

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C. Z. U: 37.0(043.3)

MUȘENCO ANJELA

**PROCESUALITATEA EVALUĂRII INTERNE LA NIVELUL INSTITUȚIEI
ȘCOLARE CA FACTOR DE CALITATE ÎN EDUCAȚIE**

SPECIALITATEA 531.01 - TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

Baciu Sergiu,
doctor habilitat în pedagogie,
conferențiar universitar

Autor:

Mușenco Anjela

CHIȘINĂU, 2026

© Muşenco Anjela, 2026

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză)	5
LISTA TABELELOR.....	7
LISTA FIGURILOR.....	9
LISTA ABREVIERILOR.....	10
INTRODUCERE.....	11
1. CALITATEA EDUCAȚIEI-PERSPECTIVE PARADIGMATICE ȘI EVALUATIVE	20
1.1. Aspecte teoretice ale calității în învățământul general.....	20
1.2. Abordări paradigmatică postmoderne privind asigurarea calității educației.....	32
1.3. Evaluarea educațională ca construct social	41
2. EVALUAREA INTERNĂ ÎN CONTEXTUL ASIGURĂRII CALITĂȚII EDUCAȚIEI	51
2.1. Tendințe actuale ale evaluării calității educației în instituția de învățământ.....	51
2.2. Procesualitatea evaluării interne a instituției școlare	62
2.3.....	82
2.4 Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general – construct pentru consolidarea evaluării interne în școală	95
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PROCESUAL-PARTICIPATIV DE EVALUARE INTERNĂ A INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL.....	111
3.1. Contextul și designul experimentului pedagogic	111
3.2. Organizarea și desfășurarea experimentului privind validarea modelului procesual- participativ de evaluare internă a instituției de învățământ	127
BIBLIOGRAFIE.....	145
ANEXE	156
Anexa 1. Chestionar pre experiment „Evaluarea internă a instituției de învățământ general”	156
Anexa 2. Chestionar post-experiment: „Evaluarea internă a instituției de învățământ.....	160
Anexa 3. Program de formare: „Eficientizarea procesului de evaluare internă prin modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ genral”	163
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	167
CURRICULUM VITAE.....	168

ADNOTARE

Muşenco, Anjela. *Procesualitatea evaluării interne la nivelul instituției școlare ca factor de calitate în educație.* Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2025.

Teza este structurată în: introducere, trei capitole, concluzii și recomandări. Bibliografia cuprinde 212 surse, iar textul de bază totalizează 144 de pagini, fiind completat de 34 de tabele și 25 de figuri. Rezultatele științifice au fost diseminate prin 3 articole publicate și prin participarea la 2 conferințe științifice naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: evaluare internă, calitatea educației, model procesual-participativ, debirocratizare, responsabilizare și îmbunătățire, cultură organizațională reflexivă, indicatori relevanți.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a procesului de evaluare internă a instituției de învățământ general.

Obiectivele cercetării: determinarea reperelor teoretice privind calitatea educației în învățământul general, prin integrarea dimensiunilor conceptuale, metodologice și normative care fundamentează procesul de asigurare a calității; identificarea premiselor teoretico-aplicative ale evaluării interne în instituțiile de învățământ, din perspectivă procesuală; analiza comparativă a cadrului normativ și a practicilor de evaluare internă din Republica Moldova, în raport cu modelele internaționale relevante; elaborarea Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general, cu accent pe selecția indicatorilor relevanți, implicarea actorilor educaționali și orientarea formativă a procesului evaluativ; validarea experimentală a Programului de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne, elaborat în baza Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general.

Noutatea și originalitatea științifică constau în delimitarea reperelor conceptuale ale evaluării interne a instituției de învățământ general din perspectivă procesual-participativă, precum și în conceptualizarea Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general, care integrează fundamentele teoretice și applicative ale evaluării ca proces reflexiv, colaborativ și contextualizat.

Rezultatele obținute, care au contribuit la rezolvarea problemei științifice, constau în determinarea și elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice ale evaluării interne a instituției de învățământ general din perspectivă procesual-participativă, structurate în Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general, experimentat prin Programul de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne, elaborat în cadrul cercetării și implementat în instituții publice de învățământ general.

Semnificația teoretică constă în delimitarea conceptuală a evaluării interne a instituției de învățământ general din perspectivă procesual-participativă și în identificarea trăsăturilor definitorii ale evaluării interne ca proces reflexiv, colaborativ și contextualizat.

Valoarea aplicativă rezidă în faptul că Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general poate consolida cultura evaluativă la nivel instituțional, iar Programul de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne, elaborat în cadrul cercetării, poate fi valorificat în practica managerială și în cadrul programelor de formare continuă a managerilor școlari, rezultatele experimentale servind drept repere pentru organizarea și optimizarea proceselor de evaluare internă și de dezvoltare instituțională, precum și pentru formularea de recomandări privind politicile educaționale, în conformitate cu prevederile Strategiei Educației 2030.

Implementarea rezultatelor. Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul cursurilor de formare profesională continuă ale Universității de Stat din Moldova, în contextul diverselor conferințe științifice, fiind reflectate în reviste de specialitate din țară și din străinătate.

Muşenco, Anjela. *The Processual Nature of Internal Evaluation at the School Level as a Factor of Educational Quality*. Doctoral Thesis in Educational Sciences. Chişinău, 2025.

The dissertation is structured into an introduction, three chapters, conclusions, and recommendations. The bibliography comprises 212 sources, and the main text totals 146 pages, supplemented by 34 tables and 25 figures. The scientific results were disseminated through three published articles and participation in two national and international scientific conferences.

Keywords: internal evaluation, quality of education, processual-participatory model, debureaucratization, accountability and improvement, reflexive organizational culture, relevant indicators.

The purpose of the research is the theoretical and methodological substantiation of the internal evaluation process in general education institutions.

Research objectives: to determine the theoretical benchmarks regarding the quality of education in general education by integrating the conceptual, methodological, and normative dimensions underlying the quality assurance process; to identify the theoretical and applied premises of internal evaluation in educational institutions from a processual perspective; to conduct a comparative analysis of the regulatory framework and internal evaluation practices in the Republic of Moldova in relation to relevant international models; to elaborate the Processual-Participatory Model of Internal Evaluation of General Education Institutions, with an emphasis on the selection of relevant indicators, the involvement of educational stakeholders, and the formative orientation of the evaluation process; to experimentally validate the Programme for the Development of Managerial Competencies in Applying Internal Evaluation, developed on the basis of the Processual-Participatory Model of Internal Evaluation of General Education Institutions.

The scientific novelty and originality consist in delineating the conceptual benchmarks of internal evaluation in general education institutions from a processual-participatory perspective, as well as in conceptualizing the Processual-Participatory Model of Internal Evaluation of General Education Institutions, which integrates the theoretical and applied foundations of evaluation as a reflexive, collaborative, and contextualized process.

The obtained results, which contributed to solving the scientific problem, consist in determining and elaborating the theoretical and methodological foundations of internal evaluation in general education institutions from a processual-participatory perspective, structured within the Processual-Participatory Model of Internal Evaluation of General Education Institutions. This model was tested through the Programme for the Development of Managerial Competencies in Applying Internal Evaluation, developed within the research framework and implemented in public general education institutions.

The theoretical significance lies in the conceptual delineation of internal evaluation in general education institutions from a processual-participatory perspective and in identifying the defining characteristics of internal evaluation as a reflexive, collaborative, and contextualized process.

The practical value resides in the fact that the Processual-Participatory Model of Internal Evaluation of General Education Institutions can strengthen the evaluative culture at the institutional level, while the Programme for the Development of Managerial Competencies in Applying Internal Evaluation, developed within the research, can be applied in managerial practice and in continuous professional development programmes for school managers. The experimental results serve as reference points for organizing and optimizing internal evaluation and institutional development processes, as well as for formulating recommendations on educational policies, in accordance with the provisions of the Education Strategy 2030.

Implementation of results. The research results were applied within continuous professional training courses at the State University of Moldova and reflected in specialized journals.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Definiții ale calității	21
Tabelul 1.2. Viziuni asupra calității.....	24
Tabelul 1.3. Componentele conceptului de calitate.....	27
Tabelul 1.4. Deosebiri între neoliberalism și managerialism.....	40
Tabelul 1.5. Evoluția conceptului de evaluare.....	43
Tabelul 1.6. Caracteristici ale deținător de interese în raport cu evaluarea.....	45
Tabelul 1.7. Diferențele dintre evaluarea tradițională și cea constructivistă.....	49
Tabelul 2.1. Definiții ale evaluării interne a instituției de învățământ.....	52
Tabelul 2.2. Evaluarea internă, obiective, participanți, rezultate așteptate.....	53
Tabelul 2.3. Compararea între evaluarea pentru responsabilitate și îmbunătățire a școlii.....	61
Tabelul 2.4. Portofoliul de dovezi în evaluarea internă.....	74
Tabelul 2.5. Avantajele și dezavantajele metodelor de colectare a datelor.....	75
Tabelul 2.6. Gradul de realizare a indicatorilor.....	77
Tabelul 2.7. Formularea dovezilor și a constatărilor.....	78
Tabelul 2.8. Capcane ale evaluării interne.....	82
Tabelul 2.9. Strategii pentru dezvoltarea capacității de evaluare internă.....	88
Tabelul 2.10. Modele de sprijin pentru evaluarea internă.....	94
Tabelul 2.11. Măsurile implementate pentru consolidarea evaluării interne.....	95
Tabelul 2.12. Compararea metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general din Republica Moldova cu modelele de evaluare internă.....	101
Tabelul 2.13. Scopul evaluării interne – viziune procesuală vs. participativă.....	104
Tabelul 2.14. Obiective ale evaluării interne – analiză comparativă.....	105
Tabelul 2.15. Principii ale evaluării interne – analiză comparativă.....	105
Tabelul 2.16. Criterii de selecție a indicatorilor relevanți.....	107
Tabelul 2.17. Metodologia de aplicare a modelului procesual-participativ al evaluării interne a instituției.....	108
Tabelul 3.1. Structura experimentului pedagogic.....	117
Tabelul 3.2. Date demografice și profesionale ale respondenților.....	120
Tabelul 3.3. Corelațiile între experiența managerială și beneficiile evaluării.....	126
Tabelul 3.4. Corelațiile între experiența managerială și dificultățile întâmpinate.....	126
Tabelul 3.5. Corelațiile între dificultățile identificate pe tip de instituție școlară.....	127
Tabelul 3.6. Corelațiile între mediul rural și dificultățile întâmpinate.....	127
Tabelul 3.7. Structura programului de formare.....	131
Tabelul 3.8. Corelarea dimensiunilor investigate cu sursele de date din cadrul cercetării experimentale	136
Tabelul 3.9. Corelarea valorilor pre- și post-experiment	137
Tabelul 3.10. Analiza ipotezelor privind eficiența modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ.....	139

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Evoluția conceptului de calitat.....	22
Figura 2.1. Cele trei logici fundamentale ale evaluării interne.....	56
Figura 2.2. Condiții optime pentru susținerea procesului de evaluare internă.....	59
Figura 2.3. Analiza caracteristicilor unui proces.....	64
Figura 2.4. Modelul procesual al evaluării interne.....	68
Figura 2.5. Dificultățile implementării eficiente a evaluării interne.....	86
Figura 2.6. Sprijinirea evaluării interne prin politici de asigurare a calității	89
Figura 2.7. Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ...	103
Figura 3.1. Etapele experimentului de cercetare.....	113
Figura 3.2. Atribuțiile directorului în procesul de evaluare internă.....	118
Figura 3.3. Distribuția percepțiilor asupra utilității evaluării interne.....	121
Figura 3.4. Distribuția percepțiilor asupra beneficiilor evaluării interne.....	122
Figura 3.5. Distribuția percepțiilor asupra dificultăților evaluării interne.....	122
Figura 3.6. Experiența participanților în utilizarea unui set redus de indicatori	123
Figura 3.7. Opiniile respondenților asupra impactului selectării indicatorilor	123
Figura 3.8. Percepția asupra relevanței indicatorilor de evaluare internă.....	119
Figura 3.9. Avantajele utilizării indicatorilor relevanți pentru instituție.....	120
Figura 3.10. Opiniile respondenților privind modelul propus de evaluare internă.....	132
Figura 3.11. Opiniile privind utilizarea unui număr redus de indicatori.....	132
Figura 3.12. Opiniile respondenților privind eficiența modelului propus	133
Figura 3.13. Percepția participanților asupra economisirii timpului.....	134
Figura 3.14. Opiniile respondenților asupra rolului modelului în focalizarea pe priorități strategice.....	134
Figura 3.15. Opiniile respondenților asupra capacității modelului de a evidenția aspectele ce necesită îmbunătățiri.....	135
Figura 3.16. Opiniile respondenților privind relevanța utilizării modelului propus.....	135
Figura 3.17. Percepții comparative privind evaluarea internă: înainte și după aplicarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ.....	138

LISTA ABREVIERILOR

ANACEC – Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

IȘN – Inspectoratul Școlar Național

MEC – Ministerul Educației și Cercetării

OCDE – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

OFSTED – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

Biroul englez pentru Standarde în Educație, Serviciile și Abilitățile Copiilor

OLSDÎ – Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului

UNESCO – Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare

În contextul tendințelor globale și naționale de modernizare a educației, asigurarea calității reprezintă un element central în dezvoltarea durabilă a societății. În mod special, procesul de integrare a Republicii Moldova în Uniunea Europeană impune alinierea sistemului educațional la standardele și valorile europene, ceea ce presupune reforme profunde în domeniul calității și al guvernancei educației. Descentralizarea educației și introducerea evaluării interne ca proces de monitorizare și îmbunătățire continuă reflectă un interes crescând pentru dezvoltarea unor mecanisme interne de autoreglare, capabile să susțină autonomia instituțiilor și responsabilizarea acestora în raport cu rezultatele obținute. Deși evaluarea internă a fost introdusă ca un instrument de modernizare, realitatea din teren scoate la iveală o serie de dificultăți: aplicarea formală, lipsa unei culturi evaluative participative, orientarea către conformitate birocratică și presiunea de a produce rapoarte pentru validarea externă. Cercetări recente realizate de M. Brown [165], V. Faubert [172], I. Frumin [142], D. Meuret [95] arată că această dihotomie între evaluarea pentru îmbunătățire și evaluarea pentru responsabilizare nu este specifică doar Republicii Moldova, ci afectează majoritatea sistemelor educaționale europene. Situația este agravată de complexitatea metodologiilor existente, de resursele limitate ale instituțiilor de învățământ și de lipsa formării specifice a cadrelor didactice. Suspendarea temporară a procesului de evaluare externă de către ANACEC, precum și inițiativele recente de debirocratizare promovate de Ministerul Educației și Cercetării, confirmă necesitatea revizuirii profunde a modului în care este concepută și realizată evaluarea internă. Aceste condiții justifică actualitatea și relevanța temei cercetării, care propune o alternativă inovatoare la modelul actual de evaluare internă, și anume, *modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ*. Acesta se înscrie într-o paradigmă constructivistă și democratică, în care evaluarea nu este privită ca o simplă activitate de raportare, ci ca un proces colaborativ de reflecție și învățare instituțională.

Descrierea situației în domeniul cercetării. Managementul evaluării interne a instituțiilor de învățământ reprezintă o temă centrală în literatura de specialitate, fiind abordată în profunzime de cercetători precum D. Nevo [100], V. Faubert [172], G. McNamar [93], A. Valdman [134]. Aceste studii subliniază importanța decisivă a managementului evaluării instituționale pentru asigurarea calității procesului educațional. Contribuția părților interesate la procesul de evaluare internă și la îmbunătățirea calității educației este evidențiată de M. Brown [165], S. Kyriakides și B. Campbell [85], iar rolul sprijinului extern și al „prietenilor critici” este investigat de M. Brown [165] și O'Brien

[189]. Literatura de specialitate explorează, de asemenea, relația complementară dintre evaluarea internă și cea externă, abordată de autori precum J. MacBeath [90], D. Nevo [100] și J. Vanhoof [127]. Probleme legate de caracterul birocratic și consumator de timp al autoevaluării, ceea ce duce la o percepție negativă a acesteia au fost examinate de M. Brown [165], K. Ryan [195] soluții privind consilierea procesului se regăsesc în cercetările lui L. Naccarella [97]. În mod particular, un subiect tot mai frecvent abordat în cercetările recente este dihotomia dintre funcția de responsabilizare și funcția de îmbunătățire a evaluării interne. În cercetările lui C. Chapman și P. Sammons [64], G. McNamar [93], D. Meuret [95] sunt scoase în evidență tensiunile inerente dintre aceste două scopuri, care, deși nu sunt neapărat contradictorii, presupun logici de acțiune diferite.

În cercetările din R. Moldova și România, problematica calității educației este abordată din perspective variate. S. Cristea [149], Ș. Iosifescu [38], V. Gh. Cojocaru [23, 24] și V. Guțu [32, 33, 153] pun bazele conceptuale și manageriale, definind principiile, funcțiile și structurile capabile să susțină un sistem eficient al calității. În cercetările lui C. Cucuș [26], D. Patrașcu [43, 44], V. Crudu [44], C. Platon [47], I. T. Radu [50] sunt elucidate diverse aspecte ale evaluării și măsurării performanței în instituțiile educaționale. S. Baci [19] și N. Bucun [21] subliniază importanța resurselor și capabilităților instituționale, evidențiind faptul că managementul calității se fundamentează pe utilizarea eficientă a acestora. V. Andrițchi [16], A. Afanas [17], L. Poștan [49], M. Nicolescu [41] și E. Țap [54] repoziționează calitatea din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții și a formării continue, subliniind necesitatea alinierii la standarde europene. Dimensiunea axiologică și umană este reliefată de A. Paniș [42], V. Goraș-Postică [30] și R. Bezede [18], care leagă calitatea de cultură etică, starea de bine a cadrelor didactice și de cultivarea unei culturi colaborative, evidențiind leadershipul educațional ca factor strategic al dezvoltării capitalului uman. În planul politicilor educaționale și a evaluării I. Spinei [51], M. Șevciuc [52], A. Cara [22] analizează politicile de calitate, evaluările naționale și valorile fundamentale ale sistemului. V. Guzgan [34, 35] evidențiază rolul culturii și comportamentului organizațional în influențarea calității educației, iar E. Gorobeț A. Caușan și C. Caușan [31] aduc în atenție particularitățile evaluării calității educației în condițiile învățământului la distanță. În același registru, A. Bolboceanu [20] analizează accesul, relevanța și calitatea educației timpurii, subliniind importanța politicilor publice de echitate și incluziune.

Contradicțiile și problema de cercetare.

Importanța temei de cercetare constă în abordarea epistemologică a evaluării interne a instituției de învățământ general, valorificată din perspectiva asigurării calității educației și a dezvoltării instituționale, prin promovarea unei culturi evaluative reflexive și participative. Deși

evaluarea internă este recunoscută, la nivel teoretic și normativ, ca un proces esențial pentru îmbunătățirea calității educației, în practica școlară aceasta este frecvent percepută ca un demers birocratic, formal și lipsit de impact real asupra proceselor educaționale, fapt care diminuează potențialul său formativ și transformativ. Valorificarea evaluării interne în sistemul educațional contemporan, în special la nivelul instituțiilor de învățământ general, generează adesea abordări deficitare, manifestate prin accentul excesiv pe conformitate, colectare extensivă de date și raportare formală, în detrimentul reflecției profesionale și al învățării instituționale. Aceste practici reflectă dificultăți în gestionarea evaluării interne, într-un context educațional aflat într-o continuă dinamică și supus unor presiuni crescânde de responsabilizare. Astfel, se conturează o contradicție majoră între rolul praxiologic al evaluării interne ca instrument de îmbunătățire a calității educației și modalitățile preponderent administrative de realizare a acesteia în practică. La această contradicție se adaugă tensiunea dintre autonomia declarată a instituțiilor de învățământ în organizarea evaluării interne și caracterul rigid al metodologiilor oficiale, care limitează adaptarea procesului evaluativ la specificul și nevoile reale ale școlilor. Aceste contradicții conduc la formularea problemei de cercetare: *Cum poate fi reconceptualizată evaluarea internă a instituțiilor de învățământ general din Republica Moldova astfel încât să răspundă simultan cerințelor de responsabilizare și nevoii reale de îmbunătățire a calității educației, promovând o cultură reflexivă și participativă?*

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și metodologică a procesului de evaluare internă a instituției de învățământ general.

Obiectivele cercetării:

- Determinarea reperelor teoretice privind calitatea educației în învățământul general, prin integrarea dimensiunilor conceptuale, metodologice și normative care fundamentează procesul de asigurare a calității;
- Identificarea premiselor teoretico-aplicative ale evaluării interne în instituțiile de învățământ, din perspectivă procesuală;
- Analiza comparativă a cadrului normativ și a practicilor de evaluare internă din Republica Moldova în raport cu modelele internaționale relevante;
- Elaborarea Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general, cu accent pe selecția indicatorilor relevanți, implicarea actorilor educaționali și orientarea formativă a procesului evaluativ;

- Validarea experimentală a *Programului de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne*, elaborat în baza *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*.

Ipoteza cercetării constă în faptul că fundamentele teoretice și metodologice ale evaluării interne, determinate, elaborate și implementate în cadrul cercetării, pot contribui la eficientizarea procesului de evaluare internă a instituției de învățământ general și la sporirea impactului acesteia asupra calității educației, dacă este valorificat Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general.

Metodologia cercetării s-a fundamentat pe următoarele metode:

- teoretice: documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, inducția și deducția, hermeneutica teoretică;
- experimentale: chestionarea, observația, experimentul pedagogic, probe practice;
- de prelucrare a rezultatelor: metode statistico-matematice, reprezentarea grafică a rezultatelor cercetării.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în delimitarea reperelor conceptuale ale evaluării interne a instituției de învățământ general din perspectivă procesual-participativă, precum și în conceptualizarea *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*, care integrează fundamentele teoretice și aplicative ale evaluării ca proces reflexiv, colaborativ și contextualizat.

Rezultatele obținute, care au contribuit la rezolvarea problemei științifice, constau în determinarea și elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice ale evaluării interne a instituției de învățământ general din perspectivă procesual-participativă, structurate în *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*, experimentat prin *Programul de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne*, elaborat în cadrul cercetării și implementat în instituții publice de învățământ general.

Semnificația teoretică a cercetării constă în delimitarea conceptuală a evaluării interne a instituției de învățământ general din perspectivă procesual-participativă și în identificarea trăsăturilor definitorii ale evaluării interne ca proces reflexiv, colaborativ și contextualizat.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în faptul că *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* poate consolida cultura evaluativă la nivel instituțional, iar *Programul de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne*, elaborat în cadrul cercetării, poate fi valorificat în practica managerială și în cadrul programelor de formare

continuă a managerilor școlari, rezultatele experimentale servind drept repere pentru organizarea și optimizarea proceselor de evaluare internă și dezvoltare instituțională, precum și pentru formularea de recomandări privind politicile educaționale, în conformitate cu prevederile Strategiei Educației 2030.

Implementarea rezultatelor științifice ale cercetării s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic, prin valorificarea *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* și a *Programului de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne*, centrate pe organizarea procesului evaluativ din perspectivă procesuală și participativă și pe implicarea actorilor educaționali în selectarea indicatorilor relevanți.

Aprobarea rezultatelor științifice ale cercetării s-a realizat prin prezentarea și discutarea acestora în cadrul conferințelor și manifestărilor științifice naționale și internaționale, desfășurate în Republica Moldova și peste hotare. Rezultatele cercetării au fost comunicate la conferințe și manifestări științifice, dintre care se evidențiază: Conferința științifică internațională *Știință și educație: noi abordări și perspective* (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2025); Conferința științifică internațională *Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții* (Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, 6 iunie 2025); Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor *Cercetare, Inovare, Dezvoltare* (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 4 aprilie 2025); Conferința Internațională de Științele Educației, ediția I (Universitatea „Titu Maiorescu”, București, 23 martie 2023); Conferința științifică internațională *Școala modernă: provocări și oportunități* (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015); Simpozionul Pedagogic Internațional *Tehnologii didactice moderne* (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2016), precum și alte manifestări științifice de profil.

Publicații la tema tezei: au fost publicate 4 articole științifice în reviste de specialitate incluse în Registrul Național al revistelor de profil, precum *Univers Pedagogic*, *Studia Universitatis Moldaviae* și *Didactica Pro*, precum și articole în volumele manifestărilor științifice naționale și internaționale.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii și recomandări. Bibliografia cuprinde 212 surse, adnotare în limbile română, engleză, iar textul de bază totalizează 144 de pagini, fiind completat de 34 de tabele, 25 de figuri și 3 anexe.

Cuvinte-cheie: evaluare internă, calitatea educației, model procesual-participativ, responsabilizare și îmbunătățire, cultură organizațională reflexivă, indicatori relevanți.

Etapa I – Fundamentarea teoretică și analiza diagnostică a practicilor de evaluare internă

Această etapă inițială a fost dedicată construirii cadrului teoretico-metodologic al cercetării și identificării elementelor definitorii care fundamentează evaluarea internă în instituțiile de învățământ. Accentul a fost pus pe înțelegerea logicii apariției și dezvoltării evaluării interne, în corelație cu două paradigme majore care au influențat direcțiile reformelor educaționale: neoliberalismul, cu accent pe responsabilizare și competiție, și managerialismul, care promovează eficiența, standardizarea și controlul performanței.

Activitățile desfășurate în această etapă au inclus:

- analiza critică a literaturii de specialitate referitoare la modelele teoretice de evaluare și generațiile de evaluare, cu accent deosebit pe a patra generație, care valorizează dialogul, negocierea și implicarea părților interesate;
- examinarea cadrului normativ și metodologic privind evaluarea internă în Republica Moldova, în vederea identificării caracterului său procesual și a modului în care acesta este articulat cu evaluarea externă;
- analiza comparativă a practicilor internaționale, pentru a evidenția diversitatea abordărilor în materie de autoevaluare instituțională și potențialele direcții de adaptare la contextul autohton;
- aplicarea unui chestionar de tip pre-experiment, destinat directorilor și echipelor manageriale, pentru a investiga percepțiile asupra utilității evaluării interne, dificultăților întâmpinate și nivelului de implicare în acest proces.

Rezultatele obținute în această etapă au oferit fundamentul conceptual necesar pentru formularea unui model procesual-participativ de evaluare internă, capabil să echilibreze funcțiile de responsabilizare și îmbunătățire, promovând o abordare contextualizată, participativă și relevantă pentru instituțiile educaționale din Republica Moldova.

Etapa II – Analiza dihotomiei responsabilizare–îmbunătățire și elaborarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ. În această etapă, cercetarea s-a axat pe aprofundarea dihotomiei conceptuale dintre funcția de responsabilizare și cea de îmbunătățire a evaluării interne, identificând tensiunile și interdependențele dintre aceste două dimensiuni. Pe baza constatărilor teoretice și a observațiilor din practica școlară, a fost elaborat un model procesual-participativ de evaluare internă, care propune o reconceptualizare a procesului evaluativ, astfel încât să echilibreze cerințele de responsabilizare cu nevoia de reflecție și dezvoltare instituțională.

Modelul se fundamentează pe selectarea participativă a unui set redus de indicatori relevanți, adaptabili contextului fiecărei instituții, în vederea simplificării procesului, reducerii sarcinilor birocratice și creșterii eficienței. Activitățile desfășurate în această etapă au inclus:

- construcția teoretică și metodologică a modelului, cu accent pe claritate, relevanță și aplicabilitate practică;
- testarea modelului în cadrul unui eșantion pilot, pentru a evalua modul în care acesta răspunde atât funcției de responsabilizare, cât și celei de îmbunătățire;
- colectarea și analiza feedbackului din partea actorilor educaționali implicați, pentru identificarea percepțiilor, beneficiile și provocările resimțite în aplicarea modelului.

Această etapă a permis ajustarea și validarea modelului, oferind o versiune optimizată care răspunde nevoilor reale ale instituțiilor școlare și promovează o cultură organizațională bazată pe participare, reflecție colectivă și îmbunătățire continuă.

Etapa III – Validarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ

Această etapă a marcat validarea empirică a modelului procesual-participativ de evaluare internă și analiza impactului său asupra practicii evaluative din instituțiile de învățământ general. Scopul principal a fost de a confirma eficiența modelului în echilibrarea funcțiilor de responsabilizare și îmbunătățire, precum și în reducerea percepției birocratice a procesului.

Activitățile desfășurate au inclus:

- compararea rezultatelor pre și post-experiment, pentru a evalua măsura în care modelul a contribuit la creșterea clarității procesului de evaluare și la diminuarea încărcăturii administrative;
- aplicarea unui chestionar post-experiment, axat pe percepția participanților (directori și membri ai echipelor de evaluare) asupra utilității, eficienței și aplicabilității modelului propus;
- analiza statistică a datelor colectate, pentru a evidenția relația dintre aplicarea modelului și îmbunătățirile observate în procesele de planificare, reflectare și luare a deciziilor la nivel instituțional;
- formularea recomandărilor practice, menite să susțină optimizarea și extinderea aplicării modelului procesual-participativ la scară sistemică, în contextul reformelor educaționale actuale.

Prin această etapă, cercetarea și-a atins finalitatea principală: validarea unui model inovator, construit pe principii de participare și relevanță contextuală, care poate transforma evaluarea internă într-un proces util, accesibil și orientat spre dezvoltare instituțională durabilă. Rezultatele confirmă faptul că modelul procesual-participativ reprezintă o alternativă viabilă la abordările tradiționale, oferind un cadru metodologic coerent și un instrument eficient pentru creșterea calității educației.

Capitolul 1 explorează conceptul de calitate a educației, oferind o perspectivă teoretică și contextuală asupra acestuia. Se analizează diferite definiții și abordări conceptuale, evidențiind faptul că noțiunea de calitate educațională este dinamică și profund influențată de factori economici, sociali și politici. Un prim aspect abordat este evoluția conceptului de calitate în educație, de la o viziune centrată exclusiv pe rezultate măsurabile (precum performanțele academice) la un model mai complex și comprehensiv, care include dimensiuni precum echitatea, incluziunea, relevanța socială a învățării și dezvoltarea personală a elevilor. În continuare, capitolul analizează viziunile asupra calității educației promovate de instituții internaționale și naționale, punând în paralel modelele de calitate formulate de UNESCO, OCDE și Uniunea Europeană, evidențiind importanța unei abordări integrate și adaptabile a standardelor educaționale.

Un accent deosebit este pus pe analiza asigurării calității în contextul reformelor educaționale inspirate de paradigmele neoliberalismului și managerialismului. Aceste paradigme au influențat introducerea sistemelor de evaluare internă în multe țări, promovând o cultură a responsabilizării, măsurării performanței și a controlului managerial. Astfel, evaluarea internă a fost adesea percepută ca un instrument tehnic de raportare și conformare, în detrimentul rolului său de sprijin și dezvoltare.

Pentru a înțelege în profunzime evoluția conceptului de evaluare, în lucrare sunt analizate cele patru generații ale evaluării. Lucrarea pune accent pe generația a patra, considerată a fi cea mai adecvată pentru contextul evaluării interne. Aceasta valorizează implicarea activă a părților interesate, utilizarea dialogului ca instrument central în procesul evaluativ și recunoașterea diversității contextelor educaționale.

De asemenea, în acest capitol au fost analizate politicile educaționale naționale și internaționale care au influențat viziunea asupra calității, fiind examinate principalele reforme și inițiative implementate de-a lungul timpului. Analiza acestor politici a permis înțelegerea modului în care strategiile de asigurare a calității s-au construit în jurul unei duble finalități: responsabilizare și îmbunătățire. Astfel, **Capitolul 1** oferă cadrul teoretic necesar pentru formularea unui model procesual-participativ de evaluare internă, capabil să răspundă atât cerințelor de eficiență instituțională, cât și nevoii de dezvoltare continuă a calității educației.

Capitolul 2 debutează cu analiza modelelor internaționale de evaluare internă, evidențiind două direcții majore: modelul tehnic, axat pe conformitate și standarde rigide, și modelul participativ, care valorizează implicarea actorilor educaționali și procesul de reflecție colectivă. Sunt examinate experiențele din mai multe țări europene, subliniindu-se importanța cadrului normativ flexibil, a formării continue și a sprijinului extern în procesul de autoevaluare. De asemenea, este analizată relația dintre evaluarea internă și cea externă, fiind evidențiate atât necesitatea alinierii celor două componente, cât și riscul birocratizării excesive dacă autoevaluarea este percepută doar ca o obligație formală.

În continuare, este prezentată metodologia actuală a evaluării interne în Republica Moldova, cu accent pe caracterul ei procesual. Pornind de la analiza cadrului normativ și a percepțiilor din sistem, este formulat *modelul procesual al evaluării interne*, care structurează procesul de autoevaluare.

O secțiune importantă a capitolului este dedicată analizei dificultăților întâmpinate de instituții în procesul de evaluare internă, dificultăți cauzate în mare parte de dihotomia dintre funcția de responsabilizare și cea de îmbunătățire. Se argumentează că această tensiune a condus la perceperea evaluării ca un proces birocratic, iar soluția propusă este elaborarea unui *model procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ*, care să integreze aceste două funcții într-un cadru echilibrat și aplicabil. Modelul valorifică selecția participativă a indicatorilor, implicarea părților interesate și adaptarea instrumentelor la specificul instituției.

Ultimul subcapitol este consacrat mentorării procesului de evaluare internă, analizând modelele internaționale de sprijin acordat școlilor. Sunt evidențiate formele eficiente de mentorat și sprijin extern (precum „critical friends”), care contribuie la creșterea capacității instituționale de autoevaluare și la consolidarea unei culturi organizaționale reflexive.

În concluzie, Capitolul 2 fundamentează teoretic și practic necesitatea tranziției de la o evaluare internă formală și birocratică la un proces contextualizat, participativ și orientat spre îmbunătățire, oferind argumentele necesare pentru validarea și testarea empirică a modelului procesual-participativ dezvoltat în cadrul cercetării.

Capitolul 3 al lucrării este dedicat validării experimentale a *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*, având ca obiectiv central testarea aplicabilității, eficienței și relevanței acestuia în contextul educațional din Republica Moldova. Studiul s-a desfășurat în mai multe etape esențiale: definirea contextului cercetării, elaborarea și testarea instrumentelor, implementarea modelului în cadrul unui eșantion de instituții și analiza datelor colectate.

În prima parte a capitolului sunt formulate ipotezele cercetării, sunt descrise metodele utilizate și este prezentat grupul țintă. *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* propus are ca puncte forte reducerea birocrăției, creșterea clarității procesului de evaluare, sprijinirea deciziilor strategice și concentrarea pe indicatori relevanți, selectați în funcție de prioritățile fiecărei instituții. O inovație importantă adusă de cercetare constă în testarea unui set restrâns de indicatori relevanți, ceea ce a permis evaluarea impactului acestora asupra eficienței procesului de autoevaluare și asupra percepției cadrelor manageriale implicate.

Rezultatele obținute în urma implementării *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* confirmă eficiența acestuia: participanții au evaluat pozitiv claritatea etapelor, utilitatea practică a indicatorilor și caracterul colaborativ al procesului. Majoritatea respondenților au subliniat că modelul facilitează analiza proceselor educaționale, economisește timp și sprijină identificarea rapidă a domeniilor care necesită îmbunătățiri. De asemenea, s-a constatat că acest model reduce semnificativ sarcina birocratică și permite o corelare mai strânsă între procesul de autoevaluare și strategiile de dezvoltare ale instituției.

Capitolul se încheie cu o serie de analize statistice și corelații care evidențiază impactul pozitiv al aplicării *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*. Aceste rezultate oferă o bază empirică solidă pentru formularea unor recomandări privind extinderea și implementarea acestui model în viitoarele cicluri de evaluare internă. Se sugerează că abordarea procesual-participativă constituie o alternativă viabilă și eficientă la modelele tradiționale, frecvent percepute ca fiind formale și excesiv birocratice, reușind să reorienteze evaluarea internă spre un proces real de îmbunătățire și dezvoltare instituțională.

1. CALITATEA EDUCAȚIEI-PERSPECTIVE PARADIGMATICE ȘI EVALUATIVE

1.1. Aspecte teoretice ale calității în învățământul general

Calitatea este o categorie fundamentală în noua paradigmă a guvernării moderne, iar asigurarea calității reflectă rolul crescând al acestei categorii în contextul dezvoltării durabile a societății. În prezent, calitatea produselor și serviciilor reprezintă un indicator al eficienței și productivității muncii, o sursă de bunăstare națională și un indicator al unei economii dezvoltate. Calitatea vieții este recunoscută internațional ca cea mai importantă caracteristică a nivelului de dezvoltare a țărilor. În Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030” se subliniază că *„sporirea calității vieții, valorificarea potențialului fiecărei persoane și asigurarea calității principalelor etape ale vieții sunt priorități asumate de Republica Moldova în atingerea nivelului european de dezvoltare”* [5, p. 24]. În acest sens, după cum afirmă V. Boghiu [144, p. 453], *„formarea unei culturi în domeniul calității este o condiție esențială pentru îmbunătățirea continuă a calității serviciilor publice”*, ceea ce confirmă importanța valorilor, atitudinilor și comportamentelor orientate spre calitate în consolidarea dezvoltării durabile.

Calitatea este un termen general, aplicabil la diverse trăsături sau caracteristici, fie individuale, fie generice, și este definită în moduri variate de diverși autori. În cercetările privind calitatea, se menționează existența a peste 300 de definiții, studiate de filosofi, economiști, manageri și specialiști în științele sociale. În ciuda unei tradiții îndelungate de cercetare a conținutului acestei categorii, problematica „calității” continuă să fie un subiect de discuție intensă în știința contemporană, mai ales în contextul teoriei și practicii managementului modern. După cum remarcă specialistul american în domeniul managementului calității J. Harrington, *„calitatea este un lucru curios: toată lumea vorbește despre ea, toți trăiesc cu ea și fiecare crede că știe ce înseamnă, dar foarte puțini ajung la o definiție comună”* [138, p. 26].

L. Ilieș consideră că *„natura enigmatică a calității se datorează faptului că este un concept dinamic cu o importantă forță emoțională și morală”* [37, p. 17]. S. Baciș [143, p. 15] observă că sensul conceptului de „calitate” se schimbă în funcție de etapele dezvoltării gândirii umane. În prezent, există numeroase perspective de abordare a conceptului de calitate – *economică, socială, managerială, psihologică și personală* – fiecare oferind o interpretare proprie, în funcție de obiectul de studiu.

Pentru a surprinde evoluția acestei noțiuni, în **Tabelul 1.1.** sunt prezentate câteva definiții reprezentative propuse de autori din diferite perioade istorice și domenii de activitate.

Tabelul 1.1. Definiții ale calității

Autor	Definiție	Categorie
Aristotel (sec. III î.Hr.) [36]	Calitatea - diferența dintre obiecte. Diferențiere pe baza „bun-rău”.	Filozofie
Proverb chinez [147]	Hierogliful care denotă calitatea constă din două elemente „Echilibru” și „Bani” (calitate = echilibru + bani).	Filozofie
Toma d'Aquino [52]	Trebuie să existe, de asemenea, ceva care să fie pentru toate ființele cauza ființei lor, a bunătății și a oricărei alte perfecțiuni; și pe acesta îl numim Dumnezeu.	Filozofie
G.W.F. Hegel (sec. XIX) [105]	Calitatea este, în primul rând, certitudine identică cu existența, astfel încât ceva încetează să mai fie ceea ce este, atunci când își pierde calitatea.	Filozofie
K. Ishikawa (1950) [83]	Calitatea este proprietatea de a satisface nevoile consumatorilor.	Economie
J.M. Juran [181]	Calitatea reprezintă aptitudinea de a satisface necesitățile sau măsura în care produsul servește cu succes așteptările consumatorilor.	Economie
Terminologia ISO 9000 [206]	Ansamblul de proprietăți și caracteristici ale unui bun sau serviciu care îi conferă acestuia aptitudinea de a satisface necesitățile exprimate sau implicite.	Economie
J. Harrington [41]	Calitatea ca satisfacerea sau depășirea cerințelor (așteptărilor) consumatorilor la preț, pe care ei și-l pot permite și atunci când au nevoie de acest produs sau serviciu.	Economie
G. Şraum [55]	Calitatea reprezintă expresia gradului de utilitate socială a produsului, măsura în care, prin ansamblul caracteristicilor sale tehnico-funcționale, psiho-senzoriale și ale parametrilor economici satisface nevoile pentru care a fost creat și respectă restricțiile impuse de interesele generale ale societății privind eficiența economică, protecția mediului.	Economie
A. Feigenbaum [73]	Calitatea este singura forță importantă care contribuie și duce la creșterea economică a companiilor pe piețele internaționale.	Economie
L. Ilieș [37]	Prin calitate nu trebuie să se înțeleagă cel mai bun bun/serviciu în sens absolut, ci cel mai bun bun/serviciu în condițiile impuse de către client, condiții izvorâte din modul de utilizare și prețul de vânzare.	Economie
S. Baci [143]	Calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor de valoare ale unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoile afirmate sau implicite ale clienților.	Management
V. Rusacov [141]	Calitate - decizie adoptată fără încălcarea legilor existente, ținând cont de interesele executanților, cu costuri minime și, fiind implementat, permite realizarea obiectivelor fără a provoca consecințe negative care necesită ajustare sau anulare semnificativă.	Management
V. Antonescu, D. Constantinescu [15]	Calitate cuprinde un ansamblu de principii și metode reunite într-o strategie globală, pusă în aplicare în firmă pentru a îmbunătăți: calitatea produselor și serviciilor sale, calitatea funcționării sale, calitatea obiectivelor sale.	Management

Ne-am propus, prin intermediul graficului din **Figura 1.1**, să ilustrăm tranziția și transformarea conceptului de calitate de-a lungul istoriei, trecând prin patru perioade distincte – antichitatea, evul mediu, epoca modernă și cea contemporană. Fiecare dintre etape reflectă prioritățile culturale, economice și sociale ale timpului, arătând cum noțiunea de calitate a evoluat de la o abordare filozofică la una pragmatică și, ulterior, la una socială.

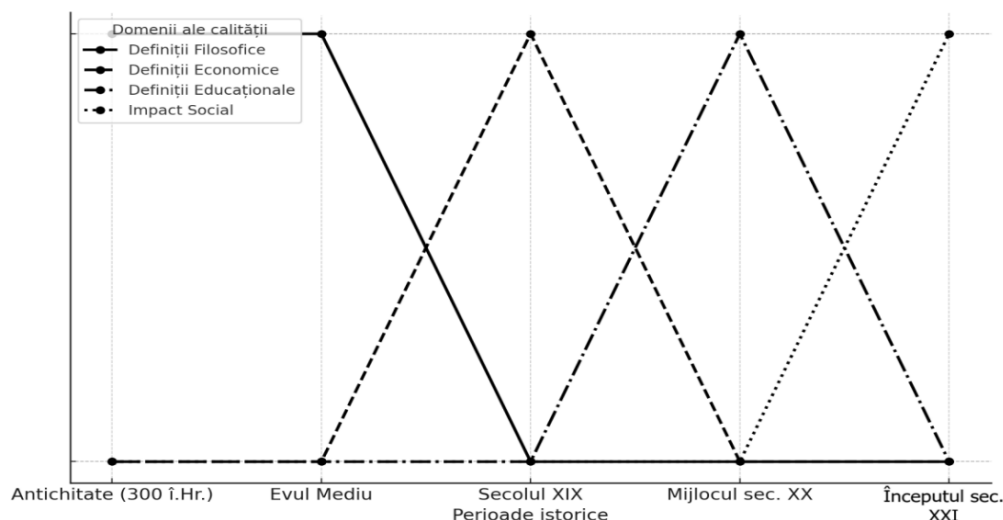


Figura 1.1. Evoluția conceptului de calitate

Se observă că, de-a lungul istoriei, conceptul de calitate a suferit transformări majore, adaptându-se la contextul social și cultural al fiecărei epoci. În antichitate, calitatea era percepută ca un atribut intrinsec, legat de excelență și atingerea scopului ideal, definit prin „*entelecheia*” lui Aristotel [36]. În evul mediu, aceasta a dobândit o dimensiune morală și spirituală, fiind asociată cu perfecțiunea divină și ordinea universală stabilită de Dumnezeu, așa cum subliniază Toma d'Aquino: „*toate ființele își au sursa ființei lor în Dumnezeu*” [52]. Odată cu revoluția industrială, calitatea a fost redefinită în termeni practici, axându-se pe eficiență, standardizare și cerințele pieței.

În secolul XX, aceasta devine un element central în educație, fiind măsurată prin rezultate și procese instituționale. Astăzi, calitatea include impactul social și sustenabilitatea, așa cum afirmă S. Cristea: „*Educația pentru sustenabilitate definește capacitatea sistemului educațional de a promova dezvoltarea durabilă, eficientă și inovatoare*” [149, p. 55]. Această perspectivă reflectă o viziune complexă, care integrează excelența academică cu obiective sociale și economice durabile. În opinia noastră cea mai amplă definiție a calității este oferită de A. I. Subetto [209], care o dezvoltă printr-un sistem generalizat de caracteristici:

- Calitatea este un ansamblu de proprietăți;

- Este structurală și deține un sistem ierarhic de calități ale părților unui obiect sau proces;
- Este dinamică, reprezentând un sistem dinamic de proprietăți;
- Este esența intrinsecă a unui obiect sau proces, exprimată în relația logică a părților și a elementelor constitutive;
- Este baza existenței unui obiect sau proces, având o dublă condiționalitate exprimată în unitatea externă și internă, potențială și reală ca obiect sau proces;
- Determină unitatea unui obiect sau proces, reacția sa specifică la influențele externe, integritatea, ordinea și stabilitatea;
- Calitatea obiectelor și proceselor create de om, în contrast cu calitățile altor fenomene naturale, determină valoarea acestora și adecvarea lor la anumite scopuri, obiective, sarcini și condiții propuse de om.

O abordare originală a calității aparține lui L. Harvey și D. Green [177], care au încercat să deconstruiască conceptul abstract de calitate și să se concentreze asupra acestei dimensiuni pentru a reconcilia diferitele moduri de a gândi calitatea. Rezultatul reprezintă o matrice multidimensională a calității, axată pe cinci aspecte:

- **Excepțional** - un concept tradițional legat de ideea de „exceleță”, de obicei operaționalizat ca standarde excepțional de ridicate de realizare academică. Calitatea este atinsă dacă standardele sunt depășite.
- **Perfecțiune sau consistență** - se concentrează pe proces și stabilește specificații care trebuie îndeplinite. Calitatea, în acest sens, este rezumată prin ideile interrelaționate de „zero defecte” și de a face lucrurile corect din prima.
- **Adecvarea scopului** - evaluează calitatea în funcție de măsura în care un produs sau serviciu își îndeplinește scopul declarat. Scopul poate fi definit de consumator pentru a îndeplini cerințele sau (în educație) definit de instituție pentru a reflecta misiunea instituțională (sau obiectivele cursului).
- **Valoare pentru bani** - evaluează calitatea în termeni de rentabilitate a investiției sau cheltuielii. În centrul abordării „valoare pentru bani” în educație se află noțiunea de responsabilitate. Serviciile publice, inclusiv educația, trebuie să fie responsabile față de finanțatori. Tot mai des, studenții își evaluează propria investiție în educația superioară în termeni de „valoare pentru bani”.

- **Transformare** - percepe calitatea ca un proces de schimbare, care în educația superioară adaugă valoare studenților prin experiența lor de învățare. Educația nu este un serviciu pentru un client, ci un proces continuu de transformare a participantului. Aceasta conduce la două noțiuni de calitate transformativă în educație: îmbunătățirea consumatorului și împuternicirea acestuia.

Educația, fiind un fenomen social, se supune tendințelor și proceselor politice, economice și sociale. Este adevărat că multe dintre ideile privind calitatea educației au fost împrumutate din domeniul economic. Acest lucru se datorează faptului că educația are o importanță economică semnificativă, deoarece pregătește forța de muncă și îi furnizează competențele și cunoștințele necesare pentru a contribui la creșterea economică. Prin împrumutarea unor idei și modele din domeniul economic, sistemul educațional poate fi mai bine înțeles și evaluat, astfel încât să se poată îmbunătăți și să se adapteze nevoilor economice în continuă schimbare. În continuare, vom analiza câteva interpretări pentru a stabili anumite similitudini. **Tabelul 1.2** prezintă o comparație între **viziunea asupra calității** în domeniul economic și cel educațional, evidențiind modul în care fiecare perspectivă influențează percepția asupra calității în învățământ.

Tabelul 1.2 Viziuni asupra calității

Domeniul economic	Domeniul educației
Viziunea absolută: calitatea este însușirea de a fi cel/cea mai bună	Viziunea absolută a calității se regăsește în lumea educațională atunci când se disting cel mai bun elev, cea mai bună școală, cele mai înalte rezultate la olimpiade, examene.
Viziunea bazată pe standarde: calitatea este ceea ce îndeplinește standardele	Cu referire la cerințele standard pentru calitate în lumea economică (de exemplu, ISO), corespunde finalităților disciplinare și transdisciplinare. În diferitele sisteme școlare, modalitățile de control al realizării calității sunt diferite, de la testări până la examene naționale.
Viziune orientată spre utilizator: calitatea este ceea ce dorește clientul	Instituțiile de învățământ constituie un bun public, astfel încât, la fel ca în cazul orientării către clienți în domeniul economic, părțile interesate sunt în drept să formuleze cereri față de instituția de învățământ (părinți, instituții de învățământ superior, agenți economici, etc).
Viziunea bazată pe valoare: calitatea este convertibilă în numerar („valoare pentru bani”)	Argumentul bazat pe valoare emană în principal din cercurile politice deoarece administrația școlii este, în cadrul măsurilor bugetare, din ce în ce mai presată de legitimare și pentru că mijloacele financiare utilizate sunt din ce în ce mai constrânse.

În literatura de specialitate și în discursul educațional contemporan, expresiile *educație de calitate* și *calitatea educației* sunt adesea utilizate interschimbabil. Cu toate acestea, ele reflectă nuanțe conceptuale distincte, care merită clarificate pentru o înțelegere adecvată a direcțiilor de reformă și a evaluării sistemelor educaționale. *Educația de calitate* este un concept cu valențe axiologice și normative, orientat spre idealuri educaționale majore. Aceasta presupune un *proces educațional echitabil, relevant, eficient și incluziv*, centrat pe elev și orientat spre dezvoltarea deplină a

potențialului uman. În accepțiunea lui S. Cristea [150], educația de calitate constituie „*un ideal proiectiv*”, orientat spre valorile și finalitățile majore ale educației, și presupune „*o orientare axiologică asupra actului educațional*”. În această accepțiune, întrebarea esențială devine „*Ce fel de educație ne dorim?*”, punând accent pe dimensiunea formativă, umanistă și democratică a educației, care vizează *echitatea, relevanța și incluziunea*. Această viziune se regăsește în documentele internaționale și naționale de politică educațională. **Obiectivul 4 din Agenda pentru Dezvoltare Durabilă Orizont 2030**, adoptat la cea de-a 70-a sesiune a Adunării Generale ONU, propune asigurarea „*unei educații incluzive, echitabile și de calitate, precum și promovarea, pentru toți, a oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții*” [UNESCO, 2015]. La nivel național, **Strategia educației „Educația 2030”** din Republica Moldova aliniază acest deziderat cu obiectivele de dezvoltare economică, subliniind în Axa prioritară I (Învățământul și piața muncii): „*calitatea educației – calitatea economiei*” [3].

În schimb, *calitatea educației* se referă la măsurarea și evaluarea proceselor și rezultatelor educaționale existente. Este o noțiune cu valențe tehnice și operaționale, care implică analiza unor indicatori specifici (precum performanța elevilor, eficiența cadrelor didactice, calitatea resurselor educaționale, infrastructura, managementul școlar etc.). În viziunea lui S. Cristea, *calitatea în educație* (termen echivalent conceptual cu *calitatea educației*) este un „construct pedagogic” ce reflectă *măsura în care un sistem educațional reușește să-și atingă finalitățile explicite și implicite* [150]. Această abordare presupune o *evaluare obiectivă*, fundamentată pe indicatori de eficacitate (realizarea finalităților educaționale), de eficiență (utilizarea optimă a resurselor) și de echitate (asigurarea șanselor egale de acces și reușită pentru toți educabilii). În acest sens, calitatea educației este direct legată de politicile publice în domeniul educațional, fiind operaționalizată prin mecanisme specifice de *asigurare a calității* — precum sistemele de *autoevaluare, evaluare externă, acreditare instituțională, monitorizare și control*. S. Cristea subliniază că această dimensiune a calității presupune o abordare sistemică și strategică, cu accent pe diagnosticarea și optimizarea performanței educaționale, în acord cu cerințele societății cunoașterii. Astfel, *calitatea educației* devine un reper al funcționalității și eficacității sistemului de învățământ, cuantificat prin instrumente standardizate, audituri educaționale și rapoarte de performanță. Spre deosebire de *educația de calitate*, care reflectă un ideal axiologic, *calitatea educației* are o natură mai pragmatică și este esențială pentru asigurarea sustenabilității sistemului educațional în termenii săi concreți, măsurabili și comparabili. În concluzie, analiza conceptuală a celor două noțiuni — *educația de calitate* și *calitatea educației* — relevă o dihotomie importantă între dimensiunea ideală și cea operațională a actului educațional. *Educația de*

calitate exprimă un *deziderat normativ* și axiologic, asociat cu finalitățile majore ale educației într-o societate democratică: echitate, relevanță, incluziune, dezvoltare integrală. În schimb, *calitatea educației* desemnează măsura în care aceste idealuri se realizează efectiv în contextul instituțional și sistemic, fiind cuantificabilă prin indicatori și standarde specifice.

Din această perspectivă, cercetarea noastră utilizează ambele concepte în mod complementar: pe de o parte, pentru a contura viziunea normativă a unui sistem educațional centrat pe valori și pe nevoile educabililor (educație de calitate), iar pe de altă parte, pentru a analiza instrumentele, procesele și rezultatele prin care acest ideal poate fi atins și monitorizat (calitatea educației).

Conceptul de „calitate a educației”, așa cum afirmam mai sus, este unul dinamic și variabil, influențat de multiple aspecte precum nivelurile de educație, tipurile de instituții de învățământ și percepțiile diferite ale subiecților implicați în activitatea educațională. UNICEF și UNESCO [126] definesc cinci componente cheie care determină calitatea educației: elevii, mediul, conținuturile, procesele și rezultatele.

- *Elevii reprezintă fundamentul calității educației* - sănătatea, nutriția și pregătirea elevilor sunt considerate elemente esențiale pentru participarea și succesul lor în educație.
- *Mediul educațional* - necesitatea unui mediu sigur, echitabil și favorabil învățării, inclusiv dotări adecvate și infrastructură, este subliniată.
- *Conținuturile educaționale* - programele educaționale trebuie să fie centrate pe dezvoltarea deprinderilor de viață și să contribuie la succesul social al elevilor.
- *Procesele educaționale* - acestea implică pregătirea și suportul cadrelor didactice prin formare continuă și aplicarea unor metodologii centrate pe elevi.
- *Rezultatele educaționale* - acestea sunt măsurate prin competențele, valorile și cunoștințele dobândite de elevi în raport cu prioritățile naționale și internaționale.

