

UNIVERSITATEA POLITEHNICA TIMIȘOARA
Școala Doctorală de Studii Inginerești

Mat. Gabriela Alina FILIP (căs. PARASCHIVA)

**CONTRIBUȚII ȘI IMPLICAȚII PRIVIND
DEZVOLTAREA CONCEPTULUI DE
ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ**

Teză destinată obținerii
titlului științific de doctor inginer
la
Universitatea Politehnica Timișoara
în domeniul INGINERIE ȘI MANAGEMENT

Conducător științific:
Prof. univ. dr. ing. Anca DRĂGHICI

Timișoara, 2022

CUPRINS

| | |
|---|----|
| CUPRINS | 2 |
| CUVÂNT ÎNAINTE..... | 8 |
| 1. INTRODUCERE | 10 |
| a. Motivarea și importanța temei de cercetare | 10 |
| b. Obiectivele și logica cercetării. Modalitatea de soluționare a temei de cercetare | 11 |
| 2. CERCETARE BIBLIOGRAFICĂ PRIVIND CUNOAȘTEREA ȘI ÎNVĂȚAREA ÎN RELAȚIE CU ORGANIZAȚIILE | 16 |
| 2.1. Cunoașterea | 16 |
| 2.2. Societatea cunoașterii | 22 |
| 2.3. Economia cunoașterii (knowledge economy) și schimbări conceptuale de la nivelul managementului | 24 |
| 2.4. Managementul cunoașterii | 25 |
| 2.4.1. Definirea conceptului și motivația implementării | 25 |
| 2.4.2. Factori care influențează implementarea conceptului | 30 |
| 2.4.3. Modele privind Managementul Cunoașterii | 31 |
| 2.4.4. Concluzii preliminare privind managementul cunoașterii | 33 |
| 2.5. Învățarea | 34 |
| 2.5.1. O incursiune în domeniul învățării (definirea spațiului conceptual al cercetării) | 34 |
| 2.5.2. Concluzii preliminare privind învățarea umană | 39 |
| 2.6. Învățarea organizațională | 40 |
| 2.6.1. Definirea conceptului | 40 |
| 2.6.2. Modele privind învățarea organizațională | 41 |
| 2.6.3. Factori care influențează învățarea organizațională | 43 |
| 2.6.4. Corelarea cu alte teme centrale asupra învățării și rolul mediator al învățării organizaționale | 44 |
| 2.6.5. Concluzii preliminare privind învățarea organizațională | 46 |
| 3. CERCETĂRI BIBLIOGRAFICE ASUPRA CONCEPTELOR DE ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ ȘI ȘCOALA CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ | 48 |
| 3.1. Organizația care învață | 48 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.1. Contextul..... | 48 |
| 3.1.2. Definirea conceptului și motivația implementării | 49 |
| 3.1.3. Modele de organizații care învață | 51 |
| 3.1.4. Evoluția nivelului de interes în raport cu conceptul general de organizație care învață..... | 56 |
| 3.1.5. Concluzii privind implementarea modelului de organizație care învață | 65 |
| 3.2. Școala ca organizație care învață | 67 |
| 3.2.1. Contextul extinderii către școli a conceptului de organizație care învață..... | 67 |
| 3.2.2. Definirea conceptului și motivația implementării lui | 68 |
| 3.2.3. Modele propuse de școli ca organizații care învață | 71 |
| 3.2.4. Demersuri de implementare a conceptului în educație, în perioada 1990-2017 | 73 |
| 3.2.5. Realitățile și mega-tendențele care afectează educația | 76 |
| 3.2.6. Concluzii privind aplicarea modelului de organizație care învață în educație..... | 81 |
| 4. CERCETĂRI TEORETICE ȘI APLICATIVE ASUPRA EFICIENȚEI SISTEMULUI PREUNIVERSITAR DIN ROMÂNIA ȘI NEVOIA UNOR SCHIMBĂRI..... | 83 |
| 4.1. Contextul național | 83 |
| 4.2. Eficiența în educație..... | 84 |
| 4.3. Metodologia de cercetare..... | 87 |
| 4.4. Măsurători | 89 |
| 4.5. Rezultatele analizei | 89 |
| 4.6. Concluzii | 98 |
| 5. CERCETĂRI TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND OPORTUNITATEA IMPLEMENTĂRII MODELULUI PROMOVAT DE ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ȘI DEZVOLTARE ECONOMICĂ ÎN CAZUL ȘCOLII CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ, ÎN ROMÂNIA | 100 |
| 5.1. Contextul | 100 |
| 5.2. Abordare teoretică a modelului promovat de OECD..... | 102 |
| 5.2.1 Scopul abordării teoretice..... | 102 |
| 5.2.2 Metodologia de cercetare | 102 |
| 5.2.3 Rezultatele abordării teoretice..... | 103 |
| 5.2.4 Concluzii privind abordarea teoretică | 110 |
| 5.3. Cercetare experimentală privind starea de fapt națională | 111 |
| 5.3.1 Scopul cercetării experimentale..... | 112 |
| 5.3.2 Metodologia de cercetare | 112 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.3. Rezultatele cercetării experimentale privind starea de fapt națională | 115 |
| 5.3.4. Concluzii ale cercetării experimentale privind starea de fapt națională | 119 |
| 5.4. Cercetare experimentală privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață | 123 |
| 5.4.1 Scopul cercetării experimentale..... | 124 |
| 5.4.2 Metodologia de cercetare | 124 |
| 5.4.3. Rezultatele cercetării experimentale privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață | 128 |
| 5.4.4. Concluzii ale cercetării experimentale privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață | 135 |
| 6. CERCETĂRI TEORETICE PRIVIND OPORTUNITATEA IMPLEMENTĂRII ÎN ROMÂNIA, FĂRĂ ADAPTĂRI CULTURALE, A MODELULUI PROMOVAT DE ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ȘI DEZVOLTARE ECONOMICĂ ÎN CAZUL ȘCOLII CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ..... | 138 |
| 6.1. Contextul | 138 |
| 6.2. Abordare teoretică paralelă a modelului promovat de OECD și a modelului dezvoltat de Hofstede | 140 |
| 6.2.1 Scopul abordării teoretice..... | 140 |
| 6.2.2 Metodologia de cercetare | 140 |
| 6.2.3 Rezultatele abordării teoretice..... | 141 |
| 6.2.4 Concluzii ale abordării teoretice paralele a modelului promovat de OECD și a modelului dezvoltat de Hofstede | 152 |
| 7. CONCLUZII GENERALE. CONTRIBUȚII PERSONALE. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE | 157 |
| 7.1. Concluzii generale | 157 |
| 7.1.1. Concluzii privind cercetările bibliografice..... | 157 |
| 7.1.2. Concluzii privind cercetările teoretice | 159 |
| 7.1.3. Concluzii privind cercetările aplicative | 160 |
| 6.2. Contribuții personale | 162 |
| 6.3. Limitele cercetării | 164 |
| 6.4. Direcții viitoare de cercetare | 165 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 166 |

LISTA DE TABELE

| | |
|--|-----|
| Tabelul 2.1 Cunoașterea în context contemporan | 17 |
| Tabelul 2.2 Definiții ale managementului cunoașterii | 26 |
| Tabelul 2.3 Definiții ale învățării..... | 34 |
| Tabelul 2.4 Teorii clasice și contemporane ale învățării..... | 36 |
| Tabelul 3.1 Analiza transversală a componentelor și a condiții interne | 56 |
| Tabelul 3.2 Interogări asociate conform Google Trends | 59 |
| Tabelul 3.3 Rezultatele interogărilor conform Google Scholar | 60 |
| Tabelul 3.4 Rezultatele interogărilor conform Mendeley Catalog..... | 62 |
| Tabelul 3.5 Rezultatele interogărilor conform ScienceDirect | 63 |
| Tabelul 3.6 Domenii de interes conform ScienceDirect..... | 65 |
| Tabelul 4.1 Rezultatele României la evaluările PISA | 89 |
| Tabelul 4.2 Cheltuielile publice ale României în educație, ca procent din PIB, perioada 2007 -2019 | 92 |
| Tabelul 4.3 Situație centralizată a evoluției indicelui de eficiență, anul 2017 comparativ cu anul 2014 | 95 |
| Tabelul 4.4 Evoluția indicelui de eficiență, în funcție de evoluția resurselor și a rezultatelor..... | 97 |
| Tabelul 5.1 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 2-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori), alte reglementările legale în vigoare la nivel național | 105 |
| Tabelul 5.2 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 3-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori) | 106 |
| Tabelul 5.3 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 5-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori) la nivel național.. | 107 |
| Tabelul 5.4 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 6-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori) la nivel național.. | 108 |
| Tabelul 5.5 Sinteza corelațiilor stabilite, din perspectiva modelului promovat de OECD..... | 110 |
| Tabelul 5.6 Sinteza corelațiilor stabilite, din perspectiva HG nr. 1534/2008 ... | 110 |
| Tabelul 5.7 Sintează - numărul total al aspectelor corelate (descriptorilor corelați), raportat la | 111 |
| Tabelul 5.8 Rezultatele primului palier de analiză | 115 |
| Tabelul 5.9 Stabilirea variației seriilor de date în jurul valorii medii | 116 |
| Tabelul 5.10 Rezultate teste bilaterale z..... | 117 |
| Tabelul 5.11 Organizații școlare care prezintă unele caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD | 118 |
| Tabelul 5.12. Rețeaua școlară din România în perioada 2018-2021 | 124 |
| Tabelul 5.13 Structura eșantionului | 125 |
| Tabelul 5.14 Rezultatele primului palier de analiză..... | 128 |
| Tabelul 5.15 Stabilirea variației seriilor de date în jurul valorii medii - al doilea eșantion | 129 |
| Tabelul 5.16 Rezultate teste bilaterale z – al doilea eșantion | 130 |
| Tabelul 5.17 Centralizare rezultate teste bilaterale z –ambele eșantioane | 131 |
| Tabelul 5.18 Organizații școlare care prezintă unele caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD | 133 |

| | |
|---|-----|
| Tabelul 5.19 Rezultate comparative pentru 3 tipuri de organizații școlare care prezintă unele caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD | 134 |
| Tabelul 5.20 Rezultate comparative, per 3 dimensiuni ale modelului promovat de OECD, pentru 3 tipuri de organizații școlare..... | 136 |
| Tabelul 6.1 Impactul distanței față de putere asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD | 143 |
| Tabelul 6.2 Impactul individ – colectivitate asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD | 145 |
| Tabelul 6.3 Impactul masculin - feminin asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD | 147 |
| Tabelul 6.4 Impactul nivelului de evitare a incertitudinii asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD | 149 |
| Tabelul 6.5 Impactul „orientării pe termen lung versus orientarea pe termen scurt” asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD | 151 |
| Tabelul 6.6 Sinteza cazurilor care favorizează modelul promovat de OECD | 153 |
| Tabelul 6.7 Confruntare a teoriei cu situația concretă, din punctul de vedere al dimensiunilor culturale | 155 |

LISTA DE FIGURI

| | |
|---|-----|
| Fig. 1.1 Structura logică a tezei de doctorat..... | 13 |
| Fig. 2.1 Prelucrare după Bender & Fish, 2000, The transfer of Knowledge and the Expertise: the continuing need for Global Assignments | 19 |
| Fig. 2.2 Modelul SECI | 21 |
| Fig. 2.3 Modele de învățare organizațională vs. activități în raport cu cunoașterea | 43 |
| Fig. 2.4 Easterby-Smith M., Lyles M.A. (Eds.) (2011). Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management, Wiley, p.4 | 45 |
| Fig. 3.1 Evoluții în definirea conceptului de organizație care învață | 51 |
| Fig. 3.2 Tendințe conform Google Trends | 58 |
| Fig. 3.3 Rezultate sintetice ale investigării folosind Google Scholar..... | 61 |
| Fig. 3.4 Rezultate sintetice ale investigării folosind Mendeley | 63 |
| Fig. 3.5 Rezultate sintetice ale investigării folosind ScienceDirect..... | 64 |
| Fig. 3.6 Evoluții în definirea conceptului de școală ca organizație care învață ... | 69 |
| Fig. 4.1 Indicatori sintetici și probleme urmărite, utilizați în calcularea indicelui de eficiență | 86 |
| Fig. 4.2 Distribuția sub-eșantionului pe județe | 88 |
| Fig. 4.3 Evoluția rezultatelor României la evaluările PISA..... | 90 |
| Fig. 4.4 Diferențele între rezultatele României și rezultatele OECD | 91 |
| Fig. 4.5 Evoluția ponderilor elevilor cu rezultate slabe, din totalul elevilor participanți..... | 91 |
| Fig. 4.6 Evoluția ponderii cheltuielilor publice în educație, din total PIB, perioada 2009 -2019 | 93 |
| Fig. 5.1 Oportunitatea implementării modelului promovat de OECD, din perspectiva lecțiilor învățate | 101 |
| Fig. 5.2 Rezultatele cercetării experimentale în raport cu a 2-a dimensiune a modelului promovat de OECD..... | 120 |
| Fig. 5.3 Rezultatele cercetării experimentale în raport cu a 5-a dimensiune a modelului promovat de OECD..... | 121 |
| Fig. 5.4 Rezultatele cercetării experimentale în raport cu a 6-a dimensiune a modelului promovat de OECD..... | 122 |

CUVÂNT ÎNAINTE

Teza de doctorat intitulată „**Contribuții și implicații privind dezvoltarea conceptului de organizație care învață**” detaliază într-o manieră sistemică cercetările întreprinse în perioada 2017–2023, având ca principal obiectiv generarea unor contribuții în domeniul cunoașterii și al practicii dezvoltării și aplicării conceptului de „organizației care învață” la nivel național (în sectorul educație preuniversitară).

Deși unele preocupări referitoare la adoptarea modelului pot fi identificate în România, acestea sunt firave, direcționate către mediul de afaceri, administrație publică și învățământul superior. De aceea, importanța contribuțiilor realizate este dată de insuficiența cunoaștere a conceptului de organizație care învață în educație, precum și de absența practicii dezvoltării și aplicării modelului în școlile din România. Mai mult, cercetările calitative și cantitative desfășurate de-a lungul programului doctoral au fost încununate de propunerea de implementare a unui model de „organizație care învață” adaptat educației, care poate fi valorificat în învățământul preuniversitar.

Motivația personală pentru tema tezei de doctorat este legată de activitatea profesională îndelungată în administrația centrală a educației, care mi-a permis să analizez evoluția sistemică a acestora. Totuși, dincolo de a fi doar o complexă călătorie de cercetare științifică, acest program doctoral a reprezentat întoarcerea mea la origini, în poziția de student dornic să învețe, să uite ce a învățat și să învețe din nou („*learn, unlearn, and relearn*”), metamorfozându-se în cercetător.

În primul rând, doresc să îi mulțumesc conducătorului de doctorat, doamna prof. univ. dr. ing. Anca DRĂGHICI, care a lansat provocarea de a aborda o tematică atât de vastă și, totuși, atât de puțin cercetată. Dumneaei mi-a oferit în mod constat sprijin pentru buna desfășurare a activității mele doctorale, m-a ghidat cu răbdare și empatie spre malul cunoașterii atunci când m-am confruntat cu furtuni de idei și modele conceptuale și mi-au permis accesul la o experiență cu valențe multiple în viața mea de cercetător.

Mulțumesc celor care m-au pilotat într-un mod sau altul, membrilor comisiei de îndrumare: prof. univ. habil. dr. *Claudiu Tiberiu ALBULESCU*, prof. univ. dr. ing. *Larisa IVAȘCU* și șef lucr. dr. *Caius LUMINOSU*, evaluatorilor anonimi și colegilor doctoranzi care au fost o constantă în viața mea de cercetător.

De asemenea, le mulțumesc colegilor de la ARACIP care mi-au oferit un cadru prolific de realizare a cercetărilor aplicative, pentru deschiderea spre colaborare și interesul privind tema de cercetare doctorală pe care am abordat-o și pe care am soluționat-o într-un context extrem de dinamic.

Și nu în ultimul rând, mulțumesc familie mele care mi-a dat putere să continui și mi-a fost alături în acest lung proces.

Mulțumiri tuturor, pentru că toate au fost dincolo de ceea ce năzuiam. După această călătorie nu regret nimic!

Timișoara, martie 2023

Mat. Gabriela Alina FILIP (căs. PARASCHIVA)

1. INTRODUCERE

a. Motivarea și importanța temei de cercetare

Realitățile și mega-tendențele economice, politice, sociale și tehnologice ale secolului XXI, au produs un impact asupra sistemelor educaționale naționale și educației în general, prin urmare și asupra școlilor, acestea trebuind să facă față unor presiuni în creștere, din multiple direcții - modificarea structurii consumului și extinderea acestuia (datorită revoluției tehnologice și scăderii costurilor de producție); reducerea costurilor de producție și transport și mobilitatea sporită a persoanelor, bunurilor și serviciilor (ca urmare a extinderii tehnologiei informației); creșterea insecurității resimțite de populație (printre cauze regăsindu-se numărul crescut de atacuri și/sau rețele teroriste, ca urmare a mobilității persoanelor, dar și creșterea intensității cyber-bullying-ului și/sau cyber-atacuri, datorită extinderii digitalizării); scăderea sensului de apartenență tradițională la o anumită comunitate, prin trecerea la o cultură mai modernă, în care există tot mai multe familii diverse (monoparentale, inter-rasiale sau cele de un singur gen) și în care digitalizarea conectează rapid oameni localizați spațial la o distanță mare (fie că sunt colegi de muncă, fie că sunt vânzători și cumpărători) creând noi semnificații pentru locurile de muncă. Trends Shaping Education 2019 (OECD, 2019) dezvoltă o analiză structurată a realităților și mega-tendențelor secolului XXI și propune direcții de acțiune atât pentru sectorul educațional (școli), cât și pentru profesori.

În contextul acestor realități și mega - tendințe, școlile sunt presate să învețe rapid - să se deschidă spre comunitate, beneficiari și egali (alte școli), pentru a permite schimburi de experiențe și/ sau expertiză; să creeze și să susțină un mediu propice dezvoltării profesionale a personalului; să promoveze colaborarea la nivel intern și învățarea în echipă - toate acestea, pentru a face față unui mediu extern în continuă schimbare și pentru a echipa elevii nu doar cu competențe cheie și de specialitate, ci și cu cunoștințele și abilitățile necesare pentru a face față unui viitor incert (în sens larg, unor transformări economice, politice, sociale și tehnologice ale societății globale de astăzi, iar în sens restrâns, unor profesii care încă nu există și unor probleme care nu sunt încă formulate/apărute).

De aceea, transformarea școlilor în „organizații care învață” apare ca o consecință naturală. Deși conceptul nu era nou, fiind inițiat în mediul de afaceri încă de la începutul anilor '90, devine necesară și oportună adoptarea lui, contextualizată, și de către organizațiile din zona educațională. Eforturile în această direcție ale Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică - OECD, care promovează în anul 2017 un model adaptat de „școală ca organizație care învață”, au fost îmbrățișate de Țara Galilor - UK, printr-o inițiativă centralizată de implementare a conceptului și modelului în educație.

În România, conceptul și modelul cunoaște foarte puține abordări, până în anul 2017 (la debutul cercetării doctorale) fiind identificabile 3 demersuri teoretice sau aplicative consistente, care depășesc limitele unei abordări descriptive a modelului și a beneficiilor implementării acestuia: primul, în direcția administrației

publice, un studiu exploratoriu asupra 26 de Consilii Județene, din perspectiva diagnosticării stadiului curent în raport cu o organizație care învață (Giura, 2012); cel de al doilea, în direcția mediului de afaceri, o cercetare a elementelor (dimensiunilor) ce definesc o organizație care învață la nivelul companiilor farmaceutice - 20 de mari companii ce controlează aproximativ 80% din piața de vânzări din România și 6 IMM-uri (Bordeianu, Hapenciuc, Bejinaru și Burciu, 2014); cel de al treilea și ultimul, în direcția învățământului superior, o analiză a factorilor care influențează învățarea organizațională la nivelul universităților (Guță, 2015).

Prin urmare, la nivel național, nu se înregistrase niciun demers de implementare – dezvoltare a modelului „organizației care învață” adaptat organizațiilor ce furnizează servicii educaționale de nivel preuniversitar.

Se întrevide aici breșa de cercetare, care se referă la generarea unor contribuții în dezvoltarea și aplicarea conceptului de „organizației care învață” la nivelul învățământului preuniversitar național; această reconceptualizare va ajuta școlile să poată face față unui mediu extern în continuă schimbare și le va facilita eficiența organizațională. Implicațiile sunt majore și în direcția managerilor educaționali (directori, coordonatori de structuri școlare), întrucât conceptul presupune atât crearea unui mediu sigur (de încredere), în care elevii și tot personalul (didactic, didactic auxiliar și nedidactic) să se poată exprima, completa și dezvolta, cât și deschiderea școlilor spre mediul extern, pentru a colecta și împărtăși experiențe și expertize valoroase.

Din perspectivă personală, preocuparea pentru tema prezentei cercetări doctorale derivă din activitatea îndelungată (de 20 de ani) în administrația centrală a educației, care mi-a permis să coordonez la nivel național evaluarea externă a organizațiilor școlare din învățământul preuniversitar și să analizez evoluția sistemică a acestora.

b. Obiectivele și logica cercetării. Modalitatea de soluționare a temei de cercetare

În acest context, tema de cercetare își propune să răspundă la întrebarea: *Este necesară și oportună, în România, reconceptualizarea școlilor ca organizații care învață, pentru a contribui la o creștere organizațională (inclusiv din perspectiva performanței), dar și la o creștere a rezilienței în raport cu evenimente externe neașteptate?*

Pentru a răspunde la această întrebare, s-au definit următoarele obiective operaționale ale temei de cercetare:

- **OP1** Analiza și sinteza bibliografică pentru crearea unei imagini de ansamblu privind cunoașterea și învățarea în relație cu organizațiile, conceptul de organizație care învață și școala ca organizație care învață
- **OP2** Realizarea de cercetări teoretice și aplicative asupra eficienței sistemului preuniversitar din România
- **OP3** Realizarea de cercetări teoretice și aplicative privind oportunitatea implementării modelului promovat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică în cazul școlii ca organizație care învață, în România
- **OP4** Realizarea de cercetări teoretice privind oportunitatea implementării în România, fără adaptări culturale, a modelului promovat

de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică în cazul școlii ca organizație care învață

În consecință, **obiectivul general al temei de cercetare este generarea unor contribuții în domeniul cunoașterii și al practicii dezvoltării și aplicării conceptului de „organizației care învață” la nivel național.**

Interesul pentru această temă de cercetare este strâns legată de presiunile exercitate asupra organizațiilor școlare de a crește calitatea și echitatea serviciilor educaționale oferite, ca factori ce cresc eficiența educației, pornind de la faptul că cele mai performante sisteme de educație la nivelul țărilor OECD sunt cele care combină calitatea și echitatea (OECD, 2012); calitatea, din perspectiva unei serii de factori care sunt asociați cu învățarea și care produc efecte pozitive asupra rezultatelor învățării (factori precum: un mediu/ climat școlar ce susține și stimulează învățarea; leadership-ul organizațional; strategii de învățare eficiente; politici de atragere, susținere și menținere/ păstrare a profesorilor cu rezultate deosebite; conectarea cu beneficiarii indirecti ai serviciilor educaționale – părinții și comunitățile locale); iar echitatea din perspectiva unei abordări corecte a populației școlare, astfel încât caracteristici de gen, etnie, religie, apartenență la medii socio-economice dezavantajate, dizabilități, să nu influențeze negativ rezultatele învățării.

În România, organizațiile școlare se confruntă cu provocări multiple, inclusiv de a face față cu succes presiunilor din ce în ce mai mari ale societății, în raport cu rezultatele așteptate și eficiența învățării, rezultatele la teste standardizate ajungând să fie, într-un anumit moment, principalul indicator al performanței; responsabilitatea față de societate (comunitate) și finanțator (consiliu local) au devenit din ce în ce mai pregnante, școlile intrând în competiție unele cu altele pentru resurse. O realitate a școlilor românești este scăderea competențelor de bază (citire, matematică, științe), reflectată în rezultatele elevilor la examinările naționale pentru clasa a VIII-a și bacalaureat, precum și la examinările internaționale PISA.

Având în vedere faptul că atât durata de școlarizare, cât și eficiența educației (din perspectiva randamentului capitalului uman) sunt corelate puternic și stabil cu creșterea economică a unei țări (Barro și Lee, 2015; Psacharopoulos și Patrinos, 2018; Hanushek și Woessmann, 2012), apreciez că, la nivel național, sunt necesare intervenții de creștere a eficienței educaționale; iar acest deziderat se poate realiza și printr-o reconceptualizare a organizațiilor școlare ca „organizații care învață”.

Demersul urmat pentru atingerea obiectivului general și al obiectivelor operaționale este prezentat în Figura 1.1. S-a procedat la studiul temeinic al resurselor bibliografice și studiilor aplicative privind cunoașterea, învățarea, factorii blocați sau favorizați ai învățării organizaționale și ai dezvoltării în direcția ideatică de organizație care învață. Aceste cercetări teoretice au fundamentat cadrul terminologic și conceptual al dezvoltării unor cercetări teoretice și aplicative pentru stabilirea necesității și oportunității redefinirii/reconceptualizării școlii din România ca organizație care învață, utilizând modelul promovat de OECD.

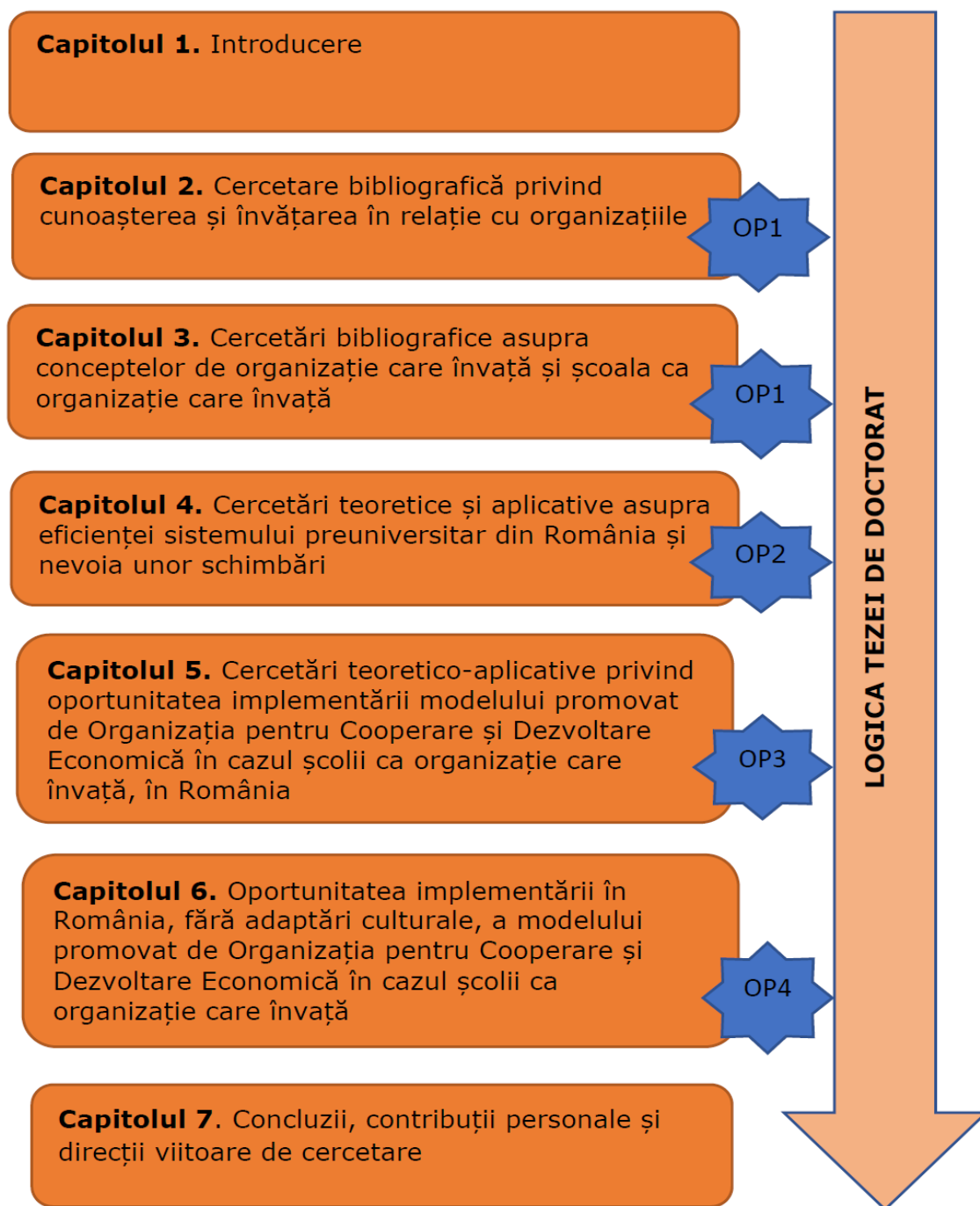


Fig. 1.1 Structura logică a tezei de doctorat

Capitolul 2, intitulat „Cercetare bibliografică privind cunoașterea și învățarea în relație cu organizațiile” realizează o imagine de ansamblu asupra cunoașterii și învățării în raport cu organizațiile, subliniind legătura cu managementul - cunoașterii, organizațional - și creând un fundament științific, terminologic și conceptual, pentru realizarea cercetărilor teoretico-aplicative.

Capitolul 3, având titlul „Cercetări bibliografice asupra conceptelor de organizație care învață și școala ca organizație care învață”, realizează o analiză și o sinteză bibliografică asupra conceptului și modelului general de organizație care învață, precum și a adaptărilor dezvoltate în zona educațională –

modelul și conceptul de școală ca organizație care învață. Acest capitol surprinde evoluția nivelului de interes în raport cu modelul general de organizație care învață, dar și demersurile directe sau indirecte deja inițiate, la regional/ statal, în direcția reconceptualizării școlii ca organizație care învață. El se încheie cu identificarea unui model actualizat și adaptat deja realităților educaționale, cel promovat de OECD, în jurul căruia se propune implementarea la nivel național.

Capitolul 4, cu titlul „Cercetări teoretice și aplicative asupra eficienței sistemului preuniversitar din România și nevoia unor schimbări”, realizează investigarea eficienței sistemului preuniversitar din România și nevoia unor schimbări, investigație realizată pe baza rezultatelor elevilor la testările PISA și al indicilor de eficiență, calculați anual de ARACIP pentru fiecare unitate de învățământ preuniversitar.

Rezultatele investigației realizate pe cele două direcții menționate permit formularea răspunsului la întrebarea: *Cum a evoluat sistemul educațional preuniversitar, din perspectiva eficienței?*

Capitolul 5, „Cercetări teoretico-aplicative privind oportunitatea implementării modelului promovat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică în cazul școlii ca organizație care învață, în România”, realizează o analiză a oportunității implementării modelului analizează oportunitatea implementării modelului de școală ca organizație care învață promovat OECD, în România, în România, prin intermediul a trei cercetări (una teoretică și două aplicative):

- O cercetare teoretică a modelului promovat de OECD, realizată pe baza: celor 7 dimensiuni/ direcții de acțiune și cele 49 de caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD din 2016; celor 43 de indicatorii de performanță și cei 450 de descriptorii utilizați la nivel național în vederea stabilirii calității serviciilor educaționale furnizate de organizațiile școlare preuniversitare (Hotărârea Guvernului nr. 1534/2008 privind aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar); reglementările naționale în vigoare (contextul legislativ-normativ) privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice;
- O cercetare experimentală privind starea de fapt națională relativ la adoptarea modelului promovat de OECD, dar pe baza indicatorilor și a rezultatelor evaluării externe și interne (autoevaluare), pe un eșantion de 238 de școli, în raport cu cei 43 de indicatori de performanță (inclusiv descriptorii) prevăzuți în Hotărârea Guvernului nr. 1534/2008;
- O cercetare experimentală privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață, realizată pe baza rezultatelor evaluării externe și interne (autoevaluare) pe un eșantion de 471 de școli, în raport cu cei 43 de indicatori de performanță (inclusiv descriptorii) prevăzuți în Hotărârea Guvernului nr. 1534/2008.

Rezultatele investigațiilor realizate permit formularea răspunsului la întrebarea: *Există un fundament la nivel național pentru modelul promovat de OECD, astfel încât implementarea să poată fi realizată mai ușor?.*

De asemenea, în cadrul acestui capitol s-a propus punctul de pornire (din arealul învățământului preuniversitar) necesar și oportun pentru implementarea modelului (promovat de OECD) de școală ca organizație care învață, în România.

Capitolul 6, intitulat „Cercetări teoretice privind oportunitatea implementării în România, fără adaptări culturale, a modelului promovat

de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică în cazul școlii ca organizație care învață”, realizează o analiză a oportunității implementării, fără modificări, a modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, în context cultural național, din perspectiva dimensiunilor și caracteristicilor culturale ale modelului Hofstede. Juxtapunându-se cele 2 modele, se identifică dimensiunile culturale care interferează cu modelul promovat de OECD și polii favorabili dezvoltării acestuia și se confruntă rezultatele analizei calitative cu profilul cultural național identificat/ măsurat prin studiul internațional realizat de Hofstede, Hofstede & Minkov (2010), precum și cu profilul cultural național la nivelul învățământului preuniversitar, măsurat prin studiul național realizat de Iosifescu et. al (2013).

Rezultatele investigațiilor realizate permit formularea răspunsului la întrebarea: *Este modelul promovat de OECD potrivit pentru contextul cultural român?*

În final, **capitolul 7**, denumit „**Concluzii, contribuții personale și direcții viitoare de cercetare**”, prezintă bilanțul metodologic al cercetărilor doctorale, subliniază contribuțiile personale în sfera cercetărilor calitative și cantitative privind dezvoltarea și aplicarea conceptului de „organizației care învață” la nivel național și oferă o imagine de ansamblu asupra viitoarelor direcții de cercetare ce derivă din rezultatele programului doctoral.

Cercetările realizate în cadrul programului doctoral au fost valorificate prin publicarea unui total de **17 lucrări științifice**, publicate în reviste și volume ale unor manifestări internaționale din țară și străinătate, indexate în baze de date internaționale, astfel: **1 articol științific publicat într-o revistă indexată ISI, 4 lucrări științifice publicate în volumele unor manifestări științifice (Proceedings) indexate Web of Science-WoS (ISI) Proceedings, 6 articole științifice publicate în reviste indexate BDI, 5 articole publicate în volume de tip proceedings indexate BDI și 1 articol publicat într-un volum al unei manifestări științifice internaționale (Proceedings) din străinătate.** Lista lucrărilor este prezentată în Anexa 4.

2. CERCETARE BIBLIOGRAFICĂ PRIVIND CUNOAȘTEREA ȘI ÎNVĂȚAREA ÎN RELAȚIE CU ORGANIZAȚIILE

2.1. Cunoașterea

Ce este cunoașterea? În condițiile în care astăzi, acum, generarea plus-valorii este determinată de activitățile bazate pe cunoaștere, iar rapiditatea cu care o organizație face față schimbărilor și avantajul competitiv pe care îl dezvoltă în raport altele sunt două dintre aspectele care fac diferența între succes și eșec, cum anume este înțeleasă și tratată cunoașterea?

O simplă căutare în Dicționarul Explicativ al Limbii Române – DEX (<https://dexonline.ro/definitie/cunoastere>) evidențiază cunoașterea ca fiind „reflectare în conștiință a realității existente independent de subiectul cunoscător”, în Wikipedia (<https://ro.wikipedia.org/wiki/Cunoa%C8%99tere>) ca fiind „familiarizarea cu cineva sau ceva, ce poate include fapte, informații, descrieri sau abilități dobândite prin experiență sau educație; se poate referi la înțelegerea teoretică sau practică a unui subiect; poate fi implicită (cum ar fi abilitatea practică sau experiența) sau explicită (cum ar fi înțelegerea teoretică a unui subiect) și poate fi mai mult sau mai puțin formală sau sistematică”, iar în Business DTICionary¹ ca fiind „capacitate umană care rezultă din informațiile interpretate; înțelegerea care rezultă din combinația de date, informații, experiență și interpretare individuală”.

Totuși, o distincție este necesară, între acumularea de cunoștințe și cunoaștere - acumularea de cunoștințe implicând procese cognitive complexe - percepție, comunicare, asociere și raționare, în timp ce cunoașterea este legată de capacitatea de conștientizare a ființelor umane.

Definiția cunoașterii este un subiect îndelung dezbătut, iar în contexte contemporane (Tabelul 2.1 – Cunoașterea în context contemporan) cunoașterea este descrisă neuniform, evidențiindu-se diferite poziții epistemologice sau ontologice, importantă fiind, în egală măsură cea a economistului și sociologului Karl Paul Polanyi, care menționează faptul că orice cunoaștere implică mișcarea de la indicii interne la dovezi externe și prin urmare, pentru a explica procesul de cunoaștere, trebuie dezvoltată o teorie a naturii lucrurilor vii în general, inclusiv o descriere a aceluși aspect al vieții numit „minte” (Polanyi, 1969a), dar și faptul că „.....Deși cunoștințele tacite pot fi posedate de la sine, cunoștințele explicite trebuie să se bazeze pe înțelegerea și aplicarea tacită. Prin urmare, toată cunoașterea este fie tacită, fie înrădăcinată în cunoașterea tacită...” (Polanyi, 1969b).

¹ Preluare de la: <http://www.businessDTICionary.com/definition/knowledge.html> (Accesat la 13.12.2021)

Tabelul 2.1 Cunoașterea în context contemporan

| Autor/ an | Descrieri ale cunoașterii | Sursa |
|----------------------------------|---|--|
| Nonaka & Takeuchi; 1995, 2003 | Există 2 tipuri fundamentale de cunoaștere: „tacită” (practică, indisolubil legată de o anumită activitate, în producerea și conducerea căreia intervine; conținutul său constă într-o desfășurare activă în situații concrete, potrivit unui exemplu) și „explicită” (esențialmente verbală, trebuind să răspundă unor standarde de rigoare și precizie, claritate și consistență, se transmite prin limbaj, conținând enunțuri, definiții, criterii, reguli, legi). | <i>The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation</i> |
| Davenport & Prusak; 2000 | „Cunoașterea este o combinație fluidă de experiență încadrată, valori, informații contextuale și cunoaștere a experților care oferă un cadru pentru evaluarea și încorporarea de noi experiențe și informații. Aceasta provine și se aplică în mintea cunoscătorilor. În organizații, ea este adesea încorporată nu numai în documente sau arhive, ci și în rutine organizatorice, procese, practici și norme”. | <i>Working Knowledge: How Organisations Manage what they Know</i> |
| Wilson; 2002 | Cunoașterea implică procese de înțelegere (conceptuală și de limbaj) și învățare care se dezvoltă la nivel mental, dar care implică interacțiunea cu lumea exterioară (mediul extern mental) și cu ceilalți. | <i>The nonsense of knowledge management</i> |
| Sarah & Haslet; 2003, 2008 | Cunoașterea este parte a unui flux: „date-informații-cunoaștere- înțelegere – înțelepciune” | <i>Learning is a process which changes the state of knowledge of an individual or organisation</i> |
| Holsapple; 2004 | Tipurile primare de cunoaștere sunt descrise prin: <ul style="list-style-type: none"> - „să ști ce” („know what”, cunoaștere descriptivă) - „să ști cum” („know how”, cunoaștere procedurală) - „să ști de ce” („know why”, cunoaștere rațională) | <i>Handbook on knowledge management: Knowledge Matters</i> |
| Spender; 2005 | Cunoașterea există în trei stări: cunoașterea ca date, cunoașterea ca înțeles, cunoașterea ca practică | <i>Managing Knowledge: An essential reader</i> |
| Kulkarni et al.; 2006 | Cunoașterea este „informație combinată cu experiență, context, interpretare și reflecție” | <i>A knowledge management success model: Theoretical development and empirical validation</i> |
| Mingers; 2008 | Cunoașterea și adevărul pot fi clasificate în: „cunoaștere propozițională”, „cunoaștere experiențială”, „cunoaștere performativă” și „cunoaștere epistemologică” | <i>Management knowledge and knowledge management: realism and forms of truth</i> |
| Rahe; 2009 | „... Cunoașterea este definită ca rezultatul unui proces care combină idei, reguli, proceduri și | <i>Subjectivity and cognition in</i> |

| | | |
|--|---|-----------------------------|
| | informații...rezultatul acestui proces se bazează pe raționare și înțelegere și prin urmare este realizat de mintea umană, indiferent dacă procesul în sine reflectă informare prin experiență, învățare sau introspecție”. | <i>knowledge management</i> |
|--|---|-----------------------------|

Deși nu există un consens în ceea ce privește conceptul, în literatura de specialitate și în rândul practicienilor s-au conturat 2 direcții – cunoașterea ca „obiect” („tehnologică - focus” sau „IT track”) și cunoașterea ca „proces” („HR – focus” sau „people track”), ambele pornind de la premisa că indiferent de perspectivă (tehnologică sau umană), ea (cunoașterea) permite (determină) acțiuni și decizii, susținând scopul și obiectivele unei organizații (de business sau socială) și creând valoare:

- cunoașterea ca „obiect” este direcția abordată de cercetători și practicieni având formare (back-ground) în zona IT; din perspectiva lor tehnologia este cea care permite colectarea și stocarea datelor, prelucrarea rapidă, codificarea și transferul informațiilor chiar și după ce de persoanele/ grupurile/ organizațiile au dispărut, iar cunoașterea înseamnă obiecte ce pot fi stocate, prelucrate, codificate și transferate prin sisteme IT;
- cunoașterea ca „proces” este direcția abordată de cei care au formare (back-ground) în filosofie, sociologie, psihologie, management; din perspectiva lor factorul uman (la nivel de individ, grup și organizație) este determinant în ceea ce înseamnă schimbare și îmbunătățire, trecerea de la cunoștințe la abilități și apoi la atitudini (și din nou la cunoștințe, abilități, atitudini), iar cunoașterea înseamnă procesul complex și dinamic de transformare a factorului uman.

Perspectiva tehnologică este cea care a cunoscut o creștere de interes exponențială în ultimii ani (și datorită dezvoltării fără precedent a domeniului ITC), supraviețuirea și transmiterea în timp a experienței câștigate, de la o generație la alta, nemaiputând fi asigurată doar prin intermediul factorului uman - transmitere orală, scrisă sau împărtășire directă - sistemele ITC asigurând accesibilitatea „memoriei” individuale și de grup.

Totuși, în opinia mea, esențială este cunoașterea ca „proces”, tehnologia fiind un suport în (1) procesul de prelucrare rapidă a datelor, (2) de împărtășire rapidă a informațiilor și conectare a colectivităților umane intra-generaționale, (3) de stocare și transmitere inter-generațională a cunoașterii, (4) de fundamentare a procesului decizional (luarea unor decizii informate), deoarece:

- chiar în contextul inteligenței artificiale, factorul uman este cel care realizează designul sistemului inițial și decide care sunt regulile și algoritmi de pornire;
- chiar în contextul unei infrastructurii ITC care permite atât împărtășirea informațiilor în interiorul unei organizații (Intranet, forumuri virtuale, grupuri WhatsApp) cât și cooperarea inter-organizațională (Internet, platforme virtuale, rețele) factorul uman este cel care are abilitatea de a identifica idei, de a le filtra și asocia (individual, prin prisma experienței sau în grup, prin socializare), creând, în ultimă instanță, plus-valoare.

Pentru a ajunge, însă, la cunoaștere, un drum lung trebuie străbătut, iar distincția între date, informații, cunoștințe este esențială – baza de pornire o constituie datele, care prin adăugarea propriei interpretări (a interpretării date de individ) și/sau prin organizare devine informație; informația este transformată prin utilizare umană (procesare și internalizare) în cunoaștere, iar cunoașterea extinsă

și profundă a unui domeniu este transformată, prin formare inițială și continuă și prin experiența proprie a unui individ, în expertiză. Ierarhia clasică (și implicit, distincția) între aceste 4 elemente este reprezentată de Silke Bender și Alan Fish (Bender & Fish, 2000) și redată în Figura 2.1. – Ierarhia cunoașterii, cu precizarea că, încă din anul 1993, Karl Wiig făcea distincția între expertiză, care se referă la "cunoștințele și abilitățile specializate într-o anumită zonă", și înțelepciune, care implică, "pe lângă un nivel ridicat de cunoaștere într-o anumită zonă, anumite caracteristici personale, cum ar fi dorința de a învăța sau de a fi flexibil" (Wiig, 1993).

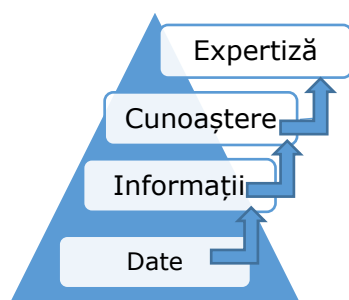


Fig. 2.1 Prelucrare după Bender & Fish, 2000, The transfer of Knowledge and the Expertise: the continuing need for Global Assignments

O cercetare destul de recentă a OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) împreună cu OPSI -Observatory of Public Sector Innovation demonstrează faptul că datele, informațiile și cunoașterea sunt pietrele de temelie ale inovării, iar circulația lor transversală liberă la nivelul organizațiilor din sectorul public este o condiție importantă pentru construirea capacității individuale și organizaționale de inovare și esențială pentru generarea de noi idei (OECD, 2015). Pornind de la această cercetare, OECD propune în 2017 un cadru îmbunătățit pentru înțelegerea modului în care datele, informațiile și cunoașterea influențează capacitatea sectorului public de a inova, cu precizarea că fiecare dintre următoarele faze este interconectată și dependentă de celelalte și că acestea ar putea fi implicate simultan:

(1) aprovizionarea (identificarea diferitelor tipuri de date, informații și cunoștințe ce reprezintă o sursă de inovare);

(2) exploatarea (transformarea informațiilor într-un format îmbunătățit din punct de vedere tehnic și al aplicabilității, care poate fi pe deplin contextualizat, analizat și exploatat pentru a genera cunoaștere și a susține procesul de luare a deciziilor bazat pe evidențe și înnoirea organizațională);

(3) împărtășirea (schimbul de date și informații mult mai vast, pentru a susține luarea deciziilor, responsabilitatea și co-inovarea și facilitarea creării de valoare atât în sectorul economic, cât și în cel public);

(4) progresul (învățarea sistematică și generarea cunoașterii, plecând de la experiențele proprii ale unei organizații, precum și de la cele ale altora, prin intermediul coordonării și comunicării continue, de-a lungul sectorului public și dincolo de acesta, pentru a obține și acționa continuu asupra feedback-ului și noilor informații) (OECD, 2017).

Cunoașterea poate fi clasificată în mod simplist ca fiind explicită sau tacită:

- cunoașterea explicită (tangibilă) – cunoaștere care este articulată sub formă de text, diagrame, specificații ale produselor (Clarke & Rollo, 2001); cunoscută și sub denumirea „know what”, în contexte contemporane, ea poate fi identificată și în forma unor formule

matematice, documente, coduri, instrucțiuni, manuale, rapoarte, specificații tehnice, înregistrări audio și video;

- cunoașterea tacită (intangibilă) – cunoașterea greu de comunicat, adânc incorporată în acțiune, angajament și implicare (Nonaka & Takeuchi, 1995); cunoscută și sub denumirea „know how”, este dificil de replicat de competitori, fiind cea care oferă avantaj competitiv unic unei organizații.

În contextul relațiilor profesionale și socioculturale care se dezvoltă în cadrul unei organizații, legăturile dintre cunoașterea explicită și cea tacită au fost privite fie în variantă statică, piramidală, ce pun în evidență atât rolul IT, cât și raportul dintre cele 2 clase /categorii, recunoscând importanța celei din urmă și valoarea ei (Frost, 2010), fie în variantă transformațională, dinamică, dinamismul fiind dat de trecerea cunoașterii din formă tacită în formă explicită și apoi, din nou, în formă tacită. Din această ultimă perspectivă modelul promovat de Nonaka & Takeuchi privește cunoașterea ca pe un proces și descrie transformarea ontologică a acesteia prin parcurgerea a 4 etape: SECI (S-socializare, E-externalizare, C-combinare, I-internalizare), fiind primul utilizat la scară largă, mai ales de marile companii americane; greutatea implementării este transferată managementului de nivel mediu (middle management), care trebuie să facă legătura dintre realitățile lucrătorilor din prima linie și vizionarismul managementului de vârf, modelul centrându-se pe modul în care cunoașterea personală este făcută publică, către întreaga organizație (Nonaka & Takeuchi, 1995). Deși el nu oferă soluții și pentru companiile mici, în care managementul de nivel mediu nu există și nu reflectă toate sarcinile, activitățile asociate managementului cunoașterii (captarea, organizarea și stocarea cunoașterii), a fost larg acceptat de comunitățile cunoașterii.

Procesul este descris ca o spirală a transformării continue, dinamismul fiind dat de trecerea cunoașterii din formă tacită în formă explicită și apoi, din nou, în formă tacită, pe parcursul a patru etape, interacțiunea amplificându-se pe măsură ce etapele transformării sunt parcurse, iar cunoașterea, în sine, amplificându-se și ea:

1. Socializare – ce implică crearea de noi cunoștințe interne prin experiențe comune între indivizi; include sentimente (cum ar fi empatia), modele mentale și încredere mutuală între participanții la conversații și întâlniri face-to-face;
2. Externalizare – ce implică articularea cunoașterii tacite în explicită, prin dezvoltarea de noi concepte, utilizând limbajul, analogiile, metaforele, imaginile, modelele și orice altă formă de reprezentare;
3. Combinare – ce implică combinarea dintre noua cunoaștere explicită (conceptuală) și cea explicită deja existentă (conceptuală sau sistemică), pentru a crea un corp comun, mult mai robust;
4. Internalizare – ce implică incorporarea cunoașterii explicite în cea tacită și/sau implicită, prin practică („learning by doing”) realizată în mod conștient, cunoașterea acumulată în etapa anterioară transformându-se în noi elemente care se adăunează la nivel individual, extinzând și/ sau modificând cunoașterea tacită și/sau implicită a unei persoane.

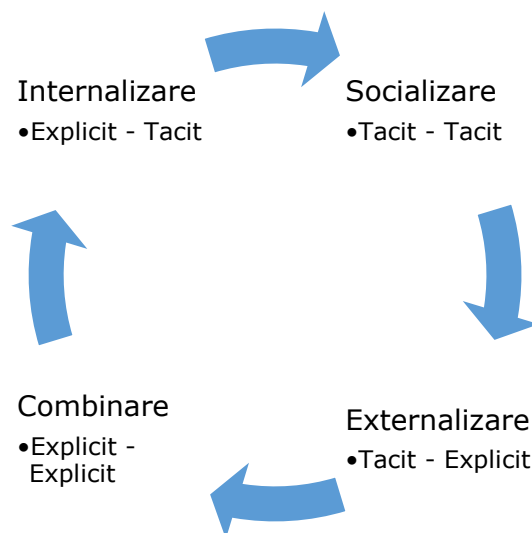


Fig. 2.2 Modelul SECI

Modelul (Figura 2.2.) este completat și revizuit în mai multe rânduri de Nonaka & Konno (1998), Nonaka & Toyama (2003), Nonaka & Takeuchi (2011), ultima dintre aceste completări vizând leadership-ul, argumentându-se că liderii pot obține înțelepciune practică (decizii echilibrate bazate pe contexte specifice și acțiuni consistente cu trecutul și viitorul organizației, luate la momentul potrivit) și pot determina mișcarea dinamică a spiralei SECI de transformare a cunoașterii. Pornind de la perspectiva aristotelică asupra cunoașterii: **episteme** (cunoaștere explicită, sau ceea ce astăzi este cunoaștere științifică), **tehne** (ceea ce astăzi este know-how tehnologic) și **phronesis** (înțelepciune practică, prudență sau motiv practic), s-a actualizat interpretarea și definirea *phronesis* ca „înțelepciune practică în emiterea celei mai bune judecăți, pentru binele comun într-un anumit context”, identificându-se o serie de 6 abilități pentru liderul înțelept - wise leader (Nonaka & Takeuchi, 2011), respectiv:

- (1) de a fixa un bun obiectiv,
- (2) de a percepe realitatea în mod corect,
- (3) de a crea Ba,
- (4) de a articula esența din spatele fenomenelor și contextele în narațiuni (în sensul de a înțelege esența, de a conceptualiza și de a crea cunoașterea explicită ce poate fi utilizată în viitor),
- (5) de a aduce oamenii împreună și de a-i impulsiona în activitate, pentru a combina și sintetiza eforturile și cunoașterea fiecăruia,
- (6) de a promova phronesis către ceilalți (în sensul de a crea un sistem în care înțelepciunea este transferată de la cei ce o dețin în mod individual, către restul organizației).

Completarea modelului SECI cu cele 6 abilități ale liderului înțelept realizează o unificare a proceselor de transformare a cunoașterii cu un factor ce le determină (leadership-ul); și a permis analiza creării cunoașterii la nivelul administrației publice din perspectiva inovării la nivel comunitar, municipal, regional și național din 4 țări asiatice și Japonia (Hirose Nishihara, Matsunaga, Nonaka, Yokomichi, 2018), ceea ce constituie o translație a modelului inițial dinspre domeniul de business și managementul de nivel mediu către domeniul public și managementul de vârf.

2.2. Societatea cunoașterii

În decursul ultimilor 150 de ani, practica și teoria în ceea ce privește conducerea organizațiilor a cunoscut transformări complexe, generând, pe fundalul pieței libere (caracterizată prin schimbul de bunuri și servicii), transformări economice și sociale ce au condus la societatea cunoașterii, dar fiind, în egală măsură, și ele transformate.

Ca practică, managementul poate fi identificat încă din antichitate, de exemplu în contextul construirii piramidelor și templelor mayașe, când cantități imense de piatră au trebuit dislocate, transportate și asamblate de un număr impresionant de persoane, unele dintre aceste edificii putând fi admirate și astăzi; totuși, ca disciplină – activitate distinctă, care poate fi structurată și studiată – managementul se afirmă doar ulterior celui de al Doilea Război Mondial, fiind evident faptul că victoria aliaților s-a datorat nu efectivelor și strategiilor militare, ci managementului care a făcut posibil producerea unor cantități masive de material de război și transportarea acestora la mari distanțe.

Deși inițial managementul era asociat afacerilor, întreprinderea de mari dimensiuni fiind prima dintre noile organizații care au necesitat o conducere științifică pentru a fi gestionată și a produce profit, ulterior celui de al Doilea Război Mondial s-a înțeles și faptul că managementul nu este doar corelat cu acestea – toate organizațiile, indiferent de natura activităților pe care le dezvoltă, se bazează pe oameni (ființe umane) ce au (dețin) cunoștințe diferite; toate organizațiile, indiferent de defectele oamenilor, trebuie să le valorifice calitățile, în termeni de competențe și să-i determine să lucreze împreună; toate organizațiile, indiferent de domeniul în care activează, trebuie să-și definească scopul și misiunea și să dezvolte activități pentru un singur punct de interes, clientul. Prin urmare, managementul a fost asociat, în egală măsură, administrației publice și sectorului social – școli, spitale, biserici, organizații de binefacere, artistice, de asistență socială etc.

Fermierii și servitorii, cele mai importante categorii sociale la sfârșitul secolului XIX (de altfel, cele mai mari și mai vechi categorii sociale), s-au transformat, au dispărut sau s-au diminuat numeric, locul lor fiind luat, la începutul secolului XX, de muncitorii necalificați (lucrători industriali) din întreprinderea lucrativă de mari dimensiuni; modelul de organizare al acestora era bazat pe comandă și control, ca o derivată a faptului că singura organizație permanentă de mari dimensiuni până la acel moment, singurul precedent și exemplu care putea fi utilizat, era armata. În timpul Primului Război Mondial, lucrătorii fără nicio calificare au trebuit să fie transformați rapid în muncitori productivi, firmele producătoare de armament aplicând principiile managementului științific elaborate de Frederick Taylor (între 1885 și 1910) la instruirea pe scara largă a acestora (sarcinile au fost analizate și divizate în operațiuni individuale, care nu presupuneau calificare, dar care puteau fi învățate rapid); transformarea a avut un impact asupra întreprinderilor, dar mai ales asupra economiei mondiale, la mijlocul secolului XX aceștia devenind deja cea mai mare categorie socială din țările dezvoltate și fiind considerați clasa de mijloc din punct de vedere economic. La sfârșitul secolului XX, sub presiunea globalizării, în contextul liberei circulații a informațiilor și al unor ample evoluții a tehnologiilor și a folosirii tehnologiilor informaționale și de comunicare, locul lor este luat de tehnologi (lucrători bazați pe cunoaștere), muncitori capabili să combine atât manualitatea, cât și cunoștințele teoretice, devenind specializați și mai eficienți; aceștia dobândesc acces la muncă și poziție socială pe calea instrucției tradiționale, dar, ca răspuns la un mediu incert și în permanentă schimbare, vor

trebui (din punct de vedere personal și profesional) în egală măsură să își adăuneze bagajul de cunoștințe și experiențe, dar și să învețe să uite ce au învățat și să învețe din nou pentru a nu deveni analfabeții secolului XXI („*The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn*”, Alvin Toffler, *Rethinking the Future*)- expresia trebuie înțeleasă în sensul rejectării sau expulzării unor asumții adânc înrădăcinate asupra unui subiect / unei teorii și al acceptării și învățării de noi concepte.

Prin urmare, pe parcursul a 150 de ani (cu aproximație),

- societatea agrară a fost înlocuită de cea industrială, iar cea industrială este înlocuită progresiv de cea a cunoașterii;
- fermierii și servitorii s-au transformat, au dispărut sau s-au diminuat numeric, fiind înlocuiți de muncitorii necalificați (lucrători industriali) mai mult sau mai puțin productivi, iar aceștia sunt progresiv diminuați de tehnologi (lucrători bazați pe cunoaștere);
- piața internă, cu o economie naturală care duce la satisfacerea cerințelor economice esențiale prin resurse proprii, este înlocuită de capital, iar acesta la rândul lui este înlocuit de cunoștințe („progresul” cunoștințelor stând la baza progresului general al societății), care nu au un caracter impersonal, nu se regăsesc în cărți, bănci de date sau programe informatice, ci sunt cuprinse în „persoane” (în creierul uman);
- învățarea ca ornament social și de lux a fost înlocuită de instruirea rigidă, conformă cu anumite principii și discontinuă, iar aceasta la rândul ei este înlocuită progresiv de educația flexibilă, conformă cu anumite cerințe și continuă;
- lipsa accesului la informație a fost înlocuită de acces prin unități specializate (școli, universități, departamente de training), iar acesta este completat și contrabalansat progresiv de liberul acces la informație prin rețele de calculatoare (Internet și Intranet).

Aceste evoluții sunt explicate în mod remarcabil la mijlocul anilor '90 de Peter F. Druker în „Managementul într-un moment al mării schimbări” în legătură cu schimbările și provocările cu care se confruntă managementul. De asemenea, acestea arată de ce educația (în ansamblu) a devenit din ce în ce mai importantă, ajungând astăzi în punctul în care s-a demonstrat că numărul de ani de școlarizare are un impact asupra nivelului de venit la nivelul țării, iar calitatea capitalului uman (măsurată prin teste comparative la matematică și știință) are o relație consistentă, stabilă și puternică cu creșterea economică.

Deși în societatea cunoașterii (societatea bazată pe cunoaștere) schimbările sunt rapide, atât datorită a noilor tehnologii informaționale cât și cantității imense de date din diferite domenii care se pot transfera și adapta, totuși, o serie de aspecte definitorii se pot identifica:

- informațiile au un caracter transnațional – asemenea banilor, ele nu au patrie, nu cunosc granițe naționale și determină formarea unor comunități alcătuite din oameni care, uneori fără a se vedea vreodată, împărtășesc idei și generează cunoaștere;
- s-a accelerat ritmului inovărilor (de bunuri și/sau servicii) - evoluția rapidă a tehnologiilor reduce durata ciclului de viață al produselor și conduce, astfel, la primatul concurenței prin inovare, la imperativul adoptării de noi / moderne tehnologii de fabricație și la investiții în resursa umană, fapt ce impune concentrarea potențialului financiar și de cercetare-dezvoltare;

- centrul de gravitație al producerii de bunuri / sau servicii s-a transferat în zona clientului – acesta, având acces la informații peste tot în lume, este cel care decide dacă are/ nu are nevoie de un anumit produs sau serviciu, va plăti, sau nu, pentru acesta și cât anume; prin urmare, calitatea unui produs / serviciu nu este dată de ceea ce furnizorul încorporează în el, ci de ceea ce este dispus clientul să plătească pentru a-l obține (transformându-l în marfă);
- factorul uman (individ / grup) se află în centrul procesului de producere a cunoașterii;
- ca urmare, competitivitatea rezidă în capacitatea indivizilor și a grupurilor de a produce cunoaștere, dar și în capacitatea managementului de a o utiliza în mod eficient; rolul central acordat actorului social (individ sau colectivitate) în producerea cunoașterii determină noi realități în zona factorilor de producție, respectiv: mobilitate și maleabilitate crescută (capitalul uman este mai mobil și mai maleabil în utilizare decât orice altă categorie de capital fizic), un orizont de timp mult mai mare pentru a ajunge la productivitate (capitalul uman se creează cu aceleași fonduri de investiții ca și capitalul fizic, dar necesită un orizont de timp mult mai mare înainte de a deveni productiv), o creștere a valorii / profiturilor în timp (în vreme ce alte categorii de resurse, pe măsură ce trece timpul, se consumă, constatându-se o diminuare a profiturilor, capitalul uman, pe măsură ce trece timpul, capătă experiență și devine mai valoros).

2.3. Economia cunoașterii (knowledge economy) și schimbări conceptuale de la nivelul managementului

Trăim astăzi într-o lume (un mediu) dominată (dominat) de economia cunoașterii, generarea plus-valorii (avuției, profitului) fiind determinată de activitățile bazate pe cunoaștere; prin urmare, succesul, sau eșecul, unei organizații de orice tip (de business sau socială) este direct legat de capacitățile acesteia de a genera, capta, disemina și utiliza/reutiliza cunoștințe la nivel de individ și grup și de a le transfera, integra și dezvolta la nivel organizațional (cunoaștere organizațională) și vice-versa.

Ea se diferențiază de economia tradițională prin câteva aspecte (enumerarea nefiind limitativă):

- abundența – spre deosebire de alte resurse care se diminuează pe măsură ce sunt utilizate, cunoașterea crește (se dezvoltă) prin aplicare;
- diminuarea gradului de localizare – organizații virtuale și piețe de vânzare virtuale pot fi create, ceea ce permite accesarea în timp real a unor baze de date și informații disponibile în orice colț îndepărtat de lume și operaționalizare la nivel global;
- produsele / serviciile îmbogățite prin cunoaștere (inovare, perfecționare, imitație creatoare) pot determina o politică a prețurilor în rândul produselor/ serviciilor comparabile, dar cu un nivel mai scăzut de cunoștințe încorporate – în fapt, nu se vinde în mod direct produsul/ serviciul, ci ceea ce oferă calitate acestuia, din perspectiva clientului;
- activele legate de cunoștințe sunt dificil de cuantificat și de transpus în bilanțuri.

De aceea, provocările societății postmoderne au condus în primul rând la schimbări conceptuale în ceea ce privește managementul - la începutul anilor '80

fiind introdus Total Quality Management (Managementul Calității Totale) care accentuează calitatea îmbunătățirii continue, la începutul anilor '90 fiind introduse Business process reengineering și Benchmarking-ul ca îmbunătățiri ale strategiei de business, apoi spre sfârșitul anilor '90 fiind introdus Knowledge Management – KM (Managementul Cunoașterii) ca ansamblu de practici și modalități organizaționale pentru generarea, captarea, diseminarea și reutilizarea cunoștințelor necesare realizării obiectivelor unei organizații.

Provocările societății postmoderne au condus în al doilea rând la noi modele organizaționale, ca încercări teoretice (ale mediului academic și de afaceri) care să ofere soluții la nevoia de adaptare și supraviețuire a companiilor - organizația care învață, organizația relațională / organizația de tip rețea, organizația inteligentă - dintre acestea, cel al „organizației care învață” („learning organization”) ajungând să fie cel mai provocator datorită faptului că rezultatele implementării lui nu sunt identificabile decât pe termen lung, esențială fiind încurajarea dezvoltării permanente (al învățării continue la toate nivelurile – individual, de grup, organizațional).

2.4. Managementul cunoașterii

2.4.1. Definirea conceptului și motivația implementării

În situația în care cunoașterea începe ca un proces cognitiv personal al factorului uman (proces cognitiv individual), iar managementul este un proces organizațional, de ce și cum anume ar putea să fie corelate cele două? Poate fi cunoașterea manageriată (gestionată)?

Conform Business Dictionary, managementul cunoașterii (knowledge management, KM) este definit ca „strategii și procese concepute pentru a identifica, captura, structura, valorifica, mobiliza și împărtăși bunurile intelectuale ale unei organizații pentru a-și spori performanța și competitivitatea (<http://www.businessdictionary.com/definition/knowledge-management.html>) ... Se bazează pe două activități critice: (1) captarea și documentarea cunoștințelor explicite și tacite individuale și (2) diseminarea acestora în cadrul organizației”, evidențiindu-se o perspectivă de business și o încadrare clară în domeniul de management.

Subsecvent existenței unui consens în ceea ce privește cunoașterea, nu există o poziție unitară a teoreticienilor și practicienilor în ceea ce privește managementul cunoașterii, problematica constituind subiectul unor dezbateri și convulsii în mediul academic și al practicienilor. Tabelul 2.2 (prezentând un inventar al definițiilor managementului cunoașterii) evidențiază o serie de definiții, din perspectivă de business, de știință sau de proces, pentru care semnificativă este și multitudinea disciplinelor la nivelul cărora au fost identificate.

