerial susținând etapa de diagnoză inițială (în perspectiva planificării viitoare);
 - există o relație foarte strânsă între planificare și evaluare. Tot ce s-a planificat (activități, numere, durată, buget, metodă etc.) poate fi evaluat. Documentele de planificare servesc ca repere constante, iar concluziile evaluărilor intermediare și finale pot determina deciziile ulterioare, planurile fiind făcute sau modificate în funcție de aceste concluzii (practic, trebuie să existe o legătură operațională între cele două funcții, astfel că evaluarea se efectuează înainte de următorul pas din procesul de planificare, și nu invers).

1. În cadrul organizațiilor care oferă servicii educaționale, o problemă deosebit de dificilă este modul în care se efectuează evaluarea eficienței activităților acestora. Din acest motiv, numeroase încercări de evaluare a eficienței serviciilor cad în capcana măsurării mijloacelor, și nu a rezultatelor propriu-zise. Obiectivele sunt formulate, de cele mai multe ori, în termeni cantitativi, și nu calitativi, iar atenția se concentrează mai degrabă asupra desfășurării procesului decât asupra rezultatului.

Funcția de control se compune din acțiunile și deciziile pe care le iau managerii pentru a se asigura că rezultatele obținute coincid cu rezultatele dorite. Cheia efectuării oricărui control o constituie planificarea riguroasă a rezultatelor ce se vor obține. În procesul de control, managerul organizației urmărește în principal două direcții fundamentale :

- stabilitatea organizației în cadrul obiectivelor funcționale inițiale și în cadrele impuse de constrângerile politice, bugetare, etice/deontologice, juridice etc. ;
- realizarea efectivă a obiectivelor propuse și monitorizarea constantă a rezultatelor și progresului organizației.

Activitatea de control presupune trei cerințe de bază:

- *stabilirea standardelor și așteptărilor* – adică precizarea nivelului care trebuie înregistrat de diferiți indicatori specifici organizației sau activităților inițiate de aceasta;
 - *monitorizarea rezultatelor și evaluarea performanțelor curente* în conformitate cu standardele stabilite;
 - *elaborarea acțiunilor corective* atunci când standardele nu sunt atinse sau când se anticipează că nu vor putea fi atinse.
-

Dincolo de aspectele pozitive ale funcției de evaluare, pot fi evidențiate și o serie de riscuri de care trebuie să se țină seama în procesul evaluării :

- evaluarea poate fi efectuată ca mijloc de a controla oamenii și activitățile profesionale ;
- poate deveni un simplu exercițiu contabil și administrativ ;
- nu poate oferi elemente de critică și nu poate servi în justificarea deciziilor luate ;
- poate fi un efort speculativ, fără legătură cu realitatea și contextul în care organizația își desfășoară activitatea ;
- poate fi aplicată mecanic și fără a se ține cont de contextul general și local ;
- poate deveni victima manipulării politice sau poate fi lăsată în seama unui singur protagonist (nivel ridicat de subiectivitate sau lipsă totală de transparență și obiectivitate) ;
- este posibilă alocarea de timp și resurse insuficiente.

Metodele de control se pot grupa în două mari categorii :

- *controlul personal* – bazat pe supravegherea directă, personală ; acest tip de control corespunde în special supervizării manageriale de nivel inferior ;
- *controlul impersonal* – sau controlul rezultatelor sistemului ; în acest caz se au în vedere rezultatele obținute în comparație cu elementele fixate prin alte documente sau stabilite prin fișa postului.

Capacitatea de control din cadrul unei organizații este direct legată de numărul de membri/subordonați pe care îi poate superviza o singură persoană (limitele optime fiind de 8-15 până la maxim 20 de persoane). Supervizarea nu înseamnă să li se solicite subordonaților să-și îndeplinească în detaliu fiecare secvență a activității pe care o desfășoară și să se controleze aceste detalii ; supervizarea se referă mai degrabă la menținerea constantă a responsabilităților fiecărei persoane în raport cu rezultatele activității prestate. Cu cât sarcinile de serviciu sunt mai complexe, cu atât va fi mai specifică și mai complexă supervizarea ; în mod corespunzător, cu cât organizația este mai specializată, iar personalul de specialitate are un grad mai înalt de pregătire și calificare, cu atât supervizarea va fi mai puțin direcționată.

Funcții manageriale în instituția școlară

Managerul școlar se confruntă în activitatea sa cu necesitatea de a cunoaște și de a exercita un număr important de *funcții manageriale*. În lucrarea *Management educațional* (IRMEd, 2003), autorii, pornind de la multitudinea de modele relative la sistemul funcțiilor manageriale, realizează o sinteză care include funcții și subfuncții clasificate în două mari categorii:

➤ **Funcții cu acțiune secvențială și consecutivă** pe parcursul unui ciclu managerial de referință, în categoria căroră intră:

a. funcții centrate pe dimensiunea sarcină:

- *analiza-diagnoza* ;
- *organizarea* (realizată la începutul ciclului managerial, dar cu acțiune pe întreg parcursul acestuia) ;
- *proiectarea* (cu subfuncțiile : *planificare* și *programare*) ;

- *implementarea programelor* (cu subfuncțiile: *conducere operațională, control și evaluare secvențială*);
- *evaluarea finală*.

b. funcții centrate pe dimensiunea umană:

- *organizarea grupurilor* (realizată la începutul ciclului managerial, dar cu acțiune pe întreg parcursul acestuia);
- *formarea echipelor*.

➤ **Funcții cu acțiune constantă pe întreg parcursul ciclului managerial:**

a. funcții centrate pe dimensiunea sarcină:

- *decizia*;
- *circulația informației* (necesară construcției alternativelor implicate în luarea deciziilor).

b. funcții centrate pe dimensiunea umană:

- *motivarea oamenilor*;
- *participare, dezvoltare personală a fiecărui individ*;
- *negociere*;
- *prevenirea și rezolvarea conflictelor*.

Acțiunea acestor funcții, calitatea manifestării lor în structura organizației depind în mare măsură de manager. Ciclul managerial debutează cu *analiza* resurselor, corelată cu date ale evaluării finale din ciclul managerial anterior și cu cerințele formale ale noului ciclu managerial. În baza analizei se elaborează *diagnoza* și *prognostica* pentru ciclul managerial care începe. *Proiectarea* ia în calcul *influențele probabile* și se concretizează în *planul de activitate*, document ce fixează obiectivele majore, direcțiile de acțiune și responsabilitățile. În general, structura planului de activitate urmează compartimentele specifice *organigramelor*¹ instituției, aceasta fiind rodul exercitării funcției organizatorice, pe dimensiunea sarcină și pe dimensiunea umană (de organizare a grupurilor de lucru cu fixarea responsabilităților specifice). Se conturează astfel:

1. Organigrama instituției școlare este un instrument necesar oricărui manager atât pentru organizarea activității instituționale, cât și pentru planificarea, controlul și decizia implicate în activitatea managerială. Ea reprezintă expresia grafică a structurii organizatorice definite în interiorul unității școlare și a relațiilor interne și cu exteriorul.

- compartimentul de decizie (la nivel central – consiliul de conducere; la nivel de substructuri ale organigramei – responsabili fiecărei substructuri);
- compartimentul executiv din instituția școlară.

Planul de activitate este preluat de către conducătorii fiecărui compartiment, detaliat și precizat din perspectiva dimensiunii temporale, conturându-se programe de activitate secvențiale. *Implementarea planurilor și programelor* reprezintă pasul următor în exercitarea funcțiilor manageriale. De la nivelul conducerii generale (consiliul de conducere) se delimitează grupul de *coordonare operațională* (directorul și un număr restrâns de membri), iar la nivelurile manageriale medii această coordonare intră în sarcina responsabililor de compartimente (spre exemplu, șefii de catedre/responsabili pe arii curriculare). De la fiecare nivel (central și pe compartimente) se exercită subfuncția de *control* și cea de *evaluare secvențială* (pe secvențe ale activității). Implementarea este determinată de *influențele reale* interne și externe organizației, care nu întotdeauna sunt în totală corespondență cu cele anticipate. Din acest motiv se naște, de cele mai multe ori, nevoia *reproiectării* (ajustarea proiectelor inițiale), a *reprogramării* unor acțiuni, pe anumite secvențe, pentru a se asigura eficacitatea maximă a activității școlare. La finalul ciclului managerial se exercită acțiunea funcției de *evaluare finală*, cu diferitele sale perspective.

În timpul derulării activității, de la începutul ciclului și pe întreg parcursul acestuia, se conturează acțiunea constantă și nuanțată a celorlalte funcții, care se află, în fiecare moment al ciclului managerial, în interacțiune cu funcția dominantă a momentului respectiv. Astfel, *decizia* intervine în multiple situații care reclamă stabilirea unor modalități de acțiune, selecția unor alternative, a unor măsuri sau a unor criterii de lucru etc. *Motivarea personalului* este o funcție managerială cu acțiune permanentă pe parcursul ciclului managerial; managerul trebuie să pomească de la o foarte bună cunoaștere a oamenilor cu care lucrează (posibilă în instituțiile școlare mari prin intermediul managerilor de la nivelul mediu: șefi de catedre, de comisii, de compartimente). În funcție de motivațiile dominante ale fiecăruia, este necesară stimularea individualizată, inteligentă și echitabilă a fiecăruia și a tuturor. Un manager bun reușește să transforme în timp *dezvoltarea calitativă personală*, ca formă de motivație intrinsecă pentru muncă. Pentru a se lua cele mai bune decizii este necesară acțiunea fluentă și consecventă a unei alte funcții manageriale: *circulația informației*. Alternativele nu se pot

construi decât în cunoștință de cauză, în baza unor informații clare, corecte și complete privind problema dată. De aceea, dincolo de o bună circulație a informației, se impune și o bună *delegare* a sarcinilor în interiorul organizației (pe anumite sectoare este oportun să aibă drept de decizie curentă cel care e cel mai aproape de sursele de informare specifice).

Toate funcțiile manageriale se regăsesc în activitatea profesorului, fiecare dintre ele căpătând note și conotații absolut specifice. Astfel:

- profesorul, în baza *analizei* documentelor curriculare (ca resurse pedagogice), a resurselor umane (reprezentate de elevii cu care urmează să lucreze), a resurselor materiale avute la dispoziție, a orarului, realizează:
 - planificarea calendaristică (anuală/semestrială), exercitându-și în acest fel funcția de *proгноză/planificare/programare*;
 - proiectarea lecției, realizând aceeași funcție, dar la nivelul unității didactice: lecția.
- spre deosebire de managerul școlar, el este cel care pune în operă întreg proiectul elaborat, exercitând alături de implementare și *funcțiile de control/autocontrol, evaluare secvențială, conducerea operațională, formarea și dezvoltarea echipelor de învățare în clasă, motivarea, participarea, dezvoltarea personală, prevenirea și rezolvarea eventualelor conflicte între elevi sau cu elevii, evaluarea sumativă de factură docimologică, evaluarea relațională, sistemică, statistică, prin obiective, toate cu raportare la activitatea educațională cu elevii*;
- pe întreg parcursul activității sale, profesorul realizează *comunicarea didactică*, forma specifică de *circulație a informației* în activitatea educațională la clasă, și, nu în ultimul rând, ia o serie de *decizii* în legătură cu diferitele etape și aspecte ale muncii sale;
- întreaga activitate a profesorului se desfășoară într-un cadru organizatoric dat de școală, dar activitatea de învățare în clasă, timpul de învățare sunt aspecte în care acționează în calitate sa de manager educațional.

Din enumerarea funcțiilor exercitate de profesor ca manager educațional se desprinde și calitatea sa de lider. El este cel care stabilește o relație specifică de muncă între elevii din grupul reprezentat de clasă sau de structura rezultată prin opțiunea pentru o arie curriculară anume, precum și între el și acești elevi; ca lider, el își dobândește statutul prin participare activă și prin demonstrarea capacităților sale

de a realiza sarcini în urma cooperării cu ceilalți. Profesorul este așadar un actor aflat în ipostaze multiple și nuanțate: sursă de informație, sau mai degrabă *organizator al surselor de informare* abordabile în contextul unui conținut anume, *evaluator, facilitator, animator, consilier* și, în consecință, *formator*.

Chestionar pentru autodiagnosticarea stilului managerial

Adaptare după Serge Alécian, Dominique Foucher, Guide du management dans le service public, Collection Service Public, Les Editions d'organisation, Paris, 1996

Chestionarul pentru autodiagnosticarea stilului managerial a fost conceput în intenția de a oferi posibilitatea aprecierii managementului real, așa cum îl percepeți dumneavoastră (dacă una sau mai multe dintre fraze nu corespund experienței dumneavoastră de management, întrebați-vă ce ați face, ce ați gândi dacă ați fi în situația descrisă). Pentru a realiza acest diagnostic, aveți la dispoziție: un set de 48 de itemi, împărțiți în 6 teme, și o grilă de apreciere a fiecărui răspuns după următoarea cotare:

- 6 puncte dacă răspunsul corespunde în totalitate – este exact ceea ce faceți;
- 4 puncte dacă răspunsul corespunde frecvent – este deseori ceea ce faceți;
- 2 puncte dacă răspunsul corespunde cu ceea ce faceți câteodată;
- 0 puncte dacă răspunsul nu corespunde deloc – nu e deloc ceea ce faceți.

Pentru a vă face răspunsurile și mai relevante, vă sugerăm să utilizați grila în totalitate pentru fiecare dintre cele 6 teme; pentru fiecare temă, cel puțin o propoziție va fi cotate cu 0, cel puțin o propoziție va fi cotate cu 2 și cel puțin o propoziție va fi cotate cu 4. Astfel, numărul maxim posibil de puncte pentru fiecare temă va fi 36. Acordați cel puțin 15 minute pentru rezolvarea acestui chestionar.

Nr.crt.	Itemi	0	2	4	6
Schimbarea					
1.	În momentul în care aveți de realizat o schimbare în organizație, nu apelați la colaboratori decât după o reflecție îndelungată.				
2.	Dacă domnește un climat de încredere, schimbările care trebuie puse în practică se vor face fără dificultăți.				
3.	De fiecare dată când aveți de făcut o schimbare, vă informați colaboratorii pentru a-i implica și, eventual, a-i determina să propună soluții.				
4.	Vi se pare esențial ca schimbările să fie însoțite de instituirea unor proceduri clare.				
5.	Trebuie să știți să impuneți schimbările. Dacă se așteaptă adeziunea personalului, nu e posibilă nici o schimbare.				
6.	Nu prea sunteți în favoarea schimbărilor deoarece ați constatat că oamenii sunt împotriva lor.				
7.	Schimbările! Sunteți de părere că se vorbește mult despre ele și așteptați să vedeți ce se va întâmpla.				
8.	Sunteți adeptul maximei conform căreia „e preferabil să bați pasul pe loc în ordine decât să avansezi în dezordine”.				
Gestiunea competențelor					
9.	Sunteți de părere că partenerii dumneavoastră trebuie să se ocupe singuri de succesul lor profesional.				
10.	Nu le cereți colaboratorilor să facă din nou ceea ce nu pot.				
11.	Supravegheați posibilitățile partenerilor de a-și ameliora cunoștințele și competențele în legătură cu dumneavoastră.				
12.	Alcătuți împreună cu colaboratorii planuri de formare individuală pentru a-i face să-și amelioreze competențele.				
13.	Dacă ați avea posibilitatea, v-ați debarasa bucuros de un colaborator care vă contestă deciziile.				
14.	Acceptați ca partenerii dumneavoastră să urmeze cursuri de perfecționare a căror utilitate profesională nu vi se pare prea evidentă.				
15.	Nu luați parte activă la evoluția profesională a colaboratorilor dumneavoastră decât dacă sunteți implicat personal.				
16.	Considerați că procedurile precise sunt indispensabile.				

Nr.crt.	Itemi	0	2	4	6
Conflictele					
17.	În caz de conflict, preferați o discuție față în față, chiar dacă această soluție poate afecta spiritul de echipă.				
18.	Într-o echipă există deseori conflicte cu care știți să vă acomodați dacă nu afectează activitatea.				
19.	În cazul unor dezacorduri, ascultați mai întâi pentru a putea înțelege, apoi vă puneți de acord cu colaboratorii asupra soluțiilor care trebuie adoptate.				
20.	Acordați multă importanță organizării deoarece este o bună modalitate de a controla conflictele.				
21.	La apariția unor conflicte, interveniți cât se poate de repede.				
22.	Descurajați discuțiile care pot amenința ambianța de lucru.				
23.	În caz de conflict, conțați mult pe factorul timp pentru redresarea lucrurilor.				
24.	Când vă confrunțați cu o opoziție, nu ezitați să vă adresați superiorului dumneavoastră ierarhic pentru a vi se da câștig de cauză.				
Echipa și colaboratorii					
25.	Pentru dumneavoastră, lucrul bine făcut este cel care modelează spiritul de echipă.				
26.	Pentru a vă conduce colaboratorii, țineți cont de gradul lor de motivare, de punctele lor forte, precum și de cele slabe.				
27.	Când un colaborator nu este de acord cu dumneavoastră, vă acordați timp să-i explicați exact felul în care vedeți lucrurile.				
28.	Colaboratorii știu când se pot întâlni cu dumneavoastră pe parcursul unei zile.				
29.	Schimbul de idei cu colaboratorii asupra deciziilor luate vi se pare deseori o pierdere de timp.				
30.	Părerea dumneavoastră este că un manager trebuie să facă un minimum de „valuri” în interiorul echipei și să aștepte de la colaboratori același lucru.				
31.	În echipă, fiecare comunică după propria înțelegere și sunteți de părere că acest fapt nu este treaba dumneavoastră.				
32.	Pentru a obține un bun spirit de echipă, aveți grijă ca nici unul dintre colaboratorii dumneavoastră să nu intre pe teritoriul celuilalt.				

Nr.crt.	Itemi	0	2	4	6
Decizia					
33.	Când luați o decizie, le explicați colaboratorilor motivele acesteia și le pretindeți să adere la ea.				
34.	Înainte lansării unei acțiuni, ascultați sugestiile colaboratorilor, dar preferați modalitățile care s-au dovedit deja eficiente.				
35.	Când se pune o problemă importantă în echipă, la rezolvarea acesteia solicitați participarea persoanelor interesate.				
36.	De fiecare dată când trebuie luată o decizie, definiți cu precizie cadrul acesteia (context, riscuri, costuri).				
37.	Le pretindeți colaboratorilor să vă urmeze instrucțiunile cuvânt cu cuvânt.				
38.	Când trebuie luată o decizie, o căutați pe cea care va întruni cel mai puternic consens.				
39.	Luarea de decizii este înainte de toate o chestiune de abilitate, deoarece trebuie să cunoști arta manipulării pentru a-ți atinge scopurile.				
40.	Odată decizia luată, definiți în scris procedura care trebuie urmată pentru a o pune în practică.				
Organizarea					
41.	După ce ați explicat ce doriți, așteptați ca toată lumea să se organizeze în consecință pentru a obține rezultatele așteptate.				
42.	Necesitatea constantă de adaptare la condiții noi v-a determinat să nu formalizați decât lucrurile esențiale.				
43.	Când un colaborator nu este de acord cu dumneavoastră, vă acordați timp să-i explicați exact felul în care vedeți lucrurile.				
44.	Sunteți atent ca funcțiile și rolul fiecăruia să fie bine definite.				
45.	Numai controlul strict ne dă garanția lucrului bine făcut.				
46.	În opinia dumneavoastră, controlul nu este necesar dacă în interiorul echipei domnește un bun spirit de echipă.				
47.	Vi se pare inutil să vă planificați munca ; există atâtea elemente care nu pot fi anticipate.				
48.	Sunteți de părere că esențialul este ca fiecare membru al echipei să-și îndeplinească munca încredințată în conformitate cu instrucțiunile definite în prealabil.				

Interpretarea răspunsurilor:

- Cei 48 de itemi la care ați răspuns sunt regrupați în funcție de stilul de management căruia îi corespunde fiecare în parte.
- Evaluarea (0, 2, 4, 6) pentru fiecare dintre cei 48 de itemi o veți face prin raportare la grila prezentată mai jos, urmând să faceți totalul pentru fiecare stil în parte.

Stil	Itemi						Propria evaluare						Total
Întreprinzător	1	9	17	25	33	41							
Realist	2	10	18	26	34	42							
Participativ	3	11	19	27	35	43							
Organizator	4	12	20	28	36	44							
Autoritar	5	13	21	29	37	45							
Demagog	6	14	22	30	38	46							
Oportunist	7	15	23	31	39	47							
Birocratic	8	16	24	32	40	48							

Nu există un management ideal, ci opt stiluri posibile folosite mai mult sau mai puțin de fiecare, într-un mod mai mult sau mai puțin coerent și perceptibil. Acțiunea acestor opt stiluri este cea care dă nota definitorie a managementului dumneavoastră. Iată care sunt caracteristicile acestor stiluri:

Întreprinzătorul – fixează marile orientări și așteaptă de la fiecare dintre colaboratorii săi să se angajeze pe deplin, să se responsabilizeze și să obțină rezultate. Își explică deciziile, delegă responsabilități, își demonstrează competența, dar își retrace încrederea dacă scopurile nu sunt atinse. Intervine fără întârziere când apare un conflict. *Pentru el, a conduce înseamnă a clarifica, a decide, a-i face pe alții să acționeze.*

Realistul – este un om cu experiență. Crede mult în experiența acumulată în practică. Pragmatic, el ține cont de persoane și de situații pentru a le fixa scopurile, a le determina nivelul rezultatelor așteptate. Se poate conta pe el și știe întotdeauna să găsească soluția convenabilă. *Pentru el, a conduce înseamnă a fi practic.*

Participativul – este conștient că resursele umane sunt esențiale în organizație. În același timp, nu uită că, spre deosebire de alte resurse, acestea nu aparțin organizației. Este doritor să-și consulte colaboratorii deoarece este de părere că aceasta reprezintă maniera cea mai eficace și mai adaptată de a pune în practică scopurile care le sunt

fixate. Are dorința de a informa, de a explica. Încurajează confruntarea de idei, este interesat de colaboratorii săi. *Pentru el, a conduce înseamnă a miza pe resursele umane.*

Organizatorul – crede cu tărie în virtuțile organizării, ca într-o „țară a nimănu” care permite controlul jocurilor de influență. Astfel, el clarifică regulile de funcționare din interiorul echipei referitoare la gestionarea timpului, la delegare, la control. Formalizează ceea ce, în opinia lui, trebuie să fie regulile și le utilizează pentru a conduce, pentru a duce la obținerea de rezultate. *Pentru el, a conduce înseamnă definirea structurii ad-hoc și formalizarea regulilor de funcționare care rezultă de aici.*

Autoritarul – la fel ca întreprinzătorul, dă instrucțiuni clare și precise. Dar el așteaptă mai mult ca partenerii să-i urmeze instrucțiunile cuvânt cu cuvânt. De fapt, supunerea celorlalți este o condiție *sine qua non* pentru a lucra și a realiza scopurile încredințate. Acesta este spiritul în care intervine la comiterea unei erori, la declanșarea unui conflict sau în cazul unui control. *Pentru el, a conduce înseamnă a lua decizii, a ordona și a controla.*

Demagogul – a moștenit un discurs participativ, dar fără să creadă în el sau fără să reușească să-l pună în practică. Veghează la întreținerea unui bun spirit de echipă, evitând orice neînțelegeri între persoane și căutând să aplaneze dificultățile cât se poate de repede. *Pentru el, a conduce înseamnă a ști să creezi un climat propice în scopul de a-i face pe ceilalți să accepte mai ușor constrângerile.*

Oportunistul – om cu experiență, are tendința de a manevra, pentru că fie este depășit, fie contează pe timp să aranjeze lucrurile și să rezolve situațiile delicate în favoarea lui. El „navighează” de bunăvoie la vedere, mai ales când e vorba despre efectuarea unor schimbări în interiorul echipei. *Pentru el, a conduce înseamnă a ști să ascuți, să manevrezi și să te adaptezi la împrejurări.*

Birocratul – crede în virtuțile organizării, dar pentru el aceasta constituie un scop în sine: fiecare știe ce are de făcut, respectând legile și procedurile. Compartimentarea este un mijloc eficace de realizare a activității. Dacă apar conflicte sau dezacorduri, se face referire la regulamentul, textul, procedura care permite separarea. Relațiile sunt formale. *Pentru el, a conduce înseamnă a aplica regulile și procedurile și a respecta formalismul necesar pentru buna funcționare a echipei.*

Aceste stiluri pot fi clasificate astfel:

- **Stiluri eficace** – întreprinzător, realist, participativ, organizator (aceste stiluri sunt atribuite celor care pun în practică „regula celor 4 C” – coerență, claritate, curaj, considerație).
- **Stiluri ineficace** – autoritar, oportunist, demagog, birocrat (aceste stiluri sunt atribuite celor care constituie surse de ambiguitate și de neînțelegere în interiorul echipei; sunt situații când putem fi constrânși să le folosim, dar trebuie să fim conștienți de potențiala lor ineficiență).

Clasificați-vă răspunsurile în ordine descrescătoare: veți obține propriul profil managerial. Pentru a vă înțelege interpretarea, iată câteva căi de gândire:

Gradul de eficacitate managerială – reprezintă un dozaj științific al celor patru stiluri eficace. Sunteți în această situație dacă ați obținut un scor ridicat (mai mare de 22) și dacă diferențele dintre cele patru stiluri sunt de maximum 10 puncte.

Eficiența dumneavoastră managerială se bazează pe un stil clar identificat – sunteți în această situație dacă aveți un scor ridicat (maximum 36 de puncte) și diferențiat (diferența față de cel de-al doilea stil este de cel puțin 5 puncte).

Gradul de „estompare” managerială – este dat de prezența a cel puțin un stil ineficace printre primele patru stiluri prezentate anterior (întreprinzător, realist, participativ, organizator) și considerate ca fiind eficace. Comparați cele opt stiluri două câte două (întreprinzător-autoritar; realist-oportunist; participativ-demagog; organizator-birocratic). Sunteți cu atât mai puțin ambiguu în ceea ce privește maniera de acțiune cu cât diferența dintre cele două stiluri e mai ridicată.

Stilul de management nu este monolitic, ci este structurat ca un puzzle ale cărui piese sunt:

- activitatea profesională;
- instituția în cadrul căreia lucrați – cultura sa, prioritățile sale etc.;
- colaboratorii – profilul lor, nivelul lor de competență etc.;
- profilul dumneavoastră personal: formația, experiența profesională, caracterul.

În funcție de împrejurări și de marjele de manevră de care dispuneți, veți acorda mai multă sau mai puțină greutate unui parametru sau altuia. Răspunsurile la chestionar reprezintă o radiografie a managementului dumneavoastră la un anumit moment; o modificare de post, de administrație, de colaboratori poate schimba profund stilul sau orientarea managementului dumneavoastră.

Tipuri de luare a deciziei

Tipul de luare a deciziei	Avantaje	Dezavantaje
<i>Decizie a conducerii organizației fără a se purta discuții cu structurile aflate în subordine</i>	Prin astfel de decizii se rezolvă mai ales problemele administrative simple, de rutină. Pot fi întâlnite atunci când nu există suficient timp pentru a consulta membrii organizației, când aceștia se așteaptă ca liderul desemnat să ia deciziile singur, când membrilor organizației le lipsesc informațiile sau deprinderile de a lua o decizie.	O singură persoană nu poate lua toate deciziile într-o organizație și astfel se pierd avantajele activității în grup. Membrii organizației nu mai sunt motivați și angajați în implementarea deciziei deoarece aceasta nu le mai aparține (apar resentimente și neconcordanțe). Eficiența organizației scade, iar resursele membrilor acestora nu sunt valorificate.
<i>Decizie luată de un membru expert</i>	Poate fi utilizată atunci când experiența și autoritatea expertului nu pot fi puse în discuție și când consultările cu membrii organizației nu se justifică.	În domeniul serviciilor educaționale este dificil de stabilit un expert, în condițiile în care numeroase decizii au un grad ridicat de complexitate. Astfel, și în acest caz pot să apară resentimente și neconcordanțe care scad eficiența organizației.
<i>Decizie luată pe baza mediei opiniilor solicitate de la membrii organizației</i>	Este utilă în cazurile urgente, când discuțiile în cadrul organizației nu se pot desfășura, când membrilor grupului le lipsește informația sau capacitatea necesară luării deciziilor. Este aplicabilă deciziilor simple, de rutină.	În puține cazuri există suficientă interacțiune a membrilor organizației pentru a fi valorificate resursele și experiențele acestora. Nu se creează suficiente premise pentru implementarea deciziei. Conflictele și controversele pot reduce eficiența organizației.
<i>Decizie luată după purtarea de discuții cu forurile de conducere ale organizației</i>	Pune în valoare resursele unor membri ai organizației mai mult decât în cazurile anterioare, iar în urma discuțiilor se pot elabora mai multe alternative supuse procesului decizional.	Nu determină suficientă motivare în implementarea deciziilor, nu rezolvă controversele dintre membrii organizației, dimpotrivă, riscă să creeze concurență și animozitate între aceștia.

Tipul de luare a deciziei	Avantaje	Dezavantaje
<i>Decizie luată prin controlul majorității</i>	Se poate folosi atunci când nu există timp suficient pentru luarea deciziei prin consens sau atunci când decizia nu are așa mare importanță încât să solicite consensul majoritar și când nu este necesară deplina angajare a membrilor organizației pentru implementarea deciziei. Adesea pune capăt unor discuții neesențiale pentru organizație.	Sunt situații când apare o minoritate nemulțumită, fapt care dăunează activității viitoare a organizației deoarece se pierd resurse însemnate ale membrilor și nu există angajare unanimă în implementarea deciziei.
<i>Decizie luată prin controlul minorității</i>	Se utilizează atunci când decizia nu poate fi luată de toți membrii organizației și când aceștia sunt atât de ocupați încât sunt nevoiți să transfere răspunderea unei minorități; când larga implicare a membrilor organizației nu este necesară pentru implementarea deciziilor. Este utilă în cazul deciziilor simple, de rutină.	Nu utilizează resursele unui număr mare dintre membrii organizației și nu imprimă o largă angajare și motivare în implementarea deciziilor. Favorizează apariția conflictelor și controverselor, cu efecte negative asupra eficacității acțiunilor întreprinse de organizație.
<i>Decizie luată prin consens</i>	Are ca rezultat promovarea unor decizii creative, inovatoare, de înaltă calitate. Presupune angajarea tuturor membrilor pentru implementarea deciziei. Este utilă și necesară în cazul deciziilor foarte importante, care solicită asumarea responsabilității și implicarea totală din partea tuturor membrilor organizației.	Necesită mult timp și energie și un nivel înalt de pregătire și maturitate din partea membrilor organizației.

Model de fișă a postului pentru funcția de director al unității de învățământ cu clasele I-XII/XIII

A. Date de identificare a postului

- Denumirea unității de învățământ:
- Adresa:
- Denumirea postului/funcției:
- Pregătirea profesională a ocupantului postului/funcției: studii universitare de lungă/scurtă durată, gradul didactic II/I:

B. Structura organizatorică funcțională

- *Subordonare*: față de Inspectoratul Școlar Județean, reprezentat de inspectorul școlar general.
- *Colaborare*: cu autorități ce reprezintă administrația publică locală, cu instituții sanitare, culturale, religioase, obștești, cu organizații sindicale, cu asociații ale elevilor sau ale părinților acestora, cu Casa Corpului Didactic.
- *Autoritate*: față de toți angajații unității de învățământ.

C. Atribuțiile funcției/postului. Atribuții generale

- Asigură respectarea și aplicarea legislației școlare în conformitate cu atribuțiile ce-i sunt conferite.
- Reprezintă unitatea școlară în relațiile cu persoane fizice sau juridice, în limitele competențelor prevăzute de lege.
- Elaborează, în condițiile legii, Regulamentul de organizare internă a instituției de învățământ pe care o conduce.
- Planifică și prezidează ședințele consiliului profesoral și ale consiliului de administrație.
- Deleagă atribuții referitoare la activitatea de conducere, în limitele cadrului legal în vigoare.

Atribuții speciale

I. Curriculum

Funcția de proiectare

- Elaborează proiectul de curriculum al școlii privind aplicarea curriculumului național și dezvoltarea regională/locală de curriculum.
- Elaborează proiectul activităților extracurriculare.

Funcția de organizare

- Procură documentele curriculare oficiale, manualele, auxiliare curriculare, cărți pentru bibliotecă, publicații de specialitate, material didactic.

- Asigură baza logistică pentru activitățile extracurriculare și concursurile școlare.

Funcția de conducere operațională

- Aplică documentele curriculare aprobate (curriculumul național și curriculumul la decizia școlii).
- Aprobă orarul unității de învățământ.

Funcția de control/evaluare

- Monitorizează oferta educațională a școlii, comparativ cu indicatorii de performanță stabiliți prin proiectul de curriculum (național, curriculum la decizia școlii).
- Monitorizează desfășurarea activităților extracurriculare și a concursurilor școlare.
- Asigură organizarea examenelor de bacalaureat, teste naționale, corigență, diferențe.
- Asigură întocmirea documentelor și rapoartelor tematice (curente și speciale) solicitate de Inspectoratul Școlar, de Ministerul Educației și Cercetării, de Casa Corpului Didactic sau de autorități locale.
- Asigură arhivarea și păstrarea documentelor școlare oficiale.

Funcția de motivare

- Asigură fundamentarea dezvoltării locale de curriculum pe specificul local/regional.