I. Ridetkaia propune o abordare practică a elementelor care asigură calitatea educației la diferite niveluri. Ea se referă la: „*rezultatele educaționale, procesele educaționale, condițiile de desfășurare a activităților educaționale și calitatea managementului acestor procese*” [207, p. 2]. *La nivelul procesului didactic*, aceasta implică analiza modului de implementare a strategiilor didactice centrate pe elev, serviciilor de sprijin educațional, mecanismelor de feedback și evaluare eficientă. *La nivelul mediului educațional*, se analizează componentele mediului fizic și psihosocial, precum și strategiile de disciplină și securitate. *La nivelul curriculumului și al activităților extracurriculare*, este esențial să se analizeze modul în care acestea răspund nevoilor de învățare ale elevilor și cerințelor comunității. În ceea ce privește *managementul școlii*, se face referire atât la componenta strategică, cât și la cea

operațională. A. Golovcenco și C. Becasova [136, p. 100], analizând conceptul de *calitate a educației*, îl divizează în trei părți interdependente: *calitatea structurilor*, *calitatea proceselor* și *calitatea rezultatelor*.

Pe baza acestor abordări am elaborat **Tabelul 1.3**, în care sunt sistematizate, din perspectiva noastră, componentele și elementele cheie ale conceptului. Interconectarea elementelor menționate mai sus este determinată de natura relațiilor dintre componentele calității educației. Influențându-se reciproc, acestea contribuie la formarea calității fiecăruia dintre ele. Relația și interdependența dintre componentele și elementele calității educației permit evidențierea rolului procesului educațional, care este esențial în conceptul de *calitate a educației*.

Tabelul 1.3. Componentele conceptului de calitate a educației

Dimensiunea calității	Descriere	Elemente incluse
Calitatea condițiilor (contextului educațional)	Reprezintă baza materială, umană și organizațională care face posibil procesul educațional. Include resursele, infrastructura și cadrul instituțional care susțin actul educațional.	- Infrastructura școlii și dotarea materială; - Resurse financiare și logistice; - Calificarea cadrelor didactice; - Accesul la resurse educaționale; - Climatul organizațional și psihosocial.
Calitatea procesului educațional	Vizează modul în care resursele sunt utilizate pentru atingerea obiectivelor educaționale. Include interacțiunile profesor-elev, strategiile didactice, mecanismele de feedback și reflecția profesională asupra practicilor.	- Strategii de predare-învățare centrate pe elev; - Colaborarea și reflecția colectivă a cadrelor didactice; - Mecanisme de monitorizare și feedback; - Participarea elevilor și părinților în procesul educațional; - Practici de evaluare formativă și reflexivă.
Calitatea rezultatelor educaționale	Se referă la nivelul de competențe, atitudini și valori dezvoltate de elevi, precum și la impactul social și profesional al educației.	- Rezultatele învățării și progresul individual al elevilor; - Formarea competențelor-cheie; - Dezvoltarea personalității și a gândirii critice; - Integrarea socială și profesională a absolvenților; - Satisfacția beneficiarilor educației.

În cele ce urmează ne vom propune să analizăm care sunt beneficiile educației de calitate atât din perspectivă socială, cât și individuală. În primul rând, educația de calitate contribuie la creșterea nivelului de trai al unei societăți prin formarea unei forțe de muncă mai calificate și mai competitive. M. Diacon menționează: „Educația de calitate reprezintă mult mai mult decât o investiție economică. Este esențială pentru dezvoltarea personală, socială și profesională, precum și pentru capacitatea de inserție profesională de-a lungul vieții. Și poate fi una dintre cele mai eficace modalități de combatere a inegalităților socioeconomice și de a promova incluziunea socială. Pentru a îndeplini aceste

obiective, sistemele de educație trebuie să fie accesibile, să ofere șanse egale tuturor, indiferent de mediul din care provine o anumită persoană, și să producă rezultate de înaltă calitate” [27, p. 99]. Individul care beneficiază de o educație solidă are șanse mai mari de a accede la locuri de muncă bine plătite și de a-și asigura un viitor stabil și prosper. În același timp, educația de calitate are un impact pozitiv asupra dezvoltării sociale, deoarece promovează valori precum toleranța, respectul reciproc și colaborarea. O societate cu un nivel ridicat de educație este mai incluzivă, mai echitabilă și mai predispusă să rezolve problemele comune în mod constructiv.

Conform afirmației lui A. Dobrânin [139, p. 9] în contextul actual, competiția nu mai este determinată de dimensiunea unei țări sau de resursele naturale de care dispune, ci de nivelul de educație al populației și de cunoștințele acumulate. Prin urmare, investițiile în educație devin din ce în ce mai importante pentru prosperitatea unei societăți. Laureatii premiului Nobel G. Becker și T. Schulz [146], la sfârșitul anilor 50 ai secolului trecut, au evidențiat rolul educației asupra dezvoltării economice. Aceștia au susținut că educația poate fi considerată cel mai valoros capital, deoarece permite creșterea veniturilor și, implicit, a calității vieții. În același context, teoria capitalului uman oferă un argument puternic pentru importanța educației în creșterea economică. Conform estimărilor lui A. Maddison, cu cât este mai mare proporția persoanelor educate în populația unei țări, cu atât mai ridicat este ritmul de creștere economică. El a definit, de asemenea, o relație conform căreia o creștere a alocărilor pentru educație cu 1% duce la o creștere a produsului intern brut al țării cu 0,35% [91]. Cercetătorul S. Leoni [182] menționează că, cu mult înainte de formalizarea conceptului de capital uman, economiștii clasici observaseră creșterea productivității muncii calificate și subliniaseră motivul investiției din spatele educației. În analiza sa, S. Leoni identifică **cinci dimensiuni esențiale** ale educației în viziunea economiștilor clasici:

- **Educația pentru control social:** economiștii clasici considerau că o populație educată ar fi mai puțin predispusă la dezordine sau acte de rebeliune și ar manifesta mai mult respect față de autorități.
- **Educația ca mijloc de îmbunătățire a vieții personale:** educația reprezintă un factor determinant în ameliorarea vieții oamenilor, permițându-le să participe la viața politică și economică și să-și îmbunătățească standardul de viață.
- **Educația pentru mase:** Furnizarea unei educații gratuite și obligatorii ar crea oportunități mai bune pentru copiii din familii sărace și needucate.
- **Educația ca mijloc de a scăpa de sărăcie:** persoanele sărace și needucate riscă să rămână prinse într-un cerc vicios al incapacității de a-și schimba condițiile de viață și al lipsei de conștientizare a nevoii de îmbunătățire.

Aceste aspecte subliniază importanța calității educației și impactul acesteia asupra societății în ansamblu, precum și asupra creșterii economice și a calității vieții individuale. Implicațiile educației de calitate sunt semnificative și din perspectivă personală. E. Hanushek evidențiază câteva dintre aceste beneficii: *creșterea veniturilor individuale, reducerea inegalității, îmbunătățirea integrării sociale, impact pe termen lung asupra carierei* [176]. D. Jiménez și J. Artés [179] dezvoltă perspectivele și afirmă că persoanele cu studii superioare tind să participe mai des la activități civice, cum ar fi votul sau implicarea în organizații sociale, demonstrând astfel un nivel crescut de implicare în viața comunității. Educația contribuie, de asemenea, la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea unei atitudini mai tolerante față de ceilalți, facilitând coeziunea socială și relațiile armonioase între indivizi.

Un alt beneficiu major al educației este legătura sa cu sănătatea și longevitatea. Persoanele educate sunt mai conștiente de importanța sănătății și au acces mai ușor la îngrijiri medicale de calitate, ceea ce se traduce printr-o speranță de viață mai mare. În același timp, educația joacă un rol important în sporirea satisfacției în viață, deoarece le permite indivizilor să-și asigure un standard de trai ridicat, să-și îndeplinească atât nevoile de bază, cât și dorințele personale.

Educația de calitate reprezintă un pilon esențial pentru adaptarea la cerințele economiei contemporane, care necesită atât cunoștințe tehnice avansate, cât și competențe profesionale diversificate. Ritmul accelerat al progresului tehnologic și al schimbărilor sociale subliniază necesitatea unei educații capabile să pregătească indivizii pentru complexitatea și dinamica pieței muncii. O. Dandara [151, p. 23] subliniază că, pentru buna funcționare și progres, economia contemporană solicită cunoștințe tehnice variate și profunde, precum și competențe profesionale. Ritmul accelerat al schimbărilor și realizările tehnologice generează fenomenul „*depășirii permanente a învățământului*” de către realitatea economică.

I. Zamanova [204] evidențiază alți factori care determină creșterea rolului educației de calitate: *apariția unor noi valori sociale în contextul crizei vechilor valori, implementarea unei tranziții de la un învățământ uniformizat la unul diversificat ca conținut și formă de organizare, consolidarea proceselor de descentralizare a sistemelor educaționale, dezvoltarea rapidă a managementului educațional*.

La nivel european, preocupările privind calitatea educației au fost formalizate prin documente precum **Strategia de la Lisabona (2000–2010)** [10], care a vizat transformarea economiei europene într-una bazată pe cunoaștere, și **Declarația de la Bologna (1999)** [11], care a stabilit bazele unui spațiu european al învățământului superior bazat pe cooperare internațională. Alte inițiative, precum

Declarația de la Copenhaga (2002) [9], au vizat dezvoltarea cooperării în educație și formare profesională, cu accent pe instrumente comune de asigurare a calității. Pe plan național, **Codul Educației (2014)** [1] a integrat aceste direcții, definind calitatea educației ca un ansamblu de caracteristici care satisface așteptările beneficiarilor. Totodată, au fost dezvoltate mecanisme complexe de evaluare, inclusiv autoevaluarea, evaluarea internă și cea externă, pentru a sprijini îmbunătățirea continuă [1, art. 113, 133].

Asigurarea calității educației, așa cum va fi demonstrat mai jos, este aplicabilă nu doar în industrie și servicii, ci și în educație. Sistemul de asigurare a calității educației este inclus în structura generală a managementului educației. Glosarul analitic al calității definește asigurarea calității ca fiind *„colecțiile de politici, proceduri, sisteme și practici interne sau externe ale organizației, concepute pentru a atinge, menține și îmbunătăți calitatea”* [201]. Conform lui O. Dovgotico [203], asigurarea calității reprezintă un sistem de acțiuni implementate sistematic și operațional, menit să asigure, să îmbunătățească, să monitorizeze și să evalueze calitatea educației, dar, mai ales, să asigure posibilitatea de a lua decizii strategice eficiente care vizează atingerea obiectivelor organizației în domeniul îmbunătățirii și asigurării calității educației. V. Guțu consideră că asigurarea calității reprezintă *„ansamblul activităților planificate și implementate sistemic pentru a furniza încrederea că produsul sau serviciul livrat (oferit) va satisface cerințele de calitate”* [153, p. 3]. Asigurarea calității presupune crearea și stimularea încrederii elevilor și a celorlalți parteneri ai instituției de învățământ privind capacitatea și disponibilitatea instituției de a le satisface cerințele și așteptările. Conform lui I. Ridetkaia, asigurarea calității *„implică monitorizarea rezultatelor educaționale, compararea acestora cu nivelurile stabilite și realizarea de ajustări în procesul educațional pentru îmbunătățire continuă”* [207, p. 1]. Ca și calitatea educației, asigurarea poartă, de asemenea, o dimensiune dinamică, având în vedere că ea urmărește nu doar atingerea unor praguri minime de calitate la un moment dat, dar vizează și îmbunătățirea calității ofertei de învățământ în timp.

Organizații internaționale precum OCDE și Consiliul Europei au dezvoltat abordări teoretice, modele și mecanisme de sprijin în asigurarea calității educației acceptate de toate țările membre ale acestor organizații [190]. Asigurarea calității include atât mecanisme externe, cât și interne. Mecanismele externe pot include evaluări școlare naționale sau regionale și/sau evaluări la scară largă ale elevilor. Mecanismele interne pot include autoevaluarea școlară, evaluarea personalului și evaluările elevilor din clasă. Evaluarea internă și cea externă fac parte dintr-un sistem coerent, integrat, cu mecanisme diferite care se sprijină și se consolidează reciproc. Acest tip de sinergie productivă poate asigura un accent clar pe dezvoltarea școlii. În acest context, D. Nevo caracterizează asigurarea

calității ca „un concept umbrelă care acoperă toate activitățile întreprinse pentru a investiga, monitoriza, îmbunătăți – și poate chiar și pentru a face publică – calitatea școlilor” [100]. În opinia autorului, diferența dintre asigurarea internă și cea externă a calității se referă în esență la responsabilitate. Dacă aceste activități sunt întreprinse chiar de instituția de învățământ, avem de-a face cu asigurarea internă a calității. Asigurarea internă a calității înseamnă că monitorizarea, dezvoltarea și îmbunătățirea calității educaționale au loc în cadrul școlii, în timp ce, în cazul asigurării calității externe, inițiativa de a desfășura activități de asigurare a calității revine persoanelor sau instituțiilor din afara școlii (de exemplu, inspectoratul educațional sau o instituție de acreditare).

Comisia Europeană [170] definește 8 principii directoare în elaborarea politicilor de asigurare a calității educației:

- **Coerență:** Politicile de asigurare a calității trebuie să fie coerente cu cele mai largi politici educaționale și să integreze abordări interne și externe ale evaluării pentru a sprijini dezvoltarea școlilor și inovarea.
- **Comunități de învățare profesională:** Promovarea colaborării între școli, rețele școlare și comunități mai largi, inclusiv cu cercetători, pentru a sprijini dezvoltarea profesională și îmbunătățirea calității.
- **Responsabilitate și încredere:** Crearea unui mediu de încredere între părțile interesate implicate în evaluare, precum și implicarea tuturor actorilor relevanți în procesul de autoevaluare și luarea deciziilor.
- **Suport și inovație:** Necesitatea sprijinirii liderilor școlari și a cadrelor didactice în implementarea schimbărilor și inovațiilor educaționale, inclusiv prin dezvoltarea capacităților acestora.
- **Dialog public:** Dezvoltarea unui limbaj comun și a unei înțelegeri comune între factorii interni și externi ai educației, pentru o mai bună colaborare.
- **Rețele:** Încurajarea colaborării între școli și cu alte organizații, pentru a promova capitalul social și sinergiile educaționale.
- **Capacitatea de construire a datelor:** Investiții în capacitatea actorilor-cheie de a colecta, analiza și interpreta date pentru a ghida îmbunătățirile școlare.
- **Diversitatea datelor:** Utilizarea unei combinații de date calitative și cantitative pentru a evalua progresul școlilor și elevilor și pentru a susține luarea deciziilor informate.

În concluzie, menționăm că asigurarea calității este importantă pentru responsabilitate, precum și pentru a sprijini dezvoltarea continuă a instituțiilor de învățământ și a procesului de predare-

învățare-evaluare. Sistemele care funcționează bine au mecanisme de a susține și echilibra responsabilitatea pe verticală și orizontală, în plan intern și extern.

1.2 Abordări paradigmatic postmoderne privind asigurarea calității educației

Calitatea educației reprezintă una dintre cele mai stringente probleme aflate astăzi pe agenda globală, fiind considerată un pilon fundamental pentru dezvoltarea durabilă a societății moderne. Într-o eră marcată de schimbări socioeconomice rapide, sistemele educaționale se confruntă cu presiuni pentru a se adapta cerințelor pieței. Paradigmele postmoderne au adus contribuții semnificative în domeniul asigurării calității educației. Acestea promovează descentralizarea, diversitatea și implicarea actorilor educaționali, mutând accentul de la control centralizat către autonomie instituțională și participare activă. D. Harvey, unul dintre cei mai versați autori în domeniul neoliberalismului, analizează originile și principiile esențiale ale doctrinei. Acesta afirmă că „neoliberalismul este [...] o teorie a practicilor politice economice care propune că bunăstarea umană poate fi cel mai bine avansată prin eliberarea libertăților și abilităților antreprenoriale individuale într-un cadru instituțional caracterizat de drepturi de proprietate privată puternice, piețe libere și comerț liber. Rolul statului este de a crea și menține cadrul instituțional adecvat unor astfel de practici” [78, p. 2].

După cum punctează M. Ovens, neoliberalismul „recondiționează” ideile clasice ale Avuției Națiunilor, în care concurența și eficiența dictează funcționarea societății [191]. E. Ross [109] evidențiază principiile de bază ale neoliberalismului: *supremația pieței, reducerea cheltuielilor publice pentru serviciile sociale, reducerea reglementărilor guvernamentale, privatizarea, eliminarea conceptului de „bine public” sau „comunitate” și înlocuirea acestora cu „responsabilitate individuală”*. Având în vedere aceste principii fundamentale, neoliberalismul a influențat profund educația, redefinind-o în termeni economici și transformând-o într-un bun de piață. Neoliberalismul redefineste educația, transformând-o dintr-un drept fundamental într-un bun economic. Ea devine astfel o investiție privată în capital uman, menită să producă indivizi pregătiți să concureze pe piața globală a muncii. „Putem considera, de fapt, că sistemul școlar este chemat să servească tot mai mult competiția și rentabilitatea. Școala este supusă unor presiuni enorme pentru a adapta lucrătorul la o economie instabilă și duală, pentru a educa și stimula consumatorul și pentru a se deschide către cucerirea piețelor. Produse, clienți, consumatori, vânzări și profit – aceasta este logica pieței pe care școala o adoptă din ce în ce mai mult...” [78, p. 8]. Subtilă este observația lui F. Rizvi, care menționează: „Atunci când educația este transformată într-o marfă, ea servește inevitabil interese personale înaintea celor comunitare” [108, p. 9]. În acest context, responsabilitatea pentru succesul

educațional este transferată de la stat către indivizi. Se așteaptă ca aceștia: (1) să își gestioneze educația ca pe o afacere; (2) să fie adaptabili, (3) să își asume riscurile deciziilor lor; (4) să fie răspunzători pentru succesul sau eșecul economic [78, p. 5-6]. Această orientare către privatizare este strâns legată de procesul de descentralizare, ambele fiind elemente centrale ale neoliberalismului în educație.

Descentralizarea educației

Printre acțiunile întreprinse în cadrul neoliberalismului, descentralizarea educației este o reformă centrală, având ca scop reducerea cheltuielilor publice. *„Guvernele care se confruntă cu probleme financiare grave pot fi în mod special atrase de potențialul pe care descentralizarea îl oferă pentru progres. Sistemele de recuperare a costurilor, cum ar fi finanțarea comunitară, au devenit astfel, pentru unele guverne centrale, un mijloc de a-și reduce responsabilitățile financiare legate de furnizarea serviciilor educaționale”* [122, p.15]. Aceasta este implementată în mai multe moduri, influențând structura de finanțare și administrare a școlilor. Deciziile privind alocarea resurselor sunt transferate de la guvernul central către autoritățile locale sau către școli individuale. *„Prin efectul acestui sistem, instituțiile școlare sunt obligate să recurgă la finanțări externe. Dacă această sursă continuă să crească, așa cum este de așteptat, disparitatea resurselor între școlile publice se va accentua”* [78]. În opinia unor observatori, beneficiile descentralizării procesului educațional sunt evidente. Aceasta poate îmbunătăți considerabil transparența, eficiența administrativă și gestionarea finanțelor, calitatea și accesibilitatea serviciilor, precum și dezvoltarea responsabilității politice în general. În plus, adaptarea la nevoile locale este un alt avantaj major: *„un sistem educațional descentralizat ar fi mai eficient, mai compatibil cu prioritățile locale și ar încuraja mai puternic participarea familiei, considerată un factor de „democratizare”* [122, p. 13]. De asemenea, descentralizarea contribuie la evitarea birocrăției, permițând o mai mare flexibilitate în luarea deciziilor și gestionarea resurselor.

Introducerea finanțării bazate pe numărul de elevi în școală

Reforme neolibérale în educație au promovat ideea că eficiența, nu neapărat creșterea bugetului, este cheia unei educații mai bune. În acest context, în numeroase sisteme educaționale a fost introdusă metoda de finanțare „banii urmează elevul.” E. Minina explică: *„Un nou sistem de finanțare pentru învățământul general a fost introdus, denumit „finanțarea per capita a serviciilor educaționale” sau „banii urmează elevul”. În locul alocării bugetare tradiționale centralizate de către guvern, noul sistem s-a bazat pe o formulă clar specificată, având ca principal criteriu numărul de elevi înscriși într-o instituție educațională”* [149, p. 186]. Această formulă de finanțare este o componentă centrală a politicilor neolibérale, cu impact semnificativ asupra organizării și funcționării

sistemelor educaționale. În literatura de specialitate, sunt menționate următoarele beneficii ale acestui mecanism [150]:

- *Asigurarea unui flux de venituri previzibil și suficient*: Formula de finanțare școlară oferă resursele necesare pentru ca instituțiile să-și îndeplinească responsabilitățile educaționale, să acopere cheltuielile non-salariale și să prevină utilizarea inefficientă a bugetului.
- *Extinderea accesului la educație*: Prin reducerea sau eliminarea contribuțiilor financiare impuse părinților, această politică contribuie la creșterea echității și incluziunii, garantând accesul universal la educație.
- *Stimularea competiției între școli*: Introducerea mecanismului „banii urmează elevul” permite o alocare mai eficientă a resurselor și încurajează performanța școlilor prin competiție sănătoasă.
- *Sprijinirea școlilor private sau caritabile*: Acordarea de sprijin financiar instituțiilor non-publice care respectă curriculumul național sporește diversitatea ofertei educaționale.
- *Optimizarea rețelei școlare*: Această formulă permite reorganizarea rețelelor școlare prin închiderea sau comasarea instituțiilor neviabile economic, ținând cont de schimbările demografice.
- *Promovarea echității*: Se asigură că toate școlile și elevii beneficiază de resurse adecvate, indiferent de statutul socioeconomic, locația geografică sau alte caracteristici.

Competitivitate și autofinanțare

În neoliberalism școlile sunt stimulate să devină competitive și să atragă elevi pentru a primi mai multe fonduri. Școlile care nu performează sunt închise, ceea ce reduce cheltuielile cu întreținerea acestora. Un exemplu în acest sens este cazul Marii Britanii. Z. Naz [149] evidențiază câteva aspecte privind modul în care principiile neoliberale au condus la crearea unei piețe în educație, promovând competiția între școli și colegii. Înființarea și publicarea ratingurilor de inspecție au intensificat această competiție, deoarece instituțiile încearcă să atragă elevi și să obțină finanțare în funcție de performanța lor. Școlile sunt acum văzute ca afaceri care concurează într-o piață a educației, iar elevii și părinții sunt percepuți ca consumatori. Alocarea spațială a resurselor educaționale capătă astfel valoarea unei „piețe școlare”, plasată sub sigiliul competitivității, responsabilității, evaluării, liberei alegeri și performanței.

Alinierea curriculumului la nevoile pieței muncii

Neoliberalismul impune o reconfigurare a curriculumului educațional, concentrându-se pe pregătirea forței de muncă pentru economia globalizată. Conținutul curriculei școlare este tot mai mult reimaginat în conformitate cu cerințele economice în schimbare, punând accent pe noile competențe ale secolului XXI. În această ordine de idei, G. Savage menționează „*Curriculele tradiționale*

„academice” sunt transformate, punându-se accent pe noile „competențe ale secolului XXI” și pe știință, tehnologie, inginerie și matematică (STEM), concepute pentru a pregăti tinerii să participe într-o economie tot mai globalizată, care necesită competențe mult mai avansate decât în deceniile anterioare” [111, p. 143]. Această reorientare curriculară reflectă trecerea de la transmiterea predominantă de cunoștințe teoretice către dezvoltarea competențelor transferabile, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme complexe și adaptabilitatea. În acest context, școala este chemată să răspundă nu doar cerințelor academice tradiționale, ci și provocărilor economice și sociale generate de dinamica rapidă a societății contemporane.

Evaluările standardizate

Reforma neoliberală introduce evaluările standardizate ca mijloace de responsabilizare a școlilor și profesorilor. Iată ce menționează în acest sens D. Harvey: *„Reforme neolibérale se concentrează pe crearea standardelor curriculare și pe responsabilitate. Specificarea standardelor curriculare este aproape întotdeauna însoțită de strategii de responsabilitate bazate pe rezultate, cum ar fi testarea obligatorie”* [78, p. 4]. În susținerea acestui punct de vedere, A. Rasco evidențiază următorul aspect: *„Standardizarea este și reprezintă un instrument puternic al guvernării neoliberale în educație; este o mașinărie pentru modelarea identității profesorilor și o tehnologie cheie pentru dominarea și omogenizarea practicilor educaționale”* [106]. Evaluările standardizate au avut un impact semnificativ asupra politicilor educaționale la nivel global, determinând o creștere a utilizării evaluărilor cantitative nu doar pentru elevi, ci și pentru profesori și instituțiile școlare. Publicarea periodică a clasamentelor a determinat guvernele să implementeze reforme rapide pentru a îmbunătăți poziția țării în competiția globală a performanțelor educaționale. Un stimulent puternic este ceea ce P. Thomson și colegii săi numesc „invidia PISA” [122]. Performanța în cadrul PISA reprezintă un factor puternic pentru schimbare, iar performanțele slabe în comparație cu alte țări creează *„o fereastră de oportunitate politică, iar guvernele doresc să „învețe” din „ceea ce funcționează” sau din ceea ce se pretinde că funcționează în altă parte”* [61, p. 2].

Dacă neoliberalismul impune o logică a pieței asupra educației, managerialismul devine instrumentul prin care această logică este aplicată în administrarea instituțiilor educaționale. Managerialismul, având concepte înrudite cu neoliberalismul, poate fi conceput ca *„brațul organizațional al neoliberalismului, creând o nouă ortodoxie managerială pentru administrarea sectorului public prin aplicarea modelului de management din lumea afacerilor”* [154, p. 1670]. Această doctrină se referă la un set susținut de reforme, începând cu anii 1980, care au marcat o schimbare majoră a formei tradiționale de administrație publică. Reforme de acest tip au fost

concepute pentru a oferi organizațiilor din sectorul public o nouă orientare și, implicit, pentru a schimba modul în care acestea funcționează. Managerialismul este descris ca o ideologie bazată pe convingerea că optimizarea productivității și a rezultatelor organizațiilor, fie ele private sau publice, poate fi atinsă prin aplicarea de expertiză managerială, teorii și tehnici. În acest sens, E. Shepherd afirmă: „*Managerialismul se bazează pe convingerea că managementul este cea mai bună formă de guvernare organizațională și principalul vehicul pentru succesul organizației. Acesta susține că o mai bună gestionare va duce inevitabil la îmbunătățirea performanței*” [198, p. 1672]. Cercetătorul A. Tuzikov evidențiază două caracteristici principale ale managerialismului în educație [210]:

- *Economismul*: primatul rezultatului financiar asupra valorii sale sociale;
- *Ideea criteriilor obiective*: accentul pe criterii măsurabile, preferabil cantitative, pentru atingerea obiectivelor instituției. Această abordare promovează „monitorizare obiectivă” a calității, cultul diverselor clasamente și utilizarea indicilor metrici.

Alte trăsături ale managerialismului aplicat în educație sunt detaliate în lucrările lui C. Whitchurch și G. Gordon [150]:

- *Separarea activității didactice de cea managerială*: o delimitare mai pronunțată între sarcinile educaționale și cele administrative.
- *Creșterea controlului managerial*: activitatea didactică este tot mai reglementată și supravegheată de către manageri.
- *Transferul de putere*: există o trecere semnificativă a autorității de la cadrele didactice către manageri, ceea ce slăbește statutul profesional al profesorilor.
- *Orientarea spre piață*: instituțiile sunt tot mai orientate către competiție, fiind supuse presiunilor de a atrage resurse financiare și studenți.

În cele ce urmează, ne propunem să analizăm câteva dintre trăsăturile esențiale ale managerialismului, pentru a evidenția impactul acestuia asupra educației moderne.

Controlul și standardizarea proceselor educaționale

Unul dintre cele mai semnificative efecte ale managerialismului asupra instituțiilor de învățământ este trecerea de la un accent pe dezvoltarea holistică la un accent pe rezultate măsurabile. Școlile sunt evaluate din ce în ce mai mult pe baza capacității lor de a produce rezultate cuantificabile, cum ar fi scorurile la teste, ratele de absolvire și statisticile de angajare. În această ordine de idei, M. Ovens [191] subliniază că managerialismul aduce cu sine o creștere a controlului asupra proceselor educaționale și o accentuare a standardizării acestora. Acest control se manifestă prin implementarea unor politici și practici stricte care reglementează atât activitățile didactice, cât și pe cele

administrative, utilizarea indicatorilor de performanță pentru evaluarea rezultatelor educaționale și a eficienței instituțiilor. *„Efectele acestor politici sunt resimțite deopotrivă de profesori și de elevi, contribuind la crearea unui climat de competiție intensă. De exemplu, profesorii sunt forțați să intre în competiție unii cu alții, deoarece rezultatele elevilor la testele standardizate sunt utilizate pentru a evalua performanța acestora. În paralel, elevii sunt presați să concureze între ei prin utilizarea testelor standardizate ca examene de admitere pentru școlile selective sau pentru crearea unor clasamente relevante pentru admiterea la nivel terțiar”* [243, p. 3]. Impactul acestor reforme standardizate este profund negativ asupra profesorilor cu performanțe ridicate. K. Lynch [88] evidențiază că evaluările standardizate au afectat drastic profesorii cei mai buni, forțându-i să predea conținut simplificat artificial, astfel încât să poată fi evaluat computerizat. Politicile de stat au impus acest tip de curriculum simplificat, creat de birocrați care căutau formate curriculare rapide, ușor de implementat și necontroversate. Calitatea predării lor, conținutul cursurilor și învățarea elevilor au avut de suferit.

Transformarea directorilor în manageri administrativi

Ascensiunea managerialismului în educație a introdus practici de management corporativ în școli și colegii, schimbând profund structura organizațională a instituțiilor educaționale. În acest context, funcția de director a fost reconfigurată pentru a răspunde cerințelor noilor paradigme manageriale. Managerialismul a impus standarde riguroase de performanță, monitorizare și raportare, transformând directorii din lideri pedagogici în administratori ai resurselor, performanței și bugetelor. După cum menționează E. Shepherd, *„un principiu central al managerialismului este că managerii trebuie să aibă dreptul de a conduce, adică discreția de a planifica, lua decizii și coordona activitatea altora, chiar și în lipsa cunoștințelor specifice domeniului organizației”* [198, p. 1674]. Această tranziție a dus la o profesionalizare a funcției de director, cu accent pe dobândirea competențelor manageriale, precum gestionarea eficientă a resurselor financiare și umane, dezvoltarea de strategii pentru îmbunătățirea performanței școlii și capacitatea de a răspunde la cerințele pieței educaționale. M. Niculecu subliniază că *„directorii de școli trebuie să se îndrepte spre profesionalizare și să se treacă la descentralizarea treptată a școlilor, fenomen despre care se vorbește tot mai mult la noi în prezent, dar care se dovedește greu de aplicat datorită complexității sale și rezistenței vechilor fenomene puternice de centralizare”* [41, p. 111].

Controlul și responsabilizarea cadrelor didactice

Managerialismul a schimbat fundamental relațiile dintre profesioniști și stat, în special în sectorul public. K. Lynch menționează că *„poziția tradițional puternică a profesioniștilor din*

organizațiile din sectorul public a fost contestată semnificativ prin sisteme de supraveghere, reglementare și responsabilizare instituite sub influența managerialismului. Formele de responsabilizare instituționalizate pentru profesii, inclusiv promovarea și consolidarea grupurilor de utilizatori (părinți și elevi) și a altor părți interesate din educație, precum interesele din mediul de afaceri și corporativ, au determinat ca „consumatorii” educației să exercite control și influență asupra profesioniștilor într-un mod anterior inexistent” [88, p. 6]. Această transformare a dus la o restructurare a identităților profesionale, adaptate cerințelor impuse de managerialism. În cadrul acestui nou model, evaluarea cadrelor didactice se concentrează pe standarde măsurabile, indicatori de performanță și rezultatele elevilor. Scopul este de a asigura responsabilitatea externă a profesorilor, în conformitate cu un cadru strict de reglementare. Caracteristicile esențiale ale managerialismului *includ* „un accent pe rezultate, realizat prin monitorizarea măsurabilă a performanței angajaților și încurajarea automonitorizării prin utilizarea extinsă a indicatorilor de performanță, clasamentelor, stabilirea ȳintelor și benchmarking-ului” [45, p. 2].

Autoevaluarea școlilor ca mecanism de asigurare a calității educației

În contextul managerialismului educațional, au fost introduse practici menite să optimizeze rezultatele și să asigure o gestiune eficientă a resurselor. Printre aceste practici se numără colectarea datelor, monitorizarea indicatorilor de performanță și raportarea constantă, toate având scopul de a justifica utilizarea fondurilor și de a îmbunătăți performanțele instituțiilor educaționale. O componentă centrală a acestei abordări este autoevaluarea școlilor, o practică văzută ca un instrument strategic pentru creșterea calității educației și a performanței instituționale. Autoevaluarea presupune o analiză internă detaliată a rezultatelor, proceselor și strategiilor implementate de o școală, având ca scop identificarea punctelor forte și a domeniilor care necesită dezvoltare. În teorie, autoevaluarea conferă mai multă autonomie instituțiilor educaționale, oferindu-le posibilitatea de a-și stabili obiective clare și de a-și gestiona resursele într-un mod mai adaptat nevoilor comunității locale. Această practică permite școlilor să fie mai flexibile și mai receptive la provocările specifice cu care se confruntă. După cum este menționat în literatura de specialitate, „*autoevaluarea școlară a apărut ca o abordare larg utilizată a evaluării școlare în ultimele decenii. Acest lucru s-a întâmplat în contextul a ceea ce este denumit „Noul Management Public”, un element al căruia urmărește să împuternicească instituțiile publice să ia decizii la nivel local cu privire la îmbunătățirea proceselor și standardelor lor*” [257].

Deși neoliberalismul și managerialismul sunt strâns interconectate și se suprapun în numeroase practici educaționale contemporane, ele se disting prin fundamentele teoretice și prin modul în care abordează finalitatea și organizarea proceselor educaționale. În cercetarea de față, având în vedere

algoritmul de analiză expus în tabel, am considerat relevantă delimitarea conceptuală a acestor două paradigme, întrucât înțelegerea diferențelor dintre ele permite explicarea transformărilor care au modelat politicile educaționale din ultimele decenii.

Astfel, neoliberalismul își are originea într-o ideologie economică și politică centrată pe supremația piețelor libere, reducerea intervenției statului și orientarea educației spre logica profitului și a competitivității. În acest cadru, școala este percepută ca un produs economic, iar cunoașterea – ca o marfă supusă cererii și ofertei. Accentul se mută de la educația ca bine public la educația ca responsabilitate individuală, ceea ce conduce la creșterea inegalităților și la fragmentarea socială.

Prin contrast, managerialismul nu reprezintă o ideologie politică, ci mai degrabă o teorie organizațională derivată din principiile managementului corporativ. Aplicat în educație, el promovează standardizarea proceselor, evaluarea performanței și responsabilizarea actorilor instituționali. Dacă neoliberalismul insistă asupra competiției între instituții, managerialismul deplasează competiția în interiorul organizației, transformând procesele educaționale în obiecte de control, monitorizare și raportare. **Tabelul 1.4** sintetizează principalele deosebiri dintre cele două paradigme, evidențiind diferențele esențiale dintre neoliberalism și managerialism în abordarea educației. În timp ce neoliberalismul tratează educația ca pe un bun privat, subordonat regulilor pieței și responsabilității individuale, managerialismul o abordează ca pe un serviciu public care trebuie gestionat eficient, prin standardizare și control. Ambele paradigme pun accent pe performanță și competiție, dar în moduri diferite: neoliberalismul între instituții și actori privați, iar managerialismul în interiorul instituțiilor.

Prin urmare, deși ambele paradigme contribuie la reconfigurarea spațiului educațional prin mecanisme de piață și logici de performanță, neoliberalismul operează la nivelul macro al politicilor și reglementărilor, în timp ce managerialismul acționează la nivelul micro al practicilor instituționale, afectând direct autonomia profesorilor, cultura organizațională și sensul actului educațional. Aceste ideologii au fost promovate sistematic la nivel global prin intermediul mai multor actori influenți. Guvernele naționale au adoptat politici educaționale bazate pe principii precum eficiența și competiția, implementând reforme menite să alinieze educația la cerințele economiei de piață. În acest context, educația riscă să fie redusă la un instrument de producere a capitalului uman, evaluat preponderent prin indicatori măsurabili și rezultate cuantificabile. Această orientare accentuează tensiunea dintre funcția formativă a educației și presiunile externe de eficientizare și control, generând necesitatea identificării unor abordări alternative care să restabilească sensul pedagogic și profesional al practicilor educaționale.

Tabelul 1.4. Deosebirile dintre neoliberalism și managerialism

Aspect	Neoliberalism	Managerialism
Origine și fundament	Este o ideologie economică și politică, axată pe piețele libere, dereglementare și minimizarea rolului statului.	Este o teorie managerială, concentrată pe eficiență, optimizarea resurselor și aplicarea practicilor corporative.
Concepția despre educație	Educația este considerată un produs economic, destinat consumului privat.	Educația este percepută ca un serviciu public, care trebuie administrat eficient.
Rolul pieței	Introduce mecanisme de piață în educație, precum competiția între școli, vouchere educaționale etc.	Utilizează indicatori de performanță și monitorizarea rezultatelor pentru evaluarea eficienței instituțiilor.
Obiectiv principal	Promovarea liberalizării și privatizării educației, cu implicare redusă a statului.	Standardizarea proceselor educaționale, monitorizarea și responsabilizarea cadrelor didactice.
Responsabilitatea socială	Educația devine responsabilitatea individului, nu a comunității sau a statului.	Cadrele didactice și managerii sunt direct responsabili pentru eficiența și performanța instituțiilor educaționale.
Relația cu profesorii	Profesorii sunt tratați ca executanți într-o piață liberă, evaluați prin rezultatele elevilor.	Profesorii sunt supuși unui control riguros, fiind monitorizați prin standarde și indicatori impuși de management.
Autonomia educațională	Promovează autonomia instituțională prin privatizare, ignorând nevoile locale și culturale.	Centralizează controlul prin standardizare și monitorizare, reducând autonomia profesorilor.
Măsurarea succesului	Succesul educației este măsurat prin valoarea economică a cunoștințelor (angajabilitate, competitivitate).	Succesul este evaluat prin indicatori de performanță, stabiliți prin politici guvernamentale.
Impactul asupra echității	Favorizează inegalitățile sociale, avantajând persoanele care au resurse financiare.	Clasificările și ratingurile școlare pot intensifica inegalitățile între școli și comunități.
Accentul pe competiție	Competiția este între instituții educaționale și actori privați care concurează pentru resurse și studenți.	Competiția este internă, între profesori și echipe din cadrul aceleiași instituții educaționale.

Agențiile transnaționale, precum Fondul Monetar Internațional (FMI), Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) și Banca Mondială, au jucat un rol esențial în acest proces, condiționând sprijinul financiar de adoptarea unor reforme structurale în educație. D. Harvey afirmă în acest sens: „FMI și Banca Mondială au devenit ulterior centre pentru propagarea și impunerea „fundamentalismului pieței libere” și a ortodoxiei neoliberale. În schimbul restructurării datoriilor, țările îndatorate au fost obligate să implementeze reforme instituționale” [80, p. 29]. În completare, E. Minina subliniază că pachetul standard promovat de aceste organizații financiare internaționale s-a concentrat pe concepte precum „eficiența costurilor, controlul calității bazat pe piață, standardizarea educațională, educația orientată pe rezultate, descentralizarea guvernării și finanțelor, precum și privatizarea învățământului superior. Aceste măsuri au influențat profund

structura și funcționarea sistemelor educaționale, accentuând principiile neoliberalismului” [96, p. 22].

1.3 Evaluarea educațională ca construct social

În termeni largi, pentru a înțelege constructivismul social, trebuie să privim spre momentul apariției acestuia, dar mai ales spre conștientizarea importanței pe care o poate avea în societatea contemporană. Printre pionierii acestui concept se numără P. Berger și T. Luckmann, care susțin că realitatea este construită și menținută prin procese constante de interacțiune socială. Potrivit acestora, „realitatea vieții cotidiene este reafirmată continuu prin interacțiunea individului cu ceilalți. La fel cum realitatea este internalizată inițial printr-un proces social, tot astfel ea este menținută în conștiință prin procese sociale” [62, p. 168]. Cei doi autori definesc „constructul social” ca fiind o entitate sau o înțelegere creată și acceptată prin convenție socială. În plus, subliniază faptul că „*viața cotidiană ni se înfățișează ca o realitate interpretată de oameni și încărcată de sens subiectiv pentru aceștia, ca o lume coerentă*” [62, p. 33]. Această construcție socială a realității este constant transmisă altora, atât pe orizontală (către cei din același grup de vârstă), cât și pe verticală (către generațiile următoare), prin diferite tipuri de cultură. Oamenii acceptă aceste credințe comune, precum: ce sunt lucrurile, cum ar trebui să fie lumea, cum ar trebui să se comporte oamenii, ce stil de viață este preferat, cum să răspundă așteptărilor altora și cum să-și mențină identitățile și rolurile. Dacă realitatea este, așa cum susțin P. Berger și T. Luckmann, un construct social, atunci aceasta nu poate fi concepută în afara valorilor fundamentale care definesc educația în ansamblu.

În acest sens, devine relevantă abordarea axiomatică propusă de V. Guțu, care subliniază că „*axiomele educaționale reflectă valori general valabile, valabile pentru toate timpurile și popoarele*” [32, p. 61]. Această perspectivă este extinsă de K. Gergen [74], care afirmă că semnificațiile și structurile sociale nu sunt descoperite, ci create prin dialogul activ dintre indivizi și grupuri. Cu alte cuvinte, realitatea educațională – inclusiv evaluarea – este modelată în mod colaborativ și contextual. Într-o abordare mai critică, I. Hacking [78] atrage atenția asupra faptului că anumite categorii sociale sunt construite strategic pentru a răspunde unor scopuri sociale sau politice, evidențiind influența decisivă a contextului istoric și cultural în definirea acestor constructe. În același cadru conceptual, J. Dewey [7] susține că educația nu este doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci un mijloc de adaptare și dezvoltare socială, esențial pentru construcția unei societăți democratice. Din această perspectivă, educația – și implicit evaluarea – este o formă de interacțiune continuă, care contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei personale.

N. Pluzhnikova [140] evidențiază următoarele principii în domeniul constructivismului social în educație:

- *Procesul de învățare este parte integrantă a vieții umane și se desfășoară continuu sub forma reflecției.* Din perspectiva constructiviștilor, reflecția este un proces complex de corelare a cunoștințelor existente în mintea omului cu experiența sa, capacitatea de a le conecta și, astfel, de a învăța aceste conexiuni. [140, p. 67]

- *Noțiunile și categoriile gândirii sunt rezultatul modelării lumii. În acest proces, omul caută soluții la probleme, nu răspunsuri gata oferite.* După cum subliniază N. Babic, în constructivism „accentul pus pe procesualitatea învățării relevă importanța căutării soluțiilor și nu a găsirii unui răspuns „obiectiv corect”. În procesul de predare și învățare, „greșelile” elevilor sunt văzute pozitiv, deoarece oferă perspective asupra structurării experienței lor empirice” [59, p. 15].

- *Cunoașterea este întotdeauna rezultatul adaptării.* Din perspectiva constructiviștilor, procesul de învățare este o formă semnificativă de comunicare. În acest sens, cunoașterea este privită nu doar ca un proces individual, ci și ca unul socio-cultural. Persoanele din jurul elevului oferă mereu ocazia de a verifica „viabilitatea” construcțiilor acestuia despre realitate și, dacă este necesar, de a le modifica. Educația devine astfel o sferă intersubiectivă de construcție a sensului, oferind semnificație procesului de învățare.

Pornind de la principiile constructivismului, N. Pluzhnikova [140, p 67] afirma că teza fundamentală a pedagogiei constructiviste este următoarea: „elevii trebuie să-și creeze singuri cunoștințele, adică fiecare elev, individual (și social), construiește sensul. Sensul este nucleul conceptual al învățării, dar construirea acestuia necesită o pregătire continuă. Sarcina construirii sensului îi revine profesorului”. Pentru aceasta, sunt necesare două premise esențiale:

- ***Profesorul trebuie să se concentreze exclusiv pe elev – pe subiectul învățării, nu pe materie sau lecție.*** Astfel, pedagogia constructivistă renunță la modelul de predare bazat exclusiv pe transmiterea unui corpus de cunoștințe de la profesor către elev, acesta fiind văzut ca un receptor pasiv. Aceasta elimină ierarhia tradițională, în care profesorul transmite cunoștințele „de sus” prin directive și indicații.

- ***Dacă sensul nu este corelat cu experiența elevului, atunci aceste cunoștințe nu îl vor face niciodată de succes, conform constructiviștilor.*** Nu există cunoștințe independente de subiectul cunoscător. Învățarea reprezintă o construcție personală și socială de sens dintr-un vast ansamblu de experiențe personale, care, în sine, nu au o ordine sau o structură unică.

Evaluarea, ca parte integrantă a sistemului educațional, a evoluat de-a lungul timpului, reflectând schimbările paradigmatică ale societății și ale înțelegerii proceselor de învățare. În acest sens, E. Guba și Y. Lincoln [76] au identificat patru generații distincte de evaluare, fiecare reprezentând o etapă semnificativă în dezvoltarea acestui domeniu. Generațiile sunt prezentate în **tabelul 1.5**, oferind o perspectivă clară asupra evoluției conceptului de evaluare.

Tabelul 1.5. Evoluția conceptului de evaluare

Generație	Perioadă	Caracteristici principale	Rolul evaluatorului	Exemple
Evaluarea ca măsurare	Începutul secolului XX (1900-1930)	Măsurarea performanțelor elevilor prin teste standardizate. Obiectivitate și cuantificare a atributelor (ex. inteligență, competențe academice). Centrare pe rezultate.	Tehnician, aplicator de teste.	Dezvoltarea testului IQ de către Alfred Binet. Testul Army Alpha pentru selecția personalului militar.
Evaluarea ca descriere	Anii 1930-1960	Evaluarea depășește măsurarea și descrie programele și materialele educaționale. Introducerea evaluării formative. Colectarea datelor despre realizarea obiectivelor.	Descriptor, analist de date.	Studiul „Eight Year Study” (1933-1941) pentru noi modele curriculare. Teste formative pentru ajustarea programelor.
Evaluarea ca judecată	Anii 1960-1980	Evaluarea obiectivelor și performanțelor din perspectiva valorilor și standardelor externe. Se pun întrebări despre merit și valoare contextuală. Introducerea standardelor valorice.	Judecător, analist valoric.	Modelul CIPP (Context, Input, Process, Product) al lui D. Stufflebeam. Modelul „Goal-Free” al lui M. Scriven.
Evaluarea prin negociere	Din anii 1980	Bazată pe paradigma constructivistă. Include valori și perspective multiple ale părților interesate. Proces colaborativ de construire a semnificațiilor și concluziilor.	Facilitator, mediator al consensului.	Metodologia hermeneutică-dialectică. Evaluări participative bazate pe implicarea tuturor părților interesate.

Având în vedere specificul temei abordate, cercetarea de față se axează în mod particular pe *cea de-a patra generație de evaluare*, întrucât aceasta reflectă cel mai bine trecerea de la o abordare tehnocratică și standardizată la una *participativă, constructivistă și contextualizată*. Această perspectivă corespunde direcției actuale de dezvoltare a evaluării interne în educație, unde accentul se deplasează de la control și raportare către învățare organizațională, reflecție și îmbunătățire continuă.

Pentru a elucida circumstanțele apariției celei de-a patra generații de evaluare, este esențial să analizăm contextul istoric și academic în care aceasta a fost dezvoltată. Așa cum vedem în tabel, primele trei generații de evaluare au fost caracterizate printr-un accent puternic pe obiectivitate, utilizarea măsurătorilor standardizate și raportări. Aceste abordări, deși eficiente pentru anumite scopuri, au fost criticate pentru limitările lor în a captura complexitatea contextelor sociale și educaționale moderne. În acest sens, M. Șevciuc atrage atenția asupra *„existența unor probleme și disfuncționalități în sistemul actual de evaluare a rezultatelor școlare și anume: nivelul scăzut de conexiune/interconexiune privind stabilirea nivelurilor de formare a competențelor”* [49, p. 456].

Un element definitoriu al evaluării de a patra generație este implicarea activă și semnificativă a părților interesate în toate etapele procesului evaluativ. E. Guba și Y. Lincoln definesc părțile interesate ca fiind „orice individ sau grup care este afectat de evaluare sau poate influența evaluarea” [76, p. 41]. Acest cadru larg de definire plasează factorii interesați în centrul procesului evaluativ, recunoscând legitimitatea perspectivelor lor. Autorii identifică trei categorii principale de părți interesate: *„agenți* (precum finanțatorii programului), *beneficiari* (clienții sau utilizatorii direcți/indirecți) *și victime* (cei care pot fi afectați negativ de program)” [76, p. 42]. Această tipologizare reflectă diversitatea impactului pe care un program îl poate avea și necesitatea ca vocile tuturor acestor grupuri să fie reprezentate în mod echitabil în cadrul evaluării. În acest context, evaluarea devine *„un proces de negociere între părțile interesate, care pot avea construcții ale realității diferite sau chiar aflate în conflict”* [76, p. 44]. Așadar, scopul evaluării nu mai este acela de a emite judecăți obiective și unilaterale, ci de a facilita un dialog între perspective diverse, contribuind la construirea unui consens sau a unei înțelegeri comune. E. Guba și Y. Lincoln subliniază că *„evaluarea de a patra generație este construită în jurul revendicărilor, îngrijorărilor și problemelor exprimate de părțile interesate”* [76, p. 41], ceea ce confirmă caracterul participativ și contextual al acestei abordări. J. Greene atrage atenția asupra importanței includerii vocilor marginalizate în procesul evaluativ: *„Evaluatorii de astăzi ar trebui să depună eforturi speciale pentru a căuta și a include acele voci și perspective care sunt adesea trecute cu vederea sau excluse din conversația evaluativă – fie pentru că nu sunt invitate, fie pentru că opiniile lor sunt nepopulare sau pentru că nu posedă limbajul sau fluenta verbală necesară pentru a fi auzite”* [120, p. 216].

M. Alkin, C. Hofstetter și X. Ai [58] subliniază că percepția evaluatorului asupra actului evaluării joacă un rol crucial, influențând nu doar nivelul de participare permis părților interesate, ci și etapele procesului în care acestea sunt implicate. În procesul de evaluare, pot fi identificate patru

categorii principale de actori, ale căror interese, deși adesea concurente, sunt esențiale pentru stabilirea priorităților evaluării:

- *Factorii de decizie* – aceștia consideră evaluarea un instrument de justificare a politicilor publice și de luare a deciziilor strategice.
- *Profesioniștii și specialiștii* – văd evaluarea ca pe o oportunitate de a analiza și îmbunătăți practicile educaționale.
- *Managerii și administratorii* – utilizează evaluarea pentru gestionarea eficientă a resurselor și pentru monitorizarea progresului instituțional.
- *Cetățenii interesați de politicile publice* – percep evaluarea ca pe un mijloc de responsabilizare democratică și ajustare a intervențiilor la nevoile comunității.

C. Cucoș [26] identifică funcțiile principale ale evaluării din perspectiva actorilor implicați:

Pentru elevi – Evaluarea oferă posibilitatea de a înțelege cum sunt apreciați de profesor, de a se autoevalua și de a se raporta la colegii lor. *Pentru părinți* – Reprezintă un indicator al poziției copilului într-un anumit moment și un reper pentru orientarea școlară și profesională. *Pentru evaluatori (profesori, directori, inspectori)* – Extinde scopurile evaluării dincolo de achizițiile școlare, incluzând evaluarea curriculumului, a stilurilor de predare și învățare, dar și a altor aspecte precum stilul de viață sau ierarhia competențelor. *Pentru evaluatorii evaluatorilor* – Evaluarea devine o problemă de politică educațională, implicând strategii, tactici și asumarea de responsabilități coerente.

Tabelul 1.6. Caracteristici ale deținătorilor de interese în raport cu evaluarea

Categorii de deținători de interese	Natura intereselor în raport cu evaluarea
Elevi	Rezultatele obținute în urma evaluării și modul în care acestea reflectă progresul lor individual. Feedbackul pentru îmbunătățirea procesului de învățare. Echitatea și relevanța instrumentelor de evaluare.
Părinți	Informații despre progresul copilului în raport cu standardele educaționale. Transparentizarea procesului de evaluare și impactul acestuia asupra viitorului copilului. Sprijinirea deciziilor privind educația copilului.
Profesor evaluator	O evaluare obiectivă și corectă a performanțelor elevilor. Feedback pentru ajustarea metodelor de predare și învățare. Credibilitatea și utilizarea rezultatelor pentru îmbunătățirea practicilor educaționale.
Administrația instituției	Rezultatele evaluărilor ca indicatori pentru calitatea procesului educațional. Informații relevante pentru luarea deciziilor privind alocarea resurselor și îmbunătățirea performanței instituției. Respectarea standardelor și cerințelor de raportare.
Ministerul Educației	Date relevante pentru evaluarea sistemului educațional la nivel național. Monitorizarea implementării politicilor educaționale. Identificarea punctelor forte și a deficiențelor pentru a orienta reformele educaționale.

Pornind de la această viziune, am detaliat în **Tabelul 1.6** interesele specifice ale actorilor implicați în evaluare. Tabelul prezintă principalele categorii de deținători de interese (stakeholders) în raport cu evaluarea educațională și evidențiază natura specifică a intereselor fiecărei categorii, oferind o imagine clară asupra modului în care elevii, părinții, profesorii, administrația școlii și Ministerul Educației percep și utilizează evaluarea, în funcție de propriile nevoi și obiective. Astfel, elevii sunt interesați nu doar de nota obținută, ci și de semnificația acesteia pentru progresul lor individual. Ei așteaptă un feedback constructiv, instrumente de evaluare echitabile și relevante, precum și un proces evaluativ care să reflecte învățarea autentică, nu doar performanța formală. *Părinții* solicită informații clare, comparabile cu standardele educaționale, care să le permită luarea unor decizii informate privind viitorul educațional al copilului. Ei valorizează transparența și predictibilitatea procesului evaluativ. *Cadrele didactice* evaluatoare își doresc instrumente care să asigure obiectivitate și credibilitate, dar și să genereze date utile pentru ajustarea procesului didactic. Evaluarea este, în acest sens, un suport pentru autorefecție profesională și pentru dezvoltarea practicilor pedagogice. *Administrația instituției* valorifică datele evaluării ca indicatori de calitate și eficiență, folosind aceste informații pentru alocarea resurselor, fundamentarea deciziilor strategice și pentru respectarea cerințelor de raportare instituțională. *Ministerul Educației*, în calitate de autoritate centrală, se bazează pe rezultatele evaluării pentru a analiza performanța sistemului în ansamblu, a monitoriza implementarea politicilor publice și a identifica direcții de intervenție sau reformă.