Tabelul 2.2 Definiții ale managementului cunoașterii

| Autor, An | Definiție | Sursa | Disciplină | Perspectiva |
|-------------------------------|--|--|---------------------------------------|--------------------|
| Skyrme, 1996 | „... conversia cunoașterii intangibile în cunoaștere tangibilă...” | Software tools for knowledge Management | Tehnologia informației și comunicării | business |
| Sveiby, 1997b | „...arta creării valorii, folosind ca pârghie activele intangibile...” | The new organizational Wealth: Managing & Measuring Knowledge-based Assets | Management | business |
| Choo, 2000 | „Conceptual KM este un cadru pentru proiectarea strategiei, structurilor și proceselor unei organizații astfel încât organizația să poată folosi ceea ce știe să învețe și să creeze valoare economică și socială pentru clienții și comunitatea sa. ” | FAQ’s on Knowledge Management | Management | știință |
| Barclay & Murray, 2000 | „...identificarea și cartografierea activului intelectual din cadrul organizației, generând noi cunoștințe pentru avantajul competitiv, făcând accesibilă o mare cantitate de informație a corporației, împărtășind bune practici și tehnologii ...(inclusiv rețele de lucru și Intranet)” | What is knowledge management? | Management | știință |
| Lindvall, Rus et al., 2001 | „...practica transformării activelor intelectuale ale unei organizații în valoare comercială...” | <i>Software tools for knowledge management</i> | Tehnologia informației și comunicării | business |
| Kakabadse et al., 2003 | „... un cadru care se bazează pe experiențele trecute și creează noi mecanisme de | <i>Reviewing the knowledge management literature: Towards a taxonomy</i> | Management | știință |

| | | | | |
|---------------------------------------|---|--|---------------------------------------|----------|
| | schimb și crearea de cunoștințe”. | | | |
| Katsoulakos & Zevgolis, 2004 | „Managementul cunoașterii se referă la protecția, dezvoltarea și exploatarea bunurilor bazate pe cunoaștere”. | <i>Knowledge Management Review</i> | Inginerie | proces |
| Uriarte, 2008 | „... procesul prin care organizațiile generează valoare, pornind de la activele intelectuale și de la cele bazate pe cunoaștere”. „...transformarea cunoștințelor tacite în cunoștințe explicite și împărtășirea acestora în cadrul organizației”. | Introduction to Knowledge Management: A brief introduction to the basic elements of knowledge management for non-practitioners interested in understanding the subject | Tehnologia informației și comunicării | proces |
| Siegel & Shim, 2010 | „... procesul de conectare a oamenilor la oameni și oameni la informații pentru a crea un avantaj competitiv”. | DTICionary of Accounting Terms, 5th edition, <i>Barron's Educational Series, Inc.</i> | Contabilitate | proces |
| Skyrme, 2011 | „...managementul explicit și sistematic al cunoașterii vitale – și al proceselor asociate de creare, organizare, difuzare, utilizare și exploatare – pentru realizarea obiectivelor de business”. | Defining Knowledge Management | Management | business |
| Knowledge Management Operations, 2012 | „...procesul de facilitare a fluxului de cunoștințe pentru a spori înțelegerea, învățarea și luarea deciziilor”. | http://armypubs.army.mil/doctrine/DR_pubs/dra/pdf/fm6_01x1.pdf . | Artă militară | proces |
| GMI Market Research Terms, 2013 | „... un sistem care permite controlul, difuzarea și utilizarea informațiilor. Aceasta este adesea o inițiativă corporativă bazată pe Net”. | http://www.knowledge-management-tools.net/node/definition.html | Tehnologia informației și comunicării | știință |
| Clobridge, 2013 | „Procesul de captare, descriere, organizare și partajare a | Defining Knowledge Management | Management | proces |

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------|
| | cunoștințelor - făcându-l util, ușor de utilizat, adaptabil și reutilizabil”. | | | |
| Young, 2013 | „Managementul cunoașterii (KM) este în general definit ca un set de noi practici organizaționale cu relevanță largă în economia bazată pe cunoaștere. Gestionarea cunoștințelor se referă la orice set de practici și procese intenționate, menite să optimizeze utilizarea cunoștințelor, cu alte cuvinte, să sporească eficiența alocării în domeniul producerii, distribuției și utilizării cunoașterii”. | Knowledge Management for the Public Sector | Administrație publică | proces |
| An E-Learning Glossary | „...o disciplină care promovează o abordare integrată pentru a identifica, gestiona, împărtăși și valorifica resursele de cunoștințe și informații ale unei organizații prin politici, structuri organizaționale, proceduri, aplicații și tehnologii”. | http://www3.imperial.ac.uk/TIC/services/e-learning/oldsite/aboutelearning/elearningglossary | Tehnologia informației și comunicării | proces |
| Knowledge Management definition | „...procesul de organizare, analiză, recuperare, utilizare și, în unele cazuri, de monetizare a cunoașterii”. | http://www.hrzone.com/hr-glossary/knowledge-management-definition | Resurse umane | proces |

În fapt, multitudinea definițiilor este determinată de evoluția perspectivelor cercetătorilor și profesioniștilor, pe care Dalkir o sintetizează în generații ale conceptului (Dalkir, 2011):

- în prima generație, accentul a fost pus asupra factorului ITC, fiind una dedicată găsirii tuturor informațiilor adânc incorporate în organizații, în vederea inventarierii stocurilor de cunoaștere existente;
- în a doua generație, accentul a fost asupra factorului uman, conștientizându-se importanța pe care dimensiunile culturale și umane le au asupra conceptului;

- în a treia generație, accentul a fost pus asupra conținutului, astfel încât utilizatorii finali ai cunoașterii să știe că aceasta există, poate fi accesată și aplicată.

O analiză dezvoltată cu privire la cele mai frecvente cuvinte/ noțiuni ce apar la nivelul a peste 100 de definiții ale managementului cunoașterii au condus la identificarea următoarelor (Girand & Girand, 2015): cunoaștere, organizație, proces, informație, utilizare, partajare, împărtășire, creare și gestionare.

Prin urmare, nu există o definiție standard pentru managementul cunoașterii - în general acesta referindu-se la un ansamblu de practici organizaționale și modalități privind generarea, captarea, organizarea, diseminarea și exploatarea cunoștințelor necesare realizării obiectivelor organizației conectând (punând în legătură) pe cei care știu cu cei care au nevoie să știe („know what”, „know how”, „know why” și „know who”) utilizând efectul de pârghie pentru transferul cunoașterii de la o persoană la întreaga organizație (Neilson, 2008).

Totuși, în contextul a cel puțin patru noi propuneri conceptuale în aria managementului în decurs de aproximativ 20 de ani - Total Quality Management, Reengineering, Benchmarking, Knowledge Management (KM), ce ar determina o organizație să o adopte pe acesta din urmă ? Motivația unei implementări a conceptului, din perspectiva Katsoulakos & Zevgolis, derivă din următoarele (Katsoulakos & Zevgolis, 2004):

1. avantaj competitiv – KM permite organizațiilor să exploateze în mod optim capitalul intelectual, care în cele mai multe cazuri este dispersat, fragmentat și poate fi ușor pierdut; prin aplicarea metodelor de KM pot fi create condiții pentru inovare, ceea ce determină dezvoltarea de noi produse și servicii, mai repede și mai bine (în raport cu clientul, aceasta înseamnă îmbunătățirea calității produsului/ serviciului, îmbunătățirea service-ului, reducerea timpului de fabricație/ prestare, costuri reduse la capătul liniei de distribuție etc.);

2. optimizare a performanțelor și minimizare a riscurilor - KM permite organizațiilor să înțeleagă ce procese și sarcini le afectează performanța, astfel încât acțiunile de îmbunătățire și optimizare să poată fi identificate și corelate cu ariile / domeniile de interes, iar riscurile să fie preîntâmpinate și/sau minimizate;

3. eficientă și eficacitate operațională – companiile își pot crește vânzările și veniturile și își pot reduce costurile operaționale prin translatarea celor mai bune performanțe (soluții/ idei), în sucursale ce funcționează în situații similare; de asemenea, ele pot măsura procesele cheie, eliminându-le pe acelea care au o valoare scăzută, sunt redundante sau performează slab; în plus, platformele de KM permit o ridicare rapidă a nivelului capitalului uman și a activelor digitale pentru întreaga organizație, ceea ce determină luarea unor decizii mai bune, într-un timp mai scurt;

4. facilitare a schimbării – KM permite organizațiilor să dezvolte mecanisme eficiente care, pe de o parte, să capteze cunoașterea și experiența angajaților (astfel încât să nu trebuiască să mai plătească odată pentru ceea ce au avut la dispoziție, în caz de restructurare, reducere de personal, pensionare sau plecare), iar pe de altă parte, să facă față mediului extern în continuă schimbare.

În plus, pot fi adăugate și următoarele:

5. lipsa împărtășirii cunoașterii (a lecțiilor învățate) poate conduce la pierderi semnificative – de exemplu, prăbușirea bombardierului Air Force B2 Spirit în anul 2008 (care a costat US Air Force peste 1,4 miliarde de dolari) și care ar fi putut fi evitată dacă tehnica de încălzire a senzorilor, aplicată încă din anul 2006 de unele echipaje de zbor, ar fi fost formalizată în instrucțiuni tehnice sau înglobată în rapoarte de tipul „lessons learned”;

6. inter-corelarea unor discipline și domenii diverse (științe cognitive; sociologie și antropologie; științe organizaționale; tehnologii informatice - DSS, managementul informațiilor și al documentelor; educație și formare; tehnologii colaborative - intranet, extranet, portaluri etc.) la nivelul KM îi conferă acesteia o natură multidisciplinară și îi asigură un fundament în egală măsură teoretic, ca și disciplină academică și practic, ca și domeniu distinct de practică ce se bazează pe lecțiile învățate pe parcursul rezolvării problemelor (Dalkir, 2011);

7. KM oferă beneficii la nivelul tuturor palierelor, nu doar la cel organizațional, ci și la cel individual (ajutând oamenii să-și realizeze sarcinile și să fie la curent cu ultimele noutăți, oferind provocări și oportunitatea de a contribui pentru binele comun al organizației) și de grup / al comunităților de practică (dezvoltând abilitățile profesionale ale membrilor și un limbaj comun, facilitând un proces de network-ing mai eficient și promovând procesul de mentor-ing între egali) (Dalkir, 2011);

8. dezvoltând rutine de învățare, KM construiește "organizații care învață" (Quast, 2012).

Datorită numeroaselor beneficii pe care un management eficient al cunoașterii îl generează la nivelul unei organizații (reacție rapidă la clienți, dezvoltarea mai rapidă a unor noi produse / servicii, îmbunătățirea practicilor de gestionare a proiectelor, creșterea participării personalului, consolidarea comunicării, reducerea timpului de rezolvare a problemelor etc.) implementarea produce un evident impact la nivel intern (organizațional) și extern (pe piața furnizorilor de aceleași bunuri/servicii și la nivel de clienți).

2.4.2. Factori care influențează implementarea conceptului

În egală măsură, diversitatea perspectivelor în ceea ce privește managementul cunoașterii, lipsa unui consens și a unui model unic (abundența modelelor fiind o consecință directă a multitudinii perspectivelor), au determinat multe organizații care au implementat unul sau altul dintre acestea să ajungă la concluzia că eforturile nu au condus la rezultatul așteptat. În astfel de situații, eșecul, conform lui Alan Frost ar putea fi determinat de unul sau mai mulți dintre următorii factori cauzali, lista acestora fiind o colecție bazată pe varii puncte de vedere ale profesioniștilor și teoreticienilor domeniului (Frost, 2014):

1. lipsa indicatorilor de performanță și a beneficiilor măsurabile – natura intangibilă a cunoașterii și faptul că procesul de creare a valorii este îndelung și indirect face ca efectul KM să fie dificil de evaluat în termeni monetari, prin urmare, utilizarea unor indicatori de performanță este de maximă importanță, permițând măsurarea valorii adăugate și a beneficiilor;

2. un necorespunzător suport al managementului - punerea în aplicare a unui demers de KM implică crearea, acceptarea și adoptarea de procese, valori și sisteme la nivelul întregii organizații, prin urmare, implementarea unei asemenea schimbări și menținerea ei necesită susținerea managementului de vârf și a celui de nivel mediu (atât din perspectiva alocării resurselor cât și al suportului/sprijinului pe termen lung);

3. o necorespunzătoare planificare și/sau proiectare și/sau coordonare și/sau evaluare a KM – nu există o formulă specifică pentru implementarea KM, fiecare organizație trebuind să-și dezvolte propria manieră (metodologie) de implementare, în funcție de obiectivele specifice și de contextul de funcționare, dar o adecvată planificarea și o continuă evaluarea sunt necesare pentru a se asigura că toate aspectele legate de KM sunt eficient implementate și corelate;

4. necorespunzătoare abilități ale managerilor și indivizilor implicați în KM – lipsa abilităților relevante (strategice și de business, de management, de învățare, de comunicare și interpersonale, de management al informațiilor, ITC) sau selecția necorespunzătoare a persoanelor aflate în poziții corelate cu KM (Chief Knowledge Officer, knowledge broker, knowledge analyst, knowledge systems engineer etc.), face ca demersul să nu fie proiectat, coordonat, implementat sau evaluat adecvat;

5. probleme ale culturii organizaționale – atâta vreme cât inițiativa KM acoperă funcții și departamente diverse, înțelegerea culturii organizaționale și a aspectelor care subminează schimbarea acesteia sunt esențiale; probleme ca lipsa încrederii, lipsa dorinței de a accepta cunoașterea de la ceilalți (fără ca această acceptare să fie percepută ca o deficiență personală), lipsa disponibilității și a capacității de experiență, învăța (la nivel individual, de grup sau organizațional) și inova, neacceptarea greșelilor sunt elemente care reduc șansele ca inițiativa de KM să fie îmbrățișată cu adevărat, nu doar formal;

6. o neadecvată structură organizațională – deși nu există o formulă pentru structura organizațională (aceasta depinzând de tipul produsului/ serviciului), în general, cele formale și rigide (în care rețelele și grupurile informale și libera inițiativă sunt descurajate), precum și cele extrem de centralizate și complexe (cu unități distincte, divizii zonale, departamente etc.) au probleme cu împărtășirea cunoașterii și învățarea organizațională, care tind să se diminueze pe măsură ce crește distanța față de vârful piramidei decizionale, sau nu se manifestă (ca în cazul celor excesiv formale);

Dar există și bariere, implementarea nefiind atât de simplă precum pare, următorii factori putând fi nominalizați ca obstacole:

- ierarhia într-o organizație - prezumția că „înțelepciunea” se acumulează la vârful ierarhiei, acolo unde sunt pozițiile și titlurile ierarhic superioare și inegalitatea de status, care poate funcționa ca un inhibitor printre participanții la sesiunile de knowledge-sharing;
- distanța (în spațiu și timp) – datorită disipării în timp și spațiu a cunoașterii, acestea pot funcționa ca inhibitori;
- ignorarea factorului uman în crearea și împărtășirea cunoașterii – datorită rezistenței la schimbare este greu să accepți că îmbunătățirea (generarea de noi idei) poate veni și în contextul renunțării la ideile tradiționale (convenționale); de asemenea, împărtășirea a ceea ce știi, îți diminuează ție, ca individ, avantajul competitiv pe care îl deții asupra celorlalți;
- concepții greșite despre rolul tehnologiei informației și comunicării în procesul creării și gestionării cunoașterii - aceasta neavând rolul de a înlocui factorul uman, ci de a accesa, manevra și procesa informații, de a facilita împărtășirea cunoașterii și de a crea noi cunoștințe aducând împreună grupuri de persoane aflate la mari distanțe (comunități virtuale) și dar și de a susține procesul educațional (oferind elevilor și studenților acces nelimitat la informație și o gamă largă de instrumente de învățare).

2.4.3 Modele privind Managementul Cunoașterii

Inițial, managementul cunoașterii s-a centrat pe susținerea procesului decizional și restructurarea proceselor de business, tratând cunoașterea ca o colecție de obiecte pe pot fi adunate și organizate. Doar pe la mijlocul anilor '90

perspectiva s-a schimbat, accentul punându-se pe descrierea și împărtășirea cunoașterii.

Deoarece vederile teoreticienilor și practicienilor sunt atât de variate, este normal ca în literatura de specialitate să existe, de asemenea, o mare varietate de modele în ceea ce privește managementul cunoașterii, acestea putând fi clasificate, de exemplu, în funcție de:

1. resursele cunoașterii – modele care se concentrează asupra surselor cunoașterii și au ca scop măsurarea valorii pe care cunoașterea o generează pentru organizațiile în care acesta este plasată - Sveiby (1997),

2. activitățile asociate cunoașterii – modele care se concentrează asupra posibilității evoluției cunoașterii și au ca scop creșterea creativității și inovării în organizații - Nonaka & Takeuchi (1995),

3. factorii de influență – modele orientate spre structura organizațiilor și care investighează în principal adaptarea cunoașterii la obiectivele strategice ale acesteia - Szulanski (1996).

De asemenea, în funcție de dependența de tehnologie, modelele anterioare pot fi completate, de exemplu și de următoarele, în funcție de:

4. evaluarea cunoașterii - modele care vizează exclusiv evaluarea imobilizărilor necorporale („intangible assets”) ale organizațiilor, indiferent dacă sursele lor sunt oameni sau sisteme informatice - Sveiby (1997),

5. gestionarea cunoașterii – modele care se concentrează asupra proceselor de gestionare a cunoștințelor, ce pot fi independente de tehnologie (de exemplu, crearea unui plan de formare) sau dependente de acesta (de exemplu, crearea unui sistem de management de proiect bazat pe documente) - Wiig (1993),

6. managementul cunoașterii din punct de vedere tehnologic – modele care se concentrează asupra managementului, cunoștințelor și organizațiilor, în principal prin intermediul proceselor și sistemelor informatice - Alavi (1997), Andersen & APQC (1996).

Modelul promovat de Wiig (cunoscut sub denumirea “Model for Building and Using Knowledge”) pornește de la principiul conform căruia, pentru a fi utilă și valoroasă, cunoașterea trebuie să fie organizată diferențiat, în funcție de scopul în care va fi folosită. Modelul (Wiig, 1993) definește 3 forme ale cunoașterii – personală (tacită, utilizată în mod inconștient de o persoană în domeniul profesional, dar și în viața privată), publică (explicită, care poate fi învățată, exersată și împărtășită în spațiul public) și expertiză împărtășită (în mod exclusiv deținută de profesioniști, împărtășită pe parcursul activităților sau încorporate în tehnologie), dar și 4 tipuri de cunoaștere – factuală (care se referă la un conținut direct observabil și verificabil, respectiv date și lanțuri cauzale, măsurători), conceptuală (care se referă la sisteme și concepte), expectațională (care referă la judecăți, ipoteze și așteptări ale specialiștilor) și metodologică (care se referă la raționamente, strategii, metode de luare a deciziilor). Acestea, combinate, descriu un model sub formă matriceală de KM.

Modelul promovat și revizuit de Nonaka & Takeuchi (cunoscut sub denumirea „Knowledge Spiral Model”) privește cunoașterea ca pe un proces și descrie transformarea ontologică a acesteia prin parcurgerea a patru etape – SECI (S-socializare, E-externalizare, C-combinare, I-internalizare). Modelul (Nonaka & Takeuchi, 1995) promovează o spirală a transformării continue a cunoașterii între cele 4 etape, pornindu-se de la cunoașterea individuală tacită, care este sistematizată și acumulată de organizații; prin dezvoltarea unor instrumente și structuri specifice, cunoașterea astfel sistematizată și acumulată poate fi

împărtășită și transformată (prin procesul de inovare), conducând la crearea de noi cunoștințe.

Modelul promovat de Sveiby (cunoscut sub denumirea „Sveiby’s Intangible Asset Monitor”) privește cunoașterea ca pe un obiect, ce poate fi identificat și manevrat prin sisteme informatice și pornește de la premiza că oamenii sunt singurii agenți (vectori) în afaceri, singurii care determină randamentul financiar al organizațiilor, toate aspectele structurale, interne și externe, fiind încorporate în activitățile umane. Modelul (Sveiby, 1997) propune trei categorii de active necorporale (intangible assets) sau bunuri intangibile ale unei organizații – competențele angajaților, structurile interne (modele, concepte, patente, resurse TIC, infrastructură organizațională, cultura organizațională, personal suport, contabilitatea, HR și managementul) și structurile externe (relațiile cu clienții, relațiile cu furnizorii, reputația - imaginea, brandul) și se concentrează pe evaluarea lor, utilizând indicatori cantitativi și calitativi - (1) creșterea (growth), (2) inovarea (renewal), (3) eficiența (efficiency), (4) riscul asociat pierderii bunurilor (stability). Se propune, deci, înlocuirea metodologiei tradiționale contabile (conform căreia valoarea capitalului intelectual poate fi identificată doar indirect pe piața bursieră atunci când o companie este vândută, ca diferența dintre valoarea de piață și valoarea contabilă), cu o metodologie care include o componentă de cunoaștere, fiind cea care aduce pentru prima dată în discuție capitalul intelectual.

2.4.4. Concluzii preliminare privind managementul cunoașterii

În opinia mea, cunoașterea și managementul pot fi corelate, în stabilirea legăturilor dintre aceste două concepte, trebuind:

- (1) Înțelegă legătura dintre cunoaștere și învățare - învățarea poate fi privită ca adaptarea structurilor mentale la realitățile specifice cu care o persoană se confruntă, cunoștințele și cunoașterea fiind construite în timpul acestui proces de adaptare prin interacțiunea cu mediul; cunoașterea anterioară va ghida tipul de date / informații căutat, în acord cu capacitatea de înțelegere proprie fiecăruia (modelul mental); învățarea și cunoașterea sunt în totalitate interconectate, învățarea fiind procesul de creare a cunoștințelor / cunoașterii, iar cunoașterea fiind cea care ghidează procesul de învățare;
- (2) Înțelegă legătura între învățarea naturală și cea direcționată - învățarea evoluează natural, dar poate fi controlată și direcționată, un factor extern (fie că acesta este mediul extern sau un ajutor extern pentru dezvoltarea structurilor constructive) fiind necesar pentru ca ea (învățarea) să apară (indivizii pot fi ajutați să devină din ce în ce mai înclinați să pună la îndoială logica, pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru și pentru a-și înțelege propriile limitări);
- (3) Înțelegă legătura dintre individ și grup - învățarea este individuală (planuri de dezvoltare personală, coaching, mentoring, job-shadowing etc.) dar se desfășoară într-un cadru de grup, indivizii fiind ființe sociale ce își construiesc înțelegerea și învață din participarea practică în cadrul socio-cultural specific al unei organizații.

Prin urmare, în condițiile în care învățarea și cunoașterea sunt indisolubil legate, iar învățarea, pe de o parte, poate fi direcționată, iar pe de altă parte, se desfășoară într-un cadru sociocultural specific, concluzia imediată este că și cunoașterea, privită ca proces, poate fi gestionată (manageriată), cu anumite elemente de specificitate.

2.5. Învățarea

2.5.1. O incursiune în domeniul învățării (definirea spațiului conceptual al cercetării)

Învățarea este un fenomen întâlnit în întreaga lume vie, atât la nivelul ființelor umane, cât și la nivelul animalelor și plantelor (pentru acestea din urmă fiind strâns legat de adaptarea organismelor la mediu), cu „diferențe substanțiale între un organism care, după dresaj, a dobândit puterea de a răspunde unui stimul și un organism care, după învățare, reușește să se adapteze la diferite situații” (Merleau-Ponty, 1942, p 145). De aceea, sfera, conținutul și semnificația ei depinde de treapta de evoluție a organismelor supuse învățării, problematica fiind abordată de mai multe discipline – biologie, psihologie, sociologie, neurobiologie, pedagogie – fie din punct de vedere al mecanismelor neurofiziologice ce îl produc, fie din punct de vedere al dimensiunii individuale și sociale și al condițiilor în care ea se produce. Tabelul 2.3. –Definiții ale învățării, evidențiază câteva dintre aceste perspective.

Tabelul 2.3 Definiții ale învățării

| Domeniu | Definiție | Autor |
|------------|---|--|
| Biologie | Procesul cognitiv de dobândire a unei abilități sau cunoaștere. O capacitate a organismelor de a folosi experiențele trecute pentru a lua decizii informate pentru o anumită situație. | Biology Online DTICionary https://www.biologyonline.com/dTICionary/learning |
| Psihologie | Dobândirea de informații, comportamente sau abilități noi după practică, observare sau alte experiențe, așa cum este evidențiată de schimbarea comportamentului, cunoștințelor sau funcției creierului. Învățarea implică abordarea conștientă sau inconștientă la aspectele relevante ale informațiilor primite, organizarea mentală a informațiilor într-o reprezentare cognitivă coerentă și integrarea acestora cu cunoștințele existente relevante activate din memoria pe termen lung. | APA DTICionary of Psychology https://dTICionary.apa.org/learning |
| Sociologie | „Evoluția și învățarea sunt două mecanisme principale de auto-organizare adaptivă în cazul sistemelor complexe. Învățarea modifică distribuția probabilității trăsăturilor comportamentale într-un anumit individ, prin procese de întărire și observare a celorlalți. Evoluția modifică distribuția de frecvență a purtătorilor individuali ai unei trăsături în a populație dată, prin șanse diferențiate de selecție și replicare”. | The Cambridge DTICionary of Sociology, edited by B. S. Turner, pag. 182 |

| | | |
|---------------|---|---|
| Neurobiologie | „Există diferențe în ceea ce privește definițiile memoriei, învățării și înțelegerii”. „... Învățarea vine odată cu înființarea memoriei pe termen lung și capacității de a recupera acea memorie mai târziu. Înțelegerea înseamnă să fi capabil să iei acea memorie pe termen lung lung menționată anterior și să o aplici într-o situație nouă sau într-un decor inedit”. | Sloan, D. & Norrgran, C., A Neuroscience Perspective on Learning, pag. 30 |
| Pedagogie | „Învățarea reprezintă, din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul preșcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacităților acestor de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive”. „Învățarea, în calitate de activitate umană fundamentală, are un scop propriu, angajat la nivel de finalitate adaptativă, transmisă și acțiunilor sale subordonate (scrierea, lectura etc.), proiectate și realizate în virtutea unor motivații specifice”. | Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, pag. 167 |

Istoric, există mai multe teorii, clasice și contemporane, care se referă la învățare, Tabelul 2.4 –Teorii clasice și contemporane ale învățării – evidențiind câteva dintre acestea, împreună cu contribuții ulterioare în diferite domenii și aspecte critice formulate de specialiști, teorii corespunzătoare următoarelor școli (și curente psihologice):

- asocianistă (cu orientare spre înțelegerea legăturii stimul – răspuns atunci când stimulul condiționat și cel necondiționat sunt contigue - apropiate temporal unul de altul);
- behavioristă (cu orientare spre înțelegerea comportamentului observabil în termeni de condiționare și consolidare);
- gestaltistă (învățarea nu este o simplă reacție răspuns - stimul, ci un proces de integrare, în care conștientul poate avea rolul de a întări interiorizarea și eficiența);
- psihosocială (centrată asupra influenței pe care observarea consecințelor comportamentelor celor din jur o are asupra comportamentului unei persoane);
- cognitivistă (cu orientare către procesele mentale cum ar fi perceperea, memorizarea, raționamentul și rezolvarea problemelor, care stau la baza transformării informației și construirii sensului propriu);
- cognitivistă, operațional-genetică și constructivistă (cu orientarea asupra dezvoltării intelectuale în raport cu evoluția gândirii).

Tabelul 2.4 Teorii clasice și contemporane ale învățării

| Caracteristici definitorii | Contribuții |
|--|---|
| Teorii clasice | |
| Teoria condiționării clasice, aparținând curentului asocianist - I. Pavlov (fiziolog), fondator | |
| Învățarea se bazează pe asocierea unui stimul necondiționat (fiziologie) cu unul condiționat. Dacă în timp, asocierea este slăbită, atunci reacția se va stinge (va dispărea). Întărirea funcționează conform mecanismului: cu cât asocierea este mai frecventă, cu atât mai frecvent va apărea reacția condiționată la stimulul condiționat; cu cât asocierea este mai rară, cu atât mai rar (pană la dispariție) va apărea reacția condiționată. | Utilizarea într-o mare varietate de terapii comportamentale și în medii experimentale și clinice, cum ar fi săli de clasă educaționale și medii de învățare și chiar reducerea fobiilor cu desensibilizare sistematică. |
| Teoria întăririi operante, aparținând curentului nebehaviorist - B. F. Skinner (psiholog), exponent | |
| Comportamentul este văzut (privit) atât ca scop al instruirii, cât și ca măsură a eficienței acesteia, făcându-se distincția între răspunsurile/ reacțiile provocate de stimuli cunoscuți (calificate drept „reacții de răspuns”) și răspunsurile/ reacțiile care nu sunt corelate cu vreun stimul cunoscut (calificate ca „operante”); teoria specifică faptul că învățarea are loc atunci când o acțiune (un “operant”) este imediat urmată de o recompensă oarecare, succesul fiind explicat prin relația care se stabilește între comportament și consecințele lui (recompensa); în esența, comportamentul uman este operant (deoarece demonstrează, în mică măsură, un caracter responsiv), prin urmare, dacă apariția unei reacții operante este urmată de un stimul de întărire, atunci va crește ritmului răspunsurilor emise; provocarea unui comportament prin relații de întărire a fost denumită „condiționare operantă” - acea formă de învățare în care consecințele comportamentului influențează posibilitatea de apariție a acestuia. Aplicarea conceptului de „condiționare operantă” la procesul educațional a condus la soluția de “instruire programată” pe care sociologul o propune pentru îmbunătățirea predării și învățării (competența trebuie dobândită pas cu pas, prin aprobarea fiecărui pas nou; cu cât fragmentele succesiunii sunt mai mici, cu atât mai mare va fi frecvența întăririi și cu atât mai mult se vor reduce erorile, cele mai eficiente relații de întărire oferindu-le dispozitivele mecanice sau electrice). | Contribuții în direcția optimizării definirii și operaționalizării obiectivelor învățării și al determinării nivelului de plecare al elevilor pe o anumită treaptă de școlarizare; astăzi, principiile se regăsesc mai ales la nivelul instruirii asistate de calculator. |
| Teoria învățării intuitive, aparținând curentului gestaltist (teoria insight-ului) - W. Köhler, M. Wertheimer și K. Koffka cofondatori | |
| Învățarea este privită ca un efort deliberat și conștient al individului, nu doar ca un simplu produs al formării deprinderilor sau al unei conexiuni stimul - răspuns, asemănătoare mașinii. Astfel, învățarea este o activitate intenționată, de explorare și creativă, în loc de încercare și de eroare. Teoria se concentrează asupra unui mod de rezolvare a problemelor prin intuirea lor (iluminare intelectuală, cu ajutorul căruia informațiile sunt rapid reorganizate în vederea surprinderii a noi relații între date și găsirii soluției | Aplicarea celor patru legi cu privire la învățare a fost utilizată cu rezultate pozitive în proiectarea și designul hărților conceptuale (având în vedere culorile, formele și grupările). |

| | |
|---|--|
| <p>pentru anumite situații-problemă) și nu prin încercare și eroare (ca în teoria întăririi operante) sau prin repetări. Pe parcursul învățării, individul percepe întotdeauna situația în ansamblu și după ce a văzut și evaluat diferitele relații, ia decizia corectă (prin urmare, teoria este una a percepției, privită ca un proces prin care un organism interpretează și organizează senzația pentru a produce o experiență semnificativă a lumii).</p> <p>Sunt formulate patru legi cu privire la învățare: (1) legea „asemănării” (atunci când există mai multe seturi de obiecte, ele sunt percepute mai degrabă ca grupuri, decât ca obiecte individuale); (2) legea „proximității” (obiectele care sunt apropiate sunt susceptibile de a fi văzute ca un grup); (3) legea „închiderii” (preferăm formele complete, celor incomplete); (4) legea „continuității” (legăm elementele individuale ale unei configurații, astfel încât ele să formeze un model continuu care să aibă sens pentru noi).</p> | |
| Teoria proceselor mediate de imitație (teoria învățării sociale), aparținând curentului psihosocial – A. Bandura (psiholog), fondator | |
| <p>Influența modelului este cea care produce/ determină învățare prin funcția lui informativă; prin observare (ca mijloc rapid și eficient pentru achiziționarea cunoștințelor și deprinderilor care vor îndruma acțiunea) se obțin reprezentări simbolice ale acțiunilor care servesc ca și ghizi pentru comportamente adecvate, iar comportamentul este asimilat simbolic înainte ca acesta să fie operant, manifest (prin simpla observare a unui model, individul își formează o reprezentare despre cum ar trebui, sau cum ar dori, să fie el însuși).</p> <p>Teoria de învățare socială evidențiază relațiile existente între învățarea observațională și diferite procese psihologice (pro-sexice, mnezice și motivaționale), incluzând atât cadre cognitive, cât și cadre comportamentale și interpretând conduita umană în termeni de interacțiune reciprocă continuă între determinanții cognitivi, comportamentali și de mediu (apare, astfel, un proces de determinism reciproc între educabil și mediul în care acesta evoluează sau cu care se interferează).</p> | <p>Contribuții în direcția aplicării modelului în actul educațional, prin identificarea cu individul (adultul) apreciat.</p> <p>Aplicabilitate directă în reducerea formelor și nivelului de agresivitate individual și social (prin concentrarea pe rolul factorilor de mediu în modelarea inteligenței copiilor și pe formarea de comportamente dezirabile, prin recompensarea celor acceptate social și descurajarea celor indezirabile).</p> |
| Teorii contemporane | |
| Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale (teoria echilibrării progresive a asimilării și acomodării), aparținând curentului cognitiv, operațional-genetic și dinamic - J. Piaget (biolog și psiholog), fondator | |
| <p>Dezvoltarea cognitivă are loc prin procesul de construire și dezvoltare a structurilor cognitive (a acelor “hărți mintale”, scheme sau rețele de concepte) la care individul face apel pentru a înțelege și reacționa față de experiențele pe care interacțiunea cu mediul i le procură; pe măsură ce crește nivelul de interacțiune cu mediul, schemele cognitive se multiplică și se modifică, pornind de la reflexe înnăscute și ajungând până la activități mintale foarte complexe. În momentul în care aplicarea schemelor existente devine imposibilă, se produce o stare mentală de instabilitate (numită „dezechilibru”), care se remediază prin procesul psihic de „echilibrare”, de ajustare a schemelor prin „asimilare” (procesul de integrare de noi informații în schemele existente) și “acomodare” (modificarea schemelor</p> | <p>Largi aplicații în mediul educațional, atât în practica instruirii (predare în conformitate cu principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale), cât și în probleme legate de curriculum (necesitatea corelării obiectivelor și conținuturilor cu stadiile și structurile de gândire a elevilor).</p> |

| | |
|---|---|
| <p>existente, devenite insuficiente, pentru a se potrivi cu noile informații), care, în final, conduc la adaptare.</p> <p>Teoria introduce conceptul de „stadialitate”, ca etapizare a dezvoltării gândirii și inteligenței, în care fiecare stadiu are o anumită structură, iar nivelul superior îl înglobează pe cel inferior, dezvoltarea intelectuală fiind văzută ca o succesiune stadială a evoluției gândirii.</p> | |
| <p>Teoria acțiunii mintale (teoria formării pe etape a acțiunilor mintale sau teoria orientării), aparținând curentului cognitiv, operațional-genetic și dinamic - P.I. Galperin (medic neurolog, psiholog) fondator</p> | |
| <p>Teoria se axează pe structura operațională a activității umane și pe orientarea tipurilor de activitate cognitiv-reflectorii și acționale, procesul de învățare eficientă desfășurându-se de la acțiuni practice sau obiectuale către manifestarea lor mintală bazată pe mecanisme verbale.</p> <p>Acțiunea reprezintă problema centrală a vieții psihice a ființei umane, dar, spre deosebire de teoria echilibrării progresive a asimilării și acomodării, ea este întotdeauna stabilă dinainte și i se poate prezenta unui individ sub două forme: directă (ca model) și indirectă (ca structură a unei situații-problemă). Acțiunea mintală (concept fundamental al teoriei), considerată ca scop al învățării, are două caracteristici - (1) orientarea (operații de „luare în seama” a unor note semnificative ale situației și de coordonare a acțiunii) și (2) execuția (transformarea reală a obiectului sau a situației, din starea dată, în una adecvată scopului urmărit), ea fiind rezultanta unui proces de interiorizare care parcurge mai multe etape - (1) familiarizarea cu sarcina învățării; (2) acțiunea materială cu obiectul (denumită „acțiune materializată”); (3) transferul acțiunii materializate în planul vorbirii sau al limbajului extern, cu voce tare a, fără sprijin pe materialul obiectiv (denumită „a limbajului exterior cu voce tare fără obiecte”); (4) acțiunea în forma „limbajului extern pentru sine” (comunicarea pentru sine sau planul limbajului extern); (5) acțiunea în forma limbajului interior (vorbirea internă sau desfășurarea acțiunii în planul limbajului intern).</p> | <p>Elementele teoriei și-au găsit aplicații în mediul educațional, introducându-se în activitatea didactică corespunzătoare primei etape, „fisa de exerciții” (în care sunt specificate notele principale ale obiectelor sau fenomenelor implicate în însușirea unui concept anume, precum și algoritmi după care acestea pot fi identificate și după care se poate desfășura acțiunea)</p> |
| <p>Teoria organizării ierarhice a învățării (teoria învățării dirijate), aparținând curentului cognitivist - R. M. Gagné (psiholog educațional) fondator</p> | |
| <p>Teoria identifică cinci tipuri de capacități (numite „condițiile interne” ale învățării) pe care le învață ființa umană și care permit realizarea anumitor performanțe: (1) informația verbală (permite individului să comunice informații); (2) deprinderea intelectuală (permite efectuarea de operații intelectuale); (3) strategia cognitivă (permite rezolvarea de probleme variate); (4) deprinderea motrică (face posibilă realizarea de activități motorii); (5) atitudinea (adoptarea unei poziții față de obiecte, persoane, evenimente).</p> <p>Pornind de la diversitatea condițiilor învățării, există tot atâtea forme de învățare care, pentru a se produce, presupun o anumită combinație între condițiile interne și cele externe: (1) învățarea de semnale; (2) învățarea stimul-răspuns; (3) înlănțuirea logică; (4) asociația verbală; (5) învățarea prin discriminare; (6) însușirea de noțiuni; (7) învățarea de reguli; (8) rezolvarea de probleme.</p> | <p>În forma inițială, teoria acordă o atenție deosebită cadrului de pregătire militară, dar ulterior a fost aplicată la designul formării în toate domeniile.</p> |

Teoria cognitivă (teoria accesibilității), aparținând curentului cognitivist - J. S. Bruner (psiholog)

Teoria pornește de la premisa că dezvoltarea personalității umane se află în strânsă relație cu tranzacția socială și implică faptul că învățarea se afla întotdeauna înaintea dezvoltării.

Teoria stabilește trei modalități fundamentale de reprezentare a realității, care se manifestă în cultura unei societăți: (1) reprezentarea prin acțiune (modalitatea inactivă), (2) reprezentarea prin imagini (modalitatea iconică) și (3) reprezentarea prin mecanismul simbolic, prin diferitele forme de limbaj (modalitatea simbolică). Prin urmare, orice domeniu de cunoaștere (sau orice problemă dintr-un anumit domeniu de cunoaștere) poate fi reprezentat/ reprezentată în trei moduri: (1) ca un ansamblu de acțiuni adecvate obținerii unui rezultat (reprezentarea inactivă); (2) ca un ansamblu de imagini, care țin locul unei noțiuni fără să o definească în întregime (reprezentarea iconică); (3) ca un ansamblu de propoziții extrase dintr-un sistem simbolic guvernat de anumite reguli sau legi de formare și transformare a propozițiilor (reprezentarea simbolică).

Dezvoltarea ființei umane se desfășoară prin succesiunea acestor trei sisteme de reprezentări, până ce ea devine capabilă să le stăpânească pe toate trei.

Teoria oferă un suport amplu și substanțial domeniului educațional, mai ales cu privire la felul în care învață elevii și la modalitățile optime în care trebuie conceput procesul de instruire – respectiv, structurarea curriculum-ului în spirală (tratarea și apoi reluarea unor concepte la vârste diferite, dar cu o mai mare complexitate) și asigurarea participării reale și a activării elevului (învățarea prin descoperire, punerea acestuia în situația de a mânui obiecte, de a rezolva contradicții și probleme), constituind fundamentul reconstruirii curriculum-ului în SUA.

2.5.2. Concluzii preliminare privind învățarea umană

Analiza spectrului teoretic anterior privind învățarea umană conduce la următoarele concluzii:

- (1) Învățarea poate fi privită ca adaptarea structurilor mentale la realitățile specifice cu care o persoană se confruntă, cunoștințele și cunoașterea fiind construite în timpul acestui proces de adaptare prin interacțiunea cu mediul; cunoașterea anterioară va ghida tipul de date / informații căutate, în acord cu capacitatea de înțelegere proprie fiecăruia (modelul mental); prin urmare, învățarea și cunoașterea sunt în totalitate interconectate, învățarea fiind procesul de creare a cunoștințelor / cunoașterii, iar cunoașterea fiind cea care ghidează procesul de învățare;
- (2) diferitele teorii despre învățare au perspective complementare privind descrierea și explicarea factorilor și condițiilor care fac posibile transformările comportamentale;
- (3) învățarea, ca activitate organizată, este pe de o parte un proces individual – reprezentând un efort personal de integrare și organizare a unor noi achiziții în cadrul sistemului propriu de cunoștințe, abilități și atitudini – iar de pe altă parte, este un proces social – întrucât se dezvoltă într-un mediu social concret, cu anumite valori (un context cultural) fiind dirijată de modele comportamentale și consecințele acestora asupra modelelor, iar orice acumulare de informații determină restructurări în planul gândirii, dar și în planul conduitei și al atitudinilor;
- (4) învățarea umană și dezvoltarea sunt într-o relație de interacțiune și interdependență, întrucât pentru a face față anumitor sarcini de învățare

- este necesar ca subiectul să fi atins un anumit nivel de dezvoltare și maturizare (intelectuală, fizică, motivațională, socială);
- (5) învățarea umană este condiționată de o serie de factori interni (biofizici – de exemplu, potențialul genetic, dezvoltarea fizică generală, particularitățile organelor de simț) și psihoindividuali, de exemplu, organizarea perceptiv - motorie, particularitățile spiritului de observație, nivelul inteligenței, calitatea atenției, cantitatea și calitatea cunoștințelor și experiențelor anterioare, stilul de învățare) și externi (sociali - de exemplu, condițiile economice și social istorice, condițiile materiale și spirituale din mediul familial, psihosociali, de exemplu, calitatea și volumul relațiilor interpersonale, igienici, de exemplu, regimul alimentar, condițiile de învățare, de locuit și de odihnă, pedagogici, de exemplu, natura, volumul, gradul de familiarizare cu noile informații, organizarea procesului de învățare, metodele și tehnicile pedagogice utilizate și ergonomici, de exemplu, iluminatul, temperatura, mobilierul).
 - (6) învățarea umană are ca prim palier individul și modul personal de raportare la anumite subiecte, maniera personală de angajare în rezolvarea unei sarcini, prin urmare un anumit stil de învățare.

2.6. Învățarea organizațională

2.6.1. Definirea conceptului

Conceptul de învățarea organizațională și-a făcut apariția la începutul anilor 60. Cyert & March, bazându-se pe observarea procedurilor interne prin care firmele iau decizii, introduc acest concept în corelare cu detectarea și corectarea erorilor și adaptarea (adaptarea scopurilor, adaptarea la mediul înconjurător și adaptarea regulilor de căutare a soluțiilor) și dezvoltă o teorie a învățării organizaționale, ca parte a unui model de luare a deciziilor în cadrul unei organizații de business, care se bazează pe experiență și învățare: „Învățarea organizațională implică detectarea și corectarea erorilor. Când eroarea detectată și corectată permite organizației să își desfășoare activitatea curentă sau să își atingă obiectivele actuale, atunci procesul de detectare și corectare a erorilor este învățarea cu o singură buclă. Învățare cu o singură buclă este ca un termostat care învață când este prea cald sau prea frig și activează sau oprește căldura. Termostatul poate efectua această sarcină deoarece poate primi informații (temperatura camerei) și poate să dezvolte o acțiune corectivă. Învățarea cu buclă dublă are loc atunci când este detectată eroarea și corectată în moduri care implică modificarea normelor, politicilor, obiectivelor care stau la baza unei organizații” (Cyert & March, 1963, p 2).

Asemeni învățării umane, conceptul cunoaște o multitudine de abordări, cu elemente de intrare din direcția proceselor de inovare tehnologică, dar și din direcția științelor sociale (antropologie, sociologie, psihologie etc.):

- învățarea organizațională apare acolo unde „noi modele extinse de gândire sunt cultivate, unde aspirația colectivă este eliberată, unde oamenii își extind continuu capacitatea de a crea rezultatele pe care le doresc cu adevărat și unde oamenii învață continuu cum să învețe împreună” (Senge, 1990, p 3);
- învățarea organizațională este „capacitatea sau procesele din cadrul unei organizații de a menține sau îmbunătăți performanța pe baza experienței. Învățarea este un fenomen la nivel de sistem, deoarece

- rămâne în cadrul organizației, chiar dacă indivizii se schimbă” (Nevis, DiBella & Gould, 1995, p 73);
- „învățarea organizațională este o metaforă care cuprinde două concepte, învățarea și organizarea și permite explorarea unei organizații ca și cum ar fi un subiect care învață, prelucrează informații, reflectă asupra experiențelor și posedă un stoc de cunoștințe, abilități și expertiză” (Gherardi & Nicolini, 2003, p 47);
 - Învățarea organizațională este „capacitatea unei organizații de a prelucra cunoștințe - cu alte cuvinte, de a crea, dobândi, transfera și integra cunoștințe și de a-și modifica comportamentul pentru a reflecta noua situație cognitivă, în vederea îmbunătățirii performanței sale” (Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente & Valle-Cabrera, 2004, p 717);
 - Învățarea organizațională este „fluxul de posibilități de învățare derivat din multitudinea conexiunilor în care practicienii se angajează, deoarece își reconfigurează în mod constant practicile (de învățare).” (Antonacopoulou & Chiva, 2007, p 290);
 - Învățarea organizațională este „un proces de învățare prin interacțiuni sociale la nivel de grupuri și organizații” (Brătianu, 2015, p 288).

Multitudinea abordărilor sunt grupate de Bell, Whitwell & Lukas în patru școli, corespunzătoare unor direcții distincte de cercetare și gândire cu privire la procesul de învățare al unei organizații (Bell, Whitwell & Lukas, 2002):

- școala economică care statuează învățarea organizațională prin practică (învățarea generată de fluxuri și procese repetitive de producție), accentul /centrarea punându-se pe creșterea cantității de cunoștințe și nu pe schimbările calitative în învățare;
- școala dezvoltării care statuează învățare organizațională prin evoluție (învățarea lineară, compusă din mai multe etape în acord cu vârsta și experiența firmei), accentul /centrarea punându-se asupra învățării creative ce apare ulterior detectării și corecției erorilor;
- școala managerială care statuează învățarea organizațională prin managementul schimbării (învățarea generată de intervenții la nivel de practici și cultură organizațională), accentul / centrarea punându-se asupra rezultatelor învățării;
- școala procesuală care statuează învățarea organizațională prin procesarea informațiilor (învățarea determinată de generarea de informații, diseminarea și utilizarea acestora), accentul /centrarea punându-se asupra capacităților comportamentale și cognitive ale indivizilor ce construiesc social învățarea.

2.6.2 Modele privind învățarea organizațională

Învățarea organizațională este asociată tradițional cu programe interne formale, destinate dezvoltării competențelor personalului propriu, atunci când managementul decide că un anumit aspect (o anumită cunoaștere / abilitate) este vital (vitală) pentru organizație și trebuie să fie învățat (ă)/ dobândit de angajați – procesul este descris ca învățare de sus în jos („top-down learning”). Ulterior, programele formale au fost completate și de învățarea experiențială (non-formală) care are loc în timpul procesului efectiv de realizare a sarcinilor de lucru (rezultând în egală măsură din experiențe pozitive, dar și negative) – procesul este descris ca învățarea de jos în sus („bottom-up learning”). Dar și de învățarea între egali („peer-learning”), ca învățare programată, sau nu, care are loc în timpul unor

sesiuni special dedicate împărtășirii experiențelor între profesioniști de același nivel sau în timpul procesului efectiv de realizare a sarcinilor de lucru.

Cu toate acestea, învățarea cu rol de informare pentru satisfacerea nevoilor operaționale ale angajaților pierde încet teren în fața învățării cu rol transformativ.

Privind organizația ca fiind compusă din interacțiuni între membrii săi, Argyris și Schön identifică trei tipuri de învățare într-o organizație (Argyris & Schön, 1978):

(1) învățarea cu o singură buclă („single-loop learning”), atunci când strategia este modificată ca răspuns la un rezultat neașteptat - corectarea erorilor - (membrii organizației detectează erorile, pe care apoi le corectează, adică răspund la schimbările din mediile interne și externe ale acesteia, dar mențin caracteristicile centrale ale teoriei în uz);

(2) învățarea cu buclă dublă („double-loop learning”), atunci când învățarea duce la o schimbare a teoriei în uz, valorile, strategiile și ipotezele care guvernează acțiunea fiind modificate pentru a crea un mediu mai eficient (răspunsul membrilor organizației la eroarea detectată ia forma unei investigații organizaționale, pentru a identifica și modifica incoerențele/ incompatibilitățile normelor în uz și a dezvolta noi norme, mai eficiente);

(3) învățarea cu buclă triplă („triple-loop learning”), atunci când se îmbunătățește sistemul de învățare în sine (a învăța să înveți).

Privind organizația ca fiind compusă din indivizi / persoane cu capacități individuale diferite de a realiza țintele propuse, Senge identifică învățarea în echipă ca fiind unitatea fundamentală de învățare în organizații, atunci când aceasta dă dovadă de (Senge, 1990): o aliniere la o direcție comună; o utilizare conștientă a dialogului și a discuției ca modalități complementare de ascultare a celorlalți și prezentare / apărare a propriilor idei, respectiv de conversare/ realizare a schimbului de informații și experiențe între echipe; o analizare sistemică a problemelor complexe cu care se confruntă organizația; o trecere continuă de la practică la performanță.

Lave și Wenger (Lave & Wenger, 1991), analizând interacțiunea ucenici - profesioniști și procesul prin care ucenicii, ca nou veniți, își crează o identitate profesională, propun conceptul de învățarea prin comunitatea de practică („Community of practice”); dezvoltat inițial ca un cadru pentru a descrie învățarea informală a nou veniților într-o organizație, conceptul cunoaște două schimbări de perspectivă ulterioare - prima, prin centrarea asupra dezvoltării personale și traiectoriei participării indivizilor într-un grup (Wenger, 1998), iar cea de a doua, prin centrarea asupra grupurilor de practicieni care, având același domeniu de interes, își împărtășesc informațiile, se ajută, construiesc relații ce le permit să învețe unul de al altul, dar și împreună (Wenger, McDermott, Snyder, 2002). Astfel, comunitățile de practică devin un model de învățare organizațională, preluat inițial la nivelul organizațiilor de afaceri (datorită slabei rezultate pe care le oferiseră sistemele informatice în direcția managementului cunoașterii), iar transpus ulterior și la nivelul organizațiilor guvernamentale, educaționale, asociațiilor profesionale și civice.

Modelul SECI de creare a cunoașterii propus de Nonaka și Takeuchi, prin transformarea ontologică a acesteia din formă tacită în formă explicită și apoi, din nou, în formă tacită, urmând o spirală în 4 etape S-socializare, E-externalizare, C-combinare, I-internalizare (Nonaka & Takeuchi, 1995), stă la baza modelului de învățare operațională prin crearea cunoașterii.

Pentru identificarea cauzelor care determinau devierea produselor de la cerințele consumatorilor, W.E. Deming realizează în 1950, în Japonia (în cadrul unui seminar organizat de JUSE - Japanese Union of Scientists and Engineers), o

propunere cu privire la analiza și măsurarea proceselor de design, producție, vânzare și cercetare a bunurilor și serviciilor. Propunerea, viza o constantă analiză și măsurare a proceselor și un feedback permanent - astfel încât managementul să poată le poată identifica pe acelea care necesită îmbunătățire, dar și să realizeze îmbunătățirile - și stă la baza ciclului PDCA – „Plan-Do-Check-Act” de îmbunătățire continuă, cu utilizări ulterioare în procesul de luare al deciziilor (planificare strategică) și rezolvarea de probleme. Bazându-se pe o spirală continuă de analiză și îmbunătățire, parcurgerea ciclului conduce la un aport de cunoaștere și învățare la nivel organizațional, constituindu-se într-un model utilizat și în România la nivel educațional (atât în segmentul învățământului superior, cât și în segmentul învățământului preuniversitar).

Deși paleta modelelor de învățare organizațională este mult mai largă, limitarea la cele 7 anterioare nu este întâmplătoare: în primul rând, ilustrează toate cele 3 posibile categorii de orientare a învățării: conceptuală, operațională și conceptual-operațională; în al doilea rând, ilustrează toate categoriile posibile de activități în raport cu cunoașterea: dobândire, împărtășire, utilizare, stocare, creare, transformare, internalizare și înlocuirea vechilor prezumții, adânc înrădăcinate, cu altele noi. Figura 2.3.– Modele de învățare organizațională vs. activități în raport cu cunoașterea - pune în evidență aceste aspecte.

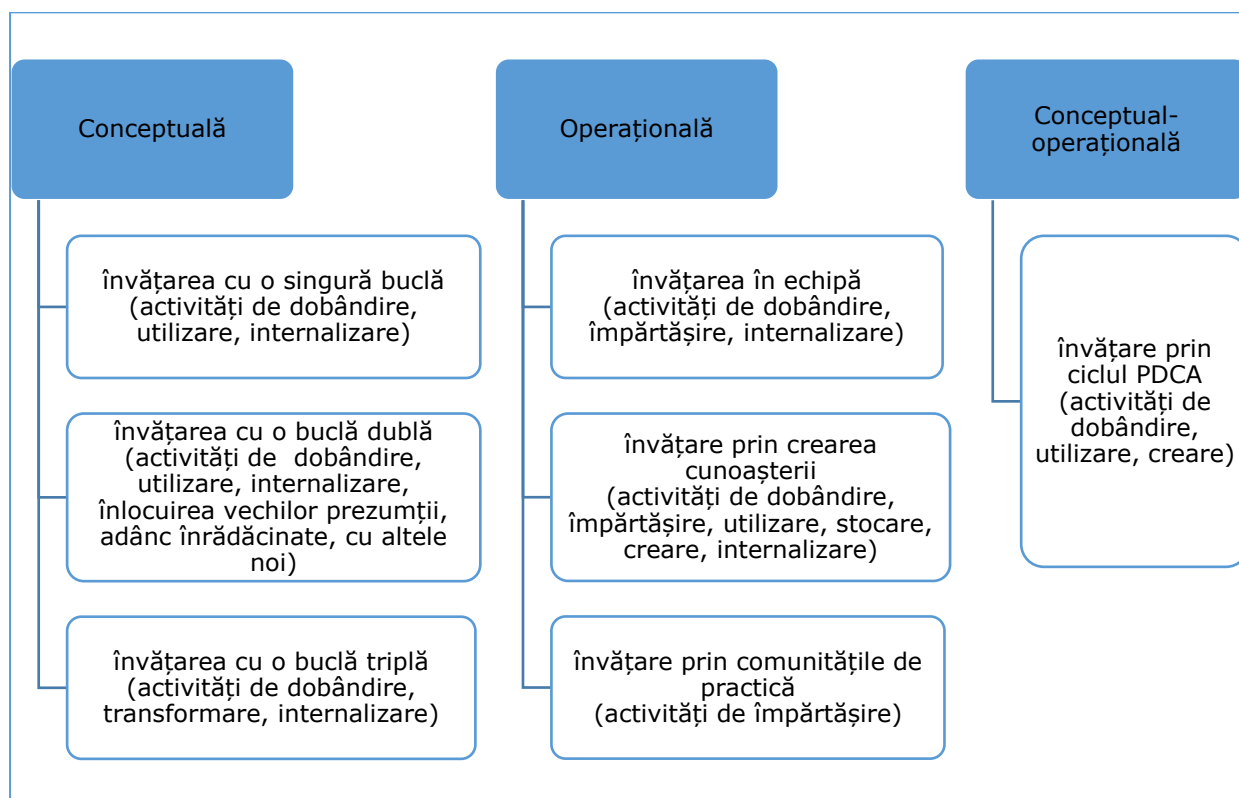


Fig. 2.3 Modele de învățare organizațională vs. activități în raport cu cunoașterea

2.6.3. Factori care influențează învățarea organizațională

Din perspectiva factorilor care favorizează apariția învățării organizaționale și influențează sustenabilitatea ei, în literatura de specialitate au putut fi identificați următorii, cu precizarea că unii dintre aceștia pot fi sau acționează și ca elemente de blocaj:

- indivizii/ persoanele din organizație (Cyert & March, 1963) care demonstrează în același timp că sunt proactivi, dar și reflectivi, independenți, dar și cooperanți, care sunt conduși de aspirații, dar și realiști cu privire la limite (Friedman, 2002);
- perspectiva sistemică, ce coagulează membrii organizației în jurul unei identități comune (Senge, 1990);
- un climat organizațional deschis ideilor și punctelor de vedere noi (interne și externe) și experimentării și învățării (din experiență și de la alții), ce permite cunoașterii individuale să fie constant reînnoite, lărgite și îmbunătățite (Garvin 1993; Stata, 1989);
- transferul (intern) și integrarea cunoașterii de la nivel individual, către nivel de grup și organizație, prin fluxuri fluide de comunicare formală, non-formală, informală (Kofman & Senge, 1993; Garvin 1993);
- angajamentul managerial, ce dezvoltă o cultură organizațională care promovează achiziția, crearea și transferul cunoașterii ca valori fundamentale (Nonaka & Takeuchi, 1995);
- motivarea individuală de a învăța, dinamica grupurilor și practicile culturale organizaționale (Prugsamatz, 2010);
- structura organizațională, a echipei de conducere și/sau a grupurilor, care încurajează sau descurajează învățarea și acțiuni reflective (Fiol & Lyles, 1985);
- etapa de dezvoltare organizațională, având în vedere faptul că unele noi companii depind în primii ani (în perioada imediat următoare înființării) de accesul la cunoaștere prin intermediul companiilor mature, iar cele mature se concentrează asupra internalizării învățării (Bapuji & Crossan, 2004);
- mediul înconjurător în care funcționează organizația, care permite, sau nu, accesul către resurse de cunoaștere externă (Bapuji & Crossan, 2004);
- cultura organizațională, ce facilitează învățarea și inovarea, dar care poate în egală măsură să acționeze ca factor blocant, mai ales în cazul unor organizații de mari dimensiuni, mature și de succes (Rebelo & Gomes, 2011);
- practicile de management al resurselor umane, din perspectiva unor angajări bazate pe selecție, a unor trainiguri ce au la bază o strategie clară și a participării membrilor organizației la procesul de luare a deciziilor (Pérez López, Montes Péon & Vazquez Ordás, 2006).

2.6.4. Corelarea cu alte teme centrale asupra învățării și rolul mediator al învățării organizaționale

După cum am arătat, există mai multe teorii care se referă la învățare și diferite definiții ale cunoașterii, iar Easterby- Smith și Lyles disting patru teme centrale asupra învățării în relație cu organizațiile, bazate pe dihotomiile teorie-practică și proces-conținut (Easterby- Smith & Lyles, 2011): învățarea organizațională (1) și organizația care învață (2); cunoașterea organizațională (3) și managementul cunoașterii (4). Figura 2.4 pune în evidență relațiile dintre cele 4 teme.

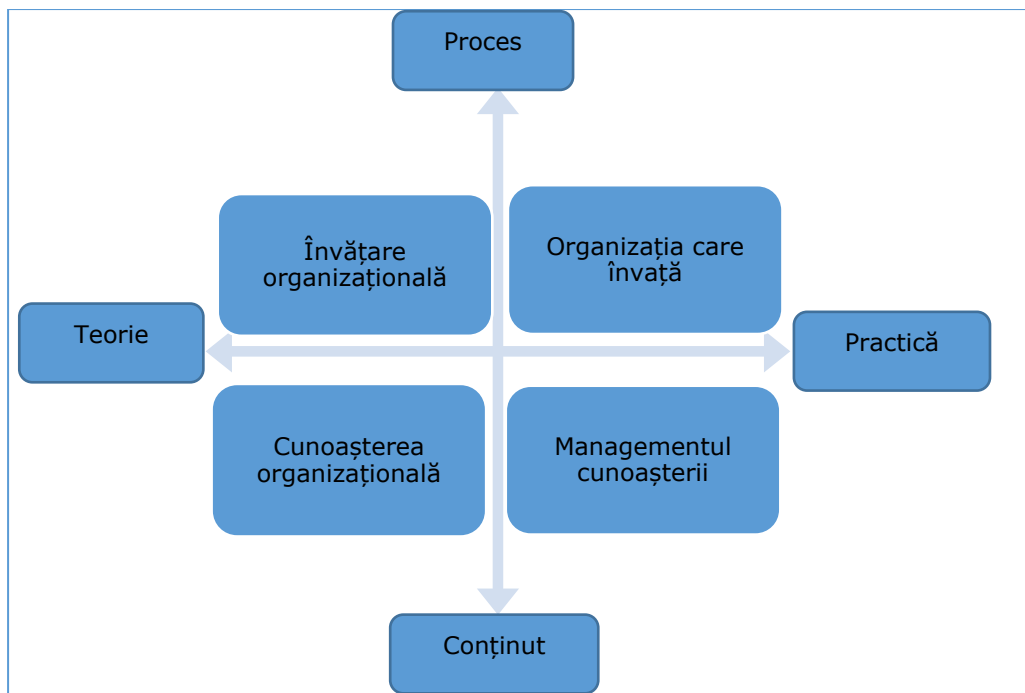


Fig. 2.4 Easterby-Smith M., Lyles M.A. (Eds.) (2011). Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management, Wiley, p.4

Învățarea organizațională – care, din perspectiva autorilor, se referă la procesele de învățare ale organizațiilor din interiorul acestora, bazându-se pe asumția că o organizație are același comportament de învățare ca un organism; prin urmare, învățarea organizațională este adaptivă (organizația are abilitatea să reacționeze la diferite input-uri interne sau externe și să se adapteze, dacă este necesar), iar cunoașterea (cunoștințele) poate (pot) fi stocate în timp.

Organizația care învață – care, din perspectiva autorilor, este organizația centrată pe învățarea reală, dar având în același timp și o legătură puternică cu practica, fiind, prin urmare, în postura de a exercita cunoașterea; aceasta implică o concentrare asupra relației dintre cunoștințe și acțiuni, cu accent pe lucrurile pe care indivizii și grupurile le fac.

Prin urmare, distincția dintre acești doi termeni este clară, învățarea organizațională referindu-se la studiul proceselor de învățare în și din interiorul unei organizații, iar organizația care învață fiind un tip (ideal) de entitate care facilitează învățarea tuturor membrilor săi.

Cunoașterea organizațională – este, din perspectiva autorilor, cunoașterea colectivă și abilitățile deținute de indivizii care aparțin unei organizații, fiind identificate 2 abordări epistemologice și ontologice diferite în ceea ce privește crearea cunoașterii: cea vestică (occidentală), care tinde să sublinieze cunoașterea explicită (formală, articulată, ușor de codificat și care poate fi predată) și să se centreze pe individ și cea estică (japoneză), care tinde să sublinieze cunoașterea tacită (nearticulată, personală, dobândită prin experimentare și practică, dificil de codificat și evaluat) și să se centreze pe grup.

Managementul cunoașterii - nu are o definiție unanim acceptată, iar din perspectiva autorilor acesta referindu-se, în general, la un ansamblu de practici organizaționale și modalități privind generarea, captarea, organizarea, diseminarea și exploatarea cunoștințelor necesare realizării obiectivelor organizației, punând în legătură pe cei care știu cu cei care au nevoie să știe și utilizând efectul de pârghie pentru transferul cunoașterii de la o persoană la întreaga organizație.

Prin urmare, modelul general de organizație care învață se corelează cu managementul cunoașterii, integrând și dezvoltând aceleași concepte cheie în context organizațional (gândire critică, inițiativă, rezolvarea problemelor, lucrul în echipă), realizând corelarea aspectelor formale și procedurale cu procesele informale și dinamice care fac inovația reală, eficientă și productivă; de aceea, conform Quast (2012), „dezvoltând rutine de învățare, managementul cunoașterii construiește organizații care învață”.