Funcția de implicare/participare

- Încurajează acțiuni ale cadrelor didactice privind îmbunătățirea curriculumului național sau a curriculumului la decizia școlii.

Funcția de formare/dezvoltare profesională și personală

- Acordă consultanță (în problemele de curriculum) pentru cadrele didactice din unitatea de învățământ pe care o conduce.

Funcția de formare a grupului/dezvoltare a echipei

- Organizează catedrele și echipele de proiect, în funcție de necesitățile unității de învățământ.

Funcția de negociere/rezolvare a conflictelor

- Rezolvă „conflictele de prioritate” dintre cadrele didactice, în interesul elevilor.

II. Resurse umane

Funcția de proiectare

- Elaborează proiectul de dezvoltare a resurselor umane (recrutare, selecție, utilizare, motivare, disponibilizare).

- Răspunde de stabilirea/operationalizarea criteriilor de recrutare, utilizare și disponibilizare.

Funcția de organizare

- Pune în aplicare procedurile legale referitoare la ocuparea posturilor și a catedrelor vacante.
- Realizează cuprinderea în procesul de învățământ a tuturor copiilor și tinerilor de vârstă școlară (a celor înmatriculați sau a celor ce aparțin circumscripției școlare).
- Organizează concursuri/forme de admitere pentru elevi, conform metodologiilor stabilite la nivel național, județean sau specifice unității școlare.
- Coordonează activitatea de consiliere a elevilor.
- Răspunde de asigurarea asistenței sanitare și a protecției muncii în unitatea școlară.

Funcția de conducere operațională

- Încheie contractul de muncă cu personalul didactic și nedidactic.
- Răspunde de normarea și utilizarea personalului din subordine.
- Realizează fișa postului pentru personalul angajat.
- Rezolvă contestații, inițiază sau pune în aplicare măsuri de sancționare a abaterilor disciplinare.
- Pune în aplicare măsuri referitoare la pensionare sau disponibilizare.

Funcția de control/evaluare

- Asigură evaluarea periodică a personalului didactic și nedidactic din subordine.
- Răspunde de întocmirea documentelor și a rapoartelor tematice curente sau speciale solicitate de Inspectoratul Școlar, Ministerul Educației și Cercetării, Casa Corpului Didactic, autorități locale.
- Întocmește documentele legale privind managementul resurselor umane.
- Răspunde de arhivarea și păstrarea documentelor oficiale privind personalul unității școlare.

Funcția de motivare

- Răspunde de repartizarea echitabilă și în conformitate cu criteriile naționale și locale a stimulentele materiale și morale stabilite prin lege pentru cadrele didactice și nedidactice sau pentru elevi.
- Stimulează (moral și material) activități specifice formării și dezvoltării profesionale.

Funcția de implicare/participare

- Asigură cadrul instituțional pentru participarea angajaților la procesul decizional (catedre, consiliul profesoral, consiliul de administrație).
- Realizează un sistem intern de comunicare rapid, transparent, eficient.
- Încurajează comunicarea deschisă, participarea și inițiativa.

Funcția de formare/dezvoltare profesională și personală

- Răspunde de formarea continuă și evaluarea angajaților.
- Asigură consilierea generală sau specifică pentru angajați.
- Participă la programe de formare continuă în managementul educațional.

Funcția de formare a grupului/dezvoltare a echipei

- Încurajează cultura organizațională care stimulează comunicarea deschisă, participarea și inovația.
- Favorizează dezvoltarea canalelor de comunicare mai puțin formalizate la nivelul unității școlare.
- Organizează activități de timp liber pentru angajați.

Funcția de negociere/rezolvare a conflictelor

- Asigură rezolvarea rapidă, eficientă, obiectivă și transparentă a conflictelor din unitatea școlară.
- Rezolvă rapid, transparent, obiectiv și eficient conflictele dintre elevi, cadre didactice și nedidactice, părinți.

III. Resurse financiare și materiale***Funcția de proiectare***

- Elaborează proiectul de buget și proiectul de achiziții al unității școlare.
- Identifică surse extrabugetare de finanțare.
- Întocmește documentația pentru construcții școlare și reparații.

Funcția de organizare

- Repartizează bugetul primit, conform legii, pe capitole și articole bugetare.
- Procură fonduri extrabugetare și le repartizează conform priorităților.
- Repartizează mijloacele fixe și obiectele de inventar conform planificării.

Funcția de conducere operațională

- Răspunde de realizarea execuției financiare.
- Asigură realizarea planului de achiziții.

- Răspunde de alocarea burselor și distribuirea alocațiilor de stat pentru copii sau a celorlalte forme de ajutor stabilite de lege.
- Asigură utilizarea fondurilor extrabugetare conform priorităților stabilite în proiectele și programele unității de învățământ.
- Asigură condițiile necesare referitoare la iluminat, încălzire, alimentare cu apă, canalizare, pază.

Funcția de control/evaluare

- Răspunde de încheierea exercițiului financiar.
- Evaluează realizarea planului de achiziții și a celui de utilizare a fondurilor extrabugetare.
- Răspunde de întocmirea documentelor și a rapoartelor tematice curente.

Funcția de motivare

- Oferă cadrul logistic (spații, aparatură, expertiză, consultanță) pentru acțiuni organizate de instituțiile și autoritățile cu care se află în raport de colaborare.

Funcția de implicare/participare

- Asigură implicarea organizației sindicale în procesul decizional și în rezolvarea problemelor unității școlare.
- Organizează periodic întâlniri cu reprezentanții comunității locale (autorități administrative, părinți, oameni de cultură sau de afaceri, reprezentanți ai Bisericii), cu scopul de a armoniza oferta educațională a unității școlare cu specificul comunitar.

Funcția de formare/dezvoltare profesională și personală

- Asigură implicarea angajaților în diferite forme de reconversie profesională.
- Aprobă organizarea în unitatea școlară a unor cursuri de formare pentru comunitatea locală.

Funcția de formare a grupului/dezvoltare a echipei

- Aprobă organizarea unor echipe și înlesnește participarea angajaților la diferite proiecte de dezvoltare comunitară și la alte proiecte locale, naționale și internaționale.

Funcția de negociere/rezolvare a conflictelor

- Negociază cele mai bune condiții de sprijin comunitar pentru unitatea școlară.
- Rezolvă rapid, transparent și eficient conflictele cu reprezentanții autorităților/comunității, cu regiile autonome de servicii, cu instituții religioase și culturale etc.

Matricea temperamental-stilistică a managerului

(adaptare după A. Tabachiu și I. Moraru, 1997)

Componenta dinamică a persoanei		Funcțiile managementului					Observații
Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Planificarea	Organizarea	Coordonarea	Conducerea	Controlul	
Puternic Echilibrat Mobil Deschis	Sangvin	Rapiditate, realism și eficiență în activitățile de planificare	Spirit organizatoric dinamic, analitic și sintetic	Coordonare operativă, armonioasă și motivantă pentru membrii organizației	Conducere echilibrată, democratică, participativă și autoritară	Control activ, efectuat cu tact și diplomatie; agreabil, eficient	Recomandat ca un foarte bun manager
Puternic Neechilibrat Excitabil Iritabil	Coleric	Rapiditate și viziune în planificare; realism și eficiență scăzute	Spirit organizatoric dinamic, preponderent sintetic	Coordonare operativă tensionată și conflictogenă	Tendință către atitudini despotice în exercitarea conducerii	Control activ, efectuat cu autoritate și, uneori, cu exces de zel	Acceptat pentru activități manageriale

Componenta dinamică a persoanei		Funcțiile managementului					Observații
Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Planificarea	Organizarea	Coordonarea	Conducerea	Controlul	
Puternic Echilibrat Inert Stabil	Flegmatic	Realism și echilibru în planificare ; relativă lentoare și inerție	Capacitate organizatorică mai puțin dinamică, analitică și sintetică	Coordonare armonioasă, cvasioperativă și uneori puțin motivantă pentru subordonați	Conducere democratică, autoritară, echilibrată	Control eficient, agreabil, uneori cu prea multe observații și explicații justificative	În anumite condiții este un bun manager
Slab Interiorizat Anxios Retras	Melancolic	Capacitate de planificare relativ mică, ezitant și lipsit de inițiativă	Capacități organizatorice diminuate	Capacitate limitată de coordonare	Autoritate insuficientă și capacitate redusă de conducere	Tendință către permisivitate și subiectivitate în evaluare și control	Rețineri în recomandările pentru activitățile manageriale
	Nematurizat	Capacitate de planificare redusă și lipsită de eficiență	Spirit organizatoric scăzut și ineficient	Slabă capacitate de coordonare	Lipsă de autoritate și ineficient în conducere	Ineficient în activitățile de control	Contraindicat pentru activități manageriale

Matricea temperamental-decizională a managerului
(adaptare după A. Tabachiu și I. Moraru, 1997)

Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Etapile procesului decizional					
		Recepționarea informației	Analiza și prelucrarea informației	Elaborarea alternativelor posibile	Anticiparea/analiza consecințelor	Alegerea alternativei optime	Stabilirea strategiilor de aplicare și finalizare
Puternic Echilibrat Mobil Deschis	Sangvin	Recepționare rapidă	Prelucrare rapidă	Capacitate de a depista rapid și în număr mare alternativele posibile	Prospectare rapidă și capacitate de a lucra cu multe alternative	Alegere rapidă și bine documentată	Aprecieri realiste și rapide a dificultăților ; alegere rapidă a mijloacelor adecvate de finalizare
Puternic Nechilibrat Excitabil Iritabil	Coleric	Recepționare rapidă	Prelucrare rapidă	Identificare rapidă, dar adesea eliptică a alternativelor	Prospectare rapidă, dar parțială, adesea în deficit informațional	Alegere rapidă, dar uneori bazată pe intuiție	Subestimarea dificultăților ; supraestimarea capacităților ; alegere rapidă, dar mai puțin adecvată a modului de finalizare
Puternic Echilibrat Inert Stabil	Flegmatic	Recepționare lentă	Prelucrare lentă	Identificare lentă, dar în număr mare a alternativelor posibile	Prospectare lentă, dar în condiții de acces la informații relevante	Alegere lentă, întemeiată, deliberată îndelung	Aprecieri realiste a dificultăților ; alegere adecvată, dar mai puțin rapidă a mijloacelor

Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Etapile procesului decizional					
		Recepționarea informației	Analiza și prelucrarea informației	Elaborarea alternativelor posibile	Anticiparea/analiza consecințelor	Alegerea alternativelor optime	Stabilirea strategiilor de aplicare și finalizare
Slab Interiorizat Anxios Retras	Melancolic	Recepționare lentă	Prelucrare lentă	Capacitate limitată de identificare a alternativelor	Capacitate limitată de a prospecta și analiza multe alternative	Capacitate limitată de a alege din mai multe alternative	Eludarea mijloacelor dificile, supraestimarea dificultăților și subestimarea posibilităților
	Nematurizat	Capacitate redusă de recepționare	Prelucrare lentă și lacunară a informațiilor	Capacitate slabă de identificare	Capacitate redusă de prospectare și analiză	Capacitate redusă de alegere	Capacitate limitată de finalizare

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Analizați procesul managerial din instituția/organizația în care vă desfășurați activitatea și identificați situații/momente în care sunt puse în valoare funcțiile managementului, precizând care dintre funcții și în ce context sau situație sunt aplicate.
2. Analizați (după caz, elaborați) enunțul de misiune al instituției/organizației în care vă desfășurați activitatea și evidențiați aspectele specifice unui astfel de enunț, așa cum au fost prezentate și exemplificate în teorie.
3. Cum puteți concretiza funcția de organizare în cadrul unei organizații/instituții școlare pe care o cunoașteți și despre care aveți suficiente informații privind organizarea internă?
4. Pornind de la caracteristicile și funcțiile managementului resurselor umane în serviciile educaționale, identificați un posibil scenariu sau model prin care instituția/organizația dumneavoastră ar putea selecta și menține angajați capabili să ofere servicii de calitate.
5. Prezentați într-o formă detaliată o posibilă strategie de luare a unei decizii într-o unitate școlară care se confruntă cu probleme referitoare la stabilitatea personalului didactic calificat în școală.
6. Pornind de la premisa că sunteți managerul unei instituții care oferă servicii educaționale, alcătuiți și structurați o fișă a postului pentru un cadru didactic (tipul de instituție, disciplina/disciplinele predate și ciclul de învățământ sunt la alegere).
7. Dacă ați fi managerul unei instituții care oferă servicii educaționale, cum intenționați să evaluați performanțele profesionale individuale ale membrilor acesteia, astfel încât să aveți un grad cât mai mare de obiectivitate și, în același timp, să reduceți cât mai mult disconfortul și nemulțumirea în rândul subordonaților? (Oferiți exemple concrete de forme, metode, strategii de lucru etc.)
8. Ce stil de conducere ați adopta într-o instituție școlară în care majoritatea cadrelor didactice fac naveta, întârzie frecvent la ore și nu sunt interesate de reușita școlară a elevilor cu care lucrează? (Oferiți exemple concrete de forme, metode, strategii de lucru etc.)
9. În opinia dumneavoastră, care dintre categoriile de funcții manageriale dintr-o instituție școlară sunt mai importante? Argumentați răspunsul cu referire la situații concrete din activitatea școlară.

Întrebări, exerciții, teme de lucru

10. Dintre funcțiile managementului analizate în acest capitol, pe care o considerați ca fiind cea mai dificilă pentru dumneavoastră, în situația în care v-ați afla la conducerea unei instituții școlare? Argumentați răspunsul.

Aspecte privind managementul strategic în serviciile educaționale

Managementul strategic presupune un proces amplu, complex, prin care se dezvoltă un plan strategic și se creează condițiile necesare pentru implementarea acestuia ; procesul managementului strategic, proces dinamic, care presupune schimbări pentru adaptarea permanentă a organizației la modificările survenite în mediul în care aceasta evoluează, se constituie într-un ansamblu de decizii și acțiuni manageriale prin care se definesc direcția și rezultatele pe termen lung ale organizației. Nu există o formulă magică pentru elaborarea de strategii ; deseori, elaborarea strategiilor își are rădăcinile în dorința de a acționa, în practică, în experiența anterioară, în compararea cu alte strategii sau în decizia de a nu comite aceleași greșeli ca în trecut.

-
- *Managementul strategic* este definit ca un set de decizii și acțiuni concretizat în formularea și implementarea de planuri stabilite pentru a realiza obiectivele unei organizații.
 - *Managementul strategic educațional* este o formă de conducere modernă, axată pe anticiparea schimbărilor și modificărilor ce trebuie operate în cadrul organizației școlare și în interacțiunile acesteia cu mediul în care funcționează, pentru a evita producerea unor situații în care serviciile oferite de organizație să devină depășite, în neconcordanță cronică cu schimbările propuse.
 - *Managementul strategic școlar* reprezintă setul de decizii și acțiuni folosit pentru formularea și implementarea strategiilor și planurilor de acțiune; un proces prin care managementul de vârf al organizației determină evoluția pe termen lung și performanțele acesteia, asigurând formularea riguroasă, aplicarea corespunzătoare și evaluarea continuă a strategiei stabilite.
-

În formularea unei strategii trebuie, de asemenea, să avem în vedere vizibilitatea acesteia, prima condiție pentru transmiterea unei strategii către exterior fiind capacitatea de a o clarifica la nivel intern. De aici rezultă termenii *vizibilitate internă* și *vizibilitate externă*. Vizibilitatea internă se referă la informațiile care trebuie selectate și distribuite tuturor membrilor echipei și actorilor interesați (aceste informații trebuie să fie de încredere, reale și relevante). Vizibilitatea externă a unei strategii poate garanta reușita prin impactul pe care îl poate genera asupra instituțiilor interesate sau asupra politicilor din domeniul de referință al strategiei (totuși, nu toate informațiile trebuie transmise către exterior; un anumit grad de lipsă a transparenței se poate dovedi nu numai util, ci și necesar). În plus, interesul actorilor externi și al instituțiilor consolidează coeziunea internă.

Managementul strategic, înțeles ca un proces sistematic, interactiv, de creare pentru organizație a celor mai bune condiții de desfășurare a activității sale viitoare, presupune următoarele etape:

- analiza mediului extern al organizației;
 - analiza și evaluarea mediului intern;
 - adoptarea strategiei de dezvoltare a organizației și trasarea direcțiilor de evoluție;
 - definirea și selectarea variabilelor supuse planificării;
 - implementarea programelor propuse de organizație;
 - evaluarea performanțelor obținute.
-

Dintre avantajele managementului strategic la nivel comportamental enumerăm: deciziile strategice adoptate în grup reflectă mai ușor alternativele favorabile, motivarea subordonaților poate fi îmbunătățită, rezistența la schimbare se poate reduce prin solicitarea ajutorului participanților la elaborarea strategiei (fapt care elimină incertitudinea asociată cu schimbarea, sursa celor mai multe rezistențe). Ca limite ale managementului strategic amintim: investiție mai mare de timp, apariția unor efecte nedorite, mai ales atunci când persoanele care formulează strategia nu sunt implicate și în implementarea acesteia, fiind dificil de atribuit sarcini unor persoane neimplicate.

3.1. Repere manageriale ale strategiei unui proiect de dezvoltare instituțională¹

Procesul de dezvoltare și modernizare a serviciilor oricărei instituții sau organizații se desfășoară în conformitate cu misiunea pe care aceasta și-a propus-o. Proiectarea/planificarea reprezintă în acest context stabilirea traiectului ipotetic de la „ceea ce este” – starea actuală a organizației – la „ceea ce trebuie să devină” – starea dorită și anticipată în care se va găsi organizația după realizarea proiectului și aplicarea planului de acțiune. Ca urmare, proiectul/planul reprezintă o colecție de activități legate între ele, duse la îndeplinire în mod organizat, având puncte de plecare (scopuri și obiective) și de încheiere (rezultate) clar definite.

Proiectarea/planificarea strategică este menită să descrie imaginea pe care o organizație dorește să o aibă în viitor și este orientată către *ce* vrea să facă organizația, și nu către *cum* vrea să acționeze. Strategia ajută la stabilirea unei direcții unitare pentru organizație în termenii obiectivelor sale operaționale și furnizează baza alocării resurselor necesare pentru orientarea organizației către atingerea acestor obiective.

Principalele caracteristici ale proiectării/planificării strategice sunt următoarele:

- își propune armonizarea resurselor și abilităților existente în organizație cu oportunitățile și riscurile din mediul extern;
- furnizează baza planificării de detaliu și a luării de decizii zilnice;
- include un orizont de timp mai mare (pe termen lung) și este definită în termeni cu un grad mai mare de generalitate;
- este realizată de managerii care aparțin nivelurilor de vârf (top-managementului), datorită faptului că aceștia dețin informațiile necesare și pentru că angajamentul lor îi motivează pe subalternii răspunzători cu implementarea.

1. În lucrarea *Elemente de management strategic și proiectare* (Editura Corint, București, 2000), Șerban Iosifescu prezintă unele repere manageriale ale strategiei de proiect care au fost preluate și adaptate în conținutul acestui capitol.

Proiectarea/planificarea strategică reprezintă un proces rațional care poate (și ar trebui) să fie utilizat și modificat de managerii din toate tipurile de organizații. Într-o viziune sistemică, demersul de proiectare – la nivel strategic și operațional – ar putea avea următoarea reprezentare grafică :

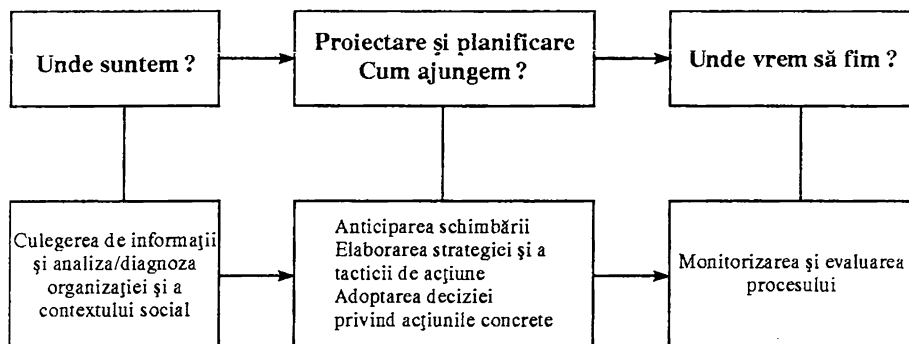


Fig. 4. *Reprezentarea grafică a demersului de proiectare într-o organizație (Iosifescu, 2000a)*

Experiența practică a evidențiat faptul că acele organizații care își stabileau proiecte și planuri orientate pe termen scurt și care se limitau să reacționeze la schimbările de mediu eșuau tocmai prin lipsa capacității de inovare. Mai mult decât atât, s-a constatat, spre surprinderea multor manageri, că „a inova este mai puțin riscant decât a nu inova” (Drucker, 1993). Inovația este strâns legată de existența unei viziuni manageriale și a unei gândiri strategice. Ca urmare, excelența organizațională a fost definită drept „aliajul specific fiecărei organizații dintre gândirea strategică și cultura organizațională” (Hickman, Silva, 1984).

3.2. Elemente și etape în elaborarea strategiilor

Componentele managementului strategic sunt : misiunea organizației, profilul organizației, mediul extern, analiza strategică, obiectivele pe termen lung, strategia globală, obiectivele anuale, strategiile funcționale, politicile, instituționalizarea strategiei, controlul și evaluarea.

Componentele procesului de management strategic:

- *Misiunea organizației* are drept scop diferențierea de alte organizații din același domeniu de activitate; definește filosofia activității din perspectiva managerilor decidenți și precizează scopul activităților organizației, încercând să armonizeze interesele tuturor factorilor implicați în aceste activități.
- *Profilul organizației* descrie calitatea și cantitatea resurselor disponibile; constă în analiza internă a organizației, fapt care duce la determinarea performanțelor sale, bazate pe resursele existente sau accesibile.
- *Mediul intern și mediul extern* constau în toate variabilele, condițiile și forțele care influențează opțiunile strategice.
- *Analiza strategică* reprezintă evaluarea spontană a mediului extern și a profilului acestuia, fapt care permite identificarea de posibile oportunități. În baza acestei analize se formulează obiectivele pe termen lung combinate cu strategia generală. În procesul decizional strategic apar o serie de criterii: volatilitatea mediului extern, structura organizației, accesul la resursele necesare, avantajul competitiv.
- *Obiectivele pe termen lung* reflectă anticiparea rezultatelor organizației la finele unei perioade de timp determinate (de la trei până la cinci ani) și vizează unul sau mai multe domenii. Fiecare obiectiv trebuie să fie specific, posibil de îndeplinit, exprimat cantitativ și comprehensibil. Obiectivul reprezintă de fapt ceea ce se așteaptă de la un set de activități.
- *Strategia globală* reprezintă planul cuprinzător al principalelor acțiuni prin care organizația intenționează să-și îndeplinească obiectivele pe termen lung, într-un mediu dinamic. Strategia globală are la rândul ei mai multe componente, printre care, alături de misiune, se numără obiectivele fundamentale pe termen lung, resursele necesare modalităților strategice, termenele de realizare și avantajul concurențial.
- *Controlul și evaluarea* vizează faptul că o strategie implementată trebuie monitorizată și evaluată pentru determinarea măsurii în care obiectivele sunt atinse.

În teoria și practica managementului serviciilor educaționale, strategia cuprinde următoarele elemente fundamentale¹:

- *misiunea organizației* (misiunea școlii, misiunea instituției educaționale);
- *scopurile/țintele strategice* – stabilite în funcție de diagnoza stării prezente a organizației, de misiunea acesteia și de viziunea echipei manageriale;
- *abordările strategice* – căile privilegiate de acțiune, concepute pe baza competențelor și resurselor existente, dar și a experienței anterioare și a culturii organizației;
- *categoriile de resurse* – disponibile și anticipate;
- *bugetul de timp* – sau termenele de aplicare (date de început și de sfârșit, date intermediare, etape), care sunt în conformitate cu gradul de complexitate a țăintelor strategice și cu conținutul opțiunilor strategice. În general, o strategie se elaborează pentru un ciclu de învățământ (o perioadă de patru ani în cazul sistemului nostru de învățământ sau o perioadă de trei-cinci ani), fapt care solicită stabilirea unor etape intermediare (nu mai mici de un an) pentru facilitarea monitorizării și evaluării procesului de realizare a scopurilor. Detalierea termenelor la nivel de luni, săptămâni sau chiar zile va fi făcută în planurile operaționale de implementare a programelor;
- *analiza și studiul pieței* – determină prin ce anume noile oferte și servicii educaționale, oferite ca urmare a implementării strategiei, satisfac nevoile potențialilor beneficiari și sunt superioare celor furnizate de către concurenți. Astfel se poate stabili *efectivitatea* aplicării conținutului strategiei, care se măsoară prin rezultate specifice și palpabile, atât produse, cât și efecte.

Ca etape esențiale în dezvoltarea unei strategii, au fost identificate:

- a. diagnoza mediului intern și extern al organizației – care fundamentează strategia și, în special, țintele și opțiunile strategice;
 - b. elaborarea strategiei;
 - c. implementarea strategiei prin planuri și programe operaționale.
-

1. Adaptare după Iosifescu (2000a).

a. *Diagnoza mediului intern și extern al organizației* – se referă în special la analiza nevoilor indivizilor, grupurilor și ale comunității în general, prin raportare la situația concretă a comunității și la resursele disponibile în comunitate. Diagnoza se referă atât la mediul intern al organizației, cât și la mediul extern (cel imediat, apropiat – cuprinde factorii de mediu care afectează direct funcționarea organizației; cel mediat, depărtat – cuprinde factorii de mediu care nu influențează decât indirect organizația).

Formele principale de diagnoză și de analiză a nevoilor sunt :

- *analiza informațiilor de tip cantitativ* – numărul probabil de potențiali beneficiari ai ofertelor și serviciilor educaționale, vârsta acestora, date cantitative despre mediul de proveniență al beneficiarilor (structura ocupațională, rata șomajului, rata delincvenței etc.), situația spațiilor și starea clădirilor, nivelul de dotare cu diverse resurse materiale și tehnologice, date referitoare la personal, dacă toate posturile sunt sau nu ocupate, dacă ocupanții posturilor au nivelul de calificare cerut etc. ;
- *analiza informațiilor de tip calitativ* – relațiile dintre diferite categorii de personal, ambianța din cadrul organizației, date calitative referitoare la mediul de proveniență al beneficiarilor, calitatea personalului (inclusiv nivelul de calificare), modul de comunicare în organizație, calitatea și circulația informațiilor, calitatea managementului etc. ;
- *cunoașterea grupurilor de interes* – domeniile în care acționează (cunoaștere extrem de utilă în proiectare, când se pot anticipa diferite surse de conflict) ;
- *analiza complexă a comunității* – identificarea componentelor comunitare (dimensiuni fizice, sociale, economice, politice și evoluția lor), explorarea nevoilor și problemelor comunitare, relația dintre organizație și comunitate (dacă și în ce măsură serviciile acesteia satisfac anumite nevoi comunitare, ce nevoi comunitare sunt nesatisfăcute și de ce), integrarea organizației în strategia comunitară (dacă aceasta există) și 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 ;

- *analiza scopurilor actuale ale activității organizației* – măsura în care acestea răspund nevoilor individuale, de grup și comunitare, dar și măsura în care respectă standardele naționale ;
- *analiza PEST(E) și analiza SWOT* – prin care sunt sintetizate o serie întreagă de informații utile în dezvoltarea unei strategii.

Analiza de tip PEST(E) – presupune o radiografiere a aspectelor referitoare la:

- *contextul politic* – se referă cu precădere la politicile sociale, educaționale, de sănătate etc. promovate în societate la nivel național, regional sau local și mai puțin la distribuția puterii între diferitele partide politice;
- *contextul economic* – 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 organizației sau instituției care face analiza, care este dinamica pieței forței de muncă, care e nivelul mediu al câștigurilor, care este puterea de cumpărare a populației etc.;
- *contextul social* – se referă atât la existența problemelor sociale (cum ar fi șomajul, sărăcia, delincvența, starea de sănătate a populației etc.) și la modul în care acestea sunt abordate, la nivel național, regional și local, cât și la poziția diferitelor grupuri de interese față de problematica socială existentă;
- *contextul tehnologic* – se referă la posibilitățile de utilizare a noilor tehnologii: dacă există în zonă posibilități de accesare a surselor multimedia, dacă există dotare cu aparatură eficientă, infrastructura zonei, facilități de transport etc.;
- *contextul ecologic* – este un domeniu mai recent, apărut ca o consecință a erei industrializării; se referă la calitatea mediului și la felul cum aceasta influențează calitatea vieții oamenilor dintr-o anumită regiune, la implicațiile factorilor de mediu asupra apariției unor afecțiuni sau asupra creșterii gradului de risc în rândul populației (elemente de sanogeneză), la aspecte privind alimentația populației, gradul de poluare etc.

Analiza de tip SWOT (*Strengths* – puncte tari; *Weaknesses* – puncte slabe; *Opportunities* – oportunități; *Threats* – amenințări) – oferă o bună ocazie de evaluare a organizației (pregătirea și calitatea personalului, motivația acestuia, resursele materiale și financiare disponibile etc.),

a partenerilor (disponibilitatea pentru cooperare, resursele pe care le pot pune la dispoziție etc.) și a beneficiarilor direcți (starea acestora, gradul de implicare, dorința de a-și rezolva problemele, resursele de care dispun pentru atingerea obiectivelor organizației, riscurile la care sunt expuși etc.); este una dintre cele mai utilizate metode în identificarea nevoilor, urmărind două dimensiuni:

- *punctele tari și punctele slabe* – se referă la „mediul intern” al organizației: resurse umane și materiale, motivația personalului, expertiză, experiență profesională etc.;
- *oportunitățile și amenințările* – se referă la „mediul extern” al organizației: relațiile cu administrația locală și alte instituții din regiune/comunitate, condițiile socioeconomice, posibili finanțatori, factori de risc existenți în comunitate și care pot afecta activitatea organizației etc.

Dintr-o altă perspectivă, punctele tari și oportunitățile constituie *avantajele* (resursele strategice) care vin în sprijinul organizației, iar punctele slabe și amenințările constituie *dezavantajele* (țintele strategice) care pot crea piedici sau riscuri în funcționarea organizației și care trebuie înlăturate sau evitate în acțiunile întreprinse de organizație. Cea mai bună cale de a identifica punctele forte, punctele slabe, amenințările (riscurile) și oportunitățile este de a le analiza în raport cu proiectul pe care îl elaborăm. Cu toate acestea, se poate realiza și o abordare strategică, propunând o serie de scenarii posibile și indicatori care, după „modelul semafoarelor”, se vor aprinde când acțiunile ating pragurile punctelor slabe. În plus, acestea se referă atât la practică, cât și la aspecte teoretice, politice sau organizaționale. La sfârșitul acestui capitol este prezentat un ghid orientativ cu modele de întrebări care v-ar putea ajuta la completarea rubricilor analizei SWOT.

Rezultatele analizei SWOT, pe lângă sprijinirea unui proces decizional eficient, prezintă și alte avantaje:

- identificarea, clasificarea și clarificarea priorităților în activitatea prezentă și viitoare a organizației;
- evidențierea problemelor existente;
- identificarea capitalului de aspecte pozitive pe care le poate valorifica organizația;
- identificarea punctelor slabe (se oferă astfel posibilitatea evitării sau eliminării lor);
- identificarea avantajelor și oportunităților;
- protejarea sau luarea de măsuri împotriva agresiunilor/amenințărilor externe.

De regulă, în analiza contextelor sociale și organizaționale sunt folosite mai multe proceduri combinate: de exemplu, PEST(E) cu SWOT sau analize SWOT referitoare la comunitate ori la grupurile de interes etc. Indiferent de procedura utilizată, nevoile identificate pot fi extrem de diverse, iar procesul de selecție sau clasificare, după diferite criterii, în concordanță cu misiunea organizației, poate să fie destul de dificil.

b. Elaborarea strategiei – presupune parcurgerea următoarelor etape :

- *descrierea contextului social general la nivel regional și local* – o sinteză a informațiilor rezultate din diagnoze și analize de nevoi care servește la identificarea resurselor strategice și a Țintelor strategice (pentru exemplificare, vezi matricea SWOT) ;
- *(re)formularea misiunii organizației* – un enunț sintetic prin care se exprimă motivul fundamental pentru care organizația există și își desfășoară programele în comunitate ;
- *stabilirea scopurilor proiectului de dezvoltare instituțională* – derivate din misiune, acestea reprezintă finalitățile care vor fi atinse sau intențiile majore care vor fi realizate prin proiect. Este important ca scopurile/finalitățile strategice să fie realiste, clar formulate pentru a fi înțelese de toate grupurile de interes și, nu în ultimul rând, să răspundă intereselor și așteptărilor acestora. Pentru fiecare scop este necesară expunerea motivelor și argumentelor care au determinat alegerea sa, indicând punctele slabe, aspectele nesatisfăcătoare sau amenințările reieșite din studiile diagnostice și de analiză de nevoi, precum și modul cum acestea pun sau vor pune în pericol, împiedica sau stânjeni realizarea misiunii sau chiar funcționarea normală a organizației ;
- *definirea opțiunilor strategice și formularea strategiei* – constau în identificarea căilor principale de acțiune, urmată de definirea categoriilor mari de resurse necesare atingerii scopurilor formulate, de stabilirea termenelor și a etapelor în atingerea finalităților strategice și de identificarea principalelor rezultate așteptate ;
- *stabilirea programelor* – acestea sunt sisteme unitare și coerente de activități care servesc atingerii finalităților strategice pe baza

opțiunilor strategice. În general, programele sunt structurate pe patru domenii funcționale :

- programe de dezvoltare a serviciilor/ofertei organizației ;
- programe de dezvoltare a bazei materiale și pentru achiziția de echipamente ;
- programe de dezvoltare a resurselor umane (de recrutare, de formare și dezvoltare profesională, de motivare și stimulare a personalului etc.) ;
- programe de optimizare a comunicării cu alte organizații și de întărire a legăturilor cu instituțiile comunitare.