Următorul aspect pe care dorim să îl analizăm se referă la modalitățile prin care părțile interesate pot fi implicate în procesul de evaluare și la dinamica interacțiunilor dintre acestea. În această direcție, I. Brunner și A. Guzman descriu evaluarea „*ca o metodă bazată pe cunoștințe orientate spre acțiune, fundamentate pe norme și valori împărtășite, precum și pe o viziune comună asupra realității. Aceasta nu reprezintă o formă tradițională de cunoaștere obiectivă, ci una interpretată de persoanele profund implicate în succesul proiectului. Validarea acestui tip de cunoaștere se fundamentează pe schimbările realizate și pe utilitatea sa practică, nu pe replicabilitatea metodei sau pe coerența cu conceptele teoretice și indicatorii*” [166, p. 16]. Această abordare evidențiază rolul tuturor actorilor implicați, care contribuie cu perspective și experiențe proprii, construind împreună o înțelegere comună asupra procesului și rezultatelor evaluării. Iată ce menționează V. Cabac în această ordine de idei: „*Evaluarea este o activitate complexă în care sunt antrenați mai mulți actori: factori decizionali, concepători și realizatori. Repartiția clară a rolurilor actorilor este un element de transparență a evaluării*” [143, p. 41.]. O altă dimensiune importantă este natura interpretativă a evaluării, subliniată de D. Green: „*Cunoașterea este mediată de cadrele*

perceptuale ale evaluatorilor (compuse din experiențe, interese, înțelegeri teoretice, valori și credințe); o perspectivă nefiltrată (obiectivă) asupra lumii nu este posibilă” [61, p. 27]. Acest aspect subliniază faptul că procesul evaluativ nu poate fi separat de valorile și contextul celor implicați, ceea ce îi conferă o dimensiune profund personalizată și participativă. În completare, J. Bryson subliniază relevanța majoră a implicării părților interesate, menționând că atenția acordată acestora a căpătat o semnificație sporită atât din rațiuni practice, cât și etice. Participarea activă a factorilor interesați contribuie la o mai bună proiectare și implementare a proceselor de evaluare și, totodată, sporește utilizarea eficientă a rezultatelor obținute în fundamentarea deciziilor [163].

Există două perspective principale în ceea ce privește raționamentul implicării părților interesate. D. Green [61] definește aceste raționamente astfel: *(1) pentru a spori utilitatea rezultatelor evaluării și (2) pentru a promova valori precum echitatea, împuternicirea și schimbarea socială*. În primul caz, participarea activă a părților interesate asigură utilizarea concluziilor evaluării pentru îmbunătățirea programului. În cel de-al doilea caz, evaluarea este recunoscută ca o activitate cu încărcătură valorică, iar participarea diversificată este justificată prin nevoia de a aborda echitatea, justiția și împuternicirea. M. Marchand [92] scoate în evidență alte câteva beneficii pentru implicarea părților interesate în procesul de evaluare: (1) **Creșterea calității datelor** – implicarea părților interesate favorizează colectarea de date valide și de calitate, care pot fi triangulate mai ușor pentru a asigura robustețea concluziilor evaluative; (2) **Menținerea interesului și angajamentului** – implicarea activă a părților interesate sprijină angajamentul acestora față de programul evaluat și facilitează accesul la informațiile de pe teren; (3) **Credibilitatea procesului de evaluare** – contribuția părților interesate sporește credibilitatea demersului evaluativ, deoarece integrarea diverselor perspective conferă legitimitate rezultatelor obținute.

În cercetarea lui V. Cabac [143] evidențiem și alte beneficii ale implicării factorilor interesați:

- **Transparență în procesul de evaluare:** „*Repartiția clară a rolurilor actorilor este un element de transparență a evaluării*” [143, p. 41]. Beneficiul principal este creșterea credibilității procesului de evaluare, prin clarificarea rolurilor între factori decizionali, concepători și realizatori.

- **Adaptarea procesului de evaluare la nevoile elevilor:** „*Dacă evaluarea este considerată parte integrantă a procesului de învățământ, atunci logica umanizării acestui proces impune încă o constrângere: adaptarea metodelor de evaluare și a instrumentelor la diferențele individuale ale elevilor*” [143, p. 38].

- **Sprijinirea reflecției și îmbunătățirii continue:** „*În faza de reflecție, evaluatorul analizează eficacitatea etapelor precedente, căutând răspunsuri la întrebări precum: „Care au fost factorii*

perturbatori ai procesului de evaluare?” și „Decizia luată în baza rezultatelor evaluării a fost bine fundamentată?” [143, p. 44]. Prin implicarea mai multor părți interesate, reflecția asupra procesului devine mai cuprinzătoare și conduce la îmbunătățirea continuă a calității.

- **Crearea unui climat educațional mai echitabil:** „Echitatea în evaluare presupune că se va ține cont de caracteristicile individuale ale elevilor sau, cel puțin, de caracteristicile comune unor grupuri de elevi” [143, p. 44]. Implicarea părților interesate ajută la identificarea nevoilor speciale și a condițiilor care să sprijine toți elevii, evitând discriminarea.

- **Decizii mai bine fundamentate:** „Judecata de valoare constă în examinarea meticuloasă a datelor culese cu ajutorul instrumentelor de evaluare, ținând cont de situația particulară a elevului, momentul evaluării și varietatea resurselor disponibile” [16, p. 44]. Implicarea tuturor părților interesate (profesori, elevi, părinți, administrație) oferă o bază mai solidă pentru luarea deciziilor educaționale.

Pe baza cercetărilor privind constructivismul în educație [62], [74], [92], [26], [58] ne propunem să evidențiem principalele diferențe dintre evaluarea tradițională și cea constructivistă, prezentate în **tabelul 1.7**.

Tabelul 1.7. Diferențele dintre evaluarea tradițională și cea constructivistă

Aspect	Paradigma tradițională	Paradigma constructivistă
Definiția cunoștințelor	Cunoștințele sunt universale, având un „sens unic” pentru toți, indiferent de context.	Cunoștințele sunt multiple și interpretabile, fiecare individ contribuind cu propria perspectivă.
Rolul învățării	Învățarea este un proces pasiv: elevul este considerat un „recipient gol” pe care profesorul îl umple cu informații.	Învățarea este un proces activ, care presupune construirea personală și colaborativă a cunoștințelor.
Evaluarea procesului	Procesul de învățare este separat de produsul final; se evaluează doar rezultatele prin teste standardizate.	Se evaluează atât procesul, cât și produsul, luând în considerare ce, cum și de ce învață elevii.
Focalizare	Accent pe fragmente izolate de cunoștințe, fără a integra înțelesurile în contexte reale.	Accent pe explorare, gândire critică și rezolvarea problemelor reale, relevante pentru viața elevilor.
Scopul evaluării	Scopul este clasificarea elevilor și separarea celor care „știu” de cei care „nu știu”.	Scopul este de a sprijini învățarea prin feedback și ghidare continuă, fără intenția de clasificare.
Abilități vizate	Accent pe abilități cognitive, excluzând dimensiunile emoționale și conative.	Interconexiune între abilități cognitive și emoționale; elevii sunt motivați să participe activ.
Natura evaluării	Este considerată obiectivă, neutră, bazată pe fapte măsurabile.	Este subiectivă și valorică, influențată de perspective și priorități.
Putere și control	Deciziile despre ce și cum se învață sunt luate exclusiv de profesor.	Deciziile sunt luate colaborativ, procesul fiind unul democratic.
Individual vs. Colaborare	Învățarea este un proces individual, iar colaborarea este adesea descurajată.	Învățarea este un proces colaborativ, elevii și profesorii contribuind împreună la dezvoltarea cunoștințelor.

Așa cum a fost menționat anterior, abordarea constructivistă pune accent pe procesul de învățare, participarea activă a elevilor și construirea sensului prin experiențe personale și sociale. Această analiză are ca scop clarificarea modului în care fiecare dintre cele două tipuri de evaluare influențează procesul educațional și dezvoltarea elevilor. Compararea paradigmei tradiționale și a celei constructiviste evidențiază o schimbare fundamentală în abordarea procesului educațional. Paradigma tradițională, cu accentul său pe universalitate, obiectivitate și rezultate măsurabile, se concentrează pe clasificare și standardizare. Deși oferă claritate în definirea obiectivelor și facilitează comparația între performanțele elevilor, aceasta neglijează dimensiunile emoționale, conative și contextuale ale învățării. În contrast, paradigma constructivistă pune accent pe învățarea ca proces activ și colaborativ, care implică explorare, gândire critică și rezolvarea problemelor autentice.

Abordarea constructivistă valorifică perspectivele multiple, promovează implicarea elevilor în luarea deciziilor și integrează abilitățile cognitive, emoționale și sociale. Evaluarea devine un instrument de sprijinire a învățării, nu doar un mijloc de clasificare, transformând procesul educațional într-unul democratic și orientat spre dezvoltare.

Concluzii pentru capitolul I

Capitolul I a explorat în profunzime conceptul de calitate în educație, oferind o perspectivă integrată asupra dimensiunilor sale teoretice, paradigmatică și evaluative. Analiza realizată a permis identificarea unor idei-cheie care fundamentează cadrul conceptual al cercetării și justifică necesitatea unei abordări alternative a evaluării interne la nivelul instituției de învățământ. În acest context, calitatea educației a fost definită ca un proces multidimensional, rezultat al interacțiunii dintre condiții, procese și rezultate, care îmbină eficiența, echitatea și relevanța educațională. Această perspectivă a evidențiat importanța unei abordări sistemice și integrate, capabile să depășească interpretările reduse ale calității ca simplă performanță măsurabilă.

Analiza interdependentă a condițiilor, proceselor și rezultatelor educaționale a demonstrat că îmbunătățirea calității nu poate fi obținută exclusiv prin mecanisme de control sau standardizare, ci necesită o înțelegere contextualizată a funcționării instituției școlare. În acest sens, instituția de învățământ este privită ca un sistem complex, influențat de factori pedagogici, organizaționali, culturali și sociali, ceea ce reclamă instrumente de evaluare capabile să surprindă această complexitate. Un demers important al capitolului a vizat sistematizarea influențelor exercitate de diferitele paradigme educaționale asupra concepțiilor privind calitatea și evaluarea. Evoluția de la paradigmele

pozitivistă și cantitativă, centrate pe obiectivitate, măsurare și clasificare, către abordări constructiviste și participative a determinat o schimbare semnificativă în modul de concepere a evaluării educaționale. Această tranziție reflectă deplasarea accentului de la evaluarea orientată preponderent spre responsabilizare și conformitate către evaluarea ca instrument de învățare, reflecție și îmbunătățire continuă. În această logică, evaluarea este conceptualizată ca un construct social, modelat de contexte culturale, instituționale și normative, precum și de valorile și interesele actorilor implicați. Evaluarea nu mai este percepută ca un act neutru sau pur tehnic, ci ca un proces interpretativ, negociat și contextualizat, care influențează practicile educaționale și cultura organizațională a școlii. Această perspectivă impune depășirea formelor tradiționale și standardizate de evaluare și subliniază necesitatea utilizării unor metode flexibile, sensibile la context și adaptate diversității instituționale și umane. Analiza realizată din perspectiva constructivismului social a evidențiat rolul central al participării actorilor educaționali – elevi, profesori, părinți, comunitate – în procesul evaluativ. Implicarea acestora conferă legitimitate evaluării, favorizează asumarea rezultatelor și transformă evaluarea într-un mecanism de învățare instituțională. În acest cadru, evaluarea nu mai este redusă la o funcție de măsurare sau control, ci devine un proces colaborativ de reflecție asupra practicilor educaționale, cu impact atât asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, cât și asupra capacității instituției de a răspunde schimbărilor și provocărilor mediului educațional.

2. EVALUAREA INTERNĂ ÎN CONTEXTUL ASIGURĂRII CALITĂȚII EDUCAȚIEI

2.1. Tendințe actuale ale evaluării calității educației în instituția de învățământ

Așa cum am menționat în capitolul precedent, politicile neoliberale au influențat semnificativ sistemele educaționale din întreaga lume. *„Ideile despre eficiență și eficacitate au generat un discurs despre „buna guvernare”, adesea utilizat de organizațiile internaționale de dezvoltare, în special, pentru a orienta țările cu venituri reduse către o schimbare organizațională care implică o mai mare transparență a proceselor de luare a deciziilor, forme de descentralizare, elaborarea de indicatori de performanță adecvați și un accent pus pe mecanismele de responsabilitate”* [107, p. 9]. Începând cu anii 2000, sistemul educațional din Republica Moldova a fost influențat de reformele neoliberale, care au pus accent pe eficiență economică, competiție și responsabilitate. Strategia de Descentralizare a Educației din 2013, deși neaprobată oficial, a atribuit școlilor autonomie managerială și financiară, permițându-le să gestioneze direct resursele, să angajeze personal și să dezvolte planuri strategice proprii [8, p. 8]. Un alt exemplu al aplicării politicilor neoliberale este introducerea finanțării per elev în 2014. Această reformă a redistribuit resursele pe baza numărului de elevi, stimulând eficiența financiară, dar amplificând disparitățile regionale și punând presiune pe școlile mici din mediul rural [2, p. 15]. În plus, introducerea testelor standardizate și a curriculumului bazat pe competențe a avut ca scop alinierea educației la standardele internaționale.

Pe lângă descentralizare și finanțare, reformele au promovat managerialismul, în care directorii de școli sunt încurajați să adopte practici moderne de administrare. Standardele profesionale, elaborate cu sprijinul Fundației Soros-Moldova, au oferit un cadru clar pentru profesionalizarea conducerii școlare, punând accent pe gestionarea resurselor și implicarea comunității [13]. Ca o completare a proceselor de descentralizare, finanțare per elev și standardizare, evaluarea internă a școlii (autoevaluarea) devine un instrument esențial pentru îmbunătățirea continuă a calității educației în școlile cu autonomie crescută. După cum afirmă G. McNamara, *„Prin autonomia școlară, în special, școlile au mai multă libertate și independență de a se concentra asupra propriilor contexte locale, dar, paradoxal, se confruntă și cu o responsabilitate mai mare”*[94, p. 2]. Prin evaluare internă, școlile sunt încurajate să-și dezvolte propriile mecanisme de evaluare, creând astfel un mediu educațional mai flexibil și orientat spre dezvoltarea continuă. Conceptul de evaluare internă a primit o atenție sporită din partea mai multor autori, printre care H. Simons, J. Vanhoof, J. MacBeath, G. McNamara, O'Hara, D. Nevo, V. Petegem, A. Validman. (**Tabelul 2.1**).

Tabelul 2.1. Definiții ale evaluării interne a instituției de învățământ

Autori	Definiții
H. Simons[115]	Evaluarea internă reprezintă un proces de evaluare obiectivă a practicilor școlare care oferă perspective asupra experiențelor educaționale ale elevilor, mai mult decât cele măsurate prin rezultatele de la examene.
J. Vanhoof, P.V. Petegem [128]	Procese, în mare parte inițiate de școală însăși, prin care participanții selectați descriu și evaluează funcționarea școlii într-un mod sistematic, cu scopul de a lua decizii sau de a adopta inițiative în cadrul dezvoltării și politicii generale a școlii.
J. MacBeath [90]	Un proces ciclic gestionat, alimentat de datele obținute prin revizuire și autoevaluare în toate aspectele activității școlii, inclusiv revizuirea performanței profesorilor, informațiile oferite de părinți, rapoartele consiliului de administrație și analiza performanței elevilor și a datelor despre valoarea adăugată.
D. Nevo [100]	Acest proces este realizat exclusiv de personalul intern al școlii, cum ar fi grupuri de profesori, lideri școlari sau personal de proiect desemnat. Totuși, evaluarea internă se diferențiază de evaluările externe prin faptul că membrii personalului profesional al școlii sunt responsabili de acest proces.
R. H. Hofman [82]	Un proces sistematic, incluzând activități ciclice precum stabilirea de obiective, planificarea, evaluarea și definirea unor noi măsuri de îmbunătățire”.
A.Validman [134]	Un proces, parte integrantă a procesului de planificare a îmbunătățirii rezultatelor și un instrument esențial de management al școlii, care oferă informații pentru planificarea strategică și perfecționarea procesului de învățare, ajutând astfel școala să se concentreze pe prioritățile specifice de dezvoltare, permițând obținerea unui feedback prin care școala poate observa succesele sau eșecurile în diferite aspecte ale activității sale.
G. Devos [70]	Un proces inițiat în principal de școală, pentru a colecta informații sistematice despre funcționarea școlii, pentru a analiza și evalua aceste informații în raport cu calitatea educației din școală și pentru a face recomandări.
A.Toma [157]	Evaluarea internă este tipul de evaluare realizat de personalul specializat din cadrul instituției care implementează programul. Scopul evaluării interne este furnizarea unei analize din perspectiva implementatorului care are acces la date mai ușor decât orice alt actor implicat. Prin urmare acest tip de evaluare este extrem de bogat în date, iar raportul de evaluare este unul foarte explicit și explicativ.
Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) [190]	Autoevaluarea școlară este o formă de evaluare internă care contrabalansează tendința multor sisteme educaționale de a se baza pe evaluări externe pentru a garanta calitatea educației.
Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general [7]	Proces de autoanaliză realizat anual de către structurile instituționale responsabile de asigurarea calității, în baza actelor legislative și normative, în conformitate cu standardele de calitate, care constă în colectarea sistematică a datelor cu privire la procesul educațional, consultarea opiniei actorilor educaționali, reflectarea rezultatelor și a performanțelor activității personalului didactic, a personalului de conducere și a altor actori implicați în activitatea instituției.

Rezumând definițiile propuse mai sus, propunem următoarea definiție a conceptului de evaluare internă „*Proces planificat, sistematic și ciclic, prin care o instituție educațională analizează și evaluează propriile practici, performanțe și rezultate, implicând actorii educaționali relevanți, cu*

scopul de a îmbunătăți calitatea educației, de a prioritiza direcțiile dezvoltării strategice și de a asigura responsabilitatea instituțională, bazându-se pe colectarea și utilizarea datelor relevante și pe respectarea standardelor de calitate”. Analizând definițiile prezentate în tabelul 2.1, observăm că evaluarea internă este un concept multidimensional, cu numeroase abordări și perspective. În vederea unei înțelegeri integrate a conceptului de evaluare internă, în **tabelul 2.2.** ne-am propus să sintetizăm principalele definiții propuse în literatura de specialitate, reliefând diversitatea scopurilor, participanților, metodologiilor și a rezultatelor asociate acestui proces complex de autoanaliză instituțională.

Tabelul 2.2. Evaluarea internă: obiective, participanți, metodologie și rezultate așteptate

Autori	Obiective ale evaluării	Participanți	Metodologie	Rezultate așteptate
H. Simons	Îmbunătățirea experiențelor educaționale	Participanți nespecificați	Sistematic	Depășirea evaluării bazate pe examene
J. Vanhoof	Politici generale ale școlii	Participanți selectați	Sistematic	Inițiative în dezvoltarea școlii
J. MacBeath	Dezvoltare continuă	Profesori, părinți	Proces ciclic	Date integrate din mai multe surse
D. Nevo	Responsabilitate internă	Grupuri profesionale interne	Exclusiv intern	Control complet al procesului
R. H. Hofman	Stabilirea obiectivelor și îmbunătățirea	Personal didactic și conducere	Activități ciclice	Definirea măsurilor de îmbunătățire
I.A. Validman	Planificarea strategică și prioritizarea	Profesori, personal de conducere, actori educaționali	Proces integrat și sistematic	Observarea succeselor și eșecurilor
G. Devos	Analiza și evaluarea funcționării școlii	Școală și personal intern	Colectare și analiză sistematică	Recomandări pentru îmbunătățirea calității
Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD)	Autoevaluarea școlară: Contrabalansează tendința sistemelor educaționale de a se baza pe evaluări externe.	Nu sunt specificați	Autoevaluare internă	Asigurarea calității educației prin evaluarea internă
Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general	Autoanaliză anuală realizată de structurile instituționale responsabile de asigurarea calității.	Actori educaționali	Colectare și analiză a datelor	Îmbunătățirea calității educației pe baza datelor colectate

Aceasta reflectă diversitatea scopurilor, participanților, metodologiilor și rezultatelor asociate procesului de autoevaluare a școlii. Definițiile calității formulate de autori reprezentativi evidențiază

nu doar caracterul complex al evaluării interne, ci și adaptabilitatea acesteia la nevoile specifice ale instituțiilor educaționale. Astfel, analiza acestor definiții, ne va permite să:

- *Identificăm scopurile* comune ale evaluării interne, precum îmbunătățirea calității educației, planificarea strategică și dezvoltarea continuă.
- *Înțelegem diversitatea participanților* implicați în proces, de la grupuri profesionale interne și personal specializat, până la profesori, părinți și alte părți interesate. Explorăm metodologiile aplicate, variind de la procese ciclice și sistematice până la activități bazate pe standarde legislative.
- *Analizăm rezultatele așteptate*, cum ar fi generarea de recomandări pentru îmbunătățirea performanței, reflectarea succeselor și a eșecurilor sau integrarea feedbackului pentru o mai bună adaptare la cerințele comunității școlare.

R. Hofman atenționează asupra faptului că „*evaluarea internă poate fi înțeleasă nu doar ca un proces, ci și ca un produs, în sensul rezultatelor concrete pe care acest proces le generează*” [82, p. 1]. Această perspectivă scoate în evidență importanța utilizării datelor și a concluziilor obținute în urma autoevaluării pentru a ghida dezvoltarea școlii. Ca produs, autoevaluarea școlară oferă o imagine clară a stării curente a instituției, evidențiind punctele forte, domeniile ce necesită îmbunătățire și prioritățile de dezvoltare. Aceste rezultate pot lua forma unor rapoarte detaliate, tabele comparative, analize statistice sau chiar recomandări specifice pentru reforme interne. De exemplu, un produs al autoevaluării poate fi un plan de îmbunătățire bazat pe concluziile autoanalizei, care să includă măsuri concrete pentru atingerea unor obiective educaționale. Un alt aspect al autoevaluării ca produs este faptul că aceste rezultate sunt utilizate nu doar în beneficiul intern al instituției, ci și pentru a răspunde cerințelor externe, precum raportările către autoritățile educaționale, evaluările naționale sau comunicarea cu comunitatea locală.

Un alt aspect esențial al evaluării interne, pe care vrem să-l evidențiem, este caracterul său reflexiv. Așa cum menționa J. Dewey: „*Nu învățăm din experiență... învățăm din reflectarea asupra experienței*”. A. Gravells completează această idee afirmând: „*Practica reflexivă înseamnă să devii mai conștient de sine, ceea ce ar trebui să-ți ofere o încredere sporită. Este o analiză a acțiunilor tale, care ar trebui să conducă la o îmbunătățire a practicii. Poate fi scrisă sau doar gândită. Ar trebui să devină o parte a activităților tale de zi cu zi, permițându-ți să analizezi și să te concentrezi asupra lucrurilor mai detaliate*” [75, p. 463]. De asemenea, A. Gravells subliniază că: „*Pot exista evenimente pe care nu ai dori să le schimbi sau să le îmbunătățești, deoarece ai simțit că au mers bine. Dacă acesta este cazul, reflectează asupra motivului pentru care au mers bine și folosește-ți concluziile pentru a îmbunătăți sesiunile viitoare. Când îți evaluezi propria practică, va trebui să iei în*

considerare modul în care comportamentul tău a avut impact asupra celorlalți și ce ai putea face pentru a te îmbunătăți” [75, p. 463]. Această abordare subliniază importanța analizei critice și a reflecției continue asupra propriilor acțiuni pentru a dezvolta o practică educațională mai eficientă. Reflectând asupra a ceea ce a funcționat bine, dar și asupra aspectelor care necesită îmbunătățire, se poate crea un ciclu constant de învățare și perfecționare. Pe baza definițiilor propuse, scopul evaluării interne poate fi sintetizat ca fiind îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale, responsabilizarea actorilor implicați și sprijinirea deciziilor strategice pentru dezvoltarea instituției școlare. Iată cum se reflectă acest scop în diferitele definiții:

- **H. Simons:** Scopul evaluării interne este să ofere o perspectivă mai amplă asupra experiențelor educaționale ale elevilor, dincolo de rezultatele măsurate prin examene.*
- **J. Vanhoof și P.V. Petegem:** Evaluarea internă sprijină luarea deciziilor și inițiativelor în cadrul politicii generale a școlii, contribuind la funcționarea sistematică și dezvoltarea instituției.*
- **J. MacBeath:** Evaluarea internă urmărește o îmbunătățire ciclică bazată pe date colectate din multiple surse (performanțele profesorilor, feedbackul părinților, analiza rezultatelor elevilor), sprijinind deciziile strategice ale școlii.*
- **D. Nevo:** Procesul de evaluare internă este realizat de personalul școlii, având ca scop o responsabilizare crescută a echipei școlare prin implicarea lor directă în evaluarea propriilor activități.*
- **R. H. Hofman:** Evaluarea internă este orientată spre îmbunătățirea proceselor școlare prin activități ciclice, precum stabilirea obiectivelor și evaluarea progresului.*
- **I. A. Validman:** Scopul este de a oferi informații pentru planificarea strategică și perfecționarea procesului de învățare, permițând școlii să observe succesele și eșecurile și să prioritizeze dezvoltarea.*
- **G. Devos:** Evaluarea internă sprijină analiza și evaluarea sistematică a funcționării școlii, în raport cu calitatea educației, și oferă recomandări pentru îmbunătățire.*
- **OECD:** Evaluarea internă contrabalansează tendințele de dependență excesivă de evaluările externe, sprijinind autonomia instituțională și garantarea calității educației în instituții.*
- **Metodologia de evaluare:** Scopul este de a realiza o autoanaliză sistematică pentru a asigura calitatea educației, prin reflectarea rezultatelor și performanțelor actorilor implicați.*

Astfel, putem concluziona că *scopul evaluării interne*, conform acestor definiții, poate fi rezumat în trei direcții principale:

- îmbunătățirea calității educației prin analizarea și dezvoltarea proceselor școlare,*
- sprijinirea deciziilor strategice prin colectarea și interpretarea sistematică a datelor relevante,*

- responsabilizarea actorilor educaționali, inclusiv cadrele didactice și conducerea școlii, pentru performanțele lor.

În mod oficial, evaluarea internă este prezentată ca având scopul principal de a îmbunătăți școlile, de a identifica punctele slabe și de a sprijini dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. Cu toate acestea, C. Chapman și P. Sammons [147] ridică întrebarea dacă scopul real al evaluării interne este îmbunătățirea sau dacă se concentrează mai degrabă pe reglementarea și monitorizarea practicilor și standardelor. Cercetările indică o suprapunere între aceste două scopuri. J. MacBeath [148] consideră că evaluarea internă este condusă de *logica economică, de responsabilitate și de îmbunătățire*.

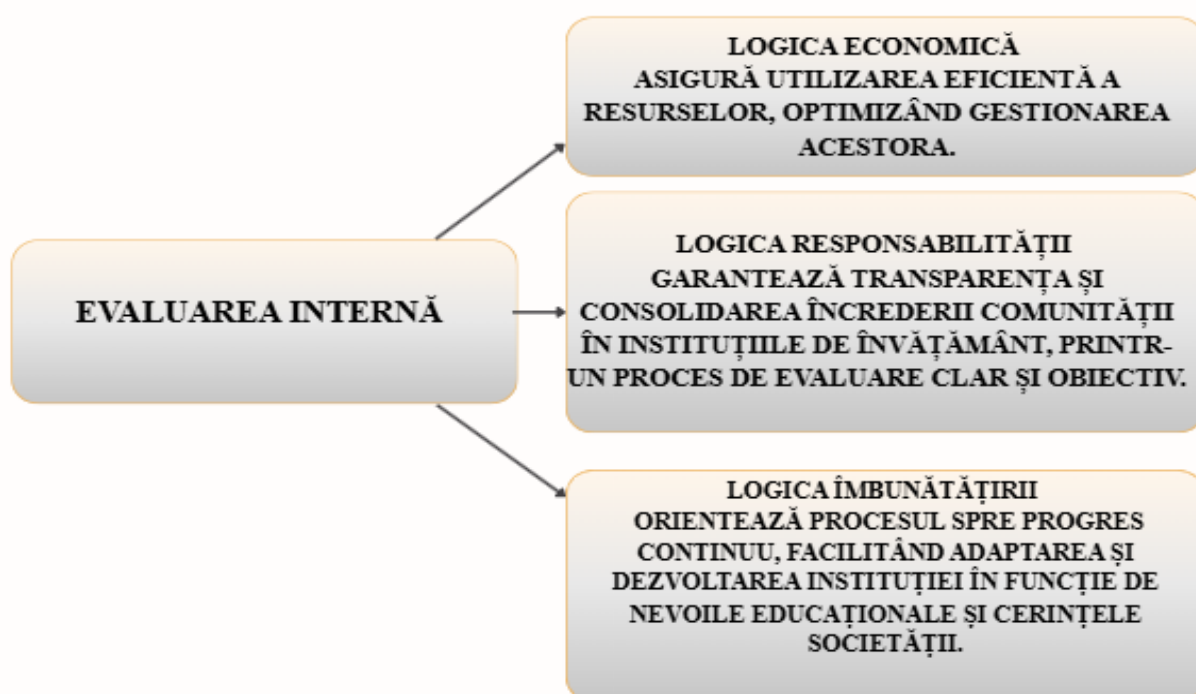


Figura 2.1. Cele trei logici fundamentale ale evaluării interne

Logica economică: evaluarea internă este promovată ca o alternativă gratuită sau mai ieftină a inspecției școlare, care este considerată a fi o investiție costisitoare și, în același timp, negarantată în îmbunătățirea calității educației. „Evaluarea internă este cea mai rentabilă formă de asigurare a calității” [94, p. 161]. Multe țări încearcă să reducă costul inspecției prin reducerea numărului de școli inspectate, și/sau a inspectorilor, a duratei și frecvenței și a aspectelor/zonelor inspectate. Schimbarea accentului de la inspecțiile externe costisitoare la evaluarea internă este văzută ca o soluție mai economică.

Logica responsabilității: școlile trebuie să fie responsabile pentru modul în care utilizează resursele și pentru calitatea educației oferite, raportând rezultatele comunității, părinților și autorităților. Aspecte cheie: școlile trebuie să demonstreze că gestionează eficient resursele publice, elevii, părinții și comunitatea trebuie să fie informați despre calitatea educației, se impune utilizarea unor metode clare, transparente și fiabile de măsurare a performanței, responsabilitatea se extinde la îmbunătățirea continuă a calității actului educațional.

Logica îmbunătățirii: evaluarea internă este un proces continuu care permite școlilor să își îmbunătățească activitatea, adaptându-se la schimbările sociale și economice. Aspecte cheie: identificarea punctelor forte și a aspectelor ce necesită îmbunătățire, stabilirea de obiective clare pentru dezvoltarea școlii, implementarea unor strategii bazate pe dovezi pentru progres educațional, adaptarea la schimbările sociale, economice și tehnologice.

Există o serie de dovezi solide din cercetările internaționale [99], [103], [94], [168] care demonstrează că evaluarea internă joacă un rol crucial în îmbunătățirea durabilă a instituțiilor de învățământ, contribuind direct la obținerea unor rezultate mai bune ale elevilor și la o practică educațională mai eficientă. Evaluarea internă nu doar că ajută școlile să identifice punctele slabe, dar oferă și un cadru pentru dezvoltarea continuă, promovând un proces de învățare colaborativă. Mai jos vom explora câteva dintre cele mai semnificative beneficii ale evaluării interne.

- **Evaluarea internă îmbunătățește învățarea elevilor.** Profesorii din Irlanda și din multe alte țări au demonstrat că, reflectând în mod regulat asupra propriei practici, pot îmbunătăți rezultatele de învățare ale elevilor lor. Acest lucru se întâmplă atunci când principala concentrare a autoevaluării școlare este pe ceea ce se întâmplă în sălile de clasă, și nu pe documentație [168, p. 3].

- **Evaluarea internă susține dezvoltarea și îmbunătățirea continuă.** Profesorii pot folosi dovezile colectate prin evaluare internă pentru a confirma aspectele pozitive ale practicilor lor. De asemenea, aceste dovezi îi ajută să identifice acele aspecte pe care ar dori să le îmbunătățească. Identificarea punctelor forte și a priorităților pentru dezvoltare împreună, ca echipă, va asigura că toți profesorii din școală lucrează pentru atingerea acelorași obiective de îmbunătățire. [168, p. 3].

- **Evaluarea internă implică întreaga comunitate școlară.** Pe măsură ce profesorii colectează și analizează diverse informații despre școală, ei includ în mod firesc opiniile elevilor și ale părinților, precum și punctele de vedere ale colegilor lor. În plus, aceștia se bazează pe informații despre performanțele elevilor, implicarea lor și contribuția lor la viața școlii. [168, p. 3].

- **Evaluarea internă oferă școlilor posibilitatea de a-și spune propria poveste comunității lor.** Fiecare școală are circumstanțe, elevi și activități unice. evaluarea internă permite școlilor să confirme

și să celebreze ceea ce fac bine și să decidă ce schimbări doresc să facă, bazându-se pe dovezile pe care le-au colectat. evaluare internă oferă școlilor o oportunitate de a comunica comunității lor punctele forte și prioritățile stabilite pentru îmbunătățire [168, p.4].

- **Evaluarea internă îmbogățește viața profesională a profesorilor.** Profesorii care se implică în evaluare internă vorbesc frecvent despre modul în care acest proces îi încurajează să reflecteze asupra modului în care predau și să împărtășească idei și întrebări cu colegii lor într-un mod profesional, plin de satisfacții și sprijin [168, p. 3].

- **Susținerea dezvoltării și îmbunătățirii continue:** „Evaluarea internă oferă un cadru pentru identificarea și prioritizarea ariilor ce necesită dezvoltare. Aceasta include implicarea tuturor părților interesate, cum ar fi profesorii, elevii și părinții” [90, p. 279].

- **Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice:** „Evaluarea internă încurajează profesorii să reflecte asupra metodelor lor, să împărtășească idei cu colegii și să exploreze noi modalități de predare, îmbunătățindu-și astfel performanța profesională” [90, p. 18].

N. Brown [164] evidențiază atât *beneficiile pe termen scurt*, cât și pe *termen lung* ale evaluării interne. Pe termen lung, unul dintre cele mai importante avantaje este *autonomia sporită* a școlilor. Atunci când rezultatele evaluării interne sunt valide și de încredere, iar informațiile furnizate despre indicatorii incluși în cadrele de inspecție sunt precise, școala poate beneficia de un grad mai mare de independență, reducându-se astfel necesitatea intervenției prin inspecții externe. În plus, evaluarea internă poate contribui la *schimbarea organizațională*, facilitând dezvoltarea unei culturi instituționale bazate pe reflecție și îmbunătățire continuă. Aceasta poate deveni un mecanism eficient, inițiat și consolidat de liderii școlilor, care, printr-un proces bine structurat de autoevaluare, pot ghida dezvoltarea strategică a instituției. Totuși, pentru ca beneficiile enumerate anterior să nu rămână doar la nivel teoretic, ci să se materializeze în practică, este esențial să fie îndeplinite anumite condiții favorabile care să sprijine autoevaluarea și dezvoltarea școlară. Literatura de specialitate evidențiază o serie de factori-cheie care joacă un rol esențial în susținerea și consolidarea acestui proces.

Conform Raportului ET2020 Working Group Schools [170], evaluarea internă a școlii trebuie susținută de o serie de condiții favorabile. Un proces de evaluare instituțională eficient trebuie să fie bazat pe dovezi, să încurajeze implicarea activă a comunității școlare și să beneficieze de sprijin logistic și financiar adecvat. **Figura 2.2** sintetizează aceste condiții optime pentru evaluarea internă.



Figura 2.2. Condiții optime pentru susținerea procesului de evaluare internă

- **Evaluarea internă a școlii necesită o viziune pe termen lung**, larg împărtășită, precum și un cadru de politici bine conceput, care să susțină o abordare coerentă a evaluării și să asigure coerența cu politicile educaționale mai largi.
- **Evaluarea internă a școlii trebuie să fie bazată pe dovezi**. Motivația și capacitatea tuturor actorilor de a colecta, analiza, interpreta și utiliza o gamă largă de date calitative și cantitative pentru a crea o imagine holistică a performanței școlare și a elevilor, precum și pentru a dezvolta strategii clare de dezvoltare a școlii, sunt esențiale. Conștientizarea importanței autoevaluării școlare pentru îmbunătățire poate fi crescută prin dezvoltare profesională continuă, cooperare cu alte școli prin rețele, evaluarea profesorilor și liderilor școlari.
- **Susținerea unei implicări largi a părților interesate în procesele de asigurare a calității este crucială**. O astfel de implicare poate promova transparența, încrederea, responsabilitatea împărtășită și reflecția continuă asupra modului în care poate fi realizată îmbunătățirea. Totuși, implicarea părților interesate va contribui la un mediu bazat pe încredere ridicată și la dezvoltarea holistică a școlii doar atunci când există roluri și responsabilități clar definite și o structură pentru luarea deciziilor participative. Este esențial ca reprezentativitatea părților interesate să fie asigurată și ca toate vocile, inclusiv cele ale grupurilor defavorizate, să fie ascultate.
- **Factorii de decizie ar trebui să promoveze colaborarea în cadrul școlilor și între acestea**. Școlile pot, de asemenea, să stabilească legături cu comunități mai largi, inclusiv cu cercetători, pentru a

sprijini învățarea la nivel școlar, pentru a-și dezvolta capacitatea de a lucra sistematic cu date cantitative și calitative și pentru a crea strategii eficiente de dezvoltare a școlii. Factorii de decizie pot furniza, de asemenea, diverse instrumente, orientări și abordări, care să fie adaptabile contextelor și nevoilor locale, sprijinind astfel școlile în procesul de autoevaluare și dezvoltare. Factorii de decizie și liderii școlari trebuie să aloce resurse umane și financiare suficiente, precum și timp adecvat, pentru a asigura desfășurarea eficientă a evaluării interne.

În 2001, Parlamentul European și Consiliul privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare au recomandat cu insistență statelor membre, în cadrul activităților economice și sociale, stabilirea unor sisteme transparente de evaluare a calității și prin încurajarea și sprijinirea, după caz, a implicării actorilor școlari, inclusiv a cadrelor didactice, elevilor, părinților și experților, în procesul de evaluare internă în școli, pentru a promova responsabilitatea partajată [11]. V. Faubert menționează că evaluarea instituțională urmărește, de obicei, două perspective: *responsabilitatea și îmbunătățirea procesului educațional* [172]. Aceste două dimensiuni evidențiază diferențele dintre: **responsabilitate**, care pune accent pe analiza performanței curente a școlii și respectarea standardelor, **îmbunătățire**, care prioritizează procesele educaționale și progresul continuu.

Tabelul 2.3. Evaluarea internă între responsabilizare și îmbunătățire: o analiză comparativă

Criterii de comparație	Evaluarea orientată spre responsabilizare (accountability)	Evaluarea orientată spre îmbunătățire
Focalizare	Se concentrează asupra funcționării generale a instituției și a respectării cerințelor stabilite la nivel de sistem.	Se focalizează asupra proceselor educaționale interne (predare, învățare, leadership, colaborare).
Abordare bazată pe date	Utilizează preponderent date cantitative standardizate (rezultate la evaluări, indicatori statistici, clasamente).	Integrează date calitative și cantitative, punând accent pe interpretarea contextului și a efectelor schimbărilor implementate.
Tip de orientare	Orientare normativă și comparativă, raportată la standarde	Orientare reflexivă și formativă, centrată pe înțelegerea practicilor și pe învățarea organizațională.
Modul de aplicare a schimbărilor	Identifică puncte slabe, dar nu oferă orientări explicite privind strategiile concrete de intervenție.	Analizează cauzele problemelor și sprijină planificarea, implementarea și monitorizarea schimbărilor.
Obiectiv principal	Demonstrarea nivelului de performanță și a conformității instituției față de cerințele externe.	Îmbunătățirea sustenabilă a proceselor educaționale care generează rezultate mai bune pentru elevi.
Surse de cunoaștere utilizate	Cunoaștere provenită din rapoarte, statistici oficiale și cercetări externe.	Cunoaștere contextuală, bazată pe experiența profesională, reflecția cadrelor didactice și leadershipul școlar.

Prin organizarea pe criterii specifice, tabelul evidențiază complementaritatea dintre aceste două perspective, care, utilizate împreună, pot sprijini dezvoltarea durabilă a școlii. Pe baza informațiilor din tabel, se poate concluziona că, evaluarea axată pe **responsabilitate** se concentrează pe școală ca unitate, analizând organizarea și performanța acesteia. Este bazată pe date cantitative și măsurători precum rezultatele elevilor la teste sau respectarea standardelor naționale. Acest tip de evaluare are o orientare statică, evaluând școala așa cum este în prezent, fără a oferi neapărat ghidaj pentru implementarea schimbărilor necesare. Este recomandată în principal de școlile care sunt deja eficiente, punând accent pe rezultate și utilizând cunoștințe derivate din cercetare. În schimb, evaluarea axată pe **îmbunătățire** se concentrează pe procesele din cadrul școlii. Are o abordare calitativă, analizând efectele schimbărilor implementate și punând accent pe modul în care școala își poate crește eficiența. Această perspectivă recunoaște dinamica școlilor și procesul lor de evoluție, fiind mai interesată de parcursul îmbunătățirii decât de o destinație fixă. În loc să privească doar rezultatele elevilor, se concentrează pe experiențele și contribuțiile practicienilor (profesori, lideri școlari) pentru a sprijini schimbările. Astfel, este preocupată de modul în care școlile devin eficiente, nu doar de starea lor actuală.

D. Nevo [100, p. 2] afirmă: „*Doar două abordări împreună pot crea un sistem sănătos pentru dezvoltarea școlară. Evaluarea internă este o condiție prealabilă pentru o evaluare externă utilă și numai o combinație semnificativă a ambelor poate sprijini în viitor calitatea și eficiența activității școlare (efect sinergic)*”. Țările trebuie să găsească echilibrul între responsabilizare și îmbunătățire pentru ca niciuna dintre ele să nu prevaleze asupra celeilalte. De asemenea, trebuie să se asigure că evaluările interne și externe ale instituțiilor de învățământ se completează reciproc astfel încât școlile să își facă o idee clară și coerentă cu privire la ceea ce trebuie să îmbunătățească și cum să își asume responsabilitatea în legătură cu propria lor dezvoltare. Astfel, între evaluarea externă și internă se stabilește o relație potențială de complementaritate. Datele obținute în urma evaluării externe și cele obținute în evaluarea internă pot avea o importanță considerabilă nu numai pentru cunoașterea cuprinzătoare a vieții școlare, dar și pentru evidențierea acelor factori care au contribuit la îmbunătățirea calității educației. Evaluarea internă este considerată un element esențial pentru îmbunătățirea calității, în timp ce evaluarea externă asigură responsabilitatea publică. Ambele contribuie la obținerea unei imagini complete asupra funcționării școlii și a rezultatelor acesteia, menționează V. Faubert. [172] ”*Atunci când nu există coerență între evaluarea externă și cea internă a școlii, concluziile pot fi ignorate și/sau pot genera mesaje contradictorii referitoare la schimbare. Pe de altă parte, o aliniere prea strictă ar trebui, de asemenea, evitată, deoarece poate conduce la o*

concentrare limitată asupra unui set restrâns de indicatori” [170, p. 22]. M. Tyler [124] în cercetările sale evidențiază diferențele dintre evaluarea internă și cea externă, realizând o analiză comparativă a avantajelor și dezavantajelor fiecărei abordări. *Evaluarea internă* oferă un nivel ridicat de familiarizare cu contextul instituțional, însă poate fi afectată de subiectivitate și influențe organizaționale. Pe de altă parte, *evaluarea externă* asigură obiectivitate și credibilitate sporită, dar poate implica costuri mai mari și o înțelegere limitată a specificului instituției.

2.2. Procesualitatea evaluării interne a instituției școlare

În acest subcapitol, ne propunem să clarificăm trăsăturile procesualității evaluării interne a instituției școlare. Conform ISO 9000 [178], *un proces este un ansamblu de activități corelate, care transformă resursele în rezultate*. Astfel, procesualitatea reprezintă organizarea activităților școlii într-o manieră interdependentă, având drept scop atingerea obiectivelor educaționale. N. Niță [155] face o distincție clară între activitate și proces. În opinia sa, *activitatea este, prin definiție, un act de transformare a intrărilor specifice în ieșiri specifice. Procesul, pe de altă parte, este un set de activități într-o anumită ordine (secvență)*. Pentru a schimba procesul, nu este necesară modificarea sau includerea/excluderea unei activități. Este suficient să le schimbi ordinea. Pentru a considera un set de activități ca un proces, trebuie să îndeplinească câteva condiții:

- **Misiune și scop clar:** Fiecare activitate clasificată ca proces trebuie să răspundă misiunii și scopurilor stabilite de organizație. Aceste activități trebuie să răspundă așteptărilor companiei.
- **Definirea activității cu precizie:** Toți membrii organizației trebuie să știe exact cum trebuie desfășurat fiecare proces. Chiar și noii angajați trebuie să aibă acces la documentație clară despre desfășurarea activităților.
- **Conținut de intrări și ieșiri:** Fiecare proces trebuie să aibă intrări sau materii prime care sunt transformate într-un rezultat final. Acest rezultat adaugă valoare pentru clienții interni și externi.
- **Identificarea furnizorilor, clienților și produsului final:** Furnizorii sunt cei care furnizează intrările pentru proces. Clientul este destinatarul bunului sau serviciului generat, iar produsul final este rezultatul valorii adăugate de proces.
- **Împărțirea activității în sarcini sau subprocese:** Fiecare proces poate fi împărțit în una sau mai multe sarcini, realizate de persoane sau grupuri responsabile de execuția acestora.
- **Documentare:** Activitățile pot fi documentate folosind o metodologie de gestionare a proceselor, definind timpi, resurse și costuri. Documentația asigură respectarea standardelor de calitate.
- **Atribuirea responsabilităților:** Fiecare activitate trebuie să aibă o persoană responsabilă, fie că este un subproces intern sau etapa finală a ieșirii procesului.

În cele ce urmează, ne propunem să demonstrăm că evaluarea internă a școlii poate fi considerată un proces, conform indicatorilor prezentați. **Figura 2.3** ilustrează modul în care acești indicatori sunt aplicați pentru a evidenția faptul că evaluarea internă a școlii reprezintă un proces:

- **Misiune și scop clar:** Evaluarea internă a școlii are scopul clar de a îmbunătăți calitatea educației. Misiunea este de a identifica punctele forte și slabe pentru a îmbunătăți continuu performanțele școlare.
- **Activitate definită cu precizie:** Procesul de evaluare internă este bine definit în cadrul școlii. Există proceduri și metode stabilite pentru colectarea și analizarea datelor privind performanțele elevilor, precum și pentru evaluarea calității predării și a managementului școlar.
- **Intrări și ieșiri:** Evaluarea internă implică diverse intrări, cum ar fi datele de performanță ale elevilor, feedbackul de la profesori și părinți, precum și rezultatele evaluărilor externe. Ieșirile procesului sunt rapoartele de autoevaluare, planurile de îmbunătățire și măsurile implementate pentru a redresa deficiențele identificate.
- **Furnizori, clienți și un produs final identificabili:** Furnizorii sunt toți cei care contribuie cu date și informații pentru evaluare (elevi, profesori, părinți etc.). Clienții sunt elevii și comunitatea școlară, care beneficiază de îmbunătățirile realizate. Produsul final este un plan de acțiune pentru îmbunătățirea performanței școlare.
- **Activitate împărțită în sarcini sau subproces:** Evaluarea internă include mai multe subproces, cum ar fi colectarea datelor, analiza performanțelor, monitorizarea și evaluarea progresului și revizuirea planurilor de îmbunătățire. Fiecare subproces are sarcini specifice care trebuie îndeplinite de diverse persoane sau echipe.
- **Documentare:** Procesul de evaluare internă este documentat prin rapoarte de evaluare, planuri de acțiune, procese verbale ale întâlnirilor și alte documente care asigură respectarea standardelor de calitate.
- **Atribuire de responsabilități:** În cadrul evaluării interne, responsabilitățile sunt clar distribuite. De exemplu, profesorii sunt responsabili de furnizarea datelor despre realizările elevilor, comisia de evaluare este responsabilă de analiza acestor date și de dezvoltarea planurilor de îmbunătățire, iar directorul școlii este responsabil de implementarea măsurilor și monitorizarea progresului.

Reieșind din cele expuse, considerăm că transformarea evaluării interne într-un proces bine structurat permite instituțiilor să îmbunătățească eficiența și eficacitatea acestui demers. Un proces clar definit reduce ambiguitățile, oferă criterii măsurabile pentru îmbunătățire și asigură coerență în implementarea măsurilor de dezvoltare educațională.

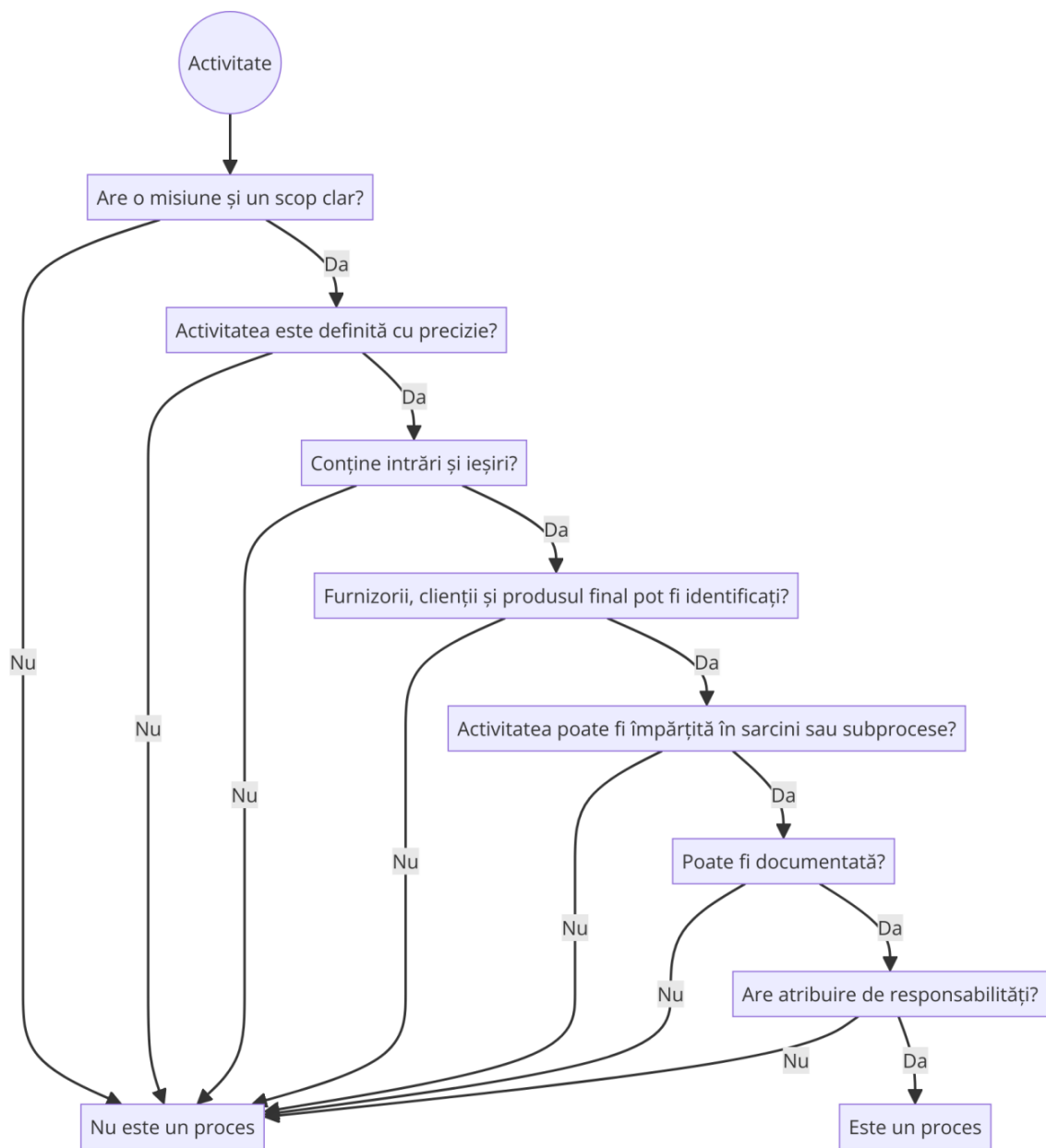


Figura 2.3 Analiza caracteristicilor unui proces

În contextul premiselor necesare realizării unui proces pertinent de evaluare internă, cercetătoarea A. Doubková [169] atenționează asupra aspectelor care influențează direct procesul de evaluare:

- **Dimensiunea instituției de învățământ (mică/mare):** În procesul de evaluare, dimensiunea instituției poate influența modul în care se evaluează calitatea educației și performanța elevilor. Instituțiile mai mari pot avea o varietate mai mare de programe și opțiuni educaționale, dar evaluarea

performanței elevilor poate fi mai complexă. În schimb, școlile mai mici pot oferi o abordare mai personalizată a educației, dar cu resurse limitate.

- **Atitudinea față de managementul schimbării:** Aceasta poate influența semnificativ procesul de evaluare a calității educației și rezultatele educaționale ale elevilor. O atitudine pozitivă și un efort de dezvoltare a organizației pot duce la îmbunătățiri semnificative. Pe de altă parte, rezistența la schimbare poate fi un obstacol major.

- **Tipul de conducere:** Autoarea a menționat trei tipuri principale de conducere: autocrată, democratică și liberală. Conducerea autocrată poate crea o cultură a fricii, în timp ce conducerea democratică și cea liberală pot încuraja colaborarea, transparența și inovația, benefice pentru evaluarea calității educației.

- **Gradul de coeziune a colectivului didactic:** Un colectiv didactic puternic și coeziv poate aborda mai eficient problemele legate de calitatea educației și dezvolta soluții durabile. Lipsa coeziunii poate duce la conflicte interne și afectarea procesului de evaluare.

- **Experiența în evaluarea internă:** Membrii colectivului didactic cu experiență mai mare pot contribui la o analiză mai riguroasă a calității educației și la formularea unor strategii adecvate de îmbunătățire. Lipsa experienței poate duce la dificultăți în colectarea și analiza datelor și dezvoltarea strategiilor de îmbunătățire.

- **Asistența și îndrumarea metodică externă:** Sprijinul din partea experților externi poate îmbunătăți semnificativ calitatea educației. Absența acestui sprijin poate duce la dificultăți în procesul de evaluare și la o mai mică eficiență în identificarea problemelor și dezvoltarea soluțiilor.