Fiecare dintre cele 4 școli/ curențe (anterior menționate) cu privire la procesul de învățare al unei organizații oferă perspective în raport cu modul în care învățarea organizațională apare și se menține, putându-se stabili legături (corelații și /sau relații de mediere) cu alte direcții – creativitate și inovare, management și leadership, responsabilitate și motivare, valori comune și o viziune împărtășită, comunicare organizațională și cultura organizațională etc. Astfel, au fost evidențiate faptul că:

- leadership-ul strategic și învățarea organizațională sunt corelate și oferă o perspectivă asupra modului în care diferite stiluri și mecanismele specifice de conducere pot facilita și promova dezvoltarea fluxurilor de învățare (Vera & Crossan, 2004);
- managementul cunoașterii, prin procesele pe care le gestionează (crearea și/sau achiziția de cunoștințe, stocarea, transferul, partajarea și utilizarea acestora), determină comportamente organizaționale îmbunătățite, decizii, produse, servicii, procese și relații care permit organizației să-și îmbunătățească performanța, susținând astfel procese organizaționale care implică inovație, învățarea individuală și învățarea colectivă (King, 2009);
- învățarea organizațională mediază relația dintre leadership-ul transformațional și inovarea organizațională, respectiv leadership-ul transformațional influențează pozitiv învățarea organizațională, iar aceasta la rândul ei influențează pozitiv inovarea organizațională în cadrul școlilor post-secundare (Hsiao & Chang, 2011);
- învățarea organizațională mediază relația dintre clan, adhocrație și cultura pieței, practicile de resurse umane și inovație; respectiv pentru a crește învățarea și inovația organizațiile trebuie să se concentreze asupra demersurilor de construire a unei culturi care, în același timp, oferă angajaților flexibilitate, autonomie, oportunități de dezvoltare profesională și de recompensare, dar încorporează și competitivitate (Raj & Srivastava, 2013);
- anumite componente culturale ale unei organizații școlare, respectiv sprijinul acordat elevilor, încrederea și respectul dintre profesori, promovează capacitatea profesorilor pentru învățare organizațională; mai mult, cultura profesională a cadrelor didactice are un rol critic în raport cu formarea capacității de învățare organizațională – pe măsură ce nivelul educațional (primar, gimnazial, liceal) crește, capacitatea de învățare organizațională descrește, iar relația pozitivă dintre dialogul reflectiv și capacitatea profesorilor de învățare organizațională devine mai slabă (Seashore Louis & Lee, 2016).

2.6.5. Concluzii preliminare privind învățarea organizațională

Analiza spectrului teoretic privind învățarea organizațională, precum și a rezultatelor unor cercetări empirice, conduce la următoarele concluzii:

- (1) Principiile învățării individuale pot fi transpuse/ transferate la nivelul învățării organizaționale, dar dinamica acestora din urmă este mult complexă.
- (2) Învățarea organizațională se bazează pe învățarea individuală, dar ea nu înseamnă suma învățării individuale a fiecărui membru/ persoane din organizație.
- (3) Învățarea organizațională poate fi privită ca un proces dinamic ce pornește de la individ (prin achiziția individuală de cunoștințe/ cunoaștere), continuă la nivel de grup (prin schimb de idei și cunoștințe), ajunge la nivel de organizație (prin integrarea cunoștințelor/ cunoașterii într-un corp comun, încorporat în cultura organizațională și păstrat în memoria organizațională), beneficiază de aport suplimentar din mediul extern (clienți, colaboratori) și prin intermediul rețelelor (comunităților de practică), pentru ca ulterior să se reîntoarcă la individ.
- (4) Învățarea organizațională este un concept larg, facilitat sau blocat de o serie diversă de factori interni și externi.
- (5) Au fost stabilite corelații și /sau relații de mediere pozitive între învățarea organizațională și următoarele: creativitate și inovare; management și leadership; responsabilitate și motivare; valori comune și o viziune împărtășită; comunicare organizațională; cultura organizațională; ceea ce se constituie în motive pentru implementarea conceptului.
- (6) Învățarea organizațională și organizația care învață sunt două concepte diferite, primul referindu-se la studiul proceselor de învățare, în și din interiorul unei organizații, iar cel de al doilea fiind un tip (ideal) de entitate care facilitează învățarea tuturor membrilor săi.

3. CERCETĂRI BIBLIOGRAFICE ASUPRA CONCEPTELOR DE ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ ȘI ȘCOALA CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ

3.1. Organizația care învață

3.1.1. Contextul

Societatea postmodernă, caracterizată de apariția și dezvoltarea noilor tehnologii informaționale, creșterea proceselor inter-relaționale, mișcarea liberă a capitalului și dominația corporațiilor multinaționale, a determinat (prin tendințele de introducere a noilor tehnologii informaționale, globalizare, creșterea competitivității) schimbări organizaționale profunde; organizația industrială actuală trebuie să facă față unui mediu în schimbare rapidă și foarte competitiv, în care cerințele privind calitatea produselor/serviciilor trebuie să se combine cu cele privind mediul și responsabilitatea socială, în care reacția față de problemele realității prezente (management reactiv) trebuie să fie dublată de o analiză a factorilor care au determinat simptomele vizibile ale acestora (evaluarea tendințelor), precum și a efectelor secundare ale deciziilor luate (evaluarea implicațiilor) și în final înlocuită de o gândire sistemică în care inter-relaționările și identificarea structurilor (tiparelor) din spatele sistemelor complexe (complexitatea detaliului, dar și complexitatea dinamică) conduc la identificarea schimbărilor – levier (Senge, 1990).

După cum s-a menționat anterior, provocările societății postmoderne au condus:

- în primul rând, la schimbări conceptuale în ceea ce privește managementul - la începutul anilor '80 fiind introdus Total Quality Management (Managementul Calității Totale) care accentuează calitatea îmbunătății continue, la începutul anilor '90 fiind introduse Reengineering-ul și Benchmarking-ul ca îmbunătățiri ale strategiei de business, apoi la sfârșitul anilor '90 fiind introdus Knowledge Management (Managementul Cunoașterii) ca ansamblu de practici și modalități organizaționale pentru generarea, captarea și diseminarea cunoștințelor necesare realizării obiectivelor unei organizații;
- în al doilea rând, la noi modele organizaționale, ca încercări teoretice (ale mediului academic și de afaceri) care să ofere soluții la nevoia de adaptare și supraviețuire a companiilor:
 - (1) „organizația care învață”, în care învățarea continuă, atât individuală cât și colectivă și o bună armonizare între individ și organizație, produce beneficii ambelor părți și stau la baza obținerii performanțelor și a avantajului competitiv (1990);
 - (2) „organizația relațională” / „organizația de tip rețea”, în care relațiile de control și de comunicare verticală sunt înlocuite cu relațiile laterale de colaborare

și consultare, ceea ce conduce la o mai mare flexibilitate și adaptabilitate sporită atunci când apar probleme și cerințe de acțiune care nu pot fi defalcate și distribuite între specialiști în cadrul unei ierarhii (1991);

(3) „organizația inteligentă”, în care avantajul competitiv nu se obține din produse superioare calitativ, dar efemere, ci printr-o analiză de nevoi și implementarea unor strategii în jurul unor elemente centrale („core elements”) - cunoașterea și activitățile bazate pe servicii, în care fiecare activitate de creare a unei valori trebuie definită ca serviciu bazat pe cunoaștere (1992).

Dintre aceste modele, cel al „organizației care învață” („learning organization”) este cel care se corelează cu managementul cunoașterii, integrând și dezvoltând aceleași concepte cheie în context organizațional - gândire critică, inițiativă, rezolvarea problemelor, lucrul în echipă și realizând corelarea aspectelor formale și procedurale cu procesele informale și dinamice care fac inovația reală, eficientă și productivă.

3.1.2. Definirea conceptului și motivația implementării

Organizația care învață (learning organization), ca și concept și model, a obținut o recunoaștere largă atunci când Peter M. Senge a publicat lucrarea „The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization”, având ca și elemente centrale cinci „discipline de învățare”- măiestria personală, modelele mentale, crearea unei viziuni comune, învățarea în echipă, gândirea sistemică; el propune ca oamenii să lase deoparte vechile lor moduri de gândire (modele mentale), să învețe să fie deschiși cu ceilalți (măiestrie personală), să înțeleagă cu adevărat cum anume funcționează compania / organizația lor, nu în termeni de cauză și efect, ci în termeni de conexiuni între diferitele părți componente (gândire sistemică), să dezvolte un plan cu care fiecare să fie de acord (viziune comună) și apoi să acționeze împreună pentru a realiza această viziune (învățarea în echipă) (Senge, 1990). Niciunul dintre aceste cinci elemente nu era nou, dar ceea ce a dat formă și putere modelului este aducerea lor laolaltă.

Totuși, contribuții în dezvoltarea conceptului și modelului sunt legate și de:

- Chris Argyris și Donald Schön, prin introducerea distincției dintre single-loop learning - învățarea ca rutină (ce permite indivizilor, grupurilor, organizațiilor să-și adapteze comportamentul în acord cu diferența dintre rezultate așteptate și obținute) și double-loop learning (învățarea care provoacă statu-quo-ul și întrebări cu privire la valorile, prezumțiile și modelele mentale în legătură cu un anumit subiect), precum și prin cercetările asupra reflecției și introducerea unei noi paradigme educaționale - reflecție în acțiune, care apare atunci când pe parcursul rezolvării sarcinilor, o persoană începe să reflecteze și să pună la îndoială limitele cadrelor teoretice, determinând schimbări și creșterea capacității de învățare organizațională; acțiunea și reflecția trebuie să apară în același timp, prin urmare, învățarea este integrată în situații concrete (Argyris & Schön, 1978),
- Margaret Wheatley, prin dezvoltarea unei noi viziuni asupra organizației (privită ca sistem dinamic cu o sensibilitate deosebită, în care nu este nevoie de o masă mare pentru a crea schimbare, ci doar de o perturbare corectă într-o parte a sistemului care este atât de bine conectată încât va crea schimbări la nivelul întregului), precum și a unei noi viziuni asupra leadership-ului (Wheatley, 1992).

În trei decenii de la momentul apariției, în aria business-ului, conceptul cunoaște o mare varietate de definiții și dezvoltări, Figura 3.1. – Evoluții în definirea conceptului de organizație care învață punând în evidență câteva dintre acestea. Se observă dezvoltări fie în direcția învățării la toate nivelurile – personal, de echipă, organizațional, fie în direcția practicilor de management și a politicilor organizaționale de definire a strategiilor de învățare, cu diferite grade de similaritate și/sau diferențiere.

Potențialul pe care un astfel de concept și model îl oferă unei organizații – creșterea productivității/ performanței, competitivitate pe piața operatorilor economici de același tip, succes în raport cu produsele/ serviciile dezvoltate și în raport cu clienți – au făcut ca el să fie adoptat rapid în decursul anilor '90 atât în Statele Unite (de exemplu, de General Electric și Pacific Bell), cât și în Europa (de exemplu, de Sheerness Steel și Nokia) și Asia (de exemplu, de Honda și Samsung). Totuși, extrem de important este faptul că, deși pornit din industrie și zona de afaceri, conceptul ajunge pe parcursul anilor să fie extins către organizații non-profit (spitale, centre de îngrijire), administrație publică, educație (universități și școli), armată, organizații religioase (biserici) etc.

Prin urmare, în contextul a cel puțin trei noi propuneri conceptuale în aria modelelor organizaționale în decurs de aproximativ 4 de ani – „organizația care învață”, „organizația de tip rețea”, „organizația inteligentă”, ce ar determina, totuși, o organizație să-l adopte pe primul? Avantajele unei implementări, conform Marquardt (2002, p 32), derivă din următoarele:

(1) organizația învață mult mai eficient, atât din propriile greșeli cât și de la colaboratori și competitori;

(2) organizația crește angajamentul și creativitatea angajaților;

(3) organizația reduce timpul necesar introducerii schimbărilor strategice (inclusiv a celor privind noi procese de producție) și dezvoltă mult mai rapid noi produse și/sau servicii;

(4) organizația stimulează îmbunătățirea continuă la nivelul tuturor departamentelor/ structurilor care o compun și la nivelul tuturor fluxurilor care se dezvoltă.

De asemenea, avantajele unei implementări, conform Sarder (2016, p 10), derivă din următoarele:

(5) organizația ajunge să fie întotdeauna aprovizionată cu noi idei și informații (provenind din știință și tehnologie, mediul înconjurător, dezvoltarea resurselor umane etc.);

(6) învățarea, ca proces al întregii organizații, face ca ideile și informațiile noi să fie răspândite și transferate către toate nivelurile (organizaționale), de la cele mai de jos, până la cele mai de sus (top management) și le transpune în acțiune;

(7) învățarea conduce nu doar la îmbunătățirea produselor și/sau serviciilor oferite, ci și la o creștere / dezvoltare a mediului de lucru, care se adaptează mai ușor la provocări, răspunde mai repede la diferite situații/ probleme și devine mai eficient;

(8) comportamentul organizațional se schimbă, ca urmare a dezvoltării unui mediu bazat pe deschidere și încredere, schimbările sunt percepute ca parte a procesului de îmbunătățire și dezvoltare, iar cultura organizațională devine una a îmbunătățirii continue;

(9) organizația este mult mai probabil să atragă, rețină și motiveze cei mai buni angajați.

| | |
|--|--|
| (Senge, 1990, p2) | <ul style="list-style-type: none"> o organizație „în care oamenii își extind continuu capacitatea de a crea rezultate pe care le doresc cu adevărat, în care modele noi și extinse de gândire sunt cultivate, în care aspirația colectivă este eliberată și în care oamenii învață continuu cum să învețe împreună” |
| (Garvin, 1993, p2) | <ul style="list-style-type: none"> o organizație „care are abilități în crearea, dobândirea și transferul de cunoștințe și în modificarea propriului comportament pentru a reflecta noi cunoștințe și perspective” |
| (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 1989, p 2) | <ul style="list-style-type: none"> o organizație care „facilitează învățarea tuturor membrilor săi și se transformă continuu” |
| (Goh, 1998, p 16) | <ul style="list-style-type: none"> o organizație care se caracterizează prin claritate și sprijin pentru misiune și viziune, leadership și implicare partajate, o cultură care încurajează experimentarea, capacitatea de a transforma cunoștințele peste granițele organizaționale și munca în echipă și cooperarea |
| (Yang, Watkins, & Marsick, 2004, p 33) | <ul style="list-style-type: none"> o organizație în care “Oamenii sunt aliniați în jurul unei viziuni comune. Ei simt și interpretează mediul în schimbare. Ei generează noi cunoștințe pe care le utilizează, la rândul lor, pentru a crea produse și servicii inovatoare pentru a satisface nevoile clienților” |
| (Moilanen, 2005, p 71) | <ul style="list-style-type: none"> “o organizație gestionată în mod conștient, cu învățarea ca o componentă vitală în valorile, viziunea și obiectivele sale, precum și în operațiunile sale de zi cu zi și evaluare. Organizația care învață elimină obstacolele structurale ale învățării, creează structuri facilitatoare și se ocupă de evaluarea învățării și dezvoltării sale. Investește în leadership pentru a ajuta indivizii în găsirea scopului, în eliminarea obstacolelor personale și în facilitarea structurilor pentru învățarea personală și obținerea de feedback și beneficii din rezultatele învățării” |

Fig. 3.1 Evoluții în definirea conceptului de organizație care învață

3.1.3. Modele de organizații care învață

Literatura de specialitate include o serie consistentă de modele asociate conceptului, modele care, fie se concentrează asupra transformării organizaționale ce facilitează tranziția către o organizație care învață, fie se concentrează asupra a ceea ce organizațiile ar trebui să facă. Printre acestea se evidențiază cinci modele, considerate de literatura de specialitate ca fiind clasice, de referință.

A) Modelul dezvoltat de Senge se concentrează asupra transformării unei organizații, propunând 5 discipline care facilitează tranziția către o organizație care învață (Senge, 1990):

- măiestria personală (**personal mastery**) - definită ca dimensiunea de clarificare și adâncire continuă a viziunii personale a fiecărui angajat (deci, de creștere și dezvoltare personală continuă individuală);
- modele mentale (**mental models**) - definită ca dimensiunea de analiză a preconcepțiilor adânc înrădăcinate în mentalul individual, astfel încât, păstrând ceea ce este valoros și adăugând noi perspective, să se ajungă la noi concepții, capabile să susțină practici productive ce reduc distanța între ceea ce se realizează și realitatea mediului înconjurător;

- crearea unei viziuni comune (***building shared vision***) - definită ca dimensiunea de aducere laolaltă a membrilor unei organizații în jurul unor idei, valori și aspirații comune, depășindu-se ideile, valorile și aspirațiile personale și pragul de impunere și conformare organizațională; este rezultatul unui real leadership care are abilitatea de a agrega membrii organizației, astfel încât ei sunt conectați și legați prin real angajament de o viziune comună (o imagine comună asupra ceea ce încearcă să creeze organizația);
- învățarea în echipă (***team learning***) - definită ca dimensiunea de învățare împreună, pornind de la dialog și continuând cu a gândi împreună și a acționa împreună, astfel încât rezultatele să fie mai mari decât suma rezultatelor individuale, iar creșterea și dezvoltarea individuală este mai rapidă decât în oricare alt context de învățare;
- gândirea sistemică (***system thinking***) - definită ca o dimensiune conceptuală integratoare de înțelegere a întregului, a relațiilor de interacțiune și cauzalitate, a efectelor diferitelor componente asupra celorlalte.

B) Modelul dezvoltat de Pedler, Burgoyne și Boydell se concentrează, de asemenea, asupra transformării unei organizații (văzută ca schimbare, învățare și adaptare), propunând 11 caracteristici de transformare (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991):

- abordare de învățare în raport cu strategia – în sensul testării ideilor, al monitorizării, măsurării și obținerii de feedback în raport cu diferite demersuri, înainte ca ele să fie generalizate/ implementate la scară largă;
- elaborarea participativă a politicilor – pentru că numai în condițiile unei implicări în luarea deciziilor se poate ajunge la un real consens și un real angajament al membrilor organizației;
- informare (sisteme deschise către informare) – înțeleasă ca nivelul și modul în care se utilizează informația și în primul rând tehnologia informației, pentru ca organizația să devină transparentă;
- contabilitate și control formativ – înțeleasă ca informații financiare aduse la zi, cu ajutorul tehnologiei informației și feedback imediat despre posibilele consecințe ale activităților, astfel încât să fie susținut procesul de luare a deciziilor;
- schimb intern – înțeleasă ca o reglare reciprocă care se produce între structurile interne - departamente, compartimente, fără să fie necesară o intervenție (coordonare și control) din partea managementului;
- flexibilitate a recompensei – în sensul unui sistem flexibil de recompense (financiare sau non-financiare) care să susțină și să întărească învățarea;
- structuri permissive – în sensul unui design organizațional în partiții care pot fi relocate cu destulă ușurință și a unor abilități de schimbare a structurilor (și implicit a procedurilor) cu costuri reduse;
- lucrătorii de graniță ca scanere – în sensul modului în care organizațiile învață din mediul inconjurător, prin intermediul propriilor angajați;
- învățarea inter-organizațională – înțeleasă ca învățarea care se realizează prin transfer între organizații care colaborează în realizarea unor produse/servicii, inclusiv de la furnizorii;
- un climat de învățare - în sensul unei culturi organizaționale în care eroarea nu este sancționată atunci când apare (ci doar când se repetă), fiind considerată una dintre sursele învățării;

- oportunități de auto-dezvoltare pentru toată lumea - în sensul unei autonomii și a unui auto-control în ceea ce privește propria dezvoltare a angajaților, facilitate și susținute de organizație.

El este precedat de un prim instrument de testare a unor condiții (principalele zone vizate fiind strategia organizațională, structura internă, oportunități de învățare și investigare internă și externă) și diagnosticare a unei companii, pentru a stabili dacă a devenit o organizație care învață (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1989).

C) Modelul dezvoltat de Garvin se concentrează asupra ceea ce o organizație trebuie să facă pentru a deveni una care învață, propunând cinci activități la care acestea trebuie să dovedească abilități (Garvin, 1993):

- rezolvarea sistematică a problemelor – activități de diagnosticare a problemelor bazate pe date concrete, care sunt analizate cu ajutorul unor tehnici științifice și luarea unor decizii documentate;
- experimentare – activități sistematice de căutare și testare a cunoașterii, generate nu de dificultățile întâmpinate în activitățile curente, ci de oportunitățile pe care extinderea orizontului de cunoaștere le aduce;
- a învăța din experiența trecută – activități de revizuire a succeselor și a eșecurilor, de evaluare sistematică a lor și de transpunere în lecții ușor accesibile pentru angajați; implică, deci, reflecție și auto-evaluare;
- a învăța de la alții – fie prin benchmarking (activități de căutare pentru a identifica organizațiile cu cele mai bune practici, continuate cu un studiu al propriilor practici și performanțe, urmate de vizite *in situ*, interviuri și o analiză a rezultatelor și încheiate cu elaborarea unor recomandări și implementare), fie prin accesarea clienților; înseamnă, deci, o modalitate de a obține și utiliza o perspectivă exterioară;
- transferul cunoașterii – activități sistematice prin care cunoașterea să se răspândească rapid și eficient în întreaga organizație.

El este însoțit și de o propunere privind cadrul general de evaluare în raport cu învățarea organizațională, compus din trei pași: evaluarea expunerii membrilor organizației la noi idei, lărgirea orizontului de cunoaștere și gândire diferențiată; evaluarea nivelului de internalizare a noilor idei și de schimbare comportamentală; evaluarea îmbunătățirii performanțelor.

D) Modelul dezvoltat de Goh se concentrează, de asemenea, asupra ceea ce organizațiile trebuie să facă pentru a deveni organizații care învață, propunând cinci direcții pentru practici (activități) manageriale pe care acestea ar trebui să le dezvolte (Goh, 1998):

- misiune și viziune – activități care să susțină înțelegerea cu claritate de către angajați a valorilor, viziunii și strategiei organizației;
- leadership – activități care să încurajeze o împuternicire a personalului și o reală angajare a lui;
- experimentare – activități care să încurajeze o cultură a experimentării, recompensată la toate nivelurile;
- transferul cunoașterii – activități de transfer intern (între granițele organizaționale) și extern (în afara granițelor organizaționale) al cunoașterii;
- lucrul în echipă și cooperarea – activități care pun accentul asupra lucrului în echipă și cooperării, în rezolvarea problemelor și identificarea de idei inovatoare.

El este însoțit și de două condiții interne, ca fundamente ale constructului (susținând și facilitând învățarea), respectiv: un design organizațional care susține învățarea - plat, descentralizat, cu un minimum de structuri formale de lucru și competențele angajaților - dezvoltate în direcția echipelor ca întreg (mai degrabă decât în direcția angajaților ca indivizi).

E) Modelul dezvoltat și revizuit de Watkins & Marsick îmbină două componente organizaționale - oameni și structuri, propunând 7 dimensiuni, văzute ca direcții de acțiune necesare (Watkins & Marsick; 1993, 1996, 1997):

- învățare continuă - oportunități de dezvoltare și creștere personală permanente, oferite angajaților pe parcursul muncii (a activităților specifice de lucru);
- dialog și investigare - cultura organizațională susține punerea sub semnul întrebării și experimentarea; oamenii dobândesc abilități de exprimare a propriilor opinii, capacitatea de a asculta și de a investiga puncte de vedere diferite;
- învățare în echipă - fluxurile de munca sunt centrate mai puțin pe indivizi (și pe gândirea individuală), fiind concepute pentru a utiliza echipele (și pe accesarea gândirii colaborative), astfel încât acestea să învețe lucrând împreună;
- sisteme integrate - sunt create, menținute și integrate în cadrul muncii diferite sisteme necesare ca învățarea să fie împărtășită, sisteme la care angajații au acces;
- împuternicire - oamenii sunt implicați în stabilirea și implementarea unei viziuni comune organizaționale și responsabili de ceea ce au de făcut;
- conexiuni de sistem - organizația este conectată la mediul înconjurător, cu / de toate comunitățile cu care interferează, ceea ce conduce la o reglare și ajustare a practicilor de muncă interne;
- leadership strategic - managementul folosește învățarea în mod strategic, pentru a obține rezultatele așteptate (ale afacerii).

El asociază două direcții de acțiune la nivel individual (primele două dimensiuni), cu o dimensiune de acțiune la nivel de echipă (cea de a treia dimensiune) și cu patru direcții de acțiune la nivel organizațional (ultimele 4 dimensiuni) și a fost completat cu un instrument de măsurare / diagnosticare - ***Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLLQ)*** structurat în 4 secțiuni ce vizează aspecte la nivel individual, de echipă, organizațional și global (Yang, Watkins & Marsick; 1998, 2004).

Pornind de la multitudinea definițiilor date conceptului de organizație care învață și a modelelor propuse pe parcursul a aproximativ 25 ani - perioada 1990 - 2015 - Örtenblad argumentează că niciunul dintre acestea nu este complet relevant pentru orice organizație și nu ar putea fi aplicat/ implementat fără modificări, în sensul de adaptări și contextualizări - în primul rând, la specificul cultural național și al religiei majoritare naționale, precum și al sectorului și domeniului în care o organizație activează; în al doilea rând, la dimensiunea și vârsta unei organizații și la cultura organizațională (Örtenblad, 2015). De aceea, el pledează pentru un model contemporan adaptat al organizațiilor care învață, un model de contingență bazat pe evitarea parțială sau totală, în funcție de context, a anumitor aspecte identificabile la nivelul diferitelor modele clasice și pe centrarea asupra unui număr de 4 aspecte:

- învățarea prin muncă; în sensul că, organizația are în vedere, pentru membrii săi, în primul rând învățarea prin practică directă (în cadrul proceselor de muncă), în detrimentul învățării într-un cadru formal;
- învățarea organizațională; în sensul că, organizația conștientizează nevoia unor diferite niveluri de învățare (atât pentru corectarea erorilor, cât și pentru modificarea teoriilor în uz) și a creării și menținerii unei memorii a cunoașterii la nivel organizațional;
- climat pentru învățare; în sensul că, organizația facilitează învățarea la nivelul tuturor persoanelor din organizație, promovând o atmosferă pozitivă, acordând timp și spațiu pentru experimentare și reflecție, permițând eșecul;
- structura de învățare; în sensul că, organizația are o structură descentralizată, flexibilă, bazată pe echipe de lucru cu un anumit grad de autonomie decizională și a căror membrii au o perspectivă holistică asupra întregului; în plus, membrii echipelor de lucru sunt pe de o parte specializați pe o anumită sarcină, dar, pe de altă parte, au învățat și cum să îndeplinească sarcinile de lucru ale celorlalți membrii.

F) Demersul Örtenblad consideră că simpla învățare la locul de muncă, deci în context organizațional, nu constituie un argument suficient pentru a concluziona că organizația este una care învață. De aceea, propune un model în funcție de 3 aspecte organizaționale în relație cu învățarea, din perspectiva sa trebuind să fie îndeplinite cumulativ următoarele cerințe (Örtenblad, 2018):

- organizația să fie un facilitator al învățării (învățarea în acțiune) - pe de o parte ea și-a reconfigurat modul de a opera astfel încât angajații învață la locul de muncă, pe parcursul activităților lor specifice (în loc să participe la cursuri /activități formale de formare în afara contextului organizațional propriu), iar pe de altă parte, ea și-a dezvoltat un climat specific învățării, creând oportunități și punând instrumente la dispoziția indivizilor și grupurilor pentru a învăța în cadrul ei (experimentarea este încurajată, iar eșecul este privit ca o metodă de învățare);
- organizația să fie o unitate de învățare – ea învață ca și cum ar fi un individ și o unitate de învățare în sine (baza constituind-o memoria organizațională permanent adusă la zi și utilizată pentru desfășurarea sarcinilor de lucru);
- organizația să fie o structură de învățare - ea este asemeni unei structuri organice, descentralizată și prea puțin ierarhică, formată din echipe flexibile în care membrii au o perspectivă holistică asupra întregului și au învățat (cu anumite limite) /pot să îndeplinească sarcini de lucru ce sunt îndeplinite în mod normal de către ceilalți membri ai echipei (astfel încât performanța echipei să nu depindă de un singur membru al acesteia).

Prin urmare, perspectiva oferită de cele 5 modele clasice poate fi completată cu o perspectivă contemporană – modelul F, Örtenblad, anul 2018, ceea ce demonstrează faptul că avem de a face cu un concept ce suscită încă interesul teoreticienilor și practicienilor.

Analiza diferitelor caracteristici/ componente specifice (în sensul de dimensiuni asociate și condiții interne) ale celor 6 modele anterior prezentate de organizații care învață - 5 clasice și unul contemporan - evidențiază o serie de aspecte (Tabelul 3.1. - Analiza transversală a componentelor specifice), respectiv:

- învățarea este prezentă transversal, cu diferite potențări ale nivelurilor individual, de echipă, organizațional;
- doar 2, din 6 modele, vizează leadership-ul ca direcție de dezvoltare;

- În 4, din 6 modele, membrii organizației au o viziune comună - idei, valori și aspirații împărtășite;
- În 4, din 6 modele, organizația este conectată la mediul înconjurător, fie pentru a învăța de la alții, fie pentru a accesa clienții / beneficiarii direcți ai produselor/ serviciilor;
- În 4, din 6 modele, organizația creează un climat propice învățării, inclusiv prin eroare/eșec, acordând timp și spațiu pentru experimentare și reflecție;
- În 5, din 6 modele, organizația are o structură flexibilă, capabilă să realizeze cu ușurință transferul intern al cunoașterii;
- fără a fi exprimat explicit, scopul final este dezvoltarea organizațională constantă, durabilă;
- deși 2 modele includ 6 din cele 7 caracteristici investigate, doar cel dezvoltat de Watkins & Marsick (modelul E) are asociat un instrument de măsurare / diagnosticare, prin urmare se dovedește a fi mai ușor de urmărit în implementare.

Se prefigurează o primă direcție de interes și cercetare, și anume punerea în context a unui model și adaptarea lui – cel puțin la specificul cultural național și la specificul sectorului/ domeniului de activitate, ca opțiune realistă între neadoptare (datorită neîncrederii și/ sau neînțelegerii clare a multiplelor beneficii și/ sau amplificării nejustificate a posibilelor impedimentelor) și adoptare fără restricții.

Tabelul 3.1 Analiza transversală a componentelor și a condiții interne

| Componente și condiții interne: | Modelul A | Modelul B | Modelul C | Modelul D | Modelul E | Modelul F |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| învățare (individuală/ de echipă/ organizațională) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| climat/ atmosferă ce favorizează învățarea | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| viziune comună | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| structuri flexibile | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| sisteme deschise | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| gândire sistemică | ✓ | | | | | ✓ |
| leadership | | | | ✓ | ✓ | |

3.1.4. Evoluția nivelului de interes în raport cu conceptul general de organizație care învață

Ne aflăm astăzi la trei decenii distanță de momentul la care conceptul de organizație care învață a avut o recunoaștere internațională. Într-o societate cu totul diferită de cea în care a fost generat inițial conceptul de organizație care învață, mai este acesta relevant și are un posibil viitor? De aceea, consider că este

necesară o analiză a nivelului de interes, de la momentul recunoașterii internaționale, până în prezent.

Un prim demers în analizarea nivelului de interes l-a constat în accesarea Google Trends (<https://trends.google.com/trends>). Aceasta, dezvoltată din anul 2004 ca funcție a motorului Google, este utilă pentru identificarea tendințelor de căutare, respectiv: arată cât de des este introdus un anumit termen în motorul de căutare Google, în raport cu volumul total de căutare al site-ului, într-o anumită perioadă de timp; permite compararea mai multor termeni, într-o anumită perioadă de timp; permite identificarea interogărilor asociate, adică a termenilor de căutare asociați unui termen principal, într-o anumită perioadă de timp. Totuși, în interpretarea rezultatelor trebuie avute în vedere următoarele: (1) în ceea ce privește interesul primar, funcția realizează o normalizare a datelor, valorile fiind indexate până la 100, unde 100 reprezintă valoarea de maxim interes (de căutare) pentru o anumită perioadă de timp și locație; (2) motorul de căutare Google este utilizat îndeosebi pentru cercetări ocazionale, de persoane ce intenționează să realizeze investigații informale asupra unui subiect anume.

Prin urmare, într-o primă etapă, metodologia de cercetare dezvoltată a constat în: (1) selectarea subiectului „learning organisation” ca element de căutare; (2) selectarea „worldwild” ca locație a căutării; (3) selectarea „2004 - present” ca interval de căutare; (4) compararea „learning organisation” cu subiectele „learning organization”, „learning organisations” și „learning organizations”, păstrându-se locația și intervalul căutării. Nuanțarea s-a considerat a fi necesară datorită diferențelor între engleza britanică și cea americană. Figura 3.2. – Tendințe conform Google Trends prezintă sintetic rezultatele investigației:

- „learning organization” a constituit subiectul/termenul cu cel mai mare interes, urmat, în această ordine de subiectele/ termenii „learning organisation”, „learning organizations” și „learning organisations”;
- tendințele de căutare sunt descrescătoare - logaritmice și liniare, din 2004 până în prezent, pentru ultimele 2 subiecte de interes; în ceea ce privește termenii cu cel mai mare interes de căutare - „learning organization” și „learning organisation”, după o tendință inițială logaritmice descrescătoare pentru perioada ianuarie 2004 – iunie 2019, se constată o creștere liniară din iulie 2019.

În a doua etapă, metodologia de cercetare a fost completată cu următoarele: (5) identificarea căutărilor / interogărilor asociate celor 4 termeni inițiali; (6) pentru fiecare dintre cei 4 termeni inițiali, selectarea opțiunii „Top”, în vederea ierarhizării interogărilor asociate, prima fiind cea mai populară interogare asociată. Trebuie specificat faptul că, în ceea ce privește opțiunea „Top” de ierarhizare a interogărilor asociate, Google Trends realizează o normalizare a datelor, valorile fiind indexate până la 100, unde valoarea 100 reprezintă cea mai frecventă/ populară interogare asociată celei principale, iar valoarea 50 reprezintă o frecvență de interogare la jumătate față de cea mai populară.

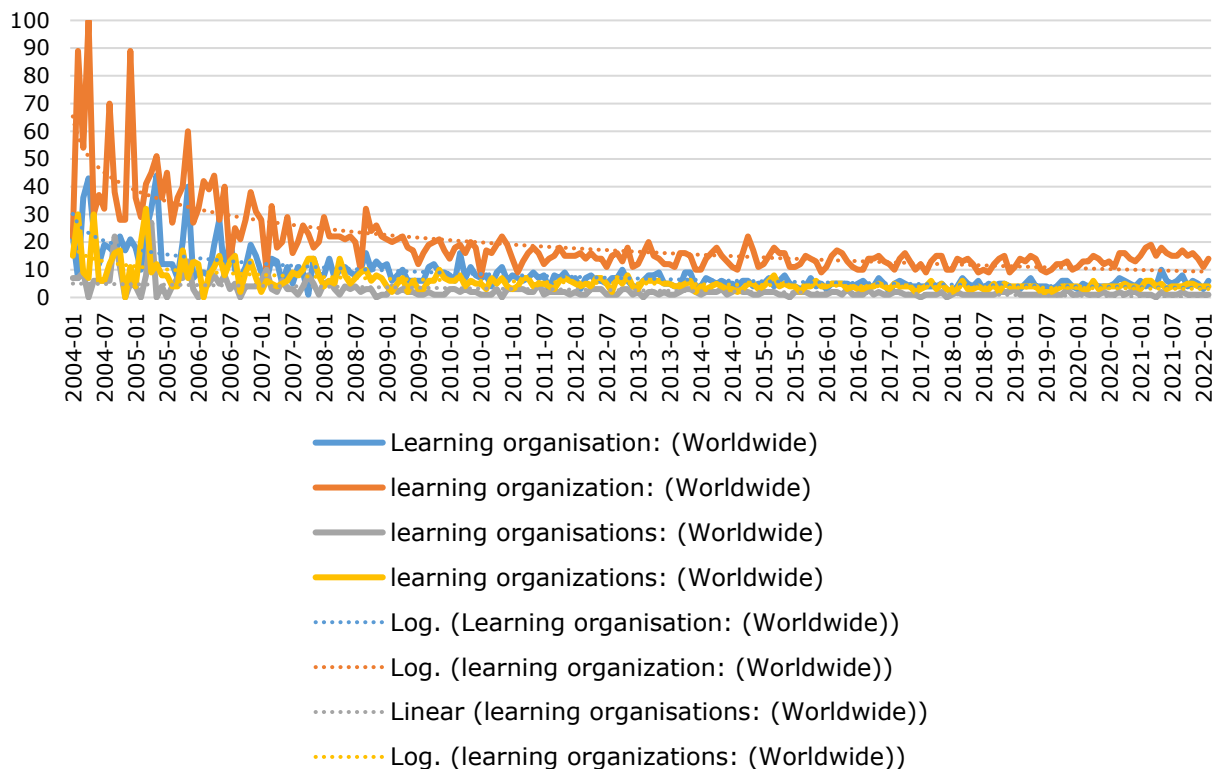


Fig. 3.2 Tendințe conform Google Trends

Rezultatele investigației, prezentate detaliat în Tabelul 3.2. - Interogări asociate conform Google Trends, sunt următoarele:

- termenii principali de investigație se asociază între ei, cu scoruri care variază între 100 și 6; deși în 2 situații indexul de asociere are valoarea maximă 100 - „learning organisation” - „the learning organisation” și „learning organization - „the learning organization”, acestea nu au fost luate în considerare la nivel de analiză a asocierii, reprezentând doar articulări gramaticale ale termenilor principali;
- termenii principali de investigație se asociază, pe un prim palier, cu termeni în mare măsură așteptați pentru cercetări ocazionale/investigări informale asupra unui subiect, ilustrând zone de interes de suprafață (de exemplu: învățarea, învățarea organizațională, definiția conceptului general de organizație care învață, modelul Senge de organizație care învață, exemple de organizații care învață);
- termenii principali de investigație se asociază, pe un al doilea palier, cu termeni în mică măsură așteptați pentru cercetări ocazionale/ investigații informale asupra unui subiect, ilustrând fie zone de interes de profunzime (de exemplu: construcția unei organizații care învață, managementul cunoașterii, învățarea la locul de muncă), fie se asociază cu termeni reprezentând unele zone de extindere (de exemplu, organizații non-profit, școli ca organizații care învață).

Tabelul 3.2 Interogări asociate conform Google Trends

| Subiect | Interogări asociate | Index / interogare asociată |
|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| learning organisation | the learning organisation | 100 |
| | what is learning organisation | 38 |
| | what is learning | 37 |
| | what is a learning organisation | 23 |
| | learning organization | 19 |
| | organisational learning | 17 |
| | learning organisation definition | 14 |
| | senge learning organisation | 12 |
| learning organization | the learning organization | 100 |
| | what is learning organization | 42 |
| | what is a learning organization | 29 |
| | organizational learning | 25 |
| | learning organizations | 14 |
| | learning organization definition | 13 |
| | learning organization theory | 13 |
| | senge learning organization | 11 |
| | learning organization examples | 8 |
| | learning organisation | 6 |
| | building a learning organization | 6 |
| | knowledge management | 5 |
| learning organisations | learning organisation | 100 |
| | schools as learning organisations | 19 |
| learning organizations | learning organization | 100 |
| | service learning | 46 |
| | non profit organizations | 21 |

Prin urmare, rezultatele obținute accesând Google Trends sugerează o descreștere a interesului general în raport cu conceptul de organizație care învață, din 2004 până la jumătatea anului 2019, în rândul persoanelor care au utilizat motorul de căutare Google pentru informare și au realizat cercetări informale cu privire la acest subiect; urmată de o ușoară creștere liniară a interesului general, după jumătatea anului 2019. Interesul general a fost asociat atât cu subiecte de proximitate inerentă (definiția conceptului, exemple, învățarea, învățarea organizațională, Senge), cât și cu subiecte mai profunde (managementul cunoașterii) și extinderi într-o zonă diametral opusă celei de afaceri în care a fost definit conceptul general (respectiv, organizații non-profit și școli).

Un al doilea demers în analizarea nivelului de interes a constat în accesarea Google Scholar (<https://scholar.google.com>). Acesta este un motor de căutare dedicat literaturii de specialitate și resurselor academice, ceea ce îl și diferențiază de Google fiind zonele de căutare în care operează, respectiv baze de date și cataloage ale unor biblioteci de specialitate. Google Scholar este util ca punct de plecare în identificarea unor resurse de specialitate și a locației lor, întrucât: (1) indexează o gamă largă de resurse - reviste și cărți, lucrări de conferințe, teze și disertații, pre-printuri, rezumate, rapoarte tehnice și altă literatură academică (articole, editoriale etc.); (2) conținutul identificat constă în principal în articole academice cu o dimensiune de maximum 5 MB (lucrări de reviste, lucrări de conferințe, rapoarte tehnice sau proiecte, disertații, pre-printuri, post-printuri sau

rezumate ale acestora), dar și în abstractele unor lucrări care nu sunt liber disponibile; (3) furnizează abstractul unei lucrări, informații despre autorul acesteia, sursa și numărul de citări în alte surse/ lucrări; (4) realizează trimiteri către textul integral al unei lucrări, disponibil fie în baze de date publice, fie în cadrul unei biblioteci.

Metodologia de cercetare dezvoltată a constat în: (1) accesarea meniului general și selectarea opțiunii „Advanced search”; (2) introducerea conținutului „learning organization” ca element de căutare exact; (3) restricționarea căutărilor la titlul documentelor; (4) fixarea perioadei de investigare și returnare a documentelor la câte un an calendaristic, din 1990 până în 2021 (respectiv, 1990-1990, 1991-1991, șamd.); (5) reluarea pașilor (3) și (4), pentru alte 3 conținuturi - „learning organisation”, „learning organizations” și „learning organisations” ca elemente de căutare exactă.

Rezultatele investigării, prezentate detaliat în Tabelul 3.3. – Rezultatele interogărilor conform Google Scholar, sunt următoarele:

- Pentru perioada 1990-2021, investigarea a returnat 6101 de lucrări de specialitate în jurul conceptului general de organizație care învată.
- „learning organization” s-a regăsit în titlul celor mai multe lucrări – 3631, dintr-un total de 6101, reprezentând 59,51% din lucrările returnate pentru întreaga perioadă 1990-2021; urmat de „learning organizations”, care s-a regăsit în titlul a 1367 de lucrări (22,41%), de „learning organisation” care s-a regăsit în titlul a 706 de lucrări (11,57%) și de „learning organisation” care s-a regăsit în titlul a 397 de lucrări (6,51%).
- Anul 2015 constituie un vârf, cu cele mai multe lucrări având în titlul „learning organization”/ „learning organisation”/ „learning organizations”/ „learning organisations”, respectiv 336; urmează anul 2020, cu 326 lucrări, anii 2012 și 2013, cu câte 311 lucrări fiecare și anul 2019, cu 309 lucrări.

Tabelul 3.3 Rezultatele interogărilor conform Google Scholar

| An | „learning organization” (număr) | „learning organisation” (număr) | „learning organizations” (număr) | „learning organisations” (număr) | Total/ an (număr) |
|-------------|--|--|---|---|----------------------------------|
| 1990 | 6 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| 1991 | 5 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| 1992 | 16 | 4 | 8 | 0 | 28 |
| 1993 | 20 | 4 | 8 | 0 | 32 |
| 1994 | 45 | 2 | 22 | 2 | 71 |
| 1995 | 51 | 7 | 24 | 1 | 83 |
| 1996 | 66 | 17 | 32 | 2 | 117 |
| 1997 | 70 | 18 | 32 | 4 | 124 |
| 1998 | 98 | 23 | 23 | 14 | 158 |
| 1999 | 65 | 22 | 37 | 10 | 134 |
| 2000 | 75 | 29 | 46 | 12 | 162 |
| 2001 | 64 | 24 | 34 | 11 | 133 |
| 2002 | 71 | 24 | 25 | 32 | 152 |
| 2003 | 92 | 29 | 42 | 25 | 188 |
| 2004 | 82 | 40 | 44 | 18 | 184 |
| 2005 | 100 | 30 | 51 | 13 | 194 |
| 2006 | 96 | 28 | 40 | 15 | 179 |
| 2007 | 100 | 34 | 53 | 12 | 199 |
| 2008 | 122 | 21 | 49 | 22 | 214 |
| 2009 | 127 | 26 | 59 | 16 | 228 |
| 2010 | 141 | 25 | 50 | 17 | 233 |

| | | | | | |
|-----------------------------|------|-----|------|-----|-----|
| 2011 | 168 | 22 | 49 | 22 | 261 |
| 2012 | 183 | 34 | 69 | 25 | 311 |
| 2013 | 189 | 27 | 82 | 13 | 311 |
| 2014 | 201 | 24 | 60 | 11 | 296 |
| 2015 | 226 | 34 | 64 | 12 | 336 |
| 2016 | 176 | 25 | 57 | 16 | 274 |
| 2017 | 190 | 23 | 40 | 19 | 272 |
| 2018 | 192 | 25 | 60 | 11 | 288 |
| 2019 | 202 | 29 | 62 | 16 | 309 |
| 2020 | 202 | 27 | 77 | 20 | 326 |
| 2021 | 190 | 25 | 67 | 6 | 288 |
| Total/ categorie | 3631 | 706 | 1367 | 397 | |

Volumul lucrărilor de specialitate dedicate conceptului de organizație care învață și disponerea lor temporală, prezentate în Figura 3.3. – Rezultate sintetice ale investigației folosind Google Scholar, sugerează o creștere logaritmică a interesului specialiștilor și cercetătorilor în perioada 1990-2015, urmată de o descreștere pe parcursul anilor 2016 și 2017, apoi de o creștere ușoară începând cu 2018 și până la finalul perioadei investigate. Prin urmare, se constată o poziționare diametral opusă a interesului specialiștilor și cercetătorilor, comparativ cu cel al persoanelor care au realizat doar investigații informale.

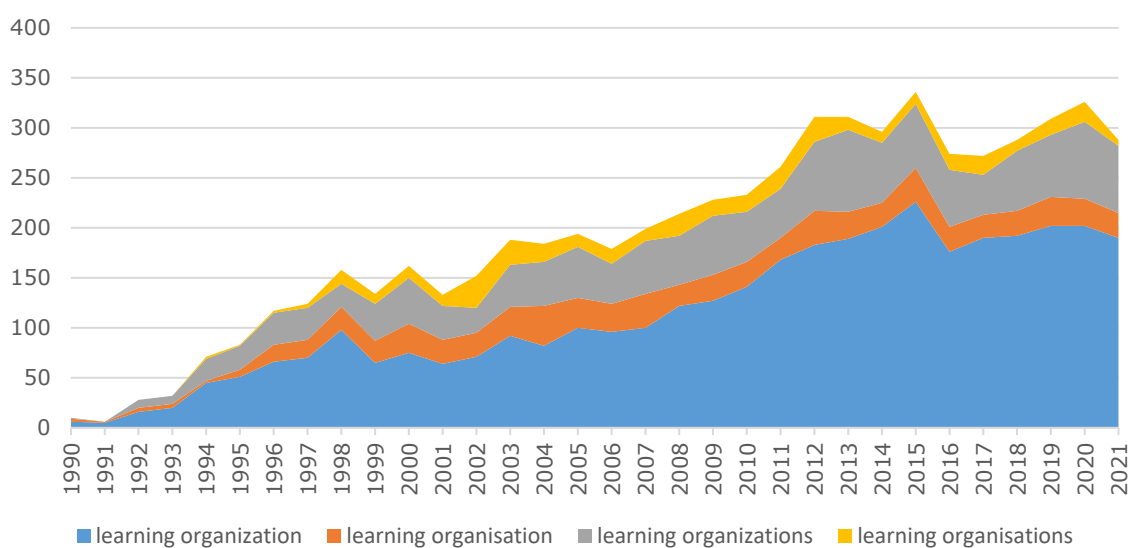


Fig. 3.3 Rezultate sintetice ale investigației folosind Google Scholar

Totuși, facilitățile oferite de Google Scholar, chiar și a celor de cercetare avansată, nu includ nici posibilitatea interogării în raport cu zona de publicare a documentelor, nici posibilitatea interogării privind zona în care conceptul a fost analizat și încadrat de specialiști și cercetători. De aceea, s-a considerat necesară dezvoltarea unui al treilea demers de investigație mai profund în direcția interesului specialiștilor și a cercetătorilor, iar decizia s-a îndreptat către Mendeley² și ScienceDirect³, două produse deținute în prezent de editorul academic Elsevier.

² <https://www.mendeley.com/search>

³ <https://www.sciencedirect.com/search>

În ceea ce privește Mendeley, s-a procedat la investigarea după cele 4 cuvinte cheie anterioare „learning organization” „learning organisation”, „learning organizations” și „learning organisations”, oriunde în titlul unei lucrări, abstract sau cuvinte cheie. Iar rezultatele returnate pentru perioada 2014-2021 sunt prezentate detaliat în Tabelul 3.4.- Rezultatele interogărilor conform Mendeley Catalog, cu următoarea mențiune: categoria Altele include articole în reviste, articole de lucru și pagini web.

Rezultatele investigației sunt următoarele:

- Pentru perioada 2014-2021, investigația a returnat 3578 de lucrări de specialitate în jurul conceptului general de organizație care învață.
- Cele mai multe lucrări sunt publicate în jurnale – 2543 (reprezentând 71,07% din totalul celor returnate); urmate de lucrări publicate ca și capitole în diferite cărți – 366 (reprezentând 10,22% din totalul celor returnate) și de lucrări publicate în cadrul unor volume de conferințe - 350 (reprezentând 9,78% din totalul celor returnate).

Tabelul 3.4 Rezultatele interogărilor conform Mendeley Catalog

| Tip document / An | 2014 (număr) | 2015 (număr) | 2016 (număr) | 2017 (număr) |
|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Jurnal | 341 | 351 | 331 | 344 |
| Capitol în carte | 46 | 40 | 36 | 51 |
| Lucrări ale conferințelor | 39 | 45 | 53 | 43 |
| Carte | 14 | 11 | 14 | 11 |
| Generic | 15 | 15 | 11 | 16 |
| Teze | 13 | 6 | 14 | 12 |
| Raport | 2 | 4 | 5 | 3 |
| Altele | 1 | 1 | 3 | 2 |
| Total | 472 | 473 | 467 | 482 |

| Tip document / An | 2018 (număr) | 2019 (număr) | 2020 (număr) | 2021 (număr) |
|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Jurnal | 313 | 263 | 332 | 268 |
| Capitol în carte | 37 | 65 | 48 | 43 |
| Lucrări ale conferințelor | 39 | 47 | 56 | 28 |
| Carte | 5 | 7 | 8 | 3 |
| Generic | 12 | 18 | 25 | 26 |
| Teze | 21 | 7 | 3 | 2 |
| Raport | 3 | 1 | 3 | 0 |
| Altele | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 430 | 409 | 475 | 370 |

Volumul lucrărilor de specialitate dedicate conceptului de organizație care învață și disponerea lor temporală, prezentate în Figura 3.4. – Rezultate sintetice ale investigației folosind Mendeley, sugerează un interes relativ constant a specialiștilor și cercetătorilor în perioada 2014-2017, o descreștere liniară a interesului în perioada 2018 -2019, urmată de o creștere bruscă a interesului în 2020 și de o descreștere la fel de bruscă în 2021 (sub nivelul anului 2019).

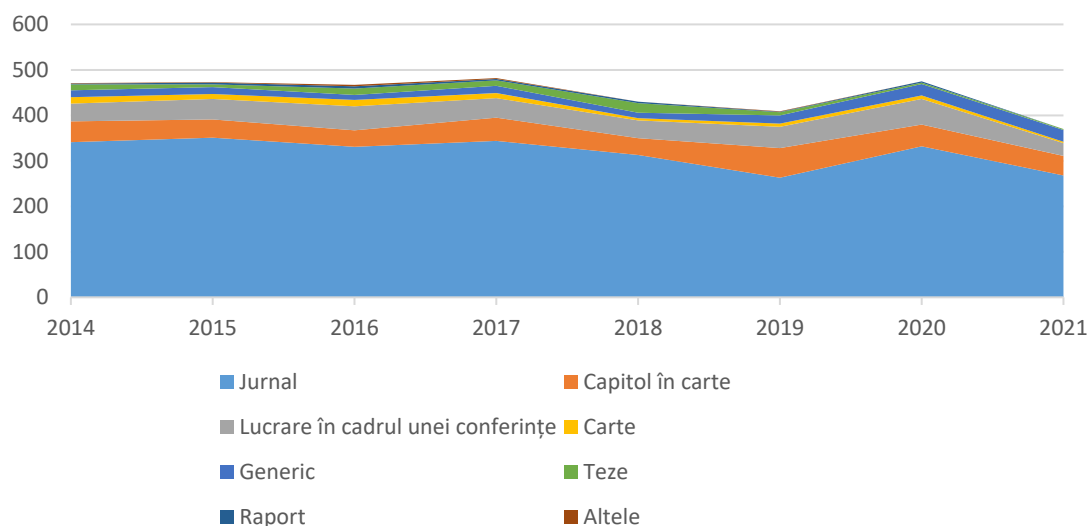


Fig. 3.4 Rezultate sintetice ale investigației folosind Mendeleey

Deși, în raport cu Google Scholar, facilitățile oferite de Mendeleey largesc într-o oarecare măsură rezultatele investigației nivelului de interes, nu s-au obținut informații cu privire la zona în care conceptul de organizație care învață a fost analizat de specialiști și cercetători. De aceea, extinderea analizei către ScienceDirect se apreciază ca fiind necesară și oportună.

În ceea ce privește ScienceDirect, s-a procedat la o investigație avansată după cele patru cuvinte cheie anterioare „learning organization” „learning organisation”, „learning organizations” și „learning organisations”, oriunde în titlul unei lucrări, abstrat sau printre cuvinte cheie. Iar cele 332 de rezultate returnate pentru perioada 1990 - 2021 sunt prezentate detaliat, pe tipuri de documente în Tabelul 3.5. - Rezultatele interogărilor conform ScienceDirect, cu următoarea mențiune: cele 2 erate, una în anul 2016 și una în anul 2009 au fost excluse (reprezentând reveniri asupra unor articole).

Tabelul 3.5 Rezultatele interogărilor conform ScienceDirect

| Tip document | Număr |
|--|------------|
| Enciclopedii | 7 |
| Articole de cercetare | 270 |
| Capitol în cărți | 24 |
| Abstracte ale unor lucrări de conferință | 6 |
| Recenzii de carte | 13 |
| Discuții | 2 |
| Editoriale | 1 |
| Scurte comunicări | 2 |
| Mini recenzii | 1 |
| Articole de recenzie | 2 |
| Total | 332 |

După cum se poate observa în Figura 3.5 - Rezultate sintetice ale investigației folosind ScienceDirect, volumul rezultatelor returnate de ScienceDirect este de aproximativ 10 ori mai mic decât al celor returnate de Mendeleey, deși

perioada de investigare a fost una extinsă - 1990-2021, respectiv din anul în care conceptul a câștigat o recunoaștere internațională și până în prezent (ceea ce Mendeleev nu are ca și facilitate). Totuși, dacă din motive de comparabilitate, analizăm doar perioada 2014-2021, rezultatele sugerează un interes relativ constant al specialiștilor și cercetătorilor în perioada 2014-2018, o descreștere bruscă a interesului în anul 2019, urmată de o creștere a interesului în perioada 2020-2021. Prin urmare, rezultatele investigațiilor realizate utilizând Mendeleev și ScienceDirect sugerează aceeași evoluție a interesului specialiștilor și cercetătorilor în perioada 2014 - 2019.

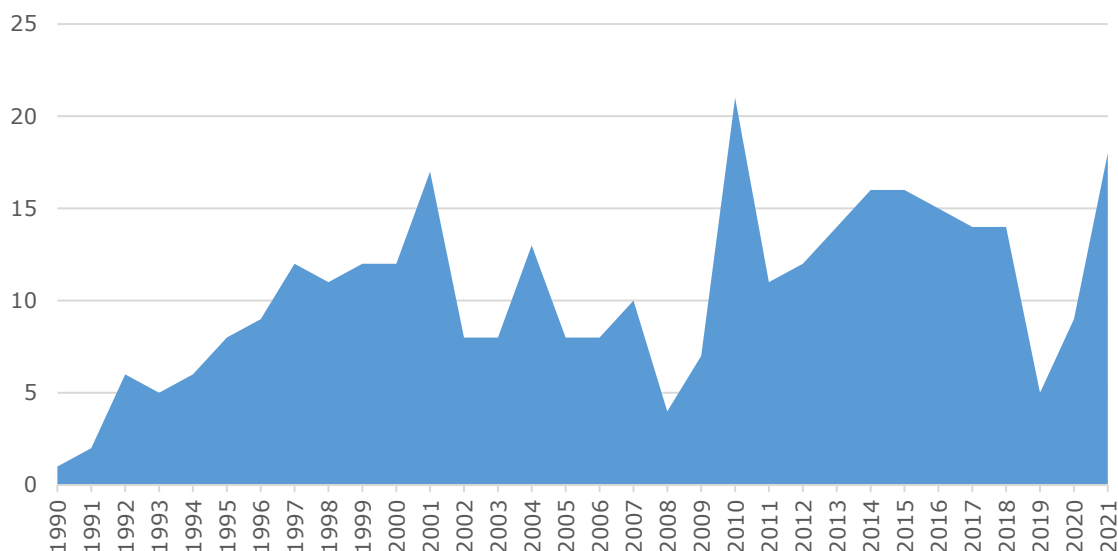


Fig. 3.5 Rezultate sintetice ale investigației folosind ScienceDirect

În plus, ScienceDirect returnează, pentru fiecare an în parte, și domeniile în care se înscriu subiectele lucrărilor căutate. Pentru perioada investigată, 1990-2021, Tabelul 3.6. – Domenii de interes conform ScienceDirect prezintă primele 10 zone în care se înscriu lucrările returnate (cu precizarea că au fost păstrate denumirile în limba engleză).

Analizând aceste domenii și volumul lucrărilor aferente, rezultă următoarele:

- „Științe sociale” este categoria în care s-au înscris cele mai multe dintre lucrările returnate (114 lucrări), urmată la foarte mică diferență de categoria „Afaceri, management și contabilitate” (111 lucrări); având în vedere durata perioadei investigate, se apreciază că diferența este prea puțin semnificativă.
- Conceptul general de organizație care învață a fost generat dinspre industrie și mediul de afaceri, prin urmare era de așteptat un volum crescut al lucrărilor în categoria „Afaceri, management și contabilitate”; faptul că și categoria „Științe sociale” a înregistrat un volum la fel de crescut de lucrări indică o depășire a zonei conceptuale de suprafață, interesul cercetătorilor și al profesioniștilor îndreptându-se către mecanismele care favorizează sau blochează învățarea individuală, de grup și organizațională (cu perspective antropologice, sociale, psihologice, culturale).
- Categoria „Inginerie” se regăsește pe poziția a treia (cu 44 de lucrări), ceea ce, încă odată, confirmă generarea conceptului dinspre industrie și corelarea cu acest sector; dar destul de apropiate sunt alte 2 categorii „Științele deciziei” și „Medicină și stomatologie” (fiecare cu câte 39 de

lucrări); în cazul lor, este vorba despre interesul cercetătorilor și al profesioniștilor în zona tehnicilor cantitative necesare luării unor decizii (al unor metode de cuantificare și măsurare a diferitelor caracteristici ale organizației care învață), respectiv într-o zonă opusă industriei (ceea ce confirmă extinderea conceptului către organizațiile de tip spital, clinici stomatologice, centre de îngrijire etc.).

Tabelul 3.6 Domenii de interes conform ScienceDirect

| Domeniile în care se înscriu subiectele lucrărilor căutate | Număr lucrări |
|--|---------------|
| Social Sciences | 114 |
| Business, Management and Accounting | 111 |
| Engineering | 44 |
| Decision Sciences | 39 |
| Medicine and Dentistry | 39 |
| Arts and Humanities | 36 |
| Psychology | 34 |
| Computer Science | 26 |
| Nursing and Health Professions | 23 |
| Environmental Science | 16 |

Per ansamblu, analiza nivelului de interes față de conceptul general de organizație care învață, realizată prin utilizarea Google Trends, Google Scholar, Mendeley și ScienceDirect, conduce la următoarele 4 concluzii:

- Cele 2 categorii – persoane care se informează și realizează cercetări informale, respectiv profesioniști și cercetători, au avut un comportament diametral opus în perioada 2004-2019; în vreme ce pentru prima categorie interesul față de concept a fost logaritmic descrescător, pentru cea de a doua categorie interesul față de concept a fost logaritmic crescător (cu o relativă stagnare între 2014-2018). Din 2020 interesul ambelor categorii crește.
- Cele mai multe lucrări de specialitate au fost publicate în jurnale, urmate de lucrări publicate ca și capitole în diferite cărți.
- S-a identificat un volum crescut de lucrări (nesemnificativ diferit) în categoriile „Afaceri, management și contabilitate” și „Științe sociale”, interesul cercetătorilor și al profesioniștilor îndreptându-se la fel de mult și către zona de afaceri și către mecanismele care favorizează sau blochează învățarea individuală, de grup și organizațională (cu perspective antropologice, sociale, psihologice, culturale).
- Deși conceptul general de organizație care învață a fost generat dinspre industrie și mediul de afaceri, el este ulterior extins și către alte zone - „Medicină și stomatologie”, „Arte și Științe Umaniste”, „Psihologie”, „Asistență medicală și profesii medicale”.

3.1.5. Concluzii privind implementarea modelului de organizație care învață

Prin urmare, în ciuda unor beneficii pe care adoptarea conceptului le-ar putea aduce și a unei implementări rapide în decursul anilor '90 (în Statele Unite,

Europa și Asia), se poate identifica o stagnare și chiar o descreștere a nivelului de interes al profesioniștilor și cercetătorilor. Iar motivele unei implementări care s-a dovedit a fi anevoioase ar fi datorate:

- confuziei create prin multitudinea de abordări - nu există un singur model standard, nici o cale de conversie unică (Grieves, 2008, Adžić, 2018);
- lipsei instrumentelor de măsurare și evaluare care să însoțească unele dintre modelele propuse, instrumente capabile să diagnosticeze stadiul actual al situației organizaționale și să ghideze schimbarea în dimensiunile/elementele sale de bază (Grieves, 2008);
- ignorării managementului de nivel mediu - modelele propuse s-au adresat exclusiv managementului de vârf, lăsând descoperit managementul de nivel mediu, unde se desfășoară activitățile concrete organizaționale; se păstrează un nivel ridicat de abstractizare, lipsind descriptorii de operaționalizare a dimensiunilor/caracteristicilor diferitelor modele (Grieves, 2008);
- ignorării factorilor contextuali - modelele propuse nu au ținut cont suficient de factorii contextuali, reprezentând un ideal către care organizațiile trebuie să evolueze pentru a putea face față diferitelor presiuni, indiferent de mediul cultural național în care evoluează sau de structura culturală a membrilor săi, indiferent de mărime - mică, mijlocie sau mare și indiferent de sectorul de activitate - de stat/ privat, cu scop lucrativ/ nonprofit, producție/ comerț/ informatică/ apărare/ sănătate/ educație etc. (Örtenblad, 2015);
- neanticipării unor potențiale tensiuni interne și a unor modalități de prevenire/ depășire a lor - modelele propuse nu au luat în calcul tensiunile interne, inerente atunci când schimbările implementate conduc la modificări organizaționale, de status profesional, salariale etc. (Field, 2019);
- lipsei unor rezultate imediate - transformarea și rezultatele nu sunt imediate, cerând timp și efort la toate nivelurile, schimbări de mentalitate și angajament managerial, încredere - mai ales în ceea ce privește învățarea prin experimentare și eroare (Weir & Örtenblad, 2015).

De altfel, relevanța conceptului, nivelul de interes și necesitatea implementării acestuia sunt discutate de Hoe la nivelul anului 2018. Analizând opiniile cu privire la utilitatea conceptului, atât din partea criticilor cât și din partea susținătorilor conceptului, se concluzionează că ambele categorii recunosc relevanța acestuia pentru îmbunătățirea performanței organizaționale, a culturii organizaționale și a capacității de inovare, dar sunt necesare extinderi/ dezvoltări/ îmbunătățiri; nivelul de interes, identificat și analizat la nivelul anului 2018, rămâne puternic în Europa, Asia și Orientul Mijlociu, dar este în scădere în America de Nord, cu accent pe organizațiile medicale și educaționale - centrarea explicându-se ca fiind generată de natura specifică a acestora, respectiv organizații care necesită ca persoanele și grupurile să lucreze împreună într-un ecosistem complex, cu un număr mare de părți interesate, profitul nefiind singurul indicator al succesului (Hoe, 2020).

3.2. Școala ca organizație care învață

3.2.1. Contextul extinderii către școli a conceptului de organizație care învață

Pentru că educația nu mai este de mult un ornament de lux, un apanaj al înaltei societăți, ci o necesitate, școlile au trebuit să răspundă pe parcursul ultimilor 70 de ani unei continue serii de provocări:

- în primul rând, de a transforma muncitorii necalificați în muncitori calificați și ulterior, pe aceștia din urmă în tehnologi - adică specialiști;
- în al doilea rând, de a fi suficient de flexibile în ceea ce privește oferta educațională, astfel încât să poată răspunde prompt cerințelor, în continuă schimbare, de formare/ calificare pentru profesii cerute pe piața forței de muncă;
- în al treilea rând, de a face față cu succes presiunilor din ce în ce mai mari ale societății, în raport cu rezultatele așteptate și eficiența învățării, rezultatele la teste standardizate ajungând să fie, într-un anumit moment, principalul indicator al performanței; responsabilitatea față de societate și finanțator au devenit din ce în ce mai pregnante, școlile intrând în competiție unele cu altele pentru resurse;
- în al patrulea rând, de a trece de la o abordare pedagogică centrată pe obiective, la una centrată pe competențe, de la practici/ metode de predare eminentemente transmissive, de predare a unor conținuturi abstracte și decontextualizate, la practici/ metode de predare participative care să implice elevul/ formabilul, incluzând un număr considerabil de exemple concrete și experiențe directe/ experimente; modelele tradiționale de organizare a activităților școlare – un singur profesor/ colectiv de elevi, formațiuni de elevi constituite în funcție de rezultatele academice, dispunere liniară a mobilierului școlar sunt, de asemenea, forțate să facă locul unor modele noi, care să potențeze dinamica relațiilor profesor-elev și elev-elev și să implice tânărul în propria formare;
- în al cincilea rând, de a crește calitatea și echitatea serviciilor educaționale oferite, ca factori ce cresc eficiența educației, dar și de a crește starea de bine a educabililor, pornind de la faptul că cele mai performante sisteme de educație la nivelul țărilor OECD sunt cele care combină calitatea și echitatea (OECD, 2012); calitatea, din perspectiva unei serii de factori care sunt asociați cu învățarea și care produc efecte pozitive asupra rezultatelor învățării, factori precum: un mediu/ climat școlar ce susține și stimulează învățarea; leadership-ul organizațional; strategii de învățare eficiente; politici de atragere, susținere și menținere/ păstrare a profesorilor cu rezultate deosebite; conectarea cu beneficiarii indirecti ai serviciilor educaționale – părinții și comunitățile locale; iar echitatea, din perspectiva unei abordări corecte a populației școlare, astfel încât caracteristici de gen, etnie, religie, apartenență la medii socio-economice dezavantajate, dizabilități, să nu influențeze negativ rezultatele învățării.