Programele mai pot fi structurate și în funcție de grupurile-țintă (de exemplu, programe pentru părinți, programe pentru copii cu dificultăți de învățare, programe de integrare profesională pentru tineri din centrele de plasament, programe pentru familii care au copii cu deficiențe, programe pentru persoanele în vârstă abandonate etc.) sau în funcție de rezultatele așteptate, care, de asemenea, se pot adresa unuia sau mai multor domenii funcționale și unuia sau mai multor grupuri-țintă.

c. Implementarea strategiei : planificarea operațională – se referă la stabilirea unui plan operațional, întocmit pentru fiecare activitate, cuprinzând următoarele elemente :

- *obiectivele* – au un caracter operațional. Obiectivul este un enunț referitor la un rezultat așteptat al planului operațional. Fiecare obiectiv prezintă următoarele caracteristici :
 - concretețe – este ușor de identificat ;
 - relevanță – adecvare situațională ;
 - oportunitate – adecvare temporală (acțiunea respectivă se desfășoară la momentul potrivit) ;
 - realizabilitate – adecvare la posibilitățile reale ale celui/celor care inițiază acțiunea ;
 - măsurabilitate – ușor de evaluat cu instrumente cantitative și calitative.
- *resursele* – pot fi identificate mai multe categorii, dintre care cele mai importante sunt :

- resursele umane – sunt esențiale și se alocă în funcție de expertiza deținută de fiecare persoană și de timpul necesar pentru realizarea activităților alocate ;
- resursele financiare și materiale ;
- resursele informaționale, de experiență și de expertiză existente ;
- resursele de timp ;
- resursele de autoritate (dreptul de a lua decizii și de a le impune) și de putere (posibilitatea concretă de a influența comportamentul altor persoane, pe baza autorității, a expertizei, a controlului resurselor, recompenselor și pedepselor și a identificării cu liderul sau cu mesajul transmis).

Optimizarea corelației dintre finalități (scopuri și obiective) și resurse este definitorie pentru creșterea eficienței și efectivității intervenției, indiferent de tipul, forma și nivelul la care se realizează. Trebuie subliniat faptul că orice resursă identificată și presupusă a fi alocată diferitelor activități trebuie, în final, transformată într-un buget al activității respective. Așadar, bugetul nu trebuie să lipsească din anexele proiectului, indiferent de tipul acestuia. În condițiile obținerii unei finanțări, fiecare finanțator are bareme de finanțare și structuri (de capitole ale bugetului) proprii, care trebuie respectate, aceasta fiind o condiție absolut esențială pentru obținerea finanțării.

- *responsabilitățile și termenele* – ambele trebuie să fie cât mai precise. Se știe că răspunderea colectivă echivalează de fapt cu lipsa de răspundere. Termenele stabilite trebuie să fie realiste, în funcție de durata normală a activității respective și de resursele disponibile. Dacă activitatea este mai complexă, se recomandă să fie prevăzute etape intermediare de realizare ;
- *indicatorii de evaluare/de performanță* – reprezintă repere observabile definite ca niveluri acceptabile de realizare a obiectivelor stabilite (ele pot fi ierarhizate – de exemplu, „inacceptabil”, „acceptabil”, „bine”, „foarte bine” și, eventual, „excelent” – și li se pot asocia indici cantitativi, cum ar fi: procente, produse, termene intermediare de realizare etc.)¹. Se utilizează în fazele ulterioare de

1. Indicatorii sunt folosiți pentru a măsura evoluția elementelor semnificative în vederea evaluării unei situații. De exemplu, dacă scopul este de a evalua efectele unui

implementare și evaluare a planurilor operaționale și a proiectelor. Menționăm faptul că numai stabilind indicatori de evaluare de la bun început, în faza de proiectare, vom putea realiza o legătură firească și corectă între proiectare și evaluare și vom putea avea măsura eficienței proiectării. Indicatorii de evaluare/de performanță trebuie să aibă o serie de caracteristici :

- accesibilitate – posibilitatea identificării și observării directe ;
- inteligibilitate – să fie ușor de înțeles și de aplicat ;
- adecvare – evidența legăturii cu obiectivul evaluat (există situații când avem posibilitatea de a utiliza același indicator pentru nivelul realizării mai multor obiective sau dimensiuni) ;
- măsurabilitate – să poată fi apreciați (existența indicatorilor calitativi și nivelul de realizare a celor cantitativi) ;
- relevanța – să se refere la performanțele de fond, și nu la cele conjuncturale, la cele rezultate din proiect, și nu la cele datorate altor influențe ;
- acceptabilitate – să fie percepuți ca benefici și utili de către cei care îi utilizează.

Indicatorii de evaluare/de performanță vor fi transformați în itemi ai instrumentelor destinați evaluării atingerii obiectivelor.

Instrumente utile în elaborarea proiectelor strategice/de dezvoltare instituțională

Metoda cadrului logic (*Logical Framework Approach – LFA*) – are la bază un instrument de planificare și management folosit pentru proiectele de dezvoltare instituțională și pentru proiectele de finanțare

stagiul de pregătire, unul dintre indicatori este numărul de persoane pregătite, un altul e calitatea participării lor, un al treilea este modul de aplicare a noțiunilor învățate etc. Indicatorul este folosit pentru a obține informații și dimensiuni tangibile (numere, fapte, procente etc.) care, analizate în raport cu un *standard*, permit evaluarea efectelor unui proiect sau program. Indicatorii se stabilesc pe baza a două elemente : obiectul evaluării (o activitate, un principiu etc.) și criteriile de evaluare (relevanță, accesibilitate, coerență, disponibilitate, eficacitate, viabilitate, acoperire, calitate, eficiență, impact etc.).

(numeroase agenții și programe de finanțare utilizează această metodologie în analiza proiectelor/propunerilor de finanțare). Această metodă sintetizează într-un format standard următoarele categorii de informații:

- ce încearcă să realizeze proiectul propus;
- cum își propune să facă asta;
- ce elemente sunt necesare pentru ca succesul proiectului să fie asigurat;
- prin ce metode se poate măsura evoluția proiectului;
- ce riscuri/probleme pot să apară.

Metoda cadrului logic, ca abordare managerială, facilitează parcurgerea unui proces de gândire și clarificare a ceea ce se intenționează să se aplice în cadrul unui program de dezvoltare instituțională, presupune un sistem de analiză a problemelor și a nevoilor la nivel organizațional, realizarea unei ierarhii mijloace-scopuri, selectarea celei mai potrivite strategii de implementare a activităților de dezvoltare instituțională și sublinierea elementelor de care depinde succesul proiectului. Rezultatul acestei abordări analitice îl reprezintă *matricea logică* sau *cadrul logic*, care însumează ceea ce urmărește să realizeze respectivul proiect, care sunt ipotezele-cheie și cum vor fi monitorizate și evaluate output-urile, precum și impactul activităților planificate.

Descrierea proiectului	Indicatori	Mijloace de verificare (MOV)	Ipoteze/Riscuri
Obiectiv general			
Scop			
Obiective specifice/componente			
Outputuri			
Activități			

Fig. 5. Structura și schema de completare a matricei logice

Matricea logică este un document simplu (poate fi redus chiar la o singură pagină) care oferă o privire de ansamblu asupra factorilor-cheie implicați în proiect și arată, într-un mod simplificat, dacă proiectul va fi un succes sau un eșec. Acest document poate fi modificat pe

parcursul întregului ciclu de viață al unui proiect pentru a identifica sistematic obstacolele și schimbările referitoare la atingerea outputurilor și a obiectivelor. În structura matricei logice întâlnim o serie de termeni specifici:

- *descrierea proiectului* – această coloană oferă un sumar narativ al intențiilor proiectului și descrie modalitățile prin care urmează să fie atinse obiectivele planificate în cadrul proiectului; verificarea corectitudinii elementelor din această coloană se face cu ajutorul logicii verticale;
- *indicatorii* – asigură monitorizarea derulării proiectului și se referă la informația de care avem nevoie pentru a determina progresul/ evoluția proiectului spre îndeplinirea obiectivelor; un indicator trebuie să ofere (acolo unde este posibil) o unitate de măsură clar definită și ținte/finalități care să detalieze cantitatea, calitatea sau organizarea în timp a rezultatelor așteptate. Indicatorii se stabilesc ca răspuns la întrebarea: „Cum știu dacă ceea ce s-a planificat este în curs de realizare sau dacă s-a realizat deja?”. Pentru elaborarea unor indicatori optimi se recomandă utilizarea caracteristicilor SMART (*specific, measurement, attainable, relevant, timely*), adică indicatorii trebuie să fie:
 - specifici – se află în legătură directă cu condițiile pe care proiectul urmărește să le transforme sau să le schimbe;
 - măsurabili – să fie cuantificabili deoarece sunt mai preciși și permit o analiză statistică a datelor (sunt și situații în care indicatorii sunt mai greu de cuantificat sau se impune și utilizarea indicatorilor calitativi);
 - realizabili/aplicabili – să permită colectarea informațiilor cu ajutorul unor metode corespunzătoare și cu costuri rezonabile;
 - relevanți/semnificativi – să se refere la aspecte importante și de interes pentru evaluatori;
 - accesibili în timp util – să permită colectarea și accesarea informațiilor în timp util pentru a favoriza deciziile manageriale din cadrul proiectului.
- *mijloacele de verificare* – menționează sursele din care vor fi colectate informațiile cu privire la indicatori, metodele care vor fi utilizate, responsabilitățile și frecvența colectării informațiilor. După ce s-au stabilit informațiile necesare, sursele și metodele prin care vor fi obținute, este indicat să se răspundă la următoarele întrebări:

- Cum ar trebui colectate informațiile? (de exemplu, printr-un sondaj pe un eșantion reprezentativ, din documente administrative, din statistici naționale, focus-grupuri, observații directe etc.);
- Care este cea mai relevantă și mai credibilă sursă?
- Cine trebuie să se ocupe de colectarea informațiilor?
- Când și cât de des ar trebui colectate, analizate și raportate informațiile?
- Ce format/ce instrument de lucru este necesar pentru înregistrarea datelor?

Un aspect important care trebuie avut în vedere atunci când se răspunde la aceste întrebări se referă la constrângerile impuse de resursele care furnizează informațiile și la posibilitățile/competențele celor care colectează aceste informații (nu este eficient să se recurgă la metode și proceduri prea complicate sau costisitoare și care să conducă în final la rezultate nesatisfăcătoare sau irelevante).

- *ipotezele (riscurile)* – se referă la condițiile externe care ar putea afecta progresul sau succesul proiectului și care nu pot fi controlate pe parcursul derulării proiectului (spre exemplu, schimbările de preț, condițiile meteo, modificări legislative etc.). Riscurile sunt considerate declarații negative în legătură cu ceea ce ar putea afecta negativ derularea proiectului, iar ipotezele sunt declarații pozitive referitoare la condițiile care trebuie îndeplinite pentru ca proiectul să aibă succes;
- *obiectivul general* – constituie mai mult o declarație de intenție și se referă la obiective sectoriale sau naționale pe care proiectul de dezvoltare instituțională le vizează;
- *scopul* – se referă la rezultatele care vor fi obținute în urma aplicării proiectului de dezvoltare și, în același timp, constituie răspunsul la problema fundamentală care a fost identificată în faza de documentare a proiectului (de obicei, pentru un proiect, există un singur scop);
- *obiective specifice/componente* – în situația în care proiectul are un grad mai mare de complexitate și un număr mai mare de outputuri, este recomandat ca obiectivele să fie grupate pe componente (alese după criterii sectoriale, funcționale, instituționale etc.), iar pentru fiecare componentă vom stabili obiective specifice; componentele și obiectivele specifice trebuie să evidențieze o legătură logică între outputurile componentelor și scopul proiectului;

- *outputurile* (rezultatele așteptate) – se referă la rezultate specifice și produse tangibile (bunuri și servicii) apărute în urma unor activități din planul de dezvoltare al organizației;
- *activitățile* – se referă la sarcinile specifice care trebuie îndeplinite/aplicate în vederea obținerii outputurilor prevăzute de proiect; în matricea logică nu trebuie incluse prea multe detalii despre activități deoarece devine prea lungă și tinde să fie descriptivă (dacă trebuie specificate detalii asupra activităților, acestea pot fi prezentate separat, sub forma unui tabel, într-un program de activități);
- *inputurile* – se referă la resursele necesare pentru realizarea activităților și producerea outputurilor (spre exemplu, resurse umane, materiale, financiare, echipamente, timp etc.);
- *logica verticală* – constituie un instrument de verificare a corectitudinii unui design de proiect prin care se identifică intențiile proiectului, se clarifică relațiile cauzale de tip mijloc-scop și se anticipează riscurile care pot influența atingerea obiectivelor (coloanele 1 și 4 din matricea logică). Se bazează pe relația de cauzalitate de tip „dacă-atunci” folosită pentru analiza detaliată a lanțului causal din structura proiectului. Acest proces poate fi exprimat în următoarea formulă:
 - *dacă* sunt introduse inputurile, *atunci* activitățile propuse se pot desfășura în condiții optime;
 - *dacă* se derulează aceste activități, *atunci* vor rezulta outputurile;
 - *dacă* sunt produse outputurile, *atunci* obiectivele specifice/componente vor fi atinse;
 - *dacă* obiectivele specifice/componente sunt atinse, *atunci* este realizat scopul proiectului;
 - *dacă* scopul este realizat, *atunci* va fi susținută direcția generală de dezvoltare în care se încadrează proiectul (respectiv, obiectivul general).

Așadar, fiecare nivel conține premisele pentru desfășurarea pasului următor. De asemenea, este important ca relația mijloace-scopuri (sau relația de cauzalitate dacă-atunci) să fie parcursă în ambele direcții (spre exemplu, obiectivul general ajută la definirea scopului, acesta contribuie la clarificarea obiectivelor etc.). În situația în care structura matricei este mai complexă, se pot atașa o serie de indici și diagrame (ca în exemplul de mai jos) care îl ajută pe cititor să înțeleagă cum sunt conectate activitățile, outputurile și obiectivele, furnizând astfel un punct de referință pentru proiectarea acțiunilor și a resurselor prevăzute în cadrul matricei logice.

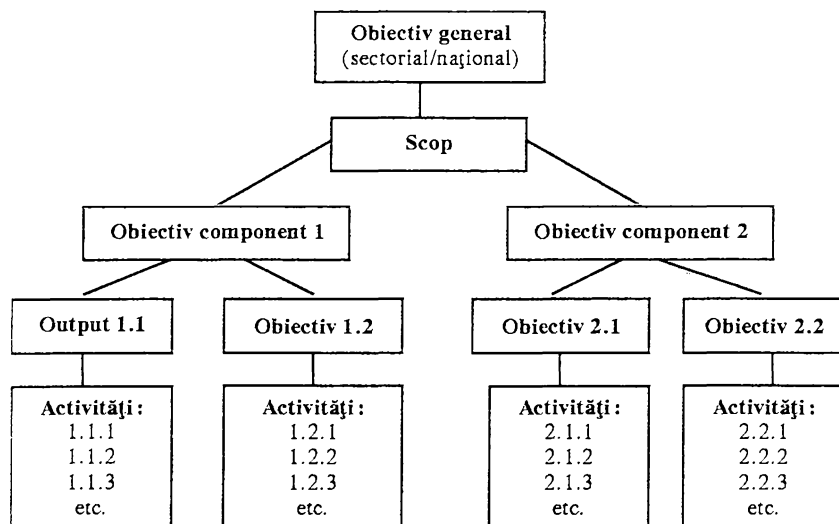


Fig. 6. Modelul-cadru pentru elaborarea unei diagrame

- *logica orizontală* – asigură cadrul pentru monitorizarea și evaluarea proiectului și definește modul în care vor fi examinate obiectivele proiectului din descrierea indicatorilor și a mijloacelor prin care se va realiza verificarea (coloanele 2 și 3 din matricea logică). Un proiect este cu atât mai convingător cu cât pot fi culese mai multe informații relevante privind atingerea obiectivelor sale. Acest fapt ne ferește să cădem în capcana stabilirii unor obiective utopice sau despre care nu vom putea obține niciodată informații (spre exemplu, pentru un finanțator este întotdeauna important să poată măsura foarte clar eficiența investiției sale).

Completarea matricei se face în următoarea ordine: descrierea proiectului, apoi ipotezele/riscurile, indicatorii și, în final, mijloacele de verificare. Chiar după completarea unei părți din matrice se va putea reveni asupra punctelor anterioare (inclusiv prin modificarea descrierilor anterioare) pentru a verifica cu ajutorul logicii verticale și orizontale corectitudinea ei.

Opțiunea de a include sau nu atât un scop al proiectului, cât și obiective pe componente depinde de complexitatea proiectului și este lăsată la latitudinea responsabililor de proiect. Uneori este suficient să ai un obiectiv general și mai multe obiective componente, renunțând la scop; dacă proiectul nu implică o complexitate foarte mare, doar prezentarea scopului poate fi suficientă.

Diagrama PERT (*Program Evaluation Review Technique*) – este un instrument de management al proiectului care conține informații despre sarcinile dintr-un proiect și permite obținerea unei imagini clare asupra raporturilor de dependență dintre sarcini, a timpului alocat fiecărei sarcini, identificarea acelor sarcini a căror întârziere poate duce la apariția unor riscuri mari pentru proiect și care trebuie monitorizate cu atenție, stabilirea intervalelor de timp între care sunt permise întârzieri în finalizarea unor sarcini etc.

Forma grafică a diagramei este o rețea de noduri conectate prin linii direcționale care formează așa-numita rețea a activităților. Nodurile sunt cercuri sau patruletate și reprezintă evenimente sau borne din proiect (fiecare nod este identificat cu un număr), liniile direcționale sau vectorii care leagă nodurile reprezintă sarcinile proiectului, iar direcția vectorilor arată ordinea de desfășurare a sarcinilor. Fiecare sarcină este identificată printr-un indice sau printr-un nume, are reprezentată durata necesară pentru finalizare și, în unele cazuri, chiar numărul de persoane și numele lor. Schema unei astfel de diagrame este reprezentată în continuare:

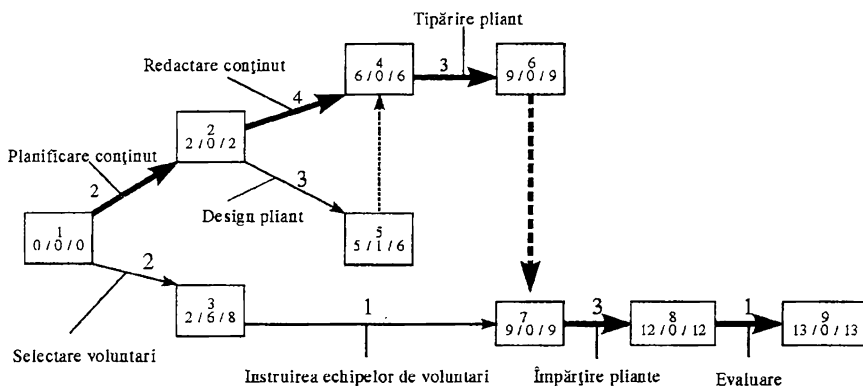
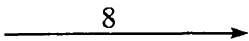
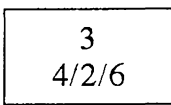

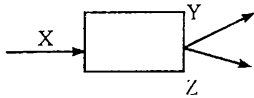
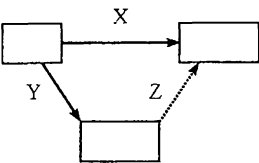


Fig. 7. Modelul unei diagrame PERT pentru o campanie de informare a comunității privind oferta educațională a unei instituții școlare

În structura diagramei se observă mai multe simboluri care au următoarele semnificații:

	<p>Simbolizează activitatea sau sarcina din cadrul unui proiect în dreptul căreia se precizează numărul de unități de timp (cel mai adesea zile, dar pot fi și săptămâni, luni, ore etc.) necesare pentru finalizare (în exemplul nostru, opt zile).</p>
	<p>Simbolizează evenimentul sau situația care rezultă la finalizarea uneia sau mai multor sarcini. Numărul de deasupra reprezintă indicele evenimentului/situației (3); numerele de jos reprezintă, în ordine: data (numărul de zile de la începutul proiectului) la care poate rezulta cel mai devreme evenimentul/situația (4), marja de timp acceptabilă pentru întâzieri (2) și data-limită (numărul de zile) la care poate rezulta evenimentul/situația (6).</p>
	<p>Activitatea/sarcina X trebuie finalizată înainte de începerea activității/sarcinii Y.</p>
	<p>Într-un nod pot avea originea mai multe activități/sarcini; în acest caz, sarcinile se numesc paralele sau concurente. De asemenea, pot exista mai multe sarcini/activități convergente în același nod.</p>
	<p>În această situație Z este o activitate fictivă; acest lucru arată că cele două evenimente/situații pe care le unește sunt dependente în timp, însă nu este nevoie de o activitate specială care să necesite resurse pentru a ajunge de la o situație la alta. Activitățile fictive sunt utilizate deoarece nu pot exista două sarcini/activități care să aibă aceleași noduri de început și de sfârșit; altfel spus, activitățile fictive nu reprezintă o activitate reală și au durata 0, dar acționează ca o constrângere logică pentru activitățile care urmează. (Spre exemplu, în diagrama de mai sus activitatea de „împărțire a broșurilor” nu poate demara înainte de finalizarea activităților de „tipărire a broșurilor” și de „instruire a voluntarilor”, activitatea fictivă fiind reprezentată printr-o linie întreruptă.)</p>

Conceptul fundamental al analizei PERT este *drumul critic* – adică traseul de la începutul și până la sfârșitul rețelei care solicită cel mai mult timp, comparativ cu alte trasee din rețea (în figura 7, drumul critic este reprezentat printr-o linie îngroșată, respectiv 1-2-4-6/7-8-9). Drumul critic constituie baza stabilirii calendarului unui proiect deoarece durata totală a unui proiect nu poate fi mai mică decât timpul total al drumului critic. În același timp, întârzierile survenite în activitățile care compun drumul critic pot pune în pericol întregul proiect.

Analiza PERT poate fi împărțită în trei etape:

- planificarea:
 - identificarea sarcinilor/activităților și estimarea resurselor de timp pentru acestea;
 - ordonarea sarcinilor/activităților și evenimentelor într-o succesiune fezabilă;
 - reprezentarea grafică a diagramei;
- stabilirea reperelor temporale (acolo unde este posibil) – datele de început și de sfârșit pentru sarcinile/secvențele planificate;
- analiza:
 - analiza rețelei activităților și stabilirea datelor minime posibile, a datelor maxime permise pentru fiecare eveniment/rezultat și a marjelor de timp cu care poate fi întârziată o activitate fără ca acest lucru să determine întârzieri ale proiectului în ansamblu (această operație se face de la stânga la dreapta și de la dreapta la stânga diagramei);
 - evaluarea oportunității planificării propuse și, dacă este necesară, revizuirea ei.

În elaborarea diagramei PERT primul pas îl constituie inventarierea activităților/sarcinilor, a duratei lor și a aspectelor de care acestea depind. Poate fi utilizat, spre exemplu, un tabel de forma:

Sarcini	Locul de desfășurare	Depinde de...	Durata (unități de timp)
A			2
B			3
C			3
D		C	2
E		B, D	4
F		E	5
G		D, E	4

În efectuarea analizei PERT se cere respectarea următoarelor reguli:

- există o singură situație de start și o singură situație finală;
- rețeaua nu are întreruperi și se reprezintă grafic luând în calcul raporturile de dependență identificate;
- evoluția în timp a sarcinilor/activităților se reprezintă de la stânga la dreapta;
- nu pot exista două sarcini/activități care leagă aceleași două evenimente/situații;
- evenimentele/situațiile au un număr unic de identificare; în consecință, și sarcinilor/activităților le va corespunde o identificare unică, respectiv numerele celor două evenimente/situații pe care le leagă;
- un eveniment sau o situație de pe drumul critic are data minimă posibilă și data maximă permisă egale și marja de timp 0;
- se stabilesc data minimă posibilă și data maximă permisă a evenimentului/situației de start la 0. De la acest punct se urmărește, spre dreapta, lanțul evenimentelor și se calculează datele minime posibile pentru evenimentele imediat următoare. La datele minime posibile ale evenimentelor anterioare se adaugă timpul necesar pentru sarcinile/activitățile intermediare, ajungându-se astfel la datele minime posibile ale evenimentelor posterioare. În situațiile în care evenimentele posterioare au mai multe sarcini/activități aflate în relații de dependență, se face calculul pe fiecare ramură și este înscris rezultatul cel mai mare;
- se stabilesc data minimă posibilă și data maximă permisă a evenimentului/situației finale, adunând unitățile de timp de pe traseul drumului critic. De la punctul final se urmărește, spre stânga, lanțul evenimentelor și se calculează datele maxime permise. Se scade timpul necesar pentru activitățile intermediare din datele maxime permise ale evenimentelor posterioare pentru a obține datele maxime permise pentru evenimentele anterioare. În situațiile în care evenimentele anterioare au mai multe activități care pornesc de la ele, se face un calcul pentru fiecare ramură și este înscris rezultatul cel mai mic;
- marja de timp se calculează prin diferența dintre data maximă permisă și data minimă posibilă;
- pentru a simplifica procesul de calcul se poate nota în dreptul activităților fictive cifra 0.

Se recomandă estimări obiective ale timpului necesar desfășurării activităților/sarcinilor, existând riscul apariției crizelor de timp, care pot pune în pericol derularea proiectului.

Diagrama Gantt – este un instrument de planificare (elaborat de Henry L. Gantt) utilizat frecvent în managementul de proiect, care oferă o ilustrare grafică a unui program de activități și ajută la coordonarea și monitorizarea unor sarcini specifice din cadrul proiectului. Forma grafică a unui astfel de instrument constă într-o matrice care are reprezentată pe axa orizontală perioada de timp pe care se întinde proiectul, împărțită în unități de măsură (zile, săptămâni sau luni), iar pe axa verticală sunt reprezentate sarcinile din proiect. Fiecărei sarcini îi este alocat un rând, iar timpul estimat pentru finalizarea unei sarcini este reprezentat printr-o bară orizontală. Marginea din stânga marchează începutul preconizat pentru respectiva sarcină, iar marginea din dreapta marchează sfârșitul preconizat. Sarcinile pot evolua relativ la alte sarcini în mod secvențial, paralel sau prin suprapunere temporală. Pe măsură ce proiectul avansează, diagrama este adusă la zi prin umplerea barelor pe o lungime corespunzătoare procentului din sarcină care a fost îndeplinit. În acest mod poate fi ușor identificat stadiul în care se află proiectul, prin trasarea unei linii verticale în dreptul datei curente (la p. 147 este prezentată schema generală a unei diagrame Gantt).

La realizarea unei diagrame Gantt se introduce un număr rezonabil de sarcini (aproximativ 15-20), astfel încât diagrama să încapă pe o singură pagină. Când avem un proiect mai complex, se pot utiliza diagramele subordonate care să detalieze încadrarea în timp a tuturor subsarcinilor subsumate unei sarcini principale. De asemenea, pentru o echipă de proiect este foarte util ca în dreptul fiecărei sarcini să fie trecuți și responsabili pentru sarcinile respective. Un alt pas important constă în alegerea unității de timp utilizate în diagramă; dacă este vorba de un proiect mai scurt (în jur de trei luni), este recomandabil să se folosească zilele ca unități de timp, iar pentru proiecte mai lungi este indicată folosirea săptămânilor sau a lunilor (eventual, în diagramele subordonate se pot utiliza unități de timp mai mici). Tot pe diagramă se pot reprezenta și evenimente/momente (spre exemplu, o conferință de presă, întâlniri periodice ale echipei de proiect, *deadline*-uri/termene-limită pentru rapoarte de evaluare etc.) care nu reprezintă sarcini-tip pentru proiectul respectiv, dar care sunt importante și merită să fie evidențiate; aceste momente sunt marcate de obicei sub forma unor triunghiuri cu vârful în sus.

Orientarea către managementul strategic a serviciilor de asistență psihopedagogică și socială se explică prin faptul că, pe de-o parte, prefigurarea unor orientări mari, de perspectivă, pare a fi cea mai

sigură alternativă în cadrul acestor categorii de servicii (planificarea poate consta în ghiduri de acțiune și de intervenție, cu un anumit grad de generalitate, care ar trebui să acopere o mare varietate de situații), și, pe de altă parte, planificarea la nivel micro nu poate fi ușor realizată din cauza variabilei umane (în special categoriile de clienți și problemele specifice pe care aceștia le prezintă).

Fazele/etapele principale ale elaborării unui plan strategic/proiect de dezvoltare instituțională

Informarea și documentarea membrilor organizației/instituției asupra cadrului normativ și asupra priorităților existente la nivelul sistemului de învățământ, la nivelul comunității și la nivelul pieței muncii.

Identificarea, analiza și delimitarea cadrului proiectului, care cuprind:

- analiza situației existente la nivelul instituției, respectiv identificarea și analiza problemelor și/sau nevoilor (altfel spus, analiza de nevoi și radiografierea situației prezente la nivelul instituției);
- stabilirea unei/unor priorități în rezolvarea problemelor în funcție de importanța și urgența lor;
- decizia în legătură cu inițierea (sau nu) a unui proiect;
- definirea ideii de bază – „teza” proiectului;
- consultarea grupurilor de interese (la nivelul instituției și al comunității).

Elaborarea/actualizarea/completarea misiunii instituției (cu accent pe valorile fundamentale pe care instituția intenționează să le dezvolte prin oferta de servicii și activități incluse în oferta educațională).

Pregătirea și elaborarea/conceperea proiectului:

- stabilirea țăntelor strategice și/sau a scopurilor proiectului;
- specificarea obiectivelor și a rezultatelor;
- identificarea resurselor disponibile;
- conceperea proiectului;
- „împachetarea” (punerea proiectului în forma adecvată).

Implementarea, monitorizarea și raportarea, care cuprind:

- elaborarea planurilor operaționale pe unități de timp bine determinate (presupune stabilirea obiectivelor operaționale, descrierea acțiunilor planificate într-un program determinat – repartizarea sarcinilor

pe obiective operaționale/domenii/programe, metodologia de lucru: termene, resurse umane, materiale, financiare);

- mobilizarea resurselor pentru fiecare obiectiv;
- marketingul proiectului;
- monitorizarea și stabilirea procedurilor de raportare;
- identificarea problemelor legate de implementare și rezolvarea lor;
- modificarea, dacă este cazul, a obiectivelor și rezultatelor așteptate.

Estimarea riscurilor și a alternativelor de rezolvare, prin raportare la obiectivele planificate (aspecte legate de condiții locale, finanțare, comunicare interinstituțională, raportul dintre amploarea obiectivelor și nivelul resurselor etc.).

Evaluarea planului/proiectului – criteriile și instrumentele de evaluare sunt stabilite prin proiect: forme de evaluare, metode și instrumente de evaluare (structurarea sarcinilor în indicatori de calitate și formalizarea lor în instrumente de evaluare – chestionare, ghiduri de interviu, grile de observare etc.), modul de înregistrare și prelucrare a datelor, redactarea documentelor finale ale evaluării, beneficiarii raportului de evaluare. Diversitatea criteriilor și a instrumentelor de evaluare este extrem de mare și, de regulă, acestea sunt specifice fiecărui proiect în parte. Evaluarea nu este importantă doar pentru a vedea dacă scopurile au fost atinse, dacă rezultatele așteptate au fost obținute sau dacă proiectul s-a încadrat în consumul de resurse prevăzut, ci și pentru a identifica nevoile, cele mai bune practici, resursele necesare și problemele care pot să apară la viitoarele proiecte. Evaluarea poate fi de mai multe feluri și poate cuprinde proceduri diverse, cum ar fi:

- raportul financiar;
- evaluarea internă;
- evaluarea externă;
- auditarea.

Conceperea unui nou proiect – pornind de la rezultatele evaluării se structurează noi obiective și sarcini în cadrul unui nou proiect (ciclicitatea schimbării instituționale).

Observație:

Aceste faze reprezintă sinteza procesului de elaborare a unui plan strategic sau a unui proiect de dezvoltare instituțională și pot fi incluse într-un proces ciclic. În realitate, fiecare etapă în parte presupune o serie de acțiuni clare, sistematizate, coerente, ale căror rezultate vor influența calitatea și eficiența etapelor ulterioare.