Evaluarea internă, ca proces reflexiv, afectează în mod direct cultura școlii și este ulterior modelată și definită de aceasta. Dacă analizăm condițiile în care trebuie realizată evaluarea internă, astfel încât să fie un instrument eficient pentru dezvoltarea școlii, constatăm că este necesar, în primul rând, un set de valori care trebuie să fie cunoscute și împărtășite de tot personalul din instituție. J. MacBeath [90], pe baza experienței unui proiect pilot realizat în țările OCDE, definește un set de condiții ca reguli pentru crearea unei culturi de evaluare internă în instituția de învățământ:

- Implicarea în procesul decizional ar trebui să fie cât mai larg posibil.
- În procesul de evaluare internă trebuie să fie ascultate și interpretate opiniile tuturor părților implicate.
- Colectarea și interpretarea datelor trebuie întotdeauna privite ca un proces de explicație și negociere.
- Colectarea datelor trebuie să se realizeze din cât mai multe surse posibile.

Întregul proces de evaluare internă trebuie să fie transparent; este necesar să ne asigurăm că angajații din instituția de învățământ sunt permanent informați despre progresele înregistrate, dar și despre dificultățile cu care se confruntă.

R. Badham [160] consideră că principalul beneficiu al utilizării unei abordări procesuale a evaluării constă în oferirea de informații relevante și de încredere, pe o bază continuă, pentru a informa planificarea strategică anticipată. O evaluare bine planificată, în opinia autorului, se caracterizează prin: stabilirea unor domenii-țintă convenite pentru evaluarea internă; claritate asupra criteriilor de evaluare; existența unui plan de evaluare internă care precizează cine colectează datele, când și din ce surse; precum și printr-o abordare sistematică a colectării și înregistrării informațiilor, bazată pe utilizarea unor instrumente adecvate și agreate de toți cei implicați.

În cele ce urmează, ne propunem să elaborăm un model procesual de evaluare internă, având la bază următoarele întrebări cheie: *Care sunt scopurile, obiectivele, principiile și caracteristicile de bază ale modelului de evaluare internă? Care sunt etapele modelului de evaluare internă și operațiunile efectuate în proces?* La elaborarea acestui model am luat ca bază trei premise:

- **Modelul de evaluare internă a instituției de învățământ genral adoptă ideea că funcționarea școlii ar trebui evaluată în ansamblu**, împreună cu toate aspectele și elementele cheie. Eficacitatea școlii ar trebui considerată ca un întreg, nu doar calitatea unor elemente, cum ar fi elevii, profesorii sau conducerea școlii. Acest model încurajează dezvoltarea continuă și îmbunătățirea practicilor și proceselor din cadrul școlii prin utilizarea unui set de instrumente și metode de evaluare. Modelul de evaluare internă a școlii include evaluarea performanței elevilor, evaluarea cadrelor didactice, evaluarea managementului școlii.

- **Modelul de evaluare internă este ciclic** [185] și implică mai multe etape care se repetă în mod continuu, astfel încât instituția de învățământ să poată monitoriza și îmbunătăți constant performanța și procesele sale. Prin urmare, evaluarea internă reprezintă un proces continuu, care implică planificarea, colectarea datelor, analiza datelor, dezvoltarea planului de acțiune, implementarea planului și monitorizarea și evaluarea. Aceste etape se repetă în mod continuu pentru a asigura o îmbunătățire constantă a performanței școlii. Ciclicitatea în evaluarea internă presupune realizarea unor evaluări periodice, la intervale regulate, pentru a identifica nevoile și prioritățile școlii și pentru a dezvolta strategii și planuri de acțiune specifice pentru a îmbunătăți performanța. Credem că un model ciclic de evaluare nu doar identifică problemele, ci asigură o îmbunătățire continuă a activității educaționale. Implementarea unor evaluări regulate permite școlii să planifice strategic, să adapteze resursele și să alinieze activitățile la obiectivele de calitate și performanță academică.

- **Modelul de evaluare internă se realizează sub forma unei cercetări acțiune.** Cercetarea acțiune reprezintă „o formă de abordare autoreflexivă realizată de participanți la situații sociale (inclusiv educaționale) cu scopul de a îmbunătăți raționalitatea și justetea propriilor practici sociale sau educaționale, înțelegerea acestor practici și a situațiilor în care se desfășoară practicile respective” [64]. Evaluarea internă se poate realiza sub forma unei cercetări acțiune, care presupune o abordare sistematică și reflexivă asupra proceselor și practicilor din cadrul școlii. Cercetarea acțiune implică identificarea unei probleme sau a unei nevoi specifice, elaborarea unui plan de acțiune pentru abordarea acesteia și monitorizarea și evaluarea rezultatelor obținute. În cadrul cercetării acțiune, echipa de evaluare internă poate utiliza o varietate de instrumente și metode de colectare a datelor, cum ar fi observația, interviurile, chestionarele sau analiza documentelor. Acestea pot fi utilizate pentru a obține o imagine cuprinzătoare asupra modului în care funcționează instituția de învățământ și a nevoilor și priorităților specifice. Odată ce datele au fost colectate, echipa de evaluare internă poate utiliza o serie de tehnici de analiză, cum ar fi analiza SWOT sau analiza punctelor forte și slabe, pentru a identifica aspectele cheie și a dezvolta recomandări specifice pentru îmbunătățirea proceselor și practicilor din cadrul școlii.

Pornind de la această analiză, **Figura 2.4** prezintă *Modelul procesual de evaluare internă a instituției de învățământ general*, evidențiind etapele principale și legăturile funcționale dintre ele (motivațională, planificare, implementare, evaluare, acțiune, monitorizare și feedback).

Modelul propune o abordare integrată și ciclică, în care principiile, valorile și scopurile instituționale ghidează procesele – de la identificarea părților interesate și colectarea datelor, până la formularea judecăților de valoare și publicarea raportului.

Etapă I- motivațională, ar trebui să fie realizată la începutul evaluării interne a fiecărei școli. Aceasta reprezintă o fază crucială care poate influența semnificativ funcționarea întregului proces. La această etapă, se clarifică aspectele legate de scopul, principiile, esența și semnificația procesului de evaluare internă.

Pasul 1 - Identificarea părților interesate. Punctul de plecare atunci când se inițiază un proces de evaluare internă este echipa care va planifica și organiza procesul. Conform *Metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general* [5], comisia de evaluare internă este formată din cadrele de conducere ale școlii, cadre didactice cu responsabilități administrative, un reprezentant al Consiliului elevilor (pentru gimnaziu și liceu), Consiliului părinților și, după caz, al unui reprezentant al APL sau ONG din localitate.

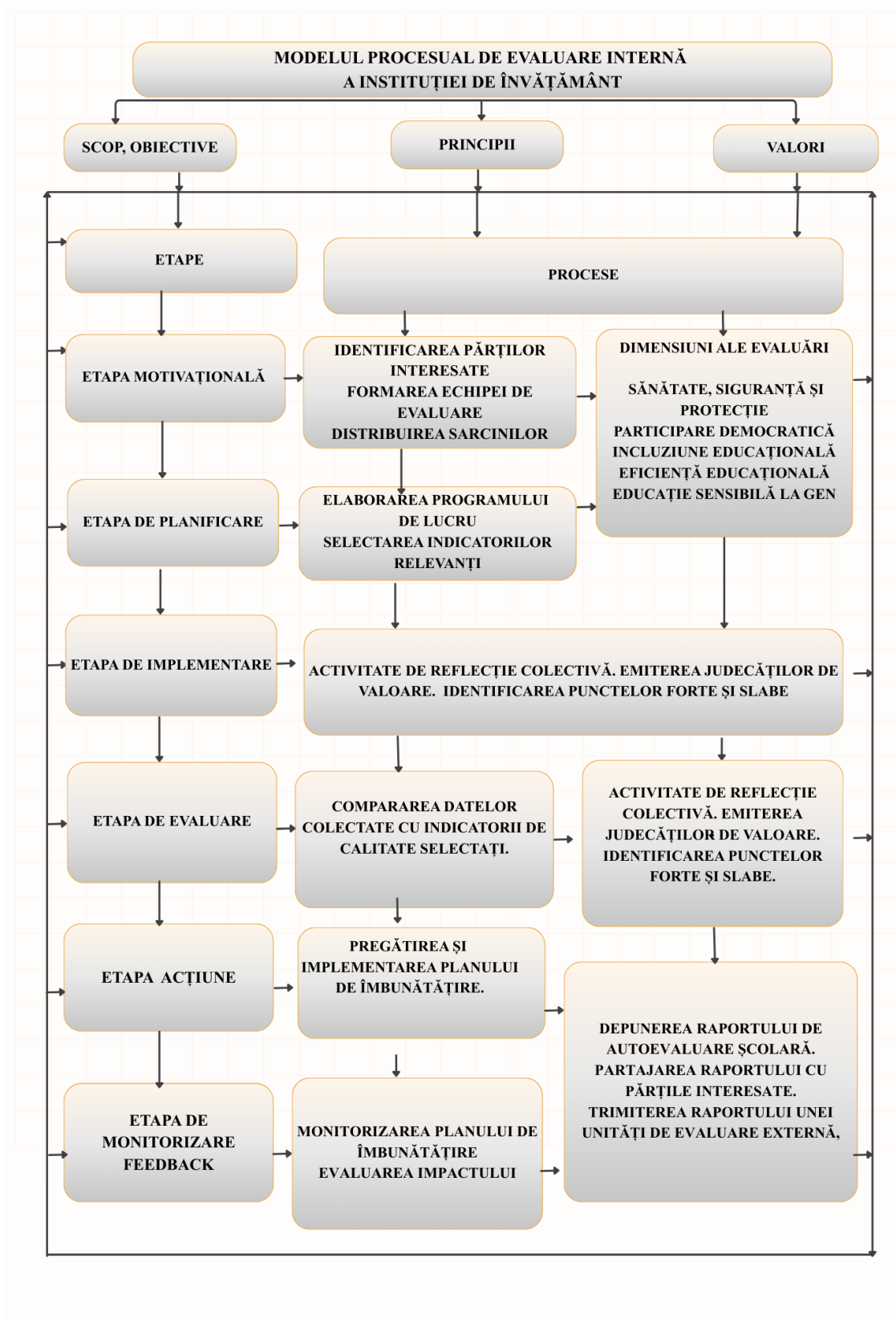


Figura 2.4. Modelul procesual de evaluare internă a instituției de învățământ general

J. Nenadal [151] definește un set de cerințe pentru membrii echipei de evaluare:

- Credibilitate profesională: toți membrii echipei de evaluare internă trebuie să aibă o anumită credibilitate și încredere din partea colegilor.
- Cunoașterea mediului, proceselor interne specifice școlii.
- Abilitatea de a comunica, asculta și analiza ceea ce se discută.
- Disponibilitatea de a se implica, petrecând un timp semnificativ în afara orelor de lucru etc.
- Abilitatea de a lucra în echipă pe diverse domenii de evaluare internă.
- Gândire analitică în raport cu dovezile obținute, capacitatea de a trage concluzii din propriile descoperiri, dar și din constatările colegilor din echipa de evaluare.
- Capacitatea de a formula și prezenta concluzii într-un mod inteligibil.

Este evident că aceste abilități și capacitatea de a participa în procesul de evaluare internă trebuie să fie dobândite de fiecare membru al echipei, nu doar prin practică, ci mai întâi cu ajutorul unei formări speciale. Conținutul acestei formări trebuie, desigur, să fie planificat și despre aceste aspecte vom discuta în capitolul III.

Pasul 2 - Stabilirea scopului, obiectivelor și a principiilor evaluării interne

Așa cum am menționat în subcapitolul precedent, principalul scop al evaluării interne este îmbunătățirea performanței proprii a instituției de învățământ. Evaluarea internă eficientă oferă unei instituții posibilitatea să-și identifice punctele forte și punctele slabe, să compare propria performanță cu standardele stabilite, să identifice posibilități de îmbunătățire, să stabilească noi obiective, să-și revizuiască misiunea și viziunea. În plus, organizarea unui proces riguros de evaluare internă este o ocazie de a demonstra asumarea responsabilității publice. În acest context, este important să ne amintim că scopul evaluării interne nu este doar acela de a semnaliza eșecurile. Recunoașterea succesului este esențială pentru a menține și îmbunătăți moralul personalului și pentru a disemina exemple relevante de bune practici. Cercetătoarea Ș. Şahin [118] afirmă că în cadrul unui proces de evaluare internă pot fi identificate obiective directe și indirecte, respectiv:

Obiective directe:

- Identificarea a ceea ce este inutil în practicile școlare și a ceea ce nu funcționează.
- Identificarea modificărilor care trebuie făcute pentru a atinge indicatorii doriți.
- Identificarea priorităților de îmbunătățire.

Obiective indirecte sunt acelea care:

- Ajută la stabilirea unei culturi eficiente de evaluare în instituția de învățământ.
- Contribuie la formarea unei culturi școlare axate pe performanță.

- Contribuie la îndeplinirea standardelor educaționale de stat.
- Consolidează din punct de vedere profesional și psihologic personalul școlar prin oferirea de oportunități de colaborare, evaluare, participare la luarea deciziilor, procesele și gestionarea resurselor.

După clarificarea obiectivelor evaluării interne, este esențial să definim *principiile* fundamentale care ghidează întregul proces de evaluare. Procesul de evaluare a unei instituții se bazează pe următoarele principii expuse în *Metodologia de evaluare* [7]:

- **Responsabilitate:** asigurarea calității ține de competența fiecărei instituții, care răspunde public de rezultatele și performanțele sale, de informațiile oferite în rapoartele de activitate și în alte documente vizând evaluarea calității și care este obligată să corecteze, în termen rezonabil, neajunsurile constatate în cadrul evaluării.

- **Autonomie instituțională:** în procesul de evaluare este respectată autoadministrarea instituțiilor, gestionarea patrimoniului, politica de personal și a resurselor, stabilirea misiunii educaționale, organizarea și funcționarea independent de orice influență ideologică, politică etc.

- **Transparență:** asigurarea calității se realizează de către toți actorii implicați prin promovarea unor proceduri deschise, făcute publice pentru întreaga comunitate.

- **Obiectivitate:** procesul de evaluare asigură corectitudinea, imparțialitatea și validitatea rezultatelor și performanțelor reale în conformitate cu metodologia, iar actorii implicați identifică onest și riguros realizările și lacunele.

- **Cooperare:** evaluarea presupune promovarea relațiilor de colaborare cu toți actorii implicați, care au drept scop comun asigurarea calității în învățământul general.

Lista poate fi completată și cu alte principii identificate în literatura de referință [90].

- **Credibilitate:** instituțiile trebuie să aibă încredere în validitatea procedurilor de evaluare internă pe care le dezvoltă.

- **Flexibilitate:** procedurile de evaluare internă trebuie să se adapteze caracteristicilor unității de învățământ.

- **Accesibilitate:** rezultatele evaluării interne trebuie să poată fi înțelese și utilizate de toate componentele școlare.

- **Semnificativitate:** procedura de evaluare internă trebuie să fie centrată pe dimensiuni care au sens pentru instituția de învățământ și pentru diferiții actori ai instituției.

- **Formativitate:** procedura de evaluare internă trebuie să permită celor care o folosesc să reflecteze asupra practicilor lor și să le îmbunătățească.

În concluzie, considerăm că *etapa motivațională* joacă un rol esențial în succesul evaluării interne, deoarece asigură implicarea activă a tuturor actorilor educaționali și stabilește o fundație clară pentru desfășurarea procesului. Printr-o organizare riguroasă și o comunicare eficientă, această etapă contribuie la crearea unei culturi a calității în instituția de învățământ.

Etapa a II -a-pregătitoare

Etapa pregătitoare are ca scop stabilirea unui cadru solid pentru evaluarea internă, prin definirea clară a responsabilităților, selectarea instrumentelor adecvate și planificarea riguroasă a procesului. La finalul acestei etape, instituția trebuie să dispună de:

- o echipă de evaluare cu roluri clar definite;
- o listă de domenii și indicatori de calitate care urmează a fi analizați;
- un set de metode și instrumente pentru colectarea datelor;
- un portofoliu inițial de dovezi relevante.

Pasul 1- Distribuirea responsabilităților membrilor echipei de evaluare Conform lui E. Garira [174], într-o lucrare despre dezvoltarea intervențiilor educaționale de înaltă calitate, este necesar să existe o echipă condusă de cineva care să cunoască și să înțeleagă procesele modelului de evaluare internă și operațiunile desfășurate în cadrul acestuia. Cunoștințele sunt esențiale pentru a dezvolta un proces de evaluare internă relevant, consecvent, practic și eficient. Implicarea diferitelor părți interesate presupune că toată lumea, indiferent de rolul lor, poate reflecta, învăța, informa și colabora pentru a îmbunătăți [90]. În același timp, mai multe cercetări atrag atenția asupra faptului că rolurile membrilor echipei de evaluare ar trebui să fie direct proporționale cu abilitățile și experiența lor, precum și cu valorile, atitudinile și interesele lor. Grupul de lucru poate funcționa eficient doar în condițiile unei distribuii echitabile a rolurilor, astfel încât fiecare membru al echipei să își asume responsabilități clar definite. Este esențial ca rolurile să nu se suprapună și ca sarcinile să fie repartizate proporțional, evitând suprasolicitarea unor membri. De asemenea, este important să se țină cont de faptul că eficiența echipei este sporită atunci când aceasta este formată din diferite tipuri de personalități. În practică, acest lucru înseamnă că grupul de lucru trebuie să fie heterogen nu doar în ceea ce privește vârsta, genul, experiența pedagogică etc., ci și în ceea ce privește tipurile și modurile de gândire, de reacție etc.

Un alt aspect pe care dorim să îl evidențiem ține de faptul că fiecare membru al echipei trebuie să aibă un rol bine definit. Distribuirea responsabilităților în cadrul echipei asigură transparență, eficiență și obiectivitate. Astfel, fiecare persoană implicată contribuie la implementarea corectă a metodologiei de evaluare. Rolurile clasice includ: *coordonatorul (directorul instituției)*, *secretarul*

echipei, moderatorul, analistul de date, etc. Chiar dacă fiecare membru al echipei de evaluare are atribuții clar stabilite, succesul procesului depinde și de gradul lor de implicare și de atitudinea pe care o adoptă. C. Skerritt [199] și colaboratorii săi au identificat în cadrul procesului diverși actori cu atribuții distincte în procesul evaluării interne: *naratorii, antreprenorii, entuziaștii, traducătorii, criticii și receptorii*. La baza întregului proces se află ***naratorii***, de obicei directorii și liderii școlii, cei care conturează direcția evaluării interne și creează o viziune clară asupra scopului acestui demers. Ei sunt cei care explică importanța evaluării, motivează echipa și asigură un cadru organizat în care fiecare membru își înțelege rolul și contribuția. Fără o viziune strategică bine conturată și fără o comunicare eficientă din partea lor, evaluarea internă riscă să devină un simplu exercițiu birocratic, lipsit de impact real asupra procesului educațional. Dacă *naratorii* stabilesc cadrul general, ***antreprenorii*** sunt cei care transformă viziunea în acțiune. Aceștia sunt persoanele proactive, care nu doar că acceptă evaluarea internă, ci și o consideră un instrument real de schimbare. Ei sunt cei care inițiază discuții, propun soluții concrete și implică activ colegii și elevii în proces. Rolul lor este esențial, deoarece asigură că evaluarea nu rămâne la stadiul de analiză, ci duce la măsuri de îmbunătățire aplicabile în practică. În același timp, ***entuziaștii*** joacă un rol-cheie în menținerea unei energii pozitive în jurul acestui proces. Aceștia sunt cadre didactice motivate, care susțin evaluarea și încearcă să îi convingă și pe ceilalți de importanța acestui demers. Ei sunt cei care participă activ la colectarea datelor, promovează bunele practici și se implică voluntar în inițiative menite să îmbunătățească activitatea școlară. Fără entuziaști, procesul de evaluare ar putea deveni monoton și lipsit de implicare activă din partea cadrelor didactice. Un rol la fel de important este cel al ***traducătorilor***, adică al acelor care transformă datele brute în planuri de acțiune concrete. Nu este suficient să se colecteze informații prin chestionare, interviuri și observații; aceste date trebuie analizate și interpretate astfel încât să ofere soluții clare și aplicabile. Traducătorii asigură această legătură esențială între teorie și practică, explicând rezultatele evaluării într-un mod accesibil și identificând măsuri realiste pentru îmbunătățirea calității educației. Pe de altă parte, ***criticii*** joacă un rol necesar în menținerea echilibrului și a rigurozității procesului. De obicei, aceștia sunt profesorii mai sceptici sau reprezentanții sindicatelor, care pun la îndoială eficiența evaluării interne și contestă eventualele aspecte formale sau superficiale ale acestui proces. Deși la prima vedere pot părea opoziționiști, rolul lor este esențial, deoarece ajută la identificarea punctelor slabe ale evaluării și contribuie la îmbunătățirea metodologiei aplicate. Criticii asigură că evaluarea nu este doar un exercițiu de conformitate, ci un proces riguros și bazat pe dovezi. În final, în orice proces de evaluare internă există și ***receptorii***, acei profesori sau membri ai echipei care adoptă o poziție pasivă,

participând la evaluare doar din obligație. Ei nu se opun în mod activ procesului, dar nici nu vin cu propuneri sau inițiative. Această categorie poate fi influențată de ceilalți actori – dacă naratorii și antreprenorii își fac bine treaba, receptorii pot deveni mai implicați în timp și pot ajunge să înțeleagă importanța reală a evaluării interne. Aceste tipologii ale actorilor evidențiate de cercetător ar putea fi utile pentru a identifica și implica diferiți actori în procesul de evaluare internă a școlii și pentru a asigura că toate perspectivele sunt luate în considerare în acest proces.

Pasul 2– Analiza cadrului de evaluare Conform Metodologiei de evaluare [7]. Există trei cerințe de bază referitoare la cadrul de evaluare pe care instituția trebuie să le îndeplinească:

1. Cuprinderea tuturor aspectelor activității instituției. Evaluarea internă trebuie să acopere toate domeniile de activitate ale instituției de învățământ, incluzând procesele didactice, managementul școlar și climatul educațional. În acest proces, accentul principal trebuie să cadă pe rezultate și impact, mai degrabă decât pe politici și proceduri. Analiza performanțelor trebuie să se concentreze pe efectele asupra elevilor și asupra celorlalți actori implicați în educație, astfel încât evaluarea să contribuie direct la îmbunătățirea calității învățării. Evaluarea internă trebuie să fie corelată cu domeniile și standardele [12] elaborate de ANACEC și aprobate de Ministerul Educației și Cercetării (MEC).

2. Corelarea evaluării interne cu strategiile și politicile educaționale naționale. Instituțiile de învățământ au obligația de a lua în considerare interesele factorilor implicați în procesul educațional, respectând în același timp strategiile și politicile educaționale naționale. Evaluarea internă trebuie să fie aliniată la inițiativele și directivele stabilite la nivel național, integrând în analiza sa politicile educaționale și planurile de dezvoltare regională și locală. Prin această abordare, evaluarea nu doar măsoară performanțele școlare, ci contribuie activ la dezvoltarea sistemului educațional.

3. Aplicarea unui model bazat pe standarde și criterii clare. Evaluarea internă trebuie să se bazeze pe standarde obiective și criterii de calitate bine definite. Conform *Metodologiei de evaluare* [7], instituțiile de învățământ din Republica Moldova aplică Standardele de calitate elaborate din perspectiva școlii prietenoase copilului, punând accent pe un mediu educațional incluziv, centrat pe nevoile elevilor.

Pasul 3– Alcătuirea portofoliului de dovezi . În procesul de evaluare internă, de obicei, informațiile trebuie colectate dintr-un număr de surse. Tipurile de informații sau dovezi pot include atât date cantitative, cât și calitative. Datele cantitative se referă la datele care pot fi exprimate numeric sau statistic, în timp ce datele calitative se referă la datele care rezultă din opiniile oamenilor. Dovezile evaluării interne sunt necesare în patru forme principale: *date cantitative, opiniile persoanelor,*

observare directă și analiza de documente. Portofoliul de dovezi ar trebui să includă toate documentele relevante din activitatea administrației, a cadrelor didactice și a elevilor.

Tabelul 2.4. Portofoliul de dovezi în evaluarea internă

Tip de dovezi	Exemple
Documentație pedagogică	Programe școlare, planuri de lecții, procese verbale, rapoarte
Chestionare	Feedback de la elevi, profesori, părinți.
Interviuri	Discuții cu cadrele didactice, elevii, părinții.
Observații directe	Observarea și analiza metodelor de predare.
Indicatori statistici	Rata promovabilității, absenteismul.

În procesul de evaluare internă, datele colectate trebuie să îndeplinească anumite cerințe pentru a fi utile și relevante. Aceste cerințe includ:

- **Fiabilitate**- datele colectate trebuie să fie fiabile și să poată fi repetate pentru a asigura că rezultatele obținute sunt consistente și exacte.
- **Valabilitate**- datele colectate trebuie să măsoare cu precizie ceea ce se intenționează să măsoare. Este important să se utilizeze instrumente adecvate și validate.
- **Relevanță** - datele colectate trebuie să fie relevante pentru a răspunde întrebărilor de evaluare. Este important să se colecteze date care sunt relevante pentru a identifica problemele și nevoile școlii și pentru a dezvolta planuri de acțiune adecvate.
- **Acoperirea completă** - datele colectate trebuie să acopere întreaga gamă de activități din instituție, inclusiv aspectele didactice, administrative și organizatorice.
- **Sensibilitatea la context** - datele colectate trebuie să fie sensibile la contextul specific al școlii și la nevoile și cerințele sale unice.
- **Confidențialitate** - datele colectate trebuie să fie confidențiale și să respecte normele de protecție a datelor cu caracter personal.

Asigurarea îndeplinirii acestor cerințe în procesul de evaluare internă poate fi esențială pentru a obține date relevante și utile pentru îmbunătățirea performanței școlii și a elevilor. Avantajele și dezavantajele surselor de informații și ale metodelor de colectare a datelor sunt analizate în **Tabelul 2.5**, preluat și adaptat după cercetarea realizată de R. Badham [159]. Autorul subliniază importanța utilizării complementare a mai multor metode pentru a asigura validitatea, fiabilitatea și relevanța datelor obținute.

Tabelul 2.5. Avantajele și dezavantajele metodelor de colectare a datelor

Sursă de informații	Metodă	Principalele avantaje	Principalele dezavantaje
Cadre didactice, elevi, părinți	Chestionar	- Permite colectarea de informații dintr-un eșantion mare. - Oferă date specifice și comparative. - Permite anonimatul respondenților.	- Necesită timp pentru procesare și analiză. - Întrebările pot fi interpretate greșit. - Răspunsurile pot fi superficiale sau incomplete.
	Interviu (individual sau de grup)	- Permite clarificarea răspunsurilor și aprofundarea informațiilor. - Mai flexibil și mai prietenos decât declarațiile scrise. - Grupurile pot stimula exprimarea deschisă.	-Necesită timp pentru organizare, administrare și analiză. - Un grup poate fi influențat de unul sau doi participanți dominanți. -Subiectivitatea intervievatorului poate afecta răspunsurile.
Statistici, date și înregistrări	Analiza înregistrărilor	- Oferă o evidență clară a evenimentelor pe o perioadă determinată. - Permite analiza tendințelor pe termen lung.	- Înregistrările pot fi incomplete sau inaccesibile. - Colectarea datelor poate fi dificilă și consumatoare de timp.
	Analiza rapoartelor	- Permite evaluarea dezvoltării instituționale. - Oferă o imagine de ansamblu rapidă. - Sprijină analiza aprofundată a unor aspecte specifice.	- Poate exista o discrepanță între raportările oficiale și realitate. - Informațiile pot fi insuficiente pentru o evaluare detaliată.
Observații directe	Observare	- Oferă informații de primă mână. - Permite feedback imediat asupra activității profesorilor și elevilor.	- Necesită mult timp pentru colectare și analiză. - Există riscul unei evaluări subiective.
Rezultatele elevilor	Analiza performanțelor	- Permite o perspectivă pe termen lung asupra progresului elevilor. - Datele sunt accesibile și nu perturbă procesul educațional.	- Necesită timp pentru analizarea unui eșantion semnificativ. - Evaluarea poate fi influențată de variabilitatea materialului și a criteriilor utilizate.

Prin combinarea chestionarelor, interviurilor, observațiilor și analizelor documentare, instituțiile pot construi o imagine complexă asupra propriei funcționări și pot fundamenta decizii informate privind îmbunătățirea calității educației. Tabelul ilustrează diversitatea surselor și metodelor de colectare a datelor utilizate în procesul de evaluare internă, evidențiind atât avantajele specifice fiecăreia, cât și limitările care pot influența acuratețea rezultatelor. Alegerea metodei adecvate trebuie să țină cont de contextul instituțional, scopul evaluării și resursele disponibile, astfel încât procesul să rămână realist și eficient. De asemenea, aplicarea unei combinații echilibrate de metode permite triangularea datelor, ceea ce contribuie la creșterea credibilității concluziilor

formulate. Utilizarea mai multor surse de informații oferă posibilitatea de a confrunța percepțiile subiective cu datele obiective, reducând riscul erorilor de interpretare. Totodată, selecția atentă a metodelor facilitează implicarea diverselor categorii de actori educaționali – cadre didactice, elevi, părinți și personal administrativ – consolidând caracterul participativ al procesului de evaluare internă. În acest mod, evaluarea nu se rezumă la o simplă colectare de date, ci devine un instrument activ de reflecție și învățare organizațională. Etapa pregătitoare a evaluării interne, în care se stabilesc metodele, instrumentele și responsabilitățile, constituie fundația procesului evaluativ. O planificare riguroasă, o echipă bine organizată și o selecție echilibrată a metodelor asigură colectarea de date relevante și valide, reducând riscul interpretărilor eronate și consolidând impactul măsurilor de îmbunătățire instituțională.

Etapa a III-a - de implementare

Aceasta reprezintă momentul în care rezultatele evaluării sunt analizate și utilizate pentru a lua decizii strategice privind îmbunătățirea activității educaționale. Scopul acestei etape este de a identifica punctele forte și slabe, de a propune măsuri corective și de a implementa strategii concrete pentru creșterea calității educației în instituție. Este o etapă în care rezultatele colectate sunt interpretate, analizate și comparate cu indicatorii de calitate. Interpretarea corectă a rezultatelor poate ajuta în mod semnificativ la luarea măsurilor dorite în domeniile vizate și, astfel, poate ajuta instituția să îmbunătățească calitatea. Pentru fiecare standard și indicator de calitate, instituția analizează nivelul de realizare pe baza dovezilor existente. Evaluarea fiecărui indicator se face conform unei scale prestabilite, unde fiecărui nivel de performanță îi este atribuit un punctaj. Această metodă permite o evaluare obiectivă a progresului instituțional și identificarea domeniilor care necesită îmbunătățiri. Gradul de realizare per indicator, în conformitate cu Metodologia [7], se stabilește în felul următor:

Tabelul 2.6. Gradul de realizare a indicatorilor

Punctaj	Nivel	Gradul de realizare a indicatorului
1 p.	<i>Avansat</i>	Nivel performant al activității instituției, presupunând o angrenare perfectă a tuturor segmentelor/ domeniilor educației și subiecților acesteia.
0,75 p.	<i>Dezvoltat</i>	Nivel considerabil al realizărilor, cu imperfecțiuni nesemnificative, stare de lucruri implicând un feedback preponderent pozitiv din partea actorilor implicați în demersul educațional.
0,5 p.	Mediu	Nivel moderat de realizare, cu activități eficiente, dar reduse ca intensitate și în cantitate diminuată față de ceea ce vizează performanța.
0,25 p.	Elementar	Nivel de inițiere, simplă identificare a strategiei; fază incipientă, neevoluată a realizărilor.
0 p.	Lipsă	Nivel de realizare nulă, de irelevanță a activității.

Pentru a exemplifica modul în care se aplică acest sistem de evaluare, analizăm un caz practic din domeniul „Sănătate, siguranță și protecție”. Standardul ales vizează siguranța elevilor în cadrul instituției, iar evaluarea indicatorilor se realizează prin analiza documentelor, observații directe și chestionare aplicate elevilor, părinților și cadrelor didactice.

Dimensiune 1: SĂNĂTATE, SIGURANȚĂ, PROTECȚIE Standard: 1.1: Instituția de învățământ asigură securitatea și protecția tuturor elevilor

Metodele și instrumentele care pot fi folosite includ: **analiza documentelor**, pe baza unui formular de analiză; **observarea**, conform unui ghid de observare; **chestionarea** reprezentanților grupurilor relevante de interes (elevi, părinți, cadre didactice etc.).

Exemplu: Se analizează indicatorul 1.1.7: Instituția de învățământ asigură fiecărui elev din școală un loc de lucru în bancă/la masă, corespunzător taliei sale, acuității vizuale și auditive, particularităților psihofiziologice individuale.

Prin **observare** se evaluează nivelul de dotare al claselor cu mobilier corespunzător ciclului primar și gimnazial/liceal;

Prin aplicarea de **chestionare** către elevi, cadre didactice, personalul școlii și discuții cu părinții, se identifică nevoile acestora în ceea ce privește dotarea cu mobilier;

Prin **analiza documentelor**, se verifică dacă în școală se ține evidența și se asigură integritatea bunurilor.

Calculul punctajului: *Fiecare indicator este evaluat prin atribuirea unui punctaj conform gradului său de realizare. Acest punctaj este apoi înmulțit cu ponderea indicatorului pentru a determina valoarea finală a acestuia. De exemplu, dacă unui indicator i se acordă 0,75 puncte, iar ponderea sa este 2, valoarea indicatorului va fi calculată astfel: $0,75 \times 2 = 1,5$ puncte.*

Tabelul 2.7 Formularea dovezilor și a constatărilor

Dovezi	Instituția dispune de spații educaționale adecvate pentru toți elevii din instituție. Procesul-verbal al Comisiei raionale pentru stabilirea gradului de pregătire a instituției pentru noul an de studii.		
Constatări	În ultimii 2 ani în legătură cu situația pandemică au fost procurate bănci reglabile pentru fiecare elev de la învățământul primar. În gimnaziu și liceu asigurarea cu bănci conform taliei elevului este mai slabă. În urma controlului anual al elevilor efectuat de echipa de la Centrul de sănătate au fost înaintate o serie de propuneri privind amplasarea elevilor cu deficiențe de vedere mai aproape de tablă.		
Punctaj acordat	Pondere:1	Autoevaluare conform criteriilor: 0,75	Punctaj acordat: 0,75

Exemplu: în urma evaluării interne, s-a identificat o deficiență legată de îndeplinirea indicatorului 1.1.7, conform căreia instituția de învățământ nu asigură fiecărui elev un loc de lucru în bancă sau la masă adecvat taliei sale, acuității vizuale și auditive, respectiv particularităților psihofiziologice individuale. Punctul slab observat constă în faptul că aceste aspecte nu sunt întotdeauna luate în considerare din cauza lipsei de resurse. Pentru remedierea acestei probleme, se propune formarea unui grup de lucru compus din persoana responsabilă cu achizițiile din cadrul unității școlare (contabil), un director adjunct și chiar un părinte cu experiență în domeniu.

De asemenea, în cadrul evaluării s-a constatat necesitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din ariile curriculare „Arte” și „Tehnologii”, în special în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor informaționale în timpul orelor. Pentru a aborda această nevoie, se sugerează introducerea ca țintă strategică a „dezvoltării profesionale sau formării cadrelor didactice în domeniul TIC”.

Măsuri propuse pentru îmbunătățirea competențelor TIC ale cadrelor didactice:

1. Informarea și organizarea

- Crearea unui punct de informare TIC în școală.
- Desemnarea unui responsabil TIC la fiecare catedră.
- Organizarea de sesiuni informative pentru profesori.

2. Achiziții și infrastructură

- Achiziționarea de computere noi și actualizarea celor existente.
- Implementarea unui program de acces la computere pentru profesori și elevi.

3. Formare și aplicabilitate practică

- Organizarea de ateliere pentru utilizarea software-urilor educaționale.
- Sesiuni de mentorat între profesori pentru utilizarea TIC la clasă.

Lista activităților nu este exhaustivă și poate fi adaptată în funcție de necesitățile specifice ale instituției de învățământ. *Etapa de implementare* reprezintă momentul cheie în procesul de evaluare internă, deoarece permite transformarea datelor colectate în măsuri concrete de îmbunătățire. Interpretarea corectă a rezultatelor, compararea acestora cu indicatorii de calitate și stabilirea unui punctaj clar pentru fiecare domeniu analizat asigură o evaluare obiectivă și fundamentată a performanței instituției de învățământ. Prin aplicarea riguroasă a metodologiei, școala poate identifica punctele forte și slabe, stabilind strategii adaptate nevoilor reale. Exemplele analizate demonstrează importanța utilizării unor metode variate de colectare a datelor, precum analiza documentelor,

observarea directă și aplicarea chestionarelor, pentru a obține o imagine completă asupra fiecărui indicator evaluat.

Etapa a IV-a-de evaluare

Etapa de evaluare este crucială, deoarece asigură sistematizarea informațiilor colectate și elaborarea unui Raport de evaluare internă. Acest raport nu este doar un document formal, ci un instrument strategic care ajută școala să identifice punctele forte, să evidențieze domeniile ce necesită îmbunătățiri și să elaboreze un Plan de dezvoltare. Completarea raportului asigură faptul că școlile păstrează o evidență a evaluării interne și în special a constatărilor. În întocmirea lui trebuie să se urmeze procedurile de management al calității stabilite și să se îndeplinească următoarele condiții:

- Să includă opiniile utilizatorilor serviciilor oferite, cum ar fi elevii, părinții și cadrele didactice.
- Să utilizeze toate datele disponibile (privind înmatricularea, frecvența, abandonul, promovabilitatea, absolvirea, etc.).
- Să fie autocritic.
- Să cuprindă aprecieri susținute de dovezi, care pot fi demonstrate persoanelor externe, cum ar fi evaluatorii externi.

Raportul de evaluare internă a școlii va oferi o bază pentru discuție și reflecție în rândul profesorilor, elevilor și părinților în legătură cu munca școlii. De asemenea, în baza lui se va elabora Planul de îmbunătățire. Școlile ar trebui să furnizeze un raport de sinteză întregii comunități școlare. Un astfel de raport va fi foarte scurt și va oferi detalii despre constatările cu privire la punctele forte identificate și domeniile pe care școala intenționează să le acorde prioritate pentru îmbunătățire. Raportul ar trebui să servească, de asemenea, ca un mijloc de comparare a situației inițiale și a celei actuale.

Etapele elaborării raportului de evaluare internă includ:

1. Colectarea și sistematizarea datelor: Se adună toate informațiile obținute în urma autoevaluării (date statistice, chestionare, observații, interviuri, analiza documentelor).

2. Interpretarea și compararea rezultatelor: Datele sunt analizate în raport cu standardele de calitate pentru a evidenția progresul și aspectele care necesită îmbunătățiri.

3. Redactarea raportului: Informațiile sunt organizate conform structurii prestabilite, incluzând punctajele obținute, analiza SWOT și obiectivele pentru următoarea perioadă.

4. Diseminarea și utilizarea raportului: Documentul final este prezentat echipei manageriale, profesorilor, părinților și elevilor, iar concluziile sale stau la baza Planului de îmbunătățire.

Structura raportului conform *Metodologiei de evaluare* [7] arată astfel:

1. *Informații generale despre școală (date statistice, profil instituțional).*
2. *Analiza gradului de realizare a standardelor de calitate (compararea rezultatelor cu indicatorii de performanță).*
3. *Punctajele obținute pentru fiecare indicator (tabel centralizat).*
4. *Interpretarea rezultatelor și prezentarea dovezilor (exemple specifice din evaluare).*
5. *Evaluarea performanței cadrelor didactice și a conducerii.*
6. *Analiza SWOT (identificarea punctelor forte, slabe, oportunităților și amenințărilor).*
7. *Obiective și măsuri pentru îmbunătățire (propuneri concrete pentru perioada următoare).*

Valoarea raportului nu trebuie să fie proporțională cu numărul de pagini. Esența proceselor de evaluare internă nu este „producerea de documente”. În special, acestea ar trebui să fie adecvate, benefice, utile și practice pentru școală. *Etapă de evaluare* reprezintă faza finală și esențială a procesului de autoevaluare, oferind o imagine clară și obiectivă asupra performanțelor școlii. Elaborarea Raportului de evaluare internă nu este doar o obligație administrativă, ci un instrument strategic care sprijină procesul decizional și contribuie la îmbunătățirea continuă a calității educației. Prin analizarea datelor, compararea acestora cu standardele de calitate și implicarea tuturor actorilor educaționali, raportul devine o bază solidă pentru identificarea punctelor forte și a domeniilor care necesită îmbunătățiri. Mai mult decât atât, el facilitează dialogul între profesori, elevi, părinți și conducerea școlii, contribuind la dezvoltarea unei culturi a transparenței și responsabilității în instituție. Un aspect esențial al acestei etape este că raportul nu trebuie să fie doar un document static, ci un instrument dinamic și practic, care să sprijine elaborarea Planului de îmbunătățire și să permită monitorizarea progresului de la un an la altul. Pentru ca acest demers să fie eficient, este esențial ca raportul să fie clar, concis și fundamentat pe dovezi, astfel încât să ofere informații relevante și aplicabile pentru întreaga comunitate școlară. În concluzie, succesul acestei etape depinde de calitatea analizelor realizate, obiectivitatea concluziilor și capacitatea instituției de a utiliza informațiile obținute pentru a implementa schimbări semnificative și sustenabile în procesul educațional.

Etapă a V-a- de corectare. Evaluarea școlii nu ar trebui să fie un scop în sine, ci un proces. Școlile ar trebui să utilizeze informațiile obținute din etapa de implementare pentru a asigura un proces ciclic regulat de evaluare, monitorizare și planificare pentru îmbunătățirea școlii. După realizarea evaluării interne, toată lumea trebuie să fie implicată într-un proces de îmbunătățire a acelor zone slabe identificate pentru a spori calitatea educației în școli. Experții în evaluarea internă H. Simons [115], J. Vanhoof, P.V. Petegem [128], J. MacBeath [90], D. Nevo [100], R. Hofman [83], G. Devos [71] recunosc faptul că implementarea completă a cadrului de evaluare internă în școli necesită timp.

Prin urmare, mișcarea prin etapele de implementare depinde de evaluarea performanței și comunicarea între toate părțile interesate relevante pentru a se asigura că toate suporturile necesare sunt oferite pentru ca școlile să atingă calitatea dorită. Evaluarea internă poate avea succes doar dacă nu consumă o cantitate disproporționată de timp, efort și resurse. Dificultățile din școli includ: *lipsa de timp, calificările insuficiente pentru evaluarea internă și reticența profesorilor de a accepta evaluarea ca parte integrantă a practicii normale.*

Uniunea Europeană, prin Raportul elaborat de Grupul de Lucru ET2020, recomandă o serie de măsuri pentru a face procesul de evaluare internă mai eficient și mai puțin împovărător pentru cadrele didactice [170]. Printre sugestiile relevante se numără:

- *colectarea* doar a informațiilor esențiale pentru procesul de evaluare internă;
- *valorificarea datelor* deja existente înainte de a recurge la aplicarea de chestionare, interviuri sau fișe de observație;
- *formularea instrumentelor de colectare a datelor* într-un mod succint și clar; stabilirea din timp a modalităților de analiză a răspunsurilor.

Totodată, raportul subliniază importanța implicării cadrelor didactice, astfel încât acestea să înțeleagă scopul evaluării interne și să identifice beneficiile concrete ale acestora pentru propria activitate.

Procesul de evaluare internă comportă anumite riscuri, întrucât rezultatele obținute pot să nu corespundă așteptărilor actorilor implicați. A. Doubková și K. Tomek [169] evidențiază câteva capcane ale evaluării interne de care ar trebui să ne ferim.

Tabelul 2.8. Capcane ale evaluării interne

Tip de evaluare internă	Descriere	Impact asupra procesului de îmbunătățire
Evaluarea Formală	Urmează reguli și proceduri prestabilite, dar poate ignora nevoile specifice ale școlii.	Poate duce la birocratizare și ineficiență.
Evaluarea narcisistă	Se concentrează pe auto-promovare, fără a adresa problemele reale.	Poate împiedica îmbunătățirea reală a performanței.
Evaluarea „de dragul evaluării”	Nu are un scop clar și nu produce rezultate utile.	Pierdere de timp și resurse.
Evaluarea individualistă	Accent exclusiv pe performanța personală a cadrelor didactice, fără a lua în calcul instituția ca întreg.	Nu contribuie la îmbunătățirea generală a școlii.
Evaluarea dramatică	Exagerează problemele și creează o percepție distorsionată asupra realității.	Poate genera panică și măsuri nepotrivite.
Evaluarea Realistă	Identifică problemele reale și propune soluții eficiente.	Favorizează dezvoltarea instituțională și îmbunătățirea performanței elevilor.

Pentru a asigura eficiența procesului de evaluare internă, este esențial ca echipa responsabilă să dispună de competențele și structurile necesare pentru desfășurarea activităților specifice. În acest

sens, tabelul următor prezintă o listă de verificare care evidențiază principalele aspecte ce contribuie la sporirea capacității comisiei de evaluare internă. Aceste recomandări vizează atât organizarea procesului, cât și integrarea factorilor interni și externi, având ca scop optimizarea calității educației și îmbunătățirea continuă a activității școlare.

2.3. Mentoratul educațional – formă de sprijin profesional în cadrul evaluării interne a instituției de învățământ

Evaluarea internă în instituțiile educaționale, deși recunoscută drept un proces esențial pentru îmbunătățirea calității educației, continuă să se confrunte cu numeroase provocări care îi afectează eficiența și relevanța [69]. În multe sisteme educaționale, această practică este percepută mai degrabă ca un exercițiu birocratic, consumator de resurse, care generează o sarcină suplimentară pentru cadrele didactice [164]. În loc să fie un instrument de reflecție și îmbunătățire continuă, aceasta devine adesea un demers formal, concentrat pe conformitate, mai degrabă decât pe analiza critică a proceselor și rezultatelor educaționale. În ultimii ani, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) a realizat o serie de studii privind evaluarea și asigurarea calității educației în diverse state, analizând provocările specifice și propunând soluții adaptate fiecărui context educațional. Aceste rapoarte oferă o perspectivă comparativă internațională, evidențiind atât tendințele actuale în evaluarea educațională, cât și posibile direcții de reformă pentru sistemele de învățământ. Printre țările analizate se numără România [39], Țările de Jos [187], Serbia [183], Republica Cehă [110], Suedia [188], Bulgaria [175] și altele. Aceste studii explorează structurile și metodologiile de evaluare, impactul acestora asupra politicilor educaționale și modul în care evaluarea poate contribui la îmbunătățirea calității educației.

Evaluarea internă a instituțiilor de învățământ din România, deși esențială pentru îmbunătățirea calității educației, se confruntă cu multiple obstacole care îi limitează eficiența. Conform raportului OCDE, *„deși autoevaluarea a fost formalizată în legislația de asigurare a calității din 2005, aceasta este percepută în mare parte ca un demers formal, orientat spre raportarea externă, fără o analiză profundă și critică a proceselor proprii”* [23, p. 21]. Unul dintre impedimentele majore este absența unei definiții comune și larg acceptate a conceptului de „școală bună”, ceea ce duce la abordări inconsistente ale procesului de evaluare. Factorii care contribuie la această situație includ presiunea asupra școlilor de a obține rezultate bune, lipsa asumării răspunderii din partea comunității și resursele insuficiente pentru implementarea unor îmbunătățiri reale. Datele colectate de ARACIP arată că *„din aproximativ 1020 de unități de învățământ, 90% își acordau calificativul „bine” sau „excelent” la toți indicatorii de evaluare și lăsau necomplete anumite rubrici ale raportului anual”* [39, p. 212].

În acest sens, raportul recomandă „*elaborarea unui cadru unic de evaluare, bazat pe standarde clare, multiple surse de informații și o corelare mai puternică între evaluarea internă și cea externă*” [23, p. 33]. Pentru a face evaluarea internă mai relevantă, raportul OCDE sugerează: „*furnizarea unor informații mai accesibile școlilor, care să susțină atât procesul de evaluare, cât și planificarea îmbunătățirilor, prin oferirea unor date comparative despre performanțele elevilor și contextul școlar*” [23, p. 40].

Într-o cercetare realizată de către OCDE în **Cehia** [119], au fost identificate o serie de dificultăți în procesul de evaluare internă, evidențiind provocările cu care se confruntă instituțiile de învățământ în încercarea de a-și analiza și îmbunătăți performanța. Aceste dificultăți variază de la rezistența cadrelor didactice la schimbare până la lipsa unor instrumente eficiente de evaluare și interpretare a rezultatelor. Unul dintre principalele obstacole identificate a fost opoziția profesorilor față de procesul de autoevaluare. În multe cazuri, această rezistență provine din percepția că evaluarea internă este fie un mecanism de control impus de autorități, fie o sarcină birocratică inutilă. „*Profesorii pot considera că evaluarea internă le consumă prea mult timp și energie, fără a aduce beneficii reale pentru procesul educațional*” [119, p. 29]. De asemenea, există teama că rezultatele ar putea fi utilizate într-un mod punitiv, afectând imaginea lor profesională. Un alt aspect problematic identificat în cadrul cercetării din Cehia este percepția autoevaluării ca fiind doar o formalitate. În unele școli, acest proces este abordat superficial, doar pentru a îndeplini cerințele administrative, fără o reală dorință de a analiza obiectiv punctele forte și slăbiciunile instituției. „*Unul dintre cele mai mari riscuri este ca autoevaluarea să fie tratată doar ca un proces formal, fără impact real*” [119, p. 29]. Acest tip de abordare nu doar că anulează beneficiile autoevaluării, dar poate crea o falsă impresie de progres, împiedicând astfel implementarea unor reforme necesare. Lipsa sprijinului instituțional este, de asemenea, o provocare semnificativă. Cercetarea a arătat că, în multe cazuri, profesorii și echipele de autoevaluare nu primesc suficient sprijin din partea conducerii școlii sau a autorităților educaționale. Fără resurse adecvate, formare profesională și recunoașterea eforturilor depuse, motivația pentru realizarea unei autoevaluări eficiente scade considerabil. Un alt obstacol major identificat este dificultatea interpretării corecte a rezultatelor evaluării interne. De asemenea, modul în care sunt comunicate rezultatele autoevaluării reprezintă un punct sensibil. Dacă aceste date sunt percepute ca un pericol pentru imaginea instituției, în unele cazuri, personalul ar putea manipula datele de evaluare, diminuând astfel valoarea reală a evaluării.

O altă cercetare valoroasă, realizată de M. Brown și colaboratorii [164], analizează procesul de evaluare internă în diverse țări, evidențiind atât importanța acestuia pentru îmbunătățirea calității

educației, cât și dificultățile întâmpinate în implementare. Studiul comparativ a examinat percepțiile profesorilor și directorilor din Bulgaria, Spania, Grecia și alte state, subliniind provocările specifice fiecărui context educațional. În Bulgaria, profesorii consideră dificilă *menținerea obiectivității în procesul de autoevaluare*, iar colectarea și analiza datelor reprezintă provocări semnificative. De asemenea, pentru multe școli din Bulgaria și Grecia, autoevaluarea este privită ca *o cerință administrativă impusă de inspectorate*, mai degrabă decât ca un instrument real de îmbunătățire. În Grecia, *lipsa unei culturi de cooperare și fluctuația frecventă a personalului* au fost identificate drept bariere majore în implementarea autoevaluării școlare. Mai mult decât atât, participanții greci au menționat că cadrul de autoevaluare nu era clar, iar cerințele erau excesive, ceea ce a condus la percepția că este o muncă inutilă. În Spania, una dintre principalele dificultăți semnalate a fost *„definirea indicatorilor de calitate și identificarea corectă a procesului de extragere a datelor”* [164, p. 5]. Un director spaniol a evidențiat faptul că aproximativ 50% dintre profesori nu rămân mai mult de un an în aceeași școală, ceea ce îngreunează continuitatea și implementarea eficientă a autoevaluării. Aceste aspecte demonstrează că, deși evaluarea internă este recunoscută ca un instrument esențial pentru îmbunătățirea calității educației, în practică, lipsa resurselor, a unei metodologii clare și a stabilității instituționale poate transforma acest proces într-o simplă formalitate birocratică, fără impact real asupra dezvoltării școlare. Van Petegem scrie: *„Procesele de evaluare internă necesită cunoștințe și abilități. Nu este ușor ca școlile să inițieze și să implementeze un proces sistematic și ciclic de autoevaluare”* [104]. De asemenea, se susține că evaluarea internă a școlilor ar putea duce la stres și la o sarcină mai mare de lucru pentru personalul școlii și, în unele cazuri, ar putea manipula datele de evaluare pentru a face raportul să pară favorabil [82].

K. Schildkamp și A. J. Visscher [113] arată că școlilor din Țările de Jos le este dificil să-și dezvolte instrumentele și să utilizeze rezultatele autoevaluării instituționale pe cont propriu. *„Majoritatea personalului școlar nu deține cunoștințele și competențele necesare pentru a se angaja eficient în procesul de evaluare a școlii. Este necesară formarea acestora, de exemplu, în ceea ce privește selecția unui instrument adecvat contextului propriu, implicarea și asumarea responsabilității, clarificarea obiectivelor autoevaluării, interpretarea datelor rezultate din autoevaluare și formularea și implementarea măsurilor de îmbunătățire a funcționării școlii pe baza rezultatelor autoevaluării”* [113, p. 22]. H. Blok, P. Sleegers și S. Karsten concluzionează că evaluarea internă este *„o sarcină foarte dificilă”* pentru majoritatea școlilor, respectiv ele necesită sprijin extern pe o perioadă de ani pentru a-și dezvolta experiența [162]. Într-o cercetare recentă, S. Gardezi menționează: *„În Noua Zeelandă, școlile inițial nu aveau capacitatea internă necesară*

pentru analizarea și utilizarea datelor, iar personalul putea să nu dispună de suficient timp și motivație pentru colectarea și examinarea lor” [173, p. 12]. K. Ryan recunoaște că planificarea și implementarea evaluării interne necesită „o expertiză considerabilă” și că evaluatorii începători experimentează „provocări semnificative în ceea ce privește conceptul și aspectele tehnice de evaluare precum: rolul evaluatorului, proiectarea instrumentelor, utilizarea rezultatelor etc.” [195, p. 206]. Același autor afirmă că școlilor le este dificil să-și dezvolte instrumentarul și să utilizeze rezultatele evaluării interne pe cont propriu. Printre posibilele cauze ale implementării limitate a evaluării interne este cultura școlară în mare măsură introvertită, insuficient orientată spre comunicarea cu un mediu școlar mai larg [127]. Mai multe studii au constatat, de asemenea, că școlile sunt incapabile de a produce rapoarte de evaluare internă satisfăcătoare: „Aproape toate rapoartele de autoevaluare au prezentat deficiențe semnificative. Principalele probleme sunt: tratarea parțială a aspectelor calității, validitatea rezultatelor raportate dificil de evaluat și inconsecvența între elementele esențiale ale raportului (întrebări, metodologie, rezultate, concluzii)” [162, p. 389]. Procesele de evaluare internă „cer de la școli cunoștințe și abilități care nu pot fi pur și simplu scoase din pălărie... Nu este o chestiune ușoară pentru școli să inițieze și să implementeze un proces sistematic și ciclic de autoevaluare” [127, p. 275]. Chiar dacă pot obține date de autoevaluare, multor instituții le este greu să folosească aceste informații pentru a îmbunătăți performanța [197]. Mai multe motive explică această dificultate, inclusiv constrângerile de timp și lipsa de cunoștințe a profesorilor în adaptarea strategiilor lor de instruire.