Prin urmare, școlile erau mai mult decât oricând presate să echipeze elevii nu doar cu competențe cheie (lingvistice, în limba maternă și în limbi străine; matematice, științifice și tehnologice de bază; digitale; de învățare; sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; de exprimare culturală) și competențe de specialitate, ci cu cunoștințe și abilități necesare pentru a face față unui viitor incert – în sens larg, unor transformări economice, politice, sociale și tehnologice

ale societății globale de astăzi, iar în sens restrâns, unor profesii care încă nu există și unor probleme care nu sunt încă formulate/ apărute. Competențele transversale, non-tehnice și trans-ocupaționale sunt astăzi cele care fac diferența, mai ales în zona învățământului preuniversitar, facilitând absolvenților tranziția de la educație, la un loc de muncă; din această perspectivă, angajatorii caută din ce în ce mai mult absolvenți care să demonstreze: (a) autonomie în acțiune; gândire critică - capacitatea de analiză și interpretare a valorilor ce descriu o situație și de a pune sub semnul întrebării lucrurile aparent imuabile; capacitatea de a rezolva diverse probleme; creativitate; capacitatea de a lua decizii; autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități - în ceea ce privește realizarea sarcinilor curente de lucru; (b) comunicare eficientă; lucru în echipa și networking; capacitatea de adaptare; recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității - în interacțiunea cu colegii și/sau clienții; (c) responsabilitate, punctualitate și integritate - prin raportare la etica muncii; (d) deschidere către învățare pe tot parcursul vieții; autonomia învățării; motivație și preocupare pentru propria formare - prin raportare la profesie.

Școala ca o insulă a cunoașterii, singură, nelegată de continentul pe care îl reprezintă comunitatea locală pe care o deservește (și, pe termen mai larg, de societatea căreia îi aparține) și profesorul, ca un deținător absolut al adevărului, sunt asumții care au trebuit depășite. Punerea școlilor în legătură unele cu altele, cu angajatorii și cu organizații non-guvernamentale (lărgind sfera interacțiunilor de colaborare și învățare și sfera implicării în viața comunității), dezvoltarea unor segmente de curriculum la decizia școlii și în dezvoltare locală (pentru a răspunde cerințelor părinților și firmelor locale), punerea sub semnul întrebării a unor lucruri aparent imuabile (de exemplu - Sunt suficiente și adecvate, până la sfârșitul carierei, competențele pedagogice dezvoltate prin formarea inițială a cadrelor didactice ?) sunt demersuri care, rând pe rând, s-au regăsit la nivelul diferitelor sisteme educaționale naționale.

Într-o societate globală caracterizată prin sisteme educaționale destul de diferite și complexe, s-au înregistrat de-a lungul timpului diferite /variate inițiative naționale menite să eficientizeze educația, să apropie școlile de comunitatea locală, să pregătească școlile pentru o lume, un mediu extern în continuă schimbare.

Una dintre aceste inițiative este abordarea organizațiilor școlare dintr-o dublă perspectivă – ca entități menite să educe tinerii și să formeze inițial forța de muncă necesară la nivel local/ național, dar și ca entități capabile să învețe (de la alții și din propriile experiențe, inclusiv din propriile greșeli), să se autoevalueze, să-și îmbunătățească procesele din proprie inițiativă, să creeze o cultură organizațională favorabilă învățării la toate nivelurile (individual, de echipă, organizațional). Cu alte cuvinte, școala ca organizație care educă și formează copii și tinerii și școala ca un „organism viu” care învață și se autoreglează.

3.2.2. Definirea conceptului și motivația implementării lui

În contextul unei societăți globale care din perspectivă educațională solicită sistemelor naționale (diverse și complexe) să pregătească tinerii pentru rezolvarea unor probleme încă nedefinite și pentru practicarea unor profesii încă necunoscute, găsirea unor soluții pentru a crește eficiența educației și pentru a produce efecte durabile asupra acestora, a devenit o urgență. Prin urmare, datorită presiunilor tot mai mari asupra zonei educaționale, modelul de organizație care învață a fost extins la școli (SLO - school as learning organization), încercându-se o

reconceptualizare a lor, de la organizații care în mod tradițional sunt legate de procesul de învățare și cunoaștere, la organizații capabile să răspundă cu eficiență unor medii externe incerte și dinamice și să se adapteze la aspectele socio-economice și culturale ale comunităților din care fac parte.

La fel ca și în cazul conceptului de bază, cel al organizației care învață, teoreticienii și practicienii (cadre didactice, directori), ca și toate celelalte părți interesate (factori de decizie, părinți, consilii locale, angajatori) nu au reușit să se pună de acord și să împărtășească o viziune comună. Conceptul de școală ca organizație care învață cunoaște variate definiții și extensii, de la organizații de învățare centrate pe învățarea reciprocă și colaborarea de la egal la egal în cadrul aceleiași școli, către rețele și colaborarea dincolo de granițele școlii, precum și către leadership, ca și condiții pentru a crea o cultură organizațională a învățării și pentru a încuraja învățarea organizațională. Figura 3.6. – Evoluții în definirea conceptului de școală ca organizație care învață pune în evidență câteva dintre acestea, rămânând totuși emblematică cea furnizată de Senge et al. - "instituțiile de învățământ pot fi proiectate și administrate ca organizații centrate pe învățare. Cu alte cuvinte, școlile pot fi făcute indispensabile și creative în mod durabil, nu prin ordine ori directive sau prin regulamente ori evaluări forțate, ci prin adoptarea unei orientări spre învățare. Asta presupune ca toți cei implicați în sistem să-și exprime aspirațiile, să-și extindă domeniul cunoașterii și să-și dezvolte abilitățile împreună" (Senge et al., 2016, p 15).

| | |
|---|--|
| (Du Four, 1997, p 86) | <ul style="list-style-type: none"> o organizație școlară în care dezvoltarea profesională "ar fi concepută atât pentru a îmbunătăți învățarea individuală a personalului, cât și pentru a îmbunătăți capacitatea a școlii de a-și rezolva probleme și a-și atinge obiectivele" |
| (Clarke, 2000, p 5) | <ul style="list-style-type: none"> "Modificările necesare sunt trecerea de la viziunea individualizată a școlii, în care elevii își experimentează educația ca pe un produs condus de școli gestionate eficient și care văd rezultatele sub forma performanței, către un nou tip de școală, care poate învăța din acțiunile sale..." |
| (Silins, Mulford & Zarins, 2002, p 616) | <ul style="list-style-type: none"> "Școlile ce funcționează ca organizații care învață într-un context de schimbare globală rapidă sunt acelea care au sisteme și structuri ce permit personalului de să colaboreze și să învețe continuu și să folosească noi învățări. Această capacitate de învățare colaborativă definește procesul de învățare organizațională în școli" |
| (Paletta, 2011, p 735) | <ul style="list-style-type: none"> Școala ca organizație care învață este "o abordare ideală pentru promovarea unei active și proactive adaptabilități în medii dinamice cu așteptări sociale diferite, inclusiv elevi aparținând unor medii diferite, locații geografice (rurale, suburbane, urbane) diferite și condiții socio-economice și culturale comunitare, structuri guvernamentale și proceduri administrative" |
| (Hamzah et al., 2011, p 58) | <ul style="list-style-type: none"> școala ca organizație care învață este "o formă de organizație profesională, în care toți membrii sunt capabili să învețe continuu noi cunoștințe și să-și dezvolte voi abilități astfel încât să facă față schimbării și să realizeze obiectivele sistemului educațional al țării" |
| (Schechter & Mowafaq, 2013, p 508 -509) | <ul style="list-style-type: none"> "ca organizații care învață, școlile ar trebui să dezvolte procese, strategii și structuri care să le permită să învețe și să reacționeze eficient în medii incerte și dinamice" |

Fig. 3.6 Evoluții în definirea conceptului de școală ca organizație care învață

Din perspectivă pur teoretică, motivele unei implementări derivă din următoarele:

- este o soluție transversală sistemelor educaționale, fără legătură cu structura în sine a acestora, sau cu un curriculum național;
- propune o cultură a învățării care, prin natura ei, nu este străină organizațiilor școlare;
- vizează atât profesorii și practicile lor pedagogice, cât și conducătorii școlilor și practicile lor organizaționale, adică întreaga organizație.

Analiza unor exemple de implementare și/sau operare (cu anumite caracteristici a organizațiilor școlare) a condus la identificarea următoarelor efecte și/sau beneficii în raport cu elevii, cadrele didactice și organizația în sine:

- liceele care operează ca organizații care învață oferă o viață profesională de calitate cadrelor didactice, creează angajament, potențează învățarea și determină o îmbunătățire semnificativă a activității didactice la clasă; aceste școli oferă condițiile pentru întărirea comunității profesionale la nivel organizațional și creșterea satisfacției profesionale la nivel individual, ceea ce conduce la îmbunătățirea participării școlare și implicarea reală a elevilor în viața școlară (Silins & Mulford, 2004); cercetarea s-a realizat în cadrul proiectului LOLSO (Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes), un proiect finanțat de Australian Research Council, și a vizat 2.503 de persoane – cadre didactice și directori din 96 de licee din Australia;
- există o relație statistic pozitivă între practicile unei organizații care învață și satisfacția profesională în rândul profesorilor din învățământul superior (Razali, Amira, & Shobri, 2013); cercetarea a vizat două facultăți din cadrul Universității Tehnologice Mara, din Malaysia și 200 de persoane, dintre care 134 au răspuns anchetei;
- învățarea în echipă și viziunea împărtășită, ca dimensiuni ale școlii ca organizație care învață, sunt statistic și pozitiv corelate cu satisfacția profesională a cadrelor didactice din învățământul primar (Erdem, İlğan & Uçar, 2014); cercetarea a vizat 2387 de persoane care își desfășoară activitatea în învățământul primar, în mediul urban din provincia Van (partea estică a Turciei), dintre care 450 (din 15 școli) au fost selectate să participe la anchetă;
- cu cât mai pregnante sunt caracteristicile de organizație care învață (cu referire la modelul Senge), cu atât mai independente (autonome), încrezătoare și responsabile sunt școlile, ceea ce înseamnă o schimbare comportamentală organizațională (Baráth, 2015); cercetarea a vizat 82 de organizații școlare din Ungaria;
- anumite componente culturale ale unei organizații școlare, respectiv sprijinul acordat elevilor, încrederea și respectul dintre profesori, promovează capacitatea profesorilor pentru învățare organizațională; mai mult, cultura profesională a cadrelor didactice are un rol critic în raport cu formarea capacității de învățare organizațională – pe măsură ce nivelul educațional (primar, gimnazial, liceal) crește, capacitatea de învățare organizațională descrește, iar relația pozitivă dintre dialogul reflectiv și capacitatea profesorilor de învățare organizațională devine mai slabă (Seashore Louis & Lee, 2016); cercetarea s-a realizat în USA și a vizat 3.579 cadre didactice din 117 școli, care au fost selectate aleatoriu din 9 state;
- există o relație statistic pozitivă între învățarea organizațională și competențele și performanța lectorilor; lectorii care pot dezvolta un nivel superior de învățare organizațională este mai probabil să-și îmbunătățească competențele profesionale (pedagogice), sociale și personale, ceea ce

conduce la îmbunătățirea performanței și a contribuției în termeni de practici didactice, cercetare și alte servicii de sprijin în programe de dezvoltare (Hartono, Wahyudi, Harahap & Yuniawan, 2017); cercetarea a vizat șapte universități private din Java Centrală, Malaezia și 207 lectori;

- aplicarea modelului de organizație care învață (cu referire la modelul Watkins & Marsick, adaptat) în context educațional este percepută de cadrele didactice ca fiind corelată cu îmbunătățirea performanței organizaționale (Sheng, Watkins, Yoon & Kim, 2021).

Totuși, implementarea nu este simplă, necesitând timp, încredere și colaborare;

- timp - pentru ca practicile pedagogice și procesele organizaționale noi, regândite din prisma învățării colaborative, să se integreze în practicile cotidiene; pentru ca învățarea, pe toate palierele ei – individuală, de echipă, organizațională, să ajungă să fie adânc înrădăcinată în structura școlii, indiferent de contextul în care funcționează (rural sau urban), sau de vechimea și dimensiunea ei;
- încredere - pentru ca riscurile asociate chestionării și învățării prin experimentare și eroare, precum și responsabilizarea elevilor privind propria învățare, să fie acceptate; pentru ca schimbarea și inovarea să fie încurajate și susținute de comunitatea locală și/sau angajatorii locali, chiar dacă efectele și beneficiile nu vor fi vizibile imediat;
- colaborare – pentru ca școala să scaneze mediul exterior, să identifice schimbările necesare și să răspundă acestora; pentru ca întreaga comunitate a unei școli să învețe să gândească împreună schimbarea și inovarea; pentru ca școala să nu mai fie izolată, ci un sistem deschis, parte a sistemului social și interacționând cu acesta.

Iar conducătorii organizațiilor școlare au un rol primordial și hotărâtor în acest demers deoarece ar trebui să creeze condițiile favorabile unei culturi organizaționale a învățării, să creeze medii de învățare noi și motivaționale atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice, să creeze un sentiment al proprietății și responsabilității pentru progres prin învățare.

3.2.3. Modele propuse de școli ca organizații care învață

În ciuda variatelor definiții, până la nivelul anului 2017 doar câteva modele au fost propuse pentru organizațiile școlare ca organizații care învață, printre care:

- **modelul în 7 dimensiuni (direcții de dezvoltare)**, propus de Silins, Mulford & Zarins – (1) utilizarea unor procese de scanare a mediului; (2) dezvoltarea unor scopuri împărtășite; (3) stabilirea unor medii colaborative de predare și învățare; (4) încurajarea inițiativelor și a asumării unor riscuri; (5) evaluarea regulată a tuturor aspectelor care influențează activitatea în școală; (6) recunoașterea activităților bine realizate și întărirea poziției lor; (7) oferirea unor oportunități de dezvoltare profesională continuă (Silins, Mulford & Zarins, 2002);
- **modelul în 5 dimensiuni (caracteristici)**, propus de Palleta - (1) dezvoltare profesională continuă; (2) tendința de a-și asuma riscuri; (3) cooperarea onestă; (4) viziune împărtășită; (5) monitorizare și evaluare (Palleta, 2011);
- **modelul în 5 dimensiuni**, propus de Senge et al., în continuarea modelul de organizație care învață al lui Senge – (1) măiestria personală ; (2) modele

mentale; (3) crearea unei viziuni comune; (4) învățarea în echipă; (5) gândire sistemică (Senge et al., 2012).

Definițiile heterogene existente și modelele propuse au fost analizate la nivelul anilor 2016 și 2017 de Marco Kools și Louise Stoll, cu prijinul OECD. Pornind de la modelul general promovată de Watkins & Marsick, Kools & Stoll propun în anul 2017 un ultim model de reconceptualizare a școlii, centrat pe 7 dimensiuni văzute ca direcții de acțiune necesare pentru schimbare, astfel încât o școală să devină o organizație care învață (Kools & Stoll, 2017):

(1) dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor - în sensul în care personalul, dar și celelalte părți interesate (părinți, comunitatea locală, partenerii economici etc.), împărtășesc o viziune incluzivă comună asupra modului în care procesul didactic (predarea, învățarea și evaluarea) se centrează supra creșterii calității și diversității experiențelor de învățare și a rezultatelor așteptate ale învățării;

(2) crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal - în sensul în care personalul este angajat în diferite practici/modalități de învățare profesională, care să conducă la centrarea procesului educațional asupra elevului, cultura organizațională promovează și susține acest proces de învățare profesională, iar școala oferă resurse pentru el;

(3) promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal - în sensul în care personalul învață cum anume să colaboreze și să lucreze împreună ca o echipă, susținuți de școală, care alocă timp și resurse pentru învățarea colaborativă;

(4) stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării - în sensul în care problemele și greșelile/ eșecurile sunt văzute ca oportunități de învățare, oamenii au curajul să experimenteze și inoveze, făcând lucrurile în mod diferit, iar școala susține personalul în luarea unor inițiative și asumarea unor riscuri;

(5) incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare - în sensul de sisteme funcționale care să urmărească evoluția și să evalueze progresul realizat în realizarea scopurilor educaționale, impactul învățării profesionale asupra organizației, precum și teoriile de acțiune, amendându-le de câte ori este necesar;

(6) învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare - în sensul în care școala este un sistem deschis, ce analizează mediul extern pentru a răspunde rapid noilor cerințe și a folosi oportunitățile ce se prefigurează, ce colaborează cu diverși parteneri educaționali și în care personalul colaborează și schimbă idei cu colegi din alte școli;

(7) modelarea și creșterea leadership-ului învățării - în sensul în care liderii școlari dezvoltă cultura, structurile și condițiile necesare dialogului, colaborării și schimbului de idei la nivel intern și extern organizațional, astfel încât să se mențină un ritm al învățării, schimbării și inovării.

Acest ultim model beneficiază de o serie de aspecte care îl recomandă pentru implementare:

- el se bazează pe un model inițiat din domeniul afacerilor, dar este adaptat la contextul educațional contemporan, prin intermediul unui suport ideatic din alte domenii - comportament organizațional, managementul cunoașterii, științele învățării etc.;
- el este completat de un ghid - **“What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers”** (OECD -UNICEF, 2016; și prezentat în extenso în Anexa 1), gândit și dezvoltat ca un instrument care să asigure atât implementarea

modelului, cât și evaluarea progresului în implementare, după o anumită perioadă; acesta include un set de indicatori ce însoțește fiecare dimensiune și furnizează unele exemple de bună practică identificate la nivel european și mondial.

Ghidul are adresabilitate multiplă – cadre didactice, lideri educaționali, dar și decidenți educaționali, fiind un prim pas (considerat necesar) în direcția unui consens la nivel conceptual și al direcțiilor de acțiune necesare.

- el este urmat de un raport redactat și revizuit de grupul de lucru ET 2020 – „Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education” (EC- Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism, 2018), conceput și dezvoltat pentru a sprijini școlile pentru ca acestea să devină organizații care învață; este construit în jurul a 9 principii directoare, fiecare explicat și însoțit de exemple de bună practică.

Raportul are adresabilitate multiplă – decidenți educaționali de nivel central (principiile (1) și (2)) și regional/ local (principiile (3) și (4)), organizațiile școlare (principiile (5), (6) și (7)) și personalul acestora, cadre didactice și lideri educaționali (principiile (8) și (9)), fiind un al doilea demers (considerat necesar) în direcția unui consens la nivel conceptual și al direcțiilor de acțiune ce se impun.

În aceste condiții, modelul propus de Kools & Stoll nu numai că este actual, dar beneficiază și de următoarele, pe care le consider ca fiind avantaje în raport cu alte modele:

- materiale/ghiduri care îl susțin, furnizând direcții de acțiune la nivel de școală, astfel încât fiecare componentă – dimensiune să poate fi atinsă/evaluată,
- recomandări de politică educațională, astfel încât indiferent de schimbările politice și prioritățile de moment, sprijinul din direcția decidenților să continue.

Totuși, ne aflăm astăzi la trei decenii distanță de momentul la care conceptul de organizație care învață a avut o recunoaștere internațională și la peste 2 decenii distanță de momentul primelor demersuri care au vizat școlile ca organizații care învață. Sunt oare necesare, în continuare, inițiative în direcția organizațiilor școlare, astfel încât să se justifice demersuri mai intense și mai precise de transformare a lor în direcția unor organizații care învață?

3.2.4. Demersuri de implementare a conceptului în educație, în perioada 1990-2017

Întrucât trecerea de la teorie la practică, de la palierul conceptual la cel aplicativ, creează întotdeauna dificultăți, a fost importantă identificarea demersurilor directe sau indirecte deja inițiate în această direcție (al reconceptualizării școlii ca organizație care învață), mai ales a celor care depășesc nivelul unei singure organizații școlare, situându-se la nivel regional/ statal. Astfel, analizând perioada 1990 – 2017 și diferite sisteme educaționale, au putut fi identificate cinci inițiative centralizate de implementare a conceptului și modelului în educație.

Un prim demers centralizat în această direcție poate fi identificat la sfârșitul anilor '90, când National Commission on Teaching and America's Future – NCTAF, după o analiză de 2 ani, redactează raportul „*What Matters Most: Teaching for*

America's Future" (NCTAF, 1996). Gândit ca un cadru pentru a susține comunitățile educaționale (în sensul în care profesorii să dețină cunoștințele și abilitățile necesare pentru a preda, astfel încât toți copiii să poată învăța, iar toate școlile să fie organizate pentru a sprijini profesorii în această activitate), raportul include 5 recomandări, printre care și restructurarea școlilor, astfel încât acestea să devină autentice organizații care învață. După 20 de ani, un nou raport arată progresul înregistrat la nivel de sistem educațional american și pune în evidență faptul că, deși multe dintre recomandările formulate au fost implementate, unele dintre strategiile cu mare potențial de îmbunătățire - printre care și cea privind restructurarea școlilor ca organizații care învață - s-au pierdut pe drum, datorită schimbărilor politice și priorităților de moment (NCTAF, 2016). Gândit ca un cadru pentru a susține, în continuare, comunitățile educaționale, raportul include șapte recomandări pentru perioada următoare, niciuna vizând în mod explicit școala ca organizație care învață; cu toate acestea, anumite direcții de acțiune concordă cu cele specifice unei organizații care învață - profesori care lucrează și învață împreună, ca o modalitate de experimentare a lucrurilor care ar trebui transmise și dezvoltate la elevi - comunicare, gândire critică, colaborare, rezolvarea creativă a problemelor; oportunități continue pentru profesori, de colaborare, reflecție și învățare prin proiecte.

Un al doilea demers centralizat în această direcție (aproape concomitent cu primul) poate fi identificat tot la sfârșitul anilor '90, când Goh Chok Tong, primul ministru din Singapore, a lansat agenda „*Thinking Schools, Learning Nation*” la deschiderea celei de-a 7-a Conferințe internaționale despre gândire - International Conference on Thinking (Goh, 1997); într-o eră a globalizării, această agendă a inclus o serie largă de inițiative (demarate gradual și complementându-se) pentru adaptarea educației din Singapore la cerințele elevilor, a restructurat relația dintre școli și Ministerul Educației, a redefinit atât predarea, ca profesie, cât și școlile, ca model de organizații care învață, și a fost piatra de temelie pentru un proces de îmbunătățire a școlilor la nivel național (pentru a le ajuta să funcționeze ca organizații de învățare profesională care se auto-îmbunătățesc).

Un al treilea demers centralizat poate fi identificat în perioada 2013-2020, la nivelul Olandei, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap – OCW (Ministerul Educației, Culturii și Științei) susținând prin Lerarenagenda 2013-2020 - Agenda Profesorului 2013-2020 (<https://www.delerarenagenda.nl>), o strategie menită să sprijine îmbunătățirea carierei didactice, pe de o parte, și să promoveze excelența în educație, pe de altă parte. Aceasta a inclus 7 direcții de acțiune, printre care și una destinată transformării școlilor în organizații care învață (<https://www.delerarenagenda.nl/de-lerarenagenda/scholen-als-lerende-organisaties>), prin implicarea profesorilor, directorilor și Consiliilor de administrație care împreună construiesc o cultură a învățării și colaborării în echipă: peste 500 de școli au introdus strategii de colaborare pentru predarea în echipă și învățarea în echipă a cadrelor didactice (integrând acest mod de lucru în activitatea cotidiană), sau strategii de colaborare pentru definirea unui obiectiv concret de învățare pentru elevi, conceperea unei lecții, observarea și evaluarea ei, dezvoltarea concluziilor cu privire la design-ul lecției în cauză; a crescut ponderea evaluării colegiale în cadrul procesului de evaluare profesională; au fost susținute planuri de calitate pentru școli care își stabileau ca ținte evaluarea colegială, managementul cunoștințelor, formarea prin master a cadrelor didactice, monitorizarea profesorilor debutanți, cooperarea cu comunitatea de afaceri, îmbunătățirea lucrului în echipă; s-au înființat servicii de sprijin pentru directorii

și Consiliile de administrație care întâmpinau greutăți în implementarea acestor direcții de acțiune.

Un al patrulea demers centralizat poate fi identificat începând cu anul 2016, când Australian Council for Educational Research – ACER propune o metodologie colaborativă de investigare și identificare a modalităților de îmbunătățire a școlii în ansamblul ei; descris ca un instrument ce poate accelera învățarea organizațională, aceasta include un plan de îmbunătățire sistematică în 5 pași – situația curentă (să știm unde suntem), specificarea rezultatelor care se doresc a fi îmbunătățite (rezultate școlare, participare, destinația ulterioară finalizării studiilor, atitudini etc.), design și implementare a unei strategii de îmbunătățire, măsurarea și monitorizarea îmbunătățirilor în zona rezultatelor, reflecție asupra ceea ce s-a învățat - în fapt, o adaptare a ciclului lui Deming în context educațional. Propunerea a fost ulterior completată de „*The National School Improvement Tool*” – NSIT - un instrument care să faciliteze îmbunătățirea.

Și, în final, un al cincilea și ultim demers centralizat poate fi identificat începând cu 2017, la nivelul Țării Galilor - Wales, care și-a stabilit pentru perioada 2017 - 2021 un plan de acțiune (Welsh Government, 2017), menit a susține seria de reforme la nivel de educație care a debutat în 2012. Planul, revizuit datorită pandemiei cu SARS-COV 2 (Welsh Government, 2020) susține implementarea noului curriculum, alăturând printre altele: inițiative în direcția cadrelor didactice – noi standarde profesionale, o altă abordare a formării profesionale inițiale și continue; inițiative în direcția evaluării – un nou cadru de apreciere și evaluare, corelat cu noul curriculum; inițiative în direcția managementului educațional – înființarea unei academii naționale de leadership educațional, noi standarde profesionale pentru funcțiile de conducere. Planul specifică implementarea modelului de organizație care învață la nivelul tuturor școlilor, cu centrarea eforturilor pe șapte dimensiuni/ direcții de acțiune, promovate de OECD la nivelul anului 2017.

Ce se poate deci concluziona, privind retrospectiv aceste demersuri ? Ce ar trebui învățat din aceste intervenții, astfel încât să aibă loc o reală transformare a școlilor în organizații care învață ?

1. Implicarea decidenților/ a factorilor decizionali este importantă. În lipsa unei implicări consecvente și a unei susțineri din partea decidenților, schimbările politice și prioritățile naționale de moment pot duce la o diluare a inițiativei și chiar la abandonarea ei, ca în cazul demersului american. O consecvență susținere și implicare a decidenților, indiferent de schimbările politice și prioritățile naționale, de factorii contextuali internaționali, pot conduce la un proces de îmbunătățire a școlilor la nivel național, ca în cazul inițiativei din Singapore.
2. O implementare graduală și o completare a demersului cu alte intervenții – cum ar fi o altă abordare a formării profesionale inițiale și continue, sau inițiative în direcția managementului educațional - ar putea susține o cultură a învățării și colaborării, deci o transformare reală în direcția dorită.
3. Implementarea modelului (de școală ca organizație care învață) nu depinde de structura unui anumit sistem educațional, nici de curriculum-ul în sine, prin urmare, nici de nivelul educațional – preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal sau postliceal. Dar poate fi o soluție care să susțină modificările sistemice naționale de structură și/ sau curriculum; mai ales în condițiile unui viitor incert, aflat sub imperiul unor mega-tendențe economice, politice, sociale și tehnologice ce schimbă fundamental

societatea de astăzi, tendințe care solicită școlilor formarea tinerilor nu doar din perspectivă profesională, ci și din perspectivă socială (ca cetățeni) și personală.

3.2.5. Realitățile și mega-tendențele care afectează educația

Care erau aceste realități la nivelul anului 2019?

Trends Shaping Education 2019 dezvoltă o analiză globală asupra realităților și mega-tendențelor economice, politice, sociale și tehnologice ale secolului XXI, printre aspectele menționate identificându-se și următoarele, care au impact asupra sistemelor educaționale naționale și educația în general (OECD, 2019), prin urmare și școlile:

- o modificare a structurii consumului și o extindere a acestora (datorită revoluției tehnologice și scăderii costurilor de producție); care, pe de o parte, a dus la o creștere economică, dar, pe de altă parte, a dus la o scădere dramatică a resurselor disponibile și o deteriorare a calității celor existente (din cauza unei utilizări prea puține responsabile); înseamnă că sectorul educațional ar trebui să depună eforturi mai mari în direcția conștientizării legăturii dintre deciziile zilnice și consecințele viitoare (începând cu cele la nivel individual și finalizând cu cele la nivel social), să susțină o abordare responsabilă asupra resurselor disponibile și inovația (în ceea ce privește identificarea unor soluții alternative); iar pentru profesori înseamnă echiparea elevilor cu abilitățile necesare unui viitor durabil (adică autonomie în acțiune, gândire critică, capacitatea de a rezolva diverse probleme, creativitate, capacitatea de a lua decizii, autocontrol, analiză reflexivă a activității personale; responsabilitate);
- o reducere a costuri de producție și transport și o mobilitate sporită a persoanelor, bunurilor și serviciilor (ca urmare a extinderii tehnologiei informației); pentru sectorul educațional înseamnă că va exista o mare diversitate culturală și lingvistică în sălile de clasă; iar pentru profesori, înseamnă a fi pregătiți să predea și să susțină elevi provenind din diverse medii culturale și lingvistice;
- o scădere a implicării cetățenilor în procesul democratic de luare a deciziilor și a participării la viața comunității (fie din lipsă de competențe civice, fie datorită slabei informări privind drepturile lor, fie din cauza prevalenței informațiilor prin intermediul platformelor de social media, care sprijină accesul la realități distorsionate și prea puțin la informații corecte); înseamnă că sectorul educațional trebuie să fie mai implicat în îmbunătățirea participării sociale și civice și în promovarea cetățeniei democratice; iar pentru profesori, înseamnă a fi pregătiți să dezvolte cunoștințele, abilitățile și atitudinile civice ale elevilor;
- o descentralizare a puterii de decizie; care, pe de o parte, a condus la o mai mare autonomie a regiunilor și/sau orașelor și la o influență tot mai mare a acestora la nivel regional și/sau local, iar pe de altă parte a dus la o suveranitate mai mult împărtășită decât exercitată; înseamnă că sectorul educațional trebuie să asigure un echilibru între naționalitate și regionalitate, precum și între nevoi locale și o educație generală de calitate; iar pentru profesori, înseamnă a fi pregătiți să abordeze în procesul didactic toate aceste perspective (naționale, regionale și locale) într-un mod neutru;
- o scădere a sensului de apartenență tradițională la o anumită comunitate, nu prin schimbarea cadrului de referință de la „noi” (comunitate) la „eu”

(individ), ci prin trecerea la o cultură mai modernă, în care există tot mai multe familii diverse (monoparentale, inter-rasiale sau cele de un singur gen) și în care digitalizarea conectează rapid oameni localizați spațial la o distanță mare (fie că sunt colegi de muncă, fie că sunt vânzători și cumpărători) creând noi semnificații pentru locurile de muncă ; înseamnă că, pe de o parte, sectorul educațional trebuie să promoveze acceptarea și respectul pentru toate tipurile noi de familie (pentru a crea o bună relație familie-școală) iar, pe de altă parte, sectorul educațional trebuie să găsească și să asigure toate parteneriatele necesare (cu experți IT, antreprenori IT și firme IT) pentru a dezvolta abilități adecvate ale elevilor pentru locuri de muncă online și/sau piețe online, ambele foarte dinamice; iar pentru profesorii, înseamnă să dezvolte o atmosferă de încredere și toleranță în sala de clasă, dar și să integreze alfabetizarea digitală (inclusiv riscurile) în practica lor obișnuită.

- o creștere a insecurității resimțite de populație (printre cauze regăsindu-se și numărul crescut de atacuri și/sau rețele teroriste, ca urmare a mobilității persoanelor, precum și creșterea intensității cyber-bullying-ului și/sau cyber-atacuri, datorită extinderii digitalizării); înseamnă că, pe de o parte, sectorul educațional trebuie să promoveze încrederea și respectul între elevi, profesori, părinți și toți actorii comunitari și să susțină valori precum toleranța și încrederea, pentru a preveni radicalizarea, iar pe de altă parte, sectorul educațional trebuie să încurajeze elevii să utilizeze responsabil mediul web; iar pentru toți profesorii, înseamnă (încă odată) să dezvolte o atmosferă de încredere și toleranță în sala de clasă, dar și să integreze alfabetizarea digitală (inclusiv riscurile) în practica lor obișnuită.

Viitorul, însă, este imprevizibil; acest lucru a fost foarte clar odată cu declanșarea pandemiei de SARS-COV2 în anul 2020, pandemie care ar putea fi un reper în istoria omenirii. În acest moment, anul 2020 apare ca o "ruptură" între înainte și după răspândirea rapidă și dramatică a COVID-19; dacă până atunci s-a vorbit despre schimbări datorate noilor tehnologii, globalizării sau încălzirii globale, a apărut o nouă perspectivă, cea a schimbărilor datorate pandemiei.

Care erau realitățile la nivelul anului 2020?

Pandemia a avut un impact economic masiv, prezentat detaliat de două rapoarte ale Organizației Internaționale a Muncii (The International Labour Organization - ILO) și ale Băncii Mondiale (The World Bank - WB):

- În ianuarie 2021, cea de-a șaptea ediție a monitorului ILO a arătat nivelul de deteriorare a pieței muncii în 2020, din cauza pandemiei: „8,8% din orele de lucru globale au fost pierdute față de trimestrul IV 2019, echivalentul a 255 milioane locuri de muncă cu normă întreagă” (ILO, 2021, p. 1).
- În ianuarie 2021, WB a emis o analiză economică a anului 2020 în care afirmă că recesiunea globală cauzată de COVID-19 a fost depășită, în ultimii 150 de ani, doar de trei evenimente majore: Primul Război Mondial, Marea Depresiune și Al doilea război mondial. Potrivit acestui raport (WB, 2021), nivelul de trai a scăzut brusc și grav (datorită faptului că economia globală se estimează că s-a contractat cu 4,3%, iar veniturile pe cap de locuitor au scăzut, cu peste 90% în economiile în curs de dezvoltare); mult mai mult, acumularea de capital uman s-a pierdut, din moment ce peste 90% dintre elevi au avut orele perturbate, într-o formă sau alta.

În plus, cercetările anterioare în economia educației evidențiază faptul că anii de școlarizare au un impact asupra nivelului veniturilor la nivel de țară (Barro & Lee, 2015; Psacharopoulos & Patrinos, 2018); și că, fiecare an suplimentar de școlarizare va crește venitul de viață cu aproximativ 8,8% (în țările cu nivel de venit ridicat, cu 8,2%; în țările cu nivel de venit mediu, cu 9,2%; în țările cu nivel de venit scăzut, cu 9,3%). Prin urmare, conform estimărilor realizate la acel moment, înseamnă că PIB-ul unei țări va scădea, doar în primele 4 luni de pandemie, în medie cu 1,5% datorită pierderilor cauzate în educație (Hanushek & Woessmann, 2020).

Care erau realitățile la nivelul anului 2021?

Pandemia a avut un impact sever asupra educației, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, the United Nations Children's Fund - UNICEF și International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, apreciind că aceasta a adâncit criza educațională globală. În acest sens, raportul State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery publicat la nivelul lunii decembrie 2021, realizează o panoramare a realităților educaționale la nivel mondial (Azevedo et al., 2021):

- Închiderea (parțială sau totală) a școlilor a durat în medie (la nivel global) 224 de zile, cu diferențe considerabile între țările cu venituri mari (unde numărul de zile a fost mai mic decât media) și cele cu venituri mici și mijlocii (unde numărul de zile a fost mai mare decât media).
- Sprijinul asigurat cadrelor didactice, pentru a face transferul de la un învățământ față-în-față la un învățământ la distanță, a variat, fiind destul de limitat pentru profesorii din țările cu venituri mici și mijlocii. În aceste condiții, se apreciază că aceștia au fost mai puțin pregătiți să antreneze elevii într-un real proces educațional.
- Învățământul la distanță (sincron și asincron) și învățământul în variantă hibridă (la distanță și față-în-față) au fost soluțiile implementate de marea majoritate a sistemelor educaționale (în 186 de țări), prin intermediul platformelor educaționale, emisiunilor TV și radio, telefoniei mobile, materialelor tipărite transmise acasă; totuși, lipsa unor dispozitive adecvate, a conectivității, a electricității au făcut ca elevii din zonele rurale și zonele defavorizate să beneficieze în mică măsură de aceste soluții dezvoltate în raport cu învățământul tradițional. Prin urmare, elevii aparținând grupurilor vulnerabile au fost în mai mare măsură afectați de închiderea școlilor, dar și de sistarea programelor de sprijin (livrarea de hrană, de suport psihologic și de asistență medicală pe perioada programului școlar), ceea ce a condus la o adâncire a inechității în educație.

Raportul arată faptul că, deși au fost inițiate și dezvoltate măsuri de răspuns la criza pandemică, susținute prin masive pachete financiare de stimulente, numai 3% din fonduri (în medie) au fost destinate educației și formării - cu mari variații între Europa și America de Nord, unde procentul a fost de 3,92 și Asia și Pacific, unde procentul a fost de 0,41. De aceea, estimările anului 2020 privind pierderile cauzate de închiderea școlilor, sunt depășite cu mult; ultimele simulări, coroborate cu date concrete / informații colectate din 28 de țări, arată că generația actuală de elevi riscă să piardă, pe parcursul întregii vieți de adulți, câștiguri de aproximativ 17 trilioane de dolari, reprezentând 14% din PIB-ul global actual.

În aceste condiții, pentru a preîntâmpinarea apariția unor pierderi și mai mari în educație, dar și pentru a preîntâmpinarea adâncirea disparităților (existente încă din perioada pre-pandemică), din perspectiva The World Bank, UNESCO și UNICEF, sunt prioritare următoarele:

- Redeschiderea școlilor;
- Evaluarea nivelului actual al elevilor – pentru a se stabili punctul de plecare al unor intervenții personalizate de recuperare (întrucât intervențiile care se aplică tuturor sunt prea puțin eficiente în acest moment);
- Dezvoltarea unor programe de recuperare – pentru a sprijini actuala generație de elevi să atingă cel puțin aceleași competențe ca și generațiile anterioare.

În plus, având ca punct de pornire experiențele pe care cei 2 ani de pandemie le-au furnizat, următoarele sunt recomandate ca fiind necesare pe termen lung, pentru a reinventa educația și a crește reziliența sistemelor educaționale (Azevedo et al., 2021):

- Dezvoltarea unor demersuri care să accelereze învățarea, 3 pârghii fiind obligatorii - consolidarea curriculum-ului (identificarea conținuturilor indispensabile și a competențelor absolut necesare pentru învățarea ulterioară), extinderea perioadei de instrucție (mărirea timpului zilnic petrecut în școală/ modificarea calendarului anului școlar/ realizarea de programe instructive de tipul școlilor de vară) și măsuri de îmbunătățire a eficienței învățării (prin instruire direcționată - colective de elevi constituite după nivelul competențelor, nu după nivelul de vârstă; investiții în programe de pedagogie structurată, destinate cadrelor didactice; dezvoltarea de programe de tutorat în grupuri mici, destinate elevilor; dezvoltarea de programe de învățare auto-ghidate, destinate elevilor).
- Investiții în tehnologii, pentru a susține oportunități de învățare digitală pentru toți elevii.
- Consolidarea rolului părinților, familiilor și comunităților, ca parteneri esențiali în procesul educațional.
- Sprijin și acces la oportunități de dezvoltare profesională de înaltă calitate pentru profesori.
- Creșterea ponderii educației și formării în alocarea pachetelor de stimulente, la nivelul bugetelor naționale.

Totuși, viitorul este deja portretizat ca fiind "volatil, incert, complex și ambiguu" – VUCA (OECD, 2021, p 6). Ceea ce astăzi pare imuabil – sisteme de predare-învățare rigide, cu roluri predefinite; clădiri în care procesul didactic are loc; elevi în bănci și interacțiuni față-în-față cu profesori – ar putea să reprezinte, foarte curând, doar istorie. De altfel, pandemia a forțat toate sistemele educaționale să se re poziționeze și să ofere, în mai mare sau mai mică măsură, un învățământ la distanță sau hibrid.

Prin urmare, se ridică o serie de întrebări:

- ***Sunt, oare, sistemele de predare – învățare – evaluare în formatul actual, adecvate scopului?*** Sau, altfel spus: ***Este școlarizarea, în formatul actual, adecvată pentru a pregăti personal, social și profesional generațiile viitoare de adulți? Dar școlile?***
- ***Cum se vor comporta sistemele de predare – învățare – evaluare actuale la posibile șocuri viitoare?*** Sau, altfel spus: ***Școlarizarea, în formatul actual, va face față, sau va claca, în cazul unor perturbări majore/ evenimente neașteptate viitoare? Dar școlile?***

Întrucât forma actuală de școlarizare își are rădăcinile în epoca/ societatea industrială, este mai mult decât evident faptul că evoluția spre epoca/ societatea cunoașterii va determina, indiferent că vrem sau nu vrem, o schimbare la nivelul

școlarizării și al școlii (ca organizație ce dezvoltă procesul de predare-învățare în sine).

De aceea, a gândi la posibile variante de evoluție ale educației / școlarizării și implicit la variante de transformare a școlilor, nu trebuie înțeles ca pe un exercițiu de imaginație (fundamentat pe șocuri/ perturbări/ evenimente neașteptate viitoare, cu o mai mare sau mai mică probabilitate de apariție); nici ca pe recomandări de politică educațională, pe care guvernele/ sistemele educaționale să le implementeze, alegând una sau alta dintre variante, în funcție de contextul socio-politic național și de sistemul de valori propriu (cultura națională); ci ca pe o modalitate de a ajunge la un numitor comun, de a avea o înțelegere comună a situațiilor, astfel încât să fie posibile acțiuni organizaționale (la nivelul unei școli, al inspectoratelor școlare, al ministerelor de resort/ al organizațiilor sindicale/ al organizațiilor de pe piața muncii/ al partenerilor sociali etc.) înțelese de toți membrii acesteia.

În acest context, la nivelul anului 2020, OECD propune 4 scenarii de evoluție a educației în următorii 15-20 de ani, cu perspective corespunzătoare privind rolul și funcțiile educației, organizarea și structurile educației, cadrele didactice, guvernanta și aspecte geopolitice ale educației. Privite doar din perspectiva școlarizării (a procesului de predare – învățare – evaluare) și a școlii (a organizației în care are loc procesul de școlarizare), ce variază între continuitate și transformare, cele 4 scenarii sunt următoarele (OECD, 2020):

- Scenariul 1 – școlarizare masivă – un *status-quo* atât în ceea ce privește școlarizarea, cât și în ceea ce privește școala, ambele continuând să coexiste în varianta actuală, cu o creștere a participării în educația formală;
- Scenariul 2 – școlarizare virtuală (unde virtual nu înseamnă în mod obligatoriu doar digital) – o menținere a procesului de predare-învățare în care rolurile consacrate sunt păstrate (profesorul predă, elevul învață, profesorul evaluează), dar o îndepărtare de cadrul fizic al școlii și de resursele educaționale ce în mod istoric sunt legate de acest context;
- Scenariul 3 – re-școlarizare – o menținere a școlii în varianta actuală (cu funcțiile actuale), dar o transformare a procesului de predare – învățare – evaluare, în sensul dispariției drumului unic prin care se poate ajunge la un ideal educațional, al dispariției rolurilor tradiționale și al apariției unui corp comun formal – nonformal – informal pentru ceea ce înseamnă educația unei persoane și ceea ce este relevant pentru nevoile individului și ale unei societăți;
- Scenariul 4 – de-școlarizare – o transformarea atât a școlii pe care o știm astăzi, cât și a procesului de predare – învățare – evaluare care este dezvoltat acum, inclusiv pentru ceea ce înseamnă curriculum și calificare profesională.

Pandemia de COVID -19 a demonstrat că viitorul ne poate surprinde. Mai mult decât atât, dacă nu suntem pregătiți să facem față unor eventuale șocuri/ perturbări/ evenimente neașteptate viitoare, atunci recesiunea economică, pierderile educaționale și sociale pot trage înapoi societatea în care trăim.

Prin urmare, din perspectivă educațională, ce ar trebui să facem pentru a face față, mai bine decât acum, unui viitor volatil, incert, complex și ambiguu?

3.2.6. Concluzii privind aplicarea modelului de organizație care învață în educație

În contextul realităților și mega-tendențelor economice, politice, sociale și tehnologice ale lumii de astăzi, educația și implicit școala este supusă unor presiuni multiple. Dar trebuie să continue să pregătească indivizi din punct de vedere personal, social și profesional, indivizi care, foarte posibil, vor trebui să rezolve probleme încă neformulate și să practice meserii încă inexistente. În egală măsură, educația cu toate aspectele ei - rol și funcții, organizare și structuri, cadrele didactice, guvernanta, se poate modifica/ evolua sub presiunea acestor realități și mega-tendențe, sau unor eventuale evenimente neașteptate.

De aceea, aplicarea modelului de organizație care învață la contextul educațional, în fapt, reconceptualizarea școlii, ar putea conduce la: o organizație capabilă să răspundă cu mai multă eficiență unor medii externe incerte și dinamice; o organizație mai ușor adaptabilă la contextul și cerințele socio-economice ale comunității locale din care face parte (și aceasta în continuă schimbare); o organizație mult mai rezistentă la eventuale șocuri/ perturbări/ evenimente neașteptate externe.

Totuși, utilizarea modelului de organizație care învață în educație, fără o anumită contextualizare / adaptare la specificul sectorului/ domeniului de activitate, poate conduce la eșec, fapt subliniat de Örtenblad (Örtenblad, 2015). Analizând diferite adaptări la context educațional/ modele de școli ca organizații care învață, consider că cea realizată de Marco Kools și Louise Stoll (cu sprijinul OECD) are o serie de avantaje:

- se bazează pe un model inițiat din domeniul afacerilor, iar adaptarea la contextul educațional contemporan s-a realizat utilizând elemente de comportament organizațional, aspecte ce țin de științele învățării și de managementul cunoașterii; prin urmare, beneficiază de suport ideatic din alte domenii;
- dispune de materiale / ghiduri care furnizează indicatori și direcții de acțiune la nivel de școală, astfel încât fiecare componentă – dimensiune să poate fi atinsă/ evaluată; există, astfel, o bază pentru măsurarea evoluției în transformare;
- este completat de recomandări de politică educațională, astfel încât, indiferent de schimbările politice și prioritățile de moment, să existe un consens la nivel conceptual și al direcțiilor de acțiune necesare, iar sprijinul din direcția decidenților să continue; se poate evita eșecul inițiativei americane la sfârșitul anilor '90, când demersul de restructurare a școlilor ca organizații care învață s-a pierdut pe drum, datorită schimbărilor politice și priorităților de moment, adică unui insuficient sprijin al decidenților.

Implementarea modelului (de școală ca organizație care învață) nu depinde de structura unui anumit sistem educațional, nici de curriculum-ul în sine, prin urmare, nici de nivelul educațional – preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal sau postliceal. Dar poate fi o soluție care să susțină modificările sistemice naționale de structură și/ sau curriculum, mai ales în condițiile unui viitor incert, aflat sub imperiul unor mega-tendențe economice, politice, sociale și tehnologice ce transformă societatea de astăzi.

Conceptul de școală ca organizație care învață devine actual și puternic în ultimii 3 ani, nu din perspectivă teoretică, ci mai ales din perspectivă practică, datorită relației puternice cu: învățarea organizațională, după cum subliniază Örtenblad (Örtenblad, 2018) și Snihur (Snihur, 2018); comunitățile de învățare,

după cum subliniază Longworth (Longworth, 2019); managementul cunoștințelor, după cum subliniază Chou & Ramser (Chou & Ramser, 2019).

Analiza unor exemple de implementare și/sau operare (cu anumite caracteristici a organizațiilor școlare) a condus la identificarea unor efecte și/sau beneficii în raport cu elevii, cadrele didactice și organizația în sine: o îmbunătățire semnificativă a activității didactice la clasă; întărirea comunității profesionale la nivel organizațional și creșterea satisfacției profesionale la nivel individual, ceea ce conduce la îmbunătățirea participării școlare și implicarea reală a elevilor în viața școlară; școli mai independente (autonome), mai încrezătoare, mai responsabile.

Prin urmare, conform cu abordările teoretice și practice, implementarea în contextul național român ar putea conduce, pe de o parte la o creștere organizațională (inclusiv din perspectiva performanței), iar pe de altă parte la o creștere a rezilienței școlii în raport cu evenimente externe neașteptate.

Sunt, totuși, legitime trei întrebări:

- **Are nevoie sistemul educațional preuniversitar românesc de acest model?** Răspunsul la această întrebare se regăsește la nivelul Capitolului IV, ce prezintă o analiză a eficienței acestuia.
- **Există un fundament la nivel național pentru modelul propus de Kools & Stoll, astfel încât implementarea să poată fi realizată mai ușor?** Răspunsul la această întrebare se regăsește la nivelul Capitolului V, ce prezintă o abordare teoretică și două aplicative ale modelului în context național.
- Răspunsul la această întrebare se regăsește la nivelul Capitolului VI, ce prezintă o juxtapunerea a acestuia cu modelul cultural în 6 dimensiuni al lui Hofstede și o analiză calitativă în raport cu posibilitatea implementării fiecăreia din cele 7 direcții de acțiune propuse de Kools & Stoll.

4. CERCETĂRI TEORETICE ȘI APLICATIVE ASUPRA EFICIENȚEI SISTEMULUI PREUNIVERSITAR DIN ROMÂNIA ȘI NEVOIA UNOR SCHIMBĂRI

4.1. Contextul național

În ceea ce privește educația, între anii 2009 și 2014 au avut loc o serie de schimbări la nivel național/ sistemice:

- transformarea graduală a școlilor de arte și meserii în licee tehnologice și eliminarea calificărilor profesionale corespunzătoare acestora din oferta de școlarizare a învățământului preuniversitar – perioada 2009 - 2012;
- reorganizarea masivă a rețelei școlare (desființarea multor școli publice, prin transformarea lor administrativă în structuri ale altor școli și distrugerea culturii organizaționale atât a școlii receptoare, cât și a structurilor);
- schimbarea formulei de finanțare și trecerea de la o finanțare bazată pe costuri istorice, la o finanțare per capita (din 2010);
- schimbarea legii educației naționale, începând cu 1 ianuarie 2011;
- transferul ultimului an de grădiniță către segmentul învățământului primar și, corespunzător cu această translație, redefinirea curriculumului pentru învățământul preșcolar și primar (din 2012);
- reînființarea învățământului profesional, cu durata de 2 ani (din anul 2012) și apoi modificarea duratei de școlarizare, de la 2 la 3 ani (din 2014).

Iar toate acestea au avut loc pe fundalul crizei financiare și economice mondiale din perioada 2008 - 2015. Plecând de la o lichiditate abundentă pe piață (generată și menținută de principalele bănci centrale ale lumii) și de la o suprasaturare cu economisiri (generată de integrarea, în economia globală, a unor țări cu mari rate de acumulare – de exemplu, China), care au creat resursele disponibile pentru investiții (atât în proprietăți imobiliare, cât și în instrumente financiare), s-a ajuns la efecte asupra creditelor (prin rate foarte scăzute ale dobânzilor), la o apetență de câștiguri mari și imediate (în ciuda riscurilor) și la o lipsă de vigilență a băncilor în acordarea creditelor (a finanțărilor și refinanțărilor). De aici, au fost doar câțiva pași până la incapacitatea de plată a ratelor la credite, până la instalarea neîncrederii investitorilor în instrumentele financiare riscante și la o cerere crescută de lichiditate, care a determinat guvernele și băncile centrale să acorde garanții guvernamentale pentru împrumuturi, să privatizeze o parte dintre marile bănci și să cumpere acțiuni la marile companii private interconectate, dar și să nu sprijine o altă parte dintre băncile și companiile private, care au declarat faliment.

Criza a produs efecte care s-a extins rapid și asupra economiei României, aceasta încheind anul 2008 cu o creștere economică de 7.3%, dar având un deficit de 5.4% (al treilea din UE). Astfel, deja din anul 2009 exporturile au fost încetinite, sau chiar reduse (prin urmare, multe întreprinderi au început să-și suspende activitatea și/ sau să concedieze o parte din angajați), s-a restrâns volumul

creditărilor, s-a înregistrat o depreciere a monedei naționale. Totuși, în contextul în care 2008 și 2009 au fost ani electorali, s-a întârziat inițierea unor pachete de măsuri care să atenueze efectele crizei. De aceea, în anul 2010, guvernul, nevoit, a luat unele dintre cele mai dure măsuri de austeritate post decembriste: reducerea salariilor publice cu 25%, reducerea beneficiilor sociale cu 15% și creșterea TVA-ului de la 19% la 24%.

Sub această dublă presiune – a schimbărilor la nivel național (sistemice) și a crizei financiare și economice mondiale, se pune următoarea întrebare: Cum a evoluat sistemul educațional preuniversitar, din perspectiva eficienței?

Acest capitol este dedicat analizei eficienței sistemul educațional preuniversitar din România din 2 perspective – al rezultatelor elevilor la testările PISA și al indicilor de eficiență, calculați anual de ARACIP (definiți și măsurați după o metodologie proprie națională, dezvoltată de ARACIP), pentru fiecare unitate de învățământ preuniversitar. Analiza pornește de la premisa că eficiența a scăzut la nivelul sistemul educațional preuniversitar, atât din perspectiva rezultatelor elevilor la testările PISA, cât și din perspectiva indicilor de eficiență ai organizațiilor școlare, în contextul presiunilor create de schimbările sistemice și criza financiară și economică mondială; și că nevoia unor intervenții / acțiuni de redresare a situației, corelată cu exemple ale altor sisteme educaționale, conduce către o reconceptualizare a școlilor ca organizații care învață.

4.2. Eficiența în educație

Cea mai comună înțelegere a eficienței în educație se bazează pe faptul că educația este un proces de transformare a diferitelor "intrări" în "ieșiri"; prin urmare eficiența este raportul între rezultate și resurse.

Din punct de vedere istoric, când vine vorba de eficiență în educație, „Coleman Report” (Coleman și colab., 1966) stabilește câteva puncte de plecare importante:

(1) Faptul că educația este cumulativă și anumite input-uri/ intrări produc efecte numai după un număr de ani, cu alte cuvinte, inputuri/ intrări aplicate în trecut afectează nivelul actual de performanță al elevilor, și

(2) Faptul că input-urile/ intrările, atât controlate direct (în ceea ce privește programele educaționale, cadrele didactice, caracteristicile școlilor), cât și necontrolate (din punct de vedere al fondului social și economic familial) de factorii de decizie politică, sunt direct legate de rezultate - realizările individuale ale elevi.

Mai recent, the Commission of the European Communities în Comunicarea Comisiei către Consiliu și Parlamentul European intitulată „Eficiență și echitate în sistemele europene de educație și formare” (COM (2006) 481 final), solicită coeziune socială și competitivitate, ca o dublă provocare adusă sistemelor europene de educație și formare. În ceea ce privește eficiența, comunicarea Comisiei o definește ca fiind „relația, într-un proces, între resursele puse în joc și rezultatele obținute. Sistemele sunt eficiente dacă intrările produc maximum la ieșire. Eficiența relativă în cadrul sistemelor de învățământ este de obicei măsurată prin rezultatele testelor și examenelor, în timp ce eficiența acestora în raport cu societatea și economia în general este măsurată prin ratele de rentabilitate sociale și private” (Nota 3, p. 2).

Prin urmare, suntem conduși către două direcții – o eficiență (relativă) prin rezultate la examene și o eficiență prin rentabilitate.

În ultimele două decenii, unul dintre cele mai influente proiecte care evaluează, în mod regulat, calitatea, echitatea și eficiența sistemelor școlare în

ansamblu, sa dovedit a fi PISA, Programul OECD pentru Evaluarea Internațională a Elevilor - PISA. Deși se precizează clar că PISA nu poate identifica relațiile cauză-efect între input-uri, procese și rezultate educaționale, acest tip de evaluare dezvăluie performanțele elevilor de 15 ani (aflați aproape de sfârșitul învățământului obligatoriu) la matematică, știință și citire/ lectură, permițând tuturor părților interesate, inclusiv factorilor de decizie politică, să identifice situația la nivel național, să monitorizeze tendințele naționale de-a lungul anilor și să le compare cu performanțele din alte țări. Tocmai de aceea, PISA a devenit sursa de informații pentru „ET 2020 Benchmark” privind sub-performanța copiilor de 15 ani la competențe de bază, pentru indicatorul care afirmă că „până în 2020, ponderea tinerilor de 15 ani cu rezultate slabe la citire/ lectură, matematică iar știința ar trebui să fie mai mică de 15 %” (The Council of The European Union, 2009).

În ceea ce privește ritmicitatea, evaluările PISA se realizează din 3 în 3 ani, începând cu anul 2000. Prima evaluare, din anul 2000, a inclus doar un singur domeniu - citirea/ lectura; cea de a doua evaluare, din anul 2003, a inclus două domenii - citirea/ lectura și matematică; începând cu cea de a treia evaluare, din anul 2006, toate cele trei domenii - citirea/ lectura, matematică și științe au fost incluse, cu o rotație a centrării pe unul dintre acestea.

În ceea ce privește eficiența organizațiilor școlare, „Raportul privind calitatea sistemului de învățământ preuniversitar din România” descrie, în Anexa 3- „Analiza statistică detaliată” a Raportului privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România (Iosifescu și colab., 2012, pp. 3-13), metodologia de evaluare a valorii adăugate, adică rezultatele obținute de fiecare organizație educațională, nu în mod absolut, ci ținând cont de condițiile în care funcționează și de resursele disponibile. În plus, raportul mai sus menționat introduce și indicele de eficiență, definit ca raportul dintre un indicator agregat legat de „rezultate” și un indicator agregat care reflectă „resurse”; altfel spus, acesta măsoară nivelul rezultatelor în raport cu resursele școlii și condițiile în care ea funcționează (atât raportul, cât și metodologia au fost elaborate cu ajutorul financiar al UE, prin Programul Operațional Sectorial - Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013).

Judecata de valoare adăugată asupra eficienței organizațiilor de învățământ din sfera preuniversitară se bazează, deci, pe:

- rezultatele brute (participarea școlară și rezultatele învățării, măsurate în evaluări recurente și prin evaluări naționale și internaționale, participare și rezultate excepționale la concursuri naționale și internaționale), în legătură cu
- factori de intrare controlați direct – infrastructura existentă (facilități fizice), tehnologiile IT ca resurse ale procesului de învățământ, mediul profesoral (profesionalizarea, experiența și dezvoltarea profesională continuă a acestora), și cu
- factori de intrare necontrolați – nivelul economic al familiei și ale comunității, inclusiv mediul de reședință (rural/urban), nivelul de educație al părinților, problemele sociale și problemele personale ale elevilor (existența dizabilităților sau cerințelor educaționale speciale), etc.

În metodologia de calcul sunt considerați 60 de indicatori primari, ca indicatori de resursă sau de rezultat. Începând cu anul 2017, prin experiența acumulată, s-a produs o schimbare de abordare, doi indicatori (utilizarea echipamentelor informatice existente și a internetului la nivelul procesului de predare, și formarea continuă a cadrelor didactice în anul precedent) fiind

transferați de la resurse la rezultate (fiind considerați ca rezultate ale obiectivelor manageriale).

Astfel, din anul 2017, în metodologia de calcul au fost luați în considerare 30 de indicatori de intrare incluși în categoria „resurse” și 30 de indicatori de ieșire incluși în categoria „rezultate”; aceștia au fost grupați în categorii, stabilindu-se un sens unitar de abordare (adică, pozitiv) și au fost supuși standardizării (prin transformarea lor în variabile normalizate Hull); folosind media indicatorilor standardizați pe grup, au fost determinați alți opt indicatori sintetici (Figura 4.1. prezintă acești opt indicatori sintetici, împreună cu problemele urmărite).

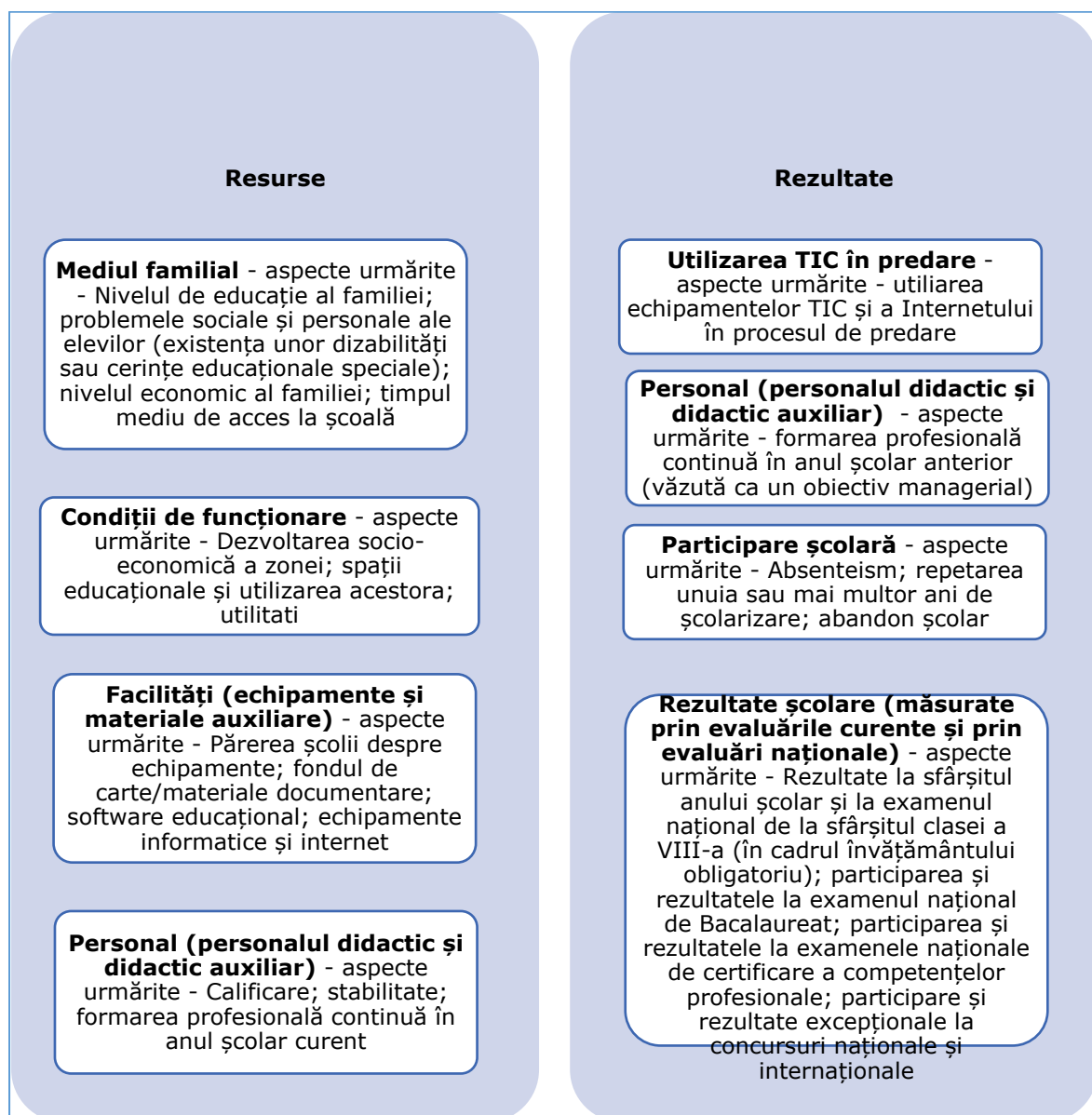


Fig. 4.1 Indicatori sintetici și probleme urmărite, utilizați în calcularea indicelui de eficiență

Având în vedere comunicarea Comisiei, înseamnă că această metodologie urmează linia unei rentabilități, indicele fiind calculat ca raport între media aritmetică a indicatorilor sintetici de rezultate și media aritmetică a indicatorilor sintetici de resurse. Astfel:

- o valoare echiunitară a indicelui de eficiență arată că rezultatele obținute sunt cele așteptate, în mediul concret și contextul în care își desfășoară activitatea școala;
- o valoare supraunitară a indicelui de eficiență arată că rezultatele obținute sunt mai bune decât cele așteptate, în mediul concret și contextul în care își desfășoară activitatea școala;
- o valoare subunitară a indicelui de eficiență arată că rezultatele obținute sunt mai slabe decât cele așteptate, în mediul concret și contextul în care își desfășoară activitatea școala.