Principalele elemente ale unui document oficial de tip plan strategic/proiect de dezvoltare instituțională

1. Date pentru identificarea instituției: denumire completă, adresă, telefon, fax, e-mail, pagină web, echipa de conducere etc.
2. Informații privind cultura organizațională, incursiune în istoricul instituției, locul și rolul acesteia în comunitatea în care funcționează.
3. Informații cantitative – în această categorie pot fi incluse informații referitoare la:
 - populația școlară:
 - numărul de elevi (pe cicluri de pregătire);
 - numărul elevilor cu rezultate bune și foarte bune;
 - numărul elevilor cu probleme școlare etc.
 - personalul didactic – numărul de cadre didactice (pe tipuri de grade didactice, titulari/suplinitori);
 - resursele materiale: situația spațiilor școlare (săli de clasă, cabinete, laboratoare, ateliere, bibliotecă etc.), spații extrașcolare, spații sanitare, materialul didactic, veniturile financiare etc.
4. Informații calitative – în această categorie pot fi incluse informații referitoare la:
 - mediul de proveniență al elevilor: familii cu nivel de școlarizare mediu;
 - gradul de calificare al personalului didactic;
 - rata de promovabilitate;
 - rata abandonului școlar;
 - calitatea managementului școlar etc.
5. Prezentarea misiunii și a viziunii instituției.
6. Prezentarea țăntelor/scopurilor, opțiunilor strategice și, în raport cu acestea, a obiectivelor generale ale proiectului (acestea din urmă vor fi operaționalizate în cadrul *planurilor operaționale*).
7. Prezentarea planurilor operaționale pentru primul interval de timp (planurile operaționale pentru intervalele următoare vor fi elaborate spre sfârșitul perioadei în funcție și de rezultatele evaluării planurilor operaționale în curs). Planurile operaționale sunt elaborate pe termen scurt (maxim un an), pe domenii funcționale, și reprezintă mijloacele prin care vor fi atinse țintele strategice, respectând opțiunile strategice. Se vor preciza:

- obiectivele operaționale și activitățile subsumate fiecărui obiectiv operațional;
- resursele educaționale;
- termenele de realizare;
- etapele de lucru;
- responsabilitățile ce le revin membrilor echipei;
- indicatori de performanță.

Exemple de planuri operaționale:

- program de dezvoltare a bazei materiale;
- program de informatizare a procesului de învățământ;
- program de reconsiderare a managementului la nivelul școlii, al colectivelor de catedră și al clasei;
- program de ofertă curriculară și extracurriculară;
- program de diversificare a relației de parteneriat;
- program de atragere a resurselor financiare;
- program de dezvoltare a relațiilor comunitare etc.

8. Anexe:

- rezultatele analizelor diagnostice, de situație/de nevoi – SWOT, PEST(E) – pe diferite paliere:
 - cultura organizațională;
 - oferta curriculară;
 - resursele umane;
 - resursele materiale și financiare;
 - relațiile cu comunitatea etc.
- rapoarte de evaluare;
- rapoarte/analize financiare;
- statistici cu privire la: populația școlară/beneficiari, resursele materiale, resursele umane, resursele curriculare etc.

Notă:

Prezentarea în această formă a principalelor elemente sau categorii de informații ale unui plan strategic/proiect de dezvoltare instituțională are un caracter orientativ. Fiecare astfel de document le conferă autorilor libertatea să opteze pentru un anumit design sau o anumită formulă de prezentare finală, ușor de lecturat și de înțeles. Se recomandă renunțarea la informațiile lipsite de relevanță sau care urmăresc doar forma comercială a prezentării. În plus, un astfel de document trebuie în primul rând să fie realizabil, aplicabil și realist (să aibă în vedere contextul în care va fi aplicat).

**Ghid orientativ cu modele de întrebări
destinate completării rubricilor analizei SWOT
pentru o organizație**

Pentru rubrica „Puncte tari”:

- Care sunt avantajele organizației dumneavoastră, în special sub aspectul resurselor (umane, materiale, financiare, logistice, informaționale etc.)?
- Ce știți să faceți cel mai bine prin intermediul organizației?
- Cum ați ajuns să fiți apreciat (ca grup de acțiune) de cei din jur sau de comunitate?
- Ce vă motivează în ceea ce faceți?
- Ce valori aparțin organizației?
- Ce nevoi urmează să satisfaceți în interiorul organizației dumneavoastră?
- Căruia lucru îi atribuiți succesul dumneavoastră?
- Care este cea mai apreciată trăsătură a organizației dumneavoastră?
- Ce știți despre funcționarea și conducerea unui ONG?
- Aveți parteneri puternici?
- Care sunt realizările ce avantajează organizația?
- Ce aduceți nou în plan social sau în domeniul de activitate al asociației?

Pentru rubrica „Puncte slabe”:

- Ce ar mai trebui să îmbunătățiți la organizația dumneavoastră?
- Ce nu stăpâniți în managementul și activitatea curentă a organizației?
- Ce anume credeți că nu veți putea realiza? De ce?
- Care sunt punctele slabe din punct de vedere profesional sau în activitatea pe care o depuneți în cadrul organizației?
- Aveți insuccese? Căruia lucru îi atribuiți insuccesele organizației dumneavoastră?
- Ce ar trebui evitat în activitatea organizației dumneavoastră?
- Vă lipsesc partenerii de activitate?
- Care este cea mai nefavorabilă trăsătură a organizației dumneavoastră?
- Ce experiențe neplăcute ați trăit în activitatea curentă a organizației?

- Ce vă lipsește din punctul de vedere al logisticii, dotării sau resurselor umane?

Pentru rubrica „Oportunități”:

- De unde provin șansele care vă avantajează cel mai mult organizația?
- Care sunt cele mai atractive tendințe în domeniul de activitate al organizației din care faceți parte?
- În ce domeniu se găsesc perspectivele cele mai promițătoare?
- Există tendințe favorabile în politica potențialilor finanțatori?
- Există tendințe favorabile sociale, politice, economice, juridice, inclusiv în politicile guvernamentale și de administrație locală?
- Care sunt oportunitățile de instruire, training și perfecționare pentru personalul organizației?

Pentru rubrica „Amenințări”:

- Cu ce obstacole vă confrunțați în activitatea organizației?
- Care sunt acțiunile competitorilor?
- Se vor schimba pretențiile beneficiarilor față de activitatea, serviciile și munca organizației dumneavoastră?
- Schimbările tehnologice din prezent vă amenință poziția organizației în comunitate/societate?
- Aveți probleme cu debitele financiare, circulația banilor și strategiile de strângere de fonduri?
- Lipsesc oportunitățile de instruire, training și perfecționare pentru personalul organizației?
- Există tendințe nefavorabile în politica potențialilor finanțatori?
- Există tendințe nefavorabile sociale, politice, economice, juridice, inclusiv în politicile guvernamentale și de administrație locală?

Ghid pentru elaborarea strategiilor

(adaptare după Iosifescu, 2000a, pp. 28-30)

Principii generale	Întrebări la care o bună strategie trebuie să răspundă	Exemple
<ul style="list-style-type: none"> O bună strategie pornește de la provocările mediului în care funcționează organizația. 	<ul style="list-style-type: none"> Care sunt factorii sau elementele din mediu care amenință sau pot influența negativ (dacă nu sunt luate în seamă) funcționarea și dezvoltarea organizației? 	<ul style="list-style-type: none"> – schimbări în legislație; – reducerea surselor de finanțare; – descentralizarea administrativă și creșterea atribuțiilor autorităților publice locale; – diminuarea interesului factorilor politici de decizie; – lipsa de informare a publicului; – lipsa de formare managerială a unor lideri de organizații.
	<ul style="list-style-type: none"> Care sunt tendințele previzibile de evoluție a acestor factori sau elemente? 	<p>Tendențele de evoluție – precum și considerarea acestor tendințe ca oportunități sau ca amenințări – sunt definite situațional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> O bună strategie pornește de la misiunea asumată a organizației în vederea asigurării continuității programelor de dezvoltare subsumate. 	<ul style="list-style-type: none"> Care este scopul fundamental, rostul existenței organizației respective? 	<p>Fiecare organizație sau instituție își definește misiunea pornind de la condițiile specifice în care funcționează, cultura proprie și viziunea managerilor și a membrilor organizației asupra viitorului instituției lor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> O bună strategie definește scopurile strategice – țintele dezvoltării organizației pe termen mediu (1-2 ani) și lung (3-5 ani) – argumentând modul în care atingerea acestor ținte servește misiunii organizației. 	<ul style="list-style-type: none"> Care sunt scopurile majore ale dezvoltării organizației așa cum au fost ele stabilite și asumate de către membrii acesteia? 	<ul style="list-style-type: none"> – implicarea părinților în activitățile de intervenție; – asigurarea încadrării cu personal calificat; – dotarea cu aparatură modernă; – asigurarea unor programe de pregătire continuă a personalului; – informarea opiniei publice prin campanii publicitare etc.

Principii generale	Întrebări la care o bună strategie trebuie să răspundă	Exemple
	<ul style="list-style-type: none"> • De ce am ales aceste ținte strategice ? 	Argumentele sunt, de obicei, specifice organizației.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cum contribuie atingerea țăntelor strategice la realizarea misiunii organizației ? 	<i>Idem</i>
<ul style="list-style-type: none"> • O bună strategie are ca fundament foarte buna cunoaștere a nevoilor și a posibilităților – atât în privința organizației, cât și a comunității. 	<ul style="list-style-type: none"> • Care sunt nevoile de dezvoltare ale organizației ? • Care este cererea de servicii din partea comunității ? • Care sunt instrumentele de analiză a nevoilor organizaționale și comunitare ? 	Nevoile organizaționale pot fi foarte diverse ; la fel în privința cererilor comunitare.
<ul style="list-style-type: none"> • O bună strategie definește opțiunile fundamentale ale organizației privind căile privilegiate de atingere a țăntelor strategice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Care sunt opțiunile organizației privind modurile de atingere a țăntelor strategice ? • Care dintre resursele strategice ale organizației sunt puse în operă pentru atingerea acestor ținte strategice ? 	<p>Vezi mai sus.</p> <ul style="list-style-type: none"> – ne bazăm pe un personal calificat ; – avem relații privilegiate cu comunitatea locală ; – dispunem de o bază materială deosebită.
<ul style="list-style-type: none"> • O bună strategie este completată cu planuri operaționale definite pentru fiecare activitate sau fiecare program. 	<ul style="list-style-type: none"> • Care sunt programele sau activitățile care servesc cel mai bine realizării țăntelor strategice folosind resursele strategice și căile privilegiate de acțiune ? • Care sunt obiectivele acestor activități/programe ? • Care sunt resursele necesare atingerii obiectivelor stabilite ? • Care sunt etapele, termenele și responsabilitățile pentru fiecare program și pentru fiecare activitate concretă ? 	Vezi mai sus.

Principii generale	Întrebări la care o bună strategie trebuie să răspundă	Exemple
	<ul style="list-style-type: none"> • Care sunt indicatorii de performanță (date observabile care arată dacă și în ce măsură au fost atinse obiectivele) ce vor fi utilizați la monitorizare și evaluare? 	
<ul style="list-style-type: none"> • O bună strategie se definește prin implicarea și participarea tuturor grupurilor de interes și devine operațională numai după obținerea acordurilor acestora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cum a fost implicat personalul organizației în definirea strategiei? • Cum au fost implicați beneficiarii în definirea strategiei? • Cum au fost implicate autoritățile publice locale în definirea strategiei? • Cum au fost implicate celelalte organizații din comunitate în definirea strategiei? • Cum a fost obținut acordul acestor organizații? 	<p>Stilurile, metodele și tehnicile participative sunt numeroase și sunt selectate în funcție de specificul activităților și de experiența organizației.</p>

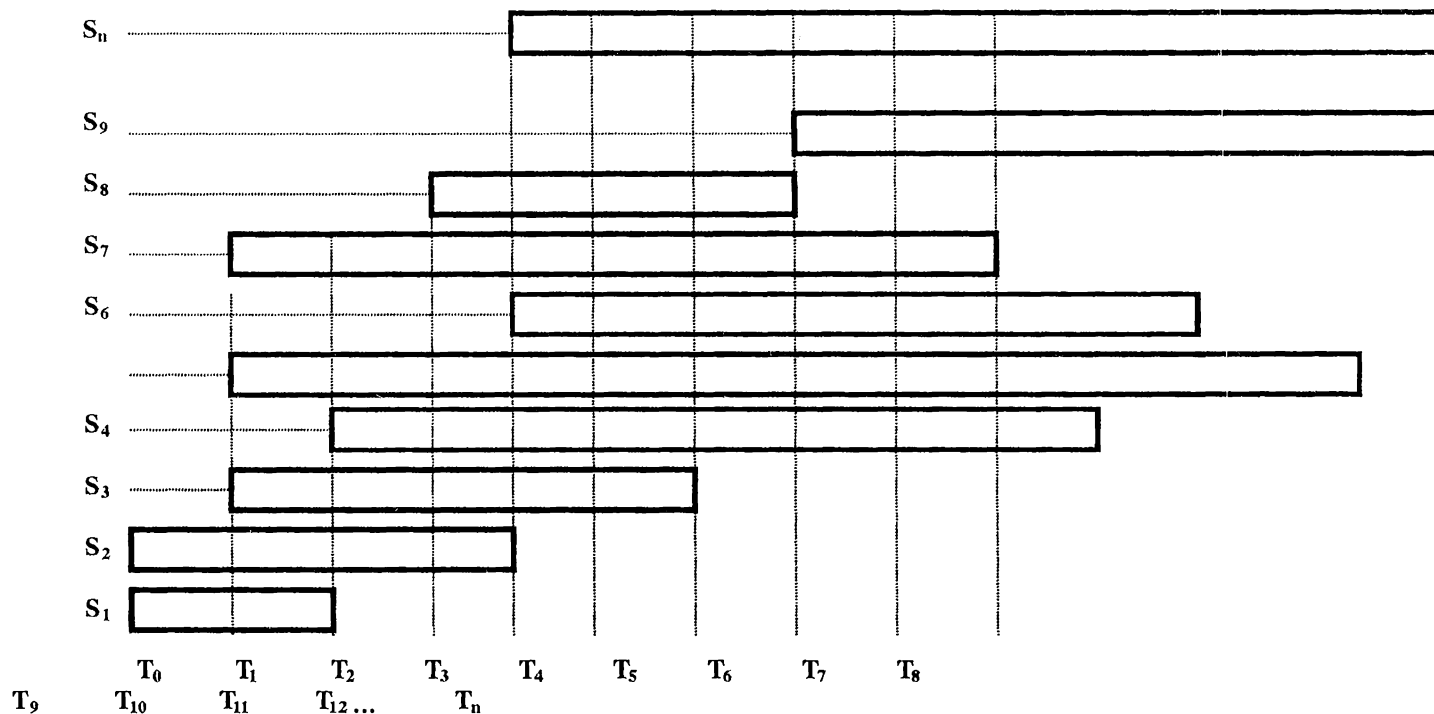


Fig. 8. Schema generală a unei diagrame Gantt

Notă : Unitățile de timp (respectiv T_n) pot fi zile, săptămâni sau luni. Pentru fiecare sarcină este reprezentată o bară care, periodic, în funcție de etapa sau de intervalul de timp din derularea proiectului, va fi colorată/marcată, astfel încât să se poată vizualiza cu ușurință evoluția proiectului.

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Efectuați o analiză de tip *PEST(E)* pentru județul în care vă desfășurați activitatea, în perspectiva dezvoltării unor programe de ameliorare a procesului educațional din mediul rural.
2. Efectuați o analiză de tip *SWOT* într-o instituție școlară pe care o cunoașteți, evidențiind resursele strategice și țintele strategice identificate.
3. Elaborați și structurați sinteza unui proiect/plan strategic de dezvoltare instituțională pentru o unitate școlară (la alegere).
4. Prezentați câteva exemple de indicatori de performanță prin raportare la o instituție școlară la alegere.
5. Cum stabiliți prioritățile de alocare a resurselor, în faza de planificare operațională, în cazul unei instituții școlare care are drept prioritate strategică schimbarea ofertei educaționale?

Eficacitate și eficiență în managementul educațional

4.1. Activitatea managerială în condiții de eficiență și eficacitate

Experiența anilor '80 a permis identificarea unor răspunsuri referitoare la creșterea autonomiei unităților școlare, fiind lansat un model de auto-conducere a școlilor (*self-management*, *local management of schools* sau *site-based management*). Acest model al conducerii relativ autonome la nivelul bazal al sistemului de învățământ s-a dovedit viabil din perspectiva creșterii eficacității instituției școlare (*school improvement*).

Baza modelului o constituie așa-numitul *ciclu managerial de colaborare* (*collaborative school management cycle*), care include șase faze principale:

- *precizarea finalităților și identificarea necesităților* – corespund momentului de analiză și diagnoză la nivel instituțional;
- *proiectarea* (elaborarea politicii școlare, a strategiilor, a obiectivelor și a direcțiilor majore de urmat) – corespunde funcției de proiectare;
- *programarea activităților* – subfuncție a proiectării și moment succesiv acesteia;
- *pregătirea și aprobarea bugetului necesar* – presupun tot proiectare, bazată pe analiză, dar din perspectivă financiară;
- *implementarea*;
- *evaluarea*.

Din analiza acestui model se pot desprinde următoarele concluzii pentru practica managerială în condiții de eficiență și eficacitate :

- necesitatea delimitării activității manageriale pe segmentele unui ciclu managerial ;
- necesitatea organizării activității cu delimitarea clară a compartimentelor de decizie și a celor de execuție ;
- conducerea la nivel instituțional are sarcini legate de analiză, diagnostică și proiectare de ansamblu (proiectarea și programarea concretă le revin mai ales managerilor de la nivelurile ierarhice medii) ;
- implementarea poate fi urmărită de la nivel instituțional (din perspectiva funcționării întregii unități) ; coordonarea operațională și controlul de detaliu le aparțin managerilor de la nivelurile ierarhice medii ;
- într-o structură organizatorică bine definită, cu o corectă, fluentă și consecventă acțiune a funcțiilor manageriale pe parcursul unui ciclu managerial, activitatea poate fi eficientizată, evaluarea finală fiind în măsură să demonstreze creșterea calității activității.

În lucrarea *Management educațional* (2003), editată de Institutul Român de Management educațional (IRMEd), autorii fac următoarele delimitări conceptuale referitoare la terminologia de bază a acestui capitol:

- *eficacitatea* – reprezintă măsura în care o acțiune sau o activitate realizează finalitățile propuse;
- *eficacitatea educațională* – poate fi înțeleasă ca măsura în care activitatea din domeniul educațional și-a realizat toate finalitățile propuse (în raport cu nivelul de raportare), măsura în care a îndeplinit standardele de formare sau standardele instrucționale corelate cu obiectivele specifice formulate pe diferite niveluri de acțiune;
- *eficacitatea școlară*¹ – se raportează la nivelul instituțional (al instituției școlare) și reprezintă măsura în care activitatea școlii și-a realizat finalitățile propuse;
- *eficiența* – reprezintă realizarea finalităților propuse cu un consum mic de resurse.

1. Uneori, eficacitatea școlară și cea educațională sunt considerate ca fiind sinonime, ambele referindu-se fie la aspectele educaționale (educația considerată ca proces și produs), fie la aspecte legate de instituția în care se derulează procesul și unde se obțin produsele educației formale.

- *eficiența educațională* – reprezintă obținerea unor rezultate așteptate la nivelul celui educat (în corelație cu finalitățile educaționale fixate) în condițiile unui consum mic de resurse;
- *eficiența școlară* – poate fi definită din perspectiva elevului ca obținerea succesului școlar cu un minim de resurse consumate; poate fi definită și din perspectiva instituției școlare în sensul realizării misiunii acesteia cu un consum mic de resurse materiale, umane, financiare etc. Se poate vorbi de eficiență școlară în cea de-a doua accepțiune numai în cazul unei rate confortabile de eficiență școlară în prima accepțiune;
- *economicitatea* – reprezintă măsura în care acțiunea sau activitatea a consumat resursele disponibile (fizice și psihice ale agentului, resursele materiale, financiare etc.);
- *efectivitatea* – este un termen ce desemnează relația dintre eficiență și utilitate, gradul în care rezultatul acțiunii sau al activității satisface nevoi reale ale agentului sau ale unui beneficiar desemnat;
- *efectivitatea educațională* – ține de evaluarea funcționării sistemului de învățământ și a procesului de învățământ în sens larg și presupune gradul de adecvare a produsului educațional (spre exemplu, elevul format pe diferite niveluri de școlaritate și, mai ales, aflat la finalul formării sale) la nevoile reale ale beneficiarilor, nevoi legate de integrarea lor școlară, socială sau profesională.

Definirea conceptului de eficacitate școlară este considerată dificilă deoarece acesta nu este neutru, ci implică raportarea la criterii bine definite în raport cu fiecare dintre nivelurile la care funcționează o instituție școlară și este nuanțat de raportarea la fiecare unitate școlară în parte. S-a ajuns la un relativ consens privind necesitatea ca accentul să cadă pe rezultatele la nivelul elevilor și în special privind conceptul de *valoare adăugată de către școală* (o școală eficace adaugă un plus de valoare în formarea elevilor ei în comparație cu alte școli servind acelorași finalități generale).

Între instituțiile de învățământ se conturează o serie de diferențe privind gradul de eficacitate, care țin de acțiunea unor factori organizaționali, cum ar fi :

- climatul stimulativ în interiorul unității școlare ;
- accentul pe curriculum și pe predare (din perspectiva implementării curriculumului) ;

- obiectivele clare și așteptările înalte de la elevi ;
- sistemul funcțional de monitorizare a progresului elevilor ;
- preocuparea permanentă pentru dezvoltarea personalului școlii ;
- implicarea activă (cu valoare stimulativă) a părinților și a comunității în viața școlii ;
- susținerea școlii din partea structurilor manageriale supraordonate ;
- sistemul de valori cu rol de direcționare a membrilor organizației școlare ;
- existența unei interacțiuni și a unei comunicări intense între membrii organizației, atât pe orizontală, cât și pe verticală.

Măsurarea eficacității presupune stabilirea unor parametri clari ; printre aceștia se numără *consistența* și *consecvența* influenței școlii asupra rezultatelor elevilor. S-a constatat că influența școlii asupra formării elevilor este mai evidentă în cazul raportării la ieșiri (spre exemplu, abilitățile matematice sau cele din domeniul unor arii curriculare, în care școala are influențe preponderente, dacă nu chiar aproape exclusive). Nu putem invoca același argument și în cazul conduitei lingvistice, unde rolul familiei nu poate fi neglijat. Din acest motiv, sunt necesare mai multe studii și asupra conduitelor afective și sociale ale elevilor, astfel încât să putem identifica mai ușor care este aportul școlii și cel al mediului de proveniență al elevilor¹ (familiar și social) la nivelul lor de achiziții.

Literatura de specialitate enumeră, fără pretenții de exhaustivitate, 11 factori-cheie ai eficacității școlare :

Factori	Trăsături caracteristice
Conducerea în plan profesional (cu aspectele sale specifice calităților de lider)	<ul style="list-style-type: none"> • Fermitate și focalizare pe finalități • Abordare participativă • Conducătorul este profesionist
Împărtășirea viziunii și a misiunii școlii	<ul style="list-style-type: none"> • Unitate a finalităților propuse • Consistență și constanță a practicilor • Relații colegiale și de colaborare

1. Chiar dacă, în general, rezultatele cercetărilor în domeniu pot fi considerate valabile, nu este oportună realizarea unor generalizări în baza lor, întrucât nu pot fi neglijate diferențele considerabile determinate de contextul sociopoliticoeconomic în care ființează unitățile școlare investigate ; aceste diferențe apar chiar și în interiorul aceluiași sistem de învățământ, cu atât mai mult între sisteme din țări diferite.

Factori	Trăsături caracteristice
Mediu de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosferă guvernată de ordine • Un mediu atractiv pentru muncă (motivant)
Centrarea activității de fond pe predare-învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Timp maximal folosit pentru învățare • Accente academice • Focalizare pe achiziții (în termeni de competențe)
Predare cu obiective clare	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiență în organizare • Claritatea obiectivelor • Lecții clar structurate • Utilizarea unor strategii didactice adaptate posibilităților individuale ale elevilor • Conținuturi cu relevanță practică
Așteptări înalte	<ul style="list-style-type: none"> • Așteptări înalte la nivelul întregii școli și în toate domeniile • Așteptări explicite, cunoscute de toți actorii implicați în actul instructiv-educativ • Mediu de emulație, de stimulare și provocare
Întăriri pozitive	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplină clară și fermă • Feedback relevant și bine utilizat
Progres în monitorizare	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorizarea progreselor elevilor • Evaluarea performanțelor școlare
Responsabilitățile și drepturile elevilor	<ul style="list-style-type: none"> • Ridicarea stimei de sine la elevi • Claritatea responsabilităților • Controlul activității
Parteneriatul școală-familie	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarea părinților în activitatea de învățare a copiilor lor
Organizație cu efecte formative	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea permanentă a personalului în interiorul unității școlare

Din această perspectivă, putem spune despre un manager că este eficace dacă : are o viziune clară asupra a ceea ce înseamnă o școală eficace, este capabil să determine personalul instituției școlare să împărtășească viziunea lui, își organizează timpul de așa manieră încât să-și poată duce la bun sfârșit misiunea ce decurge din această viziune.

4.2. Proces educațional eficace și eficient

În volumul *Management educațional* (2003), autorii prezintă trei componente fundamentale ale unui proces educațional eficace și eficient : unele aspecte referitoare la curriculum, modalitățile de grupare a actorilor procesului educațional și comportamentul în predare al cadrelor didactice.

a. Unele aspecte legate de curriculum – deschidere spre managementul curriculumului – în sensul organizării și aplicării curriculumului ca atribuție a *managerului școlar*¹ și a *managerului educațional*², respectiv : modul în care se implementează curriculumul național în unitatea școlară și modul în care se concepe, se elaborează, se implementează, se evaluează și se dezvoltă curriculumul la nivelul școlii (cu cele două aspecte ale sale : de complementaritate față de curriculumul național și de aprofundare a unor arii curriculare ale acestuia). Curriculumul nu se reduce la conținuturile destinate predării-învățării, acestea fiind doar expresia lui finală ; el cuprinde în sine finalitățile actului educațional, obiectivele acestuia pe diferitele lor paliere de formulare, modalitatea de organizare ierarhică a învățării (prin raportare la structura ierarhică a obiectivelor), organizarea contextului de învățare cu implicațiile sale metodologice, aspecte legate de evaluarea eficacității învățării și ofertele procedurale legate de posibilitățile de recuperare a unor eșecuri sau carențe în învățare.

În abordarea procesului educațional, dacă se ia în considerare sensul larg al conceptului de curriculum, trebuie avute în vedere mai multe niveluri: elevii, clasa, școala și contextul educațional. Ideea de bază este aceea că eficacitatea actului de învățare la nivelul elevului este determinată de:

- *timpul acordat învățării ;*
 - *oportunitățile de învățare oferite ;*
 - *calitatea procesului educațional în ansamblul lui ;*
 - *influența unor factori de mediu specifici fiecărui elev.*
-

1. *Managerul școlar* este conducătorul instituției școlare sau persoana investită cu statut-rol de manager formal (inspector școlar la diferite niveluri, șef de catedră sau de comisie în interiorul unității școlare).
2. *Managerul educațional* (profesorul/educatorul) este conducătorul actului educațional în relația directă cu elevul.

Acești factori, fie că au o influență directă sau indirectă, se reflectă în calitatea învățării la nivelul elevului. Cei mai importanți factori par a fi activitatea la clasă, timpul acordat învățării și oportunitățile de învățare (maniera de lucru); ei filtrează și influența celorlalți factori ce acționează în interiorul școlii, dar sunt la rândul lor tributari unor factori individuali care țin de elev și de personalitatea acestuia.

Întreaga activitate școlară, condusă de managerul școlar, face ca elevul, cu personalitatea lui distinctă, aflată la un anumit nivel de evoluție, să se dezvolte *prin învățare*, aceasta însemnând, pentru fiecare ciclu managerial (an școlar sau ciclu școlar):

- *un plus de cunoștințe funcționale* – zona lui „a ști”;
- *un plus de deprinderi de muncă intelectuală* – zona lui „a ști să faci ceva cu ceea ce știi”;
- *un plus de abilități, capacități, un nivel superior de dezvoltare a aptitudinilor* – zona lui „a ști să fii”;
- *un nivel superior de elaborare a trăsăturilor de personalitate* – zona lui „a ști să fii și să devii”.

În consecință, fiecare ciclu managerial aduce elevului un plus de competență. Valoarea acestui plus, raportul dintre ceea ce s-a propus să se realizeze la nivelul fiecărui elev și ceea ce s-a realizat sunt componente ale eficacității școlare în ansamblul său.

b. Modalitățile de grupare a actorilor procesului educațional – deschidere spre managementul organizației; literatura de specialitate consideră că modalitățile de constituire a grupurilor de învățare au o influență considerabilă asupra eficacității procesului educațional.

Sunt implicate aici două planuri ale grupării care sunt mai evidente în sistemele de învățământ în care ponderea curriculumului național este mare:

- *gruparea pe clase* (activitatea didactică pe clase și pe lecții) – clasa ca grup constant de învățare căruia elevul îi aparține o perioadă constantă de timp – de obicei, un ciclu școlar. Apartenența elevului la o clasă, sintalitatea acesteia, nivelul real și nivelul de pregătire a

clasei respective așa cum este perceput de către profesori și elevi (nu totdeauna egale, nu totdeauna obiective), raportarea profesorilor la grupul clasei și raportarea clasei la profesori sunt factori de influență asupra eficacității școlare la nivelul fiecărui elev în parte și, prin aceasta, la nivelul întregii unități școlare. În același plan, prin introducerea disciplinelor opționale se determină desființarea grupului clasei, cel puțin pentru unele secvențe ale timpului de învățare, și reunirea elevilor din mai multe clase în alte grupuri de învățare, fiecare, la rândul său, cu sintalitatea sa, cu un anumit specific relațional cu profesorii și cu aceleași influențe asupra elevilor, luată individual, precum și asupra eficacității școlare în ansamblul ei;

- *planul grupării la nivelul actului de învățare* – derulat fie în clasă, fie în grupul constituit prin opțiuni față de o arie curriculară anume; este implicată aici organizarea învățării cu metodologia ei specifică. Uneori, exacerbarea rolului și importanței grupelor de învățare (*grouping-ul*), mutarea accentului pe acest aspect în detrimentul metodelor de învățare propriu-zisă au dus la rezultate negative. Activitatea didactică pe microgrupuri se dovedește a fi o manieră de apropiere a procesului educațional de nevoile fiecărui individ, de specificul său personal, măbind randamentul în învățare, și este demonstrată de o serie de studii, ca și de practica însăși.

Aceste caracteristici duc la ceea ce se numește *instruire adaptată*, care se poate aplica nu doar în contextul lucrului pe microgrupuri, ci și în contextul claselor. În ultimă instanță, instruirea adaptată, desfășurată în grup-clasă sau microgrup în interiorul clasei, vizează și alte aspecte deosebit de importante pentru eficacitatea procesului educațional: utilizarea timpului de învățare și metodologia utilizată în învățare (oportunitățile de învățare), corelată cu mijloacele de învățare (manuale, materiale didactice etc.).

c. Comportamentul în predare al cadrelor didactice – deschidere spre managementul personalului; abordările metodologice, organizarea învățării, inclusiv utilizarea învățării pe microgrupuri, sunt aspecte ce țin în mai mare măsură de profesor¹. De asemenea, proiectarea lecției, comportamentul

1. Pentru alcătuirea orarului, distribuția elevilor pe clase, implementarea curriculumului național și elaborarea și implementarea celui de la nivelul unității școlare, implicarea profesorului ca manager educațional este mai redusă. Managerii școlari (directorul și șefii de catedră) sunt în mai mare măsură responsabili de aceste aspecte.

său concret la clasă, relația socioafectivă cu elevii, utilizarea concretă a timpului destinat formal învățării, evaluarea de tip docimologic sunt determinate în cea mai mare măsură de stilul didactic al profesorului. Acest comportament profesional, marcat de trăsăturile de personalitate (care poate fi modelat în funcție de situație, la fel ca orice stil managerial), poate avea efecte pozitive asupra procesului de învățare la nivelul elevilor ; este adevărat că unele aspecte ale diferitelor stiluri didactice, o combinatorică nefericită de elemente structurale specifice diferitelor stiluri pot determina și efecte negative, uneori de lungă durată, în special asupra „motorului” activității de învățare – motivația acesteia.

Un profesor trebuie să fie format pentru a avea un comportament eficace la clasă, atât în timpul pregătirii sale inițiale, cât și prin stagii de pregătire continuă/perfecționare („*in service*” training). Programele școlare, prin obiectivele-cadru și de referință fixate, prin tematicile eşalonate, prin sugestiile metodologice prezente, prin manuale (chiar și alternative), structurile claselor de elevi, orarul sunt aspecte de care profesorul trebuie să țină cont și asupra cărora nu prea are posibilitatea să intervină ; în schimb, el are posibilitatea de a-și pune amprenta stilului didactic, a propriei personalități și angajări în activitatea profesională.

Rezultatele învățării sunt dependente și de performanțele grupului, de echilibrarea obiectivelor formării (cunoștințe – atitudini – motivații – comportamente – reprezentări sociale), de climatul psihosocial al clasei, de modurile de organizare a elevilor, de aprecierea celorlalți, de afirmarea unor lideri, de climatul emoțional și moral al grupurilor din clasă, de sistemul de așteptări al acestei clase și de criteriile de apreciere valorică, de îndeplinirea rolului de lider al clasei de către profesor.