Figura 2.5 prezintă o sinteză a principalelor dificultăți identificate în literatura de specialitate cu privire la evaluarea internă în instituțiile educaționale.

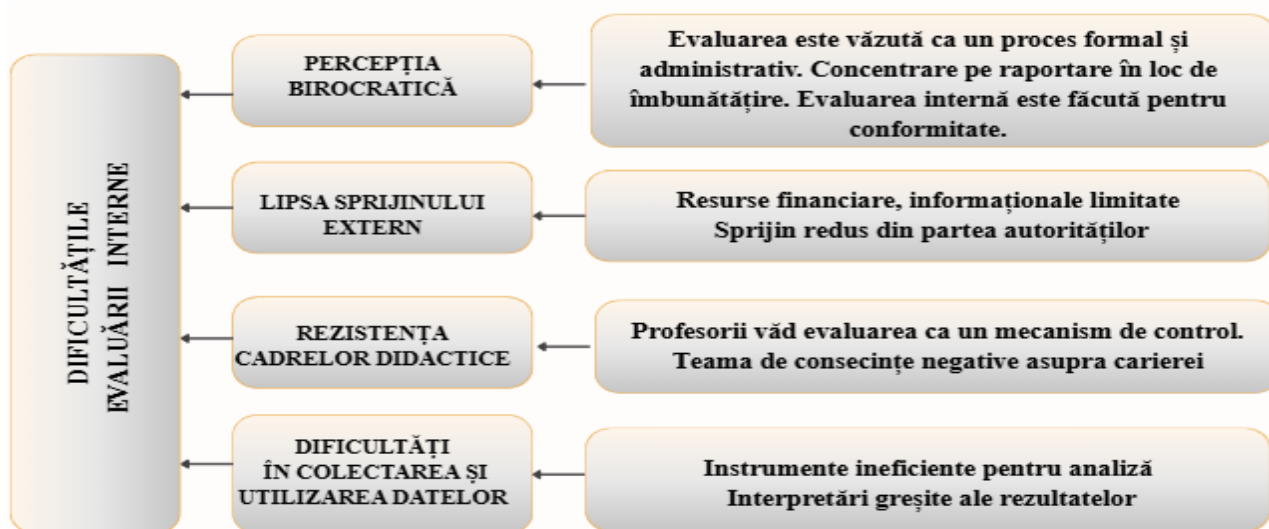


Figura 2.5. Dificultățile implementării eficiente a evaluării interne

Având în vedere că evaluarea internă a școlilor reprezintă încă o practică relativ nouă, un număr tot mai mare de țări europene elaborează politici prin care oferă *sprijin instituționalizat sub forma mentoratului*, instruirii sau accesului la resurse suplimentare. În prezent, peste jumătate din cele 37 de sisteme de învățământ studiate de Comisia Europeană beneficiază de *asistență externă* în procesul de autoevaluare [73, p. 48]. În funcție de specificul național, acest sprijin poate lua forme diverse: unele sisteme pun la dispoziția școlilor *platforme online cu instrumente de evaluare și resurse digitale*, dezvoltate de agenții de asigurare a calității sau de serviciile de inspecție. Alte sisteme oferă *programe de instruire și mentorat dedicate managerilor școlari și echipelor de evaluare internă*, pentru a-i sprijini în procesul de planificare și analiză. În unele țări (precum Australia, Germania sau Anglia), activitățile de autoevaluare se desfășoară în *parteneriat cu universități sau autorități academice locale*, care oferă mentorat continuu și consultanță pe parcursul procesului de autoevaluare [186]. Această abordare nu doar consolidează capacitatea profesională a echipelor școlare, ci contribuie și la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe învățare reflexivă.

Raportul OCDE [190] descrie o serie de moduri prin care dezvoltarea capacității de evaluare a școlii ar trebui să fie o prioritate pentru îmbunătățirea școlii. Printre sugestiile raportului se numără:

- *Întărirea capacității directorilor de școli* de a stimula o cultură eficientă de autoevaluare școlară;
- *Promovarea angajamentului întregului personal școlar și al elevilor* în autoevaluarea școlii;
- *Promovarea învățării de la egal la egal* în rândul școlilor [190, p. 469-470].

Pe acest ultim punct, raportul OCDE subliniază că învățarea de la egal la egal este deosebit de utilă în sistemele în care școlile au un grad ridicat de autonomie școlară. Prin parteneriate, grupurile de școli pot impulsiona crearea de rețele colegiale, schimbul de profesori, împărtășirea și criticarea practicii și pot stimula un sentiment de direcție comună [187, p. 470]. Parțial, această orientare către învățarea de la egal la egal poate fi văzută în contextul sistemelor școlare care s-au maturizat de la cele dominate de inspecția externă de sus în jos la cele cu forme profesionale sporite de responsabilitate.

Conferința Europeană a Inspectorilor Educației (SICI) a realizat, în perioada 2001 - 2003, un proiect privind abordările de autoevaluare ale celor mai eficiente școli [114]. Ea a identificat principalii factori de succes: *management proactiv; partajarea clară a obiectivelor cu membrii comunității educaționale în general; recomandări bine definite și ghiduri practice; un angajament real al echipelor didactice în îmbunătățirea organizației școlare și gestionarea schimbărilor*;

Într-un raport Eurydice din 2015 [28], Comisia Europeană recomandă guvernelor să utilizeze cel puțin una sau mai multe măsuri pentru a sprijini școlile în realizarea evaluărilor interne. Aceste măsuri includ:

- *instruire specializată în evaluarea internă;*
- *utilizarea cadrelor de evaluare externă și a indicatorilor care să permită școlilor să se compare cu alte școli;*
- *ghiduri și manuale;*
- *forumuri online;*
- *sfaturi de la specialiști externi;*
- *sprijin financiar.*

L. Naccarella [97] completează lista cu încă cinci metode utilizate pentru a îmbunătăți capacitatea de evaluare în cadrul organizațiilor după cum urmează:

- *furnizarea de manuale ușor de utilizat;*
- *asistență tehnică la fața locului și telefonică,*
- *furnizarea de date pentru analize;*
- *atelieri de instruire;*
- *sisteme interactive bazate pe web pentru a ghida proiectarea și realizarea evaluării interne.*

Așa cum menționam mai sus, implementarea evaluării interne în școli nu este un proces liniar și lipsit de provocări. Chiar și în sisteme educaționale consolidate, precum cel irlandez, debutul acestui demers a fost marcat de eșecuri și rezistențe instituționale. Prima încercare de a introduce evaluarea internă în școlile din Irlanda în 2003 nu a reușit. În opinia cercetătorilor G. McNamara și J. O'Hara [93], principalele probleme cu care s-au confruntat școlile la această etapă au fost *lipsa de personal la nivelul școlii cu responsabilitate asumată* pentru evaluarea internă, *scepticismul directorilor referitor la beneficiile evaluării*, precum și *incapacitatea școlilor de a genera și analiza date*. Peste nouă ani, evaluarea internă a fost reintrodusă în școlile din Irlanda, de astă dată însă, inspectoratul a oferit vizite de consiliere pe tot parcursul anului 2013. Acestea au acoperit 93% dintre școlile naționale. De asemenea, directorul școlii și un membru al colectivului au beneficiat de instruire în domeniul autoevaluării. În plus, școlilor li s-a oferit un site web, care includea un manual, ghidul de implementare și o serie de instrumente de evaluare internă, cum ar fi modele de chestionare, instrumente pentru analiza datelor, precum și modele de rapoarte și planuri. Raportul Comisiei Europene din 2015 indică faptul că Irlanda este una dintre cele 11 țări care au la dispoziție cinci sau

mai multe tipuri diferite de măsuri de sprijin, sugerând că școlile din Irlanda au acces la mai multă asistență decât în multe alte țări europene.

M. Brejc [164] relatează despre experiența Sloveniei în implementarea evaluării interne a instituției de învățământ. În scopul dezvoltării capacității de autoevaluare a fost organizate un spectru larg de intervenții, iar **tabelul 2.9** le prezintă pe cele mai relevante.

Tabelul 2.9. Strategii pentru dezvoltarea capacității de evaluare internă

Cursuri de formare în domeniul evaluării interne	Ateliere de instruire în domeniul evaluării interne de o zi sau două. Ateliere de formare în domeniul evaluării externe.
Consiliere pe teren	Protocol pentru implementarea evaluării interne. Orientări pentru elaborarea rapoartelor de evaluare internă. Manual pentru evaluatorii externi și organizațiile supuse evaluării, cu accent pe evaluarea implementării evaluării interne în școli.
Materiale scrise și acces la resursele de evaluare internă	Materiale speciale pentru instruirea participanților. Rapoarte de evaluare internă. Diverse site-uri web care oferă informații despre evaluarea internă. Monografii. Articole.
Crearea comunităților de învățare	Învățarea reciprocă, schimbul de experiență practică. Sprijin de la egal la egal între directorii de școli, cadre didactice, părinți. Crearea grupurilor consultative de evaluare, etc.
Asistență profesionistă externă	Consultări individuale, de exemplu, sfaturi pentru școli cu privire la selectarea instrumentelor de evaluare internă, completarea raportului, redactarea planului de îmbunătățire, etc.

În literatura de specialitate [99] sunt descrise și alte activități inovatoare orientate spre consolidarea procesului de evaluare internă, care vizează parteneriate de mentorat între cercetători din mediul universitar și școli. Un beneficiu esențial al acestor parteneriate constă în faptul că cercetătorii pot răspunde în mod direct nevoilor emergente ale școlilor implicate. O. Sjobakken și S. Dobson [116] relatează cazul unui cercetător științific care a lucrat cu o școală norvegiană pe o perioadă de opt ani în dezvoltarea unui proces de evaluare internă pentru a sprijini îmbunătățirea în educație pentru elevii cu nevoi educaționale speciale. Activitățile de mentorat au inclus elaborarea de metode de colectare a datelor, examinarea produselor elevilor, analiza înregistrărilor video, au fost aspecte la care au lucrat împreună cercetătorul și personalul școlii.

Într-un studiu realizat la nivelul Uniunii Europene [103], sprijinirea evaluării interne este abordată din două perspective principale:

- **Condițiile necesare la nivel de politici educaționale** pentru promovarea și susținerea evaluării interne, asigurând un cadru legislativ clar, autonomie instituțională și resurse adecvate.
- **Modalitățile de sprijin prin politicile de asigurare a calității**, inclusiv evaluarea externă, sondajele realizate în rândul părților interesate și utilizarea datelor provenite din evaluările naționale și internaționale ale elevilor. Pentru a evidenția relația dintre evaluarea internă și diferitele mecanisme de sprijin extern, **Figura 2.6** prezintă principalele condiții și surse de suport care pot susține acest proces la nivel instituțional.

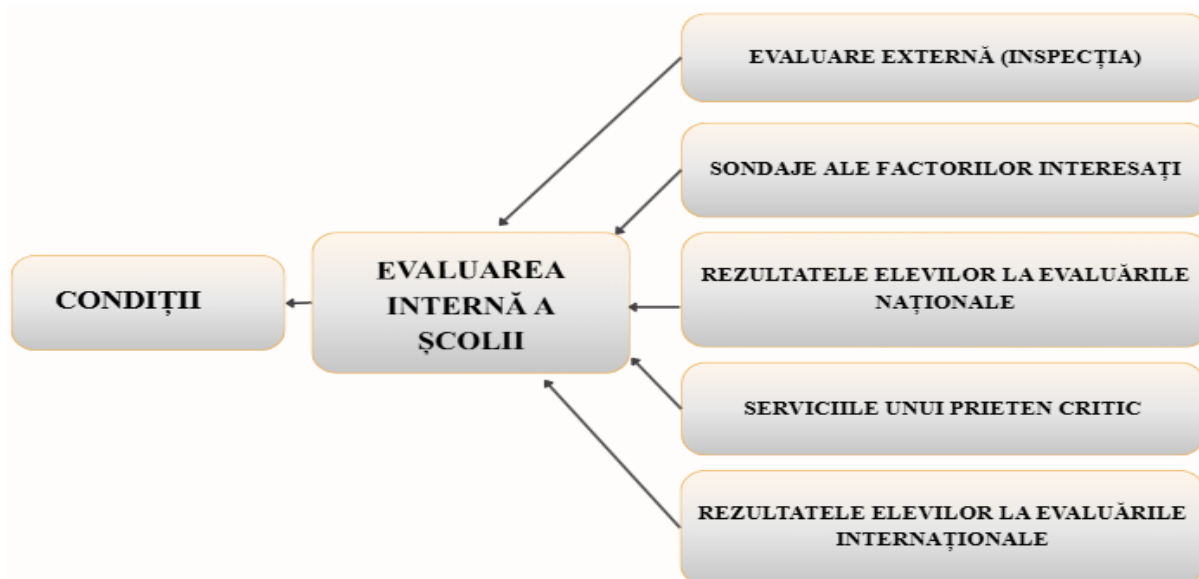


Figura 2.6 Sprijinirea evaluării interne prin politici de asigurare a calității

Sursă: ET2020 Working Group Schools (2020), *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers*

- **Evaluare externă (inspecție).** În mod ideal, atât evaluarea internă, cât și cea externă fac parte dintr-o abordare coerentă în care fiecare dintre ele se consolidează reciproc. Inspectoratele sau agențiile de asigurare a calității pot sprijini evaluarea internă a școlii prin furnizarea de îndrumări și instrumente, transformând-o într-o caracteristică importantă a inspecției, promovând colaborarea între școli și crearea schimbului de bune practici. Factorii de decizie pot sprijini și alte forme de evaluare efectuate de persoane terțe, cum ar fi directorii de școală și profesorii din alte școli, reprezentanți ai autorităților locale sau cercetători.
- **Sondaje ale factorilor interesați.** În procesul de evaluare internă școlile se pot baza și pe opiniile părților interesate colectate prin sondaje, pentru a aduna o serie de date în domenii, precum climatul școlar și bunăstarea elevilor, performanța academică etc. Țările pot crea campanii naționale de

sensibilizare pentru a explica importanța participării elevilor, părinților, profesorilor și a altor părți interesate în sondaje. Rezultatele sondajelor trebuie prezentate într-o manieră accesibilă, astfel încât să se poată reflecta asupra lor și ulterior să fie utilizate în procesul de îmbunătățire.

- **Rezultatele elevilor la evaluările naționale.** Acestea sunt o sursă importantă de date valabile și fiabile despre calitatea învățării. Experții atenționează asupra așteptărilor mari cu privire la rezultatele elevilor, ele pot inhiba uneori dezvoltarea școlii, dacă nu se îndreptățesc. Pentru a reduce acest risc, se recomandă evitarea publicării la nivelul școlii a clasamentelor și a rezultatelor individuale per elev.

- **Evaluările internaționale ale elevilor.** Acestea sunt instrumente de monitorizare la nivel macro, care oferă informații factorilor de decizie politică și altor părți interesate cu privire la modul în care rezultatele elevilor din țara lor pot fi comparate, cu rezultatele elevilor din alte țări. Rezultatele pot fi folosite pentru a motiva și forma politicile naționale de îmbunătățire a rezultatelor la nivel de sistem.

- **Prietenii critici.** Prietenul critic este o strategie de îmbunătățire educațională care a atras un interes crescut în diverse cercetări internaționale. „Prieten critic” este un termen care a apărut în activitatea de evaluare internă a instituțiilor la sfârșitul anilor '70 ai secolului trecut și care este atribuit lui D. Nuttall [102].

Un aspect notabil al conceptului este aparenta contradicție dintre cele două cuvinte. Deoarece conceptul de critică poartă frecvent conotații negative, unii oameni tind să perceapă termenul de prieten critic într-un mod negativ. A. Costa și B. Kallick [67] menționează *„deoarece conceptul de critică are adesea o conotație negativă, o prietenie critică necesită încredere și un proces formal. Mulți oameni asociază critica cu judecata, iar atunci când cineva oferă critici, ceilalți se pregătesc să primească comentarii negative...”* [67, p. 50]. În acest context, se impune necesitatea aprofundării acestui rol, precum și cerințele față de formarea unui prieten critic. În ceea ce privește semnificația acestui rol, un fapt care merită a fi luat în considerare este că, conceptul de „prieten critic” a fost folosit în primă instanță pentru a descrie funcția unui actor din afara școlii, care avea misiunea de a oferi un „aspect mai obiectiv” în timpul procesului de evaluare instituțională. Prin urmare, prietenul critic exercită un rol dual: pe de o parte, este un partener de încredere al comunității școlare, iar pe de altă parte, un facilitator al reflecției critice, care, printr-o atitudine deschisă și interogativă, sprijină colectivul școlii în analizarea și asumarea conștientă a propriilor practici și decizii. Cu alte cuvinte, prietenul critic are responsabilitatea de a oferi sprijin adaptat și pertinent nevoilor unei organizații și, în același timp, să înainteze provocări realizabile pentru îmbunătățire. Din această perspectivă, critica se va concentra întotdeauna pe practici și niciodată pe oameni. Există o interpretare clară dată de J. MacBeath [148] care explică acești doi termeni într-o manieră distinctă; prietenul critic intră mai întâi

în școală ca prieten, cu impulsul numărul unu de susținere și mai târziu, odată ce relația este stabilită, se schimbă pe post de critic. Prietenul critic în accepțiunea autorului este *”o persoană de încredere care pune întrebări provocatoare, solicită date pentru a fi examinate dintr-o altă perspectivă și face critică constructivă”*[148]. Un prieten critic își face timp pentru a înțelege pe deplin contextul, activitățile și rezultatele pe care le obține persoana sau grupul. D. Gurr recunoaște că *acest actor educațional este un element cheie, care favorizează construirea comunităților de învățare profesională, deoarece oferă perspectivă diferită asupra practicilor de management, implicându-se puternic în obiectivele de îmbunătățire*[77]. Punctul de vedere al prietenului critic are credibilitate dacă este informat prin înțelegerea situației, dezvoltată atât prin ascultare, cât și prin observare. Este o formă versatilă de sprijin extern pentru liderii școlii. M. West face aluzie la rolul prietenului critic ca cineva care „observă din interior și reflectă din exterior”, asumându-și un angajament etic față de dezvoltarea profesională a comunității [132]. Prin această implicare activă și constructivă, prietenul critic poate fi considerat, în multe privințe, **mentorat reflexiv**, orientat spre sprijinirea reflecției colective și facilitarea învățării organizaționale în școală.

În pofida acestor diverse abordări și a unui context socio-politic, mai mult sau mai puțin favorabil, prietenul critic este chemat să ocupe multiple roluri în susținerea unității de învățământ. R. Normand [186] evidențiază câteva roluri, pe care acesta trebuie să fie gata să le îndeplinească. Trebuie să fie **consilier științific**, atunci când oferă sfaturi utile și îl ajută pe directorul școlii să stabilească un diagnostic al punctelor tari și slabe ale școlii. Poate să ofere metode eficiente de implementare a evaluării interne, împărtășind cunoștințele sale, în special în pregătirea seminariilor sau atelierelor. Odată ce procesul de evaluare internă a fost lansat, el devine **organizatorul**, care gestionează timpul în cadrul discuțiilor și moderează dezbaterile, selectează strategiile, sprijină munca diferitelor grupuri. Totodată, prietenul critic acționează ca **facilitator**, stimulând personalul implicat în evaluare să genereze idei noi, să se concentreze pe teme sau activități specifice și să revizuiască instrumentele utilizate. El își asumă postura unui **arbitru** atunci când trebuie să calmeze tensiunile, propune contraargumente, promovează coerența procesului de evaluare internă și reconciliază punctele de vedere. Prietenul critic trebuie să fie capabil să înțeleagă contextul local, să formuleze opinii utile. Miza este să fie acceptat de membrii echipei educaționale și să reușească să comunice ideile sale, să convingă că sunt bune și să susțină inovația, precum și dinamica schimbării. El își asumă postura unui **ghid** capabil să echilibreze sprijinul și provocarea profesională, ceea ce confirmă și mai clar proximitatea conceptuală a prietenului critic cu **mentorul reflexiv**, centrat pe dezvoltarea capacității instituționale de autoanaliză și învățare.

Conform lui J. MacBeath [89], implicarea unui prieten critic poate aduce într-o măsură mai mare obiectivitate și sprijin. Mai mult, pentru a fi util, un prieten critic trebuie să fie o persoană cu experiență în îmbunătățirea școlii și cu expertiză, care știe să lucreze cu grupurile într-o varietate de contexte. Munca prietenului critic este una dinamică, necesitând un nivel ridicat de abilități, flexibilitate și judecată profesională. Prietenii critici eficienți se bazează pe un repertoriu de acțiuni, în funcție de context, participanți și faza procesului de evaluare. S. Swaffield [117] susține că rolul unui prieten critic ca facilitator al schimbării a devenit o componentă importantă a unui spectru de inițiative de îmbunătățire a școlii, promovând învățarea profesională în comunitățile școlare. În mod similar, J. Doherty descrie rolul prietenului critic ca *„ajutând școlile să ia decizii solide, în conformitate cu așteptările, jucând cu răbdare un rol interpretativ și catalitic, contribuind la formarea rezultatelor”* [71]. Astfel, rolul prietenului critic nu constă atât în oferirea de răspunsuri, cât în formularea unor întrebări adecvate, în colectarea și prezentarea de informații și dovezi relevante, precum și în stimularea actorilor educaționali să exploreze perspective diferite și să elaboreze răspunsuri fundamentate. P. Hawe [82] menționează că prietenul critic lucrează adesea individual într-o școală sau comunitate, iar natura activității sale este frecvent invizibilă. Consolidarea relațiilor, construirea unei înțelegeri comune și dezvoltarea capacității instituționale reprezintă procese care nu generează întotdeauna rezultate imediate sau ușor cuantificabile, dar care sunt esențiale pentru îmbunătățirea sustenabilă a practicilor educaționale. Una dintre cele mai valoroase abilități este aceea de a furniza un echilibru adecvat între sprijin și provocare [131]. Una dintre provocările esențiale ale acestui rol constă în necesitatea exercitării unui nivel ridicat de judecată profesională și a unei înțelegeri aprofundate a contextului specific în care acesta se manifestă; în acest sens, devine esențială stabilirea unor relații de colaborare cu personalul implicat, la diferite niveluri ale organizației. Prin urmare, modelarea unei comunicări eficiente, practicarea ascultării active și recunoașterea respectuoasă a competențelor și resurselor reciproce contribuie la construirea unei echipe funcționale. Dezvoltarea unei viziuni comune la nivelul echipei oferă fundamentul necesar pentru proiectarea și consolidarea structurilor de sprijin adecvate.

În acest sens, prietenul critic poate fi conceptualizat ca o formă particulară de mentorat reflexiv, caracterizată printr-o relație de sprijin non-ierarhic, orientată spre facilitarea reflecției critice, învățarea profesională colectivă și dezvoltarea capacității instituționale în cadrul procesului de evaluare internă.

Rezumând cele expuse, mentoratul educațional reprezintă componenta centrală a sprijinului profesional în cadrul evaluării interne a instituțiilor de învățământ, oferind ghidaj, feedback

constructiv și sprijin pentru dezvoltarea culturii evaluative. Acesta poate fi susținut și completat printr-un model integrat care include și alte componente esențiale: resurse informative, formare și instruire, evaluare externă și parteneriate între școli, toate contribuind la crearea unui cadru coerent și eficient pentru dezvoltarea proceselor de autoevaluare și învățare organizațională.

- **Resurse informative:** Oferirea de resurse informative relevante și actualizate, cum ar fi manuale, ghiduri și instrumente de evaluare, pentru a ajuta școlile să dezvolte propriile lor procese de evaluare.

- **Formare și instruire:** Furnizarea de formare și instruire personalizată, cu scopul de a ajuta școlile să-și îmbunătățească procesele de evaluare și să-și dezvolte propriile lor competențe în domeniu.

- **Implementarea unor programe de mentorat educațional:** Implementarea programelor de mentorat în care cadrele didactice și liderii beneficiază de sprijinul mentorilor externi cu experiență în evaluarea calității educației. Mentorii ghidează procesele de reflecție profesională, susțin dezvoltarea culturii evaluative și facilitează învățarea organizațională. Prin feedback constructiv și sprijin emoțional, mentoratul contribuie la crearea unui climat de încredere și la consolidarea practicilor durabile de evaluare internă.

- **Evaluare externă:** Realizarea de evaluări externe, cu ajutorul experților în evaluarea internă a școlii, pentru a ajuta la identificarea punctelor tari și slabe ale proceselor de evaluare internă.

- **Parteneriate și colaborare:** Promovarea colaborării între școli și crearea rețelelor de schimb de bune practici facilitează consolidarea evaluării interne, clarificarea obiectivelor, analiza datelor și dezvoltarea strategiilor de îmbunătățire. Prin aceste parteneriate, școlile pot beneficia de experiența altor instituții, pot primi consultanță pentru colectarea și interpretarea datelor, precum și resurse suplimentare pentru a stimula gândirea critică și acțiunile inovative.

Tabelul 2.10 oferă o analiză comparativă între diferite modele de sprijin pentru evaluarea internă a calității educației, concentrându-se pe trei modele principale: sprijin guvernamental, parteneriate cu universități și „prieteni critici” (sau mentori externi). Acest tabel reflectă diferitele abordări de sprijin pentru evaluarea internă pentru a înțelege ce model ar putea fi mai potrivit pentru nevoile specifice ale instituțiilor de învățământ din contextul analizat. În baza celor expuse devine clar că pentru a eficientiza evaluarea internă a instituției, este esențială adoptarea unor măsuri de sprijin care să includă instruirea personalului, simplificarea procedurilor și oferirea de resurse adaptate. Combinarea strategiilor de suport poate contribui la creșterea calității procesului educațional și la dezvoltarea unei culturi instituționale reflexive.

Tabelul 2.10 Modele de sprijin pentru evaluarea internă

Model de sprijin	Descriere	Avantaje	Dezavantaje	Exemple de implementare
Sprijin guvernamental	Finanțare și resurse oferite de autorități pentru instruire și dezvoltare profesională în școli.	Acces rapid la resurse, standardizare a practicilor, continuitate.	Posibilă birocratizare, lipsa personalizării nevoilor locale.	Programe de formare continuă finanțate de Ministerul Educației.
Parteneriate cu universități	Colaborare cu instituții academice pentru formarea continuă a cadrelor didactice și sprijin metodologic.	Acces la expertiză academică, transfer de bune practici și inovații.	Poate necesita timp pentru adaptare, costuri asociate colaborării.	Programe de mentorat și workshop-uri organizate de universități.
„Prietenii Critici”/mentorat reflexiv	Experți invitați să ofere feedback constructiv și să monitorizeze procesele educaționale din școli.	Feedback obiectiv, adaptare specifică la nevoile școlii, flexibilitate.	Costuri pentru angajarea consultanților, implementare ocazională.	Colaborări cu ONG-uri sau experți independenți în educație.

În cercetarea realizată de OCDE [190, p. 438] privind evaluarea școlară, sunt evidențiate diverse activități implementate la nivel internațional pentru sprijinirea procesului de autoevaluare în școli. Studiul subliniază că autoevaluarea este esențială pentru îmbunătățirea calității educației și că statele adoptă strategii diferite pentru a o susține, de la publicarea rezultatelor naționale și dezvoltarea de platforme digitale, până la oferirea de ghiduri metodologice și formare profesională pentru cadrele didactice.

Tabelul 2.11. Măsurile implementate pentru consolidarea evaluării interne

Activități pentru susținerea autoevaluării	Țările
Platforme online cu instrumente de evaluare și analiză a datelor	Austria, Danemarca, Luxemburg, Țările de Jos, Suedia
Ghiduri naționale pentru autoevaluare	Finlanda, Islanda, Irlanda, Mexic, Slovacia
Proiecte de dezvoltare a calității în școli	Slovenia, Slovacia, Ungaria, Țările de Jos
Sprijin din partea Inspectoratelor pentru autoevaluare	Irlanda, Portugalia, Regatul Unit
Instrumente digitale pentru analiza performanței școlare	Franța, Regatul Unit (Anglia), Noua Zeelandă
Formare și instruire pentru profesori și directori	Danemarca, Islanda, Luxemburg
Indicatori de calitate și cadre de autoevaluare	Finlanda, Regatul Unit (Scoția), Slovenia
Integrarea autoevaluării în planificarea dezvoltării școlare	Luxemburg, Norvegia, Mexic
Rapoarte de feedback pentru școlile participante la evaluări naționale și internaționale	Belgia (Flandra), Olanda, Franța
Evaluare combinată: autoevaluare + evaluare externă	Slovenia, Suedia, Slovacia

Tabelul 2.11 sintetizează principalele activități de sprijin pentru autoevaluare, evidențiind țările care le-au implementat. Analiza modelelor internaționale de sprijin pentru evaluarea internă demonstrează existența unei **diversități de acțiuni și mecanisme** prin care școlile pot fi ajutate să-și dezvolte capacitatea de autoevaluare: formare profesională, consultanță, coaching, parteneriate cu universități, rețele profesionale și implicarea „prienilor critici” sau a mentorilor externi. Dintre aceste modalități, **mentoratul** se conturează drept una dintre cele mai potrivite pentru școlile din Republica Moldova. Acesta combină sprijinul profesional, reflecția critică și învățarea colaborativă, contribuind la formarea unei culturi instituționale a calității. În plus, **în Republica Moldova există deja o rețea de mentori naționali și instituționali**, care ar putea fi valorificată strategic pentru a sprijini școlile în procesul de evaluare internă. Prin urmare, integrarea **mentoratului reflexiv** în arhitectura sprijinului pentru evaluarea internă ar putea reprezenta un pas esențial spre transformarea acesteia dintr-un exercițiu formal într-un **proces autentic de dezvoltare instituțională și profesională**.

2.4 Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general – construct pentru consolidarea evaluării interne în școală

În ultimele decenii, evaluarea internă a instituțiilor școlare a fost implementată în numeroase sisteme educaționale europene ca instrument de asigurare a calității. Așa cum se menționează într-o cercetare realizată de OCDE: „*Evaluarea școlilor este tot mai frecvent privită ca un instrument esențial de schimbare, care poate sprijini luarea deciziilor, alocarea resurselor și procesul de îmbunătățire a instituțiilor de învățământ*” [103, p. 384]. Contextul acestor inițiative ține de faptul că școlilor le este acordată o autonomie tot mai mare, formele de responsabilizare de tip concurențial (bazate pe piață) capătă o pondere sporită, iar școala este recunoscută tot mai mult ca fiind actorul central al sistemului educațional în ceea ce privește îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

Așa cum am menționat, evaluarea internă este situată la intersecția dintre două funcții esențiale: *responsabilizarea și îmbunătățirea* [64]. Evaluarea pentru responsabilizare (*accountability*) are ca scop furnizarea de informații către autorități pentru controlul performanței și al utilizării resurselor, împreună cu mecanisme de răspundere publică. Evaluarea pentru îmbunătățire (*improvement*), în schimb, este orientată spre dezvoltarea practicilor educaționale, sprijinirea cadrelor didactice și identificarea soluțiilor adaptate la realitățile fiecărei școli. Această tensiune conceptuală dintre evaluarea orientată spre îmbunătățire și cea orientată spre responsabilizare este tot mai vizibilă în practicile contemporane de autoevaluare școlară. Deși, la nivel declarativ, autoevaluarea este promovată ca un proces intern, reflexiv și formativ, în realitate, produsele acestui proces sunt adesea utilizate în scopuri externe de raportare, transformându-se într-un instrument al responsabilizării

instituționale. Cercetările internaționale semnalează această dublă funcționalitate a autoevaluării și efectele ei ambivalente asupra culturii evaluative a școlilor. I. Frumin [181] explică în mod clar schimbarea de accente în evaluarea internă a școlii *de la o funcție orientată spre dezvoltare instituțională la una marcată de responsabilizare, adesea impusă din exterior*. Autoevaluarea școlii este conceptualizată, în general, ca un proces intern cu accent pe dezvoltarea instituțională, dar produsele specifice rezultate din acest proces sunt adesea utilizate în scopuri de responsabilizare. De exemplu, rapoartele de autoevaluare pot servi drept surse de informare pentru comunitatea școlară, ceea ce constituie o formă importantă de responsabilizare orizontală. Mai mult, în diverse state europene, rezultatele autoevaluării sunt integrate în procesele externe de evaluare [103].

J. Scheerens [112] identifică o interdependență puternică între autoevaluare și responsabilitatea externă atunci când rezultatele sunt supuse meta-evaluării și servesc simultan scopurilor interne și externe. Această dualitate funcțională reflectă una dintre numeroasele tensiuni cu care se confruntă sistemele educaționale contemporane. În mod similar, teoria și practica educațională sunt marcate de o serie de *dihotomii structurale*, care exprimă opoziții între scopuri, valori sau modalități de organizare a procesului de învățământ. Printre cele mai relevante se numără opoziția dintre învățare și educație, tratată din perspectivă culturală de S. Komissarenko [205], care evidențiază conflictul latent între dimensiunea formativă și cea informativă a sistemului educațional. O altă dihotomie semnificativă este cea dintre *autoritate și libertate* în educație, analizată de N. Bukovskaia în cadrul unui studiu care pune în lumină tensiunea dintre disciplină și dezvoltarea autonomiei elevului [202]. În planul organizării educaționale și al conducerii școlii, L. Rubina explorează dihotomia *abordare antropologică vs. abordare tehnologică*, reflectând conflictul dintre dimensiunea umanistă și cea managerială a leadershipului educațional [208]. De asemenea, G. Biesta pune în discuție tensiunea dintre *educația standardizată și cea personalizată*, subliniind necesitatea regândirii finalităților educației în contextul presiunii măsurării performanței [161]. În planul organizării instituționale, B. Rowan pune în discuție dihotomia *control – autonomie*, prezentând două modele strategice opuse în managementul școlilor: cel al *controlului birocratic* și cel al *angajamentului profesional* [193]. Aceste dihotomii reflectă polarități conceptuale și instituționale între care sistemele educaționale trebuie să găsească un echilibru. Ele apar, de regulă, ca urmare a influențelor divergente: presiuni politice, cerințe de eficiență economică, nevoia de standardizare în raport cu sistemele internaționale, dar și aspirația spre inovație, personalizare și echitate. Literatura pedagogică contemporană sugerează că soluția nu constă într-o alegere exclusivă în favoarea unui pol, ci într-o articulare echilibrată, într-un cadru coerent. Astfel, se pledează pentru integrarea ambelor perspective (de exemplu, evaluarea

sumativă alături de cea formativă), pentru adoptarea unor modele hibride care să îmbine rigoarea administrativă cu flexibilitatea didactică și pentru promovarea participării actorilor educaționali, în vederea diminuării distanței dintre cerințele externe și realitățile interne ale școlii.

Această dihotomie constituie punctul de plecare pentru formularea unui model procesual-participativ de evaluare internă, capabil să medieze tensiunea dintre cerințele de responsabilizare și nevoia autentică de îmbunătățire a practicilor educaționale. În cadrul cercetării semnate de G. McNamara și alți autori privind scopurile autoevaluării școlare în Irlanda, se arată că aceasta nu urmează o singură logică, ci este modelată de o pluralitate de *raționamente care se suprapun, se completează și se contrazic* [94]. Deși discursul politic și instituțional accentuează dimensiunea îmbunătățirii continue, autorii conchid că, în practică, logica responsabilizării și cea economică tind să prevaleze, înrădăcinând o cultură a conformării și a performanței cuantificabile. În aceeași direcție, cercetătorul rus I. Frumin atrage atenția asupra unei derive periculoase în utilizarea evaluării calității educației [142]. Deși menită inițial să contribuie la îmbunătățirea sistemului prin identificarea punctelor slabe și susținerea dezvoltării, evaluarea tinde să devină un instrument birocratic destinat, în principal, furnizării de date statistice pentru autoritățile centrale. I. Frumin afirmă că „*scopul elaborării unui sistem de evaluare a calității este de a crea condiții pentru îmbunătățirea calității acesteia prin consolidarea fluxului de informații despre rezultatele educaționale*” [142, p. 2], însă constată că în multe sisteme descentralizate accentul se deplasează de la dezvoltare la control administrativ și justificarea utilizării resurselor bugetare.

Această dihotomie este aprofundată și în analiza lui V. Faubert, care distinge între *evaluarea orientată spre îmbunătățire* – cu caracter formativ, centrată pe echitate, eficiență și sprijinirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice – și *evaluarea pentru responsabilizare* – cu caracter sumativ, menită să asigure transparență și să răspundă nevoilor de reglementare și control ale autorităților [172]. Potrivit acestuia, coexistența celor două funcții generează adesea tensiuni în școli, mai ales atunci când instrumentele și metodele utilizate sunt mai potrivite pentru una dintre direcții, dar sunt aplicate și în cealaltă. În acest sens cercetătorul menționează că: „*Mecanismele externe de responsabilizare pot pune accentul pe conformarea față de cerințele procedurale, în detrimentul îmbunătățirii. Presiunea crescută exercitată de schemele de evaluare poate inhiba strategiile bazate pe angajament și poate crea stimulente pentru o simplă conformare la cerințele administrative, în defavoarea progresului și a inovației*” [172, p. 44]. Unul dintre riscurile majore ale accentului excesiv pus pe funcția de responsabilizare a evaluării constă în transformarea evaluării interne într-un exercițiu de conformitate birocratică, care maschează realitatea în loc să o dezvăluie. Atunci când școlile percep

evaluarea mai degrabă ca o obligație de raportare către autorități, decât ca o oportunitate de dezvoltare internă, există o tendință clară de *supraevaluare a performanțelor proprii* și de evitare a autoanalizei critice. Cazul României este deosebit de ilustrativ în acest sens. Deși legislația prevede ca autoevaluarea să sprijine atât *îmbunătățirea calității*, cât și *responsabilizarea*, în practică, accentul a căzut aproape exclusiv pe raportarea către organisme de evaluare externă. Studiile arată că în 2009, 90% dintre unitățile de învățământ din România își acordau calificativul „bine” sau „excelent” la toți indicatorii de calitate, în timp ce rubricile legate de măsurile de îmbunătățire rămăneau adesea necompletate [39, p 213]. Această formă de evaluare autoreferențială, de tip „autoevaluare formală” [169], este adesea alimentată de *frica sancțiunilor*, de *presiunea de a arăta bine în rapoarte* și de lipsa unui cadru care să încurajeze reflecția sinceră și sprijinul real pentru îmbunătățire. Concluzia este clară: *când evaluarea internă devine un simplu instrument de control, ea își pierde funcția formativă și nu mai contribuie la dezvoltarea reală a școlii*.

Aceste constatări privind percepțiile contradictorii, ambiguitățile metodologice și tensiunile funcționale ale evaluării interne conduc în mod firesc la o reflecție asupra paradigmelor dominante care structurează în prezent acest proces în școli. Literatura de specialitate identifică în mod recurent două modele conceptuale majore ce stau la baza evaluării instituționale: *modelul tehnic* și *modelul participativ* [95]. Iată cum sunt descrise aceste modele de D. Meuret: „*modelul tehnic*” (TM) *se bazează pe indicatori cantitativi care sunt adesea impuși sau sugerați cu tărie de autorități, în timp ce „modelul participativ” (PM) se bazează pe judecățile părților interesate ale școlii*” [95, p. 3]. În cele ce urmează, vom analiza aceste două abordări contrastante, subliniind implicațiile lor asupra culturii evaluative și a modului în care este înțeleasă și practică autoevaluarea în școli.

Modelul tehnic se bazează pe raționalitate instrumentală: presupune că activitatea școlară poate fi planificată, monitorizată și optimizată prin utilizarea unor indicatori standardizați, a datelor cantitative și a diagnozelor obiective. În această viziune, autoevaluarea este integrată într-un cadru managerial și este valorizată în măsura în care produce informații utile pentru decidenți, în logica responsabilizării externe. Această abordare este atractivă pentru autorități pentru că promite transparență, comparabilitate și control. *Modelul participativ*, în schimb, se construiește în jurul interacțiunii, sensului și coeziunii interne. El recunoaște că finalitățile educației sunt adesea ambigue, contextuale și negociate. Autoevaluarea nu este văzută ca un instrument de control, ci ca un proces colectiv de reflecție, dialog și învățare instituțională, cu accent pe proces, nu doar pe produs. Este mai apropiat de o viziune democratică și constructivistă asupra organizării școlii, în care actorii sunt co-responsabili pentru dezvoltarea comunității educaționale. Dacă *modelul tehnic* oferă rigurozitate

metodologică, structură clară și utilitate decizională, el riscă să devină formal, rigid și conformist, mai ales dacă este aplicat mecanic. În schimb, *modelul participativ*, deși mai flexibil, deschis și adaptabil, este vulnerabil la ambiguitate, fragmentare sau lipsă de direcție, în lipsa unei ghidări metodologice solide. Astfel, cele două modele nu sunt exclusiv opuse, ci complementare în anumite contexte. În funcție de obiectivele instituționale, de cultura organizațională și de resursele disponibile, școlile pot opta pentru o formulă de echilibru sau pentru o variantă hibridă, care să îmbine exigența rigurozității cu valoarea participării. O ilustrare concludentă a celor două abordări distincte în evaluarea calității educației – orientarea spre responsabilizare și orientarea spre îmbunătățire – este oferită de evoluția sistemelor de evaluare din Anglia și Scoția. Deși ambele țări fac parte din Regatul Unit și au trecut prin reforme educaționale ample în ultimele decenii, direcțiile adoptate în privința evaluării calității diferă fundamental. Atât în Anglia, cât și în Scoția, reformele au vizat consolidarea autonomiei școlilor și întărirea rolului directorilor și al comunității locale în procesul decizional. Au fost extinse atribuțiile consiliilor de administrație, s-a intensificat implicarea părinților, iar comunicarea cu publicul s-a îmbunătățit, inclusiv prin sondaje privind direcțiile de dezvoltare a școlii. În ambele cazuri, s-a renunțat la o evaluare „statică” a rezultatelor și s-a trecut la evaluarea progresului fiecărui elev – prin sistemul valorii adăugate. Totodată, au fost introduse standarde naționale de educație, însă cu grade diferite de flexibilitate. Diferențele esențiale apar în modul de implementare și scopul urmărit. În Anglia, evaluarea calității a fost concepută ca un mecanism centralizat de control. Se bazează pe inspecții externe riguroase, pe evaluări standardizate și pe publicarea clasamentelor, care sporesc presiunea asupra școlilor. Aceste inspecții, costisitoare și independente de minister, sunt percepute de profesori și directori ca fiind intruzive și suspicioase. Ele tind să creeze un climat de neîncredere, în care accentul este pus pe justificare și conformitate, nu pe învățare instituțională. În unele cazuri, s-a constatat chiar falsificarea rezultatelor pentru a evita sancțiuni, fenomen descris drept „cultură a scuzelor”. Astfel, evaluarea este utilizată ca instrument de responsabilizare și supraveghere externă, centrată mai degrabă pe rezultate decât pe procesele educaționale propriu-zise. În contrast, Scoția a adoptat o abordare orientată spre sprijin și îmbunătățire. Unul dintre creatorii acestui sistem recunoaște: „Nu ne interesează ce rezultate obțin elevii acestei școli în momentul de față, ci modul în care școala evaluează aceste rezultate și cum își construiește strategiile de îmbunătățire. Cu alte cuvinte, trebuie să sprijinim o autoevaluare calitativă a acestei școli, împreună cu comunitatea părinților” [142, p. 3]. Astfel, evaluarea este gândită ca un proces intern de autoanaliză, susținut de ghiduri precum „Cât de bună este școala noastră?”, care ajută instituțiile să identifice punctele tari și aspectele ce necesită dezvoltare. Inspecția funcționează ca o structură de consiliere metodologică, fără rol sancționator.

Accentul este pus pe dialogul cu actorii educaționali – părinți, angajatori, cadre didactice din alte școli – și pe construirea de strategii de îmbunătățire adaptate contextului fiecărei școli. Studiile comparative arată că această abordare a condus la un nivel mai scăzut de stres și la o satisfacție profesională mai mare în rândul profesorilor scoțieni, care resimt mai multă autonomie, încredere și motivație. Pe acest fundal, este legitimă întrebarea: *ce model de evaluare stă la baza cadrului normativ din Republica Moldova?* Pentru a răspunde, este necesară o analiză atentă a *Metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general*, elaborată de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC). Acest document a reglementat atât evaluarea externă, cât și autoevaluarea internă a instituțiilor școlare din Republica Moldova, având la bază un set de standarde naționale de calitate și un sistem de indicatori de performanță detaliați. Prin examinarea principiilor directoare, a structurilor implicate și a procedurilor prevăzute, putem stabili în ce măsură această metodologie reflectă *modelul tehnic* – centrat pe standardizare, indicatori cantitativi și control extern – sau *modelul participativ*, axat pe reflecție internă, implicare colectivă și învățare organizațională. Analiza următoare va arăta că, deși metodologia actuală prevede o anumită autonomie procedurală a școlilor în autoevaluare, orientarea generală rămâne puternic influențată de logica modelului tehnic. **Tabelul 2.12** oferă o analiză comparativă între modelul tehnic (TM), modelul participativ (PM) și prevederile actuale ale metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general din Republica Moldova.

Tabel 2.12. Compararea metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general din Republica Moldova cu modelele de evaluare internă

Dimensiune de analiză	Model tehnic (TM)	Model participativ (PM)	Metodologia de evaluare (R. Moldova)
Scopul dominant al evaluării interne	Control, responsabilizare	Învățare instituțională, dezvoltare colaborativă	Responsabilizare prin raportare la standard
Tipul de indicatori	Standardizați, impuși de autorități	Adaptați local, selectați de școală	Indicatori centrali, detaliați, impuși
Structura evaluării	Domenii, criterii fixe, punctaje	Deschidere spre procese calitative	Structură ierarhizată, grile și descriptori
Documentarea datelor	Forme scrise, date cantitative	Reflecție narativă, dialog	Bază documentară administrativă
Gradul de autonomie al școlii	Redus	Ridicat	Limitat la aplicarea grilei de autoevaluare
Raportul rezultat-proces	Accent pe rezultate	Accent pe proces	Accent pe produsul final și conformitate
Finalitatea evaluării	Clasificare, decizii administrative	Dezvoltare profesională, coeziune	Încadrare în standarde și validare externă

Constatarea că metodologia de evaluare a instituțiilor din Republica Moldova reflectă o viziune tehnică și standardizată nu este doar o observație teoretică, ci are implicații concrete în viața

profesională a cadrelor didactice. În ultimii ani, tot mai multe cadre didactice din Republica Moldova au semnalat autorităților că munca lor devine excesiv de birocratică. Aceste cerințe reduc semnificativ timpul și energia dedicate procesului educațional propriu-zis, afectând autonomia profesională a profesorului și eficiența activităților didactice. Birocrația a devenit, astfel, un obstacol sistemic în calea dezvoltării reale a școlii. Primele răspunsuri instituționale au apărut în anul 2017, când Ministerul Educației și Cercetării (MEC) a propus un prim pachet de măsuri de debirocratizare, vizând simplificarea raportării administrative în învățământul general. În anul 2023, MEC a revenit cu o inițiativă mai amplă, ce includea măsuri precum: instituirea unui moratoriu asupra controalelor externe; limitarea numărului de documente obligatorii pentru instituțiile de învățământ. Inclusiv procesul de evaluare externă realizat de ANACEC a fost suspendat temporar. Potrivit declarațiilor oficiale: „*De la 1 ianuarie, ANACEC nu va mai desfășura controale externe în instituțiile de învățământ. Agenția va avea jumătate de an la dispoziție pentru a schimba modul în care evaluează școlile și pentru a propune o nouă variantă a metodologiei de evaluare, una mai simplă, mai clară și care să evalueze într-adevăr calitatea procesului educațional și nu doar niște hârtii*”[154]. De altfel, **Strategia Educației 2030** include în mod explicit obiectivul „*simplificării procedurilor de documentare și raportare a activității organelor locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ) și instituțiilor de învățământ prin utilizarea eficientă a Sistemului Informațional de Management în Educație*”[6]. Pe fundalul acestui impas instituțional și profesional, în care evaluarea a fost percepută de cadrele didactice ca o activitate birocratică, lipsită de relevanță pedagogică și împovărătoare, cercetarea noastră vine ca răspuns și propunere de soluție. *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*, elaborat în cadrul acestei cercetări, își propune să ofere o alternativă viabilă și contextualizată la abordările dominante de tip tehnic. El urmărește să reorienteze evaluarea internă de la validarea externă spre valorizarea internă, de la rezultatele cuantificabile spre procesele educaționale și relaționale. Conceptele formulate de Berger și Luckmann privind construirea socială a realității [62], completate de viziunea lui Dewey asupra educației ca proces democratic de învățare [70], consolidează ideea că evaluarea trebuie să reflecte diversitatea contextelor școlare și vocea celor implicați. A patra generație de evaluare, conceptualizată de Guba și Lincoln, promovează tocmai această abordare: evaluarea ca negociere de sens între părțile interesate, nu ca judecată externă unilaterală [76]. În acest cadru teoretic, *modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* propus în cercetarea noastră își găsește justificarea epistemologică și practică.

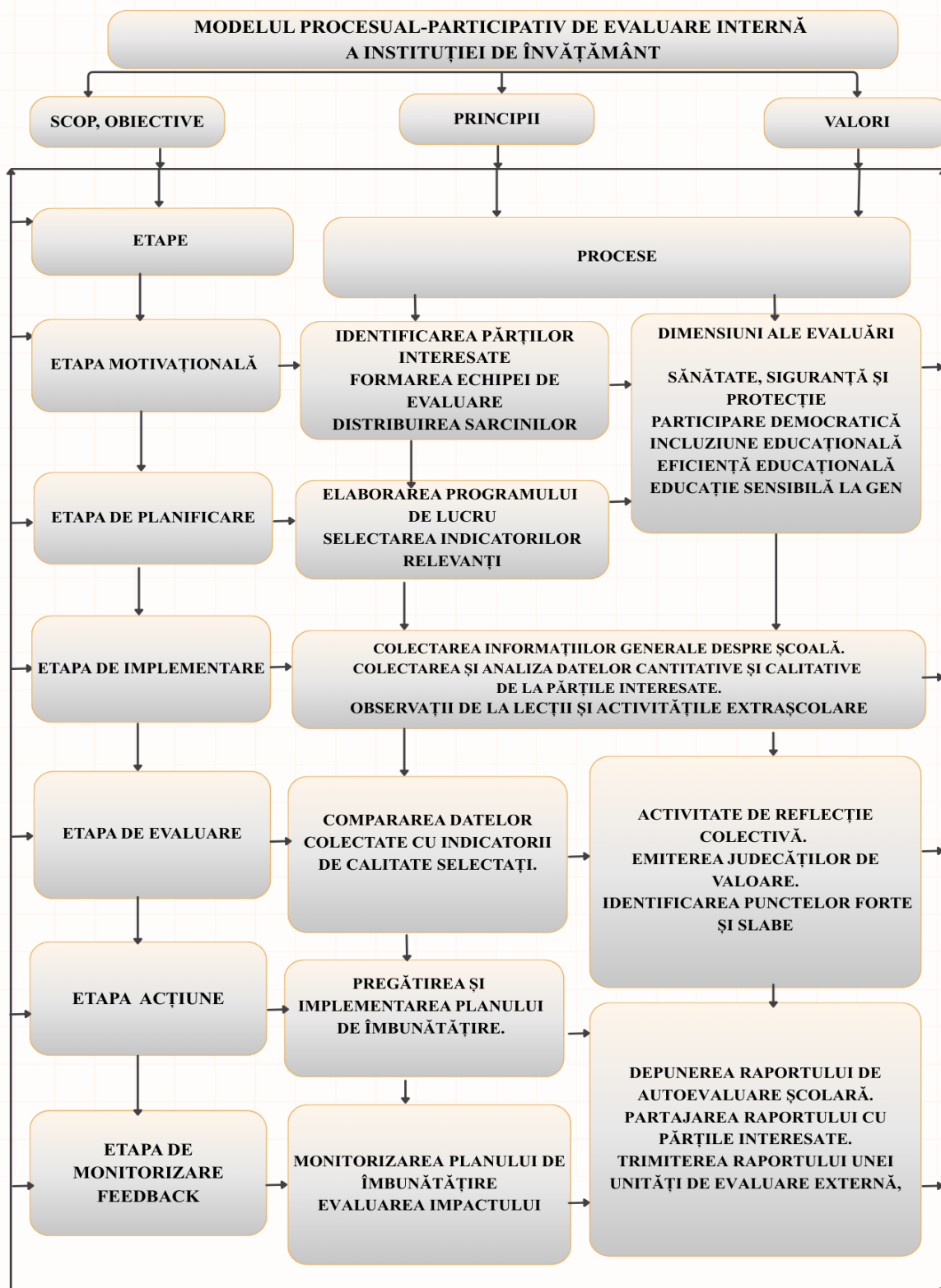


Figura 2.7. Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general

Acest model se înscrie în paradigma constructivistă prin: *accentul pus pe contextualizare*, fiecare școală își definește propriile priorități și selectează indicatori relevanți; *implicarea activă a actorilor educaționali* în toate etapele procesului evaluativ; *reflecția colectivă și documentarea narativă* ca forme de valorizare a experiențelor din școală; și, nu în ultimul rând, *dezvoltarea unei culturi organizaționale reflexive și participative*. Astfel, modelul propus nu doar că răspunde limitărilor birocratice ale abordărilor tehnice, dar oferă și un cadru coerent cu teoriile educației contemporane, în care evaluarea este privită ca o practică socială de construcție a sensului și de dezvoltare instituțională. Această abordare nu neagă valoarea rigorii și a responsabilizării, dar propune o re poziționare a centrului de greutate, de la verificare formală spre construirea de sens și coeziune în jurul calității educației. În rândurile următoare, vom detalia structura, principiile și mecanismele *modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ* și vom justifica aplicabilitatea sa în contextul sistemului educațional din Republica Moldova.

Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general elaborat în cadrul cercetării, propune o reconceptualizare a scopurilor și obiectivelor evaluării interne, depășind perspectiva tradițională centrată pe măsurare, conformitate și control. Acest model presupune o abordare integratoare, în care evaluarea devine un *proces colaborativ și reflexiv*, generat intern, cu accent pe implicarea activă a tuturor actorilor educaționali. *Scopul* nu mai este exclusiv demonstrarea eficienței prin indicatori standardizați, ci co-construcția sensului dezvoltării instituționale prin dialog, învățare colectivă și asumare partajată a responsabilității. În acest cadru, obiectivele evaluării sunt redefinite în acord cu nevoile reale ale comunității școlare și cu dinamica internă a fiecărei instituții, contribuind astfel la consolidarea unei culturi evaluative autentice și contextualizate.

Tabel 2.13. Scopul evaluării interne – viziune procesuală vs. participativă

Modelul procesual	Modelul procesual-participativ
- Îmbunătățirea performanței instituționale prin identificarea punctelor tari/slabe, alinierea la standarde și planuri de acțiune.	- Îmbunătățirea performanței printr-un proces colaborativ de reflecție, care implică toți actorii educaționali în identificarea, învățarea și direcționarea schimbării.
- Demonstrează asumarea responsabilității publice prin raportare și conformitate.	- Promovează responsabilitatea partajată, prin participarea colectivă și asumarea reflexivă a direcțiilor de dezvoltare.
- Recunoaște succesul pentru a motiva personalul.	- Recunoaște succesul ca rezultat al implicării comunității școlare, nu doar al performanței individuale.

În ceea ce privește obiectivele evaluării interne, este relevant să comparăm modul în care acestea sunt definite și urmărite în cadrul a două abordări distincte. Tabelul de mai jos sintetizează principalele

obiective ale fiecărui model, evidențiind diferențele de accent între control și colaborare, respectiv între conformare la cerințe externe și adaptare la priorități locale.

Tabel 2.14. Obiective ale evaluării interne – analiză comparativă

Model procesual	Model procesual-participativ
Identificarea a ceea ce este inutil / nu funcționează	Identificarea aspectelor problematice prin dialog și autoanaliză colectivă
Determinarea schimbărilor necesare pentru atingerea indicatorilor	Selectarea indicatorilor în funcție de priorități locale, nu doar de cerințe externe
Stabilirea priorităților de îmbunătățire	Stabilirea colaborativă a priorităților, cu implicarea întregii comunități școlare

Prin urmare, *modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* menține esența funcțiilor evaluative - diagnosticarea, îmbunătățirea și responsabilizarea, dar le reconfigurează într-o logică participativă și orientată spre învățare instituțională. Evaluarea nu mai este percepută ca o sarcină impusă din exterior, ci ca un proces intern de reflecție și co-decizie, în care membrii comunității școlare se implică activ în definirea direcțiilor de dezvoltare. Scopurile devin mai largi și mai profunde, urmărind nu doar atingerea unor standarde, ci și valorizarea resurselor interne, în timp ce obiectivele se transformă în instrumente de mobilizare colectivă și empowerment profesional. Astfel, evaluarea internă capătă valențe formative și democratice, contribuind la o dezvoltare sustenabilă și autentică a instituției.

Tabelul de mai jos oferă o comparație între principiile modelului procesual de evaluare internă și cele propuse în modelul procesual-participativ. Această transformare nu presupune o respingere a principiilor existente, ci o extindere a acestora într-o direcție care valorifică participarea reală, reflecția colectivă și contextualizarea practicilor evaluative. În mod special, modelul participativ propune o reconceptualizare a responsabilității, transparenței și cooperării, nu doar ca obligații formale, ci ca procese partajate, asumate de întreaga comunitate școlară.

Tabel 2.15. Principii ale evaluării interne – analiză comparativă

Principiu model procesual	Principiu model procesual-participativ	Explicație a transformării
Responsabilitate	Responsabilitate partajată	Evaluarea devine un angajament colectiv, nu doar o obligație managerială față de autorități.
Autonomie instituțională	Autonomie contextuală	Accentul se mută de la autonomie administrativă spre adaptarea evaluării la specificul și misiunea școlii.
Transparență	Transparență deliberativă	Transparența include dialogul, explicarea sensurilor și accesul deschis la procese și rezultate.
Obiectivitate	Obiectivitate reflexivă	Se adaugă componenta de reflecție comună, care nuanțează imparțialitatea cu interpretări partajate.
Cooperare	Cooperare și implicare	Este subliniată participarea activă a tuturor actorilor în toate etapele evaluării.

După cum se poate observa, fiecare principiu este păstrat în esența sa, dar este reformulat sau completat pentru a susține o viziune mai democratică și mai adaptabilă asupra procesului de evaluare. Această reconfigurare permite o trecere de la un model orientat predominant spre responsabilizare formală și control instituțional, la unul care integrează dimensiuni formative, relaționale și reflexive, în acord cu nevoile reale ale instituțiilor de învățământ și cu tendințele contemporane în teoria educației. În cadrul *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*, etapa de selecție a indicatorilor relevanți nu înlocuiește etapele clasice ale evaluării interne, ci se adaugă acestora, consolidând coerența și ancorarea contextuală a procesului. Astfel, etapele deja consacrate în modelul procesual – etapa motivațională, pregătitoare, de implementare, de evaluare și de corectare – rămân valabile și necesare. Introducerea unei etape distincte de selecție a indicatorilor are rolul de a asigura relevanța și asumarea indicatorilor analizați, prin implicarea directă a actorilor educaționali în alegerea domeniilor considerate cu adevărat semnificative pentru dezvoltarea instituțională. Această etapă devine un element definitoriu al participării autentice și al personalizării procesului evaluativ în raport cu specificul fiecărei școli. Selecția indicatorilor relevanți constituie un moment esențial în cadrul evaluării interne a școlii, întrucât permite focalizarea procesului evaluativ pe acele dimensiuni care reflectă în mod autentic prioritățile și nevoile instituției. În viziunea procesual-participativă, această etapă nu presupune alegerea arbitrară sau conformistă a unor indicatori impuși extern, ci o decizie fundamentată colectiv, în urma unei analize critice.

Selecția indicatorilor într-un *Model procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* trebuie ghidată de o serie de principii esențiale, menite să asigure relevanța, validitatea și utilitatea întregului demers evaluativ. În primul rând, relevanța contextuală presupune ca indicatorii aleși să reflecte realitățile specifice ale școlii – nevoile, prioritățile și provocările concrete ale instituției –, și nu doar standarde generale, aplicabile în mod abstract. Un alt principiu fundamental este participarea actorilor educaționali. Procesul de selecție trebuie să fie unul deschis și consultativ, implicând în mod activ cadrele didactice, conducerea școlii, părinții și, acolo unde este oportun, chiar și elevii. De asemenea, selecția indicatorilor trebuie să fie orientată spre finalitate formativă – adică indicatorii aleși trebuie să susțină învățarea instituțională, să genereze reflecție și să conducă la luarea unor decizii concrete pentru îmbunătățirea activității educaționale. Un principiu tehnic dar esențial este claritatea și operaționalizarea: fiecare indicator trebuie formulat într-un mod clar, astfel încât să poată fi înțeles, documentat și utilizat într-un mod credibil și util pentru procesul de analiză. Nu în ultimul rând, este important să se păstreze un echilibru între procese și rezultate.

Evaluarea nu trebuie să se concentreze exclusiv pe ceea ce se obține (rezultatele), ci și pe ceea ce se face (procesele).

Tabel 2.16. Criterii de selecție a indicatorilor relevanți

Criteriu	Întrebare orientativă
Importanța strategică	Reflectă indicatorul un domeniu prioritar pentru dezvoltarea instituției?
Sensibilitate la schimbare	Este un domeniu în care școala poate interveni și produce efecte vizibile?
Validitate internă	Reflectă indicatorul o realitate semnificativă, nu doar formală?
Relevanță pentru actori	Este indicatorul perceput ca important de către cadrele didactice, elevi, părinți?
Disponibilitatea datelor	Pot fi colectate date fiabile despre acest indicator cu resursele existente?
Potențial de îmbunătățire	Permite formularea de măsuri concrete și acțiuni pentru progres instituțional?
Aliniere cu politicile educaționale	Este compatibil cu prioritățile naționale sau cu standardele educaționale?

Aplicarea eficientă a *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* presupune elaborarea unei *metodologii* clare, care să asigure coerența, participarea actorilor educaționali și relevanța procesului pentru îmbunătățirea calității educației. Această metodologie vine în sprijinul echipelor manageriale și colectivelor pedagogice din instituțiile de învățământ general, oferindu-le un cadru operațional structurat pe etape, principii și instrumente concrete. Metodologia propusă are la bază un **model în șase etape**, fiecare etapă fiind însoțită de activități, instrumente și procese specifice. Prima etapă, denumită **motivațională**, urmărește mobilizarea și angajarea comunității școlare în procesul de evaluare. În această fază sunt identificate părțile interesate, se formează echipa de evaluare internă și se distribuie sarcinile de lucru. Participarea cadrelor didactice, a elevilor, părinților și altor parteneri ai școlii este încurajată prin asumarea rolurilor și prin crearea unui climat de deschidere și încredere.

Etapă de **planificare** presupune elaborarea calendarului activităților și *selectarea indicatorilor relevanți* pentru evaluare, în funcție de prioritățile formulate în Planul de Dezvoltare Instituțională. Se recomandă utilizarea unor matrici de analiză care să permită alegerea indicatorilor cu impact major asupra calității educației și fezabilitatea colectării datelor.

În etapa de **implementare**, accentul cade pe colectarea și analiza datelor atât cantitativ, cât și calitativ. Se folosesc chestionare, interviuri, observații la lecții și fișe de activitate extracuriculară. Importanța acestei etape constă în caracterul participativ și reflexiv al demersului, care valorifică percepțiile și experiențele tuturor actorilor educaționali.

Etapă de **evaluare** propriu-zisă presupune analiza comparativă a datelor colectate cu indicatorii selectați și formularea unor judecăți de valoare. Aceasta se realizează prin activități de reflecție colectivă, în cadrul cărora se identifică punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățiri.

Pe baza acestor concluzii se trece la **etapa de acțiune**, care constă în redactarea și implementarea unui Plan de îmbunătățire instituțională. Acest plan trebuie să fie realist, monitorizabil și corelat cu resursele disponibile și cu obiectivele asumate de instituție.

Ultima etapă, **monitorizarea și feedbackul**, vizează urmărirea implementării măsurilor stabilite și evaluarea impactului acestora asupra calității procesului educațional. În această fază se validează raportul final de evaluare internă și se publică concluziile, asigurând transparența și responsabilizarea echipei manageriale.

Pe parcursul tuturor etapelor, metodologia promovează un set de **valori fundamentale**: echitatea, participarea democratică, incluziunea educațională, educația sensibilă la gen, sănătatea și siguranța elevilor. Totodată, aplicarea modelului este ghidată de **principii de transparență, colaborare și reflexivitate**, menite să contribuie la consolidarea unei culturi instituționale orientate spre învățare și dezvoltare. Astfel, metodologia propusă transformă evaluarea internă dintr-un exercițiu birocratic într-un proces autentic de autorefecție instituțională, care permite nu doar identificarea disfuncționalităților, ci și construirea unor direcții clare de progres. Ea devine un instrument-cheie pentru școală, în efortul de a asigura o educație de calitate, centrată pe nevoile reale ale elevilor și ale comunității.

Tabelul 2.17. Metodologia de aplicare a Modelului procesual-participativ al evaluării interne a instituției de învățământ general

Etapă	Activitate principală	Actori, responsabili	Instrumente/metode recomandate	Rezultate așteptate
Motivațională	Identificarea părților interesate	Director, echipa de evaluare	Fișe de analiză	Implicarea actorilor relevanți
Planificare	Selectarea indicatorilor	Echipa de evaluare, coordonator	Matrice de corelare indicatori vs. obiective	Relevanță și focalizare
Implementare	Observații la lecții. Analiza documentelor, chestionarelor	Echipa, profesori, elevi	Foaie de observație, interviuri	Date calitative utile
Evaluare	Emiterea de judecăți de valoare	Toți actorii	Analiza SWOT, reflecție colectivă	Identificarea punctelor forte/slabe
Acțiune	Elaborarea Planului de îmbunătățire	Echipa managerială	Model plan îmbunătățire	Strategii direcționate
Monitorizare	Evaluarea impactului	Echipa managerială	Chestionare, grafice, tabele comparate	Ajustări bazate pe evidențe

Trecerea la *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* nu presupune excluderea sau ignorarea evaluării externe, ci o redefinire a raportului dintre

cele două. În această viziune, evaluarea externă nu mai funcționează ca un cadru constrângător care impune școlii un set fix de indicatori, ci ca un sistem de sprijin și validare a proceselor reflexive interne. Rezultatele evaluării interne pot și trebuie să fie valorificate în cadrul evaluării externe, cu condiția ca acestea să fie riguros documentate, fundamentate pe criterii transparente și ancorate în realitatea instituțională. În acest sens, evaluarea externă trebuie să devină mai receptivă la diversitate, acceptând că performanța instituțională poate fi definită nu doar prin standarde uniforme, ci și prin obiective relevante, asumate local, în mod participativ. Astfel, complementaritatea dintre evaluarea internă și cea externă capătă un caracter constructiv, permițând o mai bună articulare între responsabilizare și dezvoltare instituțională.

Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general, propus ca alternativă la formele tradiționale și birocratice de evaluare internă, aduce o serie de beneficii semnificative, dar implică și anumite provocări. Evaluarea echilibrată a acestor aspecte este esențială pentru înțelegerea potențialului său transformator, precum și a condițiilor necesare pentru implementarea sa eficientă.

Printre *avantajele* majore ale acestui model se numără, în primul rând, *relevanța locală*. Indicatorii nu sunt impuși din exterior, ci selectați în funcție de prioritățile și nevoile reale ale instituției, ceea ce conferă procesului evaluativ un caracter autentic și aplicabil în contextul specific al fiecărei școli. Un al doilea avantaj important este *motivarea profesională* a cadrelor didactice. Implicarea activă în definirea indicatorilor, în interpretarea rezultatelor și în formularea direcțiilor de dezvoltare contribuie la consolidarea sentimentului de apartenență și la creșterea responsabilității profesionale. Evaluarea încetează astfel să mai fie percepută ca o obligație impusă și devine un exercițiu de reflecție și valorizare internă. De asemenea, modelul favorizează *construirea unui climat de încredere* în cadrul comunității școlare. Prin validarea internă a rezultatelor și implicarea colectivă în procesul evaluativ, relațiile dintre actori se bazează pe colaborare și transparență, iar percepția de control extern este înlocuită cu un sentiment de responsabilitate partajată.

Cu toate acestea, *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general* presupune și anumite *limite*, care trebuie asumate și gestionate realist. În primul rând, el *necesită formare specifică*. Participanții au nevoie de sprijin teoretic și practic pentru a înțelege și aplica corect principiile evaluării reflexive, instrumentele calitative și procesele participative.

Totodată, *consumul de timp* este mai mare comparativ cu abordările standardizate. Procesele de consultare, reflecție colectivă și analiză contextuală presupun alocarea unui timp consistent, ceea ce poate constitui un obstacol în instituțiile cu resurse limitate.

Nu în ultimul rând, succesul implementării depinde în mare măsură de *sprijinul instituțional*. Este necesară implicarea activă a conducerii școlii și existența unui cadru de politici educaționale care să susțină autonomia instituțională, participarea colectivă și debirocratizarea proceselor evaluative.

Concluzii la capitolul II

Evaluarea internă a instituțiilor de învățământ joacă un rol crucial în asigurarea calității educației. În urma cercetării, în cadrul acestui capitol, a fost elaborat *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*, care oferă o abordare structurată și coerentă, facilitând utilizarea acestui mecanism pentru luarea deciziilor strategice. Acest model pune accent pe un proces ciclic de autoevaluare, bazat pe colectarea datelor relevante, analiza critică, implementarea măsurilor de îmbunătățire și monitorizarea progresului. De asemenea au fost analizate principalele obstacole în implementarea eficientă a evaluării interne. Cercetările evidențiază faptul că multe instituții de învățământ se concentrează pe completarea documentației necesare pentru raportarea externă, fără a valorifica datele colectate pentru optimizarea activităților școlare. Această abordare reduce impactul real al autoevaluării și contribuie la percepția conform căreia evaluarea internă este o obligație birocratică, nu o oportunitate de dezvoltare. Pentru a face procesul de evaluare mai eficient și mai puțin împovărat din punct de vedere administrativ, studiile recomandă o serie de măsuri: focalizarea evaluării interne pe indicatori relevanți, simplificarea instrumentelor de evaluare, digitalizarea și automatizarea procesului de colectare și analiză a datelor, integrarea evaluării interne într-un proces colaborativ, care să implice toți actorii educaționali – profesori, elevi, părinți – pentru a oferi o imagine mai clară asupra nevoilor reale ale instituției.

Consilierea în procesul de evaluare internă a instituțiilor de învățământ reprezintă un element esențial pentru transformarea acestui demers dintr-o simplă formalitate într-un instrument autentic de îmbunătățire a calității educației. Studiile arată că multe școli întâmpină dificultăți în aplicarea corectă a evaluării interne, fie din cauza lipsei de expertiză, fie din cauza resurselor limitate. Astfel, sprijinul oferit de experți în consiliere educațională poate juca un rol determinant în eficientizarea procesului și în creșterea impactului autoevaluării asupra dezvoltării instituției.

Una dintre principalele provocări ale evaluării interne este lipsa unor metodologii clare și a unor competențe specializate la nivelul instituțiilor. În acest context, consilierea procesului de evaluare internă trebuie să urmărească: furnizarea de ghiduri metodologice clare, care să ajute școlile să înțeleagă corect etapele autoevaluării și să utilizeze instrumente relevante pentru colectarea și interpretarea datelor, formarea cadrelor didactice și a liderilor școlari în aplicarea unor tehnici eficiente de analiză și luare a deciziilor bazate pe rezultatele evaluării interne, asigurarea unui suport

extern continuu. Un alt aspect esențial al consilierii este adaptarea procesului de evaluare internă la specificul fiecărei instituții. În locul aplicării unui model rigid și standardizat, consilierea trebuie să ajute școlile să-și stabilească propriile priorități de autoevaluare, ținând cont de contextul local, de resursele disponibile și de obiectivele strategice. Această abordare personalizată asigură o mai mare relevanță a concluziilor și facilitează integrarea rezultatelor evaluării în procesele decizionale ale școlii.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PROCESUAL-PARTICIPATIV DE EVALUARE INTERNĂ A INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

3.1. Contextul și designul experimentului pedagogic

Acest capitol prezintă aspectele metodologice ale cercetării: scopul și obiectivele specifice, ipotezele stabilite, metodele și instrumentele aplicate, etapele și derularea activităților, grupul țintă ales și o serie de considerații legate de deciziile privind designul cercetării, proiectarea și implementarea unui program de formare a cadrelor manageriale în domeniul proiectării și realizării evaluării interne focalizate pe standarde și indicatori relevanți. În capitolele anterioare, au fost analizate modele internaționale de evaluare internă și a fost elaborat un model teoretic propriu – *Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ* – care propune o abordare etapizată și colaborativă a autoevaluării instituționale. Am argumentat că acest model se distinge prin caracterul său mai puțin birocratic și prin capacitatea de adaptare la specificul fiecărei școli, favorizând implicarea actorilor educaționali și concentrarea pe priorități reale ale instituției. Totuși, pentru a valida aplicabilitatea și eficiența sa în contextul sistemului educațional din Republica Moldova, a fost necesară testarea acestuia prin intermediul unui experiment pedagogic bine structurat și metodologic fundamentat. Evaluarea s-a concentrat pe următoarele dimensiuni tematice principale:

- **Percepția utilității evaluării interne:** în ce măsură evaluarea este considerată un instrument valoros pentru îmbunătățirea proceselor educaționale;

- **Reducerea birocrăției:** dacă școlile petrec mai puțin timp cu întocmirea documentelor formale și mai mult timp cu analiza reală a activităților educaționale;

- **Simplificarea evaluării prin reducerea indicatorilor:** dacă utilizarea unui set restrâns de indicatori relevanți conduce la o mai mare claritate și eficiență a procesului evaluativ;

- **Economisirea timpului:** dacă modelul propus contribuie la diminuarea timpului necesar desfășurării procesului de evaluare internă;

- **Focalizarea pe priorități strategice:** dacă evaluarea internă facilitează identificarea și concentrarea pe obiectivele esențiale ale instituției școlare;

Lipsa unor studii similare în Republica Moldova – deși evaluarea internă este obligatorie prin reglementări, nu există o analiză detaliată care să compare eficiența unui model participativ versus un model tehnic.

- **Adaptabilitatea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ**

general la contextul local – deși aplicat cu succes în alte state, modelul nu a fost testat în mod formal în sistemul educațional moldovenesc.

- Caracterul inovator al metodologiei constă în faptul că această cercetare combină evaluarea percepției cadrelor manageriale cu date concrete privind timpul și resursele consumate pentru a demonstra eficiența *Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general*. Rezultatele experimentului vor contribui la recomandări pentru optimizarea evaluării interne în Republica Moldova, sugerând metode mai flexibile și mai puțin birocratice de autoevaluare instituțională. De asemenea, datele obținute vor oferi un punct de plecare pentru viitoare politici educaționale, arătând că un model participativ poate fi mai eficient decât abordările actuale bazate pe conformitate și raportare excesivă.

Ipotezele cercetării:

1. Implementarea modelului propus va contribui la reducerea sarcinilor birocratice asociate evaluării interne, permițând cadrelor manageriale să aloce mai eficient timpul și resursele disponibile.
2. Utilizarea unui set restrâns de indicatori relevanți va îmbunătăți claritatea și accesibilitatea procesului de evaluare pentru cadrele manageriale, facilitând luarea deciziilor informate.
3. Modelul propus va sprijini analiza aprofundată a proceselor educaționale, oferind o perspectivă mai clară asupra factorilor care influențează calitatea actului educațional.
4. Aplicarea modelului va reduce timpul necesar pentru desfășurarea procesului de evaluare internă, comparativ cu metodele tradiționale, fără a compromite calitatea analizei.
5. Modelul propus va permite identificarea eficientă a domeniilor critice care necesită îmbunătățiri, contribuind la optimizarea planurilor de acțiune.
6. Modelul poate fi implementat cu succes în viitoarele cicluri de evaluare internă, demonstrând sustenabilitate și aplicabilitate în cadrul instituțiilor de învățământ.



Figura 3.1 Etapele experimentului de cercetare

În figura de mai sus sunt prezentate principalele etape ale experimentului.

Etapă I – Identificarea problemei și formularea ipotezelor. *Obiectivul acestei etape: Stabilirea cadrului teoretic și conceptual al cercetării, identificarea problemei principale și formularea ipotezelor de lucru. Această etapă oferă o bază științifică solidă pentru experiment, justificând necesitatea unui nou model de evaluare internă. Ipotezele formulate ghidează întreaga cercetare și definesc indicatorii de succes ai modelului propus. La această etapă s-au desfășurat următoarele activități: analiza literaturii de specialitate pentru a înțelege modelele actuale de evaluare internă și provocările acestora, identificarea punctelor slabe ale procesului actual de evaluare internă în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, formularea ipotezelor de cercetare, având ca scop validarea Modelului procesual - participativ de evaluare internă a instituției de învățământ mai eficient, care să contribuie la reducerea birocrăției și la optimizarea procesului de evaluare internă.*

Etapă II – Elaborarea și testarea instrumentelor de cercetare. *Obiectivul acestei etape: Dezvoltarea unor instrumente adecvate pentru colectarea datelor necesare validării ipotezelor. Instrumentele de cercetare trebuie să fie bine concepute și testate pentru a asigura colectarea unor date valide și relevante. Un eșantion bine definit garantează că rezultatele pot fi generalizate la nivelul sistemului educațional. Activități desfășurate țin de: conceperea chestionarelor pentru cadrele manageriale implicate în experimentul de cercetare, revizuirea instrumentelor de cercetare prin aplicarea unui test pentru a verifica claritatea întrebărilor și relevanța acestora. stabilirea eșantionului de participanți, astfel încât să fie reprezentativ pentru diverse tipuri de instituții educaționale.*

Etapă III – Implementarea experimentului . *Obiectivul acestei etape: Aplicarea efectivă a modelului propus și colectarea datelor necesare pentru analiză. Aceasta este faza centrală a experimentului, în care modelul propus este testat în condiții reale. Eficiența modelului va fi determinată pe baza datelor colectate în această etapă. Demersurile întreprinse se referă la: aplicarea chestionarelor cu participanții pentru a colecta opinii asupra procesului de evaluare internă, desfășurarea unui program de formare în care managerii școlari sunt instruiți să utilizeze Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general, colectarea și înregistrarea datelor referitoare la modul în care modelul a fost perceput și utilizat în practică.*

Etapă IV – Analiza și interpretarea datelor . *Obiectivul acestei etape: Evaluarea impactului Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general și verificarea ipotezelor formulate inițial. Aceasta este faza în care experimentul își demonstrează relevanța științifică. Prin analiza datelor, se poate determina dacă modelul este mai eficient decât metodele tradiționale și dacă poate contribui la reducerea birocrăției. Aspectele abordate în această etapă includ: analiza statistică a răspunsurilor din chestionare pentru a identifica tendințele generale și a confirma*

ipotezele cantitative, interpretarea calitativă a interviurilor, concentrată pe percepțiile și experiențele managerilor școlari și ale profesorilor, compararea rezultatelor obținute înainte și după aplicarea modelului pentru a evidenția impactul acestuia asupra procesului de evaluare internă.

Etapă V – Concluzii și recomandări. *Obiectivul urmărit: Formularea concluziilor generale ale cercetării și identificarea unor direcții de optimizare pentru viitor. Aceasta este etapa în care rezultatele cercetării sunt sintetizate într-un mod accesibil și aplicabil. Concluziile formulate pot sta la baza unor propuneri de politici educaționale și pot influența modul în care instituțiile de învățământ își desfășoară evaluările interne în viitor. Activitățile implementate se referă la: evaluarea impactului modelului propus, comparativ cu metodele tradiționale de evaluare internă, formularea concluziilor finale, bazate pe datele analizate, pentru a răspunde la întrebarea centrală a cercetării, elaborarea unor recomandări pentru implementarea pe scară largă a Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general în viitoarele cicluri de evaluare internă.*

Cercetarea realizată se încadrează în paradigma cercetării-acțiune, metodă propusă inițial de Kurt Lewin, care susținea că o investigație nu ar trebui să aibă doar un scop teoretic, ci și un impact direct asupra realității studiate [86]. Lewin definește cercetarea-acțiune ca un proces în care investigatorul nu doar observă și analizează, ci și intervine activ pentru a influența fenomenul studiat. Astfel, cercetarea-acțiune presupune un demers aplicativ, în care observarea pasivă este înlocuită de acțiune, iar ierarhia tradițională lasă loc cooperării dintre cercetători și participanți. Conform lui P. Reason și H. Bradbury, cercetarea-acțiune se caracterizează prin trei trăsături esențiale: *implicarea activă a participanților, ancorarea în acțiune și orientarea spre schimbare, precum și dimensiunea critică și transformatoare* [192]. Cercetarea realizată în cadrul acestui studiu respectă aceste principii, confirmând apartenența sa la paradigma cercetării-acțiune.

1. Cercetarea este realizată împreună cu participanții, nu asupra lor.

Spre deosebire de cercetarea tradițională, în care cercetătorul menține o poziție exterioară și observă subiecții ca elemente pasive ale studiului, cercetarea-acțiune presupune *o relație de colaborare între cercetător și participanți* [192]. În cadrul acestui studiu, managerii educaționali nu sunt doar subiecți ai investigației, ci co-participanți activi în definirea și implementarea *modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ*. Această implicare activă s-a realizat prin: *consultarea managerilor școlari în faza inițială a cercetării, pentru identificarea problemelor din evaluarea internă, participarea acestora la dezvoltarea modelului prin feedback continuu și ajustări*

ale metodologiei propuse, aplicarea efectivă a modelului de către participanți, aceștia având un rol activ în procesul de testare și implementare.

2. Cercetarea este ancorată în acțiune și orientată spre schimbare.

Un alt principiu fundamental al cercetării-acțiune este intervenția directă asupra realității studiate [192]. Cercetarea noastră nu s-a limitat la o simplă analiză descriptivă a problemelor din evaluarea internă a școlilor, ci a vizat dezvoltarea și testarea unui model participativ care să îmbunătățească procesul de evaluare. Această trăsătură este evidentă în mai multe aspecte ale cercetării: *intervenția practică*, cercetarea nu s-a limitat la identificarea problemelor, ci a propus un model concret, care a fost implementat și testat în instituțiile educaționale. *Proces iterativ*, modelul a fost adaptat pe parcurs, în funcție de rezultatele obținute și de feedbackul participanților. Această ajustare continuă este o caracteristică esențială a cercetării-acțiune. *Impact imediat*, schimbările generate de implementarea modelului au fost vizibile în cadrul școlilor participante, demonstrând că cercetarea nu este doar un demers teoretic, ci are aplicabilitate practică directă. Prin urmare, cercetarea nu doar descrie un fenomen, ci contribuie la transformarea sa în timp real, îndeplinind astfel a doua caracteristică definitorie a cercetării-acțiune.

3. Cercetarea are o dimensiune critică și transformatoare.

Cercetarea-acțiune are adesea un caracter critic și orientat spre schimbare, încercând să îmbunătățească sistemele existente prin implicarea directă a actorilor relevanți. În cazul acestui studiu, abordarea critică se manifestă prin: *analiza birocratizării procesului de evaluare internă, evidențind limitările actualului sistem și nevoia de schimbare, propunerea unui model alternativ, bazat pe participare activă, transparență și reducerea sarcinilor administrative inutile, consolidarea competențelor participanților, oferindu-le profesorilor și managerilor posibilitatea de a influența procesul evaluativ și de a-l adapta la realitățile din teren.*

Această abordare transformatoare este esențială în cadrul cercetării-acțiune, care nu doar analizează critic un fenomen, ci propune soluții concrete pentru îmbunătățirea sa. Analizând cercetarea noastră prin prisma celor trei trăsături fundamentale ale cercetării-acțiune – participarea activă a subiecților, orientarea spre schimbare și dimensiunea critică – putem concluziona că studiul realizat se încadrează în paradigma cercetării-acțiune. Prin implicarea profesorilor și a managerilor educaționali în toate etapele cercetării, prin aplicarea unui model inovator de evaluare și prin accentul

pus pe schimbare și optimizare, cercetarea nu doar observă realitatea educațională, ci contribuie activ la transformarea acesteia.

Având în vedere că cercetarea realizată este o cercetare-acțiune, aceasta presupune un proces dinamic și participativ, în care schimbarea este generată prin implicarea activă a cadrelor didactice și manageriale. În acest sens, experimentul pedagogic desfășurat în cadrul acestui studiu reprezintă un element central al demersului de cercetare, urmărind nu doar analiza proceselor existente, ci și testarea unui model de evaluare internă îmbunătățit. Structura experimentului pedagogic a fost concepută astfel încât să respecte principiile cercetării-acțiune, incluzând etape succesive de colectare a datelor, formare și testare a soluțiilor propuse. Tabelul de mai jos prezintă principalele etape ale experimentului, alături de obiectivele și metodele utilizate.

Tabelul 3.1 Structura experimentului pedagogic

Etape	Perioadă	Scop	Conținut	Metodologie
Pre-experiment pedagogic	Mai 2023	Colectarea datelor inițiale pentru identificarea problemelor.	Chestionarea cadrelor manageriale, analiza contextului.	Aplicarea chestionarelor, analiza documentară.
Etapa inițială	Octombrie 2023	Evaluarea percepțiilor actuale privind evaluarea internă.	Identificarea punctelor slabe și punctelor forte.	Observații calitative, interviuri.
Experiment pedagogic de constatare	Mai 2024	Analiza practicilor existente și a nevoilor de formare.	Studierea proceselor de evaluare internă, identificarea domeniilor prioritare.	Analiza SWOT, chestionare, focus-grupuri.
Experiment pedagogic de formare	Noiembrie 2024	Implementarea programului de formare pentru îmbunătățirea competențelor.	Derularea sesiunilor de instruire și aplicarea modelului.	Ateliere interactive, studii de caz.
Experiment pedagogic de control	Februarie 2025	Validarea impactului programului și eficiența modelului propus.	Compararea rezultatelor pre și post-experiment.	Analiză statistică, interpretare calitativă.

Înainte de derulării experimentului, au fost realizate următoarele acțiuni preliminare: *alegerea locației experimentului*: Universitatea de Stat din Moldova – Departamentul de Formare Continuă.

Determinarea eșantionului de cercetare: cadre manageriale din instituții de învățământ general. Directorii instituțiilor de învățământ joacă un rol esențial în procesul de evaluare internă, asigurând buna desfășurare a acestuia și utilizarea eficientă a rezultatelor pentru îmbunătățirea activității educaționale. „*Directorii sunt figuri centrale când vine vorba de implicarea întregii școli în procesul de autoevaluare și conectarea acestuia la îmbunătățirile școlare. Prin urmare, ar trebui să joace un rol fundamental în acest proces*”[p.35]. Având la bază Metodologia de evaluare [7] putem

deduce că un prim aspect al rolului directorului este *supervizarea procesului de evaluare internă*. Directorii sunt responsabili de organizarea și monitorizarea întregului proces, verificând corectitudinea datelor colectate și analizând rapoartele rezultate. Această etapă este crucială pentru a avea o imagine clară asupra punctelor forte și a aspectelor ce necesită îmbunătățiri în cadrul instituției. Pe baza acestor concluzii, directorii trebuie să se implice activ în *utilizarea evaluării interne pentru luarea deciziilor*. Ei identifică punctele forte și slabe, elaborează strategii de îmbunătățire și alocă resursele în funcție de necesitățile identificate. În plus, aceștia adaptează planul managerial astfel încât să răspundă eficient cerințelor instituționale și să sprijine dezvoltarea continuă a școlii. Un alt rol important al directorilor este *implicarea comunității școlare* în acest proces. Ei trebuie să organizeze consultări cu profesorii, elevii și părinții, promovând o cultură a colaborării și participării active. Prin coordonarea grupurilor de lucru și integrarea feedbackului primit, directorii asigură o abordare incluzivă, care reflectă nevoile și așteptările tuturor celor implicați în viața școlii. Pentru ca evaluarea internă să aibă un impact real, directorii trebuie să asigure *transparența și comunicarea rezultatelor*. Rapoartele de autoevaluare trebuie diseminate eficient, concluziile prezentate în cadrul Consiliului Pedagogic și informațiile transmise clar către departamentele curriculare. De asemenea, publicarea rezultatelor pentru comunitatea educațională contribuie la consolidarea încrederii și la sprijinirea unui proces decizional participativ. Nu în ultimul rând, directorii au responsabilitatea de a *transforma evaluarea într-un instrument de îmbunătățire continuă*. Pe baza concluziilor obținute, aceștia creează planuri de dezvoltare, stabilesc obiective strategice și monitorizează implementarea măsurilor corective. În plus, revizuirea periodică a strategiilor educaționale asigură o adaptare constantă la noile provocări și o creștere a calității educației oferite. Prin urmare, rolul directorilor în evaluarea internă este unul complex și vital pentru dezvoltarea instituției. Printr-o coordonare eficientă, implicare activă și o viziune strategică asupra procesului de autoevaluare, aceștia pot contribui semnificativ la îmbunătățirea actului educațional și la crearea unui mediu de învățare performant.

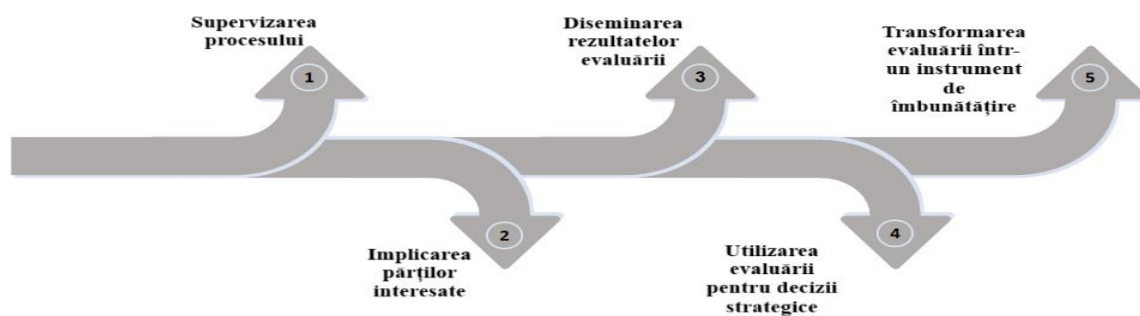


Figura 3.2 Atribuțiile directorului în procesul de evaluare internă

Implementarea experimentului pedagogic a impus utilizarea unor metode riguroase de colectare și analiză a datelor, astfel încât să fie asigurată validitatea concluziilor formulate. În acest context, principalul instrument utilizat a fost chestionarul, aplicat în două etape esențiale ale cercetării: etapa pre-experiment, pentru identificarea provocărilor asociate evaluării interne, și etapa post-experiment, pentru măsurarea impactului modelului propus.

Un aspect important care trebuie menționat este faptul că, în proiectarea cercetării, s-a optat pentru formularea diferențiată a întrebărilor adresate participanților în cele două etape. Această alegere metodologică a fost intenționată și a urmărit obținerea unor date valide și relevante, evitând fenomenul de răspuns dezirabil social și influențarea răspunsurilor de către motivații exterioare. Studiile recente subliniază faptul că, în procesele de autoevaluare, răspunsurile participanților sunt adesea afectate de tendința de a oferi auto-descrieri favorabile, cunoscută sub numele de răspuns dezirabil social (SDR), ceea ce poate conduce la distorsionarea calității datelor. Astfel, „indivizii diferă în măsura în care se descriu pe ei înșiși într-o manieră excesiv de pozitivă”, iar „atunci când răspunsurile dezirabile social interferează cu furnizarea unui răspuns corect la itemii de autoevaluare, acest lucru este considerat o sursă de erori de răspuns”[171].

Referitor la chestionarul pre-experiment considerăm necesar a menționa următoarele aspecte:

Obiectiv: Colectarea datelor privind experiența, percepțiile și dificultățile întâmpinate în procesul de evaluare internă.

Informații demografice: vârstă, gen, funcție ocupată, nivel de învățământ, experiență managerială.

Percepția asupra evaluării interne: măsurarea utilității procesului actual, provocări identificate (exces de birocrație, număr mare de indicatori etc.).

Practici anterioare: utilizarea indicatorilor relevanți și percepția asupra eficienței acestora.

Chestionar cu *întrebări închise* (pe scală Likert 1-5) și *întrebări deschise* pentru colectarea opiniilor detaliate.

Testare pilot: aplicare pe un eșantion redus pentru verificarea clarității întrebărilor.

Validare: consultarea unor experți în educație și ajustarea întrebărilor pe baza feedbackului primit.

Chestionarul post-experiment

Obiectiv: Evaluarea impactului modelului propus asupra practicilor de evaluare internă și reducerea birocrației.

Percepția asupra programului de formare: eficiența modelului aplicat, nivelul de claritate al indicatorilor.

Impactul asupra practicilor manageriale: schimbări observate, adaptabilitatea modelului la contextul instituțional.

Eficiența modelului propus: măsurarea progresului față de etapa pre-experiment, identificarea punctelor forte și a celor care necesită îmbunătățiri.

Tabelul de mai jos oferă o imagine detaliată asupra caracteristicilor demografice și profesionale ale participanților la experiment, evidențiind mai multe aspecte esențiale

Tabelul 3.2. Date demografice și profesionale ale respondenților

Categorie	Număr de participanți	Procentaj (%)
Distribuția vârstei participanților		
Peste 50 de ani	42	47,1%
41-50 de ani	42	47,1%
31-40 de ani	6	5,8%
Distribuția pe gen a participanților		
Femei	79	88,2%
Bărbați	11	11,8%
Distribuția experienței manageriale		
Sub 5 ani	48	52,9%
6-10 ani	10	11,8%
Peste 15 ani	32	35,3%
Tipul instituției unde activează participanții		
Licee	53	58,8%
Gimnazii	16	17,6%
Instituții de educație timpurie (IET)	16	17,6%
Școli primare	5	5,9%
Distribuția mediului de proveniență		
Urban	53	58,8%
Rural	37	41,2%

Distribuția pe vârste. Majoritatea participanților (94,2%) sunt cadre manageriale cu o experiență profesională semnificativă, având peste 40 de ani. Doar un procent mic (5,8%) se încadrează în categoria 31- 40 de ani, ceea ce sugerează că personalul managerial implicat în evaluarea internă provine în principal din rândul cadrelor cu experiență îndelungată în sistemul educațional.

Distribuția pe gen. Femeile predomină în rândul participanților (88,2%), ceea ce reflectă structura tipică a personalului didactic și managerial din învățământul preuniversitar. Proporția mică a bărbaților (11,8%) este în concordanță cu tendințele generale din sectorul educațional, unde femeile ocupă majoritatea posturilor administrative și didactice.

Experiența managerială. Mai mult de jumătate dintre participanți (52,9%) au o experiență managerială sub 5 ani, indicând o tendință de reînnoire a structurilor de conducere în școli. Un alt segment important (35,3%) are peste 15 ani de experiență, ceea ce sugerează existența unui nucleu de

lideri educaționali cu o înțelegere aprofundată a procesului de evaluare internă. Doar 11,8% dintre participanți au între 6 și 10 ani de experiență, ceea ce poate indica o tranziție rapidă a cadrelor manageriale între diferite poziții.

Tipul instituției unde activează participanții. Majoritatea participanților provin din licee (58,8%), urmate de gimnazii (17,6%) și instituții de educație timpurie (17,6%). Doar 5,9% dintre participanți activează în școli primare, ceea ce poate reflecta o focalizare mai mare a procesului de evaluare internă pe instituțiile de învățământ secundar.

Distribuția pe mediul de proveniență. Majoritatea participanților (58,8%) provin din mediul urban, ceea ce poate indica o accesibilitate mai mare la formări și resurse pentru evaluarea internă. Un procent semnificativ (41,2%) provine din mediul rural, evidențiind faptul că procesul de evaluare internă este implementat și în zonele mai puțin favorizate din punct de vedere al infrastructurii educaționale.

În continuare, vom analiza rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului pre-experiment. Ne vom referi mai întâi la percepția participanților asupra utilității procesului de evaluare internă. Așa cum reiese din datele ilustrate în diagramă privind percepția participanților asupra utilității procesului de evaluare internă, distribuția răspunsurilor este următoarea: 41,2% dintre participanți consideră procesul util, afirmând că acesta a produs schimbări pozitive și a facilitat luarea deciziilor, 41,2% consideră procesul moderat de util, apreciind contribuția semnificativă la eficientizarea activității, 17,6% dintre participanți consideră procesul puțin util, menționând îmbunătățiri, dar nu în toate domeniile importante. Aceste rezultate sugerează că procesul de evaluare internă este perceput în general ca fiind benefic, cu un impact mai pronunțat în anumite instituții. Proporția egală între categoriile „util” și „moderat de util” subliniază potențialul evaluării interne de a genera schimbări pozitive atunci când este implementată eficient.

Următoarea întrebare din chestionar se referă la beneficiile evaluării interne. Din figura 3.4 referitoare la beneficiile acestui proces observate în instituțiile participanților, se remarcă următoarele distribuții: 33,3% consideră că identificarea priorităților pentru

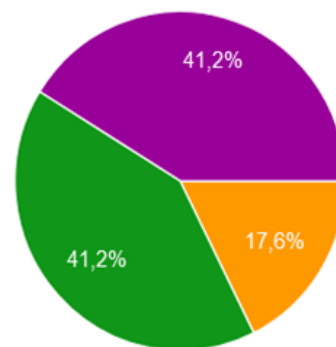


Figura 3.3.
Distribuția percepțiilor asupra utilității evaluării interne

alocarea resurselor este principalul beneficiu, 13,3% menționează crearea unui mediu favorabil pentru dezvoltare ca beneficiu important.

Alte categorii, fiecare cu 13,3%, includ: identificarea punctelor forte și a punctelor slabe, stabilirea unui dialog deschis despre performanță, permite școlilor să-și definească propriile priorități. Această

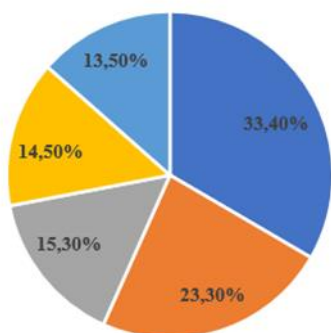


Figura 3.4.
Distribuția percepțiilor asupra beneficiilor evaluării interne

diversitate de răspunsuri indică faptul că evaluarea internă este percepută ca un proces complex, cu beneficii multiple, care variază în funcție de nevoile și contextul fiecărei instituții. Procentul ridicat pentru identificarea priorităților de alocare a resurselor evidențiază importanța evaluării interne ca instrument strategic în gestionarea resurselor educaționale.

Întrebarea din chestionar referitoare la obstacolele identificate în implementarea procesului de evaluare internă. Rezultatele arată că 52,9% dintre participanți indică dificultatea de a colecta dovezile

necesare ca fiind principala provocare, 47,1% menționează complexitatea generală a procesului, 41,2% consideră numărul mare de indicatori care trebuie analizați ca o dificultate semnificativă, 23,5% dintre participanți au evidențiat timpul excesiv necesar pentru completarea rapoartelor și lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale).

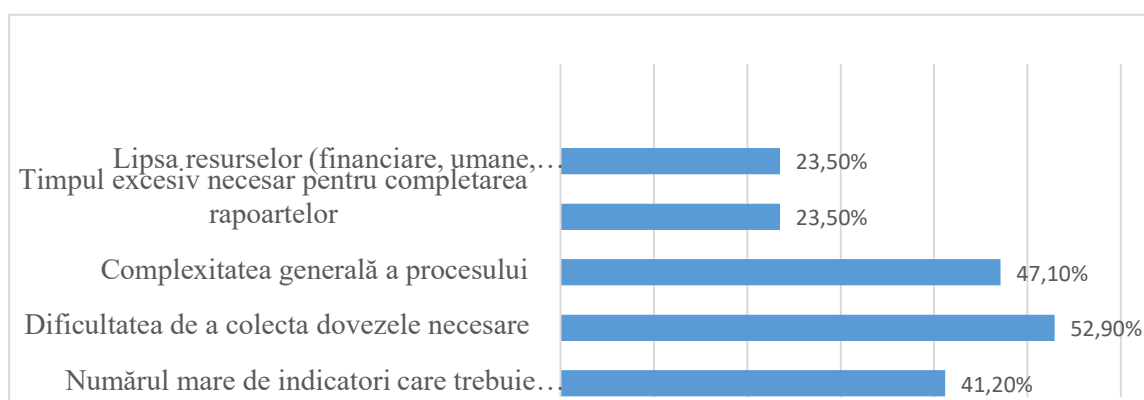


Figura 3.5. Distribuția percepțiilor asupra problemelor evaluării interne

Analiză indică că cele mai frecvente provocări sunt legate de logistică (colectarea dovezilor, complexitatea procesului și numărul indicatorilor), urmate de constrângerile de timp și resurse. Aceste provocări evidențiază nevoia de simplificare a procesului de evaluare internă și de formare suplimentară pentru a eficientiza colectarea și analiza datelor. În prima fază a experimentului, ne-am

concentrat pe identificarea modului în care respondenții au abordat anterior procesul de evaluare internă, în special în ceea ce privește utilizarea unui set de indicatori relevanți.

Am fost interesați să aflăm dacă respondenții au încercat să reducă numărul indicatorilor

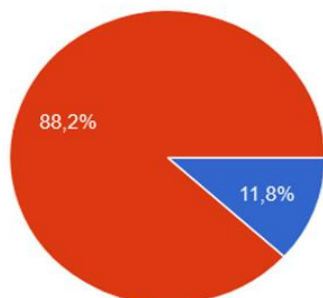


Figura 3.6.
Experiența participanților în utilizarea unui set redus de indicatori

evaluați, astfel încât procesul să fie mai eficient și mai clar structurat. Din analiza răspunsurilor, reiese că doar 11,8% dintre participanți au încercat anterior să se concentreze pe un set redus de indicatori, în timp ce 88,2% dintre aceștia nu au utilizat această abordare. Aceste date sugerează că majoritatea instituțiilor participante nu au avut inițiative autonome de optimizare a evaluării interne prin selecția unui număr mai restrâns de indicatori esențiali. Această constatare a fost esențială pentru fundamentarea experimentului, demonstrând

necesitatea unui model structurat care să sprijine această direcție de simplificare. În plus, am mai dori să menționăm, că aceste date sugerează că evaluarea internă a fost percepută, în general, ca un proces complex și obligatoriu.

Următoarea diagramă reflectă răspunsurile participanților la întrebarea privind îmbunătățirea procesului de evaluare internă prin utilizarea unui număr redus de indicatori relevanți. Conform rezultatelor, 70,6% dintre respondenți consideră că această abordare ar îmbunătăți semnificativ procesul de evaluare, facilitând luarea deciziilor și reducând munca birocratică. Pe de altă parte, 29,4% dintre participanți nu sunt convinși că utilizarea unui set limitat de indicatori ar aduce beneficii semnificative, ceea ce poate indica fie o rezistență la schimbare, fie o percepție că evaluarea ar trebui să fie mai detaliată pentru a fi eficientă.

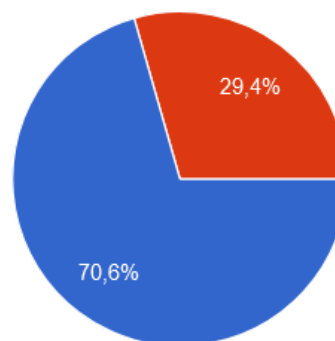


Figura 3.7.
Opiniile respondenților asupra impactului selectării indicatorilor

Corelând cele două diagrame, se observă că, deși puțini participanți au aplicat anterior un model de evaluare bazat pe un set redus de indicatori, majoritatea consideră că această abordare ar fi benefică pentru eficientizarea procesului. Aceste rezultate susțin necesitatea implementării unui

model simplificat, care să reducă sarcina administrativă și să facă evaluarea internă mai accesibilă și utilă pentru cadrele manageriale.

În cadrul chestionarului, respondenții au fost invitați să selecteze dintr-o listă de indicatori prevăzuți în metodologia de evaluare pe cei pe care îi consideră relevanți pentru instituția lor. Analiza răspunsurilor evidențiază următoarele tendințe:

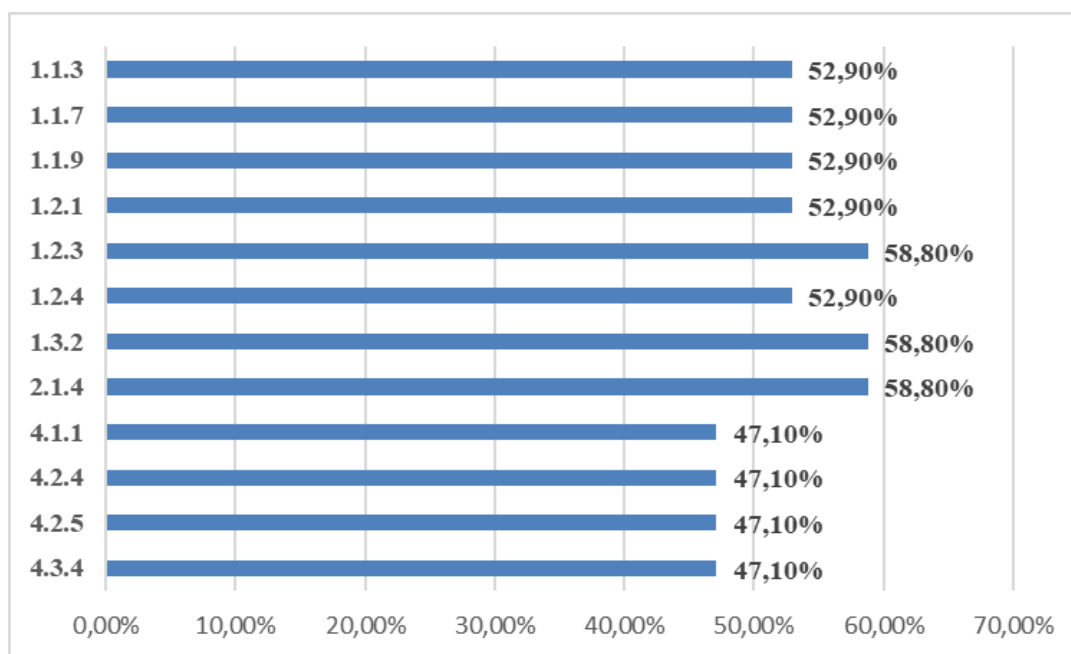


Figura 3.8. Percepția asupra relevanței indicatorilor de evaluare internă

Analiza răspunsurilor evidențiază următoarele tendințe: indicatorii care au întrunit cele mai multe opțiuni din partea respondenților (52,9% – 58,8%) vizează în mod prioritar *dimensiunea sănătății, siguranței și protecției elevilor*, cu accent pe accesul la servicii de sprijin (1.2.4), desfășurarea activităților preventive (1.2.3), colaborarea instituției cu familia și comunitatea în protejarea elevului (1.2.1), dar și condițiile fizice și psihologice oferite în școală (1.3.2). Totodată, sunt frecvent menționați indicatori ce țin de *dimensiunea eficienței educaționale*, precum elaborarea planurilor educaționale centrate pe competențe (4.2.5), monitorizarea resurselor educaționale (4.2.4) și organizarea flexibilă a programului (1.1.3). Se remarcă și importanța acordată *implicării elevilor în consiliere și luarea deciziilor legate de propria învățare* (2.1.4), reflectând preocupări pentru incluziune și participare democratică. În concluzie, rezultatele reflectă o orientare clară a instituțiilor școlare către asigurarea unui climat educațional sigur, sprijinitor și echilibrat, în care atât nevoile de protecție, cât și cele de participare activă și eficiență pedagogică sunt considerate esențiale pentru calitatea educației.

Indicatori menționați mai rar, dar totuși recunoscuți ca fiind importanți: *Prezența unui mecanism de recunoaștere și valorizare a personalului* (35,3%) – ceea ce sugerează o preocupare moderată pentru aprecierea și motivarea cadrelor didactice. *integrarea reflecției în procesul educațional* (23,5%-29,4%) – indicând o recunoaștere limitată a autoanalizei ca factor de îmbunătățire a practicilor pedagogice. *Realizarea unor analize tematice detaliate* (35,3%) – un aspect mai puțin prioritar, dar care poate contribui la identificarea unor direcții specifice de dezvoltare.