4.3. Metodologia de cercetare

Pentru analiza eficienței prin intermediul rezultatelor la examene s-au utilizat date privind rezultatele României la evaluările PISA (perioada 2000 – 2018). Pentru analiza eficienței organizațiilor școlare s-au utilizat date privind valorile indicilor de eficiență în anii 2014 și 2017 și date privind cheltuielile publice în educație perioada 2007-2019 (un intervalul de timp suficient de larg astfel încât să includă perioade „pre” și „post” criză economică).

Din punct de vedere metodologic, procesul de colectare a datelor pentru rezultatele României la evaluările PISA s-a bazat pe rapoartele realizate de OECD, disponibile la <https://www.oecd.org/pisa/publications/#d.en.420737>. Trebuie avut în vedere, însă, faptul că participarea este benevolă, iar România nu a participat la toate cele 7 evaluări realizate până acum, sau a participat cu întârziere.

În ceea ce privește participarea României la evaluările de acest tip:

- PISA 2000 - Albania, Argentina, Bulgaria, Chile, Indonezia, Republica Macedonia de Nord, Peru și Thailanda au efectuat evaluarea în 2001, iar Hong Kong (China), Israel și România au efectuat evaluarea în 2002, ca parte a PISA 2000+; prin urmare, rezultatele participării României au fost adăugate ulterior și sunt disponibile separat la adresa <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/literacyskillsfortheworldoftomorrowfurtherresultsfrompisa2000>
- PISA 2003 - România nu a participat la evaluare;
- Începând cu anul 2006, România a participat la toate evaluările organizate - PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 și PISA 2018.

Pentru analiza eficienței organizațiilor școlare prin intermediul indicelui de eficiență, procesul de colectare a datelor s-a bazat pe investigații cantitative, mai precis pe chestionarele de autoevaluare completate de fiecare școală, până la 15 octombrie 2017, data la care platforma software de autoevaluare (<https://calitate.aracip.eu>) se închide. Baza de date de pornire pentru anul 2017 a fost stabilită la 6.413 școli cu personalitate juridică (care pot avea una sau mai multe structuri), însă numai 4.559 (71%) dintre ele au completat la timp raportul anual de autoevaluare și cu date valide (validitatea se referă la date complete și conforme). Comparată cu baza de date validă din anul 2014, a rezultat un eșantion general, urban și rural, de 2.956 școli, cu un sub-eșantion de 323 școli rurale evaluate extern în anul școlar 2014 - 2015, ca bază pentru această cercetare.

Datele sunt publice și permit Agenției Române pentru Asigurarea Calității În Învățământul Preuniversitar – ARACIP (în calitate de instituție română împuternicită să efectueze evaluarea externă în domeniul preuniversitar) să calculeze indicii de eficiență pentru toate școlile care au transmis la timp raportul

anual de autoevaluare și cu date valide (urmând ca, pentru restul școlilor, indicele de eficiență pe care îl primesc să aibă valoarea minimă pe categorie; dar aceste școli nu sunt incluse în analiză).

Având ca bază rapoartele privind calitatea educației în România (Iosifescu et al., 2012; Novak et al., 2015) care arată că, în România, școlile urbane au performanțe mai bune decât cele din mediul rural, s-a aprofundat investigația la mediul rural (pornind de la presupunerea că, dacă există o modificare a performanțelor, atunci acestea ar trebui să fie vizibile în primul rând la nivelul celor rurale).

Eșantionul de 2.956 de școli este format din: 284 grădinițe, 10 școli primare, 1.773 școli gimnaziale, 22 școli profesionale, 838 licee, 4 școli postliceale și 25 școli de învățământ special. Iar subeșantionul de 323 școli rurale este format din: 3 grădinițe, 297 școli gimnaziale, 1 școală profesională și 22 de licee (în conformitate cu specificul rețelei rurale). Figura 4.2. arată că sub-eșantionul acestei cercetări este larg răspândit în 38 de județe, din cele 42 în care România este împărțită administrativ.

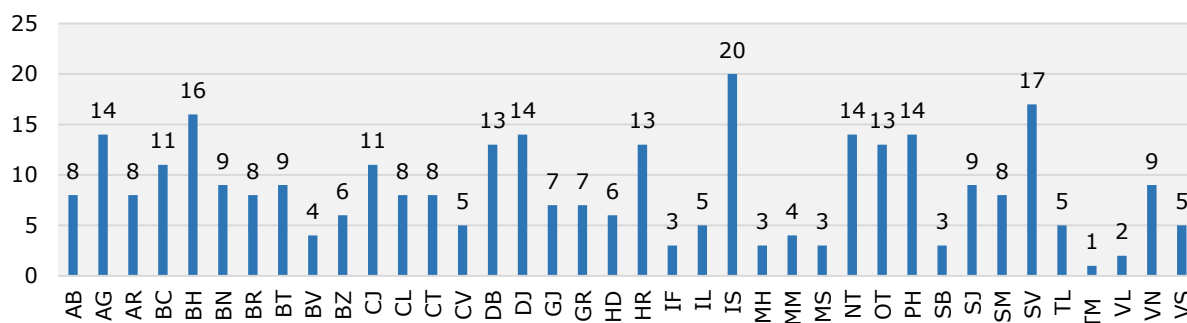


Fig. 4.2 Distribuția sub-eșantionului pe județe

Prin urmare, deși eșantionul de 2.956 de școli este unul selectat aleator, el cuprinde toate tipurile de unități de învățământ din rețeaua națională preuniversitară (grădinițe, școli primare, școli gimnaziale, școli profesionale, licee, școli postliceale și școli de învățământ special) și a luat în considerare toate formele de învățământ (cu frecvență și cu frecvență redusă).

Întrucât valoarea indicelui de eficiență a unei organizații școlare este determinat și de nivelul resurselor pe care aceasta le-a avut la dispoziție, s-a considerat necesară analizarea evoluției cheltuielilor publice în educație. Din punct de vedere metodologic, procesul de colectare a datelor pentru cheltuielile publice în educație s-a bazat pe Sistemul Statistic European (European Statistical System - ESS), gestionat de Eurostat⁴, sistem care furnizează informații la nivel european, prin colaborare cu institutele naționale de statistică ale statelor membre UE. În cadrul ESS, pentru colectarea datelor s-a accesat secțiunea „Education and Training” (educ), sub-secțiunea „Education finance” (educ_uae_fin), categoria „Expenditure on education” (educ_uae_fine), respectiv sub-categoriile „Public educational expenditure by education level, programme orientation, type of source and expenditure category” (educ_uae_fine02) și „Public expenditure on education by education level and programme orientation - as % of GDP” (educ_uae_fine06), selectându-se nivelurile de la preșcolar până la terțiar⁵.

⁴ Disponibil la <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

⁵ Conform datelor de la:

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_fine02/default/table?lang=en,
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fine06&lang=en și
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en

4.4. Măsurători

În analiza eficienței relative (rezultatele la evaluările PISA) au fost avute în vedere punctajele medii ale României pe cele 3 domenii – matematică, științe și citire/ lectură și ponderea elevilor cu rezultate slabe. S-a analizat evoluția longitudinală a rezultatelor României, pentru perioada 2000 – 2018, în valoare absolută și prin raportare la rezultatele OECD, precum și evoluția ponderii elevilor cu rezultate slabe.

În analiza eficienței organizațiilor școlare au fost avute în vedere valorile indicilor de eficiență pentru anii 2014 și 2017. Compararea evoluției s-a realizat la nivel de eșantion și la nivel de sub-eșantion, prin raportarea indicelui anului 2017 (I17) la cel al anului 2014 (I14), cu o marjă de $\pm 5\%$ în jurul acestuia din urmă și stabilirea a trei cazuri: Regres / descrescător (dacă $I17 < 95\% I14$); Progres / creștere (dacă $I17 > 105\% I14$); Situație staționară (dacă $95\% I14 \leq I17 \leq 105\% I14$). În plus, ținând cont de modul în care este definit indicele de eficiență, dar și faptul că educația depinde de o serie de factori controlabili, printre care și finanțarea, s-a realizat o analiză longitudinală a cheltuielilor publice în educație, pentru perioada 2007-2019, prin raportarea acestora la Produs Intern Brut – PIB al României.

4.5. Rezultatele analizei

În ceea ce privește evaluările PISA, Tabelul 4.1. centralizează, pentru toate ciclurile realizate (din anul 2000, până în anul 2018), rezultatele României la cele 3 domenii – matematică, științe și citire/ lectură și ponderea elevilor cu rezultate slabe pentru fiecare domeniu și le plasează alături de media OECD pe domenii.

Tabelul 4.1 Rezultatele României la evaluările PISA

| An | Matematică | | | Științe | | | Citire/ Lectură | | |
|------|------------------|--------------------------------------|--------------------|------------------|--------------------------------------|--------------------|------------------|--------------------------------------|--------------------|
| | Punctaj mediu RO | Ponderea elevilor cu rezultate slabe | Punctaj mediu OECD | Punctaj mediu RO | Ponderea elevilor cu rezultate slabe | Punctaj mediu OECD | Punctaj mediu RO | Ponderea elevilor cu rezultate slabe | Punctaj mediu OECD |
| | Medie | % | | Medie | % | | Medie | % | |
| 2000 | | | | | | | 426 | 41.2 | 500 |
| 2003 | | | | | | | | | |
| 2006 | 415 | 52.7 | 490 | 418 | 46.9 | 494 | 396 | 53.5 | 486 |
| 2009 | 427 | 47 | 492 | 428 | 41.4 | 498 | 424 | 41.7 | 491 |
| 2012 | 445 | 43.4 | 490 | 439 | 37.3 | 498 | 438 | 42.9 | 493 |
| 2015 | 444 | 41.8 | 487 | 435 | 39.3 | 491 | 434 | 41.2 | 490 |
| 2018 | 430 | 46.5 | 489 | 426 | 44 | 489 | 428 | 40.8 | 487 |

În înțelegerea acestor rezultate trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- Pe fiecare domeniu sunt stabilite niveluri de competență de la 1c/1b (cel mai jos nivel) la 5/6 (cel mai înalt nivel);

- Chiar dacă pe parcursul anilor, descrierile pentru nivelurile de competență au fost actualizate, astfel încât să reflecte noile realități educaționale, nivelul 2 a reprezentat întotdeauna nivelul competențelor minime;
- Într-o descriere generală, elevii cu rezultate slabe (adică sub nivelul 2 de competență): nu pot recunoaște ideea principală într-un text (domeniul citire/ lectură); nu pot calcula prețul aproximativ al unui obiect, sau compara distanța totală pe 2 rute alternative (domeniul matematică); nu pot folosi cunoștințele științifice de bază pentru a interpreta date/ informații întâlnite în viața de zi cu zi și pentru a formula o concluzie validă (domeniul științe);
- Compararea rezultatelor între domenii nu este posibilă; de aceea, se recomandă, fie compararea lor cu rezultatele altor țări, fie compararea cu media OECD; în cazul prezentei analize s-a optat pentru compararea cu media OECD.

Întrucât rezultatele nu pot fi comparate între domenii, ci doar în interiorul acestora, s-a procedat la o comparare longitudinală, din anul 2006, până în anul 2018, a rezultatelor pe fiecare domeniu.

Evoluția rezultatelor medii, prezentată în Figura 4.3, sugerează un trend paraboloid, matematic concav pe toate domeniile, din anul 2006, până în anul 2018. În ceea ce privește domeniul citire/ lectură, rezultatele înregistrate în PISA 2018 ajung aparent la nivelul celor din PISA 2000+; termenul aparent este folosit în condițiile în care, rezultatele brute oferă doar o perspectivă, ce ar trebui completată cu perspectiva diferențelor față de media OECD. Întrucât aceste diferențe au fost de 74 de puncte în anul 2000, respectiv de 59 de puncte în anul 2018, rezultatele ultimului ciclu de evaluare pe domeniul citire/ lectură sugerează o evoluție pozitivă.

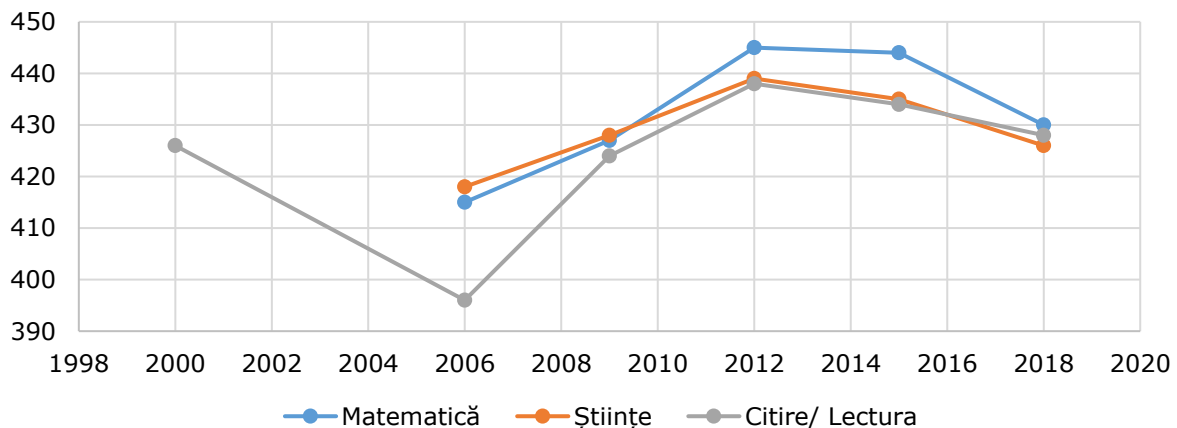


Fig. 4.3 Evoluția rezultatelor României la evaluările PISA

Toate rezultatele României, în toate ciclurile de evaluare realizate și pe toate domeniile, se plasează sub media OECD (Figura 4.4). În plus, evoluția acestor diferențe urmează îndeaproape evoluția rezultatelor, având un trend paraboloid, matematic concav, pe toate domeniile; cu o creștere a nivelului diferențelor (mai ales a celor la matematică), înregistrată la ultimul ciclu de evaluare (astfel încât, valorile diferențelor în ciclul 2018 au ajuns destul de apropiate de cele înregistrate în ciclul 2009).

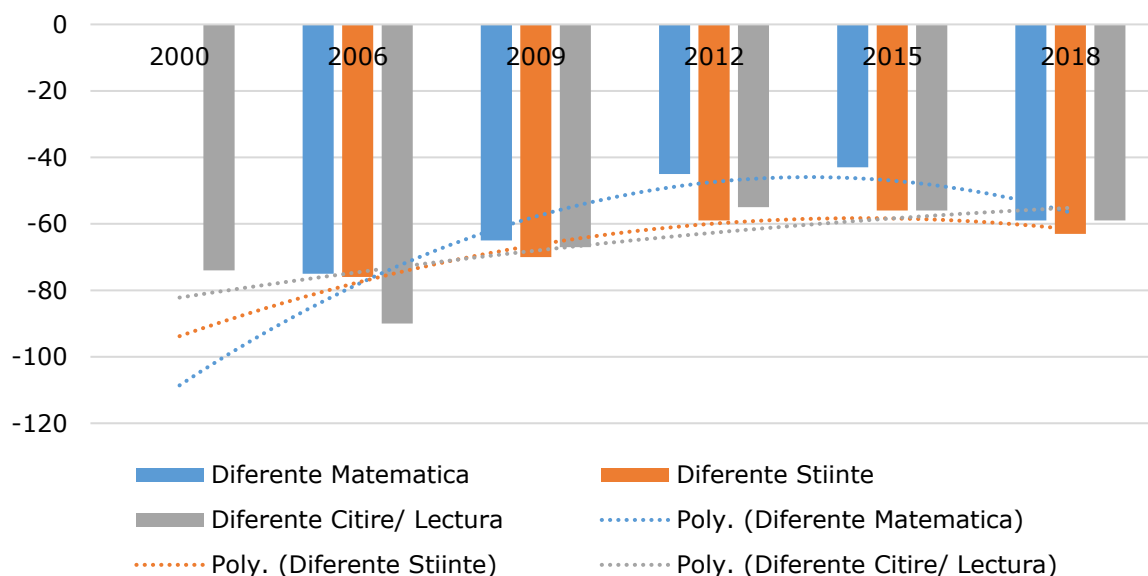


Fig. 4.4 Diferențele între rezultatele României și rezultatele OECD

În ceea ce privește ponderea elevilor cu rezultate slabe (din totalul elevilor participanți la evaluare), România se găsește departe față de indicatorul de 15% fixat de Consiliul UE în 2009, pe toate domeniile; evoluția ponderii elevilor cu rezultate slabe, prezentată în Figura 4.5, sugerează următoarele:

- Pentru domeniile matematică și științe, un trend paraboloid, matematic convex, din anul 2006, până în anul 2018, cu o creștere a nivelului sub-performațelor înregistrată la ultimul ciclu de evaluare;
- Pentru domeniul citire/ lectură, un trend liniar descrescător, din anul 2006, până în anul 2018; comparativ cu ciclul de evaluare PISA 2000+, ponderea elevilor cu rezultate slabe în ciclul PISA 2018 este aproape egală cu aceasta (adică suntem aproape în aceeași situație ca acum 18 ani).

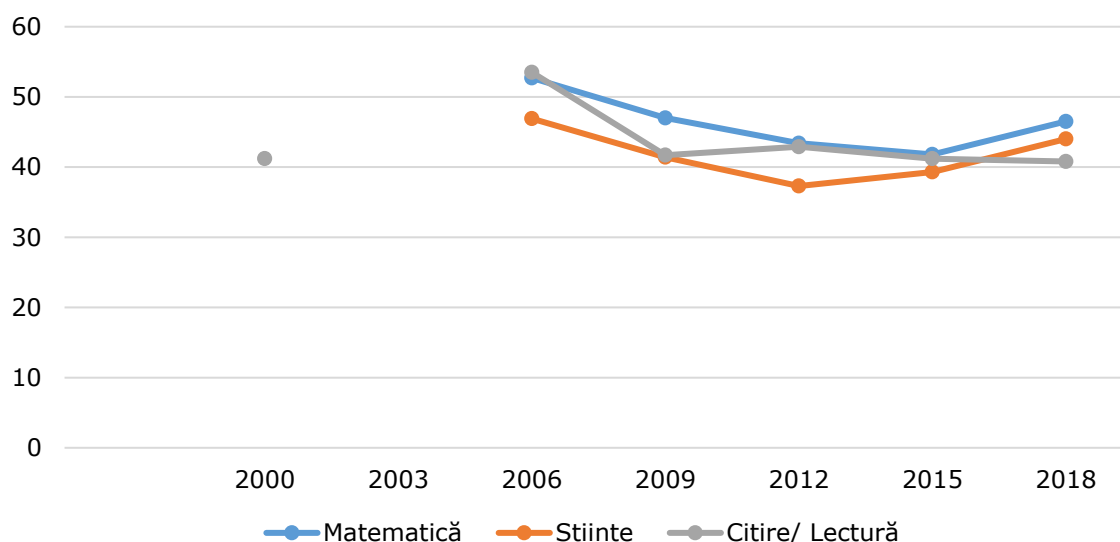


Fig. 4.5 Evoluția ponderilor elevilor cu rezultate slabe, din totalul elevilor participanți

Totuși, așa cum subliniază Raportul Coleman, educația este cumulativă și anumite input-uri/ intrări produc efecte numai după un număr de ani. Întrucât

nivelul de educație preșcolară a devenit obligatoriu în România doar începând cu anul 2018, înseamnă că, până la momentul participării la evaluări, elevii beneficiaseră doar de 8 ani de educație: elevii participanți la PISA 2018 își începuseră școlarizarea în anul școlar 2010-2011, elevii participanți la PISA 2015 își începuseră școlarizarea în anul școlar 2007-2008 etc. De aceea, consider că rezultatele nu sunt efectele intrărilor educaționale din anii în care se realizează testarea, ci efectele tuturor intrărilor (controlate și necontrolate, educaționale și contextuale), de la debutul școlarizării și până la data evaluării, cu ponderi mai mari sau mai mici.

În ceea ce privește cheltuielile publice în educație, pentru perioada 2007-2019, Tabelul 4.2 centralizează evoluția ponderii acestora în PIB. Analiza o consider ca fiind necesară din perspectiva intrărilor controlate în educație, cu efecte asupra valorii indicelui de eficiență organizațională.

Tabelul 4.2 Cheltuielile publice ale României în educație, ca procent din PIB, perioada 2007 -2019

| Anul financiar | Pondere în PIB |
|----------------|----------------------------|
| | % |
| 2007 | 4.25 |
| 2008 | Date cu fiabilitate redusă |
| 2009 | 4.24 |
| 2010 | 3.53 |
| 2011 | 3.07 |
| 2012 | 2.64 |
| 2013 | 2.67 |
| 2014 | 2.75 |
| 2015 | 2.72 |
| 2016 | 2.58 |
| 2017 | 2.69 |
| 2018 | 2.82 |
| 2019 | 3.16 |

Pe fondul crizei financiare și economice internaționale de la sfârșitul primei decade a secolului 21, efectele în educație s-au simțit în România începând cu anul 2010, când guvernul a fost nevoit să ia măsuri dure de austeritate (reducerea salariilor publice cu 25%, reducerea beneficiilor sociale cu 15% și creșterea TVA de la 19% la 24%). Concordant, cheltuielile publice în educație scad, de la 4.24% din PIB în 2009, la 3.53% din PIB în 2010. Figura 4.6 prezintă evoluția acestor cheltuieli în educație în perioada 2007-2019, pentru înțelegerea căreia consider că sunt necesare următoarele precizări:

- Produsul intern brut (PIB) este definit, conform EUROSTAT ([https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Beginners:GDP - What is gross domestic product \(GDP\)%3F](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Beginners:GDP - What is gross domestic product (GDP)%3F)), ca fiind „totalul valorii adăugate create într-o economie”, respectiv „valoarea bunurilor și serviciilor care au fost produse minus valoarea bunurilor și serviciilor necesare producerii acestora”;
- Cheltuielile publice în educație, ca procent din PIB, sunt definite, conform Institutului Național de Statistică (https://insse.ro/cms/files/Web_IDD_BD_ro/O9/O9_1Cheltuieli%20publice%20pentru%20educatie.doc), ca fiind „ponderea cheltuielilor publice

pentru educație în Produsul Intern Brut dintr-un anumit an financiar” și reprezintă proporția (procentul) din realizarea financiară națională anuală alocată dezvoltării serviciilor educaționale;

- Pentru anul 2008, EUROSTAT menționează faptul că datele transmise au fiabilitate redusă; prin urmare, analiza evoluției s-a restrâns la perioada 2009 – 2019, cu specificarea că valoarea înregistrată pentru anul 2007 este foarte apropiată de cea a anului 2009 (respectiv 4.25%, față de 4.24%);
- Începând cu iulie 2017 s-a introdus o nouă grilă de salarizare pentru cadrele didactice, iar Legea – Cadru nr. 153/ 2017 (privind salarizarea personalului plătit din fonduri publice) prevedea o creștere graduală a salariilor în sectorul public (deci și a celor din educație), din anul 2018, până în anul 2022 (stabilit ca punct limită până la care toate drepturile salariale ar fi trebuit aliniate la valoarea maximă prevăzută în grilă, conform vechimii și expertizei); prin urmare, creșterile valorice ale cheltuielilor publice în educație pentru perioada 2018-2019 se datorează, în mare măsură, creșterilor drepturilor salariale.

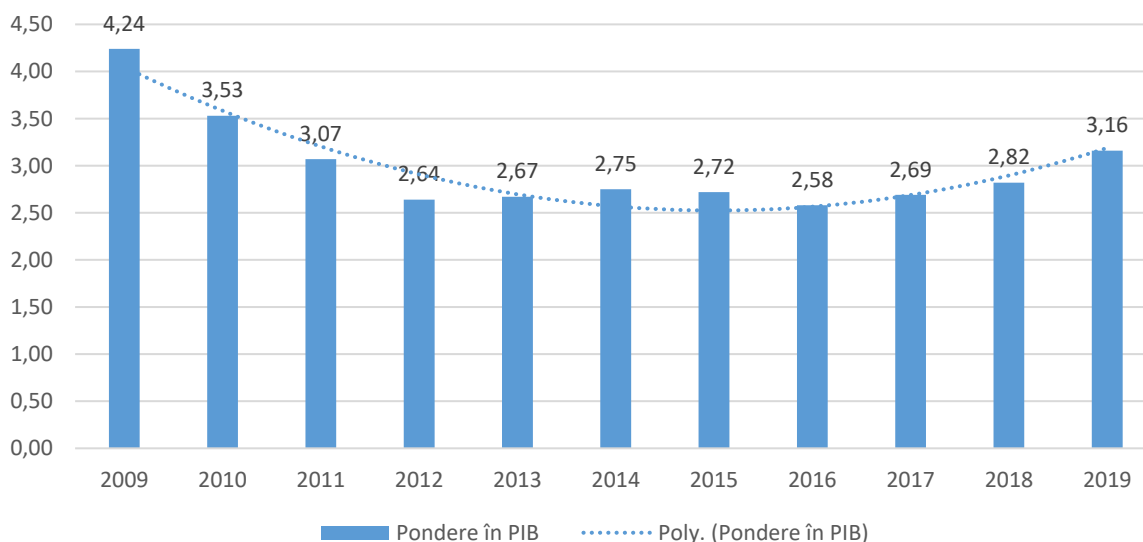


Fig. 4.6 Evoluția ponderii cheltuielilor publice în educație, din total PIB, perioada 2009 -2019

Evoluția cheltuielilor publice în educație sugerează un trend polinomial (de grad 2), matematic convex, cu o creștere lentă a acestora începând cu anul 2016; totuși, în ciuda creșterilor, ponderea cheltuielilor publice în educație în anul 2019 (respectiv 3,16% din PIB) se situa atât sub nivelul celor realizate în anul 2009 (4,24% din PIB), anterior crizei economice, cât și sub nivelul celor realizate în anul 2010 (3,53% din PIB), când guvernul României a luat măsuri de austeritate.

Evoluția (creșterea/scăderea) cheltuielilor în educație se corelează corespunzător cu o evoluție (creștere/scădere) a finanțării în învățământul preuniversitar, iar aceasta la rândul ei determină modificări ale valorii indicelui de eficiență organizațional (care include echipamente și auxiliare, precum și formarea profesională, în zona de intrări/resurse).

Pe toată perioada 2000-2009 a funcționat mecanismul de finanțare bazat pe costuri istorice; deoarece au fost identificate diferențe semnificative între costurile medii suportate și costurile istorice pe elev, între anii 2003 și 2009 au fost derulate mai multe proiecte pilot, care au vizat definirea mai riguroasă a unei

formule de finanțare, iar începând din anul 2010 a fost implementat complet un nou mecanism de finanțare pe cap de elev/copil. La început acest mecanism a fost folosit doar pentru finanțarea costurilor salariale, dar odată cu noua lege a educației și reglementările aferente (adică din anul 2013), noul mecanism de finanțare acoperă toate cheltuielile de bază (inclusiv costurile nesalariale). Avantajele acestui mecanism de finanțare pe cap de elev au fost evidente într-o primă etapă, stabilind un echilibru între proiecția bugetară și execuția bugetară; însă acum, limitele acestuia au început să devină din ce în ce mai evidente, nefiind orientat către indicatori de performanță și rezultate și apărând din ce în ce mai multe situații care necesită corecții, în special pentru școlile din zonele socio-economice defavorizate.

Potrivit Legii educației naționale nr. 1/2011 și reglementărilor aferente, finanțarea de bază în învățământul preuniversitar ține cont de principiul „resursa financiară urmărește elevul”, în baza căruia alocația bugetară a elevului se virează unității școlare pe care acesta învață. Finanțarea școlilor preuniversitare de stat include (LEN nr. 1/2011, art. 104, 105, 107):

- o finanțare de bază (care acoperă costurile salariale și contribuțiile aferente, formarea continuă și evaluarea personalului, evaluarea periodică internă a elevilor, bunurile materiale și serviciile) determinată din costul standard pe elev, înmulțită cu coeficienții de corecție specifici (pentru zona de temperatură, învățământ special, învățământ în limbi minoritare) și cu numărul de elevi înscriși,
- o finanțare complementară (investiții, reparații capitale, consolidări, evaluarea periodică națională a elevilor, bursele elevilor, transportul elevilor, naveta cadrelor didactice, concursuri școlare și activități educative extrașcolare, asigurarea securității și sănătății în muncă, gestionarea situațiilor de urgență și cheltuieli pentru participarea în proiecte europene de cooperare în domeniul educației și formării profesionale), determinată ca un coeficient al valorii de referință (definită pentru un elev standard, considerat a fi elev la nivelul de școlarizare gimnazial, mediul urban),
- o finanțare suplimentară (care acoperă premiile pentru rezultate deosebite în ceea ce privește incluziunea sau performanțele școlare).

Prin urmare, întrucât finanțarea în învățământul preuniversitar include echipamente și auxiliare, formarea profesională etc. înseamnă că scăderea/creșterea ei determină modificări ale intrărilor în educație și deci, modificări ale valorii indicelui de eficiență organizațional.

În ceea ce privește eficiența organizațiilor școlare, rezultatele comparației pe eșantion (pentru 2.956 de unități școlare) și pe sub-eșantion (pentru 323 de unități școlare din mediul rural), sunt prezentate centralizat în Tabelul 4.3. În înțelegerea acestor rezultate trebuie avut în vedere faptul că indicii de eficiență se calculează (de ARACIP) pe tipuri de unități școlare – grădinițe, școli primare, școli gimnaziale ș.a.m.d.; prin urmare, procesul de comparare se poate realiza numai între unități de același tip.

Rezultatele arată faptul că, pentru 64,7% din total eșantion și pentru 61,6% din sub-eșantion, indicele de eficiență organizațional a scăzut în anul 2017, cu cel puțin 5%, comparativ cu cel calculat în anul 2014.

Tabelul 4.3 Situație centralizată a evoluției indicelui de eficiență, anul 2017 comparativ cu anul 2014

| Tip de unitate școlară/ Evoluția indicelui de eficiență | Descreștere | Staționar | Creștere | Total | Descreștere | Staționar | Creștere | Total |
|--|------------------------|------------|------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Total eșantion | | | | | | | | |
| | Valori absolute | | | | % | | | |
| Grădinițe | 163 | 12 | 109 | 284 | 57.4 | 4.2 | 38.4 | 100 |
| Școli primare | 3 | 2 | 5 | 10 | 30 | 20 | 50 | 100 |
| Școli gimnaziale | 1,144 | 306 | 323 | 1,773 | 64.5 | 17.3 | 18.2 | 100 |
| Școli profesionale | 10 | 4 | 8 | 22 | 45.5 | 18.2 | 36.4 | 100 |
| Licee | 574 | 132 | 132 | 838 | 68.5 | 15.8 | 15.8 | 100 |
| Școli postliceale | 1 | 1 | 2 | 4 | 25 | 25 | 50 | 100 |
| Școli speciale | 19 | 4 | 2 | 25 | 76 | 16 | 8 | 100 |
| Total | 1914 | 461 | 581 | 2,956 | 64.7 | 15.6 | 19.7 | 100 |
| Total sub-eșantion | | | | | | | | |
| | Valori absolute | | | | % | | | |
| Grădinițe | 3 | 0 | 0 | 3 | 100 | 0 | 0 | 100 |
| Școli gimnaziale | 185 | 47 | 65 | 297 | 62.3 | 15.8 | 21.9 | 100 |
| Școli profesionale | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 100 | 100 |
| Licee | 11 | 5 | 6 | 22 | 50 | 22.7 | 27.3 | 100 |
| Total | 199 | 52 | 72 | 323 | 61.6 | 16.1 | 22.3 | 100 |

Pe total eșantion, Figura 4.7 subliniază evoluția indicelui pe tipuri de școli. Categoria cu cel mai mare procent de scădere a indicelui o înregistrează, așa cum era de așteptat, școlile speciale (76%); urmată, în mod surprinzător, de licee (68,5%) și apoi de școlile gimnaziale (64,5%). Ceea ce înseamnă că intervențiile de redresare ar trebui să fie direcționate în primul rând către unitățile de învățământ de nivel liceal.

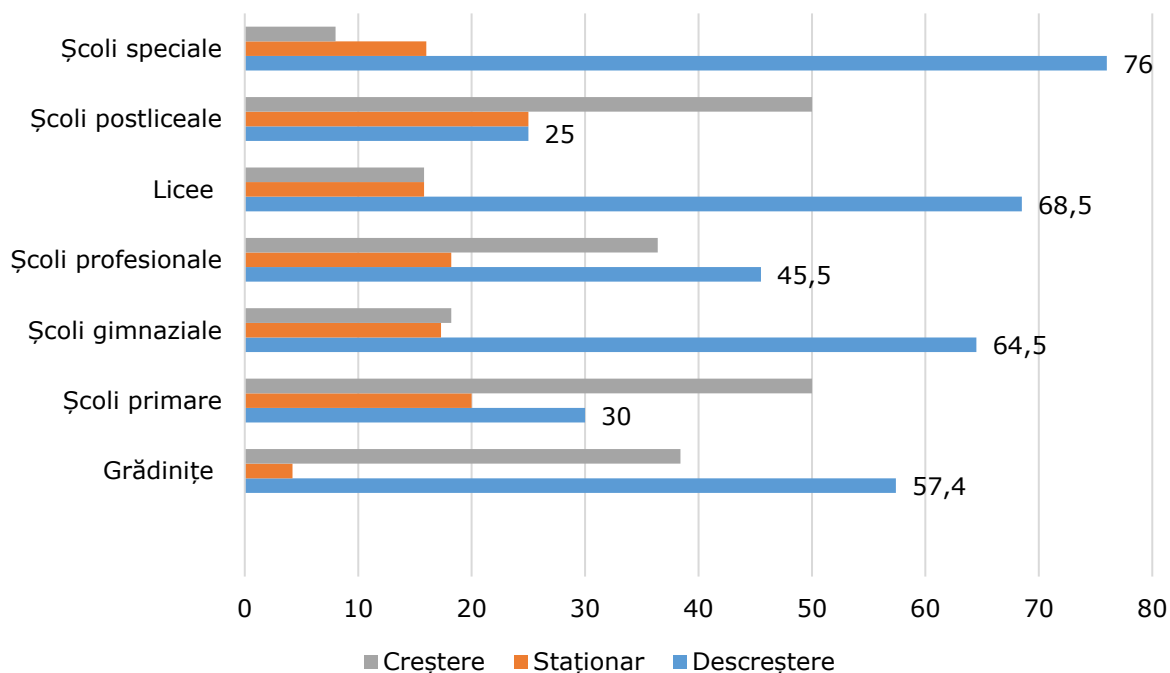


Fig. 4.7 Evoluția indicelui pe tipuri de școli, total eșantion, anul 2017 comparativ cu anul 2014

În ceea ce privește sub-eșantionul, luând în discuție doar categoriile cu un număr reprezentativ de școli, situația se inversează: 62,3% din totalul școlilor gimnaziale și 50% totalul liceelor au înregistrat o scădere a indicelui de eficiență. Acest rezultat, întărește concluzia anterioară. Totuși, ce a determinat scăderea indicelui de eficiență (pentru 64,7% din total eșantion și pentru 61,6% din sub-eșantion) în anul 2017, comparativ cu anul 2014?

Prin urmare, deși nu era preconizată inițial, analiza a continuat în profunzime, pe cele 2 categorii – resurse și rezultate, pe același principii și aceeași metodologie. Compararea evoluției s-a realizat la nivel de eșantion și la nivel de sub-eșantion, prin:

- raportarea resurselor anului 2017 (RS17) la cele ale anului 2014 (RS14), cu o marjă de $\pm 5\%$ în jurul acestora din urmă și stabilirea a trei cazuri: Regres / descrescător (dacă $RS17 < 95\% RS14$); Progres / creștere (dacă $RS17 > 105\% RS14$); Situație staționară (dacă $95\% RS14 \leq RS17 \leq 105\% RS14$);
- raportarea rezultatelor anului 2017 (RZ17) la cele ale anului 2014 (RZ14), cu o marjă de $\pm 5\%$ în jurul acestora din urmă și stabilirea a trei cazuri: Regres / descrescător (dacă $RZ17 < 95\% RZ14$); Progres / creștere (dacă $RZ17 > 105\% RZ14$); Situație staționară (dacă $95\% RZ14 \leq RZ17 \leq 105\% RZ14$).

Rezultatele analizei pe eșantion (pentru 2.956 de unități școlare) și pe sub-eșantion (pentru 323 de unități școlare din mediul rural), sunt prezentate centralizat în Tabelul 4.4.

**Tabelul 4.4 Evoluția indicelui de eficiență,
în funcție de evoluția resurselor și a rezultatelor**

| Evoluția indicelui de eficiență | Evoluția resurselor | | | | Evoluția rezultatelor | | | |
|---------------------------------|---|-----------|----------|-------|-----------------------|-----------|----------|-------|
| | Descreștere | Staționar | Creștere | Total | Descreștere | Staționar | Creștere | Total |
| | Total eșantion (valori absolute) | | | | | | | |
| 1. Descreștere | 260 | 1,060 | 594 | 1,914 | 1,791 | 111 | 12 | 1,914 |
| 2. Staționar | 171 | 238 | 52 | 461 | 178 | 226 | 57 | 461 |
| 3. Creștere | 322 | 218 | 41 | 581 | 52 | 120 | 409 | 581 |
| Total | 753 | 1,516 | 687 | 2,956 | 2,021 | 457 | 478 | 2,956 |
| | Din total eșantion (%) | | | | | | | |
| 1. Descreștere | 8.79 | 35.86 | 20.09 | 64.7 | 60.58 | 3.75 | 0.4 | 64.7 |
| 2. Staționar | 5.78 | 8.05 | 1.76 | 15.6 | 6.02 | 7.64 | 1.93 | 15.6 |
| 3. Creștere | 10.89 | 7.37 | 1.39 | 19.7 | 1.76 | 4.06 | 13.84 | 19.7 |
| Total | 25.5 | 51.3 | 23.2 | 100 | 68.4 | 15.4 | 16.2 | 100 |
| | Total sub-eșantion (valori absolute) | | | | | | | |
| 1. Descreștere | 25 | 126 | 48 | 199 | 181 | 18 | 0 | 199 |
| 2. Staționar | 18 | 30 | 4 | 52 | 16 | 31 | 5 | 52 |
| 3. Creștere | 45 | 26 | 1 | 72 | 11 | 19 | 42 | 72 |
| Total | 88 | 182 | 53 | 323 | 208 | 68 | 47 | 323 |
| | Din total sub-eșantion (%) | | | | | | | |
| 1. Descreștere | 7.74 | 39.0 | 14.86 | 61.6 | 56.03 | 5.57 | 0 | 61.6 |
| 2. Staționar | 5.57 | 9.29 | 1.24 | 16.1 | 4.96 | 9.6 | 1.55 | 16.1 |
| 3. Creștere | 13.93 | 8.05 | 0.31 | 22.3 | 3.4 | 5.88 | 13 | 22.3 |
| Total | 27.24 | 56.34 | 16.41 | 100 | 64.4 | 21.05 | 14.55 | 100 |

Conform acestora, descreșterea indicelui de eficiență la cele 64,7% din unitățile școlare din eșantion s-a înregistrat:

- pentru aproximativ 8,8% din cazuri, în condițiile scăderii resurselor; pentru aproximativ 35,9% din cazuri, în condițiile unor resurse staționare; pentru aproximativ 20,1% din cazuri, în condițiile unor resurse în creștere;
- pentru aproximativ 60,6% din cazuri, în condițiile scăderii rezultatelor; pentru aproximativ 3,8% din cazuri, în condițiile unor rezultate staționare; pentru aproximativ 0,4% din cazuri, în condițiile unor rezultate în creștere. De asemenea, descreșterea indicelui de eficiență la cele 61.6% din unitățile școlare din sub-eșantion s-a înregistrat:
- pentru aproximativ 7,7% din cazuri, în condițiile scăderii resurselor; pentru 39% din cazuri, în condițiile unor resurse staționare; pentru aproximativ 14,9% din cazuri, în condițiile unor resurse în creștere;
- pentru aproximativ 56% din cazuri, în condițiile scăderii rezultatelor; pentru aproximativ 5,6% din cazuri, în condițiile unor rezultate staționare.

4.6. Concluzii

Rezultatele analizei realizate pe cele două direcții anterioare permit formularea răspunsului la întrebarea: *Cum a evoluat sistemul educațional preuniversitar, din perspectiva eficienței?*

În ceea ce privește eficiența relativă, compararea longitudinală (din anul 2006, până în anul 2018) a rezultatelor la evaluările PISA, pe fiecare domeniu, arată că performanțele elevilor se regăsesc pe o curbă descrescătoare. Mai mult, toate rezultatele României, în toate ciclurile de evaluare realizate și pe toate domeniile, se plasează sub media OECD, evoluția acestor diferențe urmând îndeaproape evoluția rezultatelor. În ceea ce privește elevii cu rezultate slabe (elevii care nu demonstrează competențe de bază), România se găsește departe față de indicatorul de 15% fixat de Consiliul UE în 2009: pentru domeniile matematică și științe, la ultimul ciclu de evaluare, s-a înregistrat o creștere a nivelului sub-performanțelor. Doar pentru domeniul citire/lectură, ponderea elevilor cu rezultate slabe înregistrează o evoluție liniară descrescătoare; totuși, ponderea acestor elevi în ciclul PISA 2018 este aproape egală cu cea din PISA 2000+ (adică suntem aproape în aceeași situație ca acum 18 ani, aproximativ 41% dintre elevii participanți neputând recunoaște ideea principală într-un text).

Așa cum subliniază și raportul Coleman, educația este cumulativă și anumite input-uri/ intrări produc efecte numai după un număr de ani. De aceea, consider că rezultatele – în cazul de față performanțele la evaluările PISA, nu sunt efectele intrărilor educaționale din anii în care s-a realizat testarea, ci efectele tuturor intrărilor (controlate și necontrolate, educaționale și contextuale), de la debutul școlarizării și până la data evaluării, cu ponderi mai mari sau mai mici.

În ceea ce privește eficiența unităților de învățământ de nivel preuniversitar, analiza dezvoltată a arătat că pentru 64,7% dintr-un total de 2,956 de școli din segmentul de învățământ preuniversitar, indicele de eficiență organizațional (cu care se operează în România din anul 2012) a scăzut în anul 2017, cu cel puțin 5%, comparativ cu cel calculat în anul 2014. Întrucât rețeaua școlară a anului 2017 cuprindea aproximativ 6.500 de unități școlare cu personalitate juridică, iar eșantionul analizat reprezintă 45,48% din populația generală, cuprinde toate tipurile de unități din rețea, a luat în considerare toate formele de învățământ și are o distribuție teritorială pe toate cele 8 regiuni de dezvoltare la nivel național, se apreciază că rezultatul obținut reflectă o caracteristică a întregii populații.

Evoluția (creșterea/scăderea) cheltuielilor în educație pentru perioada 2007 – 2019 se corelează corespunzător cu o evoluție (creștere/ scădere) a finanțării în învățământul preuniversitar; iar aceasta la rândul ei determină modificări ale valorii indicelui de eficiență organizațional (definit ca raport între rezultate și resurse) în anul 2017, raportat la anul 2014. Totuși, scăderea cheltuielilor în educație (și deci scăderea finanțării de bază și complementare) este în mică măsură asociată cu scăderea eficienței - doar în aproximativ 8.8% din cazuri. Prin urmare, presiunea exercitată de scăderea resurselor financiare este reală, dar efectele directe ale acestor intrări controlate sunt mai puțin ample decât s-a estimat.

Toate categoriile de organizații școlare au înregistrat o scădere a eficienței; dar într-o ierarhie după ponderea organizațiilor la care eficiența a scăzut (din totalul categoriei analizate, și prin inferență statistică, din totalul categoriei la nivel național), primele sunt școlile din învățământul special, urmate de liceele și gimnaziile din învățământul de masă. De aceea, consider că una dintre aceste

două categorii de organizații - liceele sau gimnaziile din învățământul de masă - ar trebui să fie ținta intervențiilor imediate de creștere a eficienței organizaționale.

De-a lungul anilor, mai multe modele dezvoltate în literatura economică au corelat educația și creșterea economică, bazându-se pe noțiunea de capital uman:

- (1) Modelul Barro –Lee – care concluzionează că anii de școlarizare au un impact asupra nivelului veniturilor la nivel de țară; ultimele constatări (Barro și Lee, 2015) au extins seturile de date utilizate inițial până la 146 de țări și estimează că, în ultimele cinci decenii, 22 % din creșterea venitului pe cap de locuitor (la nivel global) a provenit din creșterea educației;
- (2) Modelul Psacharopoulos –Patrinos – care concluzionează că în țările industriale avansate, randamentul capitalului uman este similar cu capitalul fizic (înseamnă că, efectul investiției în educație este similar cu cel al investiției în capital fizic); ultimele constatări (Psacharopoulos și Patrinos, 2018) au extins seturile de date utilizate anterior până la 139 de țări și 1,120 de cazuri de țară/ an și estimează că rata medie globală privată de rentabilitate la un an suplimentar de școlarizare este de aproximativ 8,8 % pe an (respectiv, 9,3% în țările cu nivel de venit scăzut, 9,2% în țările cu nivel de venit mediu și 8,2% țări cu nivel de venit ridicat);
- (3) Modelul Hanushek – care concluzionează că între calitatea capitalului uman (măsurată prin teste comparative la matematică și știință) și creșterea economică există o relație consistentă, stabilă și puternică; una dintre cele mai recente măsurători (Hanushek și Woessmann, 2012) estimează că o creștere cu o abatere standard a performanței (reprezentând 100 pe scara PISA) conduce la o rată anuală de creștere de aproximativ 2% în PIB pe cap de locuitor.

Prin urmare, atât durata de școlarizare, cât și eficiența educației sunt importante din perspectiva creșterii economice a unei țări. Iar în condițiile în care:

- eficiența educației a scăzut în România (atât din perspectiva rezultatelor la testările PISA, cât și din perspectiva indicelui de eficiență organizațional - care raportează rezultate la resurse, în contextul concret în care acestea funcționează),
- perioada de școlarizare a fost puternic afectată, atât în România cât și în toate țările, de răspândirea la nivel comunitar și fără precedent a virusului COVID-19 (pandemia provocând întreruperea, totală sau parțială a școlarizării, pentru perioade îndelungate de timp, pe parcursul anilor școlari 2019-2020 și 2020-2021),
- apreciez că sunt necesare intervenții care să determine o îmbunătățire a performanței; și mai nou, în lumina ultimilor 2 ani și a efectelor pe care pandemia le-a determinat, intervenții pentru recuperarea pierderilor în educație.

Cum oare ar putea deveni un sistem educațional mai performant ? Cum oare ar putea deveni o organizație școlară mai bună? Și sub ce aspecte? Din perspectiva exemplurilor analizate deja în capitolul anterior, răspunsul nu poate consta într-o singură intervenție și nici într-o implicare unilaterală a unei singure categorii de purtători de interese.

De aceea, reconceptualizarea școlilor ca organizații care învață, identificată ca soluție la nivelul sistemelor educaționale din Singapore, Statele Unite ale Americii, Australia, Olanda și Țara Galilor – UK și aplicată cu succes de o parte dintre acestea, ar putea fi una dintre intervențiile care să determine o creștere a eficienței educației în România; dar și, în lumina ultimelor evenimente la nivel mondial, o intervenție care să crească reziliența școlii în raport cu evenimente externe neașteptate.

5. CERCETĂRI TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND OPORTUNITATEA IMPLEMENTĂRII MODELULUI PROMOVAT DE ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ȘI DEZVOLTARE ECONOMICĂ ÎN CAZUL ȘCOLII CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ, ÎN ROMÂNIA

5.1. Contextul

În capitolul anterior s-a analizat eficiența sistemului educațional preuniversitar din România din 2 perspective – al rezultatelor elevilor la testările PISA și al indicilor de eficiență, calculați anual de ARACIP pentru fiecare unitate de învățământ preuniversitar. Și s-a concluzionat faptul că (din ambele perspective) eficiența a scăzut în perioada 2006 - 2018.

De aceea, la nivel național, prin implementarea proiectului "Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți" – CRED, cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020, s-a propus: dezvoltarea unui set de finalități ale sistemului educațional centrate pe competențe-cheie, împreună cu profilurile de formare aferente fiecărui nivel de învățământ; formarea a peste 50.000 cadre didactice (din învățământul primar și gimnazial) pentru o abordare metodologică centrată pe competențe cheie și centrarea procesului didactic pe elev. Altfel spus, CRED sprijină actualizarea profilului absolvenților pe nivel de învățământ, facilitează înțelegerea noului curriculum bazat pe competențe, modernizează și centreează practicile didactice pe elev.

Intervenția CRED este una sistemică, construită în jurul unui set de finalități ale sistemului educațional centrate pe competențe-cheie și a unei reforme curriculare, astfel încât produsul final – absolventul – să devină autonom în învățare, creativ și deschis spre învățarea pe parcursul întregii vieți, pentru a face față unei societăți în schimbare, unor probleme încă neformulate și unor meserii inexistente astăzi; să fie capabil să comunice și să coopereze (să lucreze în echipă) cu ceilalți; să devină responsabil, atât în ceea ce privește profesia/ meseria, cât și în ceea ce privește participarea la viața civilă. În vreme ce, intervenția de reconceptualizare a organizațiilor școlare ca organizații care învață, s-ar construi în jurul unor linii directoare de transformare organizațională, astfel încât școala să aibă capacitatea de a se adapta mai rapid la mediul extern și provocările acestuia.

Totuși, modelul general de școală ca organizație care învață nu depinde de structura unui anumit sistem educațional, nici de curriculum-ul în sine, prin urmare, nici de nivelul educațional – preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal sau postliceal – ceea ce se constituie în oportunități, putând fi implementat în orice sistem; cu atât mai mult în acele sisteme educaționale în care se produc schimbări de structură și/sau curriculum, fiind un demers care poate susține școlile în procesul de adaptare la schimbare.

În acest sens, exemplul Țării Galilor - Wales, UK este elocvent, guvernul stabilindu-și pentru perioada 2017-2021 un plan de acțiune (prelungit datorită pandemiei), menit a susține o serie de reforme la nivel de educație, inclusiv reforma curriculară; planul specifică implementarea modelului de organizație care învață la nivelul tuturor școlilor și construiește demersul astfel încât produsul final – absolventul – să fie capabil să învețe pe tot parcursul vieții; să fie creativ și să aibă inițiativă, capabil să joace un rol activ în viața profesională și socială; să fie informat și să aibă valori etice, asumându-și valorile naționale (galeze) și globale; sănătos și încrezător, capabil să ducă o viață care să îndeplinească realizările personale cu realizările în viața socială.

De aceea, apreciez că implementarea în România a modelului de organizație care învață la nivelul tuturor școlilor s-ar putea construi ca un demers complementar CRED, care să sprijine reforma curriculară națională în derulare, prin intervenții la nivel de școală, într-o variantă asemănătoare celei realizate în Țara Galilor - Wales, UK.

Modelul pe care îl propun este cel dezvoltat în anul 2017 de Kools & Stool cu sprijinul de OECD. Acesta beneficiază de o serie de motive ce îl recomandă pentru implementare, întrucât ia în considerare:

- avantajele modelelor deja implementate,
- greutățile întâmpinate în implementările anterioare,
- motivele care au stat la baza unor eșecuri în implementare.

Figura 5.1 pune în evidență lecțiile învățate din experiențele anterioare de implementare, prezentând 4 aspecte care au stat la baza unor implementări anevoioase/ eșecuri, precum și felul în care modelul le depășește, cu precizarea că acestea se constituie într-un prim palier (general) de oportunitate a implementării lui. Având în vedere largă și consistenta implicare a OECD în dezvoltarea inițială a modelului, dar mai ales în realizarea materialelor și ghidurilor ulterioare, precum și a recomandărilor de politică educațională, mă voi referi la acest ultim model ca fiind modelul promovat de OECD.

| | |
|-------------------------|---|
| Aspect 1 | Ignorarea factorilor contextuali – neadaptarea la specificul sectorului/ domeniului de activitate |
| | • Se bazează pe un model inițiat și revizuit din domeniul afacerilor (Watkins & Marsick; 1993, 1996, 1997), dar este adaptat la contextul educațional contemporan, prin intermediul unui suport ideatic din alte domenii - comportament organizațional, managementul cunoașterii, științele învățării etc. |
| Aspectele 2 și 3 | Un nivel ridicat de abstractizare și lipsa descriptorilor de operaționalizare a dimensiunilor/ caracteristicilor; Lipsa instrumentelor de măsurare și evaluare care să însoțească modelul |
| | • Modelul dispune de materiale / ghiduri care îl susțin, furnizând direcții de acțiune la nivel de școală, astfel încât fiecare componentă/ dimensiune să poată fi înțeleasă unitar de toate părțile interesate (cadre didactice, lideri educaționali, decidenți educaționali), dar și să poată fi diagnosticată și evaluată (pentru stabilirea progresului în devenire). |
| Aspect 4 | Pierderea/ diluarea unor strategii cu mare potențial de îmbunătățire, datorită schimbărilor politice și priorităților de moment |
| | • Modelul este însoțit de recomandări de politică educațională, astfel încât indiferent de schimbările politice și prioritățile de moment, sprijinul din direcția decidenților să continue. |

Fig. 5.1 Oportunitatea implementării modelului promovat de OECD, din perspectiva lecțiilor învățate

Există un fundament la nivel național pentru modelul promovat de OECD, astfel încât implementarea să poată fi realizată mai ușor?

Acest capitol este dedicat unei analize privind oportunitatea implementării modelului în context național; ea include o abordare teoretică a modelului, urmată de două cercetări experimentale. Analiza pornește de la premisa că, la nivel național există aspecte/ elemente conceptuale și faptice ce s-ar putea constitui în puncte de pornire pentru implementarea modelului; și că, unitățile de învățământ tehnic și profesional, din cauza proximității pieței muncii și a presiunilor pe care aceasta le exercită asupra școlilor, ar trebui să fie mult mai dispuse să colaboreze și dornice să învețe și să se adapteze și, prin urmare, este mai probabil să dezvolte elemente specifice conceptului de organizație care învață.

5.2. Abordare teoretică a modelului promovat de OECD

5.2.1 Scopul abordării teoretice

Abordarea teoretică își propune identificarea corelațiilor ce s-ar putea stabili între dimensiunile/ direcțiile de acțiune (inclusiv caracteristicile subiacente/ elemente cheie) ale modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD și indicatorii de performanță (inclusiv descriptorii) utilizați la nivel național în vederea stabilirii calității serviciilor educaționale furnizate de organizațiile școlare preuniversitare.

Rezultatele – corelațiile identificate – vor constitui baza teoretică în stabilirea stării de fapt naționale, în raport cu unele caracteristici subiacente / elemente cheie pe care organizațiile școlare preuniversitare le demonstrează.

5.2.2 Metodologia de cercetare

Procesul de analiză documentară se bazează pe:

- cele 7 dimensiuni/ direcții de acțiune și cele 49 de caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD, disponibile în ghidul "What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers" (OECD –UNICEF, 2016) – Anexa 1
- cei 43 de indicatorii de performanță și cei 450 de descriptorii utilizați la nivel național în vederea stabilirii calității serviciilor educaționale furnizate de organizațiile școlare preuniversitare, disponibili în Hotărârea Guvernului nr. 1534/2008 privind aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar – Anexa 2
- reglementările legale în vigoare la nivel național privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice (Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare; Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin O.MECTS nr. 5.561/2011, cu modificările și completările ulterioare; Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile, aprobată prin OMEN nr. 5.967/6.11.2020, cu modificările și completările ulterioare), precum și alte documente relevante privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice.

5.2.3 Rezultatele abordării teoretice

Dimensiunea 1 a modelului promovat de OECD: "Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor"

Dimensiunea se referă la faptul că personalul, dar și celelalte părți interesate (părinți, comunitatea locală, partenerii economici etc.), împărtășesc o viziune incluzivă comună asupra modului în care procesul didactic (predarea, învățarea și evaluarea) se centrează supra creșterii calității și a diversificării experiențelor de învățare, precum și a rezultatelor așteptate ale învățării.

Dezvoltarea și împărtășirea unei viziuni centrate pe învățarea tuturor elevilor, comune pentru toate organizațiile școlare, implică două elemente – (1) a avea o politică publică la nivel național (o strategie națională) îndreptată către aceasta și (2) a avea lideri capabili să atragă personalul și să creeze o astfel de viziune, să comunice altora această viziune și să determine oameni (prin propriul exemplu) să o pună, împreună, în aplicare.

În ceea ce privește primul element, din 2014 au fost concepute și dezvoltate cinci strategii sectoriale aprobate prin Hotărâri de Guvern – Strategia Națională pentru Cercetare, Dezvoltare și Inovare 2014–2020, Strategia Națională pentru Învățământul Terțiar 2015–2020, Strategia Națională pentru învățarea pe tot parcursul vieții 2015–2020, Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România vieții 2015–2020 și Strategia de educație și formare în România pentru perioada 2016–2020. Cu toate acestea, niciuna dintre ele nu abordează în mod explicit și direct centrarea procesului didactic (predarea și învățarea) pe elev. Doar proiectul CRED, prin direcțiile sale de acțiune urmărește centrarea procesului didactic pe elev. În ceea ce privește al doilea element, deși propunerea pentru planul de dezvoltare a școlii este inițiat de cadre didactice și elevi, iar părinții și consiliile locale sunt invitați să participe (acest aspect fiind verificat și analizat ca o condiție de bază în standardele naționale de acreditare, minime de calitate, împreună cu modul în care planul îmbrățișează viziunea și misiunea școlii), în acest punct, totuși, nu este clar dacă viziunea este centrată în mod explicit pe învățarea tuturor elevilor și în ce măsură avem de a face cu manageri sau cu lideri. Cu toate acestea, un indicator de performanță - I27, Realizarea curriculumului- are un descriptor care se referă la centrarea pe elevi, și anume „Cadrele didactice aplică sistematic metodologii didactice centrate pe educabili și pe grupul de educabili.” Prin urmare, aceasta ar putea fi relativ corelată cu o caracteristică cheie a primei dimensiuni, și anume „Învățarea și predarea sunt orientate spre realizarea viziunii.” Totuși, apreciez că nu poate fi decât o corelare relativă, nu una absolută, întrucât nu este clară și sigură existența unei astfel de viziuni. Prin urmare, nu se poate stabili o corelare strânsă a acestei dimensiuni cu indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008.

Dimensiunea 2 a modelului promovat de OECD: "Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal"

Dimensiunea se referă la faptul că personalul este angajat în diferite practici/ modalități de învățare profesională, care conduc la centrarea procesului educațional asupra elevului; cultura organizațională promovează și susține acest proces de învățare profesională, iar școala oferă resurse pentru el.

Dintr-o perspectivă sistemică generală, România dispune de un cadru legal bine definit care susține învățarea pe tot parcursul vieții (format din legi privind educația, ucenicia, stagiile de practică, job-shadowing, voluntariat și formarea profesională a adulților) care se referă fie la formarea inițială, fie la formarea continuă, inclusiv pentru profesori. Participarea cadrelor didactice la programele

de dezvoltare profesională este obligatorie pentru a rămâne în profesie, recomandându-li-se să obțină cel puțin 90 de credite profesionale transferabile, la fiecare cinci ani.

Un raport privind monitorizarea și implementarea strategiilor educaționale, intitulat „Cadre Didactice - Raport de țară SABER” livrat în cadrul Acordului privind Serviciul de Asistență Tehnică pentru MEN (încheiat între Ministerul Educației Naționale și Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare), evidențiază următoarele aspecte în ceea ce privește sprijinirea cadrelor didactice pentru îmbunătățirea procesului educațional (World Bank Group, 2017):

- deși dezvoltarea profesională a acestora include o paletă largă de activități - vizite de observare, rețele de profesori, rețele de școli și mentorat/îndrumare individuală - care teoretic s-au dovedit a fi asociate cu îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, totuși, în practică, majoritatea dintre ele nu au avut impactul scontat; de exemplu, în ceea ce privește mentoring-ul/îndrumarea individuală a personalului nou - chiar dacă se folosește această metodă de instruire, calitatea ei trebuie îmbunătățită;
- deși profesorii sunt sfătuiți să participe la activități de dezvoltare profesională, cu o durată de minimum 360 de ore și acumularea a cel puțin 90 de credite, pe o perioadă de cinci ani, totuși, odată ce devin profesori definitivi, nu există repercusiuni dacă nu acumulează aceste credite în perioada menționată; recomandarea rămâne mai degrabă un sistem de stimulare a promovării în cariera didactică sau pentru a avea acces la funcții de conducere (director, director adjunct, inspector școlar);
- în ceea ce privește resursele oferite pentru sprijinirea formării continue - cadrele didactice trebuie să suporte o parte din costurile formării profesionale, deoarece componenta de finanțare care include formarea continuă a profesorilor poate fi utilizată în scopuri multiple (formare continuă și evaluare a personalului și/sau evaluarea elevilor și/sau cheltuieli cu bunuri materiale și servicii); acesta este și unul dintre motivele pentru care cadrele didactice nu mai obțin numărul minim de credite, odată ce definitivatul a fost depășit;
- deși în unele cazuri se efectuează analiza nevoilor de formare a cadrelor didactice (la nivel de școală) iar rezultatele sunt transmise autorităților județene - Inspectoratelor Școlare Județene, Casele Corpului Didactic Județene- majoritatea cursurilor nu țin cont de aceste analize, nici nu se bazează pe observațiile făcute în timpul inspecțiilor școlare, sau pe rezultatele elevilor.

Raportul include, de asemenea, o serie de recomandări de politici, printre care (World Bank Group, 2017, pp. 24-25): „introducerea îndrumării individuale (coaching) și asigurarea faptului că aceasta depășește doar verificarea conformității profesorului cu instrucțiunile administrative”; „îmbunătățirea programelor de formare continuă pentru sprijinirea debutanților”; „înființarea cursurilor de formare la care profesorul participă în funcție de nevoile sale, precum și stabilirea cadrelor didactice care trebuie să participe la cursuri cu prioritate, în urma nevoilor identificate în cadrul evaluărilor”.

Mai nou, identificându-se o nevoie sistemică, respectiv nevoia de formare a profesorilor din învățământul primar și gimnazial pentru aplicarea optimă a noului curriculum (astfel încât să se realizeze o adaptare a activităților de învățare la nevoile specifice ale fiecărui elev), proiectul CRED derulează din anul 2019 activități de abilitare curriculară pentru un grup țintă de peste 50.000 de cadre didactice.

Dintr-o perspectivă mai nuanțată, luând în considerare cele 9 caracteristici subiacente propuse de ghidul "What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers", rezultă că doar cinci dintre acestea pot fi corelate cu indicatori de performanță (și descriptori) naționali înscriși în HG nr. 1534/2008, sau cu alte reglementări legale în vigoare la nivel național (Tabelul 5.1 prezintă aceste corelații); prin urmare, cercetările experimentale vor continua cu patru indicatori de performanță: I30 - Activitate științifică, I31 - Activitate metodică a cadrelor didactice, I36 - Dezvoltarea profesională a personalului și I39 - Evaluarea calității activității corpului profesoral.

Dimensiunea 3 a modelului promovat de OECD: "Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal" se referă la faptul că personalul învață cum să colaboreze și să lucreze împreună ca o echipă (cu membrii care se simt confortabil să întrebe și să se sfătuiască) pentru a se îmbunătății experiențele de învățare ale elevilor, rezultatele acestora și metodele de predare ale cadrelor didactice; școală alocă timp și resurse pentru învățarea colaborativă, susținând personalul.

Tabelul 5.1 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 2-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori), alte reglementările legale în vigoare la nivel național

| Caracteristici subiacente ale celei de a 2-a dimensiuni | Indicatori de performanță (și descriptori)/ alte reglementări legale |
|--|--|
| Tot personalul este angajat în formare profesională continuă | Participarea cadrelor didactice la programele de dezvoltare profesională este obligatorie pentru a rămâne în profesie. |
| Personalul nou primește sprijin pentru inițiere și mentorat | Mentoratul / îndrumarea individuală este una dintre activitățile de dezvoltare profesională recunoscute oficial și oferite personalului nou la nivel național. |
| Învățarea profesională conectează învățarea la locul de muncă și expertiza externă | <u>Indicator 30</u> - Activitatea științifică <ul style="list-style-type: none"> Participarea cadrelor didactice la activitatea de cercetare științifică desfășurată la nivelul unității școlare sau la nivel local, regional, național sau internațional a crescut numeric și procentual <u>Indicator 31</u> - Activitate metodică a cadrelor didactice <ul style="list-style-type: none"> Participarea cadrelor didactice la activitățile metodice desfășurate la nivel teritorial (cu lecții demonstrative, referate, prezentări etc.) a crescut numeric și procentual <u>Indicator 36</u> - Dezvoltarea profesională a personalului <ul style="list-style-type: none"> Aplicarea în activitatea didactică a rezultatelor participării la programele de formare continuă și de dezvoltare profesională este monitorizată sistematic Aplicarea în activitatea didactică a rezultatelor participării la activitățile metodice și științifice este monitorizată sistematic |
| Învățarea profesională se bazează pe evaluare și feedback | <u>Indicator 36</u> - Dezvoltarea profesională a personalului <ul style="list-style-type: none"> Observarea activității curente și feedbackul primit de la beneficiarii relevanți și de la personalul școlii sunt utilizate pentru revizuirea strategiilor și a planurilor privind dezvoltarea profesională <u>Indicator 39</u> - Evaluarea calității activității corpului profesoral <ul style="list-style-type: none"> Evaluarea corpului profesoral se bazează pe feed-backul obținut de la beneficiarii relevanți |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea corpului profesoral cuprinde recomandări privind dezvoltarea profesională ulterioară |
| Timp și alte resurse sunt oferite pentru a sprijini învățarea profesională | Finanțarea școlilor preuniversitare de stat include o componentă care poate fi utilizată pentru evaluarea elevilor, pentru cheltuieli cu bunuri materiale și servicii și pentru formarea continuă a cadrelor didactice (fie în funcție de nevoile instituționale, fie în funcție de nevoile individuale ale personalului). |

Deși este posibil ca organizația școlară să susțină participarea personalului didactic la stagii de formare dedicate învățării colaborative, sau la stagii de formare care să includă și această componentă, desfășurate la nivel național (prin CCD sau alți furnizori de formare acreditați) sau internațional (prin proiecte Erasmus+), prin HG nr. 1534/2008 nu sunt formulate decât 2 cerințe minimale privind colaborarea pentru proiectarea activităților didactice (Tabelul 5.2 prezintă aceste corelații); prin urmare, cercetările experimentale vor continua cu un singur indicator de performanță: I26 - Proiectarea curriculumului.