La clasă, profesorul nu realizează numai predarea – învățarea – evaluarea, ci și relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare, intervine în direcționarea evoluției lor generale; fiind figura centrală pentru elevi, profesorul capătă și alte roluri de influențare educativă, adăugându-și noi comportamente în activitatea cu clasa:

- planifică activitățile, determină sarcinile pe variate niveluri, își structurează conținuturile, își programează acțiunile;
- organizează activitățile clasei, determină climatul specific de muncă;

- comunică informații variate;
- conduce activitatea desfășurată în clasă, după normativitatea specifică;
- coordonează activitățile, sincronizează realizarea obiectivelor, armonizează stilurile și ritmurile, încheagă colectivul, previne influențele negative;
- îndrumă elevii în cunoaștere, în activitate;
- motivează elevii prin echilibrul stimulare-sanționare;
- consiliază elevii pe problemele specifice vârstei și individuale;
- controlează evoluția elevilor în raport cu obiectivele procesului didactic;
- apreciază, evaluează atingerea performanțelor, a standardelor date, formulează judecăți de valoare.

Prin aceste comportamente, profesorul influențează managerial activitatea instructiv-educativă, cu efecte directe asupra calității, eficienței și eficacității actului didactic, fără a confunda cele două planuri de acțiune. Profesorul-manager își creează condițiile necesare pentru reușita activităților în clasă, nu numai sub aspectul precizării clare a obiectivelor, prelucrării conținutului tematic, alegerii strategiilor etc., ci și al celorlalte condiții care facilitează desfășurarea optimă a acestor activități în plan pedagogic: condițiile ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative.

Cele trei mari categorii de aspecte : *curriculum*, *structurile organizatorice ale formării* și *comportamentul profesorului*, cu particularitățile lor, au un rol incontestabil în influențarea eficacității învățării la elevi, dar nu cu același grad de evidență ; astfel, de exemplu, dacă *claritatea obiectivelor* și *logica ordonării conținuturilor* pot fi evidente la nivelul *curriculumului*, *claritatea conținuturilor* și *structura lor de detaliu* țin mai degrabă de *comportamentul profesorului* și sunt mai puțin evidente ca rol în *curriculum* (cu formele sale obiective de expresie : planul și programa școlară). Există deci între aceste aspecte, respectiv între componentele lor, o interacțiune dinamică, iar rezultatul final din perspectiva eficacității învățării la elevi este dependent de această interacțiune.

Evaluarea eficienței activității educaționale la clasă

O analiză coerentă a acestei problematici are în vedere răspunsul la următoarele întrebări: Cine sunt evaluatorii activității instructiv-educative desfășurate de profesor la clasă? Ce evaluează aceștia? Cu ce instrumente/proceduri? Cu ce scop? Care este locul și rolul managerului școlar în contextul actului evaluativ? În linii generale, acestor întrebări li se poate răspunde prin ceea ce urmează:

- cei mai importanți evaluatori sunt *elevii* înșiși – deși ei nu au suficientă competență pentru a evalua nivelul de pregătire profesională a profesorului, în special pregătirea în domeniul de specialitate, ei pot evalua cel mai bine calitățile didactice ale profesorului, măsura în care acesta reușește să se facă înțeles, maniera sa de lucru, calitățile lui de animator-facilitator, ipostaza sa de evaluator cât mai obiectiv al achizițiilor realizate de ei în planul cunoașterii și al dezvoltării deprinderilor de muncă intelectuală sau a altor deprinderi implicate de studiul disciplinei/ariei curriculare predate;
- alături de elevi și în mare măsură prin intermediul acestora, *părinții* sunt de asemenea evaluatori ai activității la clasă – ei percep calitatea prestației profesorilor nu doar prin rezultatele obținute de copiii lor, ci, mai ales, prin nivelul motivației pentru învățare pe care aceștia o manifestă în raport cu aria curriculară de referință;
- *șeful de catedră* – prin asistențele la ore poate fi un evaluator de luat în seamă, mai ales pentru că, fiind de aceeași specialitate cu profesorul, poate face o evaluare a nivelului de pregătire de specialitate a acestuia, dar și a calității prestației didactice specifice disciplinei/ariei curriculare pe care o predă;
- *managerul școlar/directorul de unitate școlară* este evaluatorul formal învestit cu această calitate. Chiar dacă este de o altă specialitate decât profesorul, el își poate baza evaluarea pe datele oferite de către șeful de catedră și pe propria sa observare a actului didactic în timpul asistențelor, la care adaugă rezultatele obținute în mod curent de elevi. La finele fiecărui an, directorul, împreună cu alți factori de decizie din unitatea școlară, acordă calificative profesorilor, stabilește gradații și salarii de merit. Toate aceste demersuri trebuie să se bazeze pe o evaluare ce are ca fundament parametri clari care conferă o mai mare obiectivitate evaluării sale.

Evaluarea cât mai obiectivă, în baza unor parametri caracterizați prin claritate și transparență, cu argumentare solidă, a activității profesorului

nu are doar valoare în sine, ci poate avea și consecințe deosebite pe un plan calitativ superior: face posibilă dezvoltarea motivației intrinseci, determină o autoevaluare mai bine fundamentată, generează un climat de muncă în care evaluările subiective și conflictele de interese au mai puțin spațiu de desfășurare.

Conceptul de *school improvement*, des utilizat în literatura anglo-saxonă, se bazează pe aspecte-cheie cum ar fi : obținerea unor rezultate mai bune la teste/examene, dezvoltarea capacităților de învățare, creșterea stimei de sine. Pentru personalul școlii, rezultatele dorite se referă la : dezvoltarea relațiilor colegiale, creșterea responsabilităților, dezvoltarea oportunităților de învățare, dezvoltarea profesională etc. În acest context, *creșterea calității educației pentru toți* (cuprinderea în câmpul educațional a tuturor elevilor și considerarea oricărei acțiuni destinate creșterii calității procesului educațional din perspectiva tuturor celor supuși educației la nivelul instituției școlare) are la bază următoarele principii (Hopkins, Ainscow, West, 1994) :

- viziunea unei școli (proiecția vieții școlare în viitor) trebuie să dea posibilitatea tuturor celor implicați în viața școlară să contribuie la construcția ei și la realizarea misiunii stabilite ;
- construirea unei viziuni și a unei misiuni clare va da posibilitatea școlii să facă față presiunilor externe pentru schimbare prin luarea în considerare a propriilor priorități ;
- școala trebuie să creeze condiții pentru ca absolut toți membrii organizației sale să înregistreze progrese în învățare ;
- se vor elabora și dezvolta strategii care să încurajeze colaborarea în vederea dezvoltării atât a fiecărui individ, cât și a grupului ;
- se va contura și dezvolta mentalitatea că evaluarea calității activității este o responsabilitate a tuturor.

Aceste cinci principii trebuie să acționeze sinergic, și nu însumate sau doar parțial aplicate, pentru că altfel nu se poate ajunge la creșterea dorită a calității. Strategia de dezvoltare a unei școli trebuie să fie clară, să implice schimbarea, să fie cunoscută, să fie evaluată înainte de a fi aplicată și apoi, pe parcursul implementării, să fie reevaluată și ajustată dacă este necesar.

Evaluarea finală a eficacității unității școlare (la finele unui ciclu managerial) poate fi făcută din mai multe perspective:

- din perspectiva *obiectivelor* proiectate – numărul obiectivelor realizate și calitatea realizării prin raportare la standardele propuse sau impuse;
- din perspectiva funcționării unității școlare ca *sistem* în care un număr de intrări (resurse umane: elevi, cadre didactice, personal auxiliar și ajutător; resurse materiale și financiare: spații școlare, dotări etc.; resurse pedagogice: curriculum, perfecționarea cadrelor didactice; resurse contextuale: politice, juridice, economice, religioase etc.) participă la realizarea procesului educațional din care rezultă un număr de ieșiri (corespondente fiecărei categorii de intrări, la care se adaugă acea plusvaloare determinată de procesul în care au fost antrenate, respectiv procesul educațional);
- din perspectivă *relațională*, având drept cadru de raportare relațiile interumane și reflectarea acestor relații în eficacitatea vieții școlare;
- din perspectivă *instituțională*, în contextul căreia evaluarea se face pe baza organigramei, urmărindu-se funcționalitatea fiecărui compartiment în cadrul instituției și contribuția lui la eficacitatea funcționării instituției ca întreg;
- din perspectivă *statistică*, perspectivă corelabilă cu oricare dintre celelalte și care exprimă procentual, numeric, anumite aspecte specifice ale diferitelor ipostaze anterior prezentate.

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Valorificând informațiile anterioare, elaborați și structurați o strategie de acțiune pentru creșterea eficacității într-o instituție școlară (la alegere).
2. Pornind de la premisa că sunteți managerul unei instituții care oferă servicii educaționale, elaborați un cadru operațional/o sumă de itemi pentru evaluarea eficacității instituției pe care o conduceți.
3. În opinia dumneavoastră, care dintre componentele unui proces educațional eficace și eficient are o relevanță mai mare în practica educațională (prin raportare la instituția în care vă desfășurați activitatea)? Argumentați răspunsul.

Managementul schimbării în serviciile educaționale

Schimbarea organizațională vizează efectuarea unor modificări esențiale ale organizației, în ansamblul ei – modificarea misiunii și a viziunii, modificarea ofertei educaționale, introducerea de noi tehnologii cu noi tipuri de activități educative, introducerea unui nou sistem de evaluare și recompensare a performanțelor, modificări semnificative în structura organizațională etc. –, altfel spus, schimbarea organizațională corespunde unei noi orientări, fundamentală și radicală, privind modalitățile prin care o anumită instituție sau organizație urmează să-și desfășoare activitatea, cu implicații esențiale asupra comportamentului tuturor membrilor ei. În acest context, managementul schimbării presupune un ansamblu de activități specifice (comunicare, antrenare, consiliere și pregătire) pentru a orienta persoanele, astfel încât să se obțină rezultatele optime pentru îndeplinirea misiunii și finalităților organizației.

Experții în managementul schimbării sunt preocupați să cerceteze în ce măsură o schimbare la nivelul unui sistem sau o schimbare a structurii organizaționale reprezintă un aspect diferit de cel al schimbării culturii organizaționale. Există o întrepătrundere a conceptelor de *cultură* și *sistem*. În mod normal, procesul de rezolvare a problemelor majore din cadrul unei organizații combină atât elemente culturale, cât și de sistem (pe de o parte, sistemele reflectă cultura organizațională, în sensul că numeroase aspecte ale sistemelor organizației reflectă convingerile culturale mai adânci; pe de altă parte, schimbările culturii organizaționale afectează sistemele)¹.

-
1. Majoritatea schimbărilor organizaționale curente reprezintă schimbări de sistem, și nu schimbări ale culturii; numeroase intervenții de schimbare izvorăsc din problemele observate în urma unor disfuncționalități ale sistemului.

Există o serie de diferențe semnificative între schimbarea la nivelul culturii organizaționale și schimbarea la nivelul sistemului. Dintre acestea merită evidențiate următoarele :

Schimbarea la nivelul sistemului organizației	Schimbarea la nivelul culturii organizaționale
<ul style="list-style-type: none"> • orientată spre problemă ; • mai ușor de controlat ; • implicată în schimbări progresive ale sistemului ; • orientată spre îmbunătățirea rezultatelor măsurabile ale organizației ; • diagnosticarea implică descoperirea „nepotrivirilor” în raport cu alte sisteme ; • schimbarea leadership-ului nu este esențială. 	<ul style="list-style-type: none"> • orientată către valori ; • în mare măsură necontrolabilă ; • preocupată de transformarea credințelor fundamentale ; • orientată spre calitatea vieții dintr-o organizație ; progresul este greu de măsurat ; • diagnosticul implică preocuparea pentru examinarea efectelor disfuncționale ale credințelor fundamentale ; • schimbarea leadership-ului este esențială.

În planificarea schimbării, trebuie avută în vedere distincția existentă între schimbarea *planificată* și cea *neplanificată*. Schimbările neplanificate survin frecvent, uneori în mod aleatoriu, în toate organizațiile, iar efectul lor asupra rezultatelor obținute de organizație nu poate fi anticipat. Schimbarea planificată reprezintă o strategie conștientă, predeterminată de acțiune în vederea atingerii anumitor obiective dorite. Schimbarea planificată începe de obicei cu o problemă sau o situație care trebuie remediată sau îmbunătățită. Pentru ca schimbarea dintr-o organizație să fie eficace, este esențial ca problemele să fie corect identificate și ca rezultatele oricărei acțiuni de schimbare să fie evaluate în mod adecvat.

O strategie generală de schimbare parcurge următoarele etape:

- identificarea problemei și determinarea obiectivelor schimbării;
 - culegerea informațiilor;
 - sintetizarea și analizarea informațiilor;
 - reformularea problemei;
 - elaborarea planului de acțiune pentru rezolvarea problemei;
 - desfășurarea acțiunii;
 - evaluarea acțiunii.
-

În literatura de specialitate se folosește din ce în ce mai des conceptul de ameliorare/dezvoltare școlară (*school improvement*), care presupune „orientarea către acțiune și o continuă dezvoltare profesională a școlii, schimbări concrete în curriculum, parteneriat activ cu alte școli sau instituții comunitare, deschidere spre trebuințele reale ale elevilor și comunității, crearea unui mediu școlar favorabil înțelegerii și acceptării celorlalți colegi de școală, indiferent de cultura, experiența sau potențialul de învățare al acestora” (Stoll, Fink, 1996). Realitatea școlară a zilelor noastre a demonstrat faptul că rezolvarea problemelor pe care elevii le întâmpină în procesul instructiv-educativ determină o analiză pe mai multe planuri a problemelor de învățare, în funcție de orientarea și perspectiva de abordare a acestor probleme. Experiența a arătat că, în condițiile schimbării, unele cadre didactice sunt mai conștiente de importanța perfecționării lor profesionale, explorând și identificând noi strategii de ameliorare a procesului didactic. În mod asemănător, unele școli sunt mai receptive la necesitatea creării unei atmosfere care să încurajeze dezvoltarea profesională.

Numeroase studii și experiențe practice au scos în evidență unele aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală. În acest sens, putem sublinia următoarele aspecte:

- *schimbarea înseamnă de fapt învățare* – însușirea unor noi moduri de gândire și comportament;
- *schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment* – parcurgerea unor operațiuni succesive în vederea adoptării unor modalități diferite de organizare a activităților în școală și în clasă;
- *schimbarea cere timp* – orice proces de schimbare la nivelul școlii are loc în timp și orice presiune creată de termene-limită nerealiste produce stres, neliniște, disconfort și reacții negative la noile idei sau practici (este nevoie de timp pentru a putea exersa noi comportamente și atitudini induse de procesul schimbării, iar asimilarea și individualizarea noilor metode de lucru de către actorii implicați în activitățile școlii solicită, de asemenea, un interval semnificativ de timp);
- *schimbarea poate fi derutantă și dureroasă prin efectele sale* – în încercarea lor de a corela noile idei și modalități de acțiune cu propriile experiențe, interese și prejudecăți, actorii școlii pot deforma, adapta sau resemnifica sensul real al ideilor și teoriilor care susțin

schimbarea. Astfel, obiectivul inițial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică și rațională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane. Pe de altă parte, schimbarea înseamnă și asumarea unor riscuri care pot afecta statutul și confortul persoanelor, provocând reacții de rezistență și stări conflictuale cu efecte neplăcute de-a lungul unor perioade mai mici sau mai mari de timp (în funcție de flexibilitatea fiecărei persoane și gradul ei de adaptare la noile condiții de activitate).

Declanșarea unui proces de schimbare pornește de la conștientizarea necesității schimbării și continuă cu manifestarea dorinței de schimbare, acumularea cunoștințelor necesare, formarea abilităților și consolidarea schimbării.

- *conștientizarea necesității schimbării* – în această etapă, organizația înțelege importanța răspunsului rapid și eficient la factorii de presiune interni și externi pentru realizarea schimbării, precum și riscul pe care și-l asumă dacă schimbarea organizațională nu este asociată cu schimbarea competențelor;
- *manifestarea dorinței de schimbare* – se recunosc implicațiile negative pentru cazul în care nu se asigură dezvoltarea și motivarea achiziției noilor competențe și se recunoaște că schimbarea este necesară pentru ca organizația să supraviețuiască;
- *achiziționarea cunoștințelor* – organizația știe ce trebuie schimbat și ce deprinderi și valori sunt necesare, iar fiecare grup își înțelege rolul în procesul de schimbare;
- *formarea abilităților* – managerii posedă și utilizează în mod efectiv instrumentele și procesele pentru realizarea schimbării;
- *consolidarea schimbării* – organizația încurajează și răsplătește în mod direct schimbările în cultură, valori și inițiativele membrilor ei.

Alegerea celei mai adecvate strategii de schimbare presupune studierea factorilor de influență și identificarea, în prealabil, a dimensiunilor și formelor de manifestare a sprijinului sau opoziției față de principiile schimbării, poziției inițiatorilor din punctul de vedere al capacității decizionale, informațiilor și argumentelor relevante pentru proiectarea schimbării,

energiei necesare pentru implementarea ei, precum și a mizelor implicate în tot acest proces.

a. Condițiile pentru succesul schimbării într-un sistem sunt:

- *claritatea scopului propus* – înțelegerea scopului urmărit evită apariția confuziilor și a interpretărilor subiective din partea celor implicați în procesul schimbării;
- *obiective realiste* – stabilirea unor priorități în concordanță cu cerințele și resursele existente în sistem;
- *motivația pentru schimbare* – apare în cele mai multe cazuri din dorința persoanelor de a-și perfecționa competența profesională în scopul adaptării la noile condiții impuse de schimbare;
- *resurse* – fiecare tip de resursă a sistemului are importanța sa în asigurarea reușitei schimbării, accentul fiind pus pe resursa umană;
- *evaluarea* – introducerea unor noi metode de lucru atrage după sine noi forme de monitorizare și evaluare a procesului din sistem.

b. Realizarea concretă a schimbării presupune parcurgerea mai multor stadii:

- recunoașterea nevoii de schimbare;
 - identificarea schimbării necesare (inclusiv a efectelor schimbării);
 - aplicarea schimbării;
 - evaluarea schimbării.
-

Dacă ne referim la procesul de reformă/schimbare dintr-o instituție/organizație care oferă servicii educaționale, atunci condițiile pentru succesul schimbării capătă un caracter particular.

În viziunea majorității specialiștilor, condițiile schimbării în educație sunt (Iosifescu, 2000b, p. 26):

- *efectivitatea* – schimbarea devine reală doar atunci când influențează comportamentul profesional al educatorilor, relația educator-educabil și performanța educabililor (evaluate intern, dar mai ales extern);
- *accentul strategic pe resursa umană* – educatorii sunt principalii actori în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării; alături de

ei trebuie să participe la procesul decizional (direct sau/și prin reprezentanți) elevii, părinții și comunitatea locală;

- *comunicarea* – deschiderea unui număr cât mai mare de canale de comunicare în interiorul și exteriorul instituțiilor de învățământ, transparența în luarea deciziilor și identificarea persoanelor și a instituțiilor care se constituie în „noduri de comunicație” (*gate-keepers*) facilitează în mod evident schimbarea;
- *motivarea* – actorii schimbării educaționale trebuie motivați pentru a susține și realiza schimbarea, prin încurajarea inovațiilor, recompensarea practicilor noi și recunoașterea „dreptului de a greși” (spre exemplu, modalitățile de a motiva un cadru didactic cu experiență, care a lucrat mai ales cu elevi foarte buni, să-și schimbe repertoriul metodologic și să accepte să lucreze diferențiat cu elevii cu dificultăți de învățare integrați într-o școală incluzivă);
- *participarea* – atragerea și implicarea tuturor părților interesate în eforturile de schimbare reprezintă condițiile fundamentale în susținerea reformelor; lipsa de participare și a „sentimentului de proprietate” blochează atât inițierea, cât și adoptarea ideilor reformatoare;
- *coerența* – subsumarea tuturor programelor și activităților din instituție/organizație noii viziuni asupra schimbării;
- *expertiza* – utilizarea în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării a expertizei recunoscute în domeniu, fără prejudecăți sau interese de ordin politic, etnic, profesional sau de altă natură;
- *formarea* – educatorii trebuie formați și încurajați să-și modifice atitudinile, concepțiile și conduita profesională, astfel încât să devină prestatori de înalte servicii sociale și profesioniști în educație.

Direcțiile principale în care trebuie să acționeze managerii pentru conștientizarea nevoii de schimbare în organizațiile pe care le conduc sunt :

- schimbarea este mai bine acceptată atunci când este înțeleasă decât atunci când nu este înțeleasă de membrii organizației ;
- schimbarea este mai ușor acceptată atunci când nu amenință siguranța subordonaților ;
- schimbarea este mai ușor acceptată când rezultă din aplicarea unor principii impersonale, anterior stabilite, decât atunci când este dictată prin decizii personale ;

- schimbarea este mai bine acceptată când urmează unei serii de schimbări care au determinat succese decât atunci când urmează unei serii de eșecuri ;
- schimbarea este mai bine acceptată când este introdusă după o altă schimbare importantă, care a fost acceptată de membrii organizației, decât atunci când se suprapune unei confuzii provocate de alte schimbări ;
- schimbarea este acceptată dacă a fost planificată, și nu dacă este experimentată direct, fără o pregătire minimă ;
- schimbarea este mai ușor acceptată de către persoanele care sunt numite de scurt timp în funcție decât de către cele cu vechime ;
- schimbarea este mai ușor acceptată de către persoanele care beneficiază direct de efectele acesteia (cu condiția ca efectele să fie percepute ca avantaje pe termen lung sau scurt) ;
- schimbarea este mai ușor acceptată când cei afectați au fost ajutați să o promoveze decât atunci când a fost impusă din afară ;
- schimbarea este mai bine acceptată dacă organizația a fost pregătită pentru acest proces.

Atitudinea de respingere a schimbării este generată de teama celor vizați că nu vor fi capabili să facă față noilor situații, dar și de o serie de alte considerente ținând de perspectiva necunoscutului. Principalele cauze care determină manifestarea rezistenței la schimbare sunt următoarele:

- *interesul personal redus* – oamenii se așteaptă la o pierdere importantă ca urmare a schimbării, se tem că își vor pierde poziția câștigată, că își vor pierde prestigiul și competența, că vor munci mai mult. Reacția cea mai frecventă într-o astfel de situație constă în adoptarea unui comportament prin care se încearcă mascarea propriilor lipsuri, dar se poate concretiza și în formarea unor grupuri de presiune care veghează ca schimbarea propusă să nu aibă loc sau să eșueze;
- *înțelegerea eronată a ideii de schimbare* – atunci când schimbarea este insuficient mediatizată, nu sunt înțelese anumite aspecte și mai ales consecințele schimbării pentru cei implicați în activitatea unei instituții. În acest caz, schimbările preconizate sunt interpretate

în mod deformat, iar zvonurile iau locul informațiilor clare. Zvonurile bine orientate împotriva schimbării – și îndeosebi cele amenințătoare – tind să aibă un impact mult mai puternic decât orice evidență;

- *evaluarea diferită a situației* – generată de diferențele de percepere a unei situații. Insuficiența informațiilor sau interpretarea diferită a acestora fac ca diferite grupuri sau persoane să aibă o perspectivă diferită privind aceeași realitate; în consecință, și modalitățile de soluționare vor fi diferite;
- *intoleranța față de schimbare* – generată de neîncrederea în propria capacitate de a dobândi noile aptitudini și competențe; este efectul unei de șoc, determinată de dorința de a evita surprizele (anunțarea bruscă a intențiilor creează o stare de scepticism, de opoziție deschisă). Nesiguranța personală excesivă îi face pe cei care se confruntă cu o astfel de situație să se întrebe: ce implicații va avea această schimbare asupra postului meu?
- *intoleranța față de punctele de vedere contrare propriei viziuni* – este o consecință a fricii de a nu pierde controlul, a dezechilibrării raportului dintre „ce pot eu să fac altora” și „ce pot ei să-mi facă mie”. Reacția cea mai frecventă în astfel de situații se concretizează în încercarea de a salva aparențele, de regulă, nefiind invocate adevăratele motive;
- *neîncrederea în inițiatorii schimbării*, în capacitatea lor de a sesiza adevărata situație și de a propune măsuri eficiente de schimbare.

Reformarea sistemului de învățământ din țara noastră, ca măsură de politică socială și educațională, presupune cu necesitate și schimbări majore la nivel social, caracterizate prin treceri rapide ale sistemelor și subsistemelor sociale de la o stare de echilibru la alta, uneori cu efecte greu de anticipat.

Schimbarea socială este în strânsă legătură cu ciclul individual al schimbării, caracteristic fiecărui individ sau fiecărei organizații în parte și care presupune mai multe etape/faze (după Carnall, 1990) :

- *negarea* – constă în neacceptarea ideii de schimbare concomitent cu valorizarea stării prezente și a situației care urmează a fi schimbată ; negarea este cu atât mai puternică cu cât schimbarea e mai brutală și mai neașteptată ;

- *apărarea* – constă în reacții de frustrare și comportamente defensive concomitent cu perceperea schimbării ca un factor inevitabil și căruia trebuie să i se facă față ;
- *excluderea* – constă în trăirea unor stări de anxietate cauzate de prezentul greu de suportat ; cu toate acestea, viitorul începe să fie privit cu oarecare încredere concomitent cu acceptarea realității și participarea deschisă, constructivă, la schimbare ;
- *adaptarea* – constă într-un proces dificil, neliniar, în care performanțele sunt uneori greu de evidențiat, fapt care conduce adesea la descurajare și revoltă ;
- *interiorizarea noilor valori promovate de schimbare* – noul sistem este, în fine, creat, noile procese și noile relații între oameni sunt acceptate, noul comportament intră în obișnuință, ceea ce duce la reclădirea performanței și a stimei de sine pentru persoana care a parcurs un ciclu de schimbare.

Parcursul acestor etape este caracterizat de apariția unor bariere în calea schimbării pe care oamenii le activează din diverse motive și care influențează în mod semnificativ procesul de schimbare. Principalele categorii de bariere în calea schimbării sunt (după Adams și Carnall, 1990):

- ***bariere perceptive:***

- *stereotipia* – apare ca urmare a iluziei perceperii a ceea ce ne așteptăm să percepem și slabei capacități de a percepe o situație din alt punct de vedere decât cel cu care ne-am obișnuit ;
- *saturația* – rezultatul utilizării în exces a unor canale perceptive și al tendinței de a nu activa simultan toate canalele perceptive funcționale ;
- *ținta falsă* – este creată de dificultatea de a izola mesajul sau elementele esențiale din masa semnalelor sau informațiilor irelevante ori de tendința contrară de a determina prea strict aria problematică, ignorând o serie de elemente semnificative pentru perceperea corectă a unei situații.

- ***bariere cognitive:***

- *ignoranța* – apare din cauza absenței unei informări corecte ;

- *inflexibilitatea strategiilor intelectuale* sau folosirea automată, repetată a aceluiași strategii de abordare a unei probleme sau decizii (stereotipul);
- *precedența* – asemănătoare stereotipiei, constă în fixarea unui mod de acțiune care anterior a avut succes, fără a lua în calcul eventualele schimbări/modificări de situație;
- *substituția* – apare prin înlocuirea nejustificată a unei probleme noi cu una deja cunoscută și prin aplicarea, în consecință, a strategiilor obișnuite de rezolvare;
- *retenția selectivă* – datorată selecției în exclusivitate a acelor idei sau argumente care corespund unei teorii cunoscute ori unei optici preconcepute despre un fenomen sau despre rezolvarea unei situații ori probleme apărute;
- *folosirea incorectă a limbajului* – cu consecințe directe asupra înțelegerii unui mesaj sau a unei situații noi.
- **bariere ale mediului social:**
 - *homeostazia* – adică tendința sistemelor, inclusiv a celor sociale, de a menține echilibrul existent;
 - *blocarea ideilor noi prin ignorare, ridiculizare sau analiză excesivă* (acestea fiind interpretate ca amenințări pentru indivizi, grupuri sau organizații);
 - *neacceptarea criticii și susținerea fanatică a propriilor concepții* (chiar și de către persoanele care generează noile idei și care nu acceptă și alte opinii constructive);
 - fenomene de tipul „șeful care știe tot” (cazul celor care nu acceptă ideile noi venite de la subordonați) și „autoîmplinirea profețiilor” (cazul sondajelor de opinie și al previziunilor sociale care au tendința, aparent inexplicabilă, de a se autorealiza, prin dirijarea eforturilor în direcția propusă sau sugerată de ele).
- **bariere personal-emoționale:**
 - *obișnuința* (preferința pentru situațiile devenite deja familiare);
 - *capriciul, dependența și conformismul* față de opiniile grupului, ale colegilor și superiorilor;
 - *autoritarismul și dogmatismul* – evidente la persoanele care nu acceptă schimbările venite din exterior decât dacă sunt propuse sau susținute de superiori;
 - *teama de risc și incapacitatea de a tolera ambiguitatea* – mulți dintre noi nu ne simțim în siguranță decât dacă avem de-a face cu certitudini; incertitudinea poate duce la pierderea încrederii în sine, la căutarea siguranței afective în trecut („era mai bine

înainte...”) sau la preocupare pentru judecarea, și nu pentru generarea ideilor – e mult mai ușor să criticăm decât să găsim argumente favorabile noilor idei.

• **bariere culturale:**

- *tabuurile* – problemele care nu pot fi abordate și discutate sunt ca și inexistente (deci nici nu merită să fie rezolvate);
- *cenzura substitutivă a supraeului* – aplicarea normelor etico-morale dobândite în copilărie de la adulți autoritari împiedică, mai ales în societățile cu tradiții paternaliste, ieșirea dintr-un anumit cadru conceptual și cultural, inducând respectul orbesc față de tradiție;
- *raționalizarea excesivă* a unor tendințe reformiste ca modalitate de abordare în culturile europene de tradiție greco-romană și creștină (totul trebuie făcut cu rațiune și logică, eliminând pe cât posibil sentimentele și intuiția);
- *efecte ale totalitarismului* – evidente în situațiile când persoana face o disociere la nivel de conduită și atitudini, acționând într-un anumit fel în context formal (oficial) și în cu totul alt fel în context informal (privat) sau simulând un comportament pentru a respecta norma socială, chiar dacă nu aderă din convingere la acea normă.

Măsurile recente privind politicile educaționale din țara noastră au evidențiat o nouă realitate, în care serviciile educaționale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunității, respectând accesul în mod egal la educație pentru toți copiii. Această evoluție a venit în sprijinul ideii de educație incluzivă, care urmărește eliminarea atitudinilor de discriminare și crearea unei comunități școlare în măsură să asigure o educație eficientă pentru majoritatea copiilor, inclusiv pentru copiii care sunt deja cuprinși în sistemul de învățământ, dar, dintr-un motiv sau altul, nu obțin rezultate satisfăcătoare, pentru copiii care nu frecventează programul unei școli, dar ar putea să o facă dacă școala ar reacționa într-un mod mai flexibil la nevoile lor sau pentru unii copii care au diferite forme de deficiență și necesită forme de sprijin suplimentar în programul de pregătire școlară. Această nouă orientare implică schimbări metodologice și organizaționale care vizează cel puțin trei dimensiuni ale vieții școlare :

- *cultura școlii* – se referă la măsura în care filosofia noilor practici educaționale este împărtășită de membrii comunității școlare ; această dimensiune se referă atât la realitatea unei școli, cât și la imaginea ei în comunitate ;
- *strategia de dezvoltare a politicilor incluzive în școală* – se referă la modul în care noile practici educaționale sunt introduse în strategia de dezvoltare a școlii și la felul în care aceste practici influențează toate aspectele planificării școlare ;
- *practica educațională din școală* – modul în care cultura și strategia de dezvoltare a noilor practici educaționale din școală se reflectă în activitățile din clasă ; altfel spus, modul în care documentele și activitățile școlare susțin și încurajează participarea tuturor elevilor, atât în interiorul, cât și în afara clasei.

Măsurile de promovare a schimbărilor la nivelul școlii au evidențiat necesitatea modificării sau revizuirii sistemelor manageriale, astfel încât funcția de conducere să poată fi exercitată pe scară mai largă. Altfel spus, schimbarea în școală necesită elaborarea unor strategii care să susțină activitățile privind funcția de conducere, reflectată cu precădere în structurile manageriale. Progresul spre politicile educaționale moderne este determinat de anumite condiții organizaționale care vin în sprijinul creării unui climat favorabil asumării unor riscuri pentru desfășurarea în condiții optime a activităților planificate. Aceste condiții sunt :

- conducere eficientă, nu numai la nivelul directorului școlii, ci la toate nivelurile ;
- strategii de coordonare și implicare activă a cadrelor didactice, a elevilor și a comunității în procesul decizional și în politicile de dezvoltare a școlii ;
- angajare în activitățile planificate prin colaborare la nivelul școlii ;
- elaborarea unei strategii de perfecționare a personalului didactic care să urmărească dezvoltarea practicilor de lucru în clasă.

Prezența acestor condiții permite și asigurarea cadrului favorabil pregătirii continue a cadrelor didactice, încurajarea lor spre abordări inovative ale situațiilor de învățare în școală.

Trecerea de la schimbarea dirijată, în mare măsură impusă, confruntată cu opoziții, la *schimbarea continuă*, ca mod de gândire și acțiune în tot

ceea ce face o organizație, reprezintă una dintre cele mai importante inovații ale sistemului de management din instituțiile performante de astăzi. Această orientare a dus la apariția unui nou concept – *organizația care învață* (*the learning organization*)¹. Organizația care învață este caracterizată prin implicarea totală a angajaților în procesul de orientare prin conlucrare, în asigurarea responsabilității colective pentru schimbarea în sensul valorilor sau principiilor organizației (învățarea continuă este apreciată și prețuită, fiind cea mai eficace atunci când fiecare experiență este considerată o oportunitate pentru a învăța).