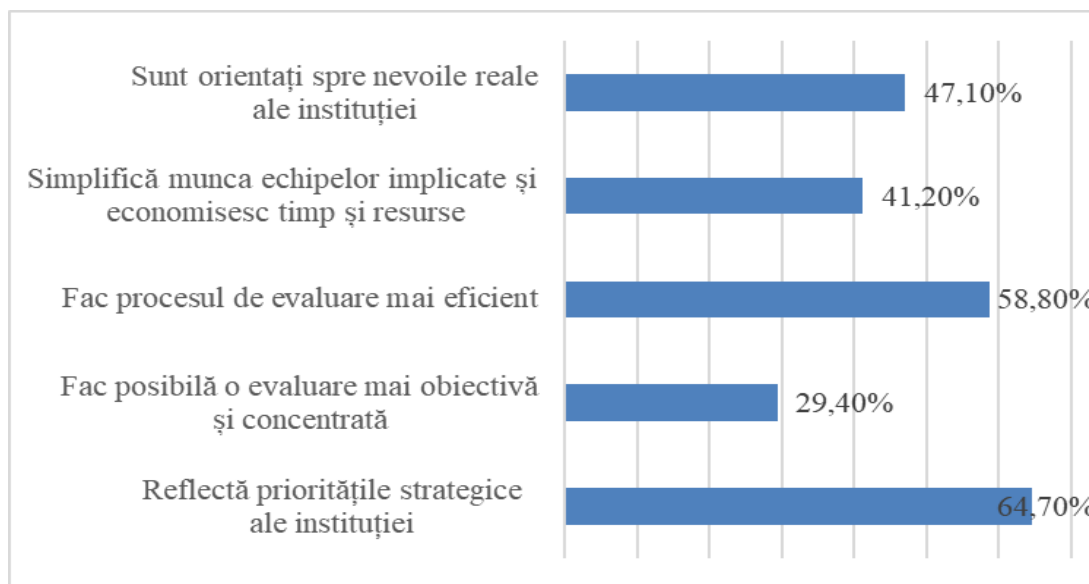


Figura 3.9. Avantajele utilizării indicatorilor relevanți pentru instituție

Această distribuție arată că participanții acordă prioritate aspectelor concrete și operaționale ale evaluării interne (documentație, infrastructură, resurse didactice), în timp ce dimensiunile mai strategice, cum ar fi reflecția pedagogică sau valorizarea resursei umane, sunt considerate mai puțin relevante. Astfel, evaluarea internă este percepută mai degrabă ca un proces administrativ și logistic, decât ca un instrument de dezvoltare instituțională. Din graficul care reflectă motivele pentru care participanții consideră indicatorii relevanți în procesul de evaluare internă, rezultă următoarele: cele mai frecvente motive: reflectă prioritățile strategice ale instituției – 64,7%, fac procesul de evaluare mai eficient – 58,8%, Sunt orientați spre nevoile reale ale instituției – 47,1%. Alte motive menționate: Simplifică munca echipelor implicate și economisesc timp – 41,2%, fac posibilă o evaluare mai obiectivă și concentrată – 29,4%. Toate acestea sugerează că relevanța indicatorilor este strâns legată de capacitatea lor de a sprijini strategia instituțională și de a eficientiza procesul de evaluare. Participanții prioritizează utilizarea indicatorilor care adresează nevoile și obiectivele specifice ale instituției, evidențiind o dorință de a evita aspectele percepute ca birocratice sau redundante.

Pentru a obține o înțelegere mai profundă asupra modului în care experiența managerială, tipul instituției și mediul în care aceasta funcționează influențează percepția asupra procesului de evaluare internă, am considerat esențial să identificăm relațiile statistice dintre aceste variabile. Corelările realizate ne-au permis să evidențiem modul în care experiența managerială influențează percepția beneficiilor și dificultăților evaluării, precum și impactul factorilor instituționali asupra provocărilor întâmpinate în acest proces. Astfel, am urmărit să identificăm tiparele generale care pot explica diferențele în modul de percepere și aplicare a evaluării interne.

Rezultatele obținute oferă indicii valoroase pentru îmbunătățirea procesului de evaluare internă, permițând formularea unor strategii adaptate fiecărui context educațional. În continuare, prezentăm principalele corelații identificate și interpretarea acestora.

Tabelul 3.3. Corelațiile între experiența managerială și beneficiile evaluării

Beneficiile evaluării interne	Valoarea numerică
Ajută la ajustarea strategiilor și la planificarea pe termen lung.	0.32
Identificarea punctelor forte și a punctelor slabe în procesul educațional.	0.48
Oferirea unei imagini clare asupra activităților instituției pentru părțile interesate (elevi, părinți, comunitate, autorități).	0.32

Corelații pozitive: *identificarea punctelor forte și slabe în procesul educațional (0.48):* Managerii cu mai multă experiență managerială consideră acest aspect mai relevant. *Ajută la ajustarea strategiilor și planificarea pe termen lung (0.33).* *Oferirea unei imagini clare asupra activităților instituției pentru părțile interesate (0.33).*

Tabelul 3.4. Corelațiile între experiența managerială și dificultățile întâmpinate

Dificultățile întâmpinate	Valoarea numerică
Complexitatea generală a procesului., lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale).	0.48
Numărul mare de indicatori care trebuie analizați., dificultatea de a colecta dovezile necesare., Timpul excesiv necesar pentru completarea rapoartelor., lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale)	0.32

Am identificat corelațiile semnificative între experiența managerială și dificultățile întâmpinate în procesul de evaluare internă.

Concluziile principale pe care le-am formulat sunt următoarele: corelație pozitivă (0.48): managerii cu mai multă experiență percep complexitatea generală a procesului și lipsa resurselor ca fiind provocări semnificative. corelație pozitivă (0.32): managerii cu experiență identifică drept dificultăți numărul mare de indicatori, dificultatea colectării dovezilor și timpul excesiv necesar pentru

completarea rapoartelor. Rezultatele obținute pot indica faptul că managerii mai experimentați sunt mai conștienți de provocările structurale și logistice ale evaluării interne.

O altă corelație semnificativă identificată în cadrul studiului se referă la dificultățile întâlnite în procesul de evaluare internă, analizate în raport cu tipul instituției școlare. Rezultatele arată variații notabile în percepția dificultăților, în funcție de complexitatea generală a procesului, lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale) și dificultatea de a colecta dovezile necesare.

Tabelul 3.5. Corelațiile între dificultățile identificate pe tip de instituție școlară

Tipul instituției școlare	Complexitatea generală a procesului	Lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale)	Dificultatea de a colecta dovezile necesare
Gimnaziu	0.0	0.0	0.66
IET	0.1	0.33	0.0
Liceu	0.2	0.1	0.1
Școală primară	0.0	0.0	0.0

Concluzii: La nivel de gimnaziu principalul obstacol este dificultatea ridicată de a colecta dovezile necesare (0.66), IET: Lipsa resurselor este percepută ca o provocare mai mare (0.33), ceea ce poate fi asociat cu limitările financiare și umane ale acestor instituții, liceu: Dificultățile sunt mai uniform distribuite, cu valori mai mici pentru toate categoriile analizate.

Tabelul 3.6. Corelațiile între mediul rural și dificultățile întâmpinate

Dificultățile întâmpinate	Valoarea numerică
Complexitatea generală a procesului, lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale).	0.30
Numărul mare de indicatori care trebuie analizați, dificultatea de a colecta dovezile necesare, complexitatea generală a procesului.	0.30

Am identificat corelațiile semnificative între **mediul rural și dificultățile întâmpinate în procesul de evaluare internă**: Corelație pozitivă (0.31): în mediul rural, instituțiile întâmpină mai frecvent dificultăți legate de: complexitatea generală a procesului, lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale), corelație pozitivă (0.31). În mediul rural, dificultăți multiple sunt percepute simultan, inclusiv: Numărul mare de indicatori analizați, dificultatea de a colecta dovezile necesare, complexitatea procesului. Aceste rezultate sugerează că instituțiile din mediul rural percep mai multe provocări structurale și logistice în evaluarea internă.

Analiza răspunsurilor obținute în etapa pre-experimentală a evidențiat mai multe tendințe relevante privind percepția și practicile cadrelor manageriale în procesul de evaluare internă. În primul rând, majoritatea participanților consideră că evaluarea internă este un proces util, însă percep utilitatea acestuia mai ales din perspectiva aspectelor administrative și logistice, precum organizarea

documentației și alocarea resurselor. Această constatare indică o abordare predominant tehnică a evaluării interne, în detrimentul unei viziuni strategice, orientate spre îmbunătățirea calității educației.

În ceea ce privește utilizarea unui set redus de indicatori relevanți, doar un procent foarte mic dintre participanți au încercat anterior să implementeze o astfel de abordare, majoritatea bazându-se pe un proces evaluativ extins, cu numeroși indicatori care uneori pot deveni dificil de gestionat. Această constatare confirmă ipoteza conform căreia simplificarea și focalizarea pe indicatorii esențiali ar putea reprezenta o soluție viabilă pentru eficientizarea procesului de evaluare.

Un alt aspect important relevat din analiza chestionarelor este dezechilibrul în formarea profesională a participanților în domeniul evaluării interne. Mai mult de jumătate dintre respondenți au declarat că nu au beneficiat anterior de instruirii specifice privind acest proces, ceea ce poate influența modul în care este percepută și aplicată evaluarea la nivel instituțional. Acest rezultat subliniază necesitatea unui program de formare adaptat nevoilor cadrelor manageriale, care să sprijine o înțelegere mai clară și o aplicare mai eficientă a evaluării interne.

De asemenea, răspunsurile au evidențiat o diversitate în prioritățile identificate de participanți în cadrul procesului de evaluare. Indicatorii considerați esențiali includ în principal aspecte tangibile, precum infrastructura școlară, dotările materiale și eficiența managementului documentației. Pe de altă parte, dimensiuni precum reflecția pedagogică, valorizarea resursei umane sau realizarea unor analize tematice detaliate sunt mai puțin luate în considerare. Această tendință sugerează o necesitate de recalibrare a procesului evaluativ, astfel încât acesta să vizeze nu doar aspectele organizatorice, ci și impactul asupra calității actului educațional. Rezultatele chestionarului pre-experimental confirmă importanța optimizării procesului de evaluare internă prin reducerea sarcinilor birocratice și focalizarea pe un set de indicatori cu adevărat relevanți. Totodată, evidențiază nevoia unor formări continue care să ofere cadrelor manageriale competențele necesare pentru implementarea unei evaluări interne eficiente și orientate spre îmbunătățirea reală a practicilor

3.2. Organizarea și desfășurarea experimentului privind validarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ

Pornind de la premisele *modelului procesual-participativ al evaluării interne*, care pune accent pe implicarea actorilor educaționali, adaptarea procesului la realitățile instituției și utilizarea indicatorilor relevanți în scop formativ, a fost conceput un program de formare dedicat consolidării competențelor manageriale în domeniul evaluării interne.

Programul *"Eficientizarea procesului de evaluare internă în instituțiile de învățământ"*, elaborat în baza *modelului procesual-participativ*, are drept scop dezvoltarea capacității cadrelor manageriale de a implementa o evaluare internă coerentă, contextualizată și orientată spre îmbunătățire. Abordarea formativă presupune o învățare progresivă, prin implicarea directă a participanților în procesul de analiză, selecție, aplicare și reflecție.

Competențe vizate în cadrul programului:

- Înțelegerea conceptelor fundamentale ale evaluării interne și a rolului acestora în asigurarea calității educației;
- Identificarea domeniilor prioritare pentru școală și selecția participativă a indicatorilor relevanți, prin consultarea actorilor implicați (profesori, elevi, părinți, APL);
- Elaborarea, adaptarea și testarea instrumentelor de colectare a datelor (chestionare, fișe de observație, grile de analiză documentară);
- Analiza și interpretarea datelor pentru identificarea punctelor forte și a domeniilor ce necesită îmbunătățire;
- Formularea concluziilor și redactarea de rapoarte clare și relevante, însoțite de planuri de acțiune realiste și bine argumentate.

Activitățile planificate în cadrul programului:

- **Prezentări interactive**, axate pe aspectele conceptuale și normative ale evaluării interne;
- **Discuții de grup și studii de caz**, pentru exersarea aplicabilității noțiunilor teoretice în contexte școlare reale;
- **Ateliere practice**, orientate spre selectarea indicatorilor relevanți, construirea instrumentelor și redactarea rapoartelor;
- **Exerciții de rol**, care simulează implicarea părților interesate în procesul de evaluare;
- **Simulări aplicative**, în care participanții analizează date, formulează concluzii și elaborează planuri de acțiune.

Rezultatele preconizate ale programului:

La finalul instruirii, participanții vor fi capabili:

- Să argumenteze rolul și valoarea evaluării interne pentru dezvoltarea instituțională;
- Să selecteze, în mod participativ, indicatori relevanți pentru propriul context instituțional;
- Să creeze și să aplice instrumente eficiente de evaluare;
- Să interpreteze datele obținute și să le coreleze cu prioritățile strategice ale școlii;
- Să elaboreze rapoarte concise și bine structurate, susținute de planuri de acțiune operaționale.

Programul a fost testat în cadrul activităților experimentale desfășurate cu managerii instituțiilor de învățământ (ciclul I și II), participanți la programul de formare continuă „Management educațional” organizat de Universitatea de Stat din Moldova (USM). Aceste activități au oferit un cadru de validare a modelului propus, demonstrând aplicabilitatea și relevanța acestuia în contextul educațional din Republica Moldova.

Activitățile experimentale au fost desfășurate ținând cont de principiile fundamentale ale educației adulților. M. Knowles sintetizează aceste principii astfel: *„Adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai puțin formale, prin intermediul unor activități, metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor.”* [84]

Educația adulților reprezintă un proces complex, orientat spre dezvoltarea continuă a competențelor și adaptarea la cerințele unei societăți în schimbare. Spre deosebire de educația formală dedicată copiilor și tinerilor, formarea adulților se bazează pe o serie de principii specifice, evidențiate în literatura de specialitate. Conform *Ghidului de proiectare a activităților de formare în educația adulților*, unul dintre aspectele esențiale este faptul că adulții învață mai eficient în contexte flexibile, relevante pentru experiența lor profesională și personală [40]. În acest sens, procesul de formare trebuie să fie centrat pe participanți, să valorifice experiențele anterioare și să încurajeze aplicabilitatea imediată a cunoștințelor dobândite. Pe lângă abordarea centrată pe cursant, educația adulților se caracterizează printr-un accent deosebit pe învățarea experiențială, colaborativă și autodirijată. Adulții sunt motivați să învețe în special atunci când conținutul formării le oferă soluții concrete pentru provocările pe care le întâmpină în activitatea profesională sau în viața cotidiană. Astfel, formatorii trebuie să creeze medii de învățare interactive, să faciliteze schimbul de bune practici și să integreze metode participative care să stimuleze gândirea critică și reflexivitatea. Aceste principii stau la baza structurării programelor de formare, influențând atât metodele de instruire, cât și strategiile de evaluare. Pornind de la aceste considerații, în cadrul cercetării noastre ne propunem să analizăm modul în care aceste principii sunt integrate în practica educațională și impactul pe care îl au asupra eficienței procesului de formare. **Tabelul 3.7** prezintă structura detaliată a programului, evidențiind competențele formate, conținutul abordat, metodele de instruire și alocarea orelor teoretice și practice. Pentru o înțelegere detaliată a programului de formare privind evaluarea internă axată pe indicatori relevanți, care include structura modulelor, competențele vizate și strategiile de învățare, poate fi consultat în **Anexa 3**. Desfășurarea programului de formare a urmat o serie de pași esențiali, fiecare contribuind la dezvoltarea competențelor necesare pentru evaluarea internă. Primul pas a fost familiarizarea cu conceptul de evaluare internă și înțelegerea importanței acesteia.

Tabelul 3.7 Structura programului de formare

Nr. Module	Competențe formate	Conținutul	Activități	Nr. de ore	Nr. de ore individuale
Modul 1	Înțelegerea modelului procesual-participativ și a rolului său în evaluarea internă ca proces colaborativ și formativ.	Introducerea în evaluarea internă ca proces colaborativ: Concepte fundamentale. Tipologii ale evaluării (proces, rezultate, impact). Rolul actorilor educaționali.	Prezentări interactive. Discuții de grup. Atelier: identificare a valorilor evaluării participative.	2	2
Modul 2	Identificarea domeniilor prioritare și selecția participativă a indicatorilor relevanți.	Selectarea indicatorilor relevanți: Tipuri de indicatori (proces, rezultate, impact). Metodologia SMART. Corelarea cu planul strategic.	Atelier: alegerea indicatorilor. Exercițiu de simulare a consultării cu actorii implicați.	2	1
Modul 3	Dezvoltarea și aplicarea instrumentelor participative de evaluare adaptate contextului instituțional.	Crearea instrumentelor de evaluare: Chestionare, interviuri, fișe de observație. Validarea și adaptarea lor la context. Etica în colectarea datelor.	Crearea de instrumente în echipe. Aplicare simulată în contexte diferite. Feedback colegial.	2	2
Modul 4	Analiza colaborativă a datelor și interpretarea rezultatelor pentru luarea deciziilor strategice.	Analiza și interpretarea datelor: Metode de analiză cantitativă și calitativă. Utilizarea graficelor și tabelor. Reflecția colectivă asupra rezultatelor.	Exercițiu de analiză în grup. Crearea de grafice și interpretarea acestora. Reflecții scrise.	3	1
Modul 5	Redactarea raportului focalizat și formularea planurilor de acțiune relevante.	Redactarea și utilizarea raportului: Structura raportului Formularea concluziilor și a recomandărilor. Prezentarea rezultatelor în echipă.	Redactarea unui raport simulativ. Atelier: corelarea concluziilor cu planuri de acțiune. Simulări de prezentare.	3	2

Ulterior, am trecut la selectarea indicatorilor relevanți, un proces esențial pentru asigurarea unei evaluări eficiente. Am învățat cum să definim indicatori clari și măsurabili, utilizând metodologia SMART, și am participat la exerciții de rol pentru a simula consultarea cu diferiți factori implicați, precum elevi, părinți și reprezentanți ai autorităților locale.

Am explorat definiția și scopul evaluării, analizând modul în care aceasta contribuie la îmbunătățirea calității educației. În cadrul discuțiilor de grup și atelierelor practice, am identificat tipologiile evaluării – evaluarea procesului, a rezultatelor și a impactului – și am înțeles rolul indicatorilor în fiecare dintre aceste categorii. Un alt pas important a fost crearea și aplicarea instrumentelor necesare pentru evaluarea indicatorilor. Am elaborat chestionare, fișe de observație și alte metode de colectare a datelor, pe care le-am testat și validat pentru a ne asigura de relevanța și eficiența lor. Simulările de aplicare ne-au oferit o perspectivă practică asupra modului în care aceste instrumente pot fi utilizate în realitate. După colectarea datelor, a urmat analiza și interpretarea acestora. Am învățat diverse metode de analiză, am creat grafice și rapoarte și am discutat despre implicațiile rezultatelor obținute. Acest proces ne-a ajutat să înțelegem cum să extragem concluzii relevante și să le folosim pentru luarea deciziilor strategice.

În final, am exersat redactarea unui raport de evaluare și formularea unor planuri de acțiune bazate pe concluziile obținute. Am învățat cum să structurăm un raport clar și concis, astfel încât să fie util pentru îmbunătățirea proceselor educaționale. Totodată, am participat la simulări în care ne-am prezentat rapoartele, dezvoltându-ne astfel abilitățile de comunicare și argumentare. Analiza datelor colectate în urma chestionării post-experiment reflectă schimbările produse în implementare. Rezultatele au oferit indicii valoroase despre eficiența instrumentelor și relevanța indicatorilor selectați, confirmând necesitatea ajustărilor pentru următoarele cicluri de evaluare.

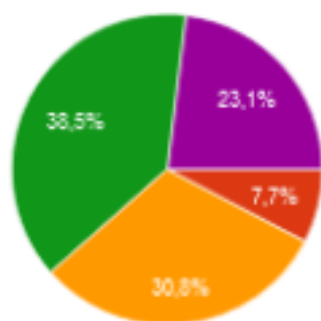


Figura 3.10.
Opiniile respondenților privind
modelul propus de evaluare internă

Prima întrebare din chestionarul post-experiment a vizat opiniile participanților asupra impactului modelului propus în reducerea volumului de muncă birocratică asociată evaluării interne. Rezultatele obținute evidențiază tendințe clare în rândul respondenților. Majoritatea respondenților (**38,5%**) consideră că modelul poate reduce semnificativ volumul muncii birocratice, ceea ce sugerează o percepție pozitivă asupra eficienței modelului. **23,1% -foarte mult:** o proporție considerabilă de respondenți sunt de părere că modelul propus ar putea reduce în mare măsură birocrăția, validând astfel utilitatea lui în context educațional. **30,8%**

- moderat: aproximativ o treime dintre respondenți cred că modelul are un impact moderat, indicând

loc pentru ajustări sau îmbunătățiri. **7,7% puțin:** o mică parte dintre respondenți consideră că impactul modelului asupra reducerii muncii birocratice este scăzut.

Cea de-a doua întrebare din chestionarul post-experiment a vizat percepția participanților asupra impactului reducerii numărului de indicatori relevanți asupra clarității și accesibilității procesului de evaluare internă. Rezultatele arată că 88,2% dintre respondenți au răspuns afirmativ, ceea ce indică o preferință clară pentru un sistem de evaluare simplificat și direcționat spre aspectele esențiale. Această tendință sugerează că un model bazat pe un set restrâns de indicatori ar putea facilita implementarea procesului de evaluare și ar putea crește eficiența acestuia.

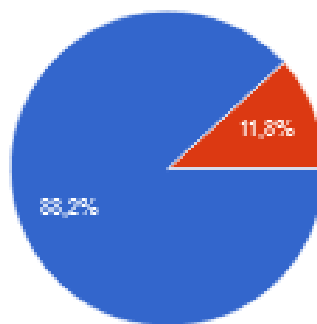


Figura 3.11.
Opiniile respondenților privind utilizarea unui număr redus de indicatori

Următoarea întrebare din chestionarul post-experiment a vizat percepția participanților

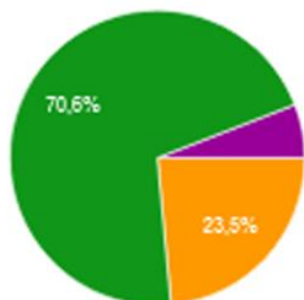


Figura 3.12.
Opiniile respondenților privind eficiența modelului propus

asupra eficienței modelului propus în analiza proceselor educaționale. Rezultatele obținute evidențiază faptul că majoritatea respondenților consideră acest model un instrument util pentru o mai bună înțelegere și interpretare a datelor educaționale. Iată care sunt rezultatele: 70,6% consideră modelul „mult” eficient, iar 23,5% îl consideră „moderat” eficient. Considerăm că acest rezultat indică încrederea respondenților în capacitatea modelului de a analiza procesele educaționale și de a oferi informații utile. Totuși, procentul semnificativ de „moderat” sugerează că ar putea exista anumite limitări, percepute precum complexitatea procesului de aplicare sau necesitatea unor resurse suplimentare. Este important de investigat mai profund cum ar putea fi îmbunătățit modelul pentru a crește procentul celor care îl consideră „mult” eficient.

Întrebarea referitoare la eficiența modelului propus în raport cu evaluarea tradițională a vizat percepția participanților asupra economisirii timpului. Rezultatele indică faptul că 58,8% dintre

respondenți consideră că noul model economisește „mult timp”, în timp ce 29,4% îl percep ca fiind „moderat” eficient în acest sens. Această distribuție sugerează că modelul propus contribuie semnificativ la simplificarea proceselor administrative și analitice implicate în evaluarea internă, reducând volumul de muncă birocratică și facilitând o gestionare mai eficientă a resurselor de timp. Totuși, existența unui procent de respondenți care consideră economisirea timpului doar „moderat” eficientă poate indica necesitatea unor ajustări suplimentare în implementarea modelului sau a unor clarificări suplimentare asupra modului de aplicare optimă a acestuia.

Întrebarea referitoare la măsura în care modelul propus facilitează concentrarea pe acțiunile prioritare definite în planul strategic al instituției a evidențiat

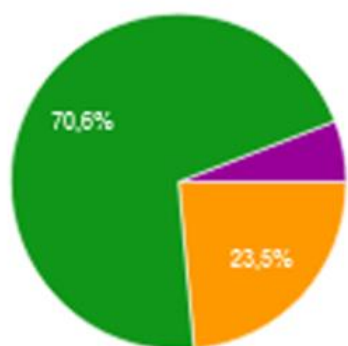


Figura 3.14.
Opiniile respondenților asupra rolului modelului în focalizarea pe priorități strategice

rezultate pozitive. Un procent de 70,6% dintre participanți consideră că modelul permite „mult” această focalizare, în timp ce 23,5% îl percep ca fiind „moderat” eficient în acest sens. Aceste date sugerează că modelul este perceput ca un instrument strategic, capabil să alinieze procesul de evaluare internă cu obiectivele instituției, contribuind astfel la o mai bună gestionare și planificare a resurselor. Totuși, existența unui procent de respondenți care consideră eficiența modelului doar „moderat” indică necesitatea unor ajustări pentru a asigura o mai bună integrare a procesului de evaluare cu prioritățile specifice fiecărei instituții. O analiză mai detaliată a acestor percepții ar putea contribui la îmbunătățirea relevanței modelului și la optimizarea aplicabilității sale în contexte

Întrebarea privind eficiența modelului în identificarea rapidă a domeniilor care necesită îmbunătățiri a generat răspunsuri pozitive, majoritatea participanților confirmând utilitatea acestuia. Astfel, 58,8% dintre respondenți consideră că modelul permite identificarea rapidă a problemelor,

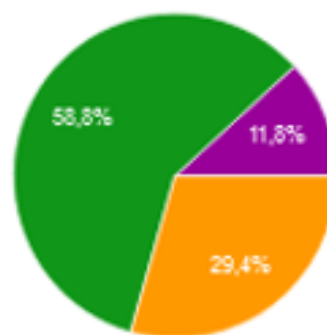


Figura 3.13.
Percepția participanților asupra economisirii timpului

29,4% îl percep ca fiind „moderat” eficient, iar 11,8% îl evaluează ca fiind „foarte mult” eficient în acest aspect.

Identificarea promptă a domeniilor problematice reprezintă un factor esențial pentru îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale și operaționale, permițând instituțiilor să intervină rapid și să implementeze măsuri corective în timp util. Cu toate acestea, faptul că un segment al participanților consideră modelul doar „moderat” eficient poate indica existența unor provocări precum dificultatea în accesarea și actualizarea datelor necesare evaluării sau probleme în interpretarea rezultatelor. Aceste aspecte sugerează necesitatea unei clarificări suplimentare asupra modului de aplicare și a optimizării accesului la informații relevante pentru a maximiza impactul pozitiv al modelului propus.

În cadrul experimentului, participanților li s-a propus să selecteze și să evalueze o serie de standarde pe care le consideră relevante pentru instituțiile de învățământ, utilizând modelul propus. Printre acestea se numără: *Politicile și practicile din instituția de învățământ sunt incluzive, nediscriminatorii și respectă diferențele individuale* – reflectând angajamentul pentru echitate și diversitate în educație. *Toți copiii beneficiază de un mediu accesibil și favorabil* – subliniind importanța unui climat educațional care sprijină învățarea și dezvoltarea fiecărui elev. *Instituția creează condiții pentru organizarea și desfășurarea unui proces educațional de calitate* – evidențiind necesitatea unor resurse adecvate și a unor practici pedagogice eficiente. *Toți copiii demonstrează angajament și implicare eficientă în procesul educațional* – punând accent pe participarea activă și motivația elevilor. Alegerea acestor standarde de către participanți indică flexibilitatea modelului propus, care permite analiza unor aspecte esențiale din educație, adaptate la specificul fiecărei instituții. Dominanța standardelor legate de incluziune educațională și educația centrată pe elev arată o preocupare crescută pentru echitate, accesibilitate și calitatea procesului educațional.

Întrebarea referitoare la posibilitatea implementării modelului propus în viitoarele cicluri de evaluare internă a evidențiat o percepție general pozitivă. Astfel, 52,9% dintre participanți consideră modelul „foarte sustenabil”, 29,4% îl percep ca fiind „sustenabil”, iar 17,6% îl evaluează drept „moderat sustenabil”. Aceste rezultate sugerează că o majoritate semnificativă (peste 80 %) dintre

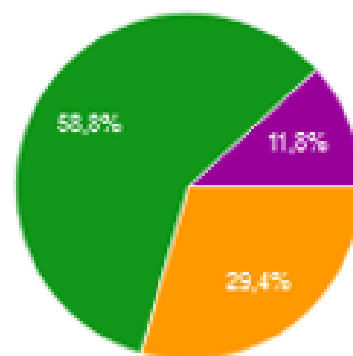


Figura 3.15.
Opiniile asupra capacității
modelului de a evidenția aspectele
ce necesită îmbunătățiri

respondenți apreciază modelul ca fiind viabil și aplicabil în practică. Acest grad ridicat de susținere reflectă faptul că modelul este perceput ca un instrument util pentru eficientizarea procesului de evaluare internă. Totuși, existența unui segment de participanți care îl consideră doar „moderat sustenabil” poate indica necesitatea unor ajustări sau a unui sprijin suplimentar pentru o implementare optimă, cum ar fi clarificarea unor aspecte metodologice sau oferirea unor resurse și formări suplimentare.

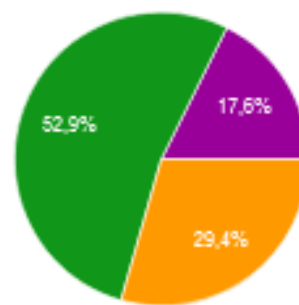


Figura 3.16.
Opiniile respondenților privind
posibilitatea utilizării modelului
propus

Concluzii post experiment:

În proiectarea cercetării, s-a optat pentru formularea diferențiată a întrebărilor adresate participanților în etapele pre-experiment și post-experiment, în vederea evitării răspunsurilor dezirabile și a asigurării unei măsurători cât mai fidele a schimbărilor de percepție. În acest context, pentru a realiza o comparație validă între datele obținute, răspunsurile participanților au fost grupate pe categorii tematice de analiză. Aceste categorii nu corespund unor indicatori identici între cele două etape, ci reflectă dimensiuni conceptuale echivalente ale percepțiilor investigate. Astfel, analiza a fost orientată spre surprinderea evoluțiilor reale ale percepțiilor participanților în raport cu principalele aspecte vizate de modelul experimental propus.

Pentru fiecare categorie tematică analizată, au fost selectate surse de date corespunzătoare fiecărei etape. În etapa pre-experiment, informațiile au fost obținute fie prin aplicarea unor itemi direcți din chestionar, fie prin analiza răspunsurilor tematice prezentate în diagramele interpretative.

În etapa post-experiment, datele au fost colectate prin intermediul unor itemi direcți adaptați pentru a reflecta impactul modelului participativ.

Tabelul următor sintetizează corespondența dintre categoriile tematice investigate și sursele de date utilizate la fiecare etapă a cercetării.

Pentru a analiza comparativ datele obținute în etapele pre- și post-experiment, s-a recurs la o metodă de conversie a răspunsurilor procentuale în **valori numerice medii ponderate**. Având în vedere că întrebările aplicate pre- și postexperiment au fost formulate diferit, dar convergente tematic, s-a procedat la gruparea răspunsurilor în **categorii de percepție** corespunzătoare (ex. „foarte mult”,

„mult”, „moderat”, „puțin”), fiecare categorie fiind asociată unei **valori numerice** pe o scală de la 1 la 4.

Tabelul 3.8. Corelația dimensiunilor investigate cu sursele de date din cadrul cercetării experimentale

Nr.	Categorie tematică	Sursă pre-experiment	Sursă post-experiment
1	Percepția utilității evaluării interne	Item 1 (percepția utilității generale)	Item 2 (percepția eficienței modelului)
2	Reducerea birocrăției și a încărcării administrative	Diagrama 1 (dificultăți evaluare internă)	Item 3 (percepția reducerii birocrăției)
3	Simplificarea și focalizarea evaluării	Diagrama 1 (număr mare de indicatori)	Item 4 (simplificarea prin reducerea indicatorilor)
4	Economisirea timpului în procesul de evaluare	Diagrama 1 (timp excesiv la evaluare)	Item 5 (economisirea timpului)
5	Capacitatea de a prioritiza și gestiona resursele	Diagrama 2 (reflectarea priorităților strategice)	Item 6 (focalizarea pe priorități strategice)

Pentru a sintetiza răspunsurile preluate din chestionare și a realiza o comparație validă între percepțiile pre- și post-experiment, s-a utilizat metoda mediei ponderate. În cadrul acestei metode, fiecare variantă de răspuns a fost asociată cu o valoare numerică, în funcție de intensitatea percepției exprimate (exemplu: „foarte mult” = 4, „mult” = 3, „moderat” = 2, „puțin” = 1).

Calculul mediei ponderate s-a realizat prin următoarea formulă:

$$\text{Media ponderată} = (p_1 \times v_1) + (p_2 \times v_2) + \dots + (p_n \times v_n) / 100$$

$$\text{Media ponderată} = 100(p_1 \times v_1) + (p_2 \times v_2) + \dots + (p_n \times v_n) \text{ unde:}$$

- **p_n** reprezintă procentajul respondenților care au ales o anumită variantă de răspuns;
- **v_n** reprezintă valoarea numerică asociată acelei variante de răspuns;

100 reprezintă suma totală a procentajelor (corespunzând tuturor răspunsurilor).

În această formulă, expresia dintre paranteze — $(p_1 \times v_1) + (p_2 \times v_2) + \dots + (p_n \times v_n)$ — indică faptul că pentru fiecare variantă de răspuns procentul obținut se înmulțește cu valoarea numerică atribuită, apoi toate aceste produse se adună, rezultând un total general. Acest total este împărțit la 100 pentru a determina media ponderată finală.

Exemplu concret de calcul:

În cazul reducerii birocrăției post-experiment:

23,1% au indicat „foarte mult” → valoare 4

38,5% „mult” → valoare 3

30,8% „moderat” → valoare 2

7,7% „puțin” → valoare 1

Aplicând formula: $(23,1 \times 4) + (38,5 \times 3) + (30,8 \times 2) + (7,7 \times 1) = 277,2$

Media ponderată=277,2 / 100=2,77. Astfel, scorul mediu al percepției pentru această categorie este 2,77. Această valoare numerică reprezintă scorul mediu al percepției participanților privind reducerea birocrăției după experiment.

Aceeași metodă a fost aplicată pentru toate cele cinci categorii tematice, atât pentru datele pre-experiment, cât și pentru cele post-experiment. Compararea valorilor medii astfel obținute a permis evaluarea diferențelor de percepție și măsurarea impactului intervenției realizate.

În baza analizei datelor colectate și a metodologiei de conversie a răspunsurilor procentuale în valori numerice medii ponderate, a fost elaborat următorul tabel, care sintetizează rezultatele obținute în etapele pre- și post-experiment pentru fiecare categorie tematică de analiză. Această sistematizare permite o vizualizare clară a modificărilor survenite în percepțiile participanților în urma implementării modelului participativ de evaluare internă.

Tabelul 3.9. Corelația valorilor pre- și postexperiment

Categorie tematică	Valoare pre-experiment	Valoare post-experiment
Percepția utilității evaluării interne	2,85	3,15
Capacitatea de a prioritiza și gestiona resursele	2,25	3,0
Reducerea birocrăției și a încărcării administrative	2	2,77
Simplificarea și focalizarea evaluării	2	3,05
Economisirea timpului în procesul de evaluare	2	3

Pentru a ilustra comparativ percepțiile participanților asupra procesului de evaluare internă înainte și după implementarea modelului participativ propus, a fost realizată o diagramă.

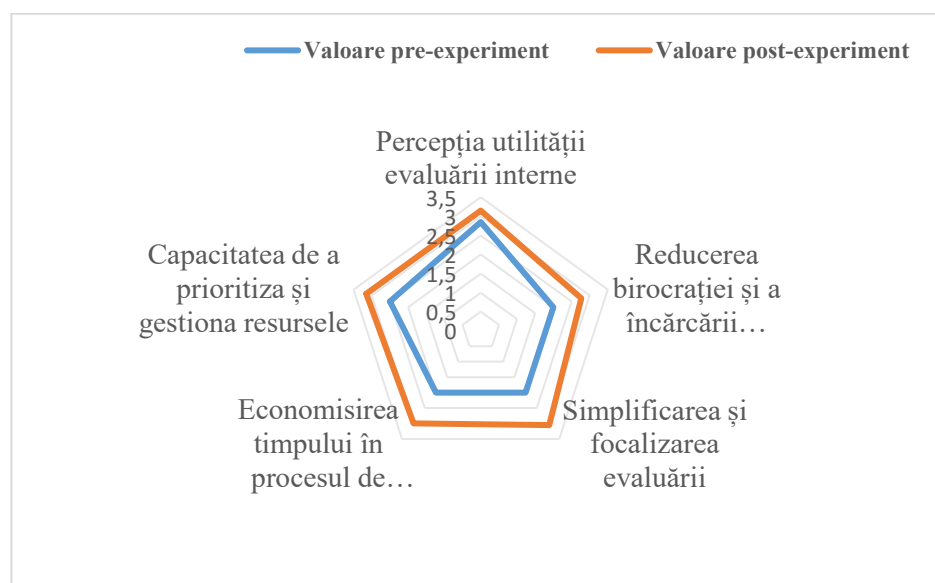


Figura 3.17. Percepții comparative privind evaluarea internă: înainte și după aplicarea modelului participativ

Aceasta evidențiază o creștere semnificativă a percepțiilor pozitive post-experiment în toate dimensiunile investigate, cu îmbunătățiri notabile în ceea ce privește reducerea birocrăției, clarificarea procesului evaluativ și focalizarea pe priorități strategice. Diferențele dintre cele două serii de date confirmă impactul pozitiv al modelului experimental aplicat. Analiza datelor sintetizate în diagrama de mai sus evidențiază o tendință clară de îmbunătățire a percepțiilor participanților asupra procesului de evaluare internă, în toate categoriile tematice investigate. Cea mai semnificativă creștere se observă în categoria **„Simplificarea evaluării prin reducerea indicatorilor”**, unde valorile post-experiment depășesc cu mult nivelul inițial, indicând un impact major al măsurii de focalizare pe un număr restrâns de indicatori relevanți. De asemenea, **„Reducerea birocrăției”** și **„Identificarea rapidă a domeniilor critice”** prezintă ameliorări considerabile, semnalând o eficientizare reală a procesului evaluativ în percepția participanților. O creștere moderată, dar semnificativă, se observă și în categoriile **„Percepția utilității evaluării interne”** și **„Focalizarea pe priorități strategice”**, ceea ce indică o consolidare a rolului autoevaluării ca instrument de management educațional. Categoria **„Economisirea timpului”** înregistrează, de asemenea, o îmbunătățire post-experiment, însă de amplitudine mai redusă comparativ cu celelalte dimensiuni, sugerând că, deși modelul propus optimizează procesul, percepția privind economia de timp necesită consolidare prin măsuri suplimentare.

În cadrul cercetării au fost formulate câteva ipoteze, care au fost concepute pentru a analiza în profunzime percepțiile, opiniile și experiențele utilizatorilor în raport cu modelul propus de evaluare internă. Tabelul 3.10. sintetizează ipotezele formulate pe baza întrebărilor adresate respondenților prin intermediul chestionarului.

Analiza rezultatelor obținute în urma experimentului a confirmat, în mare măsură, ipotezele formulate, demonstrând că modelul propus contribuie semnificativ la eficientizarea și debirocratizarea procesului de evaluare internă.

- **Reducerea sarcinilor birocratice** – Datele post-experiment indică faptul că majoritatea respondenților consideră că modelul reduce volumul de muncă birocratic, eliminând procesele administrative redundante și oferind o abordare mai clară și mai direcționată.
- **Claritate și accesibilitate** – Utilizarea unui număr redus de indicatori relevanți a fost percepută de participanți drept un avantaj major, facilitând înțelegerea și aplicabilitatea evaluării interne. Răspunsurile obținute din chestionar susțin această ipoteză, evidențiind o preferință clară pentru simplificarea procesului.

Tabelul 3.10. Analiza ipotezelor privind eficiența modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ

Aspect evaluat	Ipoteză	Justificare
Reducerea volumului de muncă birocratică	Modelul propus va contribui la reducerea semnificativă a muncii birocratice asociate evaluării interne.	40% dintre respondenți consideră că modelul poate reduce mult volumul birocratic, iar 30% impact moderat.
Claritate și accesibilitate	Utilizarea unui set redus de indicatori relevanți va face procesul mai clar și mai accesibil.	80% dintre respondenți au afirmat că indicatorii relevanți cresc claritatea procesului de evaluare.
Eficiența în analiza proceselor educaționale	Modelul este eficient pentru analiza proceselor educaționale, contribuind la o înțelegere mai profundă.	60% dintre respondenți consideră modelul foarte eficient, iar 30% îl evaluează ca moderat eficient.
Economisirea timpului	Modelul propus va economisi un timp semnificativ în comparație cu evaluarea tradițională.	50% dintre respondenți au indicat o economisire moderată, iar 40% o reducere semnificativă a timpului.
Concentrarea pe priorități strategice	Modelul permite concentrarea pe acțiuni prioritare definite în planul strategic al instituției.	70% dintre respondenți susțin că modelul permite concentrarea mult pe priorități, iar 30% moderat.
Identificarea domeniilor ce necesită îmbunătățiri	Aplicarea modelului facilitează identificarea rapidă a domeniilor critice care necesită îmbunătățiri.	50% dintre respondenți consideră că modelul permite mult această identificare, iar 40% afirmă că este foarte eficient.
Implementarea cu succes	Modelul poate fi implementat cu succes în viitoarele cicluri de evaluare internă.	Majoritatea respondenților au exprimat o percepție pozitivă asupra aplicabilității și sustenabilității modelului.
Exemple de standarde analizate	Modelul este versatil și poate fi utilizat pentru analiza diverselor standarde educaționale.	Respondenții au oferit exemple concrete de standarde analizate eficient prin model (ex.: Incluziune educațională).

- **Analiza aprofundată a proceselor educaționale** – Participanții au raportat o mai bună înțelegere a impactului factorilor educaționali asupra performanței instituționale, ceea ce validează eficiența modelului în identificarea punctelor forte și a celor care necesită îmbunătățiri.
- **Eficiența timpului de evaluare** – Comparativ cu metodele tradiționale, modelul propus a fost perceput ca mai eficient din punct de vedere al timpului, permițând o desfășurare mai rapidă a procesului de evaluare fără a compromite calitatea acestuia.
- **Identificarea domeniilor critice** – Răspunsurile participanților au demonstrat că modelul facilitează identificarea rapidă a domeniilor problematice și sprijină instituțiile în luarea deciziilor bazate pe date concrete.
- **Sustenabilitatea modelului** – Majoritatea respondenților au considerat că modelul este viabil și poate fi implementat cu succes în viitoarele cicluri de evaluare internă, ceea ce indică un grad ridicat de acceptare și aplicabilitate.

În concluzie, experimentul a justificat validitatea ipotezelor formulate, demonstrând că modelul propus nu doar că simplifică și optimizează procesul de evaluare internă, ci și contribuie la o mai bună organizare și orientare strategică a instituțiilor de învățământ. Aceste constatări sugerează că modelul poate deveni un instrument sustenabil pentru evaluarea internă, oferind instituțiilor educaționale un cadru mai clar și mai eficient pentru îmbunătățirea continuă a calității educației.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a evidențiat complexitatea și dinamica procesului de evaluare internă a instituțiilor de învățământ, relevând atât punctele forte, cât și dificultățile cu care se confruntă școlile în aplicarea coerentă și eficientă a acestui proces. Analiza teoretică, coroborată cu datele empirice, a permis conturarea unui cadru interpretativ relevant pentru înțelegerea mecanismelor care influențează calitatea evaluării interne și rolul acestora în asigurarea calității educației. În lumina acestor constatări, se impun o serie de concluzii și recomandări menite să sprijine actorii educaționali în îmbunătățirea continuă a practicilor de autoevaluare instituțională.

Abordările teoretice și metodologice întreprinse în cadrul cercetării au contribuit la consolidarea cunoașterii într-un domeniu încă puțin explorat științific în spațiul autohton și anume cel al evaluării interne centrate pe participare, relevanță contextuală și impact real asupra procesului educațional.

Problema științifică importantă abordată și soluționată în această lucrare constă în fundamentarea științifică a cadrului conceptual și metodologic care stă la *baza Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ*. Acest model, elaborat și validat pe parcursul cercetării, oferă o alternativă viabilă la modelele predominant birocratice, contribuind la creșterea eficienței și relevanței evaluării interne în raport cu nevoile reale ale școlii.

Prin analiza aprofundată a literaturii de specialitate s-a evidențiat evoluția conceptului de calitate în educație, dintr-o perspectivă istorică și multidimensională. A fost reliefată tranziția de la înțelesurile filosofice și umaniste ale calității, către abordările tehnice, economice și manageriale promovate în contextul paradigmei neoliberal-managerialiste. Această delimitare conceptuală a permis o înțelegere mai nuanțată a modului în care este formulată și implementată politica de asigurare a calității în educație, atât în plan național, cât și internațional.

Studiul realizat a adus dovezi concludente privind influența paradigmelor educaționale și de guvernare asupra formelor și funcțiilor evaluării interne. Astfel, evaluarea internă este analizată nu doar ca instrument tehnic de măsurare și monitorizare, ci și ca practică socială, supusă tensiunilor dintre control și îmbunătățire, centralizare și autonomie, responsabilizare și sprijin. Această abordare

critică a evidențiat riscurile unei evaluări birocratice și formale, propunând trecerea către un model mai reflexiv și contextualizat.

Pornind de la analiza celor patru generații de evaluare propuse de Guba și Lincoln, a fost argumentată necesitatea implicării autentice a actorilor educaționali (profesori, elevi, părinți, comunitate) în procesele de autoevaluare instituțională. Această viziune participativă, susținută și de cercetările lui J. Greene, oferă legitimitate demersului evaluativ, asigură incluziunea vocilor diverse și contribuie la construirea unei culturi a dialogului și reflecției în școală.

Dezvoltând noțiunea de procesualitate în evaluare și având ca reper principiile participării și reflexivității, a fost elaborat un **Model procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ**, care întrunește cele trei dimensiuni esențiale: tehnică (selecția și măsurarea indicatorilor relevanți), pedagogică (implicarea cadrelor didactice și învățarea organizațională) și democratică (transparență, dialog, asumare comună a calității). Caracteristicile definitorii ale Modelului procesual-participativ pot fi sintetizate astfel:

Modelul propune o desfășurare etapizată și ciclică a evaluării, reflectând o logică a învățării organizaționale continue. Acesta include cinci etape esențiale: etapa motivațională (care creează angajament și sens), etapa pregătitoare (în care sunt stabilite obiectivele și indicatorii), etapa de implementare (aplicarea efectivă a instrumentelor), etapa de analiză (interpretarea datelor colectate), și etapa de îmbunătățire (formularea deciziilor și planurilor de acțiune). Această structurare susține dezvoltarea unei rutine reflexive la nivel instituțional.

Modelul valorifică participarea activă a tuturor părților interesate – cadre didactice, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității – în toate etapele evaluării interne. Inspirat din evaluarea de a patra generație (Guba & Lincoln), acesta promovează dialogul, co-construcția sensurilor și includerea perspectivelor multiple în procesul decizional, cu scopul de a spori relevanța și legitimitatea rezultatelor.

Un alt element definitoriu este adaptabilitatea modelului. Instituțiile nu sunt constrânse să urmeze o listă fixă de indicatori, ci pot selecta acei indicatori care reflectă specificul propriu, prioritățile strategice și nevoile reale ale beneficiarilor. Astfel, modelul devine un instrument de ajustare fină la realitatea locală, și nu un cadru rigid de conformare.

Scopul fundamental al modelului nu este verificarea conformității, ci sprijinirea dezvoltării instituționale. Evaluarea devine un mecanism de identificare a punctelor forte și a zonelor ce necesită intervenție, oferind o bază solidă pentru luarea deciziilor informate privind evoluția școlii.

Modelul pune accent pe dimensiunea formativă a evaluării, încurajând autoanaliza profesională și reflecția colectivă asupra practicilor curente. Acest aspect favorizează formarea unei culturi instituționale bazate pe învățare continuă, asumare și colaborare, depășind paradigma evaluării ca simplu control.

Deși promovează autonomia instituțională, modelul menține o corelare funcțională cu cerințele cadrului normativ național (ex. respectarea Standardelor de calitate pentru școlile prietenoase copiilor). Prin raportare publică, diseminarea rezultatelor și monitorizarea impactului, modelul susține responsabilizarea etică și profesională, fără a cădea în formalism birocratic.

Evaluarea se bazează pe o paletă diversificată de metode și instrumente – chestionare, focus-grupuri, grile de observare, analize SWOT, interviuri, jurnale reflexive etc. Alegerea acestora se face în funcție de scopurile etapei și de specificul grupurilor implicate, sporind calitatea și relevanța datelor obținute. Modelul poate fi utilizat ca mecanism integrat în politicile de asigurare a calității educației, în evaluarea internă periodică, în fundamentarea planificării strategice, dar și în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Astfel, evaluarea internă nu rămâne un exercițiu izolat, ci devine parte integrantă a proceselor decizionale și formative ale instituției.

RECOMANDĂRI:

1. Pentru Ministerul Educației și Cercetării.

- Să susțină și să reglementeze posibilitatea implementării unui model de evaluare internă flexibil, procesual și participativ, care să permită instituțiilor de învățământ selectarea unui set de indicatori relevanți pentru contextul propriu, în corelație cu planul strategic de dezvoltare instituțională și politicile naționale de asigurare a calității educației.

- Să inițieze programe-pilot în instituții de învățământ reprezentative (urban/rural, gimnazial/liceal), în vederea testării modelului procesual-participativ de evaluare internă și a colectării de date privind impactul acestuia asupra culturii evaluative, implicării actorilor educaționali și îmbunătățirii proceselor didactice.

- Să elaboreze și să promoveze un Ghid metodologic privind evaluarea internă procesual-participativă, care să includă exemple de bune practici, modele flexibile de indicatori, instrumente de colectare a datelor și sugestii concrete pentru implicarea părților interesate (elevi, părinți, comunitate).

2. Pentru instituțiile de învățământ general și echipele manageriale

- Modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ, elaborat în cadrul cercetării, poate constitui baza pentru reorganizarea proceselor de autoevaluare instituțională,

prin trecerea de la o abordare birocratică la una reflexivă, colaborativă și orientată spre îmbunătățire continuă.

- Metodologia de aplicare a evaluării interne, propusă în cercetare, poate fi valorificată în activitatea curentă a echipelor manageriale și a comisiilor de calitate, facilitând utilizarea rezultatelor evaluării în procesul decizional și în planificarea strategică a dezvoltării instituției.

3. Pentru instituțiile care prestează servicii de formare continuă

- Programul de dezvoltare a competențelor manageriale privind aplicarea evaluării interne, elaborat și validat experimental în cadrul cercetării, poate sta la baza elaborării curriculumului, suporturilor de curs și materialelor metodologice destinate formării continue a directorilor, directorilor adjuncți și coordonatorilor de calitate.

Limite ale metodologiei de cercetare

Metodologia adoptată în cadrul acestei cercetări a prezentat câteva limitări semnificative care pot influența interpretarea și aplicabilitatea rezultatelor obținute:

Lipsa unor studii anterioare pe plan național: absența cercetărilor similare la nivel național a limitat posibilitatea realizării unor comparații relevante. Acest aspect reduce capacitatea de a contextualiza rezultatele obținute în raport cu alte studii și de a identifica tendințe sau diferențe majore în cadrul sistemului educațional național.

Dimensiunile mici ale eșantionului analizat: numărul redus de participanți poate influența reprezentativitatea rezultatelor. Astfel, concluziile obținute nu pot fi generalizate la nivelul întregii populații de instituții de învățământ. Un eșantion mai mare ar fi putut asigura o validitate externă mai solidă.

Realizarea experimentului în mediul online: desfășurarea cercetării în mediul virtual poate introduce constrângeri, cum ar fi, lipsa interacțiunii directe cu respondenții, care ar fi permis clarificări suplimentare și aprofundarea răspunsurilor. Implicarea redusă din partea participanților, având în vedere mediul mai puțin formal al cercetării online.

Direcții viitoare de cercetare

1. Extinderea pilotării modelului procesual-participativ în diverse tipuri de instituții de învățământ, având drept obiectiv validarea modelului pe un eșantion mai mare și diversificat, incluzând instituții de învățământ preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Aceasta ar permite obținerea unui set mai larg de perspective și feedback din partea directorilor, cadrelor didactice și altor părți interesate.

2. Corelarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ cu rezultatele instituționale care ar permite evaluarea modului în care utilizarea standardelor și indicatorilor focalizați influențează performanța instituțională. Identificarea standardelor și indicatorilor cu cel mai mare impact asupra îmbunătățirii proceselor educaționale. Analiza comparativă între instituțiile care utilizează modelul focalizat și cele care aplică metode tradiționale de evaluare.

3. Integrarea feedbackului părților interesate în pilotarea modelului axat pe creșterea gradului de acceptare și transparență a modelului.

4. Elaborarea de studii de caz privind implementarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ cu scopul identificării celor mai bune practici pentru adoptarea și utilizarea modelului. Transferarea lecțiilor învățate între instituții pentru a sprijini implementarea. Selecția instituțiilor care au obținut cele mai bune rezultate prin aplicarea modelului. Crearea unui set de studii de caz care să servească drept ghid pentru alte școli.

5. Propuneri de utilizare a rezultatelor în practică: integrarea modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ în politicile educaționale naționale, prin elaborarea unui ghid metodologic care să ofere școlilor suport în selectarea indicatorilor de autoevaluare, crearea unor **parteneriate între universități și școli**, astfel încât cercetătorii să poată sprijini procesul de evaluare internă cu metode validate științific.

6. Digitalizarea procesului de evaluare internă, prin dezvoltarea unor platforme care să faciliteze colectarea și analiza datelor, reducând astfel presiunea birocratică asupra școlilor. În concluzie, rezultatele acestei cercetări oferă o bază solidă pentru **optimizarea evaluării interne în școli**, contribuind la dezvoltarea unui sistem educațional mai eficient și adaptat realităților instituționale. Flexibilizarea procesului de evaluare internă și creșterea autonomiei școlilor în definirea indicatorilor relevanți reprezintă soluții sustenabile pentru transformarea evaluării interne într-un instrument real de îmbunătățire a calității educației.

7. Promovarea reflexivității profesionale ca direcție centrală de cercetare, prin explorarea modului în care evaluarea internă poate deveni o oglindă a practicilor instituționale, încurajând analiza critică, dialogul și învățarea colectivă. Se recomandă studii privind impactul reflecției profesionale asupra calității predării, asupra coeziunii echipei manageriale și asupra culturii organizaționale.