Tabelul 5.2 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 3-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori)

| Caracteristici subiacente ale celei de a 3-a dimensiuni | Indicatori de performanță (și descriptori) |
|--|--|
| Colaborarea și învățarea colectivă – față în față și /sau folosind TIC – sunt îndreptate către experiențele de învățare, rezultatele elevilor și/ sau practica personalului, pe care le îmbunătățesc | <p><u>Indicator 26</u> - Proiectarea curriculumului</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activitățile de predare, învățare și evaluare sunt proiectate în echipă la nivelul catedrelor, al ariilor curriculare și/sau între ariile curriculare • Beneficiarii relevanți pentru unitatea școlară sunt implicați în proiectarea activităților de predare, învățare, evaluare |

Dimensiunea 4 a modelului promovat de OECD: "Stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării" se referă la faptul că problemele și greșelile/ eșecurile sunt văzute ca oportunități de învățare, oamenii au curajul să experimenteze și să inoveze, făcând lucrurile în mod diferit, iar școala susține personalul în luarea unor inițiativă și asumarea unor riscuri.

Una dintre cele 7 caracteristici subiacente acestei dimensiuni, și anume "Problemele și eșecurile sunt văzute ca oportunități de învățare" ar putea fi corelată, într-o oarecare măsură, cu descriptorul "Cadrele didactice folosesc cu precădere stimulentele pozitive (lauda, încurajarea etc.)", indicatorul I28 - Evaluarea rezultatelor școlare, utilizat la nivel național. Totuși, sintagma "cu precădere" nu exclude folosirea unor stimulente negative (ca de exemplu, ironia) pentru a descuraja performanțele slabe. Însă, cel mai important aspect îl constituie faptul că descriptorul este dezvoltat atât în perspectiva unei discipline pozitive, cu stimulente precum lauda, încurajarea etc. utilizate ca tehnici de întărire a unui comportament pozitiv, cât și ca un fundament pentru starea de bine a elevului. De aceea, numai în aparență se poate stabili o corelare, sensul descriptorului național nefiind îndreptat către greșală și/sau eșec ca oportunități de învățare. Prin HG nr. 1534/2008, nu sunt formulate cerințe minimale privind o cultură a investigării (în care elevii sunt activi și investighează/ pun întrebări, nu doar reproduc ceea ce li s-a transmis; în care greșala și eșecul sunt văzute ca oportunități de învățare), sau cerințe minimale privind o cultură a inovării și explorării (în care oamenii au curajul să experimenteze și inoveze, făcând lucrurile

în mod diferit, iar școala susține personalul în luarea unor inițiative și asumarea unor riscuri). Prin urmare, nu au fost identificate corelări ale acestei dimensiuni cu indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008.

Dimensiunea 5 a modelului promovat de OECD: "Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare" se referă la existența unor sisteme funcționale care să urmărească evoluția și să evalueze progresul realizat în realizarea scopurilor educaționale, impactul învățării profesionale asupra organizației, precum și teoriile de acțiune, amendându-le de câte ori este necesar.

Luând în considerare cele 8 caracteristici subiacente propuse de ghidul "What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers", rezultă că doar 4 dintre acestea pot fi corelate cu indicatorii de performanță (și descriptorii) naționali înscriși în HG nr. 1534/2008. (Tabelul 5.3 prezintă aceste corelații); prin urmare, cercetările experimentale vor continua cu continua cu 6 indicatori de performanță: I03 - Existența și funcționarea sistemului de comunicare internă și externă, I22- Managementul personalului didactic și de conducere, I23 - Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic, I28 - Evaluarea rezultatelor școlare, I34 - Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională și I37- Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare.

Tabelul 5.3 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 5-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptorii) la nivel național

| Caracteristici subiacente ale celei de a 5-a dimensiuni | Indicatori de performanță (și descriptorii) |
|--|--|
| Există sisteme pentru a examina progresul și decalajele dintre impactul real și cel așteptat | <u>Indicator 28</u> - Evaluarea rezultatelor școlare <ul style="list-style-type: none"> Fiecare cadru didactic poate descrie pentru fiecare grupă/clasă și educabil punctele tari și cele slabe privind realizarea obiectivelor curriculare |
| Există structuri pentru dialog regulat și schimb de cunoștințe | <u>Indicator 03</u> - Existența și funcționarea sistemului de comunicare internă și externă <ul style="list-style-type: none"> Furnizorul de educație comunică sistematic cu părinții și cu ceilalți beneficiari din comunitate Furnizorul de educație utilizează feedbackul obținut de la educabili și de la părinți pentru optimizarea circulației informației în organizație |
| Planul de dezvoltare a școlii este bazat pe dovezi, pe învățarea din autoevaluare și actualizat în mod regulat | <u>Indicator 37</u> - Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare <ul style="list-style-type: none"> "Benchmarkingul" (compararea cu buna practică în domeniu) este utilizat pentru optimizarea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare Personalul și categoriile relevante de beneficiari sunt implicate în revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare |
| Școala își evaluează în mod regulat teoriile de acțiune, modificându-le și actualizându-le, dacă este cazul | <u>Indicator 34</u> - Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională <ul style="list-style-type: none"> Furnizorul de educație utilizează proceduri de autoevaluare proprii/adaptate pentru domeniile și criteriile prevăzute de lege Rezultatele autoevaluării și ale evaluărilor externe sunt folosite în planificarea, realizarea și revizuirea |

| | |
|--|--|
| | <p>activităților și procedurilor de asigurare și de îmbunătățire a calității</p> <p><u>Indicator 22</u> - Managementul personalului didactic și de conducere</p> <p><u>Indicator 23</u> - Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politicile de personal privind personalul de conducere, didactic, didactic auxiliar și nedidactic sunt definite, aplicate și revizuite periodic |
|--|--|

Dimensiunea 6 a modelului promovat de OECD: "Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare"

Dimensiunea se referă la faptul că școala este un sistem deschis, ce analizează mediul extern pentru a răspunde rapid noilor cerințe și a folosi oportunitățile ce se prefigurează, ce colaborează cu diverși parteneri educaționali și în care personalul colaborează și schimbă idei cu colegi din alte școli.

Luând în considerare cele 7 caracteristici subiacente propuse de ghidul "What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers", rezultă că doar trei dintre acestea pot fi corelate cu indicatori de performanță (și descriptori) naționali înscrisi în HG nr. 1534/2008. (Tabelul 5.4 prezintă aceste corelații).

Tabelul 5.4 Corelații între caracteristicile subiacente ale celei de a 6-a dimensiuni și indicatori de performanță (inclusiv descriptori) la nivel național

| Caracteristici subiacente ale celei de a 6-a dimensiuni | Indicatori de performanță (și descriptori) |
|--|--|
| Școala scanează mediul extern pentru a răspunde cu rezeziune provocărilor și oportunităților | <p><u>Indicator 26</u> - Proiectarea curriculumului</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proiectarea c.d.ș./c.d.l. se realizează pornind de la nevoile identificate și de la politicile naționale, județene și locale |
| Școala este un sistem deschis, care ia în considerare ideile venite din partea potențialilor colaboratori externi | <p><u>Indicator 42</u> - Asigurarea accesului la oferta educațională a școlii</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feedbackul obținut de la beneficiarii relevanți este utilizat pentru optimizarea ofertei educaționale |
| Școala colaborează cu părinții/ tutorii și comunitatea ca parteneri în procesul de educație și în organizarea școlii | <p><u>Indicator 01</u> - Existența, structura și conținutul documentelor proiective (proiectul de dezvoltare și planul de implementare)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scopurile, obiectivele și programele stabilite la solicitarea beneficiarilor sunt cuprinse în proiectul de dezvoltare și în planurile de implementare (operaționale) <p><u>Indicator 25</u> - Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rezultatele proiectelor, programelor și activităților realizate în parteneriat cu reprezentanții comunității sunt utilizate în unitatea școlară (în procesul de învățământ, în managementul unității școlare, în activitățile extracurriculare etc.) |

| | |
|--|--|
| | <p><u>Indicator 29</u> - Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare (extra- clasă și extra-școlare)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participarea cadrelor didactice, a educabililor, a părinților și a altor membri ai comunității la activitățile extracurriculare a crescut numeric și procentual <p><u>Indicator 32</u> - Constituirea bugetului școlii</p> <ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație asigură implicarea partenerilor comunitari și a beneficiarilor relevanți în proiectarea bugetară <p><u>Indicator 34</u> - Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedurile de autoevaluare sunt realizate cu participarea beneficiarilor relevanți pentru unitatea școlară <p><u>Indicator 35</u> - Existența și aplicarea procedurilor interne de asigurare a calității</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angajatorii relevanți la nivel local sau regional sunt implicați în asigurarea și îmbunătățirea calității la unitățile școlare care oferă calificări profesionale <p><u>Indicator 38</u> - Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beneficiarii relevanți participă la planificarea, realizarea și îmbunătățirea procedurilor de evaluare a rezultatelor învățării |
| <p>Personalul colaborează, învață și schimbă cunoștințe cu colegii din alte școli prin rețele și/ sau parteneriate cu alte școli</p> | <p><u>Indicator 30</u> - Activitatea științifică</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadrele didactice valorifică în activitatea educațională rezultatele cercetării de profil, desfășurată la nivel local, regional, național sau internațional <p><u>Indicator 31</u> - Activitatea metodică a cadrelor didactice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadrele didactice valorifică în activitatea educațională rezultatele participării la activitățile metodice |

Prin urmare, cercetările experimentale vor continua cu zece indicatori de performanță: I01 - Existența, structura și conținutul documentelor proiective (proiectul de dezvoltare și planul de implementare), I25 - Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității, I26 - Proiectarea curriculumului, I29 - Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare (extra- clasă și extra-școlare), I30 - Activitatea științifică, I31 - Activitatea metodică a cadrelor didactice, I32 - Constituirea bugetului școlii, I34 - Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională, I35 - Existența și aplicarea procedurilor interne de asigurare a calității, I38 - Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării, I42- Asigurarea accesului la oferta educațională a școlii.

Dimensiunea 7 a modelului promovat de OECD: „Modelarea și creșterea leadership-ului învățării” se referă la faptul că liderii școlari dezvoltă cultura, structurile și condițiile necesare dialogului, colaborării și schimbului de idei la nivel intern și extern organizațional, astfel încât să se mențină un ritm al învățării, schimbării și inovării, având în centru viziunea și misiunea împărtășite asupra practicilor educaționale.

Deși probabilitatea este mare ca, în școli, să existe lideri (adică persoane care furnizează direcții de acțiune și exercită influență), două aspecte trebuie menționate: în ceea ce privește managerii școlari, perspectiva națională este îndreptată către cunoașterea și aplicarea legislației în educație, administrarea

școlii și a întregului proces educațional; urmând perspectiva națională, prin HG nr. 1534/2008 nu sunt formulate cerințe minimale nici în ceea ce privește leadreship-ul în general, nici în ceea ce privește leadreship-ul învățării (așa cum este el descris mai sus). Prin urmare, nu au fost identificate corelări ale acestei dimensiuni cu indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008.

5.2.4 Concluzii privind abordarea teoretică

În România, cadrul general de asigurarea a calității în învățământul preuniversitar este structurat pe principii diferite de cele ale modelului general de organizație care învață. Totuși, între dimensiunile și caracteristicile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele corelații teoretice. Tabelul 5.5 sintetizează corelațiile stabilite, din perspectiva modelului promovat de OECD, iar Tabelul 5.6 sintetizează corelațiile stabilite, din perspectiva HG nr. 1534/2008

Tabelul 5.5 Sinteza corelațiilor stabilite, din perspectiva modelului promovat de OECD

| Modelul promovat de OECD | HG nr. 1534/2008 |
|---------------------------------|---|
| Dimensiunea 1, 5 caracteristici | Fără corelări identificate |
| Dimensiunea 2, 9 caracteristici | Corelări identificate în raport cu 2 caracteristici |
| Dimensiunea 3, 6 caracteristici | Corelări identificate în raport cu 1 caracteristică |
| Dimensiunea 4, 7 caracteristici | Fără corelări identificate |
| Dimensiunea 5, 8 caracteristici | Corelări identificate în raport cu 4 caracteristici |
| Dimensiunea 6, 7 caracteristici | Corelări identificate în raport cu 4 caracteristici |
| Dimensiunea 7, 7 caracteristici | Fără corelări identificate |

Având ca bază aceste corelații, se poate identifica starea de fapt la nivelul sistemului educațional preuniversitar din România, în raport cu modelul de școală ca organizație care învață promovat de OECD, prin intermediul unei prime cercetări experimentale. Iar apoi, printr-o a doua cercetare experimentală se pot identifica tipurile de organizații de la care ar trebui să pornească implementarea.

Tabelul 5.6 Sinteza corelațiilor stabilite, din perspectiva HG nr. 1534/2008

| Modelul promovat de OECD | HG nr. 1534/2008 |
|--------------------------|---|
| Dimensiunea 1 | Fără corelări identificate |
| Dimensiunea 2 | I30 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 2 I31 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 2 I36 – corelări identificate în raport cu 2 descriptori, din 4 I39 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 4 |
| Dimensiunea 3 | I26 – corelări identificate în raport cu 2 descriptori, din 6 |
| Dimensiunea 4 | Fără corelări identificate |

| | |
|---------------|--|
| Dimensiunea 5 | I03 – corelări identificate în raport cu 2 descriptori, din 2 I22 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 1 I23 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 1 I28 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 9 I34 – corelări identificate în raport cu 2 descriptori, din 8 I37 – corelări identificate în raport cu 2 descriptori, din 2 |
| Dimensiunea 6 | I01 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 3 I25 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 1 I26 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 6 I29 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 2 I30 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 2 I31 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 2 I32 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 2 I34 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 8 I35 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 3 I38 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 4 I42 – corelări identificate în raport cu 1 descriptor, din 3 |
| Dimensiunea 7 | Fără corelări identificate |

5.3. Cercetare experimentală privind starea de fapt națională

Între dimensiunile și caracteristicile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele corelații teoretice, așa cum rezultă din secțiunea 5.2 – Abordare teoretică a modelului promovat de OECD. Totuși, în România, cadrul general de asigurarea a calității în învățământul preuniversitar este structurat pe alte principii, indicatorii stabiliți în HG nr. 1534/2008 urmărind zone generale de interes diferite de cele ale modelului analizat de organizație care învață. Tabelul 5.7 sintetizează, pe cei 18 indicatori, numărul total al aspectelor corelate (descriptorilor corelați) cu caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD, din numărul total al aspectelor urmărite prin HG nr. 1534/2008.

Tabelul 5.7 Sinteză - numărul total al aspectelor corelate (descriptorilor corelați), raportat la

| Indicator de performanță, HG nr. 1534/2008 | Nr. aspecte corelate, din total aspecte urmărite de indicatorul de performanță | Indicator de performanță, HG nr. 1534/2008 | Nr. aspecte corelate, din total aspecte urmărite de indicatorul de performanță |
|--|--|--|--|
| I01 | 1, din 3 | I31 | 2, din 2 |
| I03 | 2, din 2 | I32 | 1, din 2 |
| I22 | 1, din 1 | I34 | 3, din 8 |
| I23 | 1, din 1 | I35 | 1, din 3 |
| I25 | 1, din 1 | I36 | 2, din 4 |
| I26 | 3, din 6 | I37 | 2, din 2 |
| I28 | 1, din 9 | I38 | 1, din 4 |
| I29 | 1, din 2 | I39 | 1, din 4 |
| I30 | 2, din 2 | I42 | 1, din 3 |

După cum se poate observa din Tabelul 5.7, doar pentru 7 indicatori de performanță, toate aspectele urmărite prin HG nr. 1534/2008 sunt și corelate cu caracteristici cheie ale modelului analizat (pentru restul de 11 indicatori de performanță, doar unele aspecte urmărite prin HG nr. 1534/2008 fiind corelate cu caracteristici cheie).

În România, evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar se realizează în raport cu cei 43 de indicatori de performanță (inclusiv descriptori) prevăzuți în HG nr. 1534/2008. Ambele tipuri de evaluări (externă și internă) se realizează pe aceeași indicatori și descriptori și pe aceeași scară calitativă în cinci trepte/ indicator:

- „nesatisfăcător” - înseamnă că cerințele minime/ de bază nu sunt îndeplinite,
- „satisfăcător” - înseamnă că cerințele minime/ de bază cerințele sunt îndeplinite,
- „bine” - înseamnă că se atinge cel puțin un descriptor de performanță,
- „foarte bine” - înseamnă că toți descriptorii de performanță sunt atinși,
- „excelent” - înseamnă că toți descriptorii de performanță sunt atinși și, în plus, organizația și-a dezvoltat alți descriptori proprii de performanță – adaptați contextului său de funcționare și specificului serviciilor sale educaționale - care se dovedesc a fi atinși.

De aceea, un rezultat „foarte bine” sau „excelent” obținut în evaluare externă, pe un anumit indicator de performanță, arată că s-a constatat îndeplinirea tuturor cerințelor subsecvente; adică, a tuturor descriptorilor de performanță subsecvenți, inclusiv a celor identificați ca fiind corelați cu modelul promovat de OECD.

Prin urmare, având ca bază rezultatele unor evaluări externe și identificând, dacă și câți dintre cei 18 indicatori selectați au fost cotați cu „foarte bine” sau „excelent”, se poate stabili existența (la nivel național) a unor școli care prezintă deja caracteristici ale modelului promovat de OECD.

5.3.1 Scopul cercetării experimentale

Cercetarea experimentală își propune să stabilească starea de fapt națională, în raport cu unele caracteristici subiacente / elemente cheie ale modelului promovat de OECD, pe care organizațiile școlare preuniversitare din România le demonstrează. Și anume, cu acelea pentru care, în secțiunea anterioară, s-au identificat corelații cu indicatori și descriptori înscrisi în HG nr. 1534/2008.

Rezultatele vor sublinia în ce măsură organizațiile școlare preuniversitare din România prezintă deja unele caracteristici subiacente / elemente cheie ale modelului promovat de OECD, fără al implementa în mod intenționat.

5.3.2 Metodologia de cercetare

Cercetarea se bazează pe rezultatele evaluării externe și interne (autoevaluare), pe un eșantion de 238 de școli, în raport cu cei 43 de indicatori de performanță (inclusiv descriptori) pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar prevăzuți în HG nr. 1534/2008.

Metodologia de evaluare externă a calității serviciilor educaționale, dezvoltată de ARACIP și prezentată în Anexa 3 - Analiză statistică detaliată a Raportului privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din

România (Iosifescu et al., 2012, pp. 3-13), are în vedere nu numai rezultatele brute obținute (punctaje finale în evaluarea externă), ci și contextul concret de funcționare al unităților de învățământ, realizându-se o ponderare cu ajutorul indicelui de eficiență (calculat statistic). Totuși, ponderarea se realizează la final (asupra rezultatului final al evaluării externe), nu pe fiecare indicator în parte (asupra rezultatului pe fiecare dintre cei 43 de indicatori de performanță). De aceea, este necesară o validare a rezultatelor evaluării externe/ indicator, fapt pentru care s-a decis realizarea acestei validări prin intermediul rezultatelor evaluării interne (autoevaluării)/ indicator: dacă rezultatele evaluării externe/ indicator nu diferă statistic de rezultatele evaluării interne (autoevaluării)/ indicator, atunci se consideră că evaluarea externă este validată, iar analiza nivelului de realizare „foarte bine” sau „excelent” per indicator va conduce la identificarea numărului de școli care prezintă deja caracteristici ale modelului promovat de OECD.

Prin urmare, metodologic, au fost stabilite 3 paliere de analiză:

- Primul palier de analiză - determină punctajele medii pe cei 18 indicatori (în evaluare externă și internă) și identifică diferențele între acestea;
- Al doilea palier de analiză - validează rezultatele evaluării externe pe cei 18 indicatori (și implicit nivelul de realizare „foarte bine” și „excelent”, dacă acesta există);
- Al treilea palier de analiză - stabilește nivelul minim de incidență, la nivel de eșantion, al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptorii din HG nr. 1534/2008.

5.3.2.1 Colectarea datelor și eșantion

Procesul de colectare a datelor pentru această cercetare se bazează pe 238 de rapoarte publice de evaluare externă din primul semestru al anului școlar 2018–2019. Acestea includ rezultatele evaluării externe și interne (autoevaluării), în raport cu cei 43 de indicatori de performanță.

În ceea ce privește repartitia pe tipuri de unități școlare, eșantionul include: școli postliceale – 1, colegii și licee – 53, școli gimnaziale – 138, școli primare – 2, grădinițe – 29, cluburi sportive școlare – 3, cluburi ale copiilor – 5, școli de învățământ special – 7.

În ceea ce privește repartitia pe medii de rezidență, eșantionul include: 124 organizații din mediul urban și 114 organizații din mediul rural.

Distribuția acestor 238 de școli, pe tipuri școli și pe zone de reședință, nu reflectă situația la nivel național, lista acestora fiind generată de Inspectoratele Școlare Județene (datorită faptului că nu au trecut niciodată printr-un proces de evaluare externă periodică).

5.3.2.2 Măsurători

Pentru a putea procesa datele s-a realizat echivalența scării calitative în cinci trepte cu o scară cantitativă, cu puncte: 0 puncte – „nesatisfăcător”, 1 punct – „satisfăcător”, 2 puncte – „bine”, 3 puncte – „foarte bine”, 4 puncte – „excelent”.

Pentru primul palier de analiză, se vor determina următoarele (pentru fiecare dintre cei 18 indicatori de performanță din Tabelul 5.6):

- punctajele medii ale evaluării externe (ca medie aritmetică a rezultatelor obținute de cele 238 de școli în evaluarea externă - valoare cu 6 zecimale),
- punctajele medii ale evaluării interne (ca medie aritmetică a rezultatelor autoevaluării furnizate de 238 școli în evaluarea externă - valoare cu 6 zecimale),

- diferențele de punctaj mediu (valoare cu 6 zecimale) între perspectivele interne și externe, pentru a vedea în ce măsură acestea sunt apropiate; valorile pozitive înseamnă că rezultatul autoevaluării este mai mare decât cel al evaluării externe (deci organizațiile școlare s-au supraevaluat), iar valorile negative înseamnă că rezultatul autoevaluării este mai scăzut decât cel al evaluării externe (deci organizațiile școlare s-au subestimat).
Pentru al doilea palier de analiză au fost introduse:
- abaterea standard și coeficientul adimensional de variație Pearson ($C_v = \text{abaterea standard} / \text{medie} * 100$), pentru fiecare dintre indicatorii de performanță din Tabelul 5.6 și pentru fiecare set de valori - autoevaluare și evaluare externă (întrucât aceștia, ca indicatori sintetici ai variației, oferă informații despre gradul de împrăștiere a elementelor în raport cu media, considerată ca tendință centrală),
- testul parametric z bilateral, pentru compararea rezultatelor evaluării externe cu rezultatele evaluării interne (aferele indicatorilor de performanță din Tabelul 5.6), sub aspectul variabilei de interes – media.
Prin urmare, în al doilea palier de analiză se vor determina:
- coeficienții de variație Pearson (pentru fiecare dintre indicatorii de performanță din Tabelul 5.6 și pentru fiecare set de valori - autoevaluare și evaluare externă), iar valorile obținute se vor compara cu 35%, pentru a se verifica dacă mediile sunt reprezentative pentru fiecare set de valori în parte,
- valorile z ale testelor parametrice bilaterale, pentru a se compara statistic seturile de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) per indicator, sub aspectul variabilei de interes – media, având ca fundal: Ipoteza H0 (sau ipoteza nulă) – nu există diferență semnificativă între cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) și Ipoteza H1 (sau ipoteza alternativă) – cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) sunt semnificativ diferite; cu pragul de semnificație stabilit la $\alpha = .05$ și regiunea critică pentru test $(-\infty; -1.96] \cup [1.96; \infty)$.
Pentru al treilea palier de analiză se vor determina următoarele (pentru fiecare dintre indicatorii de performanță din Tabelul 5.6):
- numărul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (număr total și pe medii de rezidență),
- procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent”, din total eșantion și pe medii de rezidență.
Trebuie, însă, avute în vedere următoarele aspecte:
- Rapoartele de evaluare externă prezintă rezultatele centralizate pe indicatori de performanță și calificative, nu pe descriptori; prin urmare, pentru indicatorii de performanță cotați cu 2 puncte (calificativ „bine”) este dificil de precizat care cerințe (descriptori) au fost îndeplinite și care nu, astfel încât să se poată stabili dacă printre aceștia sunt și descriptorii urmăriți de analiză (adică, aceia corelați cu caracteristici cheie din modelul promovat de OECD);
- Doar pentru 7 indicatori de performanță, toate aspectele urmărite prin HG nr. 1534/2008 sunt și corelate cu caracteristici cheie ale modelului analizat; pentru restul de 11 indicatori de performanță, doar unele aspecte urmărite prin HG nr. 1534/2008 fiind corelate cu caracteristici cheie (a se vedea Tabelul 5.7).

Prin urmare, la acest moment și cu aceste date, valorile care se vor determina/ indicator (număr, procent) vor reprezenta un minim în raport cu caracteristicile cheie urmărite ale modelului promovat de OECD. De aceea, procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (din total eșantion și pe medii de rezidență) îl considerăm ca fiind nivelul minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite.

5.3.3. Rezultatele cercetării experimentale privind starea de fapt națională

Rezultatele primului palier de analiză, prezentate în Tabelul 5.8, arată faptul că pentru un singur indicator – I03 – cele 2 perspective (externă și internă) coincid. Pentru toți ceilalți 17 indicatori, diferențele variază între -0.037815 și 0.176471. Dar sunt acestea semnificative?

Tabelul 5.8 Rezultatele primului palier de analiză

| Indicatori de performanță | Punctaj mediu, evaluare externă | Punctaj mediu, evaluare internă | Diferențe de punctaj mediu (intern-extern) |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|
| I01 | 2.550420 | 2.689076 | 0.138655 |
| I03 | 2.705882 | 2.705882 | 0.000000 |
| I22 | 2.810924 | 2.773109 | -0.037815 |
| I23 | 2.752101 | 2.714286 | -0.037815 |
| I25 | 2.836134 | 2.756303 | -0.079832 |
| I26 | 2.609244 | 2.785714 | 0.176471 |
| I28 | 2.516807 | 2.676471 | 0.159664 |
| I29 | 2.726891 | 2.693277 | -0.033613 |
| I30 | 2.340336 | 2.361345 | 0.021008 |
| I31 | 2.752101 | 2.726891 | -0.025210 |
| I32 | 2.676471 | 2.726891 | 0.050420 |
| I34 | 2.474790 | 2.500000 | 0.025210 |
| I35 | 2.542017 | 2.521008 | -0.021008 |
| I36 | 2.630252 | 2.655462 | 0.025210 |
| I37 | 2.525210 | 2.630252 | 0.105042 |
| I38 | 2.504202 | 2.483193 | -0.021008 |
| I39 | 2.689076 | 2.710084 | 0.021008 |
| I42 | 2.689076 | 2.739496 | 0.050420 |

Pentru a determina dacă diferențele de punctaj mediu sunt, sau nu, semnificative, s-a procedat mai întâi la stabilirea variației seriilor de date (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) în jurul valorii medii. S-a optat pentru exprimarea variației prin intermediul coeficientului de variație Pearson, iar valorile determinate sunt prezentate în Tabelul 5.9.

Tabelul 5.9 Stabilirea variației seriilor de date în jurul valorii medii

| Indicatori de performanță | Evaluare externă | | | Evaluare internă | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------------|-------|-----------------------|-------------------|-------|
| | Media (punctaj mediu) | Abaterea standard | Cv | Media (punctaj mediu) | Abaterea standard | Cv |
| | număr | număr | % | număr | număr | % |
| I01 | 2.55 | 0.62 | 24.49 | 2.68 | 0.53 | 19.72 |
| I22 | 2.81 | 0.65 | 23.34 | 2.77 | 0.48 | 17.45 |
| I23 | 2.75 | 0.66 | 24.06 | 2.71 | 0.53 | 19.77 |
| I25 | 2.83 | 0.55 | 19.47 | 2.75 | 0.55 | 20.21 |
| I26 | 2.60 | 0.59 | 22.85 | 2.78 | 0.47 | 17.11 |
| I28 | 2.51 | 0.55 | 22.07 | 2.67 | 0.54 | 20.27 |
| I29 | 2.72 | 0.56 | 20.62 | 2.69 | 0.55 | 20.50 |
| I30 | 2.34 | 0.75 | 32.46 | 2.36 | 0.67 | 28.38 |
| I31 | 2.75 | 0.52 | 18.89 | 2.72 | 0.50 | 18.60 |
| I32 | 2.67 | 0.55 | 20.84 | 2.72 | 0.55 | 20.34 |
| I34 | 2.47 | 0.61 | 24.75 | 2.50 | 0.59 | 23.69 |
| I35 | 2.54 | 0.64 | 25.38 | 2.52 | 0.58 | 23.19 |
| I36 | 2.63 | 0.54 | 20.83 | 2.65 | 0.52 | 19.79 |
| I37 | 2.52 | 0.62 | 24.80 | 2.63 | 0.55 | 21.12 |
| I38 | 2.50 | 0.61 | 24.48 | 2.48 | 0.57 | 23.26 |
| I39 | 2.68 | 0.55 | 20.59 | 2.71 | 0.49 | 18.37 |
| I42 | 2.68 | 0.56 | 21.15 | 2.73 | 0.52 | 19.20 |

Cum valorile determinate pentru $Cv < 35\%$, pentru fiecare caz, rezultă că seriile de date analizate sunt relativ omogene; în plus, aceasta înseamnă că media (ca indicator central de tendință) este suficient de reprezentativă pentru fiecare dintre seriile respective de date (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) per indicator.

Prin urmare, în acest moment se poate continua analiza, prin executarea testelor bilaterale z , pornind de la premisa că nu există diferențe între cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) per indicator, sub aspectul variabilei de interes – media. Rezultatele testelor și decizia sunt prezentate în Tabelul 5.10, cu următoarele precizări: pentru indicatorul I03 nu a fost necesară executarea testului, întrucât diferența de punctaje medii este 0; coloana scor z prezintă rezultatul testului (adică, distanța dintre mediile comparate, exprimată în unități ale abaterii standard); coloana p nivelul de semnificație a rezultatelor în raport cu ipoteza de nul).

Se observă că pentru 3 indicatori – I01, I26 și I28 – valorile z determinate se situează în regiunea critică pentru test, stabilită la $(-\infty; -1.96] \cup [1.96; \infty)$; în această situație, ipoteza de nul poate fi respinsă, rezultatul indicând semnificative diferențe între cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă), adică semnificative diferențe de perspectivă între echipele de evaluatori externi și personalul școlii.

Reîntorcându-ne la diferențele de perspective din Tabelul 5.8, se identifică în toate cele 3 cazuri – I01, I26 și I28 – valori pozitive ale diferenței de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă; ceea ce indică o supraestimare (supraevaluare) în raport cu cerințele din standarde.

Tabelul 5.10 Rezultate teste bilaterale z

| Indicatori de performanță | Dispersia, evaluare externă | Dispersia, evaluare internă | Test z | | Decizie |
|---------------------------|--|-----------------------------|--------|------|-------------------------|
| | | | scor z | p | |
| I01 | 0.39 | 0.28 | -2.60 | .009 | H0 poate fi respinsă |
| I03 | Fără analiză, diferența de punctaje medii este 0 | | | | |
| I22 | 0.43 | 0.23 | 0.71 | .474 | H0 nu poate fi respinsă |
| I23 | 0.43 | 0.28 | 0.68 | .493 | H0 nu poate fi respinsă |
| I25 | 0.30 | 0.31 | 1.56 | .116 | H0 nu poate fi respinsă |
| I26 | 0.35 | 0.22 | -3.56 | .000 | H0 poate fi respinsă |
| I28 | 0.30 | 0.29 | -3.17 | .001 | H0 poate fi respinsă |
| I29 | 0.31 | 0.30 | 0.65 | .510 | H0 nu poate fi respinsă |
| I30 | 0.57 | 0.44 | -0.31 | .749 | H0 nu poate fi respinsă |
| I31 | 0.27 | 0.25 | 0.53 | .592 | H0 nu poate fi respinsă |
| I32 | 0.31 | 0.30 | -0.98 | .322 | H0 nu poate fi respinsă |
| I34 | 0.37 | 0.35 | -0.45 | .648 | H0 nu poate fi respinsă |
| I35 | 0.41 | 0.34 | 0.37 | .709 | H0 nu poate fi respinsă |
| I36 | 0.30 | 0.27 | -0.51 | .608 | H0 nu poate fi respinsă |
| I37 | 0.39 | 0.30 | -1.93 | .052 | H0 nu poate fi respinsă |
| I38 | 0.37 | 0.33 | 0.38 | .700 | H0 nu poate fi respinsă |
| I39 | 0.30 | 0.24 | -0.43 | .663 | H0 nu poate fi respinsă |
| I42 | 0.32 | 0.27 | -1.00 | .315 | H0 nu poate fi respinsă |

Concluzionând, după realizarea măsurătorilor anterioare, rezultatele sunt următoarele:

- În cazul I03 nu există diferențe de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă.
- În cazul I01, I26 și I28, diferențele de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă, sunt semnificative.
- În cazul I22, I23, I25, I29, I30, I31, I32, I34, I35, I36, I37, I38, I39 și I42, diferențele de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă, sunt ne semnificative.

Prin urmare, cum în cazul I01, I26 și I28 ipoteza de nul este respinsă, se consideră ca fiind incertă o perspectivă comună evaluare externă – evaluare internă și se decide eliminarea acestor indicatori din analiză. Cum în cazul celorlalți 14 indicatori ipoteza de nul nu este respinsă, se consideră ca fiind confirmată o perspectiva comună a echipelor de evaluatori și a cadrelor didactice asupra

gradului de îndeplinire a descriptorilor (cerințelor); prin urmare, se decide continuarea analizei cu aceștia, împreună cu indicatorul I03, în cazul lor fiind validate rezultatele/indicator ale evaluării externe (deci implicit și rezultatele/indicator cotate cu „foarte bine” sau „excelent”, dacă există).

În acest punct se încheie al doilea palier de analiză și se intră în ultimul palier - cel al stabilirii nivelului minim de incidență, per eșantion, al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptorii din HG nr. 1534/2008. Pentru acest palier au fost:

- identificate și numărate organizațiile școlare cotate cu 3 puncte (calificativ „foarte bine”) sau 4 puncte (calificativ „excelent”) în evaluare externă, pentru fiecare dintre cei 15 indicatori de performanță rezultați din palierul anterior de analiză (total și pe medii de rezidență – urban și rural),
- determinate procentele organizațiilor școlare cotate cu 3 puncte (calificativ „foarte bine”) sau 4 puncte (calificativ „excelent”) în evaluare externă, din total organizații școlare evaluate (238 de școli, dimensiunea eșantionului considerat), pentru fiecare dintre cei 15 indicatori de performanță rezultați din palierul anterior de analiză (total și pe medii de rezidență – urban și rural).

Totuși, așa cum s-a explicat anterior, în acest moment și cu aceste date, valorile determinate/ indicator (număr, procent) reprezintă un minim în raport cu caracteristicile cheie urmărite ale modelului promovat de OECD. De aceea, procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (din total eșantion și pe medii de rezidență) îl considerăm ca fiind nivelul minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite. Rezultatele palierului trei de analiză sunt prezentate centralizat în Tabelul 5.11.

Tabelul 5.11 Organizații școlare care prezintă unele caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD

| Indicatori de performanță | Aspecte corelate, din total aspecte urmărite de indicatorul de performanță | Organizații școlare care au avut rezultatele/ indicator cotate cu „foarte bine” sau „excelent” | | | Nivel minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite | | |
|---------------------------|--|--|-------|-------|--|-------|-------|
| | | total | urban | rural | total | urban | rural |
| | număr | număr | | | procent | | |
| I03 | 2, din 2 | 173 | 101 | 72 | 72.69 | 42.44 | 30.25 |
| I22 | 1, din 1 | 214 | 116 | 98 | 89.91 | 48.74 | 41.17 |
| I23 | 1, din 1 | 205 | 113 | 92 | 86.13 | 47.48 | 38.65 |
| I25 | 1, din 1 | 213 | 118 | 95 | 89.49 | 49.58 | 39.91 |
| I29 | 1, din 2 | 179 | 101 | 78 | 75.21 | 42.44 | 32.77 |
| I30 | 2, din 2 | 114 | 79 | 35 | 47.90 | 33.19 | 14.71 |
| I31 | 2, din 2 | 179 | 105 | 74 | 75.21 | 44.12 | 31.09 |
| I32 | 1, din 2 | 171 | 96 | 75 | 71.85 | 40.34 | 31.51 |
| I34 | 3, din 8 | 127 | 77 | 50 | 53.36 | 32.35 | 21.01 |
| I35 | 1, din 3 | 148 | 86 | 62 | 62.18 | 36.13 | 26.05 |
| I36 | 2, din 4 | 158 | 93 | 65 | 66.39 | 39.08 | 27.31 |
| I37 | 2, din 2 | 142 | 87 | 55 | 59.66 | 36.55 | 23.11 |
| I38 | 1, din 4 | 132 | 84 | 48 | 55.46 | 35.29 | 20.17 |
| I39 | 1, din 4 | 172 | 99 | 73 | 72.27 | 41.60 | 30.67 |
| I42 | 1, din 3 | 173 | 104 | 69 | 72.69 | 43.70 | 28.99 |

Concluzionând, au rezultat următoarele:

- pe total eşantion, nivelul minim de incidență, al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptorii din HG nr. 1534/2008, variază între 47.90% (corespunzător I30) și 89.91% (corespunzător I22);
- pentru mediul urban, nivelul minim de incidență variază între 32.35% (corespunzător I34) și 49.58% (corespunzător I25);
- pentru mediul rural, nivelul minim de incidență variază între 14.71% (corespunzător I30) și 41.17% (corespunzător I22);
- pentru toți indicatorii, nivelul minim de incidență în mediul urban îl depășește pe cel în mediul rural;
- diferențele dintre urban și rural (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între 7.57 puncte procentuale (corespunzător I22) și 18.48 puncte procentuale (corespunzător I30).

5.3.4. Concluzii ale cercetării experimentale privind starea de fapt națională

Plecând de la 238 de rapoarte publice de evaluare externă din primul semestru al anului școlar 2018–2019, cercetarea experimentală stabilește în ce măsură, organizațiile școlare preuniversitare din România prezintă deja unele caracteristici subiacente/elemente cheie ale modelului promovat de OECD, fără al implementa în mod intenționat.

Secțiunea 5.2 Abordare teoretică a modelului promovat de OECD furnizează corelări teoretice între modelului promovat de OECD și cerințele înscrise în HG nr. 1534/2008: 4 dimensiuni (din 7) și 11 caracteristici cheie (din 49) ale modelului promovat de OECD, se corelează cu 18 indicatori (din 43) și 27 de descriptorii (din 450) înscrși în HG nr. 1534/2008. Totuși, cercetarea experimentală, prin condițiile și restricțiile impuse datelor prelucrate, a redus numărul acestora, astfel încât rezultatele obținute se referă doar la 3 dimensiuni ale modelului promovat de OECD.

În ceea ce privește Dimensiunea 2 a modelului promovat de OECD: „Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal”, rezultatele cercetării experimentale (sintetizate în Figura 5.2) susțin următoarele:

- Activitatea de cercetare științifică este utilizată în mai mică măsură decât activitatea metodică, pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice; deși ambele se constituie în surse de învățare profesională, exigențele impuse de cercetarea științifică sunt descurajante, chiar dacă cercetarea ar presupune colaborare cu colegii din aceeași organizație; cadrele didactice preferă expertiza externă locală (sub formă de lecții demonstrative, referate, prezentări etc.), simțindu-se mai confortabil să întrebe și să se sfătuiască cu colegii din alte școli, decât cu cei din propria organizație.
- Strategiile și planurile privind învățarea profesională se bazează pe observarea activității curente și pe feedback-ul primit de la beneficiari direcți, fără a include și un feedback între egali (un feedback primit de la colegi).
- Se urmărește/se monitorizează utilizarea know-how-ului receptat prin cercetare științifică și activitate metodică; totuși, nu este clar dacă se monitorizează valorificarea rezultatelor învățării profesionale doar de către cei care au beneficiat în mod direct de know-how, sau se monitorizează

valorificarea know-how -ului și de către alți beneficiari indirecti din organizație).

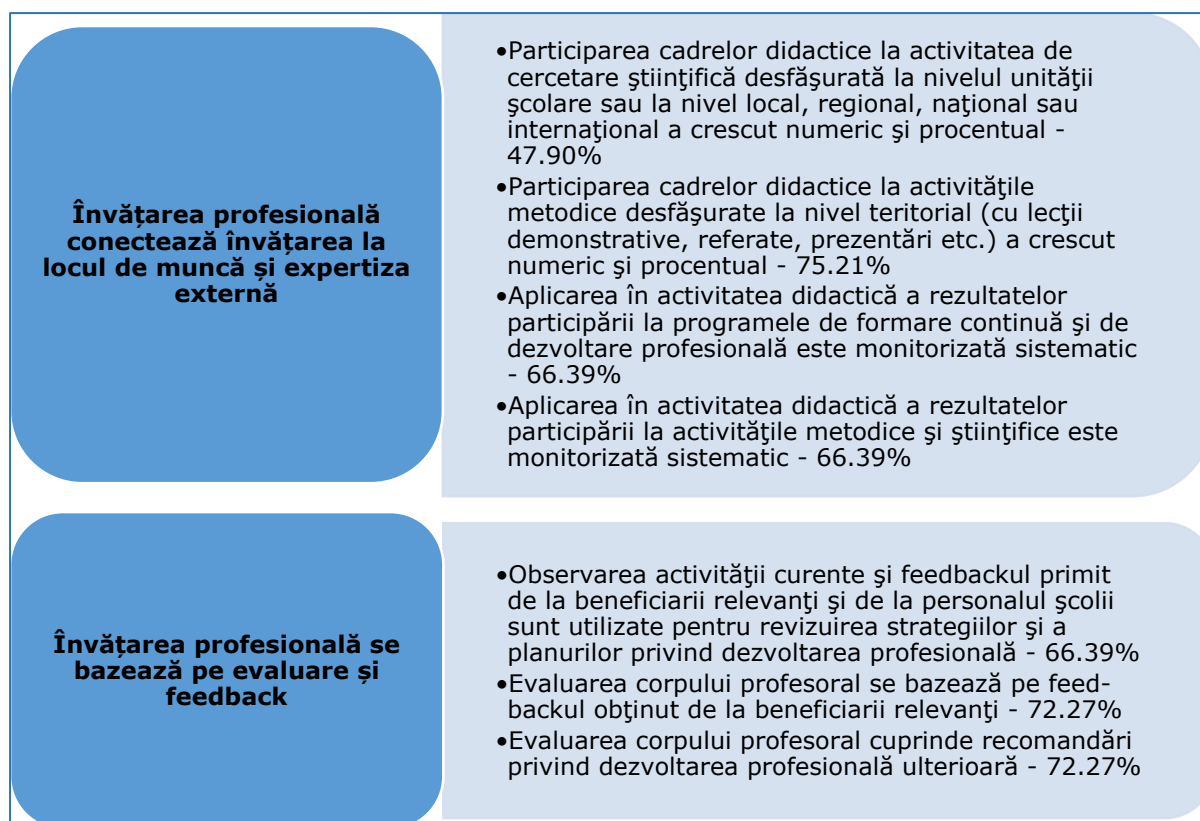


Fig. 5.2 Rezultatele cercetării experimentale în raport cu a 2-a dimensiune a modelului promovat de OECD

În ceea ce privește Dimensiunea 3 a modelului promovat de OECD: „Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal”, rezultatele cercetării în raport cu I26 arată că diferențele de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă, sunt semnificative; ceea ce indică incertitudini cu privire la o perspectivă comună evaluare externă – evaluare internă și constituie motivul pentru care analiza continuă fără acest indicator. De aceea, caracteristica urmărită în cercetare - Colaborarea profesorilor, în proiectarea activităților didactice centrate pe elev, rămâne fără răspuns, adică fără un nivel minim de incidență identificat la nivelul populației investigate.

În ceea ce privește Dimensiunea 5 a modelului promovat de OECD: „Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare”, rezultatele cercetării experimentale (sintetizate în Figura 5.3) susțin următoarele:

- Aproximativ jumătate dintre școli își evaluează în mod regulat direcțiile de acțiune și folosesc rezultatele pentru a-și revizui activitățile/direcțiile strategice, învățând din propria experiență; doar în ceea ce privește resursele umane, aproape toate școlile își revizuiesc politicile de personal.
- Aproximativ trei pătrimi din școli realizează un dialog (comunicare biunivocă) regulat(ă) cu beneficiarii direcți și indirecti din comunitate, în vederea revizuirii direcțiilor strategice și a ofertei educaționale; totuși, dialogul nici nu se referă și la colegii din alte școli, nici nu include și schimbul de cunoaștere/cunoștințe și know-how (această direcție fiind vizată cu precădere prin intermediul proiectelor Erasmus+, ce pun în contact, pe o durată determinată de 2-3 ani, minimum 2 – 3 organizații din țări diferite).

| | |
|--|--|
| <p>Există structuri pentru dialog regulat și schimb de cunoștințe</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Furnizorul de educație comunică sistematic cu părinții și cu ceilalți beneficiari din comunitate - 72.69% •Furnizorul de educație utilizează feedbackul obținut de la educabili și de la părinți pentru optimizarea circulației informației în organizație - 72.69% |
| <p>Planul de dezvoltare a școlii este bazat pe dovezi, pe învățarea din autoevaluare și actualizat în mod regulat</p> | <ul style="list-style-type: none"> •"Benchmarkingul" (compararea cu buna practică în domeniu) este utilizat pentru optimizarea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare - 59.66% •Personalul și categoriile relevante de beneficiari sunt implicate în revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare - 59.66% |
| <p>Școala își evaluează în mod regulat teoriile de acțiune, modificându-le și actualizându-le, dacă este cazul</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Furnizorul de educație utilizează proceduri de autoevaluare proprii/adaptate pentru domeniile și criteriile prevăzute de lege - 53.36 % •Rezultatele autoevaluării și ale evaluărilor externe sunt folosite în planificarea, realizarea și revizuirea activităților și procedurilor de asigurare și de îmbunătățire a calității - 53.36% •Politicile de personal privind personalul de conducere, didactic, didactic auxiliar și nedidactic sunt definite, aplicate și revizuite periodic - 89.91% pentru personalul de conducere, didactic, didactic auxiliar și 86.13% pentru personalul nedidactic |

Fig. 5.3 Rezultatele cercetării experimentale în raport cu a 5-a dimensiune a modelului promovat de OECD

În ceea ce privește Dimensiunea 6 a modelului promovat de OECD: „Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare”, rezultatele cercetării experimentale (sintetizate în Figura 5.4) susțin următoarele:

- Școlile colaborează cu comunitatea locală (primăriei, angajatori, ONG-uri) și/sau părinții și/sau alți beneficiari externi (de exemplu, organizații de tineret), dar nivelul de colaborare diferă, în funcție de problematică – este ceva mai scăzut, în ceea ce privește proiectarea bugetară și activitățile extra-curriculare (sub jumătate dintre școli); este moderat, în ceea ce privește procedurile de asigurare a calității (puțin peste jumătate dintre școli).
- Deși colaborarea în sine nu este intensă, rezultatele ei sunt în foarte mare măsură (aproape de 90%) integrate în practica curentă organizațională (ceea ce demonstrează cât de benefică poate fi colaborarea pentru școală).
- Aproximativ două treimi dintre școli colaborează cu angajatori locali și/sau ONG-uri, adaptându-și oferta educațională la cerințele acestora.
- Know-how-ului receptat prin cercetare științifică și activitate metodică este valorificat de cadrele didactice, dar nivelul de valorificare diferă în funcție de tipul de activități - este ceva mai scăzut, în ceea ce privește cercetarea științifică (sub jumătate dintre școli), respectiv este destul de ridicat, în ceea ce privește activitatea metodică (aproximativ două treimi dintre școli).

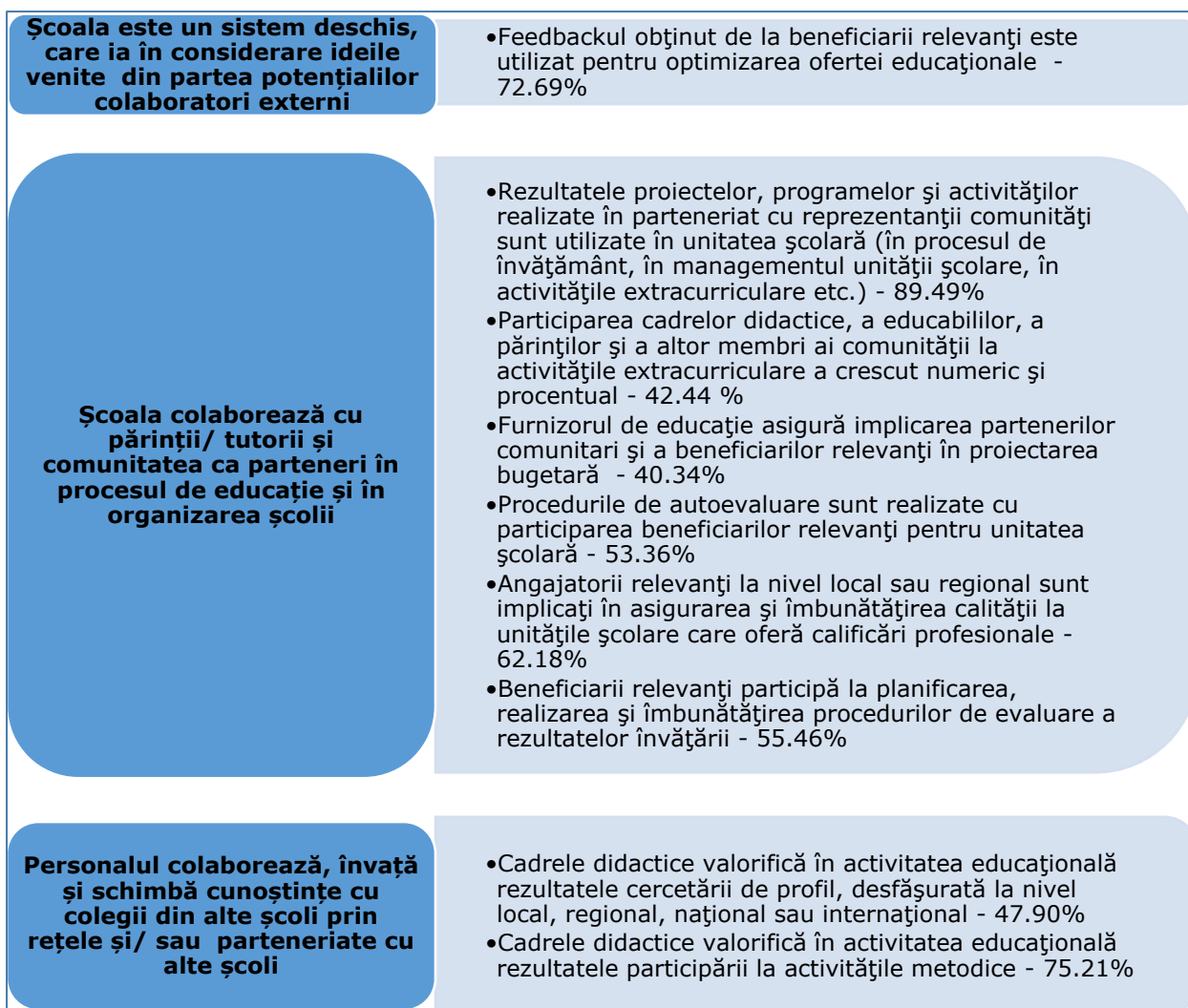


Fig. 5.4 Rezultatele cercetării experimentale în raport cu a 6-a dimensiune a modelului promovat de OECD

Prin urmare, întrebarea de cercetare - Există un fundament la nivel național pentru modelul promovat de OECD, astfel încât implementarea să poată fi realizată mai ușor? – are în acest moment un răspuns pozitiv. Rezultatele primei cercetări experimentale, concretizate în niveluri minime de incidență pentru un eșantion de 238 de școli, demonstrează faptul că unele caracteristici cheie ale modelului de organizație care învață promovat de OECD sunt identificabile la nivelul acestora; fără ca filosofia conceptuală să fie mediatizată și promovată, fără ca modelul în sine să fie implementat. Există, deci, un fundament la nivel național pentru modelul promovat de OECD, astfel încât implementarea să poată fi realizată.

Totuși, cu ce tipuri de organizații școlare ar trebui să înceapă implementarea? Ar trebui să înceapă cu un eșantion reprezentativ, care să includă toate tipurile de școli? Sau ar trebui să înceapă cu acele tipuri de organizații școlare care demonstrează un nivel de incidență mai ridicat al caracteristicilor cheie identificate în secțiunile anterioare?

Se deschide, astfel, o altă direcție de cercetare: pentru identificarea tipurilor de școli care, fără ca modelul în sine să fie implementat, demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor cheie.

5.4. Cercetare experimentală privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață

Între dimensiunile și caracteristicile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele corelații teoretice, așa cum rezultă din secțiunea 5.2 – Abordare teoretică a modelului promovat de OECD.

Mai mult, fără ca el să fie explicit/ intenționat implementat, unele caracteristici cheie ale modelului de organizație care învață promovat de OECD au fost identificate (într-o mai mare sau mai mică măsură) la nivelul unui eșantion 238 de școli (din mediul urban și rural), așa cum rezultă din secțiunea 5.3 - Cercetare experimentală privind starea de fapt națională.

Prin urmare, o implementare a modelului în România, necesară pentru o creștere organizațională (inclusiv din perspectiva performanței) și o creștere a rezilienței școlii în raport cu evenimente externe neașteptate, ar fi și oportună, din moment ce există aspecte care îl pot ancora în realitățile educaționale naționale.

Totuși, pentru determinarea punctului de pornire, a zonei educaționale de unde implementarea ar trebui să debuteze, consider că este necesară identificarea punctului de intersecție pe două axe carteziane, în mulțimea formată din unitățile de învățământ preuniversitar, respectiv: o axă reprezentând-o necesitatea unei schimbări organizaționale, iar cea de a doua axă reprezentând-o nivelul de incidență al caracteristicilor cheie identificate în secțiunile anterioare.

În ceea ce privește necesitatea unei schimbări organizaționale, aspectele prezentate în Capitolul 4. Cercetări teoretice și aplicative asupra eficienței sistemului preuniversitar din România și nevoia unei schimbări au arătat că toate categoriile de organizații școlare au înregistrat o scădere a eficienței în anul 2017, raportat la anul 2014; dar într-o ierarhie după ponderea organizațiilor la care eficiența a scăzut (din totalul categoriei analizate, și prin inferență statistică, din totalul categoriei la nivel național), primele sunt școlile din învățământul special, urmate de liceele și gimnaziile din învățământul de masă.

Totuși, informațiile privind rețeaua școlară disponibile la nivelul Raportului privind starea învățământului preuniversitar din România 2020 – 2021 (https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparența/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_preuniversitar_RO_2020_2021.pdf) arată faptul că unitățile de învățământ special reprezintă un procent mic din totalul unităților cu personalitate juridică, comparativ cu învățământul de masă (Tabelul 5.12.), respectiv: 2.46% versus 94.85% în anul școlar 2018-2019, 2.43% versus 94.87% în anul școlar 2019-2020 și respectiv 2.42% versus 94.43% în anul școlar 2020-2021.

Tabelul 5.12. Rețeaua școlară din România în perioada 2018-2021

| An școlar | Total unități cu personalitate juridică | Din care, unități de învățământ de masă | | Din care, unități de învățământ special | | Din care, unități cu activități extrașcolare | |
|-----------|--|--|-------|--|------|---|------|
| | număr | număr | % | număr | % | număr | % |
| 2018-2019 | 6,310 | 5,985 | 94.85 | 155 | 2.46 | 170 | 2.69 |
| 2019-2020 | 6,296 | 5,973 | 94.87 | 153 | 2.43 | 170 | 2.70 |
| 2020-2021 | 6,317 | 5,965 | 94.43 | 153 | 2.42 | 199 | 3.15 |

Prin urmare, deși unitățile de învățământ special au înregistrat o scădere a eficienței în anul 2017 (raportat la anul 2014) mult mai mare decât unitățile de învățământ liceal și gimnazial, nu s-ar justifica inițierea demersului de implementare a modelului de școală care învață de la nivelul lor deoarece reprezintă, pe de o parte, un segment extrem de mic comparativ cu învățământul de masă, iar pe de altă parte, un segment cu multe specificități.

De aceea, consider că una dintre următoarele categorii de organizații școlare - liceele sau gimnaziile din învățământul de masă - ar trebui să fie ținta intervențiilor imediate de creștere a eficienței organizaționale și deci, de implementare a modelului de organizație care învață, în funcție de nivelul de incidentă mai ridicat al caracteristicilor subiacente/ elementelor cheie ale modelului promovat de OECD.

5.4.1 Scopul cercetării experimentale

Cercetarea experimentală își propune să stabilească ce tipuri de școli - liceele sau gimnaziile din învățământul de masă demonstrează un nivel de incidență mai ridicat al unor caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD, fără ca acesta să fie implementat în mod intenționat.

5.4.2 Metodologia de cercetare

Cercetarea se bazează pe rezultatele evaluării externe și interne (autoevaluare) pe un eșantion de 471 de școli, în raport cu cei 43 de indicatori de performanță (inclusiv descriptori) pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar prevăzuți în HG nr. 1534/2008.

Așa cum s-a precizat deja anterior, Metodologia de evaluare externă a calității serviciilor educaționale, dezvoltată de ARACIP și prezentată în Anexa 3- Analiză statistică detaliată a Raportului privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România (Iosifescu et al., 2012, pp. 3-13), are în vedere nu numai rezultatele brute obținute (punctaje finale în evaluarea externă), ci și contextul concret de funcționare al unităților de învățământ, realizându-se o ponderare cu ajutorul indicelui de eficiență (calculat statistic). Totuși, ponderarea se realizează la final (asupra rezultatului final al evaluării externe), nu pe fiecare indicator în parte (asupra rezultatului pe fiecare dintre cei 43 de indicatori de performanță). De aceea, este necesară o validare a rezultatelor evaluării externe/indicator, fapt pentru care s-a decis realizarea acestei validări prin intermediul rezultatelor evaluării interne (autoevaluării)/indicator: dacă rezultatele evaluării externe/indicator nu diferă statistic de rezultatele evaluării

interne (autoevaluării)/ indicator, atunci se consideră că evaluarea externă este validată, iar analiza nivelului de realizare „foarte bine” sau „excelent” per indicator va conduce la identificarea numărului de școli – licee și gimnazii din învățământul de masă care prezintă deja caracteristici ale modelului promovat de OECD.

Prin urmare, metodologic, au fost păstrate aceleași 3 paliere de analiză anterior utilizate în subcapitolul 5.3:

- Primul palier de analiză - determină punctajele medii pe cei 18 indicatori (în evaluare externă și internă) și identifică diferențele între acestea;
- Al doilea palier de analiză - validează rezultatele evaluării externe pe cei 18 indicatori (și implicit nivelul de realizare „foarte bine” și „excelent”, dacă acesta există);
- Al treilea palier de analiză - stabilește nivelul minim de incidență, la nivel de eșantion precum și la nivel de licee și gimnazii din învățământul de masă, al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptorii din HG nr. 1534/2008.

5.4.2.1 Colectarea datelor și eșantion

Procesul de colectare a datelor pentru această cercetare se bazează pe 238 de rapoarte publice de evaluare externă din primul semestru al anului școlar 2018–2019, deja analizate în Capitolul 5.3. Cercetare experimentală privind starea de fapt națională, și pe 233 de rapoarte publice de evaluare externă din primul semestru al anului școlar 2019–2020. Ambele includ rezultatele evaluării externe și interne (autoevaluării), în raport cu cei 43 de indicatori de performanță (inclusiv descriptorii) pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar prevăzuți în HG nr. 1534/2008.

În ceea ce privește repartitia pe tipuri de unități școlare, cele 2 subeșantioane includ toată tipologia existentă la nivelul rețelei din România - unități de învățământ de masă (de la școli postliceale, până la grădinițe), unități de învățământ special (centre de educație incluzivă) și unități cu activități extrașcolare (cluburi sportive școlare și cluburi ale copiilor), după cum se poate observa în Tabelul 5.13 – Structura eșantionului.

Tabelul 5.13 Structura eșantionului

| Categoriile de unități școlare | Primul eșantion – 238 de școli | Al doilea eșantion - 233 de școli | Total pe categorie |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------|
| Școli postliceale | 1 | 1 | 2 |
| Colegii și licee | 53 | 92 | 145 |
| Școli profesionale | 0 | 3 | 3 |
| Școli gimnaziale | 138 | 90 | 228 |
| Școli primare | 2 | 0 | 2 |
| Grădinițe | 29 | 28 | 57 |
| Cluburi sportive școlare | 3 | 15 | 18 |
| Cluburi ale copiilor | 5 | 1 | 6 |
| Școli de învățământ special | 7 | 3 | 10 |
| Total | 238 | 233 | 471 |

În plus, din perspectiva unităților de învățământ liceal (învățământ de masă) eșantionul de 471 de unități școlare include: colegii și licee teoretice – 56 de organizații, licee teologice – 2 organizații, colegii și licee pedagogice – 1 organizație, licee sportive – 12 organizații, colegii și licee de artă – 9 organizații,

colegii și licee tehnologice – 65 de organizații. Iar din perspectiva învățământului tehnic și profesional, acesta include 68 de organizații: 3 școli profesionale și 65 de colegii tehnice și licee tehnologice (respectiv, 20 de organizații, în primul eșantion și 48 de organizații, în cel de al doilea eșantion).

În ceea ce privește repartitia pe medii de rezidență, primul subeșantion include 124 organizații din mediul urban și 114 organizații din mediul rural, iar cel de al doilea include 170 organizații din mediul urban și 63 organizații din mediul rural.

Distribuția acestor 471 de școli, pe tipuri școli și pe zone de reședință, nu reflectă situația la nivel național, lista acestora fiind generată de Inspectoratele Școlare Județene (datorită faptului că nu au trecut niciodată printr-un proces de evaluare externă periodică).

Cu toate acestea, întrucât între anii școlari 2018–2019 și 2019–2020 nu au intervenit schimbări în context operațional (în sensul de condiții de funcționare, resurse, rețea școlară), rezultă că cele două eșantioane pot fi concatenate cu unele limitări: în cazul în care diferențele dintre evaluare externă și internă sunt semnificative în ambele, rezultatele care s-ar obține prin concatenare sunt considerate irelevante; în cazul în care diferențele dintre evaluare externă și internă sunt semnificative într-un singur eșantion, rezultatele care s-ar obține prin concatenare sunt considerate incerte; numai dacă diferențele dintre evaluare externă și internă sunt ne semnificative în ambele eșantioane, rezultatele care s-ar obține prin concatenare sunt considerate consistente și de încredere. De aceea, la finalul celui de al doilea palier de analiză se va decide și posibilitatea concatenării celor 2 subeșantioane.

5.4.2.2 Măsurători

Pentru a putea procesa datele s-a realizat echivalența scării calitative în cinci trepte cu o scară cantitativă, cu puncte: 0 puncte – „nesatisfăcător”, 1 punct – „satisfăcător”, 2 puncte – „bine”, 3 puncte – „foarte bine”, 4 puncte – „excellent”.

Pentru primul palier de analiză, se vor determina următoarele (pentru fiecare dintre cei 18 indicatori de performanță din Tabelul 5.6):

- punctajele medii ale evaluării externe (ca medie aritmetică a rezultatelor obținute de cele 238 de școli în evaluarea externă, respectiv de cele 233 de școli - valoare cu 6 zecimale),
- punctajele medii ale evaluării interne (ca medie aritmetică a rezultatelor autoevaluării furnizate de 238 școli în evaluarea externă, respectiv de cele 233 de școli - valoare cu 6 zecimale),
- diferențele de punctaj mediu (valoare cu 6 zecimale) între perspectivele interne și externe, pentru a vedea în ce măsură acestea sunt apropiate; valorile pozitive înseamnă că rezultatul autoevaluării este mai mare decât cel al evaluării externe (deci organizațiile școlare s-au supraevaluat), iar valorile negative înseamnă că rezultatul autoevaluării este mai scăzut decât cel al evaluării externe (deci organizațiile școlare s-au subestimat).