Caracteristicile organizației care învață:

- furnizează continuu oportunități de învățare pentru toți componenții ei;
- folosește învățarea pentru atingerea obiectivelor organizației;
- asigură îmbinarea în permanență a performanței individuale cu performanța organizației;
- încurajează cercetarea, dialogul, adresarea de întrebări și îi face pe oameni să se simtă mai în siguranță, să fie mai deschiși și să-și asume riscuri;
- consideră tensiunea creatoare drept o sursă de energie și de reînnoire;
- ia în considerare o continuă și conștientă condiționare reciprocă cu mediul.

Activitățile organizației care învață:

- rezolvarea sistemică a problemelor prin: gândirea în baza teoriei sistemelor; folosirea datelor, și nu a presupunerilor; folosirea instrumentelor statistice;
- experimentarea unor noi modalități de abordare: asigurarea unui nou flux de circulație a ideilor; stimulente pentru asumarea riscului; proiecte demonstrative;

1. Creatorul acestui concept este Peter Michael Senge, profesor de management la Massachusetts Institute of Technology. Conform acestui concept, organizația care învață (*the learning organization*) este aceea în care oamenii își dezvoltă în mod continuu capacitatea de a obține rezultatele pe care le doresc cu adevărat, în care sunt dezvoltate și cultivate noi modele de gândire, în care aspirațiile comune sunt adoptate în mod liber și în care oamenii învață permanent să facă totul împreună.

- învățarea din propria experiență și recunoașterea greșelilor;
- învățarea din experiența altora și prin preluarea unor practici de succes ale acestora;
- transferul rapid și eficient al cunoștințelor către organizație prin rapoarte, conferințe, programe de pregătire.

Pentru transpunerea în practică a principiilor organizației care învață, tuturor angajaților, de la manager până la personalul de execuție, le sunt necesare o serie de abilități specifice, dintre care menționăm : să înțeleagă cultura organizației și să aibă o perspectivă clară asupra evoluției viitoare a acesteia ; să fie dispuși să renunțe la vechile mituri ; să fie orientați spre învățarea continuă ; să acționeze pentru a-și dezvolta propria carieră ; să aibă capacitatea de a anticipa traiectoria de dezvoltare a organizației, să facă rapid alegerile și să obțină un răspuns rapid.

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Elaborați un cadru operațional sau o suită de acțiuni prin care intenționați să sensibilizați membrii instituției/organizației dumneavoastră astfel încât să accepte mai ușor schimbarea și să reducăți atitudinea de respingere a schimbării, fără a genera conflicte sau convulsii în interiorul organizației.
2. Elaborați sinteza unei strategii generale de schimbare într-o organizație (tipul de organizație și tema/problema care generează schimbări majore sunt la alegerea dumneavoastră).
3. Argumentați, pornind de la experiența personală, care dintre barierele enumerate anterior sunt cel mai des întâlnite în acțiunile de schimbare propuse/petrecute în instituția în care vă desfășurați activitatea.
4. Pornind de la premisa că sunteți managerul unei instituții care oferă servicii educaționale, cum intenționați să-i influențați pe membrii organizației pe care o conduceți astfel încât să ajungeți la statutul de „organizație care învață”?

Managementul calității și controlul calității totale în serviciile educaționale

Termenul *calitate* desemnează ansamblul de caracteristici și particularități ale unei entități (produs sau serviciu) care îi conferă acesteia posibilitatea de a satisface necesități exprimate și implicite ale unor beneficiari. În cazul unității școlare, calitatea se va referi în principal la ceea ce reprezintă fondul și rațiunea unei asemenea instituții – activitatea educațională ; în consecință, calitatea activității educaționale la nivelul instituției școlare va desemna ansamblul de caracteristici ale unității școlare (în plan structural, organizatoric și funcțional) care îi conferă acesteia posibilitatea de a satisface nevoile de educație ale unei populații școlare concrete, exprimate direct de către aceasta sau indirect, prin intermediul comunității căreia populația respectivă îi aparține.

Un alt aspect important se referă la calitatea vieții școlare¹. Pentru a defini acest concept este necesară o delimitare a noțiunii de *viață școlară*, care poate fi privită ca un context complex ce presupune:

- realizarea unei *acțiuni educaționale explicite*, în baza unui curriculum formal;

1. Viața unei școli poate fi înțeleasă ca un sistem complex de factori umani, materiali, financiari, spirituali, organizaționali, culturali, estetici, etici, juridici etc. ce funcționează într-o permanentă și dinamică interacțiune, în interiorul unei instituții/ organizații a cărei menire este de a educa, de a forma tânăra generație în raport cu un ideal educațional formulat în concordanță cu cerințele de perspectivă ale societății.

- acțiunea *educațională implicită*, determinată nu doar de programul formal al lecțiilor (partea didactică), ci și de programul nonformal, adică *activitatea extracurriculară*;
- acele aspecte ce determină *etosul școlii*, cum ar fi calitatea relațiilor, preocuparea pentru a se asigura șanse egale elevilor, angajamentul organizației față de sarcini și misiune, gradul de organizare a școlii și aspectele ei manageriale etc.

Calitatea vieții școlare presupune așadar posibilitatea de a răspunde, prin modul de existență și funcționare a școlii ca întreg, la cerințele clienților direcți (elevii) și ale clienților indirecti (părinții, comunitatea, societatea în ansamblul ei și chiar personalul școlii).

Evaluarea calității educației constă în examinarea pe baza unor criterii clar precizate a măsurii în care o organizație furnizoare de servicii educaționale și programul acesteia îndeplinesc standardele. Asigurarea calității educației este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare a unor programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație satisface standardele de calitate. Controlul calității educației în instituțiile de învățământ preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal și postliceal presupune activități și tehnici cu caracter operațional, aplicate sistematic de o autoritate de inspecție desemnată pentru a verifica respectarea standardelor prestabilite. Îmbunătățirea calității educației presupune evaluare, analiză și acțiune corectivă continuă din partea organizației furnizoare de educație și se bazează pe selectarea și adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum și pe alegerea și aplicarea celor mai relevante standarde de referință¹.

Calitatea în educație este asigurată prin următoarele procese:

- planificarea și obținerea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării;
- monitorizarea rezultatelor;

1. Elaborarea standardelor de referință, a normelor și indicatorilor de performanță în sistemul național de învățământ are în vedere următoarele aspecte: *calitatea sistemului* național de învățământ, *calitatea serviciilor* furnizorilor, *calitatea procesului* de instruire și de educare a elevilor demonstrată de rezultatele învățării.

- evaluarea internă și/sau autoevaluarea¹ rezultatelor;
- evaluarea externă a rezultatelor²;
- îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Prin Ordonanța de Urgență a Guvernului nr. 75/12.07.2005 au fost înființate, pentru prima oară în sistemul românesc de învățământ, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) și Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), instituții publice de interes național, în subordinea Ministerului Educației și Cercetării, cu personalitate juridică și cu buget propriu de venituri și cheltuieli. ARACIP realizează: evaluarea externă a calității educației oferite de instituțiile de învățământ preuniversitar și de alte organizații furnizoare de educație; autorizarea, acreditarea și evaluarea periodică a unităților de învățământ preuniversitar.

Principalele activități care revin ARACIP³ sunt:

- elaborează, actualizează periodic și propune MEC standardele de referință și indicatorii de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar;

1. Autoevaluarea poate fi definită ca un proces sistematic și progresiv de evaluare în care instituțiile ce oferă servicii educaționale colectează și analizează dovezile pentru a realiza aprecieri asupra performanței lor în raport cu obiectivele stabilite. Procesul de autoevaluare trebuie să includă: evaluarea performanței, raportul de autoevaluare, planul de ameliorare, obiectivele și planurile de acțiune, monitorizarea și analiza măsurii în care s-au realizat planurile de dezvoltare și acțiune și s-au atins obiectivele, evaluarea externă.
2. Evaluarea externă a calității educației cuprinde: evaluarea capacității instituționale a organizației furnizoare de educație; evaluarea eficacității educaționale a organizației furnizoare de educație; evaluarea managementului calității la nivel instituțional; evaluarea calității programelor de studiu oferite; evaluarea concordanței dintre evaluarea internă și situația reală; evaluarea comparativă transinstituțională a unui același tip de program de studiu oferit de diferite organizații furnizoare de educație.
3. ARACIP a elaborat un set de standarde naționale de evaluare clasificate pe *domenii* și *criterii* (capacitatea instituțională, baza materială, eficacitatea instituțională, rezultatele învățării, managementul calității, proceduri privind inițierea, monitorizarea

- elaborează și propune MEC metodologia de evaluare instituțională și de acreditare;
- realizează activitatea de evaluare și acreditare a furnizorilor de educație din învățământul preuniversitar;
- propune MEC înființarea, respectiv acreditarea, prin ordin, a instituțiilor de învățământ preuniversitar pentru fiecare nivel de învățământ, program de studii și calificare profesională, după caz;
- efectuează, pe baze contractuale, la solicitarea MEC, evaluarea calității educației din învățământul preuniversitar; desfășoară împreună cu inspectoratele școlare și direcțiile de resort din MEC activitatea de monitorizare și control al calității;
- propune MEC acreditarea organizațiilor care oferă programe de formare profesională;
- efectuează periodic, din cinci în cinci ani, evaluarea organizațiilor furnizoare de educație acreditate și face publice rezultatele evaluărilor externe;
- elaborează manuale de evaluare internă a calității, ghiduri de bune practici și recomandări de îmbunătățire continuă a calității învățământului preuniversitar;
- elaborează periodic, cel puțin la fiecare patru ani, analize de sistem asupra calității învățământului preuniversitar din România.

ARACIS are următoarele atribuții în domeniul acreditării : elaborează periodic metodologia și standardele de acreditare pentru diferitele tipuri de programe și furnizori de învățământ superior (care se avizează de MEC și se aprobă prin Hotărâre a Guvernului) ; evaluează în temeiul standardelor și al metodologiei aprobate (la cerere sau din proprie inițiativă) și propune autorizarea, respectiv acreditarea furnizorilor de învățământ superior și a programelor lor de studii¹.

și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate), precum și pe *subdomenii* (spațiile școlare, performanțele școlare, revizuirea periodică a ofertei școlii), utilizând o serie de *indicatori* (dotarea spațiilor școlare, rezultatele școlare, procedurile de revizuire a ofertei educaționale și a Proiectului de dezvoltare instituțională) în diferite *etape* (autorizare, acreditare și evaluare periodică, asigurarea calității).

1. Pe baza rapoartelor de acreditare, Ministerul Educației și Cercetării elaborează actele normative pentru înființarea structurilor de învățământ superior.

ARACIS are următoarele atribuții în domeniul asigurării calității:

- formulează și revizuieste periodic, pe baza bunelor practici, standarde naționale de referință și indicatorii de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul superior;
- colaborează cu MEC și cu ARACIP în elaborarea și promovarea unor politici și strategii de acțiune, pentru creșterea calității educației în România;
- organizează anual consultări cu instituțiile de învățământ superior pentru a stabili prioritățile asigurării calității;
- elaborează și face publice propriile proceduri de evaluare externă a calității educației;
- încheie cu instituții din țară și din străinătate contracte de prestări de servicii pentru evaluarea externă a calității programelor și furnizorilor de programe de educație specifice învățământului superior, precum și pentru evaluarea transinstituțională a programelor similare în vederea stabilirii de ierarhizări la nivel național sau internațional;
- efectuează, pe bază contractuală, la solicitarea MEC, evaluarea calității unor programe și instituții de învățământ superior și face publice rezultatele evaluărilor externe;
- publică manuale, ghiduri, lucrări de sinteză a bunelor practici de evaluare și de asigurare internă și externă a calității;
- elaborează periodic, cel puțin la fiecare patru ani, analize de sistem asupra calității învățământului superior din România;
- colaborează cu agenții similare din alte țări pentru dezvoltarea și aplicarea unor măsuri eficiente de îmbunătățire a calității programelor de învățământ superior;
- elaborează periodic rapoarte de autoevaluare a calității propriei activități în vederea pregătirii evaluării externe de către agenții similare din alte țări.

Asigurarea calității educației se referă la următoarele domenii și criterii :

- *capacitatea instituțională* – rezultă din organizarea internă și din infrastructura disponibilă, definită prin următoarele criterii : structurile instituționale, administrative și manageriale ; baza materială ; resursele umane ;
- *eficacitatea educațională* – constă în mobilizarea de resurse cu scopul de a se obține rezultatele așteptate ale învățării, concretizată prin următoarele criterii : conținutul programelor de studiu ; rezultatele

învățării ; activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz ; activitatea financiară a organizației.

- *managementul calității* – se concretizează prin următoarele criterii :
 - strategii și proceduri pentru asigurarea calității ;
 - proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate ;
 - proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării ;
 - proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral ;
 - accesibilitatea resurselor adecvate învățării ;
 - actualizarea sistematică a bazei de date referitoare la asigurarea internă a calității ;
 - transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite ;
 - funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii.

În conformitate cu experiența *Rețelei naționale a managerilor serviciilor sociale din SUA*, controlul calității totale – CCT (cea mai cunoscută tehnică de management al calității) – este a patra generație de stil managerial, care înlocuiește stilul cel mai utilizat în zilele noastre, managementul prin rezultate (sau managementul prin obiective). Cu toate acestea, rețeaua atrage atenția asupra folosirii cu precauție a controlului calității totale, deoarece s-ar putea să nu fie adecvat tuturor organizațiilor sau problemelor specifice dintr-o organizație/agenție. Este mai probabil ca managerilor din sectorul public, inclusiv celor din serviciile educaționale, să li se potrivească mai curând o variantă modificată/adaptată a CCT.

Dacă înțelegem rolul instituției școlare dintr-o comunitate ca fiind acela de principal furnizor de servicii educaționale către anumite categorii de beneficiari, altfel spus, dacă acceptăm ideea că școala este o instituție a comunității care, prin oferta sa, satisface o serie de cerințe fundamentale ale membrilor comunității, atunci putem înțelege *controlul calității totale (CCT) ca pe o componentă esențială a culturii organizaționale care se definește prin satisfacerea constantă a beneficiarilor printr-un sistem integrat de programe și practici, având ca rezultat produse și servicii*

instructiv-educative de înaltă calitate. În acest context, calitatea se definește prin nivelul de satisfacere a cerințelor beneficiarilor direcți și indirecti, printr-un mecanism de ameliorare/dezvoltare continuă a activității din cadrul organizației¹.

În lucrarea *Public Management Systems* (1991), James Edwin Swiss prezintă principiile de bază ale controlului calității totale; acestea sunt:

- beneficiarul serviciului educațional este cel care are cuvântul hotărâtor asupra calității;
- serviciul/produsul trebuie să includă calitatea încă din primele stadii ale elaborării și aplicării sale;
- producerea calității ridicate presupune evitarea variațiilor la nivelul proceselor din cadrul organizației;
- calitatea este mai degrabă rezultatul unor oameni care acționează în echipă decât rodul unui efort individual;
- calitatea presupune ameliorarea permanentă a proceselor din cadrul organizației;
- îmbunătățirea calității impune o participare sporită din partea membrilor organizației;
- calitatea impune angajare organizațională totală.

Astfel, CCT ca proces reprezintă mai mult decât o colecție de instrumente (cercuri de calitate, procese statistice, scheme), el cuprinde și modificări de filosofie, ale culturii organizaționale și ale modului în care organizația sau instituția care oferă servicii educaționale îi tratează pe beneficiarii săi.

1. Revenim aici asupra unui concept important, frecvent utilizat în realizarea CCT, și anume cel de *organizație care învață* – adică acel sistem organizațional capabil de a deveni mai inteligent odată cu trecerea timpului, acea organizație care se perfecționează continuu, anticipând și creând abilitățile necesare succesului viitor (o organizație care prosperă odată cu schimbarea), care maximizează ocaziile de învățare, un mediu în care oamenii învață în mod spontan și constant, punându-și cunoștințele în aplicare pentru îmbunătățirea calității serviciilor; în ultimă instanță, un loc în care a învăța a devenit sinonim cu a munci. O organizație care învață este deschisă și capabilă să profite dintr-o continuă autoînoire prin perfecționare. Perfecționarea se produce printr-un proces continuu de ameliorare a calității, care crește eficiența organizației.

Experiența practică a demonstrat că munca în echipă este o componentă de bază a CCT, iar accentul pus în mod curent de literatura de specialitate pe echipele care se autodirecționează reflectă din plin acest aspect. Echipele sunt grupuri de lucru axate pe sarcină, care răspund de planificarea și realizarea unui produs finit, a unui serviciu sau a unui proces. În funcționarea CCT, echipa interdisciplinară este un element fundamental care fixează prioritățile pentru stabilirea calității unui produs, serviciu sau proces.

La introducerea aplicațiilor managementului calității în instituțiile care oferă servicii educaționale este util să se facă diferența între managementul serviciului și managementul de susținere/aplicare a serviciului. Managementul serviciului are în vedere activitățile legate direct de calitatea, consistența și eficiența produsului sau a serviciului oferit de instituție, în timp ce managementul de susținere constă în proiectarea și alocarea de bugete, administrarea resurselor umane și înregistrarea datelor/solicitărilor beneficiarilor și membrilor organizației. Grație abordării sale de echipă, CCT oferă o nouă orientare, foarte promițătoare, prin care grupurile de specialiști dintr-o organizație pot contribui direct la calitatea activităților desfășurate, și poate fi un instrument util dacă personalul serviciilor educaționale îl aplică în mod adecvat, constant și obiectiv.

**Chestionar de evaluare a sistemului calității
în instituțiile educative**
(adaptare după AEC România)

Acest chestionar evaluează gradul de implementare a sistemului calității în instituțiile educative și include 40 de itemi, grupați în 9 dimensiuni. Pentru fiecare răspuns se poate acorda o notă de la 0 la 3, astfel:

- 0 – echivalent cu situația de dezacord total;
- 1 – echivalent cu situația de dezacord parțial;
- 2 – echivalent cu situația de acord parțial;
- 3 – echivalent cu situația de acord total.

Punctajul maxim care poate fi obținut este de 120 de puncte.

Dimensiuni	Itemii	Punctajul maxim
De la nr. 1 până la nr. 9	Politica instituției privind calitatea	27
De la nr. 10 până la nr. 13	Generalități privind sistemul calității	12
De la nr. 14 până la nr. 20	Responsabilitatea și autoritatea managementului calității	21
De la nr. 21 până la nr. 23	Resurse pentru organizarea sistemului calității	9
De la nr. 24 până la nr. 26	Stabilirea reprezentantului pentru managementul calității	9
De la nr. 27 până la nr. 30	Elemente privind analiza ce trebuie efectuată de manageri	12
De la nr. 31 până la nr. 35	Procedurile sistemului calității	15
De la nr. 36 până la nr. 38	Planificarea calității	9
De la nr. 39 până la nr. 40	Elemente care vizează analiza contractelor	6

Marcați unul dintre spațiile alocate fiecărui item, în funcție de opinia dumneavoastră. În final se calculează punctajul pentru fiecare dimensiune și se raportează la numărul maxim de puncte pentru dimensiunea respectivă din tabelul de mai sus.

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observații
1.	Instituția educativă are o politică privind calitatea ; se specifică obiectivele calității.					
2.	Instituția educativă are o politică privind calitatea ; se specifică angajamentul pentru calitate.					
3.	Politica privind calitatea este relevantă pentru obiectivele instituției educative.					
4.	Politica în privința calității este relevantă pentru necesitățile/așteptările clienților.					
5.	Politica pentru calitate este fundamentată și documentată pe teoriile managementului calității și inclusă în documentele oficiale ale instituției.					
6.	Politica în privința calității este făcută publică în cadrul instituției educative.					
7.	Politica pentru calitate este cunoscută și înțeleasă de întreg personalul instituției educative.					

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observații
8.	Politica pentru calitate face parte din programele de instruire a personalului nou angajat.					
9.	Beneficiarii serviciilor educative cunosc politica în domeniul calității.					
10.	Există la nivelul instituției un document oficial (manual, ghid, program etc.) cu privire la managementul calității.					
11.	Documentul oficial referitor la calitate definește aspectele fundamentale ale sistemului calității din instituția educativă.					
12.	În documentul oficial referitor la calitate sunt prevăzute modalitățile de asigurare a calității serviciilor.					
13.	Documentul oficial referitor la calitate este elaborat în conformitate cu cerințele relevante din ISO 9000.					
14.	Instituția educativă are definită o structură managerială care să precizeze cine sunt managerii cu autoritate pentru asigurarea calității.					
15.	Instituția educativă are definită o structură de management care să precizeze cine sunt managerii cu responsabilități pentru asigurarea calității.					
16.	Structura de management este definită și documentată ca parte a sistemului calității.					
17.	Structura de management arată cine este responsabil pentru identificarea deficiențelor în ceea ce privește calitatea.					
18.	Structura de management arată cine este responsabil pentru controlul și monitorizarea sistemului calității.					
19.	Structura de management arată cine este responsabil pentru controlul acțiunilor corective.					
20.	Structura de management arată cine este responsabil pentru eficacitatea acțiunilor corective care au fost întreprinse.					
21.	Instituția educativă pune la dispoziție resurse și personal instruit pentru identificarea cerințelor privitoare la calitate.					

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observații
22.	Instituția educativă pune la dispoziție resurse și personal instruit pentru supravegherea calității serviciilor.					
23.	Existența resurselor menționate poate fi verificată.					
24.	Este nominalizat un manager pentru a reprezenta instituția educativă în toate problemele referitoare la calitate.					
25.	Există un înlocuitor desemnat care să acționeze în absența lui.					
26.	Aceste persoane au responsabilitatea de a se asigura că cerințele ISO 9000 sunt implementate și menținute.					
27.	Analizele procedurilor și politicilor referitoare la calitate, efectuate la intervale definite de conducere, sunt adecvate.					
28.	Analizele procedurilor și politicilor referitoare la calitate, efectuate la intervale definite de conducere, sunt eficace.					
29.	Rezultatele auditurilor interne sunt analizate regulat de către manageri, la intervale de timp definite și în concordanță cu proceduri documentate.					
30.	Analizele și deciziile luate sunt înregistrate în documentele instituției.					
31.	Există proceduri documentate care să acopere toate clauzele relevante ale standardului de calitate.					
32.	Procedurile sunt compatibile cu politica declarată a instituției educative privind calitatea.					
33.	Procesul de documentare cu privire la calitate pune accentul pe metodele, aptitudinile și nivelul de instruire oferite de instituția educativă.					
34.	Documentația adecvată referitoare la calitate este disponibilă pentru consultarea, în funcție de necesități, de către întreg personalul.					
35.	Documentația adecvată referitoare la calitate este disponibilă pentru consultarea, în funcție de necesități, de către beneficiari.					

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observații
36.	Sistemul calității din instituție definește modul în care vor fi satisfăcute cerințele privind calitatea.					
37.	Sistemul calității din instituție arată cum vor fi elaborate procedurile referitoare la calitate.					
38.	Sistemul calității din instituție arată cum vor fi implementate procedurile referitoare la calitate.					
39.	Există proceduri documentate pentru analiza tuturor contractelor instituției educative.					
40.	Sunt identificate persoanele responsabile pentru analiza contractelor.					

**Fișă-cadru de evaluare/monitorizare
a calității activității didactice**

– observarea predării și învățării –

(adaptare după AEC România)

Școala: _____

Școala: _____

Profesor/instructor: _____

Efectivul de elevi: _____

Observator: _____

Funcție: _____

Disciplina: _____

Nivel/an de studiu: _____

Comentarii generale (tipul grupului de elevi, dificultăți, disciplina, mapele de lucru ale elevului etc.)			
Pregătire	Da	Nu	Exemple
1. Locul/sala/organizarea sălii au fost adecvate ?			
2. Toate echipamentele erau pregătite și funcționale ?			
3. Toate materialele didactice/ajutătoare/resursele adecvate erau la îndemână ?			
4. Activitatea didactică a necesitat luarea în considerare a unor situații/considerente speciale ? Dacă da, care anume ?			

Profesorul/institutorul	Da	Nu	Exemple
5. A explicat procesul de evaluare cu exactitate, acolo unde a fost cazul ?			
6. A oferit informații pentru a evita lipsa de imparțialitate și a promova egalitatea șanselor pentru elevi ?			
7. A identificat și a ținut cont de cunoștințele și experiența anterioară a elevilor ?			
8. A ținut cont de criterii/cerințe/capacități la activitățile desfășurate pe grupe de elevi ?			
9. A adaptat lecția/sesiunea pentru a răspunde cerințelor educaționale ale elevilor ?			
10. A stabilit obiective individuale de învățare când acest lucru a fost necesar ?			
11. A împărțit sarcina de învățare în pași mici de realizat ?			
12. A încurajat reușita, angajamentul, concentrarea și eforturile elevilor ?			
13. A încurajat învățarea autonomă, centrată pe elev, învățarea în grup și învățarea în diferite contexte ?			
14. A folosit strategii diverse pentru a răspunde stilurilor individuale de învățare și cerințelor educaționale ale elevilor ?			
15. A redus la minim, ori de câte ori a fost posibil, preocupările diferite ale elevilor și întreruperile din timpul lecțiilor ?			
16. A comunicat eficient (ton, ritm, stil) cu elevii, răspunzând cerințelor lor diferite ?			
17. A prezentat informații, fapte și idei clare, exacte și semnificative ?			
18. A verificat înțelegerea și a formulat în mod clar întrebările ?			
19. A asigurat existența unor materiale clare, lizibile și care au sporit claritatea informațiilor ?			
20. A selectat o varietate de materiale și resurse pentru a sprijini cerințele elevilor ?			
21. A încurajat elevii să pună întrebări ?			
22. A încurajat elevii să participe pe tot parcursul lecției/sesiunii de învățare ?			

Profesorul/institutorul	Da	Nu	Exemple
23. A răspuns la întrebările elevilor furnizând informații suplimentare clare?			
24. A explicat scopurile și rezultatele așteptate ale exercițiilor și activităților?			
25. A oferit la timp feedback constructiv privind învățarea și progresul?			
26. A implicat elevii în evaluare și le-a oferit feedback în legătură cu progresul lor?			
27. A asigurat o evaluare formativă regulată care să fie adecvată, riguroasă, corectă și exactă?			
28. A pus la dispoziția elevilor diferite tipuri de activități de evaluare care să răspundă cerințelor lor?			
29. A încurajat elevii să își asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare?			
30. A alocat timp suficient pentru discutarea unor aspecte sau cerințe suplimentare?			
31. A folosit în mod eficient temele pentru a consolida și extinde învățarea?			
32. A atins scopurile și obiectivele lecției/sesiunii?			
33. A demonstrat o bună stăpânire a disciplinei predate și cunoștințe actualizate în această disciplină?			
34. A obținut feedback pentru propria dezvoltare și în scopul evaluării?			
35. A completat și semnat cu exactitate documentația și înregistrările corespunzătoare?			

**Listă de verificare privind strategiile/mijloacele
didactice/mijloacele audio-video**

Vă rugăm să bifați materialele/strategiile utilizate în timpul lecției.

<input type="checkbox"/> transparente + retroproiector <input type="checkbox"/> video <input type="checkbox"/> PowerPoint <input type="checkbox"/> flipchart <input type="checkbox"/> tablă <input type="checkbox"/> fișe de lucru <input type="checkbox"/> studiu de caz <input type="checkbox"/> activitate de proiect <input type="checkbox"/> joc de roluri	<input type="checkbox"/> exerciții scrise <input type="checkbox"/> activități practice <input type="checkbox"/> utilizarea calculatorului <input type="checkbox"/> cărți, articole etc. <input type="checkbox"/> întrebările elevilor <input type="checkbox"/> lucru în grup <input type="checkbox"/> lucru pe perechi <input type="checkbox"/> catalog de prezență <input type="checkbox"/> înregistrări completate	<input type="checkbox"/> altele
---	--	---

Alte observații :

Rezumat - discuție - feedback - în acord cu profesorul/institutorul observat :

Puncte tari :	Puncte slabe :

Nota/calificativul

A = excelent ; performanța depășește cu mult nivelul așteptat
 B = satisfăcător ; îndeplinește cerințele
 C = slab ; predare slabă, lipsită de un rezultat de învățare folositor

Plan de acțiune :

Acțiune încheiată
Introduceți data

Semnături:

Profesor/instructor	Observator (profesor metodic, mentor, director etc.)	Inspector (dacă s-a folosit ca eșantion pentru inspecție) Data utilizării ca eșantion în inspecție:
----------------------------	---	--

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Pornind de la premisa că sunteți managerul unei instituții școlare, prezentați sinteza unei strategii de ameliorare a calității vieții școlare și a serviciilor educaționale oferite beneficiarilor.
2. Elaborați un cadru operațional sau o suită de acțiuni prin care să promovați managementul calității în instituția școlară în care vă desfășurați activitatea.
3. Cum s-ar putea pune în valoare principiile de bază ale controlului calității totale în condițiile managementului existent în instituția dumneavoastră?

Procesul de comunicare în managementul serviciilor educaționale

În cadrul oricărei organizații, comunicarea reprezintă un proces esențial prin care are loc schimbul de mesaje și informații în vederea realizării scopului și obiectivelor planificate. De asemenea, comunicarea este elementul fundamental care stă la baza funcției de coordonare, facilitând intervenția managerilor în vederea sincronizării și armonizării acțiunilor membrilor organizației. Mesajele și informațiile comunicate sunt supuse unui proces de interpretare și prelucrare din partea fiecărui membru al organizației, care urmărește evaluarea și selectarea datelor relevante, pentru a se obține o reducere a incertitudinii în ceea ce privește înțelegerea și cunoașterea misiunii și obiectivelor promovate de organizație. Sursa majorității problemelor de comunicare o constituie diferența dintre conținutul mesajului sau impactul pe care managerul intenționează să-l transmită și modul în care ceilalți membri ai organizației recepționează mesajul.

Principalele elemente implicate în procesul de comunicare din cadrul organizațiilor care oferă servicii educaționale sunt :

- *emițătorul* – inițiatorul mesajului ;
- *mesajul* – care poate fi comunicat în forme verbale, nonverbale și paraverbale ;
- *codul* – sistemul de semne și simboluri utilizat în redactarea mesajului (literele unui alfabet, simboluri specifice, softuri lingvistice etc.) ;
- *canalul de transmitere a mesajului* – căile utilizate pentru transmiterea mesajului, care în cadrul unei organizații pot fi :
 - canale formale sau oficiale ;
 - canale informale sau neoficiale.

Canalele de comunicare cele mai uzuale sunt : rapoarte, referate, rezoluții, circulare, note interne, scrisori, ședințe, întâlniri personale, convorbiri telefonice, teleconferințe etc.

- *mijloacele de comunicare* – suportul tehnic al procesului de comunicare (telefon, fax, rețeaua internet, rețele audio-video etc.) ;
- *receptorul* – destinatarul mesajului ;
- *sursele de bruiaj/factorii perturbatori* – reprezintă factorii care intervin în transmiterea mesajului și care pot constitui obstacole sau surse de distorsiune în înțelegerea acestuia. Astfel, putem întâlni factori obiectivi (calitatea funcțională a mijloacelor de comunicare, timp insuficient pentru transmiterea oportună a mesajului, lipsa de experiență în utilizarea unor mijloace moderne de comunicare etc.) și factori subiectivi (capacitatea persoanei de a formula și înțelege un mesaj, anumite interese personale, oboseala, stresul etc.).

Pentru ca o informație să fie de calitate, ea trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- *exactitate* – element de cunoaștere care asigură veridicitatea; trebuie să verificăm prin mijloace personale sursa unei informații și căile prin care putem valorifica informația respectivă;
 - *adecvare* – măsura în care informația este necesară destinatarului ei; în acest sens, nu trebuie luat în calcul doar mesajul, ci și forma de prezentare și de transmitere a acestuia;
 - *oportunitate* – reprezintă însușirea informației de a ajunge la destinatar în momentul în care acesta are realmente nevoie de ea;
 - *eficiență* – capacitatea de a asigura un efect determinat, efect ce trebuie să fie superior efortului de a obține informația respectivă.
-

Procesul de comunicare organizațională include următoarele etape :

- *codificarea* – procesul de transformare a sensului mesajului în sunete, gesturi, litere sau alte simboluri utilizate în comunicare (specific emițătorului) ;
- *transmiterea* – transferul mesajului codificat de la emițător la receptor ;
- *decodificarea* – procesul de transformare a simbolurilor în mesaj interpretat (specific receptorului) ;

- *filtrarea* – deformarea sensului unui mesaj din cauza unor limite fiziologice, psihologice sau tehnologice ;
- *feedbackul* – răspunsul receptorului la mesajul transmis (când acesta există, vorbim de o comunicare bilaterală, iar când nu avem feedback, vorbim de o comunicare unilaterală). În procesul îmbunătățirii performanțelor legate de comunicare, una dintre abilitățile importante ale managerului este aceea de a primi feedback precis și corect în ceea ce privește impactul propriului mesaj asupra celorlalți¹. Acest lucru necesită sensibilitate, întrucât cei mai mulți oameni simt o anumită teamă în fața confruntării directe cu cineva care îi întreabă despre performanțele lor (nu este ușor pentru o persoană aflată pe o poziție ierarhică inferioară într-o organizație să se confrunte cu o persoană cu un statut mai înalt, pentru a-i acorda un feedback nesolicitat și probabil nedorit ; riscurile implicate, din perspectiva persoanei cu o poziție inferioară, sunt atât de mari, încât, dacă situația rămâne intolerabilă, cea mai sigură strategie este aceea de a tăcea și de a spera că trecerea timpului va îmbunătăți condițiile existente).