BIBLIOGRAFIE

Acte normative

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014.
2. Hotărârea Guvernului nr. 868 din 8 octombrie 2014 privind finanțarea în bază de cost standard per elev a instituțiilor de învățământ primar și secundar general din subordinea autorităților publice locale de nivelul al doilea. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319–324, art. 930, 24 octombrie 2014.
3. Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014, cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Monitorul Oficial nr. 345-351 art. 1014 din 21.11.2014.
4. Hotărârea Guvernului nr. 201 din 28.02.2018, cu privire la organizarea și funcționarea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. Monitorul Oficial nr. 68-76 art. 232 din 02.03.2018.
5. Hotărârea Guvernului nr. 377 din 10.06.2020, cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”. Monitorul Oficial nr. 153-158 art. 508 din 23.06.2020.
6. Hotărârea Guvernului nr. 114 din 07 martie 2023 privind aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. Publicată în Monitorul Oficial Nr. 134-137, art. 289, din 20 aprilie 2023.
7. Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general. Ordinul MECC nr. 581 din 23.06.2020.
8. Ministerul Educației (2012). Proiectul Strategiei de descentralizare în sectorul educației. <http://edu.gov.md/ro/content/proiectul-strategiei-de-descentralizare-sectorul-educatiei>.
9. Declarația Miniștrilor Europeni ai Educației și Formării Profesionale și a Comisiei Europene. Declarația de la Copenhaga: privind cooperarea europeană sporită în domeniul educației și formării profesionale. Adoptată la Copenhaga, 29–30 noiembrie 2002.
10. Rezoluția Parlamentului European din 20 februarie 2008 privind contribuția la Consiliul European de primăvară 2008 în ceea ce privește Strategia de la Lisabona. Publicată în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, (2009/C 184 E/06).
11. Rezoluția Parlamentului European din 13 martie 2012 referitoare la contribuția instituțiilor europene la consolidarea și progresul Procesului de la Bologna (2011/2180(INI)). Publicată în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, seria C 251 E/04, 2013.
12. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. Ordinul ME nr. 970 din 11.10.2013.
13. Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general. Chișinău: Ministerul Educației. Aprobare la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul Ministrului Educației nr. 623 din 28 iunie 2016.
14. Guvernul Republicii Moldova Anexa I: Moldova: Scrisoarea de intenții. Chișinău, 24 martie 2011, adresată domnului Dominique Strauss-Kahn, Director General, Fondul Monetar Internațional, Washington, DC, SUA. 61–63). Conferință desfășurată la Chișinău, Moldova, 26–28 septembrie 2013.
15. ANTONESCU V., COSTANTINESCU D., Managementul calității totale, București, Editura OIDICM, 1993
16. ANDRIȚCHI, V., Managementul resurselor umane – garant al calității educației oferite de instituția școlară. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări: Materialele Conf. Șt. Intern., 30-31 octombrie 2008. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Partea I. Chișinău: CEP USM, 2008, p. 145-148. ISBN 978-9975- 9685-6-0.
17. AFANAS, A., Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2022. Cu titlu de manuscris.
18. BEZEDE, R., Repere psihopedagogice ale leadershipului educațional [Teză de doctor în pedagogie]. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2015.
19. BACIU, S., Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Știința, 2007. 55 p. ISBN 978-9975-67-276-4.
20. BOLBOCEANU A., Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie: studiu de politici publice. Chișinău: „Lexon-Prim”, 2014. 67.

21. BUCUN N., Resursele umane, fundament al calității educației. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări: Materialele Conf. Șt. Intern., 30-31 octombrie 2008. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Partea I. Chișinău: CEP USM, 2008, p. 145-148. ISBN 978-9975- 9685-6-0.
22. CARA, A., Valori ale calității în sistemul educațional din Republica Moldova. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 30-31 octombrie 2008. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Partea I. Chișinău: CEP USM, 2008, p. 134-136. ISBN 978-9975-9685-6-0
23. COJOCARU, V., Competență. Performanță. Calitate. Concepte și aplicații în educație. Chișinău, 2016. 162 p. ISBN 978-9975-46-281-5
24. COJOCARU, V., Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Ed. Lumina, 2004. 234 p. ISBN 9975-65-205-0
25. CROITORIU, N., Particularități ale epuizării profesionale a cadrelor didactice, Teză de doctor în psihologie, Universitatea de Stat din Moldova, anacec.md/files/Croitoru-teza.pdf
26. CUCOȘ, C., Teoria și metodologia evaluării. București: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-9734-60-936-9.
27. DIACON, M., Politica educațională și de formare profesională a Uniunii Europene. Chișinău: Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, 2020. ISBN 978-9975-3415-1-6.
28. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice. (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
29. GHERGUȚ, A., Management general și strategic în educație: Ghid practic. Iași: Editura Polirom, 2007. ISBN: 978-973-46-0586-6.
30. GORAȘ-POSTICĂ, V., VARTIC A., Starea de bine a cadrelor didactice – condiție pentru calitatea activității pedagogice. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice „Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare”, vol. 6, Chișinău, 2022. Universitatea de Stat din Moldova. ISBN 978-9975-76-382-0
31. GOROBET, E., CAUȘAN, A., CAUȘAN, C., *Evaluarea calității educației în condițiile învățământului la distanță / Evaluation of the Quality of Education in Distance Learning*. În: Conferințe Științifice Internaționale „Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”, Chișinău, 3–4 noiembrie 2023. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
32. GUȚU, V., Axiomatica în educație. Disponibil în Integrare prin Cercetare și Inovare: conferință științifică națională cu participare internațională, dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 7–8 noiembrie 2024. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2024.
33. GUȚU, V., RUDIC, G., Conducerea procesului de dezvoltare a unității școlare. Ghid metodologic. Chișinău: 1996. 168 p.
34. GUZGAN, V., Influențe secvențiale ale culturii organizaționale asupra calității educației. În: Didactica Pro. 2001, nr. 4-5 (50-51), pp. 45 – 47.
35. GUZGAN, V., Cultura și comportamentul organizațional în unitatea educațională: Teorie și abordări metodologice. Suport de curs. Coord. șt. D. Patrașcu. Chișinău: S.N., 2013. 262 p. ISBN 978-9975-115-04-9.
36. HORVATH, P., Suflet și substanță în filosofia lui Aristotel: tz. de doct. în istorie și filozofie, Cluj-Napoca , 2014, 150 p. <https://doi.org/10.59295/spd2024s.63>
37. ILIEȘ, L., Managementul calității totale. Cluj-Napoca : Dacia, 2000. 408 p. ISBN: 973-35-1686-.
38. IOSIFESCU, Șerban., Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București, Educația 2000+, 2008.
39. KITCHEN, H., FORDHAM, E., HENDERSON, K., LOONEY, A., & MAGHNOUJ, S., Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației: România. OCDE. ISBN: 978-973-139-362-9.
40. NAHABA, L.,(coord.). Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA; DVV International, 2016. 64 p.
41. NICULESCU M., Competențe manageriale – perspective ale calității în educație, Timișoara, 2010, ISBN 978-973-125-288-9
42. PANIȘ, A., *Reconstrucția pedagogică a eticii în instituția educației*. Rezumat teză de doctor habilitat. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2023.
43. PATRAȘCU, D., Modelul competențelor managerului educațional. În: Probleme ale științelor socio umanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare: conf. șt. anuală a profesorilor și

- cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”; Chișinău: S. n., 2015, vol. 1, seria 17, p. 349 - 352.
44. PATRAȘCU, D., CRUDU, V., Calitatea învățământului în instituțiile educaționale: management, tehnologii, metodologii, evaluare. Chișinău: Gunivas, 2007. 378 p. ISBN 978-9975-908-66-5
 45. PATRAȘCU, D., ROTARU, T., Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării. Chișinău: UPS Ion Creangă, 2006. 296 p. ISBN 978-9975-78- 265-4
 46. POGOLȘA, L., Dimensiunea umană a calității învățământului – cadrele didactice. În Școala modernă: provocări și oportunități (pp. 5-16). Chișinău, Moldova: Conferința „Școala modernă: provocări și oportunități”, 5-7 noiembrie 2015. Institutul de Științe ale Educației.
 47. PLATON, C., Evaluarea calității în învățământul universitar. Chișinău: USM, 2005, 276 p.
 48. PLEȘCAN, M., Leadership-ul și cultura organizațională - surse de inovare și motivare a cadrelor didactice. În: Conferința „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, Ediția a III-a Bălți, Moldova, 8 mai 2020 , Manifestare științifică internațională, Organizatori: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, pp. 492–497. ISBN 978-9975-3422-5-4.
 49. POȘTAN, L., Calitatea educației în Republica Moldova din perspectiva indexului european pentru învățare permanentă ELLI. Conferința „Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice”, 27-28 octombrie 2017.
 50. RADU, I.T., Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului. București: 1981, 134 p.
 51. SPINEI, I., Politici educaționale în evaluarea rezultatelor școlare: Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2014.
 52. ȘEVCIUC, M., Conceptul de evaluare a gradului de manifestare a competenței. In: Integrare prin cercetare și inovare: conferință științifică națională cu participarea internațională. Științe Sociale, Chișinău, 7-8 noiembrie, 2024. Chișinău: CEP USM, 2024, pp.456-465. ISBN 978-9975-62-687-3;
 53. TOMA DIN AQUINO, Summa theologica, Volumul I, Chișinău: Polirom. 970 p. 2009, ISBN: 9789734613700 Universitatea de Stat din Moldova, 2013.
 54. ȚAP, E., Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației permanente, Seria 20, Vol.2. 2018. Chișinău, Republica Moldova. ISBN 978-9975-46-374-4; 978-9975-46-376-8.
 55. ȘRAUM, Ghe., Merceologie și asigurarea calității, Cluj-Napoca: George Barițiu, 2000.
 56. VLĂSCEANU, M., Organizatii si comportament organizational. Editura Collegium POLIROM 2003. 336 p. ISBN 973-681-412-2.
 57. VLĂSCEANU, M., Psihologia organizațiilor și a conducerii. București: Editura Paideia, 2011, 219 p. ISBN 973-9131-00-X
 58. ALKIN, M.C., HOFSTETTER, C.H., AI, X., Stakeholder Concepts in Program Evaluation. In Advances in Educational Productivity, 1998, JAI Press, Greenwich, CT.
 59. BABIĆ, N., Constructivism, Learning and Teaching. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2013.
 60. BALL, S. J., Educational Reform: A Critical and Post-structural Approach. Buckingham: Open University Press. (1994)
 61. BALL, S. J., Neoliberal education? Confronting the slouching beast. Volume 14, Issue 8, Published online August 23, 2016. DOI: 10.1177/1478210316664259.
 62. BERGER, P. L., LUCKMANN T., The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Penguin Books, 1966.
 63. CAPPERUCCI, D., Self-Evaluation and School Improvement: The ISSEMod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. Articol publicat în IJAEDU - International E-Journal of Advances in Education, august 2015. DOI: 10.18768/ijaedu.95839
 64. CARTER, L., Neoliberalism and STEM Education: Some Australian Policy Discourse. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 2017, vol. 17, nr. 4, p. 247–260. DOI: <https://doi.org/10.1080/14926156.2017.1380868>
 65. CHAPMAN, C., P. SAMMONS., 2013. School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why? Reading: CfBT Education Trust.
 66. CONTI, T., Organizational Self-Assessment. Springer. 1997. 312 p. ISBN-13 : 978-0412788802.

67. COSTA, A., KALLICK, B., Through the lens of a critical friend. *Educational leadership* 51 (2), 1993. p. 49-51.
68. DAVIES, D., RUDD, P., (2001). Evaluating school self-evaluation. National Foundation for Educational Research. ISBN: 1903880033.
69. DEVOS, G., VERHOEVEN, J. C., (2003). School self-evaluation— Conditions and caveats: The case of secondary schools. *Educational Management & Administration*, 31(4), 403–420
70. DEWEY, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Simon and Schuster, 1997, 378 pages.
71. DOHERTY, J., and others (2001). Do schools need critical friends? In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham. Open University Press.
72. EUROPEAN COMMISSION., *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
73. FEIGENBAUM, A.V., *Quality and business growth today*, *Quality Progress*, 1982, Vol.15, No.11. p.22-25.
74. GERGEN, K. J., *An Invitation to Social Construction*. SAGE Publications, 1999, 248 pages.
75. GRAVELLS, A., *Principles & practices of teaching & training: A guide for teachers and trainers in the FE and skills sector*. Learning Matters, an imprint of SAGE Publications.
76. GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S., *Fourth Generation Evaluation*. First Printing, 1989. ISBN 0-8039-3235-9.
77. GURR, D., HUERTA-VILLALOBOS, M., *The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement*. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 106, 2013, pp. 3084-3090. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.356.
78. HACKING, I., *The Social Construction of What?* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1999.
79. HANUSHEK, E.A., (1986): “The economics of schooling: production and efficiency in public schools”, *Journal of Economic Literature*, 24 (September), pp. 1141-1177
80. HARVEY, D., *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press. 2005, pp. 1–3, 64, 65–66, 76.
81. HAWE, P., and others. *Working invisibly: Health workers talk about capacity-building in health promotion*. *Health Promotion International*, 13 (4), 1998. p. 285-295.
82. HOFMAN, R. H., DIJKSTRA, N. J., HOFMAN, W. H. A., (2009). School self-evaluation and students achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68.
83. ISHIKAWA, K., *Guide to Quality Control*. Tokyo: Asian Productivity Organization. Tokyo: Asian Productivity Organization, 1968, 226 p. ISBN
84. KNOWLES, M.S., *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, 1973.
85. KYRIAKIDES, L., CAMPBELL, R. J., (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
86. Lewin, K., 1946. *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34–46.
87. LIVINGSTON, K., MCCALL, J., (2007). Evaluation: Judgemental or developmental? *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/02619760500093198>
88. LYNCH, K., *New Managerialism: The Impact on Education*. *CONCEPT: The Journal for Contemporary Education Practice Theory*, vol. 5, no. 3, Winter 2014. University College Dublin, Equality Studies Centre, School of Social Justice
89. MacBEATH, J., *School inspection and school self-evaluation: Working with the new relationship*. Leadership for Learning, 2006.
90. MacBEATH, J., *A new relationship with schools: Inspection and self-evaluation*. inFORM, (5). Leadership for Learning, The Cambridge Network.
91. MADDISON A., *Dynamic forces of capitalist development: A long-run comparative view*. – Oxford; N.Y.: Oxford univ. press, 1991. – XVI, 333 p.
92. Marchand, M.P., (2018). Où en sommes-nous avec l’implication des parties prenantes? *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33. doi: 10.3138/cjpe.42202

93. MCNAMARA, G., O'HARA, J., From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation management, leadership and learning (WSE-MLL): The evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 24. *Evaluation* 23(1), 2012. p. 79-97.
94. MCNAMARA, G., SKERRITT, C., O'HARA, J., O'BRIEN, S., BROWN, M., (2021). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*, 53(3-4), 158–173.
95. MEURET, D., MORLAIX, S., Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European Experience. Université de Bourgogne, IREDU.
96. MININA, E., Neoliberalism and education in Russia: global and local dynamics in post-soviet education reform: Thesis submitted to the University of Oxford for the degree of DPhil, Trinity Term, 2013
97. NACCARELLA, L., PIRKIS, J., KOHN, F., Building evaluation capacity: Definitional and practical implications from an Australian case study. *Evaluation and Program Planning* 30: p. 231–6.
98. NAZ, Z., Analysing Neoliberal Discourse in Ofsted's Education Inspection Framework (EIF) through a Foucauldian Lens. *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 75, no. 2, 2021
99. NELSON, R., EHREN, M. C. M., GODFREY, D., (2015). Literature Review on Internal Evaluation. Institute of Education, University College London.
100. NEVO, D., School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 2001. p. 27, 95-106.
101. NTANOS, SF. A., BOULOUTA, K., "Birocrația-biropatologie în educație și administrație." *International Journal of Strategic Change Management* 4, no. 2 (2012): 129-138.
102. NUTTALL, D., *Measuring Quality: Education Indicators: United Kingdom and International Perspectives*, Routledge; 1st edition: 2017, 150 p., ISBN-10 :1138301221.
103. OECD., *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. ISBN: 978-92-64-20064-1
104. PETEGEM, P., Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective.
105. POPESCU, D., (2015). Category of quality in Aristotle and Hegel. *Revue Roumaine de Philosophie*, 59(2), 271–287. Romanian Academy.
106. RASCO, A., Standardization in Education: A Device of Neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2020.
107. RIVZI, F., La mondialisation et l'imaginaire néolibéral de la réforme de l'éducation. *Réflexions thématiques* (20). Département des études globales en éducation, Université de Melbourne. Février 2017.
108. RIZVI, F., (2016). Privatisation de l'éducation : tendances et conséquences. *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO.
109. ROSS, E.W., GIBSON, R., Introduction // *Neoliberalism and Education Reform* / ed. by E.W. Ross, R. Gibson. New Jersey, 2006. P. 1–15.
110. SANTIAGO, P., GILMORE, A., NUSCHE, D., SAMMONS, P., (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264116788-en.
111. SAVAGE, G. C., *Neoliberalism, Education and Curriculum*. Chapter, January 2017. University of Melbourne.
112. SCHEERENS J., G. VAN AMELSVOORT, C. DONOUGHUE (1999), "Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries", *Studies in Educational Evaluation*, No. 25, pp. 79-108.
113. SCHILDKAMP, K., VANHOOF, J., VAN PETEGEM, P., VISSCHER, A., (2011). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1–28.
114. SICI (2003), *Effective School Self-Evaluation*, Standing International Conference of Inspectorate.
115. SIMONS, H., Enhancing the quality of education through school self- evaluation In M. K. Lai & S. Kushner (Eds.), *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-evaluation*. *Advances in Program Evaluation* Volume 14. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

116. SJOBAKKEN O. J., DOBSON, S., School Self-Evaluation in the Longer Time Scale. Experiences from a Small Scandinavian State. Emerald Group Publishing Limited, 2013, Volume 14, 213-232, ISSN: 1474-7863.
117. SWAFFIELD, S., Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7 (3), 2005. p. 267-78.
118. ŞAHİN, Ş., School Self Evaluation Model Suggestion *International Journal of Instruction*. *International Journal of Instruction* Vol.11, No.3, 2018. p. 193-206.
119. ŠANIÁLOVÁ, I., (coord.). (2010). *Koordinátor autoevaluace*. Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-57-2.
120. TARSILLA, M., Theorists' Theories of Evaluation: A Conversation with Jennifer Greene. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, vol. 6, no. 13, February 2010. DOI: 10.56645/jmde.v6i13.258.
121. TEOH, H. K., KANNAN, S., CHUA, Y. P., (2017). The effect of school bureaucracy on the relationship between principals' leadership practices and teacher commitment in Malaysia secondary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*
122. THOMSON, P., GUNTER, H., BLACKMORE, J., (2014) *Seria Critical Studies in Educational Leadership, Management and Administration [Seria Prefață]*. Oxford și New York: Routledge.
123. TSANG, KK., (2019) The interactional-institutional construction of teachers' emotions in Hong Kong: The inhabited institutionalism perspective. *Frontiers in Psychology* 10: 2619.
124. Tyler, M. C., (2004). A Fundamental Choice: Internal or External Evaluation? Paper presented at the Australasian Evaluation Society 2004 International Conference, 13-15 October, Adelaide, South Australia. University of Melbourne.
125. UNESCO., *Decentralization in Education: National Policies and Practices*. Education Policies and Strategies, No. 7. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005. (ED-2005/WS/31).
126. UNICEF., *Manual. Child Friendly Schools*. New York: UNICEF Division of communication, 2009. 244 p. ISBN: 978-92-806-4376-3.
127. VANHOOF, J., PETEGEM, P. V., (2007). How to match internal and external evaluation? Conceptual reflections from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101-119.
128. VANHOOF, J., PETEGEM, P. V., Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200–212.
129. VANHOYWEGHEN, D., Hoe complementair zijn interne en externe evaluatie? [How complementary are internal and external evaluation?]. *Kwaliteitszorg in het onderwijs*, 2, 39-70.
130. VARKAS, M., School Self-Evaluation: A Bureaucratic Obligation or an Opportunity for School Development and Education Quality Improvement. *IJAEDU - International E-Journal of Advances in Education*, Vol. VIII, Issue 22, April 2022.
131. WATLING, R. and others (1998). Between the devil and the deep blue sea? Implications for school and LEA development following an accelerated inspection programme. *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, 47-63.
132. WEST, M., Supporting school improvement: Observations on the inside, reflections from the outside. *School Leadership & Management*, 20 (1), 2000. 43-60.
133. WHITCHURCH, C., GORDON, G., (2010). Diversifying Academic and Professional Identities in Higher Education: Some Management Challenges. *Tertiary Education and Management*, 16(2), 129–144.
134. ВАЛДМАН, И. А., Самооценка школы: Основные понятия [School Self-Evaluation: Main Concepts]. Институт управления образованием РАО
135. ГЕГЕЛЬ, Г.В., *Энциклопедия философских наук*. Москва, 1974. Т. 1: Наука логики. с. 216.
136. ГОЛОВЧЕНКО А.А., БЕКАСОВА К.Е. (2022). Структура качества образования и ее влияние на образовательный процесс. *Вестник магистратуры*, № 3-1 (126). ISSN 2223-4047.
137. ГРЕЙСОН, К., Обзор формулы финансирования: Определение основных проблем формулы финансирования для общеобразовательных школ. ЮНИСЕФ Казахстан.
138. ГРОДЗЕНСКИЙ, С. Я., *Менеджмент качества: учебное пособие*. — Москва: Проспект, 2015. — ISBN 978-5-392-29841-9.

139. ДОБРЫНИН, А.И., ДЯТЛОВ, С.А., ЦЫРЕНОВА, Е.Д., Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. — СПб.: Наука, 1999. 234 с. ISBN 5-02-028418-1.
140. ПЛУЖНИКОВА, Н. Н., Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры. Общие вопросы социально-педагогической деятельности, DOI: 10.12737/21135.
141. РУСАКОВ, В.К., Качество управленческих решений: проблемы определения и подходы к его оценке. Труды Академии Управления МВД России 2012 № 2, с. 22. ISSN 2072-9391.
142. ФРУМИН, И. Д. Оценка качества образования: между контролем и поддержкой / Исак Фрумин // Первое сентября. — № 92, 2000. — С. 6–16

SITOGRAFIE

143. BACIU, S., Managementul calității în învățământul superior. <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2021/12/16.p.100-105.pdf>. Accesat la: 25 decembrie 2025.
144. BOGHIU, V., Formarea culturii în domeniul calității – necesitate pentru îmbunătățirea serviciilor publice. Materiale ale Conferinței Internaționale Științifico-Practice, p. 451. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/451-453.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025.
145. CABAC, V., Calitatea învățământului superior în viziunea comunității academice. Studiu de caz – Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Institutul de Politici Publice. <https://ru.scribd.com/document/405288668/Dimensiunea-calitatii-in-invatomantul-universitar-docx>. Accesat la: 25 decembrie 2025.
146. CERNA, S., Teoria capitalului uman: analiza economică a educației. Contributors.ro, 26 ianuarie 2021. Disponibil la: <https://www.contributors.ro/teoria-capitalului-uman-analiza-economica-a-educatiei>. Accesat la: 25 decembrie 2025.
147. CERNAVCA, O., Managementul calității totale – factor de sporire al performanțelor în domeniul producerii materialelor de finisare. Teză de doctor în economie, Chișinău, 2018. http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54257/olesea_cernavca_thesis.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
148. CICEA, C., (2005). Aspecte privind eficiența în sfera educației. Revista de Economie, 2(5), www.management.ase.ro/reveconomia/2005-2/5.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
149. CRISTEA, S., Calitatea în educație. <https://tribunainvatamantului.ro/2015/08/28/calitatea-in-educatie/>. Accesat la: 25 decembrie 2025
150. CRISTEA, S., Calitatea în educație / Educația de calitate. Chișinău: Instrumentul Bibliometric Național, 2008. 6 p. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Calitatea%20in%20educatie_educatia%20de%20calitate.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
151. DANDARA, O., Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Dimensiuni%20si%20preocupari%20ale%20unui%20invatomant%20de%20calitate.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
152. GOROBET, E., CAUȘAN, A., CAUȘAN, C., (2022). Evaluarea calității educației în condițiile învățământului la distanță. Disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-127_1.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
153. GUȚU, V., Concepția managementului calității în învățământul general. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/30003. Accesat la: 25 decembrie 2025
154. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. (2023, decembrie 18). MEC anunță o serie de măsuri de debirocratizare a sistemului educațional. Retrieved from <https://mec.gov.md/ro/content/mec-anunta-o-serie-de-masuri-de-debirocratizare-sistemului-educational>. Accesat la: 25 decembrie 2025
155. NIȚĂ, N., 2013. O nouă cultură de calitate orientată spre aplicarea activă a principiilor fundamentale de management al calității https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/O%20noua%20cultura%20de%20calitate%20orientata%20

- [0spre%20aplicarea%20activa%20a%20principiilor%20fundamentale%20de%20management%20al%20calitatii.pdf](#). Accesat la: 25 decembrie 2025
156. OLARU, M., ȘAVGA, L., (2005). Ghid pentru implementarea unui sistem de management al calității în cadrul instituțiilor de învățământ superior
https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0,5&cluster=10133123934955171461. Accesat la: 25 decembrie 2025
 157. TOMA, A., Aspecte teoretice privind tipurile și sistemele de evaluare a proiectelor și programelor în administrația publică. Academia de Administrare Publică, Teoria și practica administrării publice.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/110-114_3.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
 158. ALVIK, T. Self-evaluation: what, why, how, by whom, for whom: Collaborative Project Self-evaluation in School Development, Dundee, CIDREE, 1996. DOI:[10.1177/0263211X030314005](https://doi.org/10.1177/0263211X030314005).
Accesat la: 25 decembrie 2025
 159. APPLE, M. W., (2011). Education and Power (1st ed.). New York: Routledge. DOI:
https://books.google.md/books/about/Education_and_Power.html?id=IkXgqhSy7-cC&redir_esc=y.
Accesat la: 25 decembrie 2025
 160. Rogers, G., Badham, L., Evaluation in Schools: Getting Started on Training and Implementation
https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/01/EVALUATION-IN-SCHOOL-staibabussalamsula.ac_id_.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
 161. BIESTA, G., Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33–46.
https://www.researchgate.net/publication/41529875_Good_Education_in_an_Age_of_Measurement_On_the_Need_to_Reconnect_with_the_Question_of_Purpose_in_Education. Accesat la: 25 decembrie 2025
 162. BLOK, H., SLEEGERS, P., KARSTEN, S., (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. Journal of Education Policy, 23(4),
[https://www.researchgate.net/publication/233608812_Looking_for_a_balance_between_internal_and_ext_ernal_evaluation_of_school_quality_Evaluation_of_the_SVI_model](https://www.researchgate.net/publication/233608812_Looking_for_a_balance_between_internal_and_external_evaluation_of_school_quality_Evaluation_of_the_SVI_model). Accesat la: 25 decembrie 2025
 163. BRYSON, J. M., What to do when stakeholders matter: A guide to stakeholder identification and analysis techniques. Public Management Review, 6(1), 21–53.
https://www.researchgate.net/publication/228940014_What_to_do_when_stakeholders_matter_A_guide_to_stakeholder_identification_and_analysis_techniques. Accesat la: 25 decembrie 2025
 164. BREJC, M., ŠIROK, K., KOREN, A., (2019). Training as strategy for school self-evaluation capacity building. <https://www.semanticscholar.org/paper/Training-as-strategy-for-school-self-evaluation-Brejic-%C5%A0irotk/14d40c95b0041814d007012b3b5f366dfd31843c> Accesat la: 25 decembrie 2025
 165. BROWN, M., GARDEZI, S., DEL CASTILLO BLANCO, L., SIMEONOVA, R., PARVANOVA, Y., MCNAMARA, G., O'HARA, J., KECHRI, Z., (2021). School self-evaluation: An international or country-specific imperative for school improvement? International Journal of Educational Research Open, 2, 100063. <https://www.sci-hub.ru/10.1016/j.ijedro.2021.100063?ysclid=mjlvriuks6669149421>.
Accesat la: 25 decembrie 2025
 166. BRUNNER, I., GUZMAN, A., (1989). Participatory Evaluation: A Tool to Assess Projects and Empower People. În Conner, R. F. & Hendricks, M. (Eds.), International Innovations in Evaluation Methodology: New Directions for Program Evaluation (pp. 9–17).
https://www.researchgate.net/publication/229711660_Participatory_evaluation_A_tool_to_assess_projects_and_empower_people, Accesat la: 25 decembrie 2025
 167. DEPARTMENT FOR EDUCATION & REGULATORS. (2018, May 24). Ofsted's inspection of schools: Value for money. <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2018/05/Ofsteds-inspection-of-schools>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 168. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS. (2012). An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools: Inspectorate Guidelines for Schools. Marlborough Street, Dublin: Department of Education and Skills. Retrieved from
<https://www.pdst.ie/sites/default/files/An-Introduction-to-School-Self-Evaluation-of-Teaching-and-Learning-in-Post-Primary-Schools.pdf>. Accesat la: 25 decembrie 2025

169. DOUBKOVÁ, A., TOMEK, K., 2007. School Self-Evaluation and Quality Management: Methodological Portal RVP. Prague: VÚP v Praze. https://msmt.gov.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/sbornik_autoevaluace.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
170. ET2020 Working Group Schools. Supporting School Self-Evaluation and Development through Quality Assurance Policies: Key Considerations for Policy Makers. Education and Training, May 2020. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=7234. Accesat la: 25 decembrie 2025
171. FADDAR, J., VANHOOF J., DE MAEYER S., School self-evaluation: self-perception or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation results. Educational Studies, 2018, vol. 44, nr. 5, p. 624–637
https://www.researchgate.net/publication/327128242_School_self-evaluation_self-perception_or_self-deception_The_impact_of_motivation_and_socially_desirable_responding_on_self-evaluation_results. Accesat la: 25 decembrie 2025
172. FAUBERT, V., School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, OECD. 2009. Education Working Papers, No. 42, OECD <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529650.pdf> Accesat la: 25 decembrie 2025
173. GARDEEZI, S., (2024). The development and status of self-evaluation as a component of school inspection and quality assurance: A comparison across four countries. Heliyon, 10(2), e39321. <https://doras.dcu.ie/30870/1/The%20development%20and%20status%20of%20self-evaluation.pdf> . Accesat la: 25 decembrie 2025
174. GARIRA, E., A proposed process model for developing a school self-evaluation framework. International Journal of Humanities and Education, 5(10), 144–163. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/701154>. Accesat la: 25 decembrie 2025
175. GUTHRIE, C., NORFOLK-BEADLE, A., PERICO E SANTOS, A. V., HENDERSON, K., RAWKINS, C., FORDHAM, E., & LI, R. (2022). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bulgaria. OECD Publishing, https://www.researchgate.net/publication/359551161_OECD_Reviews_of_Evaluation_and_Assessment_in_Education_Bulgaria. Accesat la: 25 decembrie 2025
176. HANUSHEK, E.A., The Role of Education Quality for Economic Growth. https://www.researchgate.net/publication/44838806_The_Role_of_education_quality_for_economic_growth. Accesat la: 25 decembrie 2025
177. HARVEY, L., ȘI GREEN, D., Defining Quality. Studies in Higher Education, pp. 9–34.: <http://old-eclass.uop.gr/modules/document/file.php/SEP167/BIBLIOGRAPHY/Defining%20Quality%20Harvey%20and%20Green%20copy.pdf>. Accesat la: 25 decembrie 2025
178. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). (n.d.). ISO 9000: Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. <https://www.iso.org/iso-9000-quality-management.html> . Accesat la: 25 decembrie 2025
179. JIMÉNEZ, D., ARTÉS, J., JIMENEZ, J., (2011). Education and satisfaction with life: the role of positional concerns. https://www.researchgate.net/publication/228420014_Education_and_satisfaction_with_life_the_role_of_positional_concerns. Accesat la: 25 decembrie 2025
180. JHONES, J., PORTELA, M., THANASSOULIS, E., (2017). Efficiency in education. Palgrave Communications, 3, 331–338. <https://www.sci-hub.ru/10.1057/s41274-016-0109-z?ysclid=mjmfchpyz1903012731> . Accesat la: 25 decembrie 2025
181. JURAN, M., J., A Century of Quality. https://www.qualitydigest.com/feb99/html/body_juran.html. Accesat la: 25 decembrie 2025
182. LEONI, S., A Historical Review of the Role of Education: From Human Capital to Human Capabilities.” Educational Review, vol. XX, no. XX, pp. 227-244
https://www.researchgate.net/publication/373498482_A_Historical_Review_of_the_Role_of_Education_From_Human_Capital_to_Human_Capabilities. Accesat la: 25 decembrie 2025
183. MAGHNOUJ, S., SALINAS, D., KITCHEN, H., GUTHRIE, C., BETHELL, G., & FORDHAM, E., (2020). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia. OECD Publishing, Paris.

- <https://zlib.pub/book/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-serbia-3aumi6908nag> . Accesat la: 25 decembrie 2025
184. NENADÁL, J., Plánování pro sebehodnocení. <https://www.qmprofi.cz/33/planovani-pro-sebehodnoceni-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EsCIH6FPT6rT-pJlcMlfuTk>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 185. NORMAND, R., Quelques principes pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire <https://www.innoedulab.com/post/2018/02/15/quelques-principes-pour-l-auto-%C3%A9valuation-de-l-%C3%A9tablissement-scolaire-4>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 186. NORMAND, R., Une tendance internationale : les développements de l'auto-évaluation. <https://www.innoedulab.com/post/2018/01/10/une-tendance-internationale-les-d%C3%A9veloppements-de-l-auto-%C3%A9valuation>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 187. NUSCHE, D., BRAUN, H., HALÁSZ, G., SANTIAGO, P., (2014). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014. OECD Publishing. https://www.researchgate.net/publication/346958557_OECD_Reviews_of_Evaluation_and_Assessment_in_Education_Netherlands_2014 . Accesat la: 25 decembrie 2025
 188. NUSCHE, D., HALÁSZ, G., LOONEY, J., SANTIAGO, P., SHEWBRIDGE, C., (2011). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden 2011. OECD Publishing. https://www.researchgate.net/publication/344569995_OECD_Reviews_of_Evaluation_and_Assessment_in_Education_Sweden_2011 . Accesat la: 25 decembrie 2025
 189. O'BRIEN, S., MCNAMARA, G., O'HARA, J., BROWN, M., SKERRITT, C., (2024). Teacher leadership in school self-evaluation: an approach to professional development. Irish Educational Studies, 43(4), 703-718. https://www.researchgate.net/publication/364982965_Teacher_leadership_in_school_self-evaluation_an_approach_to_professional_development . Accesat la: 25 decembrie 2025
 190. OECD. Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes – Country Reviews. . Available at: <https://www.oecd.org>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 191. OVENS, M., Case Study: How is neo-liberalism shaping education in Australia and abroad, and is its effects as troublesome as some claim? <https://www.yourstatsguru.com/epar/our-publications/case-study-neoliberalism/> Accesat la: 25 decembrie 2025
 192. REASON, P., BRADBURY, H., (Eds.). (2001). Handbook of action research: Participative inquiry and practice. SAGE Publications. Accesat la: 25 decembrie 2025 https://www.researchgate.net/publication/241383535_Handbook_of_Action_Research
 193. ROWAN, B., (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. In: Review of Research in Education, 16(1), 353. <https://sci-hub.se/10.2307/1167356>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 194. ROY, M., PREVOST, P., (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. Recherches qualitatives, 32(2), 129–151. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2013-v32-n2-rechqual06624/1084625ar.pdf> . Accesat la: 25 decembrie 2025
 195. RYAN, K. E., GANDHA, T., AHN, J., (2013). School self-evaluation and inspection for improving U.S. schools? National Education Policy Center, University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://nepc.colorado.edu/publication/school-self-evaluation> . Accesat la: 25 decembrie 2025
 196. Scheerens, J., (2004). The evaluation culture. Studies in Educational Evaluation, 30(2), 105-124. <https://www.sci-hub.ru/10.1016/j.stueduc.2004.06.001?ysclid=mjmg8claho16240052>. Accesat la: 25 decembrie 2025
 197. SCHILDKAMP, K., VISSCHER, A. J., (2009). Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument. Studies in educational evaluation, 35(4), 150 https://www.researchgate.net/publication/223558713_Factors_influencing_the_utilisation_of_a_school_self-evaluation_instrument . Accesat la: 25 decembrie 2025
 198. SHEPHERD, E., Quo vadis neoliberalism? The remaking of global capitalist governance after the Washington Consensus. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0016718509001225>. Accesat la: 25 decembrie 2025

199. SKERRITT, C., O'HARA, J., BROWN, M., MCNAMARA, G., O'BRIEN, S., (2023). Enacting school self-evaluation: The policy actors in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 694–716. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1886594>. Accesat la: 25 decembrie 2025
200. WELSH GOVERNMENT., (2022). Self-evaluation for school improvement: an evidence review. National Strategy for Educational Research and Enquiry. Research document no: 064/2022. Cardiff: Education Directorate, Education, Social Justice and Welsh Language Group
<https://hwb.gov.wales/professional-development/the-national-strategy-for-educational-research-and-enquiry-nserc/nsere-evidence-reviews>. Accesat la: 25 decembrie 2025
201. WILLIAMS, J., Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship?.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1227207>. Accesat la: 25 decembrie 2025
202. БУКОВСКАЯ Н.В., Дихотомия авторитета и свободы в образовании. Digital Library of Tomsk State University. <http://vital.lib.tsu.ru>. Accesat la: 25 decembrie 2025
203. ДОВГОТЬКО, О., Модель и система управления качеством образования общеобразовательной организации. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-i-sistema-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya-obshcheobrazovatelnoy-organizatsii>. Accesat la: 25 decembrie 2025
204. ЗАМАНОВА, И. Ф., К вопросу качества образования в вузе. https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2016-03/zamanova_turanina_tutaev.pdf. Accesat la: 25 decembrie 2025
205. КОМИССАРЕНКО, С. С., Культуроцентристский подход к проблеме дихотомии воспитания и образования. *Науки об образовании*. <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturotsentristskiy-podhod-k-probleme-dihotomii-vospitaniya-i-obrazovaniya>. Accesat la: 25 decembrie 2025
206. МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПО СТАНДАРТИЗАЦИИ.
<https://www.iso.org/ru/home.html>. Accesat la: 25 decembrie 2025
207. РИДЕЦКАЯ, И.Н., Обеспечение качества образования как необходимость современного этапа. www.gstu.by/sites/default/files/atoms/files/58/5f/rideckaya-tezisy-5c.pdf . Accesat la: 25 decembrie 2025
208. РУБИНА, Л. Я., Гуманизация и технологизация лидерства в педагогическом образовании: дилемма или дихотомия? *Педагогическое образование в России*, 2018, nr. 1, p. 6–16.
<https://elpub.ru/elpub-article/pedobrazovanie/3>. Accesat la: 25 decembrie 2025
209. СУБЕТТО, А. И., Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualno-teoreticheskie-osnovy-resheniya-problemy-kachestva-obrazovaniya-v-rossii>. Accesat la: 25 decembrie 2025
210. ТУЗИКОВ, А., Актуальные проблемы высшего образования.
<https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-i-skrytoe-obayanie-menedzherizma>. Accesat la: 25 decembrie 2025

ANEXE

Anexa 1. Chestionar pre experiment „Evaluarea internă a instituției de învățământ general”

Adresa de e-mail

(Introduceți adresa dvs. de e-mail)

Date demografice

Vârsta

- Sub 30 de ani
- 31-40 de ani
- 41-50 de ani
- Peste 50 de ani

Genul

- Femeie
- Bărbat

Experiența managerială

- Sub 5 ani
- 6-10 ani
- 11-15 ani
- Peste 15 ani

Funcția ocupată

- Director
- Director adjunct
- Metodist

Tipul instituției școlare

- Instituție de educație timpurie (IET)
- Școală primară
- Gimnaziu
- Liceu

Mediul

- Urban
- Rural

Experiența în evaluarea internă

1. Câte cicluri de evaluare internă a parcurs instituția până în prezent?

- 1
- 2
- 3
- Mai multe

2. Ați participat la formări privind procesul de evaluare internă?

- Da
- Nu

Percepția asupra evaluării interne

3. Cât de utilă considerați evaluarea internă pentru îmbunătățirea calității instituției ?

(Alegeți un singur răspuns)

- **1 - Deloc utilă:** Nu am observat nicio schimbare pozitivă.
- **2 - Puțin utilă:** A adus mici îmbunătățiri, dar impactul general este scăzut.
- **3 - Moderat utilă:** A adus îmbunătățiri moderate, însă nu în toate domeniile importante.
- **4 - Utilă:** Procesul a fost benefic și a contribuit semnificativ la eficientizarea activităților.
- **5 - Foarte utilă:** A produs schimbări pozitive majore și a facilitat luarea deciziilor strategice.

4. Ce beneficii specifice ale evaluării interne ați observat în instituția dvs.?

(Puteți selecta mai multe opțiuni)

- Identificarea punctelor forte și a punctelor slabe în procesul educațional.
- Promovarea unor practici pedagogice eficiente bazate pe autoanaliză.
- Crearea unui mediu favorabil pentru dezvoltarea elevilor și cadrelor didactice.
- Oferirea unei imagini clare asupra activităților instituției pentru părțile interesate (elevi, părinți, comunitate, autorități).
- Stabilirea unui dialog deschis despre performanțe și necesități.
- Orientarea instituției către atingerea obiectivelor strategice.
- Identificarea priorităților pentru alocarea resurselor financiare, umane și materiale.
- Permite școlilor să-și definească propriile strategii de îmbunătățire.
- Crește capacitatea de a lua decizii adaptate la nevoile elevilor și ale comunității.
- Asigură conformitatea cu standardele naționale și internaționale de calitate.
- Facilitează pregătirea pentru evaluări externe și acreditări.
- Încurajează personalul să participe activ la procesele de analiză și îmbunătățire.
- Consolidează un mediu de lucru colaborativ și orientat spre excelență.

- Permite instituției să răspundă specific cerințelor locale.
- Încurajează participarea părinților și a comunității în procesul educațional.
- Oferă un instrument pentru urmărirea progresului realizat în timp.
- Ajută la ajustarea strategiilor și la planificarea pe termen lung.
- Oferă oportunități de reflecție asupra practicii pedagogice.
- Încurajează formarea continuă și dezvoltarea competențelor personalului.
- Identifică modalități de optimizare a utilizării resurselor financiare și materiale.
- Reduce risipa și asigură alocarea mai eficientă a resurselor disponibile.

5. Care sunt principalele provocări întâmpinate în procesul de evaluare internă?

(Puteți selecta mai multe opțiuni)

- Numărul mare de indicatori care trebuie analizați.
- Dificultatea de a colecta dovezile necesare.
- Complexitatea generală a procesului.
- Timpul excesiv necesar pentru completarea rapoartelor.
- Lipsa resurselor (financiare, umane, informaționale).
- Altele (specificați).

6. Ați încercat anterior să vă concentrați pe evaluarea unui set redus de indicatori?

- Da
- Nu

7. Credeți că selectarea unui număr redus de indicatori relevanți ar îmbunătăți procesul de evaluare?

- Da (explicați)
- Nu (explicați)

8. Care indicatori sunt esențiali pentru evaluarea internă ?

(Selectați indicatorii pe care îi considerați esențiali pentru evaluarea internă a instituției dvs.)

9. De ce considerați că acești indicatori sunt relevanți în procesul de evaluare internă?

(Alegeți una sau mai multe opțiuni)

- Reflectă prioritățile strategice ale instituției.
- Fac posibilă o evaluare mai obiectivă și concentrată.
- Fac procesul de evaluare mai eficient.
- Simplifică munca echipelor implicate și economisesc timp, fără a compromite calitatea evaluării.

- Sunt orientați spre nevoile reale ale instituției.

Anexa 2. Chestionar post-experiment: „Evaluarea internă a instituției de învățământ”
Adresa de e-mail

(Introduceți adresa dvs. de e-mail)

Date demografice

Vârsta

- Sub 30 de ani
- 31-40 de ani
- 41-50 de ani
- Peste 50 de ani

Genul

- Femeie
- Bărbat

Experiența managerială

(Ani de experiență în funcție de conducere)

- Sub 5 ani
- 6-10 ani
- 11-15 ani
- Peste 15 ani

Funcția ocupată

- Director
- Director adjunct
- Metodist

Tipul instituției școlare

- Instituție de educație timpurie (IET)
- Școală primară
- Gimnaziu
- Liceu

Mediul

- Urban
- Rural

1.Câte cicluri de evaluare internă ați parcurs până în prezent?

- 1

- 2
- 3
- Mai multe

Percepția asupra modelului propus

2. În ce măsură considerați că modelul propus ar putea reduce volumul muncii birocratice asociate evaluării interne?

- 1 - Deloc
- 2 - Puțin
- 3 - Moderat
- 4 - Mult
- 5 - Foarte mult

3. Credeți că utilizarea unui număr redus de indicatori relevanți ar putea face procesul de evaluare mai clar și mai accesibil?

- Da
- Nu

4. Cât de eficient considerați că poate fi modelul propus pentru analiza proceselor educaționale?

- 1 - Deloc
- 2 - Puțin
- 3 - Moderat
- 4 - Mult
- 5 - Foarte mult

5. Comparativ cu evaluarea tradițională, cât de mult timp poate economisi modelul propus?

- 1 - Deloc timp economisit
- 2 - Puțin timp economisit
- 3 - Timp moderat economisit
- 4 - Mult timp economisit
- 5 - Timp semnificativ economisit

6. În ce măsură credeți că modelul permite concentrarea pe acțiunile prioritare definite în planul strategic al instituției?

- 1 - Deloc
- 2 - Puțin

- 3 - Moderat
- 4 - Mult
- 5 - Foarte mult

7. În ce măsură considerați că modelul permite identificarea rapidă a domeniilor care necesită îmbunătățiri?

- 1 - Deloc
- 2 - Puțin
- 3 - Moderat
- 4 - Mult
- 5 - Foarte mult

8. Scrieți un exemplu concret de standard analizat cu ajutorul acestui model.

(Răspuns deschis)

9. Considerați că acest model poate fi implementat cu succes în viitoarele cicluri de evaluare internă?

- 1 - Deloc sustenabil
- 2 - Puțin sustenabil
- 3 - Moderat sustenabil
- 4 - Sustenabil
- 5 - Foarte sustenabil

Anexa 3. Program de formare: „Eficientizarea procesului de evaluare internă prin modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general”

Instruirea cadrelor didactice și a echipelor manageriale din instituțiile de învățământ general în realizarea evaluării interne este esențială pentru promovarea unei culturi organizaționale axate pe reflecție, colaborare și îmbunătățire continuă. **Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general** propune o abordare simplificată, contextualizată și eficientă a evaluării, bazată pe selectarea participativă a indicatorilor relevanți și pe implicarea activă a actorilor educaționali.

Scopul general al programului:

Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și ale echipelor manageriale pentru aplicarea modelului procesual-participativ în evaluarea internă, astfel încât procesul să devină un instrument de sprijin real în luarea deciziilor strategice și în asigurarea calității educației.

Obiectivele programului:

1. Familiarizarea participanților cu principiile **Modelului procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ general** și cu cadrul normativ existent privind evaluarea internă.
2. Formarea abilităților de selectare și aplicare a unui set restrâns de indicatori relevanți, adaptați la prioritățile instituției.
3. Dezvoltarea competențelor de colectare și analiză a datelor calitative și cantitative în sprijinul autoevaluării instituționale.
4. Sprijinirea echipelor în redactarea rapoartelor de autoevaluare și formularea planurilor de acțiune orientate spre rezultate și îmbunătățire.
5. Promovarea unui climat colaborativ și participativ în școli, prin implicarea tuturor actorilor relevanți în procesul de evaluare.

Nr.	Competențe formate	Conținutul	Activități	Nr. de ore teoretice, practice	Nr. de ore individuale
Modul 1	Înțelegerea modelului procesual-participativ și a rolului său în evaluarea internă ca proces colaborativ și formativ.	Introducerea în evaluarea internă ca proces colaborativ: - Concepte fundamentale. - Tipologii ale evaluării (proces, rezultate, impact).	Prezentări interactive. Discuții de grup. Atelier: identificarea valorilor evaluării participative.	2 ore	2 ore

Modul 2	Identificarea domeniilor prioritare și selecția participativă a indicatorilor relevanți.	Selectarea indicatorilor relevanți: - Tipuri de indicatori (proces, rezultate, impact). - Metodologia SMART. - Corelarea cu planul strategic.	Atelier: alegerea indicatorilor. Exercițiu de simulare a consultării cu actorii implicați.	2 ore	1 oră
Modul 3	Dezvoltarea și aplicarea instrumentelor participative de evaluare adaptate contextului instituțional.	Crearea instrumentelor de evaluare: - Chestionare, interviuri, fișe de observație. - Validarea și adaptarea lor la context. - Etica în colectarea datelor.	Crearea de instrumente în echipe. Aplicare simulată în contexte diferite. Feedback colegial.	2 ore	2 ore
Modul 4	Analiza colaborativă a datelor și interpretarea rezultatelor pentru luarea deciziilor strategice.	Analiza și interpretarea datelor: - Metode de analiză cantitativă și calitativă. - Utilizarea graficelor și tabelelor. - Reflecția colectivă asupra rezultatelor.	Exercițiu de analiză în grup. Crearea de grafice și interpretarea acestora. Reflecții scrise.	3 ore	1 oră
Modul 5	Redactarea raportului focalizat și formularea planurilor de acțiune relevante.	- Redactarea și utilizarea raportului: - Structura raportului participativ. - Formularea concluziilor și a recomandărilor. - Prezentarea rezultatelor în echipă.	Redactarea unui raport simulativ de evaluare internă. Atelier: corelarea concluziilor cu planuri de acțiune. Simulări de prezentare.	3 ore	2 ore

Finalități (adaptate pentru modelul procesual-participativ de evaluare internă a instituției de învățământ)

La finalizarea programului, participanții vor fi capabili să:

- **înțeleagă logica modelului procesual-participativ** și rolul acestuia în eficientizarea evaluării interne;
- **explice conceptele-cheie** ale autoevaluării instituționale, în corelație cu nevoile reale ale instituției și nu doar cu cerințele formale;

- **interpreteze cadrul normativ național** în lumina unei abordări flexibile și centrate pe îmbunătățirea calității educației;
- **selechteze participativ indicatori relevanți**, adaptând procesul de evaluare la specificul, prioritățile și cultura organizațională a instituției;
- **colecteze și analizeze date** din surse variate (documente, chestionare, focus grupuri, interviuri) pentru o reflecție colectivă autentică;
- **elaboreze rapoarte de evaluare** clar structurate, orientate spre acțiune și bazate pe interpretări partajate;
- **formuleze concluzii și recomandări** cu valoare practică, utile pentru planificarea strategică și dezvoltarea instituției;
- **genereze implicare și asumare în rândul personalului**, contribuind la consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe cooperare, învățare colectivă și dezvoltare profesională;

Strategii de învățare

Strategiile propuse urmăresc dezvoltarea unei înțelegeri profunde, aplicative și colaborative asupra evaluării interne:

- **Învățare prin construcție colectivă**, bazată pe experiența și realitățile proprii ale cursanților;
- **Parcursul etapelor procesului evaluativ** conform modelului procesual-participativ: pregătire, implicare, analiză, interpretare, planificare;
- **Studiul practicii reale** prin analiza de studii de caz din școli, însoțită de reflecție și dezbateri;
- **Aplicații concrete și simulări**, în care participanții își exersează rolurile de actori implicați în evaluarea reală;
- **Învățare prin colaborare**, prin activități de grup care simulează procese de decizie participative;
- **Feedback constructiv și autorefecție**, pentru a stimula asumarea și responsabilitatea profesională.

Formatul cursului include:

1. **Prezentări interactive** – cu accent pe exemplificări și întrebări deschise;
2. **Ateliere de co-creare** – unde participanții elaborează proprii indicatori și instrumente adaptate școlii lor;
3. **Simulări și exerciții de rol** – pentru aplicarea în practică a etapelor procesului evaluativ participativ;
4. **Studii individuale și peer review** – pentru a susține reflecția critică și învățarea din experiență.

Strategii de evaluare a cursanților

1. Evaluare formativă continuă:

- Observarea progresului participanților în timpul exercițiilor și atelierelor;

- Aplicații practice privind selecția indicatorilor și formularea concluziilor în cadrul simulărilor.

2. Evaluare prin proiect (evaluare sumativă):

- Elaborarea de către fiecare participant a unui raport simulativ de evaluare internă realizat conform modelului procesual-participativ;
- Prezentarea și justificarea planului de îmbunătățire rezultat din raport.

3. Autoevaluare și evaluare colegială:

- Utilizarea fișelor de autoanaliză;
- Schimb de feedback între participanți, în spirit constructiv.

Criterii de succes:

- Coerența și aplicabilitatea raportului elaborat;
- Claritatea și relevanța indicatorilor selectați;
- Capacitatea de a integra opiniile actorilor implicați;
- Participarea activă și colaborativă în activitățile propuse;
- Demonstrarea unei atitudini reflexive și orientate spre îmbunătățire.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Mușenco Anjela, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele, Mușenco Anjela

Semnătura

Data:

CURRICULUM VITAE

1. Informații personale

Nume: Mușenco

Prenume: Anjela

Data nașterii: 31.08.1969

Cetățenie: Republica Moldova

Stare civilă: căsătorită

E-mail: a.musenco@gmail.com

Telefon: 068136981

2. Studii

- 2023–2025: Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Chișinău – Studii de doctorat
- 2011–2013: Institutul de Științe ale Educației, Chișinău – Master în Științe ale Educației, specialitatea Management Educațional
- 2005–2009: Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chișinău – Specialitatea profesor de istorie și științe sociale
- 1984–1988: Școala Pedagogică, Orhei – Specialitatea învățător la clasele primare

Experiență profesională

2025-Prezent: specialist principal, Centru de Resurse pentru Formare Continuă, USM

2023–2025: Profesoară, LT „Ion Creangă”

2017–2022: Șef, Direcția Învățământ Soroca

2009–2017: Șef secție inspectare și evaluare, DÎ Soroca

2007–2009: Profesor de istorie și informatică, Colegiul Pedagogic „M. Eminescu”, Soroca

1989–2007: Învățătoare, Gimnaziul Volovița, r-nul Soroca

4. Limbi străine

Rusa – Citit: 1, Vorbit: 2, Scris: 2

Franceza – Citit: 3, Vorbit: 3, Scris: 3

5. Stagieri

- Certificat, European Workshop, HISTORY – MEMORY – EDUCATION, Polonia, 2014
- Certificat, „Learning the Basics of Religious Cultures and Secular Ethics in School”, Kazan, Federația Rusă, 2013
- Certificat, „Sharing History – Cultural Dialogues Project”, EuroClio, Istanbul, 2013
- Certificat, „Sharing History – Cultural Dialogues Project”, EuroClio, Tbilisi, 2013

6. Membru în asociații profesionale

Membru al Consiliului de Administrare, ONG „Galateea”, Volovița, r-nul Soroca

Membru al Grupului de Lucru pentru elaborarea Strategiei de Dezvoltare a DÎ Soroca

7. Alte abilități și competențe

Elaborarea proiectelor și scrierea rapoartelor

Competențe digitale: Word, Excel, Adobe, Internet

Permis de conducere: categoria B