Pentru al doilea palier de analiză au fost introduse:

- abaterea standard și coeficientul adimensional de variație Pearson ($C_v = \text{abaterea standard} / \text{medie} * 100$), pentru fiecare dintre indicatorii de performanță din Tabelul 5.6 și pentru fiecare set de valori - autoevaluare și evaluare externă (întrucât aceștia, ca indicatori sintetici ai variației, oferă informații despre gradul de împrăștiere a elementelor în raport cu media, considerată ca tendință centrală),

- testul parametric z bilateral, pentru compararea rezultatelor evaluării externe cu rezultatele evaluării interne (aferele indicatorilor de performanță din Tabelul 5.6), sub aspectul variabilei de interes – media. Prin urmare, în al doilea palier de analiză se vor determina:
- coeficienții de variație Pearson (pentru fiecare dintre indicatorii de performanță din Tabelul 5.6 și pentru fiecare set de valori - autoevaluare și evaluare externă), iar valorile obținute se vor compara cu 35%, pentru a se verifica dacă mediile sunt reprezentative pentru fiecare set de valori în parte,
- valorile z ale testelor parametrice bilaterale, pentru a se compara statistic seturile de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) per indicator, sub aspectul variabilei de interes – media, având ca fundal: Ipoteza H0 (sau ipoteza nulă) – nu există diferență semnificativă între cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) și Ipoteza H1 (sau ipoteza alternativă) – cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) sunt semnificativ diferite; cu pragul de semnificație stabilit la $\alpha = .05$ și regiunea critică pentru test $(-\infty; -1.96] \cup [1.96; \infty)$.
Pentru al treilea palier de analiză se vor determina următoarele (pentru fiecare dintre indicatorii de performanță din Tabelul 5.6):
- numărul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (număr total),
- procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent”, din total eșantion și pe categorii (liceal, gimnazial).
Trebuie, însă, avute în vedere următoarele aspecte:
- rapoartele de evaluare externă prezintă rezultatele centralizate pe indicatori de performanță și calificative, nu pe descriptori; prin urmare, pentru indicatorii de performanță cotați cu 2 puncte (calificativ „bine”) este dificil de precizat care cerințe (descriptori) au fost îndeplinite și care nu, astfel încât să se poată stabili dacă printre aceștia sunt și descriptorii urmăriți de analiză (adică, aceia corelați cu caracteristici cheie din modelul promovat de OECD);
- doar pentru 7 indicatori de performanță, toate aspectele urmărite prin HG nr. 1534/2008 sunt și corelate cu caracteristici cheie ale modelului analizat; pentru restul de 11 indicatori de performanță, doar unele aspecte urmărite prin HG nr. 1534/2008 fiind corelate cu caracteristici cheie (a se vedea Tabelul 5.7).
Prin urmare, la acest moment și cu aceste date, valorile care se vor determina/ indicator (număr, procent) vor reprezenta un minim în raport cu caracteristicile cheie urmărite ale modelului promovat de OECD. De aceea, procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (din total eșantion și pe categorii- liceal, gimnazial) îl considerăm ca fiind nivelul minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite.

5.4.3. Rezultatele cercetării experimentale privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață

Rezultatele primului palier de analiză, prezentate în Tabelul 5.14, arată faptul că, pentru un singur indicator din primul eșantion – I03 – și pentru un singur indicator din cel de al doilea eșantion – I39 – cele 2 perspective (externă și internă) coincid. Pentru toți ceilalți 17 indicatori, diferențele variază între -0.037815 și 0.176471, pentru primul eșantion, și între - 0.158798 și 0.175966, pentru cel de al doilea eșantion. Dar sunt acestea semnificative?

Tabelul 5.14 Rezultatele primului palier de analiză

| Indicatori de performanță | Primul eșantion -238 școli | | | Al doilea eșantion -233 școli | | |
|---------------------------|----------------------------|------------------|----------------------------|-------------------------------|------------------|----------------------------|
| | Punctaj mediu | | Diferențe de punctaj mediu | Punctaj mediu | | Diferențe de punctaj mediu |
| | evaluare externă | evaluare internă | | evaluare externă | evaluare internă | |
| I01 | 2.550420 | 2.689076 | 0.138655 | 2.506438 | 2.682403 | 0.175966 |
| I03 | 2.705882 | 2.705882 | 0.000000 | 2.725322 | 2.716738 | -0.008584 |
| I22 | 2.810924 | 2.773109 | -0.037815 | 2.841202 | 2.819742 | -0.021459 |
| I23 | 2.752101 | 2.714286 | -0.037815 | 2.806867 | 2.759657 | -0.047210 |
| I25 | 2.836134 | 2.756303 | -0.079832 | 2.901288 | 2.802575 | -0.098712 |
| I26 | 2.609244 | 2.785714 | 0.176471 | 2.699571 | 2.793991 | 0.094421 |
| I28 | 2.516807 | 2.676471 | 0.159664 | 2.626609 | 2.673820 | 0.047210 |
| I29 | 2.726891 | 2.693277 | -0.033613 | 2.802575 | 2.703863 | -0.098712 |
| I30 | 2.340336 | 2.361345 | 0.021008 | 2.515021 | 2.356223 | -0.158798 |
| I31 | 2.752101 | 2.726891 | -0.025210 | 2.789700 | 2.725322 | -0.064378 |
| I32 | 2.676471 | 2.726891 | 0.050420 | 2.703863 | 2.733906 | 0.030043 |
| I34 | 2.474790 | 2.500000 | 0.025210 | 2.515021 | 2.596567 | 0.081545 |
| I35 | 2.542017 | 2.521008 | -0.021008 | 2.609442 | 2.596567 | -0.012876 |
| I36 | 2.630252 | 2.655462 | 0.025210 | 2.703863 | 2.678112 | -0.025751 |
| I37 | 2.525210 | 2.630252 | 0.105042 | 2.523605 | 2.648069 | 0.124464 |
| I38 | 2.504202 | 2.483193 | -0.021008 | 2.562232 | 2.583691 | 0.021459 |
| I39 | 2.689076 | 2.710084 | 0.021008 | 2.738197 | 2.738197 | 0.000000 |
| I42 | 2.689076 | 2.739496 | 0.050420 | 2.763948 | 2.793991 | 0.030043 |

Pentru a determina dacă diferențele de punctaj mediu sunt, sau nu, semnificative, s-a procedat mai întâi la stabilirea variației seriilor de date (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) în jurul valorii medii. S-a optat pentru exprimarea variației prin intermediul coeficientului de variație Pearson, iar valorile determinate pentru cel de al doilea eșantion sunt prezentate în Tabelul 5.15. (cu precizarea că, în ceea ce privește valorile determinate pentru primul eșantion, acestea sunt deja determinate, prezentate și analizate în subcapitolul 5.3.3.)

Tabelul 5.15 Stabilirea variației seriilor de date în jurul valorii medii - al doilea eșantion

| Indicatori de performanță | Evaluare externă | | | Evaluare internă | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------------|-------|-----------------------|-------------------|-------|
| | Media (punctaj mediu) | Abaterea standard | Cv | Media (punctaj mediu) | Abaterea standard | Cv |
| | număr | număr | % | număr | număr | % |
| I01 | 2.50 | 0.71 | 28.72 | 2.68 | 0.55 | 20.70 |
| I03 | 2.72 | 0.48 | 17.77 | 2.71 | 0.51 | 19.05 |
| I22 | 2.84 | 0.55 | 19.48 | 2.81 | 0.47 | 16.89 |
| I23 | 2.80 | 0.58 | 20.69 | 2.75 | 0.53 | 19.20 |
| I25 | 2.90 | 0.43 | 15.13 | 2.80 | 0.54 | 19.50 |
| I26 | 2.69 | 0.50 | 18.67 | 2.79 | 0.52 | 18.87 |
| I28 | 2.62 | 0.54 | 20.68 | 2.67 | 0.59 | 22.28 |
| I29 | 2.80 | 0.46 | 16.71 | 2.70 | 0.57 | 21.38 |
| I30 | 2.51 | 0.60 | 24.23 | 2.35 | 0.71 | 30.31 |
| I31 | 2.78 | 0.44 | 16.08 | 2.72 | 0.56 | 20.62 |
| I32 | 2.70 | 0.61 | 22.59 | 2.73 | 0.55 | 20.42 |
| I34 | 2.51 | 0.60 | 23.95 | 2.59 | 0.58 | 22.56 |
| I35 | 2.60 | 0.59 | 22.70 | 2.59 | 0.57 | 22.27 |
| I36 | 2.70 | 0.52 | 19.51 | 2.67 | 0.57 | 21.64 |
| I37 | 2.52 | 0.60 | 24.14 | 2.64 | 0.58 | 22.13 |
| I38 | 2.56 | 0.56 | 21.94 | 2.58 | 0.59 | 23.04 |
| I42 | 2.76 | 0.47 | 17.13 | 2.79 | 0.49 | 17.71 |

Cum valorile determinate pentru $Cv < 35\%$, pentru fiecare caz, rezultă că seriile de date analizate sunt relativ omogene; în plus, aceasta înseamnă că media (ca indicator central de tendință) este suficient de reprezentativă pentru fiecare dintre seriile respective de date (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) per indicator.

Prin urmare, în acest moment se poate continua analiza, prin executarea testelor bilaterale z pentru cel de al doilea eșantion, pornind de la premisa că nu există diferențe între cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă) per indicator, sub aspectul variabilei de interes – media. Rezultatele testelor și decizia sunt prezentate în Tabelul 5.16, cu următoarele precizări: pentru indicatorul I39 nu a fost necesară executarea testului, întrucât diferența de punctaje medii este 0; coloana scor z prezintă rezultatul testului (adică, distanța dintre mediile comparate, exprimată în unități ale abaterii standard); coloana p nivelul de semnificație a rezultatelor în raport cu ipoteza de nul).

Se observă că pentru 5 indicatori – I01, I25, I29, I30 și I37 – valorile z determinate se situează în regiunea critică pentru test, stabilită la $(-\infty; -1.96]$ și $[1.96; \infty)$; în această situație, ipoteza de nul poate fi respinsă, rezultatul indicând semnificative diferențe între cele două seturi de valori (rezultate evaluare externă – rezultate evaluare internă), adică semnificative diferențe de perspectivă între echipele de evaluatori externi și personalul școlii.

Reîntorcându-ne la diferențele de perspective din Tabelul 5.14, se identifică următoarele: în 2 cazuri – I01 și I37 – valori pozitive ale diferenței de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă; ceea ce indică o supraestimare

(supraevaluare) în raport cu cerințele din standarde; în 3 cazuri – I25, I29 și I30 – valori negative ale diferenței de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă; ceea ce indică o subestimare (subevaluare) în raport cu cerințele din standarde.

Concluzionând, după realizarea măsurătorilor anterioare, rezultatele sunt următoarele:

- În cazul I39 nu există diferențe de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă.
- În cazul I01, I25, I29, I30 și I37, diferențele de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă, sunt semnificative.
- În cazul I03, I22, I23, I26, I28, I31, I32, I34, I35, I36, I38 și I42, diferențele de punctaj mediu, între evaluare internă și evaluare externă, sunt nesemnificative.

Prin urmare, cum în cazul I01, I25, I29, I30 și I37 ipoteza de nul este respinsă, se consideră ca fiind incertă o perspectivă comună evaluare externă – evaluare internă și se decide eliminarea acestor indicatori din analiză. Cum în cazul celorlalți 12 indicatori ipoteza de nul nu este respinsă, se consideră ca fiind confirmată o perspectiva comună a echipelor de evaluatori și a cadrelor didactice asupra gradului de îndeplinire a descriptorilor (cerințelor); prin urmare, se decide continuarea analizei cu aceștia, împreună cu indicatorul I39, în cazul lor fiind validate rezultatele/ indicatori ale evaluării externe (deci implicit și rezultatele/ indicator cotate cu „foarte bine” sau „excelent”, dacă există).

Tabelul 5.16 Rezultate teste bilaterale z – al doilea eșantion

| Indicatori de performanță | Dispersia, evaluare externă | Dispersia, evaluare internă | Test z | | Decizie |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------|------|-------------------------|
| | | | scor z | p | |
| I01 | 0.51 | 0.33 | -2.90 | .003 | H0 poate fi respinsă |
| I03 | 0.23 | 0.29 | 0.17 | .857 | H0 nu poate fi respinsă |
| I22 | 0.30 | 0.25 | 0.43 | .662 | H0 nu poate fi respinsă |
| I23 | 0.33 | 0.31 | 0.89 | .369 | H0 nu poate fi respinsă |
| I25 | 0.19 | 0.33 | 2.08 | .037 | H0 poate fi respinsă |
| I26 | 0.25 | 0.30 | -1.92 | .054 | H0 nu poate fi respinsă |
| I28 | 0.29 | 0.38 | -0.87 | .381 | H0 nu poate fi respinsă |
| I29 | 0.21 | 0.36 | 1.97 | .048 | H0 poate fi respinsă |
| I30 | 0.36 | 0.52 | 2.55 | .010 | H0 poate fi respinsă |
| I31 | 0.20 | 0.34 | 1.33 | .183 | H0 nu poate fi respinsă |
| I32 | 0.37 | 0.34 | 0.54 | .586 | H0 nu poate fi respinsă |
| I34 | 0.36 | 0.36 | -1.45 | .145 | H0 nu poate fi respinsă |
| I35 | 0.34 | 0.36 | 0.23 | .815 | H0 nu poate fi respinsă |

| | | | | | |
|-----|--|------|-------|------|-------------------------|
| I36 | 0.27 | 0.36 | 0.49 | .623 | H0 nu poate fi respinsă |
| I37 | 0.36 | 0.39 | -2.16 | .030 | H0 poate fi respinsă |
| I38 | 0.31 | 0.38 | -0.39 | .694 | H0 nu poate fi respinsă |
| I39 | Fără analiză, diferența de punctaje medii este 0 | | | | |
| I42 | 0.22 | 0.30 | -0.62 | .529 | H0 nu poate fi respinsă |

Centralizarea rezultatelor testelor z pentru ambele eșantioane (primul, de 238 de școli, analizat în capitolul 5.3. și cel de al doilea, de 233 de școli) se regăsește în Tabelul 5.17, iar constatările sunt următoarele:

- În cazul indicatorului I01, diferențele dintre evaluare externă și internă sunt semnificative în ambele eșantioane; prin urmare, rezultatele care s-ar obține prin concatenare sunt considerate irelevante;
- În cazul indicatorilor I25, I26, I28, I29, I30 și I37, diferențele dintre evaluare externă și internă sunt semnificative într-un singur eșantion; prin urmare, rezultatele care s-ar obține prin concatenare sunt considerate incerte;
- În cazul indicatorilor I03, I22, I23, I31, I32, I34, I35, I36, I38, I39 și I42, diferențele dintre evaluare externă și internă sunt nesemnificative în ambele eșantioane; prin urmare, rezultatele care s-ar obține prin concatenare sunt considerate consistente și de încredere.

De aceea, la finalul celui de al doilea palier de analiză se decide faptul că cele 2 subeșantioane pot fi concatenate, rezultatele fiind consistente și de încredere, pentru 11 indicatori: I03, I22, I23, I31, I32, I34, I35, I36, I38, I39 și I42.

Tabelul 5.17 Centralizare rezultate teste bilaterale z – ambele eșantioane

| Indicatori de performanță | Primul eșantion - 238 școli | | | Al doilea eșantion - 233 școli | | |
|---------------------------|--|-----------------------------|----------------|--------------------------------|-----------------------------|----------------|
| | Dispersia, evaluare externă | Dispersia, evaluare internă | Valoare test z | Dispersia, evaluare externă | Dispersia, evaluare internă | Valoare test z |
| I01 | 0.39 | 0.28 | -2.60 | 0.51 | 0.33 | -2.90 |
| I03 | Fără analiză, diferența de punctaje medii este 0 | | | 0.23 | 0.29 | 0.17 |
| I22 | 0.43 | 0.23 | 0.71 | 0.30 | 0.25 | 0.43 |
| I23 | 0.43 | 0.28 | 0.68 | 0.33 | 0.31 | 0.89 |
| I25 | 0.30 | 0.31 | 1.56 | 0.19 | 0.33 | 2.08 |
| I26 | 0.35 | 0.22 | -3.56 | 0.25 | 0.30 | -1.92 |
| I28 | 0.30 | 0.29 | -3.17 | 0.29 | 0.38 | -0.87 |
| I29 | 0.31 | 0.30 | 0.65 | 0.21 | 0.36 | 1.97 |
| I30 | 0.57 | 0.44 | -0.31 | 0.36 | 0.52 | 2.55 |

| | | | | | | |
|-----|------|------|-------|--|------|-------|
| I31 | 0.27 | 0.25 | 0.53 | 0.20 | 0.34 | 1.33 |
| I32 | 0.31 | 0.30 | -0.98 | 0.37 | 0.34 | 0.54 |
| I34 | 0.37 | 0.35 | -0.45 | 0.36 | 0.36 | -1.45 |
| I35 | 0.41 | 0.34 | 0.37 | 0.34 | 0.36 | 0.23 |
| I36 | 0.30 | 0.27 | -0.51 | 0.27 | 0.36 | 0.49 |
| I37 | 0.39 | 0.30 | -1.93 | 0.36 | 0.39 | -2.16 |
| I38 | 0.37 | 0.33 | 0.38 | 0.31 | 0.38 | -0.39 |
| I39 | 0.30 | 0.24 | -0.43 | Fără analiză, diferența de punctaje medii este 0 | | |
| I42 | 0.32 | 0.27 | -1.00 | 0.22 | 0.30 | -0.62 |

În acest punct se încheie al doilea palier de analiză și se intră în ultimul palier - cel al stabilirii tipurilor de școli (licee sau gimnazii, din învățământul de masă) care demonstrează un nivel de incidență mai ridicat al unor caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD, fără ca acesta să fie implementat în mod intenționat.

Pentru acest palier au fost:

- identificate și numărate organizațiile școlare cotate cu 3 puncte (calificativ „foarte bine”) sau 4 puncte (calificativ „excelent”) în evaluare externă, pentru fiecare dintre cei 11 indicatori de performanță rezultați din palierul anterior de analiză (total și pe tipuri de organizații – licee și gimnazii),
- determinate procentele organizațiilor școlare cotate cu 3 puncte (calificativ „foarte bine”) sau 4 puncte (calificativ „excelent”) în evaluare externă, din total organizații școlare evaluate (471 de școli, dimensiunea eșantionului considerat), pentru fiecare dintre cei 11 indicatori de performanță rezultați din palierul anterior de analiză (total și pe tipuri de organizații – licee și gimnazii, din învățământul de masă).

Totuși, așa cum s-a explicat anterior, în acest moment și cu aceste date, valorile determinate/ indicator (număr, procent) reprezintă un minim în raport cu caracteristicile cheie urmărite ale modelului promovat de OECD. De aceea, procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (din total eșantion și pe medii de rezidență) îl considerăm ca fiind nivelul minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite. Rezultatele preliminare ale palierului trei de analiză sunt prezentate centralizat în Tabelul 5.18.

Concluzionând, au rezultat următoarele:

- pe total eșantion, nivelul minim de incidență, al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptorii din HG nr. 1534/2008, variază între 54.77% (corespunzător I34) și 90.44% (corespunzător I22);
- pentru unitățile de învățământ de nivel gimnazial, nivelul minim de incidență variază între 48.68% (corespunzător I34) și 89.91% (corespunzător I22);
- pentru unitățile de învățământ de nivel liceal, nivelul minim de incidență variază între 62.75% (corespunzător I38) și 91.03% (corespunzător I22);

- pentru toți indicatorii, nivelul minim de incidență al unităților de învățământ de nivel liceal îl depășește pe cel al unităților de învățământ de nivel gimnazial;
- diferențele dintre unitățile de învățământ de nivel liceal și unitățile de învățământ de nivel gimnazial (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între 1.12 puncte procentuale (corespunzător I22) și 15.45 puncte procentuale (corespunzător I34).

Tabelul 5.18 Organizații școlare care prezintă unele caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD

| Indicatori de performanță | Aspecte corelate, din total aspecte urmărite de indicatorul de performanță | Organizații școlare care au avut rezultatele/ indicator cotate cu „foarte bine” sau „excelent” | | | Nivel minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite | | |
|---------------------------|--|--|-------|----------|--|-------|----------|
| | | total | licee | gimnazii | total | licee | gimnazii |
| | număr | număr | | | procent | | |
| I03 | 2, din 2 | 346 | 113 | 157 | 73.46 | 77.93 | 68.85 |
| I22 | 1, din 1 | 426 | 132 | 205 | 90.44 | 91.03 | 89.91 |
| I23 | 1, din 1 | 413 | 128 | 196 | 87.68 | 88.27 | 85.96 |
| I31 | 2, din 2 | 365 | 119 | 163 | 77.49 | 82.06 | 71.49 |
| I32 | 1, din 2 | 353 | 114 | 165 | 74.94 | 78.62 | 72.36 |
| I34 | 3, din 8 | 258 | 93 | 111 | 54.77 | 64.13 | 48.68 |
| I35 | 1, din 3 | 300 | 106 | 134 | 63.69 | 73.10 | 58.77 |
| I36 | 2, din 4 | 329 | 109 | 146 | 69.85 | 75.17 | 64.03 |
| I38 | 1, din 4 | 271 | 91 | 118 | 57.53 | 62.75 | 51.75 |
| I39 | 1, din 4 | 351 | 113 | 160 | 74.52 | 77.93 | 70.17 |
| I42 | 1, din 3 | 356 | 119 | 159 | 75.58 | 82.06 | 69.73 |

Prin urmare, dintre cele 2 categorii de organizații școlare analizate - licee și gimnazii – cea care demonstrează un nivel de incidență mai ridicat (al unor caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD) este categoria liceelor.

Totuși, analizând structura subeșantionului unităților de învățământ liceal (învățământ de masă) se constată următoarele: pe de o parte, diversitatea acestuia – licee vocaționale (sportive, de arta, teologice, pedagogice), teoretice și tehnologice; pe de altă parte, predominante (numeric) sunt 2 tipuri de organizații școlare: cele teoretice – cu 56 de organizații și cele tehnologice – cu 65 de organizații.

De aceea, s-a considerat necesară și oportună continuarea analizei pentru următoarele 3 categorii – organizații școlare de nivel liceal, filiera teoretică (56 de unități), organizații școlare de nivel liceal, filiera tehnologică (65 de unități) și organizații școlare de nivel gimnazial (228 de unități), iar rezultatele sunt prezentate centralizat în Tabelul 5.19.

Tabelul 5.19 Rezultate comparative pentru 3 tipuri de organizații școlare care prezintă unele caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD

| Indicatori de performanță | Organizații școlare care au avut rezultatele/ indicator cotate cu „foarte bine” sau „excelent” | | | Nivel minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite | | |
|---------------------------|--|----------------------|-----------------|--|----------------------|-----------------|
| | nivel liceal | | nivel gimnazial | nivel liceal | | nivel gimnazial |
| | filierea teoretică | filierea tehnologică | | filierea teoretică | filierea tehnologică | |
| | număr | | | procent | | |
| I03 | 48 | 47 | 157 | 85.71 | 72.30 | 68.85 |
| I22 | 52 | 59 | 205 | 92.85 | 90.76 | 89.91 |
| I23 | 49 | 57 | 196 | 87.5 | 87.69 | 85.96 |
| I31 | 50 | 49 | 163 | 89.28 | 75.38 | 71.49 |
| I32 | 47 | 50 | 165 | 83.92 | 76.92 | 72.36 |
| I34 | 41 | 36 | 111 | 73.21 | 55.38 | 48.68 |
| I35 | 44 | 44 | 134 | 78.57 | 67.69 | 58.77 |
| I36 | 43 | 46 | 146 | 76.78 | 70.76 | 64.03 |
| I38 | 43 | 32 | 118 | 76.78 | 49.23 | 51.75 |
| I39 | 45 | 48 | 160 | 80.35 | 73.84 | 70.17 |
| I42 | 48 | 52 | 159 | 85.71 | 80 | 69.73 |

Concluzionând, au rezultat următoarele:

- pentru unitățile de învățământ de nivel gimnazial, nivelul minim de incidență variază între 48.68% (corespunzător I34) și 89.91% (corespunzător I22);
- pentru unitățile de învățământ de nivel liceal, filiera teoretică, nivelul minim de incidență variază între 73.21% (corespunzător I34) și 92.85% (corespunzător I22);
- pentru unitățile de învățământ de nivel liceal, filiera tehnologică, nivelul minim de incidență variază între 49.23% (corespunzător I38) și 90.76% (corespunzător I22);
- exceptând I23, pentru toți ceilalți 11 indicatorii, nivelul minim de incidență al unităților de învățământ de nivel liceal teoretic îl depășește pe cel al unităților de învățământ de nivel liceal tehnologic; diferențele dintre unitățile de învățământ de nivel liceal teoretic și unitățile de învățământ de nivel liceal tehnologic (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între -0.19 puncte procentuale (corespunzător I23) și 27.55 puncte procentuale (corespunzător I38);
- exceptând I38, pentru toți ceilalți 11 indicatorii, nivelul minim de incidență al unităților de învățământ de nivel liceal tehnologic îl depășește pe cel al unităților de învățământ de nivel gimnazial; diferențele dintre unitățile de învățământ de nivel liceal tehnologic și unitățile de învățământ de nivel liceal gimnazial (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între -2.52 puncte procentuale (corespunzător I38) și 10.27 puncte procentuale (corespunzător I42).
- diferențele unitățile de învățământ de nivel liceal și unitățile de învățământ de nivel gimnazial (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între 1.12 puncte procentuale (corespunzător I22) și 15.45 puncte procentuale (corespunzător I34).

5.4.4. Concluzii ale cercetării experimentale privind identificarea tipurilor de organizații școlare ce demonstrează un nivel de incidență ridicat al caracteristicilor modelului de organizație care învață

Plecând de la 471 de rapoarte publice de evaluare externă din anii școlari 2018–2019 și 2019–2020, cercetarea experimentală stabilește ce tipuri de școli din învățământul de masă demonstrează un nivel de incidență mai ridicat al unor caracteristici subiacente/elemente cheie ale modelului promovat de OECD, fără ca acesta să fie implementat în mod intenționat.

Rapoartele de evaluare externă prezintă rezultatele centralizate pe indicatori de performanță și calitative, nu pe descriptori; prin urmare, pentru indicatorii de performanță cotați cu 2 puncte (calificativ „bine”) este dificil de precizat care cerințe (descriptori) au fost îndeplinite și care nu, astfel încât să se poată stabili dacă printre aceștia sunt și descriptorii urmăriți de analiză (adică, aceia corelați cu caracteristici cheie din modelul promovat de OECD). Prin urmare, la acest moment și cu datele disponibile, valorile care s-au determinat/ indicator (număr, procent) reprezenta un minim în raport cu caracteristicile cheie urmărite ale modelului promovat de OECD. De aceea, procentul organizațiilor școlare care, în evaluare externă, au avut rezultate cotate cu „foarte bine” și „excelent” (din total eșantion și pe categorii- liceal, gimnazial) a fost considerat ca fiind nivelul minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite.

Secțiunea 5.2 Abordare teoretică a modelului promovat de OECD furnizează corelări teoretice între modelului promovat de OECD și cerințele înscrise în HG nr. 1534/2008: 4 dimensiuni (din 7) și 11 caracteristici cheie (din 49) ale modelului promovat de OECD, se corelează cu 18 indicatori (din 43) și 27 de descriptori (din 450) înscrisi în HG nr. 1534/2008.

Totuși, cercetarea experimentală, prin condițiile și restricțiile impuse datelor prelucrate, a redus numărul acestora, astfel încât rezultatele obținute și centralizate în Tabelul 5.20 se referă doar la 3 dimensiuni ale modelului promovat de OECD și la 11 indicatori înscrisi în HG nr. 1534/2008.

Din perspectiva nivelurilor minime de incidență per categorii de organizații școlare, liceele din filiera tehnologică surclasează (mai puțin un indicator) gimnaziile. Rezultatul se apreciază ca fiind datorat proximității pieței muncii și a presiunilor pe care aceasta le exercită asupra școlilor din învățământul tehnic și profesional; prin urmare, comparativ cu gimnaziile, se constată faptul că aceste organizații din mediul educațional sunt mult mai dispuse să colaboreze și mai dornice să învețe și să se adapteze, dezvoltând elemente specifice conceptului de organizație care învață.

Excepția - Indicatorul 38 (Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării) pentru care ecartul calculat este de 2,52 puncte procentuale în favoarea gimnaziilor – se apreciază ca fiind datorată interesului și implicării mai profunde a părinților (beneficiarii relevanți) în viața școlară și mai ale în zona de evaluare a rezultatelor învățării; faptul că rezultatele la final de ciclu (rezultatele la Evaluarea Națională) determină parcursul educațional și /sau profesional al propriilor copii, determină participarea activă a părinților la planificarea, realizarea și îmbunătățirea procedurilor de evaluare a rezultatelor învățării.

Tabelul 5.20 Rezultate comparative, per 3 dimensiuni ale modelului promovat de OECD, pentru 3 tipuri de organizații școlare

| Modelul promovat de OECD | Indicatori HG nr. 1534/2008 | Nivel minim de incidență al caracteristicilor cheie urmărite, pe categorii | | |
|--------------------------|-----------------------------|--|---------------------|-----------------|
| | | nivel liceal | | nivel gimnazial |
| | | filiera teoretică | filiera tehnologică | |
| Dimensiunea 2 | I30 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| | I31 | 89.28% | 75.38% | 71.49% |
| | I36 | 76.78% | 70.76% | 64.03% |
| | I39 | 80.35% | 73.84% | 70.17% |
| Dimensiunea 3 | I26 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| Dimensiunea 5 | I03 | 85.71% | 72.30% | 68.85% |
| | I22 | 92.85% | 90.76% | 89.91% |
| | I23 | 87.5% | 87.69% | 85.96% |
| | I28 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| | I34 | 73.21% | 55.38% | 48.68% |
| | I37 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| Dimensiunea 6 | I01 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate irelevante la concatenare) | | |
| | I25 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| | I26 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| | I29 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| | I30 | Fără nivel minim de incidență determinat (rezultate incerte la concatenare) | | |
| | I31 | 89.28% | 75.38% | 71.49% |
| | I32 | 83.92% | 76.92% | 72.36% |
| | I34 | 73.21% | 55.38% | 48.68% |
| | I35 | 78.57% | 67.69% | 58.77% |
| | I38 | 76.78% | 49.23% | 51.75% |
| I42 | 85.71% | 80% | 69.73% | |

Din aceeași perspectivă a nivelurilor minime de incidență per categorii de organizații școlare, liceele din filiera teoretică surclasează (mai puțin un indicator) liceele din filiera tehnologică. Rezultatul este surprinzător - în ciuda presiunilor exercitate de piața muncii (presiuni privind pregătirea unor absolvenți capabili să se adapteze, să gândească critic, să lucreze în echipă etc.), în ciuda colaborării cu angajatorii (a se vedea, de exemplu, perioadele obligatorii de practică, în organizații de pe piața muncii, perioade înscrise în curriculum-ul național) și în ciuda adaptării ofertelor educaționale (a se vedea, de exemplu, curriculum-ul în dezvoltare locală realizat obligatoriu prin implicarea angajatorilor), liceele din filiera tehnologică dezvoltă, neintenționat, mult mai puține elemente specifice conceptului de organizație care învață decât liceele din filiera teoretică. Rezultatul se apreciază ca fiind datorat tocmai eforturilor vizibile de adaptare a

învățământului tehnic și profesional la cerințele pieței muncii, dar și presiunii pe care societatea în ansamblul său o exercită asupra învățământului liceal teoretic - de a avea absolvenți la fel bine de ancorați în realitatea locală/ națională ca cei pe care îi formează învățământul liceal tehnologic și profesional. Sub această dublă presiune (una vizibilă, a societății/ comunității și una invizibilă, subtilă, a învățământului tehnologic care furnizează mai rapid absolvenți specializați pe piața forței de muncă), învățământul liceal de nivel teoretic pare să se fi trezit din inerție, promovând și susținând mai intens învățarea profesională continuă a personalului (dimensiunea 2 a modelului promovat de OECD), incorporând sisteme pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare în viața organizațională (dimensiunea 5 a modelului promovat de OECD), dar și învățând și colaborând cu, și din, mediul extern – părinții, primării, ONG-uri, organizații de tineret etc. (dimensiunea 6 a modelului promovat de OECD). Excepția – Indicatorul 23 (Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic) pentru care ecartul calculat este de 0.19 puncte procentuale în favoarea liceelor din filiera tehnologică – se apreciază ca fiind ne semnificativă, putându-se considera că, sub aspectul promovării și susținerii învățării profesionale continue a personalului didactic auxiliar și nedidactic, cele două tipuri de organizații au aceeași perspectivă (demonstrează același nivel al preocupărilor și demersurilor).

Prin urmare, întrebarea de cercetare - Cu ce tipuri de organizații școlare ar trebui să înceapă implementarea modelului promovat de OECD, astfel încât implementarea să poată fi realizată mai ușor? – are în acest moment un răspuns pozitiv, dar care nu confirmă premisa că unitățile de învățământ tehnic și profesional (din cauza proximității pieței muncii și a presiunilor pe care aceasta le exercită asupra școlilor) sunt mult mai dispuse să colaboreze și dornice să învețe și să se adapteze și, prin urmare, este mai probabil să dezvolte elemente specifice conceptului de organizație care învață. Rezultatele celei de a doua cercetări experimentale, concretizate în niveluri minime de incidență pentru un eșantion de 471 de școli, demonstrează faptul că unele caracteristici cheie ale modelului de organizație care învață promovat de OECD sunt identificabile mai pregnant la nivelul organizațiilor de nivel liceal, filiera teoretică; fără ca filosofia conceptuală să fie mediatizată și promovată și fără ca modelul în sine să fie implementat. S-a determinat, astfel, zona educațională de unde implementarea ar trebui să debuteze, punctului de intersecție pe două axe carteziene, în mulțimea formată din unitățile de învățământ preuniversitar (o axă reprezentând-o necesitatea unei schimbări organizaționale, iar cea de a doua axă reprezentând-o nivelul de incidență al caracteristicilor cheie identificate în secțiunile anterioare).

Există, deci, un fundament la nivel național pentru modelul promovat de OECD, astfel încât implementarea să poată fi realizată. Iar implementarea ar trebui să înceapă, în mod necesar și oportun, de la nivelul organizațiilor de nivel liceal, filiera teoretică.

Totuși, este modelul promovat de OECD potrivit pentru contextul cultural român?. Ar trebui implementarea să debuteze cu exact aceste 3 dimensiuni pentru care există deja un fundament și apoi, progresiv, să se extindă și la celelalte 4 dimensiuni? Sau ar trebui să debuteze în forță, cu toate dimensiunile modelului? Ar trebui implementarea să se refere/ raporteze la toate caracteristicile cheie ale fiecărei dimensiuni ale modelului, sau ar trebui să le urmărească doar pe acelea care au șanse mari (cultural vorbind) să fie acceptate.

Se deschide, astfel, o altă direcție de cercetare: pentru juxtapunerea modelului promovat de OECD cu modelul cultural în 6 dimensiuni al lui Hofstede și o analiză calitativă în raport cu posibilitatea implementării fiecăreia din cele 7 direcții de acțiune propuse/ dimensiuni în contextul cultural național.

6. CERCETĂRI TEORETICE PRIVIND OPORTUNITATEA IMPLEMENTĂRII ÎN ROMÂNIA, FĂRĂ ADAPTĂRI CULTURALE, A MODELULUI PROMOVAT DE ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ȘI DEZVOLTARE ECONOMICĂ ÎN CAZUL ȘCOLII CA ORGANIZAȚIE CARE ÎNVAȚĂ

6.1. Contextul

În capitolele anterioare s-a analizat necesitatea și oportunitatea implementării în România, la nivelul școlilor, a modelului de organizație care învață promovat de OECD. Și s-a concluzionat faptul că, implementarea este atât necesară (întrucât eficiența educațională a scăzut), cât și oportună (întrucât există un fundament teoretic și factual care ar putea sprijini implementarea); începând cu organizațiile de nivel liceal, filiera teoretică (organizații care, pe de o parte s-au confruntat cu o scădere a eficienței educaționale în perioada 2014-2017, iar pe de altă parte au demonstrat - la nivelul unei cercetări experimentale pe un eșantion total de 417 de școli - că dezvoltă, neintenționat și mult mai pregnant decât alte organizații din zona educațională, elemente specifice conceptului de organizație care învață).

Totuși, printre motivele care au stat la baza unor eșecuri în implementarea modelului general de organizație care învață se regăsește și ignorarea factorilor contextuali - modelele propuse nu au ținut cont suficient de factorii contextuali, reprezentând un ideal către care organizațiile trebuie să evolueze pentru a putea face față diferitelor presiuni, indiferent de mediul cultural național în care evoluează sau de structura culturală a membrilor săi, indiferent de mărime - mică, mijlocie sau mare și indiferent de sectorul de activitate - de stat/privat, cu scop lucrativ/nonprofit, producție/comerț informatică/apărare/sănătate/educație etc. (Örtenblad, 2015). Mai mult, în ultimii ani, în rândul cercetătorilor și al practicienilor s-a conturat ideea că niciun model nu este complet relevant pentru orice organizație și nu ar putea fi aplicat/implementat fără modificări. De aceea, Örtenblad pledează, în primul rând, pentru adaptări și contextualizări la specificul cultural național și al religiei majoritare naționale, precum și la sectorul și domeniul în care o organizație activează; iar în al doilea rând, pledează pentru adaptări și contextualizări la dimensiunea și vârsta unei organizații și la cultura organizațională (Örtenblad, 2015).

Cum modelul în discuție este unul provenit din mediul de afaceri și adaptat mediului/sectorului educațional, se apreciază că o primă și importantă contextualizare, de prim palier, este deja realizată. Rămâne în discuție, tot pentru primul palier de intervenție, adaptarea și contextualizarea modelului promovat de OECD la specificul cultural național.

Acest capitol este dedicat unei analize privind oportunitatea implementării modelului, în context național, fără adaptări culturale. Ea include, în primul rând, o juxtapunere a modelului de organizație care învață promovat de OECD cu unul dintre cele mai populare modele culturale propuse până acum pentru cultura națională – respectiv, cel dezvoltat de Hofstede și apoi extins de Hofstede și colab. (2010); în al doilea rând, ea include o analiză a factorilor culturali naționali care ar interfera cu diferite aspecte ale modelului promovat de OECD.

Analiza pornește de la premisa că, modelul promovat de OECD nu este unul universal, care va putea fi abordat identic în orice context; și de la premisa că, la nivel național există o serie de simboluri, eroi, ritualuri și valori care influențează modul de viață, obiceiurile, atitudinile și, în ultimă instanță, modul în care oamenii gândesc, simt și acționează/ reacționează; adică, pornește de la premisa că societatea românească în ansamblul ei este influențată de o serie de aspecte ce țin de cultura națională, aspecte care vor interfera a priori cu direcțiile de acțiune impuse de modelul promovat de OECD.

Prin urmare, pentru a crește probabilitatea ca organizațiile școlare să dezvolte intenționat elemente specifice conceptului de organizație care învață, respectiv să urmeze intenționat direcțiile de acțiune propuse, nu este suficientă simpla importare și livrare a modelului în context educațional, susținută de diverse explicații și ghiduri/materiale explicative; este necesară contextualizarea și adaptarea la specificul cultural român. Iar rezultatul analizei conduce la o propunere de adaptare și contextualizare a modelului la nivel național, astfel încât implementarea să nu se constituie într-un eșec.

Termenul „cultură” a apărut în antropologie la sfârșitul secolului al XIX-lea ca „un întreg complex care include cunoștințe, credință, artă, moravuri, lege, obiceiuri și orice alte capacități și obiceiuri dobândite de om ca membru al societății” (Tylor, 1871 , p. 1) și a primit de-a lungul anilor alte diverse clarificări și extinderi. Din acest motiv, opțiunea mea s-a îndreptat către una dintre cele mai populare definiții ale secolului al XX-lea: „programarea colectivă a minții care distinge membrii unui grup, sau categorii de oameni, de ceilalți” (Hofstede et al., 2010, p. 6) și către unul dintre cele mai populare cadre culturale propuse până acum pentru cultura națională, și anume cel dezvoltat de Hofstede și apoi extins de Hofstede și colab. (2010). Cadrul inițial a inclus patru dimensiuni exprimate prin categorii dihotomice:

- Distanța față de putere (vizând acceptarea distribuției inegale a puterii într-o societate),
- Individualism versus colectivism (vizând integrarea indivizilor în grupuri),
- Evitarea incertitudinii (vizând toleranța oamenilor față de situații necunoscute/ imprevizibile),
- Masculin versus feminin (vizând rolurile emoționale de gen ale bărbaților și femeilor într-o societate și distribuția acestora),

la care au fost adăugate ulterior alte două dimensiuni exprimate tot prin categorii dihotomice:

- Orientare pe termen lung versus orientare pe termen scurt (vizând alegerea oamenilor de a se concentra asupra trecutului și prezentului sau asupra viitorului),
- Îngăduință versus constrângere (vizând dorința umană de a se bucura de viață și felul în care societatea o tratează).

Inițial, acest cadru cultural a fost dezvoltat prin intermediul unei cercetări transversale ce a vizat evaluarea trăsăturilor comportamentale ale angajaților IBM care lucrau în poziții/funcții similare, în 50 de filiale localizate în țări diferite. Prin urmare, atâta vreme cât se menține constantă componenta organizațională (IBM

și filiale), dar și componenta ocupațională (poziții/ funcții similare), toate diferențele comportamentale identificate între angajați din țări diferite au fost explicate prin atribute/ caracteristici naționale. Ulterior, cadrul cultural a fost extins cu încă două dimensiuni și la 93 de țări.

Trei argumente au fundamentat decizia de alegere a acestui model/ cadru cultural, în detrimentul altora dezvoltate de Hall (1976), Laurent (1983, 1986), Trompenaars & Hampden-Turner (1998), sau Inglehart (2008): în primul rând, aspectele particulare de dezvoltare (cu componente organizaționale și ocupaționale constante); în al doilea rând, faptul că angajații IBM ai filialei din România au fost incluși în cercetare, prin urmare, există și este disponibil, la adresa <https://www.hofstede-insights.com/country/romania/>, un profil cultural național; și în al treilea și ultim rând, faptul că în perioada 2010-2013 a fost dezvoltată o analiză națională a stadiului culturii calității în educație (Iosifescu et. al, 2013), care a vizat învățământul preuniversitar și care a avut în centrul sau modelul Hofstede.

6.2. Abordare teoretică paralelă a modelului promovat de OECD și a modelului dezvoltat de Hofstede

6.2.1 Scopul abordării teoretice

Abordarea teoretică își propune identificarea interacțiunilor ce s-ar putea stabili între dimensiunile/ direcțiile de acțiune ale modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD și dimensiunile culturale ale modelului dezvoltat de Hofstede și apoi extins de Hofstede, Hofstede & Minkov (2010) - la care, în continuare, ne vom referi ca fiind modelul Hofstede.

Rezultatele – interacțiunile identificate – vor constitui baza teoretică în adaptarea modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD la specificul național, având în vedere profilul cultural al României stabilit prin modelul Hofstede, profil cultural disponibil la <https://www.hofstede-insights.com/country/romania/>.

6.2.2 Metodologia de cercetare

Procesul de analiză documentară se bazează pe:

- cele 7 dimensiuni/ direcții de acțiune și cele 49 de caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD, prezentate în ghidul "What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers" (OECD –UNICEF, 2016),
- cele 6 dimensiuni ale modelului Hofstede și asocierile culturale ale acestora, prezentate și explicate în lucrarea "Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival" (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

6.2.3 Rezultatele abordării teoretice

Dimensiunea 1 a modelului promovat de Hofstede: „Distanța față de putere”

Dimensiunea definește măsura în care este așteptată și acceptată distribuția inegală a puterii, de către membrii mai puțin puternici ai unei societăți; și a fost apoi asociată apoi cu diferențe în ceea ce privește norme generale de comportament, viața de familie, educația, locul de muncă și chiar relația în raport cu statul/autoritatea.

Distanța mică față de putere este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale de comportament – relațiile sociale sunt tratate cu atenție, iar persoanele care dețin puterea/decid și cei care nu o dețin/nu decid sunt într-o relație de interdependență;
- din perspectiva familiei – copiii sunt tratați ca egali de către părinți, mai ales după ce devin capabili să acționeze; copiii sunt susținuți să devină independenți (să preia controlul asupra lucrurilor care îi privesc și să fie capabili să ia propriile decizii, fără să mai solicite sfaturi sau aprobarea părinților);
- din perspectiva educației – profesorul tratează elevul ca pe un egal; profesorul este un specialist care transferă către elev adevăruri impersonale/căi care trebuie urmate, specialist care așteaptă implicare și inițiativă din partea acestuia (adică așteaptă ca elevul să fie parte a propriei formări); procesul educațional are în centrul său elevul, care devine din ce în ce mai independent de profesor; calitatea procesului de învățare depinde atât de capacitatea cognitivă a elevului, cât și de comunicarea biunivocă dintre acesta și profesor;
- din perspectiva locului de muncă - ierarhia în organizație este privită ca un formalist, o convenție generată doar de roluri inegale; descentralizarea de sarcini/atribuții este un lucru normal; în luarea deciziilor, managerii se bazează atât pe propria experiență, cât și pe cea a subordonaților; munca fizică și cea de birou au același statut; organizația are o structură plată, descentralizată, cu un număr mic de niveluri ierarhice și cu o distanță insignifiantă între acestea;
- din perspectiva relației cu statul/autoritatea – puterea se bazează pe poziții formale, expertiză și abilitatea de a oferi recompense; folosirea puterii este constrânsă de legitimitate și morală (a folosi puterea este legitimat și îndreptățit, pentru a distinge între bine și rău); sistemul politic poate fi schimbat prin evoluție, adică prin schimbarea regulilor care îl guvernează; abilitățile, veniturile, puterea și statutul social nu este necesar să fie valorizate împreună/atribute convergente către o singură persoană.

Dihotomic, distanța mare față de putere este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale de comportament – relațiile sociale sunt determinate de status, asupra căruia trebuie acționat cu reținere; persoanele care nu dețin puterea/nu decid sunt într-o relație de dependență față de persoanele care dețin puterea decid;
- din perspectiva familiei – copii nu sunt tratați ca egali de către părinți, insuflându-li-se obediență; copii nu sunt susținuți să devină independenți

(nu sunt susținuți să preia controlul asupra lucrurilor care îi privesc și să ia propriile decizii, sfaturile și aprobarea părinților fiind prevalente);

- din perspectiva educației – profesorul nu tratează/consideră elevul ca pe un egal, el fiind deținătorul adevărului absolut, care transferă către elev din înțelepciunea sa, fără să-i permită acestuia să se exprime (să emită păreri, să întrebe, să pună sub semnul întrebării diferite aspecte); procesul educațional are în centrul său profesorul, iar elevul rămâne dependent de acesta; calitatea procesului de învățare depinde doar de excelența profesorului (de cât de bun și bine pregătit este acesta);
 - din perspectiva locului de muncă - ierarhia în organizație nu este privită ca un formalist, ca o convenție generată doar de roluri inegale, ci ca pe o reflecție a inegalităților preexistente de status social; centralizarea de sarcini/atribuții este un lucru normal; în luarea deciziilor, managerii se bazează pe superiori și pe regulile formale; munca fizică și cea de birou nu au același statut; organizația are o structură arborescentă înaltă, cu un număr mare de niveluri ierarhice și cu distanțe considerabile între acestea;
 - din perspectiva relației cu statul/autoritatea – puterea se bazează pe tradiție sau familie (puterea este moștenită), pe carisma personală și pe abilitatea de a utiliza forța/coerciția; folosirea puterii este în mică măsură constrânsă de legitimitate și morală (oricine deține puterea are dreptate și decide corect, adică a putea prevalează asupra a avea dreptate); sistemul politic poate fi schimbat prin revoluție, adică prin schimbarea persoanelor care conduc; abilitățile, veniturile, puterea și statutul social este necesar să fie valorizate împreună, ca atribute convergente către o singură persoană. Prin urmare, într-un mediu în care distanța față de putere este mare, se apreciază că sunt valabile următoarele:
 - cunoașterea poate veni doar din direcția autorității (șefilor, celor care dețin expertiză - profesorilor, persoanelor în etate);
 - cunoașterea personală/individuală și învățarea în echipă nu este neapărat imposibilă, dar nu este încurajată și nu este valorizată;
 - nivelurile ierarhice multiple și rigide vor crea dificultăți învățării în echipă (fiind greu de creat un context comun care să permită agregarea persoanelor);
 - se susține și menține dependența față de autoritate, iar punerea la îndoială a adevărilor prestabilite, gândirea autonomă și independența în acțiune sunt prea puțin valorizate și chiar penalizate (întrucât pun la îndoială și subminează autoritatea);
 - relațiile cu mediul extern (ca și relațiile în mediul intern) sunt guvernate de putere și status, colaborarea externă fiind formală și preponderent dezvoltată în direcția clienților (în cazul școlilor, a beneficiarilor direcți - părinți, elevi, angajatori) pentru informare, iar cea internă fiind dezvoltată pentru informare/aducere la cunoștință și validare formală a unor decizii;
 - realizarea unor schimbări este posibilă, dar numai ca reacție la turbulențe ale mediului extern, sau la competitori (în cazul școlilor, la organizații concurente care atrag populația școlară);
 - autoritatea este dată de poziție/rang ierarhic, iar pregătirea anticipativă a altor lideri este exclusă (autoritatea fiind moștenită sau câștigată).
- Impactul (pozitiv sau negativ) al distanței față de putere (mari sau mici) asupra celor 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD este sintetizat în Tabelul 6.1.

Tabelul 6.1 Impactul distanței față de putere asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD

| | Distanța mică față de putere | Distanța mare față de putere |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor | Pozitiv | Negativ |
| Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării | Pozitiv | Negativ |
| Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare | Pozitiv | Negativ |
| Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare | Pozitiv | Negativ |
| Modelarea și creșterea leadership-ului învățării | Pozitiv | Negativ |

Dimensiunea 2 a modelului promovat de Hofstede: „Individualism versus colectivism”

Dimensiunea definește măsura în care societatea încurajează și susține individul și interesele acestuia, sau grupurile/ colectivitățile și interesele acestora; fiind asociată apoi cu diferențe în ceea ce privește educația, locul de muncă și chiar ideologice.

Distanța mică față de polul individualist este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva educației – scopul educației este de „a învăța cum să înveți” (adică de a construi o persoană capabilă să-și organizeze învățarea, demonstrând eficiență în raport cu timpul și informațiile disponibile); elevul se așteaptă să aibă opinii și să și le exprime liber, fără a fi sancționat de grup; diplomele (calificările și/sau competențele dobândite) conduc la creșterea bunăstării personale și/sau la o creștere a respectului personal;
- din perspectiva locului de muncă – mobilitatea ocupațională este ridicată (persoanele își schimbă des locul de muncă); angajații urmăresc interesele angajatorilor doar dacă acestea coincid cu cele personale (bunăstarea personală și/sau stima de sine prevalează în detrimentul obiectivelor și necesităților angajatorului); angajarea și promovarea în poziții superioare se așteaptă să se bazeze pe abilități și pe respectarea regulilor/reglementărilor specifice; sarcinile profesionale prevalează asupra relațiilor personale; relațiile dintre angajați și angajatori sunt strict guvernate de un contract între părți pe piața forței de muncă; clienții trebuie tratați în mod egal (ceea ce, în cazul educației înseamnă că toți elevii trebuie să se afle în centrul atenției, nu doar cei cu performanțe/rezultate remarcabile și/sau cei care sunt copiii colegilor, prietenilor și persoanelor cu rang social înalt);
- din perspectiva ideologică/a ideilor – interesele personale prevalează asupra intereselor grupurilor; orice persoană are dreptul la propria opinie, iar ideologiile privind libertatea individuală prevalează asupra ideologiilor privind egalitatea de drepturi; fiecare persoană are dreptul la intimitate

(viață privată); obiectivul/scopul final social o constituie realizarea de sine a fiecărui individ.

Dihotomic, distanța mică față de polul colectivist este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva educației – scopul educației este „de a învăța cum să faci” (adică de a construi un bun executant); elevul se așteaptă să aibă opinii și să și le exprime doar atunci când îi permite grupul; diplomele (calificările și/sau competențele dobândite) sunt modalități prin care se poate accede la grupuri cu statut social înalt (la poziții de conducere);
- din perspectiva locului de muncă – mobilitatea ocupațională este scăzută (persoanele nu își schimbă des locul de muncă); angajații sunt parte a unor grupuri interne organizaționale, care urmăresc interesele angajatorilor, indiferent doar dacă acestea coincid, sau nu, cu cele personale; angajarea și promovarea în poziții superioare se bazează pe apartenența la grup; relațiile personale prevalează asupra sarcinilor profesionale; relațiile dintre angajați și angajatori sunt mai mult morale, asemănător relațiilor familiale; clienții grupului beneficiază de tratament preferențial (ceea ce, în cazul educației înseamnă că sunt favorizați copiii colegilor, prietenilor și persoanelor cu rang social înalt);
- din perspectiva ideologică/a ideilor – interesele grupurilor prevalează asupra intereselor personale; opiniile acceptate sunt cele ale grupurilor, iar ideologiile privind egalitatea de drepturi prevalează asupra celor privind libertatea individuală; dreptul la intimitate este limitat (viața privată este invadată de grup); obiectivele/scopurile finale sociale sunt armonia și consensul în societate.

Prin urmare, într-un mediu în care distanța față de colectivism este mare (adică într-o societate individualistă), se apreciază că sunt valabile următoarele:

- în centrul valorilor se află individul, iar cunoașterea poate veni din direcția lui - cunoașterea personală/învățare individuală;
- învățarea în echipă la locul de muncă este puțin probabilă (ținând cont de faptul că individualismul este prea puțin favorabil creării unor legături între indivizi aparținând aceluiași grup);
- formarea și exprimarea părerilor personale este susținută, încurajându-se desprinderea de autoritate (se susține independența față de autoritate), iar punerea la îndoială a adevărilor prestabilite, gândirea autonomă și independența în acțiune sunt valorizate (punerea la îndoială a autorității este admisă);
- clienții sunt tratați în mod egal (ceea ce, în cazul educației înseamnă că toți elevii se află în centrul atenției);
- realizarea unor schimbări este posibilă, nu numai ca reacție la turbulențe ale mediului extern sau la competitori, ținând cont de faptul că opiniile personale sunt încurajate și valorizate, iar adevărul emerge tocmai din confruntările creative de opinii;
- nivelurile ierarhice sunt reduse și flexibile, organizația este descentralizată (datorită lipsei legăturilor puternice între grupurile interne de interese), ceea ce determină o mai mare deschidere spre exterior.

Impactul dimensiunii „individual versus colectiv” asupra celor 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD este sintetizat în Tabelul 6.2.

Tabelul 6.2 Impactul individ – colectivitate asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD

| | Colectivism | Individualism |
|---|--------------------|----------------------|
| Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor | Negativ | Pozitiv |
| Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării | Negativ | Pozitiv |
| Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare | Negativ | Pozitiv |
| Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare | Negativ | Pozitiv |
| Modelarea și creșterea leadership-ului învățării | Negativ | Pozitiv |

Dimensiunea 3 a modelului promovat de Hofstede: „Masculin versus feminin”

Dimensiunea vizează rolurile emoționale/clișeele de gen ale bărbaților și femeilor într-o societate și distribuția acestora, fiind asociată apoi cu diferențe în ceea ce privește norme generale, familia, educația și locul de muncă/munca. Trebuie avut în vedere faptul că, din perspectiva modelului/autorilor, o societate masculină este una în care rolurile de gen sunt clare și partajate (bărbatul este dur, ambițios, înclinat spre succes și câștiguri materiale, și decide asupra tuturor aspectelor; femeia este delicată, grijulie, modestă și interesată de calitatea vieții), iar o societate feminină este una în care rolurile de gen sunt difuze și suprapuse (ambii decid asupra tuturor aspectelor, sunt grijulii și preocupați de calitatea vieții).

Situația în care societatea este feminină se asociază cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale – relaționarea și calitatea vieții sunt importante; atât bărbatul, cât și femeia, pot fi tandri și concentrați asupra relației dintre ei; băieților și fetelor le este permis să plângă (să se exteriorizeze), dar niciunul dintre ei nu trebuie să rezolve disputele prin luptă (ci prin compromis și/sau negociere);
- din perspectiva familiei – ambii părinți participă la bunăstarea financiară a familiei, iar rolurile în gospodărie sunt împărțite; copiii sunt orientați către non-agresivitate, modestie și solidaritate;
- din perspectiva educației – elevul standard este cel cu rezultate medii, iar cei care au rezultate deosebite/excelează sunt ridiculizați (prin urmare, aceștia din urmă ajung să-și subestimeze propria performanță); profesorii sunt apreciați în funcție de atitudinea prietenoasă pe care o au, iar elevii sunt apreciați în funcție de modestie și de nivelul de solidaritate pe care îl arată față de colegi (per ansamblu, se apreciază non-agresivitatea); curriculum-ul este identic - atât băieții cât și fetele studiază aceleași discipline - iar competițiile sportive sunt activități în afara acestuia; eșecul/un rezultat mai slab este considerat un accident minor, iar alegerea

unei cariere/a unei meserii este determinată de interesele intrinseci ale fiecăruia;

- din perspectiva locului de muncă/muncii – munca este necesară pentru a obține resursele financiare care să-ți permită să ai un anumit stil de viață, să te bucuri de familie, prieteni, hobby-uri personale (altfel spus, „a munci pentru a trăi”) – o separare între viața profesională și viața personală; conflictele se rezolvă prin compromis și negociere; acordarea recompenselor se bazează pe principiul egalității (echilibrarea diferențelor) – fiecare este recompensat după nevoi; managementul este preponderent intuitiv (cunoașterea realității realizându-se printr-un atent și continuu proces de observare) și se bazează pe consens (obținerea acordului tuturor părților).

Dihotomic, situația în care societatea este masculină se asociază cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale – provocările, nivelul câștigurilor financiare, recunoașterea și avansarea în carieră sunt importante; bărbatul trebuie să fie dur, ambițios și trebuie să decidă, iar femeia trebuie să fie tandră și concentrată asupra relației dintre ei; doar fetelor le este permis să plângă (să se exteriorizeze), dar nu trebuie să rezolve disputele prin luptă (ci prin compromis și/sau negociere), iar băieții trebuie să riposteze și să rezolve disputele prin luptă;
- din perspectiva familiei – doar tatăl participă la bunăstarea financiară a familiei (câștigurile importante sunt realizate de tată), iar mama se ocupă de gospodărie; copiii sunt orientați către agresivitate;
- din perspectiva educației – elevul standard este cel cu rezultate remarcabile, iar competiția între elevi este normală, pentru a se asigura vizibilitatea la nivel de colectivitate/clasă (ceea ce conduce și la o supraestimare a propriilor performanțe); profesorii sunt apreciați în funcție de reputație și rezultatele deosebite, iar elevii sunt apreciați în funcție de rezultatele școlare; curriculum-ul este diferit - băieții cât și fetele studiază discipline diferite - iar competițiile sportive sunt parte a acestuia; eșecul/un rezultat mai slab este considerat o catastrofă, iar alegerea unei a unei meserii este determinată de oportunitățile în carieră pe care aceasta le are;
- din perspectiva locului de muncă/muncii – viața se identifică/se confundă cu munca, lăsând prea puțin loc pentru altceva, fie pentru că îți place prea mult ceea ce faci, fie pentru că ai prea multe de făcut (altfel spus, „a trăi pentru a munci”) – o interferare a vieții profesionale în viața personală; conflictele se rezolvă prin luptă (câștigând cel mai puternic); acordarea recompenselor se bazează pe principiul echității (recunoașterea necesității diferențelor) – fiecare este recompensat după rezultate/permanență; managementul este decisiv (ia hotărâri clare asupra cărora nu mai revine, după o îndelungă și atentă analiză a variantelor) și agresiv (războinic).

Prin urmare, într-un mediu masculin, se apreciază că sunt valabile următoarele:

- învățarea și dezvoltarea personală sunt posibile, putând fi stimulate de valoarea acordată realizării personale;
- învățarea în echipă/la locul de muncă este puțin probabilă, dat fiind faptul că angajații se vor înscrie într-o competiția acerbă pentru a demonstra, fiecare, că este mai bun;
- în realizarea sarcinilor, a greși este un dezastru, iar cine greșește trebuie să „plătească”/este penalizat;

- învățarea prin încercare și eroare nu este favorizată (greșeala nu este una dintre sursele învățării); de aceea, explorarea necunoscutului și/sau chestionarea regulilor prestabilite (punerea sub semnul întrebării a deciziilor manageriale) nu sunt opțiuni viabile atâta vreme cât pot conduce și la erori (adică implicit la penalizări), deci probabilitatea ca inovarea să apară este scăzută.
- nu există toleranța față de ideile celorlalți (inclusiv din mediul extern organizațional) atâta vreme cât o idee mai bună ar detrona supremația celui/ celor care se află la vârf (ar putea schimba ierarhia organizațională bazată pe echitate, sau ar afecta reputația de „expert”); ceea ce întărește concluzia că inovarea este puțin probabil să apară, dar, în același timp, reduce deschiderea spre exterior (spre mediul extern).

Impactul dimensiunii „masculin versus feminin” asupra celor 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD este sintetizat în Tabelul 6.3., cu specificarea faptului că există situații (dimensiuni) asupra cărora nu au fost identificate efecte (pozitive sau negative).

Tabelul 6.3 Impactul masculin - feminin asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD

| | Feminin | Masculin |
|---|----------------|-----------------|
| Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor | Fără impact | Fără impact |
| Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal | Fără impact | Fără impact |
| Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării | Pozitiv | Negativ |
| Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare | Fără impact | Fără impact |
| Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare | Pozitiv | Negativ |
| Modelarea și creșterea leadership-ului învățării | Fără impact | Fără impact |

Dimensiunea 4 a modelului promovat de Hofstede: „Evitarea incertitudinii”

Dimensiunea definește măsura în care societatea se simte amenințată de situațiile necunoscute/imprevizibile, sau le tolerează; fiind asociată apoi cu diferențe în ceea ce privește norme generale, familia, educația, locul de muncă și organizarea acestuia, precum și motivarea.

Situația în care societatea nu se simte amenințată de necunoscut/imprevizibil este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale – incertitudinea este o trăsătură normală a vieții de zi cu zi, individul simțindu-se confortabil în situațiile mai puțin clare și/sau care presupun asumarea unor riscuri necunoscute; ceea ce este diferit creează curiozitate;
- din perspectiva familiei – îngăduință arătată copiilor, în raport cu ceea ce se consideră ca fiind tabu (absolut interzis) sau murdar; o viață de familie relaxată;

- din perspectiva educației – profesorii pot recunoaște că anumite lucruri/aspecte le sunt mai puțin cunoscute; profesorii implică părinții în educația propriilor copii (profesorii și părinții sunt parteneri în procesul educațional); elevii se simt confortabil în cazul unor situații de învățare deschise (în care sunt implicați, ghidați până la un anumit punct și lăsați să exploreze singuri) și preocupați să aibă un dialog clarificator; rezultatele pe care o persoană le obține sunt atribuite abilităților de care aceasta dă dovadă;
- din perspectiva locului de muncă și a organizării acestuia – mobilitatea ocupațională este ridicată (persoanele își schimbă des locul de muncă și/sau angajatorul); timpul alocat sarcinilor de muncă este doar un cadru general de orientare, în interiorul căruia activitatea este intensă doar dacă este necesară; angajații sunt buni/performează bine în zona de inovare (atunci când au sarcini cu implică aport de creativitate) și sunt mai puțin buni/performanțele sunt mai slabe în implementare (atunci când li se spune ce au de făcut, urmând anumite reguli și/sau atunci când trebuie să realizeze sarcini repetitive); există înțelegere/se manifestă toleranță față de ambiguitate și dezordine, reglementându-se strict ceea ce este necesar (regulile nu trebuie să fie excedentare); managerii de nivel înalt sunt preocupați de strategii, iar managementul este concentrat asupra procesului de decizie în sine (a lua o anumită decizie, în detrimentul alteia);
- din perspectiva motivării – motivația (cointeresarea) este generată de realizarea cu succes a unor sarcini, de stimă (considerația și respectul cu care este tratată o persoană de colectivitate/grup) și de apartenența la grup.