În analizarea rolului și a importanței comunicării în procesul managerial trebuie ținut cont de trei aspecte importante:

- rolul interpersonal al managerului presupune o relație de comunicare constantă între manageri și subordonați, beneficiari și parteneri;

1. În condițiile activității organizaționale actuale, foarte mulți angajați au învățat să își mascheze și să își ascundă sentimentele, în special față de cei care ocupă poziții ierarhice înalte. De aceea, este dificil de știut care a fost adevăratul impact al mesajului asupra celorlalți. Rezultatul poate fi un zâmbet politicos, acordul verbal sau consensul aparent, emițătorul presupunând, în mod eronat, că aceste semne de feedback extern din partea receptorului reprezintă adevărul. O persoană care dispune de bune abilități de comunicare interpersonală este capabilă să determine și să verifice impactul real pe care l-au avut spusele sale, putând stabili dacă eventuala problemă derivă dintr-o inabilitate de comunicare sau este cauzată de sistemul de filtrare al celorlalți. Prin crearea unui climat organizațional în care ceilalți să se simtă în siguranță sau să se simtă valorizați prin împărtășirea de informații, este mai probabilă primirea unui feedback obiectiv.

- rolul informațional presupune că managerul este într-o permanentă căutare de informații, obținute din toate contactele care ar putea să afecteze performanțele și obiectivele activității sale;
- rolul decizional al managerului constă în utilizarea acestor informații, contacte și relații în scopul valorificării resurselor (adesea limitate), rezolvării unor situații conflictuale și inițierii unor soluții optime pentru problemele pe care le are de rezolvat. Odată ce decizia este luată de manager, ea trebuie comunicată în mod clar tuturor celorlalți factori.

Aceste trei roluri manageriale identificate de Henry Mintzberg (1980) demonstrează că numai foarte rar managerii pot gândi și reflecta singuri. Alte studii evidențiază faptul că managerii își petrec 60-80% din timpul lor de lucru comunicând verbal cu ceilalți.

7.1. Forme ale comunicării

Realizarea obiectivelor unei organizații depinde nu numai de circulația informației, ci și de modul în care aceasta este analizată. Înțelegerea comunicării reprezintă un aspect particular al fiecărui membru implicat în activitățile organizației.

Pe de altă parte, la nivelul unei organizații, comunicarea poate fi analizată din mai multe perspective și pot fi întâlnite mai multe forme de comunicare :

- comunicare interpersonală (între membrii organizației – are caracter procesual) și comunicare organizațională (între diferite subunități, compartimente sau departamente ale organizației) ;
- comunicare formală și comunicare informală ;
- comunicarea pe orizontală și comunicarea pe verticală ;
- comunicare verbală (însoțită de componenta paraverbală cu rol esențial în nuanțarea sensului unui mesaj), comunicare scrisă, comunicare nonverbală.

Comunicarea interpersonală – are la rândul ei mai multe forme : orală, scrisă, nonverbală.

a. *Comunicarea orală* utilizează ca vector cuvântul rostit, este întâlnită cel mai frecvent și poate lua forma conversațiilor directe între două persoane, a discuțiilor cu mai multe persoane în cadrul unor ședințe sau grupuri de lucru, a conversațiilor telefonice etc. Avantajele acestui tip de comunicare sunt : rapiditatea circulației informației, siguranța, feedbackul rapid, confortul în realizarea comunicării, posibilitatea de a activa membrii organizației, faptul că le oferă angajaților sentimentul de considerație și participare la adoptarea deciziilor. Are ca dezavantaj faptul că nu asigură păstrarea în timp a informației ; de aici, posibilitatea apariției erorilor și/ sau a confuziilor. De asemenea, are o mare încărcătură subiectivă, iar transmiterea succesivă este dificilă, cu pierderi de substanță informațională.

b. *Comunicarea scrisă* se utilizează în rapoarte, memorii, note interne, planuri de activitate, scrisori, mesaje prin fax sau e-mail etc. În acest caz, nota de subiectivitate dispăre. În plus, acest tip de comunicare asigură păstrarea în timp a informației și coerența mesajului și permite o elaborare prealabilă. Prezintă însă și câteva dezavantaje : necesită efort și timp mare de realizare (mai mare decât în cazul comunicării orale), nu asigură un feedback rapid și are un caracter impersonal.

c. *Comunicarea nonverbală* permite transmiterea unei informații fără cuvinte sau, în cazul utilizării cuvintelor, acestora li se adaugă la înțelesul semantic¹ și alte influențe, în special elemente de limbaj al corpului : gesturi, distanța fizică, mimica etc.

1. Un studiu din 1991, aparținând lui Henry Mintzberg, arată că 55% din înțelesul conținutului unei comunicări orale este transmis prin expresia feței și poziția corpului, 38% prin calitatea și tonul vocii, intonație și inflexiuni vocale (elemente ale componentei paraverbale), iar 7% prin sensul cuvintelor. Argumentele care susțin aceste date ar putea fi sintetizate astfel : semnalele nonverbale pot exprima mult mai spontan sentimente intime și sunt mai sincere și mai convingătoare în anumite situații ; limbajul verbal are propriile limite (așa se explică faptul că, spre exemplu, e mult mai simplu de indicat o direcție prin gesturi decât de explicat prin cuvinte) ; prin limbajul nonverbal se comunică sentimente care nu pot fi exprimate prin cuvinte, fără a încălca anumite etichete sau reguli ; mișcările și poziția corpului, gesturile, expresia feței, mișcarea ochilor însoțesc în mod spontan comunicarea orală, facilitând transmiterea și înțelegerea unui mesaj.

În general, se consideră că un manager este un comunicator de succes dacă:

- oamenii simt că au primit suficiente informații de la el, iar subalternii înțeleg ce se întâmplă în organizație și în echipa/unitatea în care lucrează, mai ales aspectele legate de locurile lor de muncă;
- oamenii simt că mesajele și informațiile pe care le primesc sunt clare și precise;
- oamenii simt că managerul îi ascultă și înțelege ce vor să spună.

Dimpotrivă, se poate spune despre un manager că nu comunică în mod adecvat dacă:

- nu sunt transmise suficiente informații, oamenii sunt confuzi când se fac schimbări sau trebuie adoptate decizii/îndeplinite activități despre care nu sunt informați ori pe care nu le înțeleg;
- mesajele transmise sunt neclare, confuze sau contradictorii; atunci când sunt repartizate sarcini, oamenii simt că nu înțeleg pe deplin ceea ce li se spune ori simt că nu au posibilitatea de a înțelege conținutul mesajului;
- fluxul comunicațional nu este repartizat în mod egal; unii oameni află despre întâmplări, evenimente sau schimbări, iar alții nu;
- acțiunile/activitățile efectuate nu reflectă conținutul mesajului comunicat; neîncrederea apare atunci când oamenilor li se spune un lucru, dar ei observă că acțiunile lor sunt în contradicție cu mesajul transmis;
- comunicarea este blocată; frustrările apar atunci când oamenii solicită informații și nu primesc nici un răspuns, întrucât cererea lor a fost blocată, pierdută sau deviată.

Comunicarea organizațională – este dată de poziția agenților comunicatori în cadrul organizației și poate fi de două feluri : comunicare formală și informală.

a. **Comunicarea formală** – are rolul de a transmite prompt informațiile necesare pentru executarea sarcinilor, poate avea loc între departamente, grupuri de activitate etc. și utilizează canale de transmitere prevăzute în organigrama organizației. În funcție de direcția de vehiculare a informației în interiorul organizației, putem avea comunicare pe verticală, comunicare pe orizontală și comunicare oblică.

1. *Comunicarea pe verticală* – permite transmiterea informației între șefi și subalterni și poate avea sens ascendent sau descendent. Comunicarea descendentă pornește de la nivelul superior spre baza ierarhiei. Transmite informații legate de funcționarea organizației, prezintă un grad mare de rigurozitate și poate deveni incomodă pentru unii membri (exemple : decizii, reglementări, instrucțiuni, sarcini, solicitări de informații etc.). Comunicarea ascendentă are la bază transmiterea mesajelor de la subordonați către șefii lor direcți și, succesiv, nivelurilor superioare de management (exemple : dări de seamă, rapoarte, cereri, sugestii, reclamații etc.). Spre deosebire de comunicarea descendentă, e mai greu de realizat și, adesea, nu este la fel de riguroasă. Responsabilitatea în acest caz îi revine liderului informal care transmite informații despre performanțele realizate, despre situațiile concrete de activitate, iar uneori exprimă nemulțumiri sau frustrări care pot avea un grad ridicat de subiectivitate.

2. *Comunicarea pe orizontală* – permite transmiterea mesajelor în cadrul aceleiași subunități organizaționale, între departamentele și/sau angajații de la același nivel ierarhic. Vizează relațiile organizatorice de cooperare, conlucrarea, consultarea, rezolvarea conflictelor, ajută la coordonarea activităților membrilor situați la același nivel ierarhic și favorizează integrarea în cadrul organizației a membrilor prin cunoaștere reciprocă. Acest tip de comunicare este supus unor factori de risc :

- rivalitatea dintre angajați sau dintre compartimente – poate avea drept consecință ascunderea sau trunchierea unor informații ;
- specializarea angajaților pe un anumit tip de activitate – duce la concentrarea asupra sarcinilor proprii și la diminuarea importanței acordate celor din jur ;
- dispariția motivației – apare ca o consecință în situațiile în care procesul de comunicare în cadrul organizației nu este încurajat și stimulat.

3. *Comunicarea pe diagonală (oblică)* – apare între persoane sau compartimente situate pe niveluri ierarhice diferite, fără să existe între ele relații de autoritate de tip ierarhic¹ (subordonare directă), și este specifică

1. O comunicare oblică ar putea fi stabilită, de exemplu, între un inspectorat școlar dintr-un județ și o școală din alt județ sau între o unitate de învățământ superior și o unitate școlară din învățământul preuniversitar.

mai ales structurilor matriceale. Comunicarea oblică reprezintă modalitatea de comunicare cel mai puțin folosită, din cauză că traversează liniile ierarhice tradiționale de autoritate. Angajații situați pe poziții ierarhice inegale în diferite departamente pot simți totuși nevoia de a comunica direct între ei – mai ales atunci când acest lucru permite evitarea pierderii de timp (datorită faptului că îi pune în legătură directă pe emițător și pe receptor, se poate dovedi mai eficientă și mai precisă, în unele situații, decât modalitățile tradiționale de comunicare).

b. *Comunicarea informală* – apare spontan între posturi și compartimente, se realizează prin rețele create ad-hoc în baza simpatiilor și intereselor comune, iar conținutul constă în informații neoficiale cu caracter personal sau general. Acest tip de comunicare este întreținută de dinamica grupurilor mici, este nespecializat și prezintă un grad mic de rigurozitate. Comunicarea informală este și ea o sursă principală de informare despre starea organizației. Prezintă diverse forme, cele mai întâlnite fiind comunicarea de tip „stea” (liderul comunică informația radial unui număr mare de persoane, iar acestea transmit și altor membri informația, existând riscul unor distorsiuni de tipul „telefonului fără fir”) și comunicarea de tip „ciorchine”¹ (slab structurată, prezintă numeroase ramificații). Comunicarea informală are o serie de avantaje – propagă informația cu viteză mare, întărește sentimentul de solidaritate și spiritul de echipă, creează legături între grupuri care altfel ar trebui să comunice prin canale oficiale ascendente și descendente mult mai lente și le permite persoanelor specializate în diferite domenii să contribuie la rezolvarea problemelor, mărind astfel eficiența folosirii resurselor; are și un mare dezavantaj – poate distorsiona mesajele (pentru a preveni distorsionarea, e bine ca rețeaua să fie supravegheată în mai multe puncte) și prin aceasta se ajunge la perturbarea relațiilor normale din cadrul organizației. Comunicarea informală

1. În general, organizațiile pot avea mai multe sisteme de comunicare de tip ciorchine; informațiile care circulă prin acest tip de rețea nu urmează întotdeauna un drum dinainte stabilit, dar prezintă o acuratețe de până la 75 %. De asemenea, s-a constatat că modelul ciorchinului poate fi dăunător dacă ajunge să devină o sursă constantă de zvonuri (de cele mai multe ori, zvonul are o sursă care generează informația, iar în mod obișnuit persoanele atribuie un zvon unei surse prestigioase și/sau cu autoritate pentru a-i da mai multă greutate).

are loc în cadrul unor structuri configurate în formă de lanț: lanțul cu verigă unică, lanțul cu probabilități, lanțul bârfelor și lanțul-ciorchine. În cadrul unor astfel de structuri, zvonurile, cleветirile pot fi modalități de combatere a stresului și tensiunilor. Unele cercetări au arătat că discuțiile generate de zvonuri pot facilita răspândirea culturii organizației, comunicarea valorilor, tradițiilor și istoriei acesteia.

7.2. Bariere în calea comunicării eficiente

În procesul de comunicare dintr-o instituție/organizație principalele tipuri de bariere care pot afecta calitatea comunicării sunt:

- bariere de percepție;
- bariere de exprimare;
- bariere contextuale.

Barierile de percepție apar ca o consecință a limitelor percepției umane, caracterizată prin selectivitate (filtrarea anumitor semnale/stimuli), organizare și stocare specifică a informațiilor (modelarea informației primite) și interpretare (atribuirea unui anumit înțeles informației selectate prin raportare la experiența anterioară a persoanei). Aceste elemente determină apariția unor tendințe comune de denaturare/distorsionare a semnificației mesajelor, întâlnite în forme ca:

- *selectivitatea* – tendința de concentrare a atenției doar asupra acelor elemente care confirmă sau par să fie în concordanță cu valorile, credințele și modul de gândire al persoanei;
- *erorile de atribuire* – perceperea diferită a evenimentelor/mesajelor prin activarea unor grile/constructe cognitive personale de evaluare și înțelegere a acestora;
- *efectul halo* – tendința de formare a unei impresii generale asupra unei persoane pe baza uneia sau mai multor trăsături (fizice, psihice, de caracter etc.) ale persoanei respective;
- *stereotipia* – tendința de a atribui caracteristici unei persoane pe baza evaluării grupului din care face parte;
- *evaluarea anticipată* – evaluarea prematură a conținutului unui mesaj;

- *pierderea concentrării* – apare ca o consecință a diferențelor dintre viteza de transmitere a mesajului de către un emițător și viteza de receptare a mesajului de către receptor ;
- *proiectarea* – tendința de a presupune că ceilalți împărtășesc aceleași gânduri și sentimente cu ale noastre, fapt care poate încuraja o comunicare unilaterală ;
- *apărarea* – tendința de a ignora sau deforma informațiile care nu ne convin sau care nu corespund cu convingerile noastre personale ;
- *autoaprecierea* – tendința de a ne atribui meritul pentru succesul în activitate și de a atribui responsabilitatea pentru eșecuri celor din jur.

Barierile de exprimare pot fi determinate de :

- *probleme semantice* – sunt dificultăți de comunicare rezultate din modul de alegere a cuvintelor ; nu este obligatoriu ca acestea să fie interpretate identic de toată lumea. Pentru o comunicare cât mai eficientă, este necesar ca repertoriul receptorului să fie cât mai apropiat de repertoriul emițătorului. Dacă între cele două repertorii nu există nici un element comun, nu putem vorbi de comunicare ; cu cât acestea se suprapun mai mult în aria lor semantică, cu atât crește gradul de înțelegere a mesajelor de către interlocutori. Un exemplu tipic în acest sens îl reprezintă folosirea jargonului profesional, adică a limbajului specific unei anumite profesii, dar nefamiliar sau străin celor din afara acesteia ;
- *complexitatea mesajului* – mesajele complexe sunt greu de decodificat și de aceea este indicată descompunerea acestora în mai multe mesaje mai simple, care facilitează perceperea înțelesului lor real ;
- *aglomerarea mesajelor* – un număr prea mare de mesaje transmise sau recepționate în același timp poate duce la confuzie și la diminuarea înțelesului lor.

Barierile contextuale depind în cea mai mare măsură de :

- *factori externi* – zgomot, interferența mesajelor, distanța prea mare sau prezența unor obstacole între interlocutori etc. ;
- *statutul interlocutorilor* (spre exemplu, diferența mare de ranguri în ierarhie sau diferența între nivelurile de pregătire).

Ameliorarea și perfecționarea procesului de comunicare din cadrul unei organizații trebuie să urmărească următoarele aspecte:

- înlăturarea barierelor existente în comunicare și evitarea lansării unor mesaje confuze și nerealiste;
 - persoanele lipsite de credibilitate nu vor avea responsabilități în procesul de comunicare (cel puțin în procesul de comunicare formală);
 - comunicarea informațiilor să se facă pe cât posibil în mai multe forme;
 - când în organizație avem de-a face cu conflicte interpersonale, vom manifesta mai multă prudență în transmiterea informațiilor;
 - evitarea utilizării unei semantici necunoscute membrilor organizației;
 - evitarea surplusului de informații.
-

Căile principale pe care se poate ajunge la perfecționarea procesului de comunicare organizațională sunt :

- a. *Ascultarea activă* – sau ascultarea empatică : presupune abilitatea ascultătorului de a înțelege ceea ce i se spune, punându-se în postura interlocutorului său.
- b. *Feedbackul constructiv* – acțiunea de a le oferi interlocutorilor semnale referitoare la ceea ce simțim și gândim în legătură cu un anumit mesaj sau o anumită situație. Pentru a facilita transmiterea unui feedback constructiv, acesta trebuie să îndeplinească următoarele condiții :
 - să fie direct și să se bazeze pe încrederea reciprocă dintre emițător și receptor ;
 - să fie justificat și să se refere strict la situațiile față de care receptorul poate reacționa ;
 - să aibă un caracter specific, și nu unul general ;
 - să fie transmis secvențial, fără a încărca excesiv receptorul cu informații.
- c. *Dezvoltarea canalelor de comunicare ascendente* – are la bază așa-numitul management prin sondaj (*management by wandering around* – MBWA), care presupune comunicarea directă cu subordonații, prin petrecerea regulată a unor perioade de timp în mijlocul lor pentru a discuta subiecte variate legate de problemele lor de muncă. Alte modalități de îmbunătățire a comunicării ascendente sunt : stabilirea unor ore de consultații, înființarea unui consiliu consultativ al angajaților,

crearea unui program de întâlniri cu grupuri de angajați, existența unei condicii de sugestii, angajarea unor consultanți pe probleme de comunicare etc.

- d. *Înțelegerea diferențelor culturale* – una dintre sursele majore care generează dificultăți în comunicare este etnocentrismul, adică tendința unei persoane de a-și considera propria cultură superioară oricărei alteia. Etnocentrismul poate afecta negativ comunicarea în cel puțin trei moduri :
 - poate determina o persoană să nu asculte cu atenție ceea ce spun cei din jur ;
 - determină utilizarea unor stereotipuri în raport cu persoane din alte culturi ;
 - poate determina o persoană să se adreseze celor din jur într-un mod care să trezească reticența.
- e. *Organizarea spațiului necesar comunicării* – eficiența comunicării este influențată de ambianță și de confortul resimțit de interlocutori în spațiul/locul unde are loc discuția sau schimbul de mesaje (astfel, se au în vedere aranjarea mobilierului, dispoziția spațială a interlocutorilor, condițiile tehnice, condițiile de microclimat etc.).
- f. *Utilizarea tehnologiei performante din domeniul comunicațiilor* – teleconferința, poșta electronică, grupurile de dialog prin rețea, telefonია mobilă, rețelele electronice de stocare și transmitere a datelor etc.

7.3. Negocierea

Negocierea reprezintă un proces frecvent întâlnit în managementul organizațional și constă în consultarea dintre două sau mai multe părți în scopul încheierii unui acord. O definiție plastică a negocierii arată că : „Arta de a negocia este arta de a împărți un tort în părți egale și de a convinge pe fiecare că a primit partea cea mai mare”. Include următoarele etape :

- a. *Planificarea* – constă în parcurgerea mai multor pași :
 - *fixarea obiectivelor* – stabilirea pozițiilor de negociere ; ajută la identificarea momentului în care negocierea trebuie să se încheie. În acest sens, se urmărește clasificarea elementelor negociabile : elemente care trebuie neapărat obținute, elemente la care se poate

renunța, elemente care nu sunt negociabile și care ar trebui să nu fie amintite ;

- *colectarea informațiilor* – se caută date despre nevoile și cerințele potențialilor beneficiari, precum și informații despre persoana cu care se va negocia. În general, au putut fi identificate persoane care adoptă următoarele stiluri de negociere : stilul „unicorn” – maeștri ai negocierii care se caracterizează prin atitudinea deschisă, cooperantă și plină de profesionalism, dorința evidentă de a obține și împărtăși informații ; stilul „taur” – persoana ține foarte mult la părerea sa și se manifestă gălăgios ; stilul „șoarece” – persoana are o atitudine nesigură și temătoare, în general nu deține puterea de decizie și negocierea este foarte dificilă (ezită să-și dea acordul chiar și în chestiuni minore) ; stilul „șarpe” – este cel mai periculos și se caracterizează prin atitudinea rece, distantă, precum și prin faptul că nu oferă informații sau oferă numai informații trunchiate ori eronate ;
- *elaborarea strategiei de negociere* – pot fi întâlnite mai multe situații în jocul negocierilor : situația când ambele părți câștigă (happy end), situația când una dintre părți pierde (final indecis, jocul se reia), situația când ambele părți pierd (jocul s-a încheiat). Evident că o negociere este reușită dacă ambele părți au de câștigat ;
- *pregătirea psihică* – se referă la stimularea încrederii în propria persoană și în organizația/instituția din care faceți parte.

b. *Negocierea propriu-zisă* – include cinci faze distincte :

- *faza preliminară* – ne asigurăm că persoana cu care negociem dispune de autoritate și putere de decizie, stabilim de comun acord un termen-limită de desfășurare a negocierilor și enunțăm procedurile care vor fi utilizate în cursul acestora ;
- *prezentarea ofertelor* – este de preferat ca ofertele să fie prezentate în scris, iar datele furnizate despre obiectul negocierii să fie complete ;
- *negocierea aranjamentului* – presupune o serie de strategii prin care obiecțiile partenerilor de negociere să fie convertite în avantaje proprii. Pe de altă parte, negocierea constituie un proces de schimb și este necesar să știm să facem compromisuri (acordarea unei concesiuni în schimbul alteia). În această fază întâlnim o serie de tactici pentru a „forța mâna” partenerilor de negociere : apelul la emoțiile partenerilor pentru a obține concesiuni, stratagema „căutării

nodului în papură”, încercarea de îngrădire a posibilităților de negociere ale partenerilor, amenințările, capcanele deschise prin utilizarea unor expresii de genul „Dacă tot a venit vorba...”, „Dacă tot suntem la acest capitol...” etc. ;

- *stabilirea aranjamentului* – punctul în care fiecare parte se va considera mulțumită de schimbul reciproc ;
- *ratificarea înțelegerii* – încheierea unui acord scris, însoțit de formule politicoase care să exprime respectul mutual al negociatorilor și deschiderea pentru viitoare colaborări, în beneficiul ambelor părți.

Cele mai frecvente erori întâlnite într-un proces de negociere se referă la:

- timpul insuficient alocat planificării;
 - colectarea unei cantități insuficiente de informații;
 - lipsa de flexibilitate;
 - neconcordanța cu misiunea și obiectivele organizației;
 - absența empatiei și interferența egoului;
 - răspunsul pripit la cererile celeilalte părți;
 - acordarea de concesi în grabă;
 - nerăbdarea de a încheia un acord etc.
-

Deși multe conflicte sau divergențe din cadrul organizațiilor pot fi soluționate pe baza unor negocieri, există și situații în care unele conflicte mai profunde între manageri și subordonați pot fi soluționate doar prin abordări radicale.

Chestionar pentru evaluarea aptitudinilor de comunicare

Adaptare după Pierre Casse

Răspundeți rapid și spontan, cu „da” sau „nu”, la următoarele enunțuri, fără să mai reveniți ulterior asupra lor. După ce ați răspuns, comparați răspunsurile date cu grila de evaluare. Fiecare concordanță cu grila de evaluare se notează cu 2 puncte, iar fiecare neconcordanță cu 0 puncte. La final, totalizați punctele obținute și calculați indicele procentual al aptitudinilor de comunicare după formula: numărul de puncte obținut se împarte la 80 și rezultatul se înmulțește cu 100.

Dacă acest indice este mai mare de 80, atunci dispuneți de reale calități care vă ajută în procesul comunicării și sunteți un interlocutor agreabil pentru cei din jurul dumneavoastră. Dacă indicele este mai mic de 80, atunci este necesară o analiză a răspunsurilor la fiecare item, iar acolo unde nu există corespondență cu grila de evaluare aveți deja un indicator care să vă ofere informații cu privire la situațiile în care calitatea comunicării ar putea fi ameliorată.

Nr. crt.	Itemii	Da	Nu
1.	Vi se întâmplă deseori să remarcați că aveți mereu dreptate.		
2.	Vă abțineți să spuneți lucruri care n-ar face altceva decât să-i ofenseze pe ceilalți și să înrăutățească situația.		
3.	Vi se întâmplă des ca interlocutorii dumneavoastră să vă sugereze cuvintele pe care nu le găsiți atunci când explicați ceva.		
4.	Vă surprindeți că nu mai sunteți atent la ce se spune atunci când stați de vorbă cu alții.		
5.	Vă prefaceți că-i ascultați pe ceilalți.		
6.	Vi se pare mereu că folosiți chiar cuvintele pe care doreați să le folosiți.		
7.	Sunteți câteodată dificil în conversație.		
8.	Întâmpinați dificultăți în a vă încrede în alții.		
9.	Vă admiteți greșelile atunci când știți că sunt reale.		
10.	Deviați discuția atunci când subiectul acesteia vă atinge sentimentele personale.		
11.	Câteodată vă ascundeți greșelile față de ceilalți.		
12.	Aveți impresia că partenerii înțeleg, în general, părerile exprimate de dumneavoastră.		
13.	Vi se întâmplă, într-o discuție, să vă „îmbufnați”.		
14.	Aveți impresia că interlocutorii se prefac că vă ascultă atunci când le vorbiți.		
15.	Îi cereți în mod sistematic interlocutorului să vă comunice părerile sale în legătură cu punctele pe care le expuneți.		
16.	Vi se întâmplă să vă puneți în situația interlocutorului.		
17.	Sunteți contrariat în momentul în care cineva nu este de acord cu dumneavoastră.		
18.	Acceptați cu ușurință criticile constructive ale celorlalți.		
19.	Aveți, în general, încredere în ceilalți.		

Nr. crt.	Itemii	Da	Nu
20.	Întâmpinați dificultăți în a face complimente celorlalți.		
21.	Când stați de vorbă cu cineva, îl lăsați întotdeauna să termine ce are de spus înainte de a reacționa.		
22.	Când intervine un diferend între dumneavoastră și altcineva, puteți discuta fără să vă enervați.		
23.	Atunci când vă vorbește cineva, ascultați cu atenție ca să înțelegeți ce vă spune.		
24.	Presupuneți că interlocutorul este la curent cu ceea ce vreți să spuneți, fără să-i explicați ce vreți de fapt să-i spuneți.		
25.	Vă este câteodată dificil să vă exprimați ideile atunci când sunt diferite de cele ale colaboratorilor dumneavoastră.		
26.	Sunteți conștient că tonul vocii dumneavoastră poate influența interlocutorul.		
27.	Vi se întâmplă să vă scuzați după ce ați jignit o persoană.		
28.	Aveți tendința de a nu-i contrazice pe ceilalți deoarece vă e teamă să nu se enerveze.		
29.	Puneți în discuție subiecte care nu-i interesează pe interlocutori.		
30.	Nu puteți gândi clar atunci când sunteți enervat.		
31.	Aveți tendința să vorbiți mai mult decât interlocutorii dumneavoastră.		
32.	Când vi se pune o întrebare care nu vi se pare clară, îi solicitați interlocutorului să clarifice ce vrea să spună.		
33.	Aveți impresia că interlocutorilor le-ar plăcea să fiți altfel decât în realitate.		
34.	Nu vă simțiți în largul dumneavoastră atunci când vi se face un compliment.		
35.	Sunteți conștient de reacțiile pe care le-ar putea avea ceilalți în legătură cu ceea ce aveți de spus.		
36.	Vă exprimați gândurile, convingerile și sentimentele în așa fel încât ceilalți să vă înțeleagă mai bine.		
37.	Faceți diferența între cuvintele pe care le poate spune cineva și mesajul ascuns pe care îl poate transmite în acel moment.		
38.	Sunteți mulțumit de modalitatea în care rezolvați diferendele ce pot exista între dumneavoastră și ceilalți.		
39.	Atunci când cineva v-a afectat cu ceva, discutați imediat cu persoana respectivă.		
40.	Vă este dificil să priviți lucrurile din punctul de vedere al interlocutorului dumneavoastră.		

Grila de evaluare:

Se acordă 2 puncte pentru:

- răspunsuri cu „da” la întrebările: 2, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39.
- răspunsuri cu „nu” la întrebările: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 40.

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Analizați calitatea procesului de comunicare din instituția/organizația în care vă desfășurați activitatea.
2. Elaborați un scenariu sau prezentați o situație-tip prin care să demonstrați modul cum comunicarea informală de la nivelul unei organizații poate influența semnificativ procesul managerial.
3. În opinia dumneavoastră, care dintre barierele în comunicare au relevanța cea mai mare în procesul managerial? Argumentați răspunsul.
4. Elaborați un cadru operațional sau o suită de acțiuni prin care să urmăriți ameliorarea și perfecționarea procesului de comunicare în instituția/organizația în care vă desfășurați activitatea.

Elemente de marketing în serviciile educaționale

În ultimele decenii, marketingul a devenit o disciplină de sine stătătoare, dar în strânsă relație cu managementul. Marketingul reprezintă atât un *concept* (o atitudine economico-socială orientată spre client), cât și un *proces* (o serie de decizii strategice asupra modalității optime de a satisface clientul), iar mediul serviciilor educaționale actuale impune conducerii oricărei instituții de profil desfășurarea unor activități de marketing care să determine o poziție stabilă pe piață și să atragă beneficiarii în funcție de oferta educațională (de aceea, managementul marketingului joacă un rol esențial în obținerea avantajului competitiv de către orice organizație/instituție care oferă servicii educaționale).

Conceptul de marketing are la bază următoarele trei principii fundamentale:

- organizația/instituția există pentru a identifica și a satisface nevoile beneficiarilor săi;
 - satisfacerea cerințelor beneficiarilor presupune un efort integrat depus de toate compartimentele/departamentele organizației/instituției;
 - organizația/instituția trebuie să-și focalizeze eforturile spre obținerea succesului pe termen lung.
-

Prin urmare, conceptul de marketing subliniază importanța a trei trăsături-cheie ce ar trebui să se afle la baza activității oricărei organizații/instituții care se pretinde a fi orientată spre piață, respectiv : orientarea spre client ; efortul integrat ; focalizarea scopurilor.

Procesul de marketing implică un ansamblu de activități practice în cadrul cărora se materializează noua orientare a organizației/instituției, respectiv:

- investigarea pieței și a așteptărilor beneficiarilor în raport cu serviciile educaționale;
- testarea nivelului de acceptare din partea beneficiarilor a ofertei și a serviciilor educaționale propuse de organizație/instituție;
- activități promoționale (promovarea ofertei și a serviciilor educaționale);
- monitorizarea raportului dintre actualitatea ofertei educaționale și dinamica pieței muncii (spre exemplu, cât de actuale sunt programele de formare și specializare în raport cu ceea ce așteaptă sau oferă comunitatea și piața muncii).

În esență, prin marketing se creează *utilitate*, sub mai multe aspecte, legate de *formă*, de *loc*, de *timp*, de *posesie* și de *informație* (mai ales în zilele noastre, în era tehnologiei informaționale și telecomunicaționale, utilitatea legată de informație este extrem de importantă).

Se afirmă tot mai frecvent în ultimele decenii că secretul succesului competitiv al organizațiilor îl constituie implementarea viziunii de marketing care oferă cele mai bune perspective în atingerea misiunii și obiectivelor. Viziunea de marketing combină adoptarea la scară întregii organizații a filosofiei de marketing cu posibilitățile acesteia de a satisface cerințele beneficiarilor, astfel încât, în funcție de dinamica pieței serviciilor educaționale, să se determine calitatea și conținutul ofertei educaționale.

Viziunea de marketing poate fi exprimată prin următoarele imperative:

- să descoperi așteptările și cerințele beneficiarilor și să le îndeplinești;
 - să elaborezi oferte educaționale care sunt solicitate, în loc să încerci să conservi oferte uzate pe piața serviciilor educaționale;
 - să respecti beneficiarii și să nu devii sclavul propriilor idei și opinii față de serviciile educaționale oferite de instituția ta;
 - să satisfaci așteptările și cerințele beneficiarilor în condiții de eficiență și eficacitate.
-

Îndeplinirea așteptărilor și cerințelor beneficiarilor presupune o schimbare profundă în mentalitatea conducătorilor, a cadrelor didactice, specialiștilor, a întregului personal al organizațiilor și instituțiilor care oferă servicii educaționale, o nouă atitudine față de piață, manifestată prin respect și deschidere față de beneficiari. În conducerea și organizarea activității de marketing un rol important îl au intuiția, imaginația, gândirea creatoare, abilitățile de leadership etc.; toate acestea trebuie să se bazeze și pe cunoștințe teoretice și experiențe practice solide, pe înțelegerea principiilor, metodelor și tehnicilor de marketing, care să poată fi aplicate cu rezultate optime în condițiile specifice serviciilor educaționale.

Marketingul *educațional* reprezintă o nouă concepție cu privire la desfășurarea activităților educaționale, ca expresie a prospectării și perfecționării mijloacelor prin care învățământul poate utiliza posibilitățile sale de integrare și influențare a societății. În acest domeniu, piața este reprezentată de nevoia – manifestă sau latentă, a elevilor și studenților, familiei și societății – de educare a tineretului, concomitent cu înzestrarea lui cu deprinderi și cunoștințe utile societății moderne. În desfășurarea relațiilor de piață sunt implicați patru agenți de mediu: instituția/unitatea de învățământ, beneficiarii forței de muncă, posesorii de forță de muncă și statul. Instituția/unitatea de învățământ întreține relații cu două categorii de clienți: agenții economici care sunt beneficiarii forței calificate de muncă și elevii și studenții ce se pregătesc pentru o profesie.

Particularități apar și în fundamentarea politicii de marketing; cele mai importante caracteristici apar în politica de marketing, respectiv elaborarea strategiilor și stabilirea obiectivelor. Politica de marketing educațional se particularizează prin modul specific de fundamentare, care presupune corelarea tehnicilor de micromarketing¹ cu cele de macromarketing² și participarea diferitelor niveluri decizionale la formularea și execuția lor. De asemenea, apar o serie de specificități și în ceea ce privește produsul,

-
1. Micromarketingul are ca punct de referință instituția sau unitatea de învățământ, activitatea acesteia și impactul cu piața și mediul economico-social.
 2. Macromarketingul are în vedere totalitatea activităților și organizațiilor ce participă la schimburile de produse și servicii educaționale prin care se realizează satisfacerea cerințelor beneficiarilor; este marketingul utilizat de societate care se referă la tot ce nu privește instituția sau unitatea de învățământ (respectiv la multitudinea de aspecte globale ale consumului).

prețul, plasarea (distribuția), personalul și promovarea activităților educaționale – cei 5 P care constituie mixul de marketing.

Prețul – în orice sistem social, serviciile educaționale au un preț suportat de beneficiari (începând de la cheltuielile uzuale pentru rechizite școlare, taxe, cheltuieli ale statului etc. și până la o serie de bariere psihologice pe care beneficiarul trebuie să le depășească, investind efort intelectual, timp pentru studiu, conformare la rigorile mediului școlar etc.). În funcție de interesele beneficiarilor și de particularitățile sistemului serviciilor educaționale, variabila preț ar putea să constituie un element favorabil și atractiv sau unul descurajator (dar, atenție, nu întotdeauna un serviciu educațional ieftin este și atractiv pentru beneficiari).

Plasarea – urmărește posibilitatea de acces a beneficiarilor la serviciul educațional; în același timp, plasarea are în vedere siguranța și confortul beneficiarilor în instituțiile educaționale (din această perspectivă, o școală situată în centrul unei comunități poate avea avantaje și dezavantaje). De asemenea, nu întotdeauna școala plasată cel mai aproape de domiciliul beneficiarului este și cea mai atractivă și accesibilă (de exemplu, pentru elevii cu cerințe speciale care au nevoie de accesibilități specifice). Pentru forme superioare de învățământ, serviciul educațional poate să fie „plasat” la distanță și să se dovedească totuși extrem de convenabil pentru beneficiari (de exemplu, învățământul la distanță și *e-learning-ul*).

Produsul – urmărește, pe de o parte, felul produsului educațional în funcție de nivelul de școlarizare sau treapta de pregătire și, pe de altă parte, modul de desfășurare a educației, numărul de discipline sau cursuri, modul cum sunt articulate între ele, dar și cu ceea ce a parcurs ori urmează să parcurgă beneficiarul. Dacă acceptăm ideea că educația oferă modalități prin care oamenii pot să-și rezolve problemele personale, atunci valoarea produsului educațional este determinată de beneficiar, sensibil la calitatea serviciului oferit și la utilitatea lui practică (modul în care produsul educațional satisface cât mai multe așteptări și nevoi ale acestuia).

Personalul – constituie elementul care poate susține calitatea și valoarea ofertei și a produselor educaționale prin maniera de relaționare, interacțiune și comunicare între educatori și beneficiari, prin managementul activităților de predare-învățare și prin gradul de aderență a

cadrelor didactice la cultura și misiunea instituției/organizației în care își desfășoară activitatea.

Promovarea – are în vedere totalitatea formelor de comunicare și activitățile desfășurate de instituții pentru a-i convinge pe beneficiari să acceseze ofertele educaționale ale acestora. Promovarea îi informează și îi influențează pe beneficiari astfel încât să aleagă o anumită ofertă sau un anumit tip de instituție; dincolo de acest fapt, pentru o alegere rațională, argumentele trebuie să fie susținute de calitatea produsului și de nivelul profesional al cadrelor didactice.

În concluzie, pentru a crea oferte educaționale atractive, în concordanță cu dorințele și nevoile beneficiarilor, trebuie să găsim punctul de echilibru între cele cinci componente ale mixului de marketing; fiecare componentă are valoarea și relevanța sa în strategia de marketing a unei instituții care oferă servicii educaționale, accentuarea rolului unei componente determinând riscul unei poziționări deficitare pe piața serviciilor educaționale (spre exemplu, promovarea unor prețuri scăzute ar putea genera în rândul beneficiarilor sentimentul unei calități scăzute a produsului și, de aici, o plasare/poziționare mai puțin favorabilă pe piața serviciilor educaționale, chiar dacă personalul didactic are un nivel de pregătire ridicat și promovarea ofertei este bine realizată; de asemenea, accentuarea calității personalului didactic și a produsului educațional, chiar în condițiile unei bune promovări, nu va reuși întotdeauna să justifice prețul și nu va permite plasarea într-o zonă de piață atractivă și interesantă pentru beneficiari).

Marketingul educațional are ca obiectiv elaborarea și aplicarea strategiilor și programelor de instrucție și educație prin evaluarea corectă și reproiectarea în permanență în vederea unei corelări a formării tinerei generații cu interesele generale ale societății, cu dezvoltarea personalității umane. Acest obiectiv se înfăptuiește prin intermediul funcțiilor esențiale ale marketingului educațional : prospectarea cerințelor sociale, investigarea aspirațiilor și opțiunilor individuale, creșterea adaptabilității învățământului la cerințele societății, satisfacerea aspirațiilor individuale și educaționale, evaluarea continuă a sistemului de învățământ, care asigură organizarea eficientă a satisfacerii cererii pe baza descoperirii nevoilor și a decalării dinamicii acestora.

Marketingul vizează și ansamblul de forțe care exercită o influență determinantă asupra beneficiarilor, cum ar fi evoluțiile în plan tehnologic, social, economic și în mod particular concurenții.

Putem distinge în cadrul marketingului, în funcție de nivelul de aplicare :

- marketingul *strategic* – vizează activitățile la nivel general : analiza poziției organizației pe piață, strategia de poziționare în raport cu oferta organizațiilor concurente, lansarea de noi servicii și oferte educaționale, câștigarea unor noi nișe pe piață prin dezvoltare internă sau atragerea unor noi resurse ;
- marketingul *operațional* – aplică în detaliu strategia de marketing a organizației pentru fiecare categorie de servicii și oferte adresate potențialilor beneficiari.

Pentru atingerea scopului propus, în cadrul marketingului serviciilor educaționale se folosesc și metode din sectorul comercial : stabilirea unor obiective măsurabile, cercetare de piață, dezvoltare de servicii și oferte educaționale care corespund așteptărilor reale, crearea cererii pentru acestea prin acțiuni promoționale, construirea unor rețele de distribuție a serviciilor și ofertelor etc. Diferențele dintre marketingul comercial și cel educațional constau nu atât în metodele pe care le utilizează, cât în componentele și obiectivele lor. Astfel, marketingul *serviciilor educaționale* reprezintă un concept mai complex și, uneori, inefficient comparativ cu varianta comercială, din cauză că urmărește să influențeze ideile, opiniile, atitudinile și comportamentul uman (spre exemplu, alegerea unei anumite instituții de învățământ, parcurgerea unui program de educație pentru adulți, alegerea unei discipline dintr-un pachet de opționale etc.) ; marketingul *comercial* încearcă să dirijeze modelele obișnuite de gândire și comportament într-o anumită direcție, convingându-i pe consumatori că un anumit produs este de o calitate superioară, și nu că trebuie să utilizeze acel produs în mod obișnuit. Altfel spus, marketingul serviciilor educaționale pune accent în mod deosebit pe idei „produse” și acțiuni intangibile, pe când marketingul comercial se focalizează pe produse și servicii tangibile.

O abordare sintetică a marketingului serviciilor educaționale poate fi observată în tabelul următor :

Beneficiari \ Programe	Programe/servicii/oferte educaționale		
		Vechi	Noi
Piețe și grupuri-țintă	Vechi	„Conservare”	„Reformare”
	Noi	„Conformare”	„Transformare”

În funcție de tipul de programe, oferte sau servicii adresate unor beneficiari mai vechi sau mai noi, se pot identifica patru situații. În fiecare caz se poate elabora o strategie de marketing care să favorizeze un grad optim al cererii pieței în raport cu oferta, dar în condițiile de „reformare” și „transformare”, prin promovarea unor categorii noi de programe și servicii, strategia de marketing va fi elaborată ținând cont în principal de *particularitățile populației-țintă și de impactul noilor servicii în rândul beneficiarilor.*

Punctul de plecare al marketingului serviciilor educaționale este reprezentat de cercetarea minuțioasă a grupului-țintă, care are în vedere structura socială și demografică, situația economică, nivelul de educație și instruire, trăsăturile psihosociale (atitudini, motivații, interese, valori, comportamente) și nevoile membrilor comunității respective. Orice campanie de marketing trebuie să ia în considerare acești factori și să fie compatibilă cu tradițiile culturale și religioase ale potențialilor beneficiari. Cercetarea de piață este crucială, nu numai în faza de planificare, ci și în cea de implementare; cei care efectuează cercetarea trebuie să fie permanent la curent cu schimbările nevoilor potențialilor beneficiari.

Procesul de marketing din serviciile educaționale include:

- analiza produselor și serviciilor organizației școlare (analiza ofertei educaționale a instituției școlare);
 - definirea și armonizarea nevoilor și cerințelor beneficiarilor (elevi, părinți, membrii comunității);
 - abordările promoționale (analiza metodelor de promovare a ofertei educaționale);
 - monitorizarea și evaluarea, pe de o parte, a produselor și serviciilor oferite și, pe de altă parte, a procesului de marketing.
-

Sistemul informațional de marketing a apărut ca urmare a eficientizării programelor de marketing, mai ales în ceea ce privește etapele de analiză, planificare, implementare, monitorizare și evaluare, și pentru a urmări evoluția și tendințele/așteptările grupurilor-țintă. Cei care adună informațiile trebuie să țină seama de ceea ce au nevoie ofertanții de programe și servicii educaționale, dar și de ceea ce vor să primească beneficiarii. Astfel se realizează un sistem informațional cu înregistrări interne și externe, conform schemei următoare :

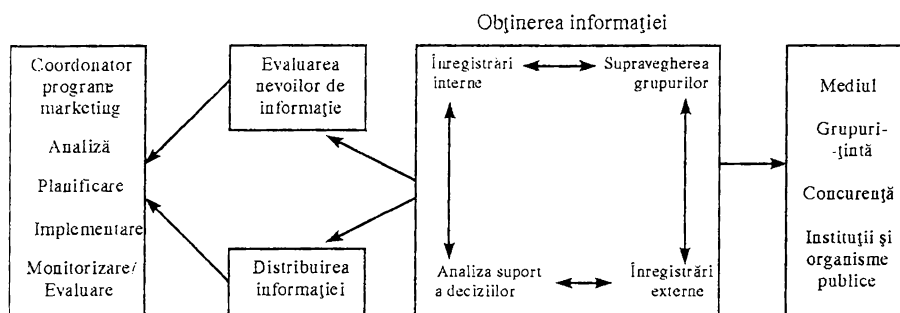


Fig. 9. *Sistemul informațional al serviciilor de marketing*

Oferta și produsele din cadrul serviciilor educaționale care fac obiectul unor campanii de marketing pot fi făcute cunoscute/oferte potențialilor beneficiari pe următoarele canale : postere publicitare, pliante, târguri de oferte, campanii în școli, televiziune, radio, ziare, reviste etc. Canalele de comunicare selectate trebuie să fie cele care intră în contact în mod regulat cu audiența, care au credibilitate și în cazul cărora difuzarea se face la ore accesibile pentru toate categoriile de potențiali beneficiari. Cu toată importanța mass-media și cu tot rolul lor în marketingul educațional, contactele interpersonale și serviciile asociate cu acestea rămân indispensabile. Mass-media pot stârni interesul, dar consultanța personală, motivațiile furnizate de promotori sau părerea unui specialist sunt cele care atrag o atitudine pozitivă și care contribuie în mod esențial la acceptarea serviciului sau produsului respectiv. Comunicarea personală întărește orice alt canal și este de primă importanță oriunde mass-media nu reușesc să trezească interesul publicului sau nu au suficientă putere de convingere.

Întrebări, exerciții, teme de lucru

1. Elaborați și prezentați un plan de marketing pentru o instituție care oferă servicii educaționale, prin care să promovați o nouă ofertă educațională.
2. Mixul de marketing... Concretizare la instituția dumneavoastră.
3. Care sunt diferențele majore dintre marketingul serviciilor educaționale și marketingul comercial?

Bibliografie

- Alécian, S., Foucher, D. (1996), *Guide du management dans le service public*, Collection Service Public, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Allaire, Y. (1998), *Management strategic*, Editura Economică, București.
- Atkinson, N.J. (1990), *The Management Profile : Assesor's Manual*, Texas A&M University.
- Bennis, W., Nanus, B. (2000), *Liderii : strategii pentru preluarea conducerii*, Business Tech International Press, București.
- Broome, A.K. (1992), *Managing Change*, Macmillan Houndmills.
- Burke, R. (1993), *Project Management Planning and Control*, Wiley, New York.
- Burton, C., Michael, N. (1996), *A Practical Guide to Project Management*, Kogan Page, Londra.
- Bush, T., West-Burnham, J. (1994), *The Principles of Educational Management*, EMDU, Longman, University of Leicester.
- Carnall, C.A. (1990), *Managing Change in Organisations*, Prentice Hall, New York.
- Cândea, D., Cândea, R. (1996), *Comunicarea managerială. Concepte – deprinderi – strategie*, Editura Expert, București.
- Cândea, D., Cândea, R. (1998), *Comunicarea managerială aplicată*, Editura Expert, București.
- Cole, G.A. (1990), *Management : Theory and Practice*, ed. a 3-a, D.P. Publications Ltd., Londra.
- Cole, G.A. (1993), *Personnel Management : Theory and Practice*, D.P. Publications Ltd., Londra.
- Coltrin, S.A., Jauch, L.R., Bedeian, A.G. (1989), *Management : Study Guide*, ed. a 2-a, The Dryen Press, Chicago.
- Cranford, M., Kydd, L., Parker S. (1994), *Educational Management in Action*, PCP, Liverpool.
- Czinkota, M.R., Dickson, P.R. (2000), *Marketing : Best Practices*, Driden Press, Fort Worth.

- Daft, R. (1992), *Organizational Theory and Design*, West Publishing Company, St. Paul MN.
- Daigne, J.F. (1991), *Management en période de crise. Aspects stratégiques, financiers et sociaux*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Dale, L.A., Gale, William Jr. (1991), *Managerial Communication*, Homewood, Illinois.
- Day, C., Johnston, D., Whittaker, P. (1985), *Managing Primary Schools*, Harper Education Series, Londra.
- Drucker, P.F. (1993), *Inovația și sistemul antreprenorial*, Editura Enciclopedică, București.
- Duke, D. (1987), *School Leadership and Instructional Improvement*, Random House, New York.
- Duncan, J.W. (1983), *Management – Progressive Responsibility in Administration*, ed. a 7-a, Random House Business Division, New York.
- Dunham, J. (1985), *Developing Effective School Management*, Routledge, Londra.
- Earlandson, D.A., Atkinson, N.J., Allen, S. (1990), *The Management Profile : A Handbook for the Development of Managing Skills*, Texas A&M University, College of Education.
- Eichel, E., Bender, H.E. (1986), *Performance Appraisal : A Study of Current Techniques*, American Management Association, New York.
- Elsner, D., Poster, C. (1996), *Educational Management Today*, PCP, Londra.
- Everard, K.B., Morris, G. (1996), *Effective school management*, ed. a 3-a, Paul Chapman, Londra.
- Ginsberg, L. (1988), *New Management in Human Services*, NASW Press, Silver Spring, Maryland.
- Graber, D.A. (1995), *Public Sector Communication : How Organisations Manage Information*, Congressional Quarterly Inc., Washington DC.
- Hall, V., Oldroyd, D. (1990), *Management Self-Development – Secondary*, National Centre for Educational Management and Policy, Bristol.
- Hackman, R., Oldham G., „Development of the Job Diagnostic Survey”, *Journal of Applied Psychology*, vol. 60/1975, pp. 159-170, American Psychological Association, Washington DC.
- Handy, C., Aitken, R. (1986), *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1988), *Management of Organizational Behaviour : Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Hickman, C.R., Silva, M.A. (1984), *Creating Excellence – Managing Corporate Culture, Strategy and Change in the New Age*, New American Library, New York.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Londra.

- Huse, E.F., Cummings, T.G. (1985), *Organizational development*, West, St. Paul, Minnesota.
- Iosifescu, Ș. (2000a), *Elemente de management strategic și proiectare*, Editura Corint, București.
- Iosifescu, Ș. (coord.) (2000b), *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis, București.
- Iucu, R.B. (2000), *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*, Editura Polirom, Iași.
- Johns, G. (1998), *Comportament organizațional*, Editura Economică, București.
- Johnson, D.W., Johnson, F.P. (1991), *Joining Together : Group Theory and Group Skills*, Prentice Hall, New Jersey.
- Joița, E. (2000), *Management educațional*, Editura Polirom, Iași.
- Keys, R.P., Ginsberg, H.L. (ed.) (1988), *New Management in Human Services*, National Association of Social Workers, Inc., Silver Spring.
- Kemp, R., Nathan, M. (1990), *Middle Management in Schools*, Blackwell Education, Oxford.
- Kerrf, S., Jermier, J.M., „Substitutes for Leadership : Their Meaning and Measurement”, *Organizational Behavior and Human Performance*, decembrie 1988.
- Kinard, J. (1988), *Management*, D.C. Healt & Co., Lexington.
- Kirkpatrick, D.L. (1985), *How to Manage Change Effectively*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Klingner, D.E, Nalbandian, J. (1993), *Public Personnel Management : Context and Strategies*, Prentice Hall, New Jersey.
- Kotler, P. (1982), *Marketing for Nonprofit Organizations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kotler, Ph. (1997), *Managementul marketingului*, Editura Teora, București.
- Kotter, J.P., Schlesinger, L.A., „Choosing Strategies for Change”, *Harvard Business Review*, martie-aprilie 1979.
- Kotter, J.P. (1982), *The General Managers*, Free Press, New York.
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Souflee, F. (1991), *Management of Human Service Programs*, Brooks/Cole, Pacific Grove, California.
- Likert, R. (1967), *The Human Organization : Its Management and Value*, McGraw-Hill, New York.
- Lilienthal, D.E. (1967), *Management : A Humanist Art*, Columbia University Press, New York.
- Lock, D. (1990), *Handbook of Quality Management*, Gower Publishing Company, Hampshire.
- Maddux, R.B. (1990), *Team Building : An Exercise in Leadership*, Kogan Page, Londra.

- Mali, P. (1981), *Management Handbook, Operating Guidelines, Techniques and Practices*, John Wiley & Sons, New York.
- Mintzberg, H. (1980), *The Nature of Managerial Work*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Morgan, G. (1986), *Images of the Organization*, Sage Publications, Newbury Park.
- Morrison, E. (1994), *Leadership Skills : Developing Volunteers for Organizational Success*, Fisher Books, Tucson, Arizona.
- Naicker, S.M. (1995), „The Politics of Special Education and Mainstreaming”, în *Perspectives in Education, Systems in Transition*, tom 16, pp. 162-167.
- Nicolescu, O. (coord.) (1992), *Management*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Nicolescu, O. (coord.) (1993), *Ghidul managerului eficient*, vol. I-II, Editura Tehnică, București.
- Nica, P. (2000), *Managementul calității și ierarhizarea universităților românești*, Editura Paideia, București.
- Nica, P., Prodan, A., Iftimescu, A. (2001), *Management*, Editura Sedcom Libris, Iași.
- Peel, M. (1994), *Introducere în management*, Editura Alternative, București.
- Peck, B.T., Ramsay, H. (1994), *The Training of School Directors for the European Dimension*, vol. I, *Managing School in Europe*, University of Strathclyde, Glasgow.
- Peters, T.H., Austin, N. (1986), *A Passion for Excellence : The Leadership Difference*, Warner Books, New York.
- Pfeffer, J. (1981), *Power in Organizations*, Pitman Books, Boston.
- Pynes, J.E. (1997), *Human Resources Management for Public and Non-Profit Organizations*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Rainey, H.G. (1997), *Understanding and Managing Public Organizations*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Reid, K., Hopkins, D., Holly, P. (1987), *Towards the Effective Schools*, Basil Blackwell, Oxford.
- Sammons, P. (1994), „Findings from School Effectiveness Research : Some Implications for Improving the Quality of Schools”, în P. Ribbins, E. Burrridge, *Improving Education*, Readwood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995), *Key Characteristics of Effective Schools*, Institute of Education, University of London.
- Schein, R.C. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Skilbeck, M. (1984), *School-Based Curriculum Development*, Harper and Row, Londra.

- Stoll, L., Fink, D. (1996), *Changing Our Schools*, Open University Press, Buckingham.
- Swiss, J.E. (1991), *Public Management Systems*, Prentice Hall, New Jersey.
- Tabachiu, A., Moraru, I. (1997), *Tratat de psihologie managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Tannenbaum, R., Schmidt, W.H., „How to Choose a Leadership Pattern”, în *Harvard Business Review*, mai-iunie 1983.
- Thompson, A.A. Jr. (1993), *Strategic Management*, Richard D. Irwin Inc., Illinois.
- Valérien, J. (1991), *La gestion administrative et pédagogique des écoles. Guide pour les directeurs et directrices d'école*, UNESCO, Alpha Editions, Tunis.
- Vlăsceanu, M. (1993), *Psihosociologia organizațiilor și a conducerii*, Editura Paideia, București.
- Wallace, M. (1991), *School-Centred Management Training*, Paul Chapman Educational Publishing, Portsmouth.
- Wanous, J.P. (1988), *Organizational Entry : Recruitment, Selection and Socialization of Newcomers*, Addison-Wesley Publishing.
- Waterman, P. (1982), *In Search of Excellence*, Warner Book, New York.
- Weill, M. (1992), *Le management stratégique*, Armand Colin, Paris.
- Young, T. (1996), *The Handbook of Project Management*, Kogan Page, Londra.
- *** *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial* (1999), UNICEF și Ministerul Educației Naționale, București.
- *** *Management educațional* (2003), Institutul Român de Management Educațional, Editura CDRMO, Iași, vol I-II.
- *** *Principals for Our Changing Schools : Knowledge and Skill Base* (1993), National Policy Board for Educational Administration A&M, Texas, University of Utah, Bowling Green University, Ohio.
- *** www.leducat.ro/resurse/resurse.

Index tematic

A

Administrare 12, 29, 30 n. 1, 38, 60, 184
Adoptarea deciziilor 78-86
Analiză de situație/de nevoi 121, 124, 128, 138, 141, 145
Autonomie 16, 28-30, 57-58, 149
Autoritate 9, 13, 25, 27, 29, 31-32, 42, 48-50, 63, 69, 71-73, 76, 101, 103-105, 107-109, 126, 144, 146, 178, 185-186, 199-200, 205

B

Bariere 66, 69, 171-173, 176, 201-203, 209, 214

C

Calitate 9, 11-14, 18, 22-29, 31-32, 34, 39, 44, 47, 53, 56-58, 60 n. 1, 65, 68-69, 71, 83-84, 86, 91, 93, 102, 112, 119, 121-122, 126 n. 1, 129, 139-140, 150, 152, 154-155, 158-161, 164, 177-188, 192, 194, 197 n. 1, 201, 207, 209, 212, 214-216
Comunicare interpersonală 195 n. 1, 196-198
Comunicare organizațională 44, 55, 194, 196, 198-201, 203
Conducere 68-78
Control 17, 27, 29, 32-33, 37 n. 1, 44 n. 1, 46, 48, 50, 52, 75, 77, 86-87, 89-93, 97, 99, 102, 104-105, 107-109, 118-119, 126, 150, 153, 177-178, 180, 182-183, 186, 192

Coordonare 12, 14, 17, 20-21, 25, 46 n. 1, 50-51, 77, 87, 92, 108-109, 137, 150, 174, 193, 199
Cultură organizațională 11-12, 27, 40, 44-45, 48, 55, 61, 106, 118, 120, 140-141, 163-164, 176, 182-183, 201, 215

D

Decizie 11 n. 1, 12-15, 18-19, 24-33, 37 n. 1, 38, 45-47, 49, 51, 54, 62, 64, 66, 69-75, 77-86, 89, 91-93, 95-99, 101-102, 104, 112, 115-117, 126, 129, 138, 150, 168, 172, 187, 196-199, 211
Descentralizare 9, 20, 27-35, 49, 60 n. 1, 144
Dezvoltare profesională 28, 52, 54, 64-65, 73, 104-107, 125, 160, 165

E

Economicitate 151
Efectivitate 120, 126, 151, 167
Eficacitate 13, 47, 56, 83, 88, 92, 100, 102, 126 n. 1, 149-156, 158, 161, 179 nn. 2-3, 181, 186, 212
Eficiență 13, 15, 27, 34, 37, 39, 47-49, 56, 86, 88, 100-101, 108-109, 126-127, 132, 139, 149-153, 158-159, 183 n. 1, 184, 194, 200, 204, 212
Evaluare 20, 29, 33, 37 n. 1, 38-39, 52, 55, 57, 59-65, 77, 80-81, 86-93, 104-107, 109, 115-116, 118-122, 126-127, 132, 135, 137, 139-141, 146, 149-151,

153-154, 157, 159-161, 163-164, 167-168, 170, 178-182, 184, 188-190, 193, 201, 206-207, 209, 215, 217-218

F

Fișa postului 59-60, 90, 103-105, 112
 Funcție managerială 37 n. 1, 42, 46, 74, 80, 90-94, 112, 150

G

Gestionarea resurselor 11-12, 17, 29, 48, 77

I

Instituție școlară 10, 27-28, 35, 56, 58 n. 1, 60 n. 1, 64, 90, 91 n. 1, 92, 112-113, 133, 148-151, 153, 154 n. 1, 160-161, 177, 182, 192, 217

L

Leadership 37 n. 1, 44, 46, 68-78, 164, 213

M

Management
 ~ calității 177-192
 ~ de proiect 133, 137
 ~ educațional 19-20, 23 n. 1, 28, 37, 42, 47, 106, 149
 ~ operațional 14, 24
 ~ strategic 14, 115-116, 119, 137
 Marketing educațional 213, 215, 218
 Misiunea organizației 27, 40-44, 118-120, 124
 Monitorizare 21, 24, 29, 32-33, 80, 86-89, 120, 129, 132, 137-139, 146, 152-153, 167, 178, 179 n. 1, n. 3, 180, 182, 186, 188, 212, 217-218

N

Negociere 14, 38, 53, 77, 91, 104, 106-107, 204-209

O

Organizare 12, 15-17, 22, 24-25, 30 n. 1, 37 n. 1, 38, 45-46, 48-53, 68 n. 1, 90-91, 97, 103-109, 112, 129, 153-154, 156-157, 165, 178, 181, 185, 201, 204, 213, 215

P

Planificare 14, 16, 32, 37-53, 55-57, 60-61, 68 n. 1, 73, 77, 86, 88-90, 91 n. 1, 93, 106, 108-109, 116-118, 125, 127, 135, 137-138, 148, 164, 174, 178, 184-185, 204-206, 217-218
 Politici educaționale 21, 24, 27, 29, 122, 173-174
 Proces educațional 148, 154-161
 Program/plan operațional 40, 46, 120, 125, 127, 138, 140-141, 145
 Proiect de finanțare 127-128
 Proiect strategic/de dezvoltare 40, 46-47, 107, 117-118, 124, 127, 130, 138-141
 Proiectare 12 n. 1, 37-48, 51, 90-91, 93, 103-104, 106, 117-118, 121, 127, 131, 149-150, 156, 166, 184, 202
 Putere 30, 48, 67, 69-71, 73-74, 122, 126, 205, 218

R

Responsabilitate 9, 12, 14, 27-31, 38, 48-49, 59-60, 66-68, 73-76, 79, 85, 87, 90-91, 98, 102, 126, 129, 141, 145, 153, 160, 175, 185-187, 190, 199, 202-203
 Resurse 9, 11-15, 18-24, 26-30, 33, 37 n. 2, 38, 41, 44-48, 50-57, 59, 64-66, 77, 85, 89, 91, 93, 98-99, 101-102, 104-106, 112, 117, 119-126, 130-131, 134-135, 138-143, 145, 148, 150-151, 161, 167, 181-182, 184-189, 196, 200, 216
 Rezolvarea conflictelor 91, 199
 Roluri manageriale 26, 35, 196

S

Schimbare 9, 14-15, 17, 21, 26, 31, 38, 45, 48, 53, 58, 72, 75, 78, 82, 84, 95,

- 99, 115-116, 118, 129-130, 139, 143-144, 148, 160, 163-176, 183 n. 1, 198, 213, 217
- School improvement* 149, 160, 165
- Servicii educaționale 9-10, 16, 21, 23, 30-31, 35, 40, 44, 46 n. 1, 55, 66, 81, 87, 88 n. 1, 112, 120, 161, 167, 176, 178, 179 n. 1, 182-184, 193, 211, 213, 215, 218-219
- Standarde 44, 53, 58, 61-64, 73, 89, 122, 126 n. 1, 128, 150, 158, 161, 178-181, 187
- Stil managerial 66, 71, 75, 86, 94, 157, 182
- Strategie 14-15, 23-24, 26-27, 30 n. 1, 33, 38, 40, 44-49, 61, 64 n. 1, 66, 68, 80-83, 86, 110-112, 115-122, 124-125, 128, 143-146, 149, 153, 158, 160-161, 164-166, 172, 174, 176, 181-182, 189, 191-192, 195, 205, 213, 215-217
- Supervizare 24, 75, 77, 90
- T**
- Tipologie 71
- V**
- Viziunea organizației 44-45

COLLEGIUM. Științele educației

au apărut :

- Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*
- Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*
- Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi,
Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*
- Carmen Crețu – *Psihopedagogia succesului*
- Constantin Cucuș – *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine fundamentale*
- Geneviève Meyer – *De ce și cum evaluăm*
- Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiță, Gabriel Ivan,
Mihaela Miroiu – *Învățământul românesc azi*
- J.M. Monteil – *Educație și formare. Perspective psihosociale*
- André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*
- Elena Joița – *Management educațional*
- Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicționar de pedagogie*
- Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învățământul preuniversitar*
- Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educația estetică*
- Ioan Cerghit, Ioan Neacșu, Ion Negreț-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânișoară – *Prelegeri pedagogice*
- Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*
- Gabriel Albu – *În căutarea educației autentice*
- Emil Păun, Romiță Iucu (coord.) – *Educația preșcolară în România*
- Viorel Ionel – *Pedagogia situațiilor educative*
- Constantin Cucuș – *Pedagogie* (ediție revăzută și adăugită)
- Elena Joița – *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*
- Mariana Momanu – *Introducere în teoria educației*
- Ion-Ovidiu Pânișoară – *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*
- Adrian Neculau – *Educația adulților. Experiințe românești*
- Ion-Ovidiu Pânișoară – *Comunicarea eficientă* (ediția a II-a revăzută și adăugită)

Ion Negreț-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânișoară – *Știința învățării. De la teorie la practică*
Ioan Cerghit – *Metode de învățământ* (ediția a IV-a revăzută și adăugită)
Romiță B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*
Ion-Ovidiu Pânișoară – *Comunicarea eficientă* (ediția a III-a revăzută și adăugită)
Alois Gherguț – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație* (ediția a II-a revăzută și adăugită)
Alois Gherguț – *Management general și strategic în educație. Ghid practic*

în pregătire :

Dorel Ungureanu, Simona Sava, Ramona Paloș (coord.) – *Educația adulților*
Constantin Cucoș – *Teoria și metodologia evaluării*

www.polirom.ro

Redactor : Giuliano Sfichi

Coperta : Radu Răileanu

Tehnoredactor : Constantin Mihăescu

Bun de tipar : februarie 2007. Apărut : 2007

Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iași, Tel. & Fax (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174

Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro



Tipografia S.C. PRINT MULTICOLOR S.R.L. Iași

Str. Bucium, nr. 34, Iași 700265

tel. (0232) 21.12.25, 23.63.88, fax. (0232) 21.12.52