Dihotomic, situația în care societatea se simte amenințată de necunoscut imprevizibil este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale – incertitudinea este o sursă continuă de stres și o amenințare, care trebuie combătută și eliminată, individul simțindu-se confortabil doar în situațiile riscante familiare (respectiv, individul simțindu-se amenințat/demonstrând frică în fața unor situații mai puțin clare și/ sau care presupun asumarea unor riscuri necunoscute); ceea ce este diferit este considerat periculos;
- din perspectiva familiei – reguli foarte stricte impuse copiilor, în raport cu ceea ce se consideră ca fiind tabu (absolut interzis) sau murdar; o viață de familie stresată;
- din perspectiva educației – profesorii sunt deținători de expertiză și trebuie să aibă răspuns la orice întrebare; profesorii informează părinții în raport cu educația propriilor copii (profesorii și părinții nu sunt parteneri în procesul educațional); elevii se simt confortabil în cazul unor situații de învățare foarte structurate (scheme de rezolvare) și preocupați să ajungă la răspunsul corect; rezultatele pe care o persoană le obține sunt atribuite fie contextului, fie norocului;
- din perspectiva locului de muncă și a organizării acestuia – mobilitatea ocupațională este scăzută (persoanele își schimbă rar locul de muncă și/sau angajatorul, preferând „răul pe care îl cunosc”); timpul înseamnă bani (timpul irosit înseamnă bani pierduți), iar în ceea ce privește timpul de muncă, există o preocupare constantă de a avea o sarcină/de a fi ocupat; angajații sunt buni/performează bine în zona de implementare (când li se spune ce au de făcut și/sau când trebuie să realizeze sarcini repetitive) și sunt mai puțin buni/performanțele sunt mai slabe în zona de inovare (atunci când au sarcini ce implică aport de creativitate); există o nevoie constantă

de precizie și lucruri bine definite/bine structurate (formalizare excedentară și excesivă – legi, reguli, reglementări - menținută uneori și în cazurile în care sunt identificate exemple concrete contrare); managerii de nivel înalt sunt preocupați de funcționare (de a avea controlul asupra activităților zilnice), iar managementul este se concentrat asupra conținutului unei decizii;

- din perspectiva motivării – motivația (cointeresarea) este generată de securitate, de stimă (considerația și respectul cu care este tratată o persoană de colectivitate/grup) și de apartenența la grup.
Prin urmare, într-un mediu care nu se simte amenințat de necunoscut/impredictibil), se apreciază că sunt valabile următoarele:
 - învățarea, privită ca desprinderea de lucruri certe și cufundarea în necunoscut, este asociată normalității, creându-se oportunități de învățare la toate nivelurile (individual, de grup, organizațional) și în toate contextele;
 - curiozitatea față de lucrurile noi și toleranța față de ideile celorlalți, inclusiv din mediul extern organizațional (atâta vreme cât se accepta faptul că o persoană „nu le știe pe toate”/nu este „expert” în toate), crește probabilitatea ca inovarea să apară;
 - punerea la îndoială a adevărilor prestabilite, gândirea autonomă și independența în acțiune sunt valorizate (punerea la îndoială a autorității este admisă); angajatul poate contrazice (în sensul de a avea dreptul) și argumenta idei contrare celor exprimate de șef, poate greși fără a fi penalizat (greșeala proprie fiind una dintre sursele învățării);
 - există o preocupare pentru dezvoltarea strategică organizațională (privindu-se spre viitor), având clienții ca parteneri (nu doar ca beneficiari de servicii/produse);
 - realizarea unor schimbări este posibilă, atâta vreme cât regulile sunt laxe și puține, iar adevărilor nu sunt imuabile (putând fi chestionabile), noile reguli/adevăruri putând emerge tocmai din confruntările creative de opinii;
 - nivelurile ierarhice sunt reduse și flexibile, organizația este descentralizată, ceea ce, conjugat cu toleranța față de ideile celorlalți, determină o mai mare deschidere spre exterior.

Tabelul 6.4 Impactul nivelului de evitare a incertitudinii asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD

| | Nivel scăzut de evitare a incertitudinii | Nivel ridicat de evitare a incertitudinii |
|---|---|--|
| Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor | Fără impact | Fără impact |
| Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal | Pozitiv | Negativ |
| Stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării | Pozitiv | Negativ |
| Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare | Fără impact | Fără impact |
| Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare | Pozitiv | Negativ |
| Modelarea și creșterea leadership-ului învățării | Fără impact | Fără impact |

Impactul nivelului de evitare a incertitudinii asupra celor 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD este sintetizat în Tabelul 6.4., cu specificarea faptului că există situații (dimensiuni) asupra cărora nu au fost identificate efecte (pozitive sau negative).

Dimensiunea 5 a modelului promovat de Hofstede: „Orientarea pe termen lung versus orientarea pe termen scurt”

Dimensiunea vizează alegerea oamenilor de a se concentra asupra trecutului și prezentului, promovând respectul pentru tradiții și păstrarea și îndeplinirea obligațiilor sociale și a celor generate de statut (adică orientarea pe termen scurt) sau asupra viitorului, încurajând tenacitatea/perseverența în urmărirea țelurilor care poate aduce beneficii ulterioare, dar și realizarea de economii, ca o măsură de precauție (adică orientarea pe termen lung); fiind asociată apoi cu diferențe în ceea ce privește normele generale, familia, locul de muncă și modul de a gândi.

Situația în care societatea are o orientare pe termen scurt (se concentrează asupra trecutului și prezentului) este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale – eforturile se așteaptă să producă rezultate imediate și/sau să fie recompensate; există o preocupare constantă pentru îndeplinirea obligațiilor sociale și a celor generate de statut (acestea guvernând relaționarea); preocupare pentru stabilitate și respectarea tradițiilor;
- din perspectiva familiei – căsătoria este un angajament moral bazat pe sentimente; nucleul familial este restrâns, limitându-se la părinți și copii;
- din perspectiva locului de muncă – angajații și angajatorii se situează pe două poziții/ în două tabere diferite (angajații valorizând munca asiduă, responsabilitatea și auto-disciplina, iar angajații căutând libertate și cât mai multe drepturi); rezultatele bune obținute sunt recompensate, creându-se diferențe (meritocrație); pentru orice activitate/sarcină primită, important este să o finalizezi;
- din perspectiva modului de a gândi – o distincție foarte clară între ceea ce este bine și ceea ce este rău; o abordare axiomatică a adevărului, conform căreia o afirmație și opusul ei nu pot coexista/se află pe poziții contrare (dacă un lucru este adevărat, atunci opusul lui trebuie să fie neadevărat fals); gândirea este abstractă, analitică, manifestându-se tendințe de a aborda lucrurile la extreme; se manifestă o nevoie de consistență cognitivă (evitându-se informațiile/datele/raționamentele care ar putea fi în conflict).

Dihotomic, situația în care societatea o orientare pe termen lung (se concentrează asupra viitorului) este asociată cultural cu următoarele:

- din perspectiva normelor generale – tenacitatea/perseverența în urmărirea țelurilor va aduce beneficii ulterioare (adică, în timp, eforturile susținute se așteaptă să producă rezultate); există bunăvoință (se consimte) ca o persoana și binele personal, să se subordoneze unui scop mai înalt; circumstanțele generează respect;
- din perspectiva familiei – căsătoria este un angajament pragmatic bazat pe interese; nucleul familial este lărgit, incluzând părinți, copii și bunici;
- din perspectiva locului de muncă – angajații și angajatorii se situează în aceeași tabără, vizând același lucru; crearea unor diferențe (de statut sau financiare) nu este dezirabil, de aceea rezultatele bune obținute nu sunt recompensate; pentru orice activitate/sarcină primită, important este cum

o finalizezi (cât de bine și poziția în raport cu ceilalți care au avut aceeași activitate/au primit aceeași sarcină);

- din perspectiva modului de a gândi – circumstanțele determină ceea ce este bine și ceea ce este rău (neexistând repere absolute pentru bine și rău); adevărul și găsirea lui nu sunt atât de importante ca respectarea cerințelor unei vieți oneste (moralitate, bunătate, onorabilitate, cinste, corectitudine etc.); gândirea este sintetică, urmând logica bunului simț; a te afla pe poziții contrare/a fi în dezacord ideatic nu produce niciun rău.

Prin urmare, într-un mediu care se concentrează asupra viitorului, se apreciază că sunt valabile următoarele:

- o reală învățare la nivel personal (dobândirea nu doar de cunoștințe, ci de abilități și, mai ales, de atitudini), întrucât există suficient timp pentru sedimentare și interiorizare; prin urmare, dezvoltarea personală este susținută/promovată;
- toleranța față de ideile celorlalți (inclusiv din mediul extern organizațional), favorizează lucrul în echipă și crește probabilitatea ca învățarea în echipă și organizațională să apară;
- preocuparea pentru realizarea de economii/ capitalizare favorizează stocarea cunoașterii, ceea ce organizațional creează un fundament pentru dezvoltarea ulterioară;
- realizarea unor schimbări este posibilă, atâta vreme cât regulile sunt laxe și puține, iar adevărurile nu sunt imuabile (putând fi chestionabile), noile reguli/ adevăruri putând emerge tocmai din confruntările creative de opinii.

Impactul „orientării pe termen lung versus orientarea pe termen scurt” asupra celor 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD este sintetizat în Tabelul 6.5., cu specificarea faptului că există situații (dimensiuni) asupra cărora nu au fost identificate efecte (pozitive sau negative).

Tabelul 6.5 Impactul „orientării pe termen lung versus orientarea pe termen scurt” asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD

| | Orientare pe termen scurt | Orientare pe termen lung |
|---|----------------------------------|---------------------------------|
| Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor | Fără impact | Fără impact |
| Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal | Negativ | Pozitiv |
| Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal | Negativ | Pozitiv |
| Stabilirea unei culturi a investigării, inovării și explorării | Fără impact | Fără impact |
| Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare | Negativ | Pozitiv |
| Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare | Negativ | Pozitiv |
| Modelarea și creșterea leadership-ului învățării | Fără impact | Fără impact |

Dimensiunea 6 a modelului promovat de Hofstede: „Îngăduință versus constrângere”

Dimensiunea vizează dorința umană de a se bucura de viață și felul în care societatea o tratează - o societate îngăduitoare fiind permisivă în raport cu dorința umană de a se bucura fără opreliști de viață, iar una constrângătoare considerând

că permisivitatea trebuie să fie mai restrânsă și reglementată de norme sociale stricte; fiind asociată apoi cu diferențe în ceea ce privește normele generale, viața privată, sentimente personale, sănătate, politică.

Din perspectiva normelor generale, o societatea orientată spre îngăduință este asociată cultural cu următoarele: se acordă o mare importanță timpului liber/activităților de agrement și relațiilor de prietenie; se manifestă mai puțină disciplină morală, ceea ce conduce la o societate mai liberă/cu reguli mai puțin stricte. Iar din aceeași perspectivă, o societate orientată spre constrângere acordă mai puțină importanță timpului liber și relațiilor de prietenie; se impune respectarea disciplinei morale, ceea ce conduce la o societate restrictivă.

Toate celelalte aspecte cu care dimensiunea este asociată, deși importante, nu se interferează cu cele 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD.

Prin urmare, doar în ceea ce privește climatul învățării (corespunzător celei de a doua dimensiuni a modelului promovat de OECD), acesta ar putea fi favorizat de o societate mai indulgentă; de aceea, se apreciază faptul că, efectele sunt minore raportat la întreaga dimensiune (care se structurează pe mult mai multe caracteristici).

Concluzionând, această dimensiune nu produce efecte asupra direcțiilor de acțiune ale modelului promovat de OECD.

6.2.4 Concluzii ale abordării teoretice paralele a modelului promovat de OECD și a modelului dezvoltat de Hofstede

Între dimensiunile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și dimensiunile modelului cultural Hofstede, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele interacțiuni teoretice. Tabelul 6.6 realizează o sintetizează a cazurilor de interacțiune stabilite, din perspectiva modelului Hofstede, fiind necesare următoarele precizări: a) coloanele D1-D7 reprezintă cele 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD; b) s-a evidențiat doar existența unei corelații, nu și tipul ei (pozitivă / negativă).

Tabelul 6.6 Sinteza cazurilor de interacțiune stabilite, din perspectiva modelului Hofstede

| | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Distanța față de putere | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Individual versus colectiv | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Masculin versus feminin | | | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Evitarea incertitudinii | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Orientare pe termen lung versus orientare pe termen scurt | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| Îngăduință versus constrângere | | | | | | | |

Totuși, dimensiunile culturale produc efecte diferite asupra dimensiunilor/direcțiilor de acțiune ale modelului de organizație care învață promovat de OECD. De aceea, Tabelul 6.7 realizează o sinteză a cazurilor care

favorizează apariția, dezvoltarea și/sau menținerea dimensiunilor modelului promovat de OECD, fiind necesare următoarele precizări:

a) liniile D1-D7 reprezintă cele 7 dimensiuni ale modelului promovat de OECD;

b) la intersecția liniilor și a coloanelor s-a înscris acea categorie dihotomică a fiecărei dimensiuni culturale care produce efecte pozitive asupra dimensiunilor modelului promovat de OECD (respectiv, favorizează apariția, dezvoltarea și/sau menținerea dimensiunilor).

Tabelul 6.6 Sinteza cazurilor care favorizează modelul promovat de OECD

| | Distanța față de putere | Individual versus colectiv | Masculin versus feminin | Evitarea incertitudinii | Orientare pe termen lung versus orientare pe termen scurt | Îngăduință versus constrângere |
|-----------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|---------------------------------------|
| D1 | mică | colectivism | | | | |
| D2 | mică | colectivism | | slabă | orientare pe termen lung | |
| D3 | mică | individualism | feminin | slabă | orientare pe termen lung | |
| D4 | mică | individualism | feminin | slabă | | |
| D5 | mică | individualism | | | orientare pe termen lung | |
| D6 | mică | individualism | feminin | slabă | orientare pe termen lung | |
| D7 | mică | individualism | | | | |

Care este, însă, profilul cultural național? Având în vedere faptul că modelul Hofstede măsoară, cu valori între 0 și peste 100 de puncte, fiecare dintre cele 7 dimensiuni culturale, punctajul obținut de România creionează următorul profil cultural (disponibil la <https://www.hofstede-insights.com/country/romania/>):

1. 90 puncte (din 104 puncte) pentru dimensiunea „Distanța față de putere”, adică o distanță mare față de putere; prin urmare, o societate în care persoanele acceptă în foarte mare măsură distribuția inegală a puterii (ordinea ierarhică prestabilită este acceptată; persoanele se ghidează după reguli, fără a lua în considerare propria experiență; deciziile sunt luate în cerc restrâns, fără participarea sau consultarea părților interesate; angajații se bazează pe șefi și așteaptă să li se spună ce au de făcut, lipsind autonomia; relațiile dintre angajați și angajatori sunt emoționale).
2. 30 de puncte (din 91 de puncte) pentru dimensiunea „Individual versus colectiv”, adică o apropiere față de polul colectiv al dimensiunii; prin urmare, o societate în care prevalează grupurile/colectivitățile și interesele acestora asupra individului și intereselor persoanei (ideologiile privind egalitatea de drepturi prevalează asupra celor privind libertatea individuală; angajații sunt parte a unor grupuri interne organizaționale, care urmăresc interesele angajatorilor, indiferent doar dacă acestea coincid, sau nu, cu cele personale; angajarea și promovarea în poziții superioare se bazează pe apartenența la grup; relațiile personale prevalează asupra sarcinilor profesionale; relațiile dintre angajați și angajatori sunt mai mult morale, asemănător relațiilor familiale; clienții grupului beneficiază de tratament preferențial).
3. 42 de puncte (din 110 de puncte) pentru dimensiunea „Masculin versus feminin”, adică o valoare aproape de mijlocul intervalului de referință, cu o

tendință către polul feminin al dimensiunii; prin urmare, o societate în care sunt vizibile atât caracteristici/valori de masculinitate, cât și caracteristici/valori de feminitate (cu o ușoară predominanță a celor feminine).

4. 90 puncte (din 112 puncte) pentru dimensiunea „Evitarea incertitudinii”, adică o toleranță foarte scăzută față de situațiile necunoscute/imprevizibile; prin urmare, o societate în care preferă certitudinile date de reguli stricte, iar securitatea este un factor important de motivare (ceea ce este diferit este considerat periculos; mobilitatea ocupațională este scăzută; angajații sunt buni/performează bine în zona de implementare și sunt mai puțin buni/performanțele sunt mai slabe în zona de inovare; există o nevoie constantă de precizie și lucruri bine definite/bine structurate - formalizare excesivă și excesivă menținută uneori și în cazurile în care sunt identificate exemple concrete contrare; managerii de nivel înalt sunt preocupați de funcționare).
5. 52 puncte (din 110 puncte) pentru dimensiunea „Orientare pe termen lung versus orientare pe termen scurt”, adică o valoare la mijlocul intervalului de referință; prin urmare, o societate în care sunt vizibile atât caracteristici/valori de orientare pe termen lung, cât și valori de orientare pe termen scurt.
6. 20 puncte (din 100 puncte) pentru dimensiunea „Îngăduință versus constrângere”, adică mare apropiere de polul reprezentat de constrângere; prin urmare, o societate ce acordă mai puțină importanță timpului liber și relațiilor de prietenie, dar impune respectarea disciplinei morale.

Totuși, ultimele 2 dimensiuni culturale au fost adăugate ulterior (la nivelul anului 2010), iar valorile sunt determinate indirect, prin intermediul altor cercetări internaționale, nu prin intermediul instrumentelor/chestionarelor inițiale utilizate de autori.

De aceea, pentru continuarea analizei și dezvoltarea unei contextualizări a modelului de organizație care învață promovat de OECD, mă voi raporta strict la primele 4 dimensiuni ale modelului Hofstede, dimensiuni cert măsurate (mai ales că, din perspectiva rezultatelor secțiunii, „Îngăduință versus constrângere” nu produce efecte asupra direcțiilor de acțiune ale modelului promovat de OECD).

În plus, analiza națională a stadiului culturii calității în educație (Iosifescu et. al, 2013), care a vizat învățământul preuniversitar, s-a raportat tot la aceste 4 dimensiuni inițiale, rezultatele obținute (utilizând instrumente adaptate contextului educațional și vizând categorii relevante – elevi, cadre didactice, părinți, administrația locală fiind următoarele:

- O cultură birocratică, de acceptare a autorității (care poate fi reprezentată de primar/inspector/director/șef de catedră/profesor) a tuturor categoriilor investigate, cu un management autoritar - de sus, în jos (în care profesorii nu participă la luarea deciziilor, iar elevii nu sunt implicați/nu sunt parteneri la propria formare).
- O cultura colectivistă, cu o tendință spre individualism la nivelul cadrelor didactice și o tendință spre colectivism la nivelul elevilor și al primăriilor; grupul este cel care conferă identitate individului generează rezultatele/performanța, apartenența la grup generează statusul personal; perfecționarea (chiar și sub forma recalificării) este prezentă puternic; totuși, exceptând colaborarea la nivelul aceluiași colectiv de copii/elevi, profesorii au tendința de a nu lucra în echipă (la nivelul disciplinelor/catedrelor și interdisciplinar), astfel.

- O cultură masculină, cu o tendință spre feminitate a categoriei cadrelor didactice (poate și pentru faptul că majoritatea personalului didactic este format din femei), o cultură a ordinii, în care se urmărește obținerea puterii decizionale și accesul la informații esențiale și la resurse (care garantează supremația); acordarea recompenselor se bazează pe principiul echității, fiecare cadru didactic/elev fiind recompensat după rezultate/performanță (de aici și tendința spre afirmare individuală și recunoaștere a meritelor a profesorilor, acestea conducând la o creștere a prestigiului); conflictele se rezolvă prin luptă (câștigând cel mai puternic) în cazul elevilor, dar există o tendință către consens și negociere, precum și către crearea unei atmosfere destinse (în clasă și în școală) în cazul cadrelor didactice, datorită tendinței spre feminitate (prin urmare, există premisele unor schimburi de idei creative și inovare).
- O cultură care evită puternic incertitudinea și necunoscutul, o cultură cu lucruri clare, regulile fixe (neschimbătoare) și precise, datorată deselor schimbări în cadrul sistemului educațional (realizate fără o consultare reală a beneficiarilor direcți); conflictele/disputele sunt respinse, ceea ce conduce la o atmosferă mai destinsă.

Prin urmare, s-a ajuns la punctul în care pot fi confruntate următoarele: a) rezultatele analizei teoretice care a identificat dimensiunile culturale care interferează cu modelul promovat de OECD și polii favorabili creării și dezvoltării acestuia; b) profilul cultural național identificat/măsurat prin studiul internațional realizat de Hofstede, Hofstede & Minkov (2010); profilul cultural național la nivelul învățământului preuniversitar, măsurat prin studiul național realizat de Iosifescu et. al (2013). Iar rezultatele sunt prezentate în Tabelul 6.8 – Confruntare a teoriei cu situația concretă, din punctul de vedere al dimensiunilor culturale

Tabelul 6.7 Confruntare a teoriei cu situația concretă, din punctul de vedere al dimensiunilor culturale

| | Necesar pentru un impact pozitiv asupra modelului promovat de OECD | Măsurată prin studiu internațional | Măsurată prin studiu național |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Distanța față de putere | mică față de putere | mare față de putere | mare față de putere |
| Individual versus colectiv | individualism | colectivistă | colectivistă, cu tendință spre individualism a cadrelor didactice |
| Masculin versus feminin | feminină | masculină, cu tendință spre feminitate | masculină, cu tendință spre feminitate a cadrelor didactice |
| Evitarea incertitudinii | slabă | puternică | puternică |

Ce se poate face în această situație pentru ca modelul promovat să poată fi implementat, cu reale șanse de succes, la nivel național?

Analizele experimentale realizate și rezultatele acestora, precum și starea de fapt națională (necesitatea unor demersuri de creștere a eficienței organizaționale; profilul cultural național și la nivelul sistemului preuniversitar; existența unor organizații care, fără a introduce modelul de organizație care învață

promovat de OECD, demonstrează deja unele caracteristici ale acestora; un nivel de incidență mai ridicat al unor dimensiuni ale modelului, identificat la organizațiile de nivel liceal, filiera teoretică), conduc la nivelul României la următoarele, care se constituie în recomandări de implementare și adaptare:

1. Punctul de pornire este necesar să îl constituie cele 56 organizații școlare de nivel liceal, filiera teoretică care au făcut obiectul analizei experimentale; acestea, în ciuda profilului cultural național și al sistemului preuniversitar au probat o puternică deschidere către profilul unei organizații care învață.
2. Ulterior, după un interval de 3-4 ani, în care primele rezultate ar putea fi vizibile, se recomandă extinderea către restul organizațiilor de nivel liceal, fără distincție de filieră (primul eșantion funcționând ca un pol de cunoaștere la care pot apela organizațiile din eșantionul al doilea) și crearea unor rețele de sprijin.
3. Extinderea modelului, după alți 3-4 ani, la nivelul întregului sistem, apreciindu-se că, primele 2 eșantioane se vor constitui într-o locomotivă pentru restul organizațiilor școlare de nivel preșcolar, primar și gimnazial.
4. Debutul implementării cu doar 4 dimensiuni: Dimensiunea 1 - Dezvoltarea unei viziuni comune centrate asupra învățării tuturor elevilor, - Dimensiunea 2 - Crearea și susținerea oportunităților de învățare continuă a întregului personal, Dimensiunea 5 - Incorporarea sistemelor pentru colectarea și schimbul de cunoaștere și învățare și Dimensiunea 6 - Învățarea cu și din mediul extern și dintr-un sistem mai larg de învățare.
5. Ulterior, după un interval de 3-4 ani, în care primele rezultate ar putea fi vizibile, se recomandă extinderea și către alte 2 dimensiuni: Dimensiunea 3 - Promovarea învățării în echipă și a colaborării la nivelul întregului personal și Dimensiunea 4 - Stabilirea unei culturi a investigației, inovării și explorării.
6. Eliminarea Dimensiunii 7 - Modelarea și creșterea leadership-ului învățării, întrucât leadership-ul general este prea puțin susținut la nivel național și într-o cultură cu o distanță atât de mare față de putere (prin urmare, probabilitatea dezvoltării unui leadership-ului al învățării este mică).

7. CONCLUZII GENERALE. CONTRIBUȚII PERSONALE. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

7.1. Concluzii generale

7.1.1. Concluzii privind cercetările bibliografice

1. Cunoașterea și managementul pot fi corelate, în stabilirea legăturilor dintre aceste două concepte, trebuind înțelese legăturile între cunoaștere și învățare, între învățarea naturală și cea direcționată, precum și între individ și grup. Prin urmare, în condițiile în care învățarea și cunoașterea sunt indisolubil legate, iar învățarea, pe de o parte, poate fi direcționată, iar pe de altă parte, se desfășoară într-un cadru sociocultural specific, concluzia imediată este că și cunoașterea, privită ca proces, poate fi gestionată (supusă unui proces de management), cu anumite elemente de specificitate.
2. Analiza spectrului teoretic privind învățarea umană conduce la următoarele concluzii:
 - învățarea poate fi privită ca adaptarea structurilor mentale la realitățile specifice cu care o persoană se confruntă, cunoștințele și cunoașterea fiind construite în timpul acestui proces de adaptare prin interacțiunea cu mediul;
 - diferitele teorii despre învățare au perspective complementare privind descrierea și explicarea factorilor și condițiilor care fac posibile transformările comportamentale;
 - învățarea, ca activitate organizată, este pe de o parte un proces individual – reprezentând un efort personal de integrare și organizare a unor noi achiziții în cadrul sistemului propriu de cunoștințe, abilități și atitudini – iar de pe altă parte, este un proces social – întrucât se dezvoltă într-un mediu social concret, cu anumite valori (un context cultural) fiind dirijată de modele comportamentale și consecințele acestora asupra modelelor, iar orice acumulare de informații determină restructurări în planul gândirii, dar și în planul conduitei și al atitudinilor;
 - învățarea umană și dezvoltarea sunt într-o relație de interacțiune și interdependență, întrucât pentru a face față anumitor sarcini de învățare este necesar ca subiectul să fi atins un anumit nivel de dezvoltare și maturizare (intelectuală, fizică, motivațională, socială);
 - învățarea umană este condiționată de o serie de factori interni, psihoindividuali și externi și are ca prim palier individul și modul personal de raportare la anumite subiecte, maniera personală de angajare în rezolvarea unei sarcini, prin urmare un anumit stil de învățare.

3. Analiza spectrului teoretic privind învățarea organizațională, precum și a rezultatelor unor cercetări empirice, conduce la următoarele concluzii:
 - Principiile învățării individuale pot fi transpuse/transferate la nivelul învățării organizaționale, dar dinamica acesteia din urmă este mult complexă.
 - Învățarea organizațională se bazează pe învățarea individuală, dar ea nu înseamnă suma învățării individuale a fiecărui membru/persoane din organizație.
 - Învățarea organizațională poate fi privită ca un proces dinamic ce pornește de la individ (prin achiziția individuală de cunoștințe/cunoaștere), continuă la nivel de grup (prin schimb de idei și cunoștințe), ajunge la nivel de organizație (prin integrarea cunoștințelor/cunoașterii într-un corp comun, încorporat în cultura organizațională și păstrat în memoria organizațională), beneficiază de aport suplimentar din mediul extern (clienți, colaboratori) și prin intermediul rețelelor (comunităților de practică), pentru ca ulterior să se reîntoarcă la individ.
 - Învățarea organizațională este un concept larg, facilitat sau blocat de o serie diversă de factori interni și externi.
 - Învățarea organizațională și organizația care învață sunt două concepte diferite, primul referindu-se la studiul proceselor de învățare, în și din interiorul unei organizații, iar cel de al doilea fiind un tip (ideal) de entitate care facilitează învățarea tuturor membrilor săi.

4. Literatura de specialitate include o serie consistentă de modele asociate conceptului de organizație care învață, modele care, fie se concentrează asupra transformării organizaționale ce facilitează tranziția către o organizație care învață, fie se concentrează asupra a ceea ce organizațiile ar trebui să facă. Deși conceptul general a fost generat dinspre industrie și mediul de afaceri, el este ulterior extins și către alte zone - „Medicină și stomatologie”, „Arte și Științe Umaniste”, „Psihologie”, „Asistență medicală și profesii medicale”, „Educație”.

5. Nivelul de interes - analizat prin intermediul Google Trends, Google Scholar, Mendeley și ScienceDirect, arată că cele 2 categorii – persoane care se informează și realizează cercetări informale, respectiv profesioniști și cercetători, au avut un comportament diametral opus în perioada 1990-2019; în vreme ce pentru prima categorie interesul față de concept a fost logaritmically descrescător, pentru cea de a doua categorie interesul față de concept a fost logaritmically crescător (cu o relativă stagnare între 2014-2018). Din 2020 interesul ambelor categorii crește datorită.

6. Conceptul de școală ca organizație care învață devine actual și puternic în ultimii 3 ani, nu din perspectivă teoretică, ci mai ales din perspectivă practică, datorită relației puternice cu: învățarea organizațională, comunitățile de învățare, managementul cunoștințelor.

Analiza unor exemple de implementare și/sau operare (cu anumite caracteristici a organizațiilor școlare) a condus la identificarea unor efecte și/sau beneficii în raport cu elevii, cadrele didactice și organizația în sine: o îmbunătățire semnificativă a activității didactice la clasă; întărirea comunității profesionale la nivel organizațional și creșterea satisfacției profesionale la nivel individual, ceea

ce conduce la îmbunătățirea participării școlare și implicarea reală a elevilor în viața școlară; școli mai independente (autonome), mai încrezătoare, mai responsabile.

7. Întrucât trecerea de la teorie la practică, de la palierul conceptual la cel aplicativ, creează întotdeauna dificultăți, a fost importantă identificarea demersurilor directe sau indirecte deja inițiate în această direcție (al reconceptualizării școlii ca organizație care învață), mai ales a celor care depășesc nivelul unei singure organizații școlare, situându-se la nivel regional/statal. Astfel, analizând perioada 1990 – 2017 și diferite sisteme educaționale, au putut fi identificate cinci inițiative centralizate de implementare a conceptului și modelului în educație (în Singapore, Statele Unite ale Americii, Australia, Olanda și Țara Galilor – UK), cu următoarele concluzii:
- Implicarea decidenților/a factorilor decizionali este importantă. În lipsa unei implicări consecvente și a unei susțineri din partea decidenților, schimbările politice și prioritățile naționale de moment pot duce la o diluare a inițiativei și chiar la abandonarea ei, ca în cazul demersului american. O consecventă susținere și implicare a decidenților, indiferent de schimbările politice și prioritățile naționale, de factorii contextuali internaționali, pot conduce la un proces de îmbunătățire a școlilor la nivel național, ca în cazul inițiativei din Singapore.
 - O implementare graduală și o completare a demersului cu alte intervenții – cum ar fi o altă abordare a formării profesionale inițiale și continue, sau inițiative în direcția managementului educațional - ar putea susține o cultură a învățării și colaborării, deci o transformare reală în direcția dorită.
 - Implementarea modelului (de școală ca organizație care învață) nu depinde de structura unui anumit sistem educațional, nici de curriculum-ul în sine, prin urmare, nici de nivelul educațional – preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal sau postliceal. Dar poate fi o soluție care să susțină modificările sistemice naționale de structură și/sau curriculum; mai ales în condițiile unui viitor incert, aflat sub imperiul unor mega-tendențe economice, politice, sociale și tehnologice ce schimbă fundamental societatea de astăzi, tendințe care solicită școlilor formarea tinerilor nu doar din perspectivă profesională, ci și din perspectivă socială (ca cetățeni) și personală.

De aceea, reconceptualizarea școlilor ca organizații care învață, identificată ca soluție la nivelul sistemelor educaționale din Singapore, Statele Unite ale Americii, Australia, Olanda și Țara Galilor – UK și aplicată cu succes de o parte dintre acestea, ar putea fi una dintre intervențiile care să determine o creștere a eficienței educației în România; dar și, în lumina ultimelor evenimente la nivel mondial, o intervenție care să crească reziliența școlii în raport cu evenimente externe neașteptate.

7.1.2. Concluzii privind cercetările teoretice

Ca urmare a cercetărilor realizate, se prezintă în continuare un bilanț care demonstrează utilitatea acestora în implementarea adaptată a modelului promovat de OECD (utilitate raportată la situația națională - eficiența educațională în scădere, analizată din perspectiva rezultatelor la PISA și a indicelui de eficiență

utilizat de ARACIP, profilul cultural național și al sistemului educațional preuniversitar):

1. În România, cadrul general de asigurarea a calității în învățământul preuniversitar este structurat pe principii diferite de cele ale modelului general de organizație care învață. Totuși, între dimensiunile și caracteristicile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscrisi în HG nr. 1534/2008, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele corelații teoretice.
Având ca bază aceste corelații, s-a putut ulterior identifica starea de fapt la nivelul sistemului educațional preuniversitar din România, în raport cu modelul de școală ca organizație care învață promovat de OECD, prin intermediul unei prime cercetări experimentale. Iar apoi, printr-o a doua cercetare experimentală s-au putut identifica tipurile de organizații de la care ar trebui să pornească implementarea.
2. Între dimensiunile și caracteristicile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și indicatorii de performanță și dimensiunile modelului cultural în 6 dimensiuni al lui Hofstede, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele corelații teoretice. Rezultatele analizei teoretice a identificat dimensiunile culturale care interferează cu modelul promovat de OECD și polii favorabili creării și dezvoltării acestuia. Iar juxtapunerea acestora din urmă cu profilul cultural național și al sistemului educațional preuniversitar a condus la propunerea de adaptare și contextualizare a modelului promovat de OECD la nivel național.

7.1.3. Concluzii privind cercetările aplicative

Rezultatele cercetărilor teoretice au constituit baza unor cercetări aplicative care: în primul rând, demonstrează faptul că sunt necesare demersuri de creștere a eficienței educaționale (la nivel preuniversitar); în al doilea rând, demonstrează faptul că modelul de organizație care învață promovat de OECD poate fi implementat la nivel național (există în fundament), pentru zona educațională preuniversitară; în al treilea rând, furnizează punctul de pornire al implementării (de la ce organizații trebuie demarată schimbarea/ reconceptualizarea); în al patrulea rând, fundamentează decizia de adaptare și contextualizare la nivel național, a modelului de organizație care învață promovat de OECD.

Se prezintă în continuare un bilanț al cercetărilor realizate care demonstrează utilitatea acestora în implementarea adaptată a modelului promovat de OECD:

1. În ceea ce privește eficiența unităților de învățământ de nivel preuniversitar, analiza dezvoltată a arătat că pentru 64,7% dintr-un total de 2,956 de școli din segmentul de învățământ preuniversitar, indicele de eficiență organizațional (cu care se operează în România din anul 2012) a scăzut în anul 2017, cu cel puțin 5%, comparativ cu cel calculat în anul 2014. În plus, scăderea cea mai pregnantă a eficienței s-a înregistrat la (în această ordine): unități de învățământ aparținând învățământului special, gimnaziilor și licee. Întrucât rețeaua școlară a anului 2017 cuprindea aproximativ 6.500 de unități școlare cu personalitate juridică, iar eșantionul analizat reprezintă 45,48% din populația generală, cuprinde toate tipurile de unități din rețea, a luat în considerare toate formele de învățământ și are o distribuție teritorială

pe toate cele 8 regiuni de dezvoltare la nivel național, se apreciază că rezultatul obținut reflectă o caracteristică a întregii populații.

Prin urmare, este necesară dezvoltarea unor demersuri de creștere a eficienței organizațiilor școlare.

2. În ceea ce privește analiza nivelurilor minime de incidență al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptorii din HG nr. 1534/2008, au rezultat următoarele (raportat la 238 de organizații școlare):

- a) pe total eșantion, nivelul minim de incidență variază între 47,90% și 89,91%;
- b) pentru mediul urban, nivelul minim de incidență variază între 32,35% și 49,58%, iar pentru mediul rural, acesta variază între 14,71% și 41,17%;
- c) pentru toți indicatorii, nivelul minim de incidență în mediul urban îl depășește pe cel în mediul rural, iar diferențele dintre urban și rural (ecartul) variază între 7,57 puncte procentuale și 18,48 puncte procentuale.

Prin urmare, starea în fapt la nivel național arată că implementarea modelului se poate realiza (are un fundament), atâta vreme cât unele caracteristici cheie sunt vizibile (au putut fi identificate), fără ca el să fie promovat la nivel național și fără a exista prescripții de implementare.

3. În ceea ce privește analiza tipurilor de organizații școlare care, fără a implementa în mod intenționat modelul promovat de OECD, demonstrează unele caracteristici cheie de organizații care învață, au rezultat următoarele (raportat la 471 de organizații școlare, din care: 56 de organizații de nivel liceal, filiera teoretică; 65 de organizații de nivel liceal, filiera tehnologică și 228 de organizații de nivel gimnazial):

- a) pentru unitățile de învățământ de nivel gimnazial, nivelul minim de incidență variază între 48,68% și 89,91%; pentru unitățile de învățământ de nivel liceal, filiera teoretică, nivelul minim de incidență variază între 73,21% și 92,85%, iar pentru unitățile de învățământ de nivel liceal, filiera tehnologică, acesta variază între 49,23% și 90,76%;
- b) cu o singură excepție (un singur indicator), nivelul minim de incidență al unităților de învățământ de nivel liceal teoretic îl depășește pe cel al unităților de învățământ de nivel liceal tehnologic; diferențele dintre unitățile de învățământ de nivel liceal teoretic și unitățile de învățământ de nivel liceal tehnologic (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între -0,19 puncte procentuale și 27,55 puncte procentuale;
- c) cu o singură excepție (un singur indicator, altul decât cel identificat în situația precedentă), nivelul minim de incidență al unităților de învățământ de nivel liceal tehnologic îl depășește pe cel al unităților de învățământ de nivel gimnazial; diferențele dintre unitățile de învățământ de nivel liceal tehnologic și unitățile de învățământ de nivel liceal gimnazial (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între -2,52 puncte procentuale și 10,27 puncte procentuale.
- d) diferențele unitățile de învățământ de nivel liceal (în ansamblu, fără diferențe de filieră) și unitățile de învățământ de nivel gimnazial (ecartul), în ceea ce privește nivelul minim de incidență, variază între 1,12 puncte procentuale și 15,45 puncte procentuale.

În concluzie, implementarea s-ar putea realiza pornind de la organizațiile de nivel liceal, filiera teoretică.

În ansamblu, cercetările aplicative asupra eficienței sistemului preuniversitar din România și nevoia unei schimbări au arătat că toate categoriile de organizații școlare au înregistrat o scădere a eficienței în anul 2017, raportat la anul 2014; dar, într-o ierarhie după ponderea organizațiilor la care eficiența a scăzut (din totalul categoriei analizate, și prin inferență statistică, din totalul categoriei la nivel național), primele sunt școlile din învățământul special, urmate de liceele și gimnaziile din învățământul de masă.

De aceea, pentru determinarea punctului de pornire, a zonei educaționale de unde implementarea ar trebui să debuteze, a fost necesară identificarea intersecției dintre necesitate și oportunitate (pe două axe carteziane, în mulțimea formată din unitățile de învățământ preuniversitar, respectiv: o axă reprezentând-o necesitatea unei schimbări organizaționale, iar cea de a doua axă reprezentând-o nivelul de incidență al caracteristicilor cheie identificate ca fiind corelate cu indicatori la nivel național). Iar cercetările au evidențiat faptul că punctul de pornire, intersecția dintre necesitate și oportunitate, îl reprezintă organizațiile de nivel liceal, filiera teoretică.

7.2. Contribuții personale

În cadrul programului doctoral, cercetările asupra referențialului bibliografic, cele teoretice și cele aplicative s-au remarcat prin numeroase contribuții personale, după cum urmează:

1. Contribuții personale în planul cercetărilor asupra referențialului bibliografic (reflectate de conținutul capitolelor 2 și 3)

- a) Cartografierea nivelului de interes în raport cu conceptul și modelul de organizație care învață (prin intermediul Google Trends, Google Scholar, Mendeley și ScienceDirect) al persoanelor care se informează și realizează cercetări informale, precum și al profesioniștilor și cercetătorilor.
- b) Inventarierea modelelor – clasice și contemporane - de organizație care învață și analiza transversală a acestora, din perspectiva diferitelor caracteristici/ componente specifice (în sensul de dimensiuni asociate și condiții interne).
- c) Premieră în analiza și sinteza bibliografică pentru definirea conceptului „școlii ca organizație care învață” cu propunerea de modele și demersuri de implementare (capitolul 3.2):
 - inventarierea modelelor – clasice și contemporane - de școală ca organizație care învață și argumentarea deciziei de implementare a modelului adaptat la context educațional propus de Marco Kools și Louise Stoll (cu sprijinul OECD);
 - inventarierea demersurilor directe sau indirecte deja inițiate în direcția reconceptualizării școlii ca organizație care învață, mai ales a celor care depășesc nivelul unei singure organizații școlare, situându-se la nivel regional/ statal, precum și a barierelor în implementare;
 - argumentarea deciziei de utilizare a modelului propus de Marco Kools și Louise Stoll și promovat de OECD.

2. Contribuții personale în planul cercetărilor teoretice și aplicative (după cum au fost descrise în capitolele 4, 5 și 6)

- a) Cercetări teoretico-aplicative și rezultatele obținute privind eficiența sistemului preuniversitar din România, cu identificarea unor nevoi de schimbare - investigație realizată pe baza rezultatelor elevilor la testările PISA și al indicilor de eficiență, calculați anual de ARACIP pentru fiecare unitate de învățământ preuniversitar (capitolul 4):
- În ceea ce privește eficiența relativă, compararea longitudinală (din anul 2006, până în anul 2018) a rezultatelor la evaluările PISA, pe fiecare domeniu, arată că performanțele elevilor se regăsesc pe o curbă descrescătoare. Mai mult, toate rezultatele României, în toate ciclurile de evaluare realizate și pe toate domeniile, se plasează sub media OECD, evoluția acestor diferențe urmând îndeaproape evoluția rezultatelor.
 - Educația este cumulativă și anumite input-uri/ intrări produc efecte numai după un număr de ani. De aceea, rezultatele – în cazul de față performanțele la evaluările PISA, nu sunt efectele intrărilor educaționale din anii în care s-a realizat testarea, ci efectele tuturor intrărilor (controlate și necontrolate, educaționale și contextuale), de la debutul școlarizării și până la data evaluării, cu ponderi mai mari sau mai mici.
 - În ceea ce privește eficiența unităților de învățământ de nivel preuniversitar, analiza dezvoltată a arătat că pentru 64,7% dintr-un total de 2,956 de școli din segmentul de învățământ preuniversitar, indicele de eficiență organizațional (cu care se operează în România din anul 2012) a scăzut în anul 2017, cu cel puțin 5%, comparativ cu cel calculat în anul 2014.
 - Evoluția (creșterea/ scăderea) cheltuielilor în educație pentru perioada 2007 – 2019 se corelează corespunzător cu o evoluție (creștere/ scădere) a finanțării în învățământul preuniversitar; iar aceasta la rândul ei determină modificări ale valorii indicelui de eficiență organizațional (definit ca raport între rezultate și resurse) în anul 2017, față de anul 2014. Totuși, scăderea cheltuielilor în educație (și deci scăderea finanțării de bază și complementare) este în mică măsură asociată cu scăderea eficienței - doar în aproximativ 8,8% din cazuri. Prin urmare, presiunea exercitată de scăderea resurselor financiare este reală, dar efectele directe ale acestor intrări controlate sunt mai puțin ample decât s-a estimat.
- b) Cercetări teoretico-aplicative și rezultatele obținute privind oportunitatea implementării modelului promovat OECD în cazul școlii ca organizație care învață, în România (capitolul 5):
- Între dimensiunile și caracteristicile modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și indicatorii de performanță și descriptorii naționali înscriși în HG nr. 1534/2008, pe de altă parte, au putut fi stabilite unele corelații teoretice;
 - Între 2 categorii de organizații școlare – de nivel liceal și de nivel gimnazial – cea care demonstrează un nivel de incidență mai ridicat (al unor caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD) este categoria organizațiilor școlare de nivel liceal;
 - Între 2 categorii de organizații școlare de nivel liceal – filiera teoretică și filiera tehnologică - cea care demonstrează un nivel de incidență mai

ridicat (al unor caracteristici subiacente/ elemente cheie ale modelului promovat de OECD) este categoria organizațiilor școlare de nivel liceal, filiera teoretică.

- c) Cercetări teoretico-aplicative de tip calitativ și rezultatele obținute privind oportunitatea implementării în România a modelului promovat de OECD în cazul școlii ca organizație care învață, prin juxtapunerea modelului OECD cu modelul cultural în șase dimensiuni al lui Hofstede (capitolul 6):
- Dezvoltarea unei analize teoretice a dimensiunilor modelului de școală ca organizație care învață promovat de OECD, pe de o parte și a dimensiunilor modelului cultural Hofstede, pe de altă parte, pentru a fi stabilite posibile interacțiuni (teoretice). Rezultatele analizei teoretice a identificat dimensiunile culturale care interferează cu modelul promovat de OECD și polii favorabili dezvoltării acestuia;
 - O confruntare a teoriei cu situația concretă, din punctul de vedere al dimensiunilor culturale, adică o confruntare a: rezultatele analizei teoretice; profilului cultural național identificat/ măsurat prin studiul internațional realizat de Hofstede, Hofstede & Minkov (2010); profilului cultural național la nivelul învățământului preuniversitar, măsurat prin studiul național realizat de Iosifescu et. al (2013).

7.3. Limitele cercetării

Se impune o privire critică asupra cercetărilor aplicative desfășurate de-a lungul programului doctoral.

Astfel, **o limitare practică** este definită de eșantionarea celor 233 de organizații școlare, respectiv a celor 471 de organizații școlare supuse analizei în Capitolul 5 - distribuția, pe tipuri școli și pe zone de reședință, nu reflectă situația la nivel național, lista acestora fiind generată de Inspectoratele Școlare Județene (datorită faptului că nu au trecut niciodată printr-un proces de evaluare externă periodică).

De aceea, se apreciază că rezultatele trebuie tratate cu precauție, ele putând varia în situația unei eșantionări reprezentative (din punct de vedere cantitativ și calitativ), care să reflecte fidel situația la nivel național, pe tipuri școli și pe zone de reședință.

De asemenea, **din punct de vedere metodologic**, analiza în raport cu stabilirea nivelului de incidență, per eșantion, al caracteristicilor cheie specifice modelului promovat de OECD s-a realizat indirect, prin: realizarea unei analize teoretice între dimensiuni și caracteristici cheie ale modelului promovat de OECD, respectiv, indicatori și descriptori din HG nr. 1534/2008; identificarea acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) care se corelează cu descriptori din HG nr. 1534/2008; analizarea rezultatelor obținute de organizații școlare (din eșantion) în evaluare externă periodică; stabilirea nivelului minim de incidență, per eșantion, al acelor caracteristici cheie (ale modelului promovat de OECD) identificate ca fiind corelate cu descriptori din HG nr. 1534/2008.

De aceea, încă odată, se apreciază că rezultatele trebuie tratate cu precauție, ele putând varia în situația unei analize directe în raport cu caracteristici cheie specifice modelului promovat de OECD.

7.4. Direcții viitoare de cercetare

Pornind de la concluziile cercetărilor doctorale, precum și de la deziderate de cercetare nerealizate în cadrul programului doctoral, se conturează o serie de direcții viitoare de cercetare:

- 1) Investigarea învățământului profesional și mai ales a celui profesional dual, prea puțin prezent în eșantioanele cercetărilor aplicative ale acestei cercetări, în raport cu caracteristici cheie ale modelului de organizație care învață promovat de OECD.

Cu un viitor este deja portretizat ca fiind "volatil, incert, complex și ambiguu" (VUCA), ceea ce astăzi pare imuabil – sisteme de predare-învățare rigide, cu roluri predefinite; clădiri în care procesul didactic are loc; elevi în bănci și interacțiuni față-în-față cu profesori – ar putea să reprezinte, foarte curând, doar istorie. De altfel, pandemia a forțat toate sistemele educaționale să se re poziționeze și să ofere, în mai mare sau mai mică măsură, un învățământ la distanță sau hibrid.

Organizațiile școlare care dezvoltă un învățământ profesional dual se situează sub un triplu parteneriat (școală – agent economic – consiliu local), demonstrează o reală apropiere de mediul economic și cerințele acestuia și prezintă un dinamism al schimbării contextelor teoretice și practice (proces educațional în bănci, pe un trend descrescător pe parcursul școlarizării și proces educațional în mediu real de muncă, pe un trend crescător pe parcursul școlarizării). De aceea, se apreciază că ele reprezintă deja un pas spre viitor, prin parteneriatul public -privat (punând și obligând partenerii relevanți să colaboreze) și dinamismul contextelor de învățare; un pas către Scenariul 2 al OECD - școlarizare virtuală (unde virtual nu înseamnă în mod obligatoriu doar digital), caracterizat printr-o menținere a procesului de predare-învățare în care rolurile consacrate sunt păstrate (profesorul predă, elevul învață, profesorul evaluează), dar o îndepărtare de cadrul fizic al școlii și de resursele educaționale ce în mod istoric sunt legate de acest context. Prin urmare, ar putea fi mult mai dispuse către schimbare și reconceptualizare ca organizație care învață.

- 2) Investigarea arealului educațional român, identificarea și colectarea unor exemple de implementare a unor caracteristici cheie ale modelului la nivelul organizațiilor școlare din zona preuniversitară și dezvoltarea unor colecții de bune practici care să sprijine managementul de nivel mediu (directori adjuncți, coordonatori de structuri școlare), cel care fi implicat în mod direct în implementare.
- 3) Crearea unor rețele de bună practică, pe niveluri educaționale (între egali), astfel încât experiențele să poată fi ușor împărtășite și acceptate (receptate), iar dezvoltarea către profilul ideal de organizație care învață să vină natural.
- 4) Investigarea nevoilor de competențe ale personalului didactic auxiliar și nedidactic, din perspectiva unui viitor portretizat ca VUCA, și dezvoltarea unor programe care să susțină învățarea permanentă a acestora; astfel, învățarea la nivelul întregului personal din cadrul organizațiilor școlare (nu doar a celui didactic) este sprijinită.

BIBLIOGRAFIE

- [1]ACER. (2016). Schools as learning organisations. Disponibil la <https://www.acer.org/files/Schools-as-learning-organisations.pdf>
- [2]Antonacopoulou, E. & Chiva, R. (2007). The Social Complexity of Organizational Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. *Management Learning*, Vol. 38 (3), pp 277 – 295, SAGE Publications. DOI: 10.1177/1350507607079029
- [3]Argyris C., Schön D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co
- [4]Azevedo, J. P. W. D., Rogers, F. H., Ahlgren, S. E., Cloutier, M-H, Chakroun, B., Chang, G.-C., Mizunoya, S, Reuge, N. J., Brossard, M., Bergmann, J. L. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery>
- [5]Bapuji, H. & Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*. Vol. 35 (4), pp. 397-417.
- [6]Baráth, T. (2015). Learning Organization as a Tool for Better and More Effective Schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494–1502. doi:10.1016/j.promfg.2015.07.330
- [7]Barro, R. J. & Lee, J.-W. (2015). *Education Matters. Global schooling gains from the 19 th to the 21 st century*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199379231.001.0001>
- [8]Bell, S. J., Whitwell, G. J. și Lukas, B. A. (2002). Schools of thought in organizational learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30 (1), pp. 70-86. Sage Publications. DOI: 10.1177/03079459994335
- [9]Bender S. & Fish A. (2000). The transfer of Knowledge and the Expertise: the continuing need for Global Assignments, *Journal of Knowledge Management*, Vol. 4
- [10] Bordeianu, O., Hapenciuc, C.V., Bejinaru, R., și Burciu, A. (2014). Dimensions of the learning organization within pharmaceutical companies in Romania. The 8th International Management Conference "MANAGEMENT CHALLENGES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT", November 6th-7th, 2014, Bucharest, Romania. Regăsit la <http://conferinta.management.ase.ro/archives/2014/pdf/64.pdf>
- [11] Bratianu, C. (2015). *Organizational Knowledge Dynamics: Managing Knowledge Creation, Acquisition, Sharing, and Transformation*. Capitolul - Organizational Learning and the Learning Organization, pp 286-312. Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-8318-1.ch012
- [12] Chou, S. Y. & Ramser, C. (2019). A multilevel model of organizational learning: Incorporating employee spontaneous workplace behaviors, leadership capital and knowledge management. *The Learning Organization*. Vol. 26(2), 132-145. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0168>

- [13] Clarke, P. (2000). Learning schools, Learning Systems. Bloomsbury, London.
- [14] Clarke, T., & Rollo, C. (2001). Corporate initiatives in knowledge management. *Education + Training*, 43(4/5), pp. 206–214. Doi: 10.1108/00400910110399201
- [15] COM, 2006. Commission of the European Communities, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, "Efficiency and Equity in European education and training systems" (COM (2006) 481 final). Disponibil la <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF>
- [16] Council of the European Union. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). (2009/C 119/02). Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf
- [17] Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld, and Robert L. York. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office
- [18] Cristea, S. (1998). Dicționar de termeni pedagogici. Editura didactică și Pedagogică- RA-București, pag. 167
- [19] Cyert, R. M. & March, J. G. (1963). A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- [20] Dalkir, K. (2011). Knowledge Management in Theory and Practice, The MIT Press
- [21] Druker, P.F. (1995). Managing in a Time of Great Change. Capitolul -A century of social transformation - the emergence of the knowledge society, Truman Talley Books/Dutton
- [22] Du Four, R.P. (1997). The school as a learning organization: Recommendations for school improvement, *NASSP Bulletin*, Vol. 81, pp 81-87, <https://doi.org/10.1177/019263659708158813>
- [23] Easterby-Smith M., Lyles M.A. (Eds.) (2011). Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management, Wiley
- [24] EC- Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism. (2018). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education Disponibil la https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf
- [25] Erdem, M., İlğan, A., & Uçar, H. (2014). Relationship between learning organization and job satisfaction of primary school teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6, 8–20. <https://doi.org/10.15345/ iojes.2014.01.002>
- [26] Field, L. (2019). Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality?, *International Journal of Educational Management*, Vol. 33 Issue: 5, pp.1106-1115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0165>
- [27] Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*. Vol. 10 (4), pp. 803-813.
- [28] Friedman, V.J. (2002). The Individual as Agent of Organizational Learning. *California Management Review*. DOI: 10.2307/41166123

- [29] Frost, A. (2010). The Different Types of Knowledge, disponibil la <http://www.knowledge-management-tools.net/different-types-of-knowledge.html>
- [30] Frost, A. (2014). A Synthesis of Knowledge Management Failure Factors, disponibil la www.knowledge-management-tools.net/failure.html
- [31] Garvin, D.A. (1993). Building a Learning Organization. Harvard Business Review
- [32] Girard, J.P. & Girard, J.L. (2015). Defining knowledge management: Toward an applied compendium, Online Journal of Applied Knowledge Management. Vol. 3(1), pp. 1-20
- [33] Gherardi, S. & Nicolini, D. (2003). The sociological foundations of organizational learning. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child & I. Nonaka (Eds.). Handbook of organizational learning & knowledge, Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 35-61
- [34] Giura, D. (2012). Learning Organisations. Un studiu exploratoriu asupra Consiliilor Județene din România. Revista Transilvană de Științe Administrative 2(31)/2012.
- [35] Goh, C.T. (1997). Thinking Schools, Learning Nation. 7th International Conference on Thinking. Disponibil la <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Sgp-non-AV-2-PM-Goh-1997-Shaping-Our-Future-Thinking-Schools-Learning-Nation-speech.pdf>
- [36] Goh, S.C. (1998). Towards a learning organisation: The strategic building blocks, SAM Advanced Management Journal, Vol. 63/2, pp. 15-22
- [37] Grieves, J. (2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. The Learning Organization, 15(6), pp. 463-473
- [38] Guță, A.L. (2015). An analysis of factors that influence organizational learning: the case of higher education institutions. 15th International Academic Conference, Rome. doi: 10.20472/IAC.2015.015.067.
- [39] Paletta, A. (2011). Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources. Educational Management Administration Leadership, Vol. 39/6
- [40] Guvernul României. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 18/11.01.2011, cu modificările și completările ulterioare
- [41] Hamzah, M.I.M. et al. (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement, World Applied Sciences Journal (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners), Vol. 14, pp. 58-63, IDOSI Publications
- [42] Hanushek, Erik A., Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. Journal of Economic Growth, volume 17, issue 4, pp 267-321. DOI 10.1007/s10887-012-9081-x
- [43] Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. Education Working Papers, No. 225. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>
- [44] Hall, E., 1976. Beyond Culture. Doubleday, New York
- [45] Hartono, E., Wahyudi, S., Harahap, P., & Yuniawan, A. (2017). Does Organizational Learning Affect the Performance of Higher Education Lecturers in Indonesia? The Mediating Role of Teaching Competence, International Journal of Environmental & Science Education, Vol. 12, no. 4, pp. 865-878

- [46] Hoe, S. L. The Topicality of the Learning Organization: Is the Concept Still Relevant Today? . In A. R. Örtenblad (Ed.) The Oxford Handbook of the Learning Organization, Oxford University Press, 2020, pp 19-31. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.2
- [47] Hirose Nishihara, A., Matsunaga, M., Nonaka, I., Yokomichi, K. (Eds.) (2018). Knowledge Creation in Public Administrations - Innovative Government in Southeast Asia and Japan, Palgrave- Macmillan
- [48] Hsiao, H.-C. & Chang, J.-C. (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. Asia Pacific Educ. Rev. Vol 12, pp 621–631. DOI 10.1007/s12564-011-9165-x
- [49] International Labour Organization. (2021). ILO Monitor: COVID-19 and the World of Work. Seventh edition. Geneva: International Labour Office. Available at https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS_767028/lang--en/index.htm
- [50] Iosifescu, C. S., Mihaila, C. V., Novak, C., Paraschiva G. A. (2012). Raport privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România. Disponibil la <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/c949/>
- [51] Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J. & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. Journal of Business Research, Vol. 58, pp 715– 725. Elsevier Inc. doi:10.1016/j.jbusres.2003.11.002
- [52] Katsoulakos, P. & Zevgolis, D. (2004). Knowledge Management Review, disponibil la www.kbos.net/uploadfiles/KM%20Review%202004e.pdf.
- [53] King, W.R. (Edt.). (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. Springer Dordrecht Heidelberg London New York. DOI:10.1007/978-1-4419-0011-1
- [54] Kofman, F. & Senge, P.M. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. Organ Dyn. Vol. 22(2), pp 4–24.
- [55] Kools, M. & Stoll, L. (2017). What makes a school a learning organisation?. Education Working Paper No. 137 (Cancels & replaces the same document of 23 June 2016. OECD – UNICEF). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- [56] Laurent, A. (1983). The cultural diversity of western concepts of management. International Studies of Management & Organization 13 (1/2), 75-96.
- [57] Laurent, A., 1986. The cross-cultural puzzle of international human resource management.
- [58] Inglehart, R.F. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. West European Politics, Vol. 31, Nos. 1–2, 130 – 146, January–March 2008, Routledge
- [59] International Studies of Management and Organization 8 (1-2), 75-96.
- [60] Lave, J., Wenger, E. (1991). Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press
- [61] Longworth, N. (2019). Making lifelong learning work. 1st ed. [eBook] London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042084>
- [62] Marquardt, M.J. (2002). The learning organization : mastering the 5 elements for corporate learning. Palo Alto, CA : Davies-Black Pub, second edition, p 32

- [63] Merleau-Ponty, M. (1942). *La Structure du comportement*. Paris: Presses Universitaires de France,
- [64] Moilanen, R. (2005). 2005), Diagnosing and measuring learning organizations, *The Learning Organization*, Vol. 12 Iss 1 pp. 71 – 89, DOI: 10.1108/09696470510574278
- [65] NCTAF. (1996). *What Matters Most: Teaching for America’s Future*. Disponibil la <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395931.pdf>
- [66] NCTAF. (2016). *What Matters Now: A New Compact for Teaching and Learning*. Disponibil la <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572432.pdf>
- [67] Nevis, E. C., DiBella, A. J., & Gould, J. M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *MIT Sloan Management Review*, 36(2), 73-85. Elsevier Science
- [68] Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press, New York, NY.
- [69] Nonaka I. & Konno N., (1998). The concept of Ba: Building a foundation for knowledge creation, *California Mangement Review*, vol.40, no3
- [70] Nonaka I. & Toyama R. (2003). The knowledge – creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process, *Knowledge Management research & Practice*, PALGRAVE MACMILLAN
- [71] Nonaka I. & Takeuchi H. (2011). *The Wise Leader*, Harvard Business Review
- [72] OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- [73] OECD. (2015). *The Innovation Imperative in the Public Sector: Setting an Agenda for Action*, OECD Publishing
- [74] OECD. (2017). *Fostering Innovation in the Public Sector*, OECD Publishing
- [75] OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, DOI: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- [76] OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- [77] OECD. (2021). *Building the future of education*. Disponibil la <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- [78] OECD – UNICEF. (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD Publishing. Disponibil la <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- [79] Örténblad, A. (2015). *Towards increased relevance: context-adapted models of the learning*
- [80] organization, *The Learning Organization*, Vol. 22 Iss 3 pp. 163 – 181. <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-06-2014-0027>
- [81] Örténblad, A. (2018). What does “learning organization” mean?. *The Learning Organization*, Vol. 25 Issue: 3, pp.150-158, <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2018-0016>
- [82] Paletta, A. (2011), *Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources*, *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 39/6, pp. 733-750, Sage Publications, DOI: 10.1177/1741143211416385

- [83] Pedler, M., Boydell, T. and Burgoyne, J. (1989), "Towards the learning company", *Management Education and Development*, Vol. 20 No. 1, pp. 1-8
- [84] Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1989). *The Learning Company*. SAGE Publications: Management Education and Development Volume 20, Part1.
- [85] Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill, London
- [86] Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2018). Returns to Investment in Education. A Decennial Review of the Global Literature. *Education Economics*. Volume 26, Issue 5, pp. 445-458. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>
- [87] Pérez López, S., Montes Peón, J. M. & Vazquez Ordás, C. J. (2006). Human Resource Management as a Determining Factor in Organizational Learning. *Management Learning*. Vol. 37 (2), pp. 215-239
- [88] Polanyi, K. P. (1969a). *Knowing and Being*. The University of Chicago Press. Introduction, xvi
- [89] Polanyi, K. P. (1969b). *Knowing and Being*. The University of Chicago Press. p 144
- [90] Prugsamatz, R. (2010). Factors that influence organization learning sustainability in non-profit organizations, *The Learning Organization*, Vol. 17 (3), pp. 243-267. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/09696471011034937>
- [91] Quast, L. (2012). Why Knowledge Management Is Important To The Success Of Your Company, *Forbes Magazine Online*, disponible en <https://www.forbes.com/sites/lisaquast/2012/08/20/why-knowledge-management-is-important-to-the-success-of-your-company/#f01d4f13681c>
- [92] Raj, R., & Srivastava, K. B. L. (2013). The Mediating Role of Organizational Learning on the Relationship among Organizational Culture, HRM Practices and Innovativeness. *Management and Labour Studies*, 38(3), 201-223. doi:10.1177/0258042x13509738
- [93] Razali, M., Amira, N., & Shobri, N. (2013). Learning organization practices and job satisfaction among academicians at public university. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3, 518-521. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2013.V3.295>
- [94] Rebelo, T. M. & Gomes, A. D. (2011). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 23 (3), pp. 173-194.
- [95] Sarder, R. (2016). *Building an innovative learning organization: A Framework to Build a Smarter Workforce, Adapt to Change, and Drive Growth*. Wiley
- [96] Schechter, C. & Mowafaq, Q. (2013). From Illusion to Reality: Schools as Learning Organizations, *International Journal of Educational Management*, Vol. 27/5, pp. 505-516, Emerald Group Publishing Limited, DOI: 10.1108/09513541311329869
- [97] Seashore Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556. doi:10.1080/09243453.2016.1189437
- [98] Sheng, Z., Watkins, S., Yoon, S.W. and Kim, J. (2021). Examining schools as learning organizations: an integrative approach, Emerald

- Publishing Limited, The Learning Organization, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/TLO-03-2020-0050>
- [99] Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday/Currency
- [100] Senge, P. et al. (2012). *Schools that Learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business, New York
- [101] Senge, P et al. (2016). *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație*. Editura TREI
- [102] Silins, H., Mulford, B. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38/5, pp. 613-642, DOI: 10.1177/0013161X02239641
- [103] Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443–466. doi: 10.1080/09243450512331383272
- [104] Sloan, D., Norrgran, C. (2016). A Neuroscience Perspective on Learning. *Chemical Engineering Education*, Vol. 50, No. 1, Winter 2016, pp. 29-27
- [105] Snihur, Y. (2018). Responding to business model innovation: organizational unlearning and firm failure. *The Learning Organization*. Vol. 25(3), pp.190-198. DOI: 10.1108/TLO-03-2017-0032
- [106]
- [107] Stata, R. (1989). Organizational learning: the key to management innovation. *Sloan Manage Review* (Spring), pp 63– 74
- [108] Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: Managing and measuring knowledge-based assets*. San Francisco: Berrett-Koehler
- [109]
- [110] Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- [111] Vera, D. & Crossan, M. (2004). Strategic Leadership and Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, Vol. 29 (2), pp. 222-240. DOI: 10.2307/20159030
- [112] Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [113] Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1996). *In Action: Creating the Learning Organization*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- [114] Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1997). Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ), *Partners for the Learning Organization*, Warwick, RI
- [115] Weir, D. & Örtenblad, A. (2013). Obstacles to the learning organization. In *Handbook of Research on The Learning Organization* (Örtenblad, A. Ed.). Edward Elgar Publishing Limited, pp. 68-85
- [116] Welsh Government. (2017). *Education in Wales: Our national mission. Action plan 2017–21*. Disponibil la <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/education-in-wales-our-national-mission.pdf>
- [117] Welsh Government. (2020). *Education in Wales: Our national mission. Update October 2020*. Disponibil la

<https://gov.wales/sites/default/files/publications/2020-10/education-in-Wales-our-national-mission-update-october-2020.pdf>

- [118] Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press
- [119] Wenger, E, McDermott, R.A., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- [120] Wheatley, M. (1992). *Leadership and the New Science: Learning about Organizations from an Orderly Universe*, Berrett-Kohler Publishers
- [121] Wiig K.M. (1993). *Knowledge management foundations: Thinking about thinking. How people and organizations create, represent and use knowledge*, Arlington, Texas: Schema Press
- [122] World Bank. (2021). *Global outlook*. In *World Bank Global Economic Prospects*, January 2021 (pp. 1-64). Washington, DC: World Bank. Doi: 10.1596/978-1-4648-1612-3
- [123] Yang, B., Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1998). Examining construct validity of Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, in Torraco, R. (Ed.), *Proceedings of the 1998 Annual Academy of Human Resource Development Conference*, Academy of Human Resource Development, Oak Brook, IL, pp. 83-90
- [124] Yang, B., Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (2004). *The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation*. *Human Resource Development Quarterly*. 15 (1).

ANEXE

Anexa 1 - What makes a school a learning organisation_OECD

Anexa 2 - HG 1534/2008 Standarde de referință și indicatori de performanță

Anexa 3 - Analiza statistică detaliată - Anexa 5 la Raportul privind starea calității

Anexa 4 – CV și lista de lucrări științifice publicate