

# Reforma învățământului preuniversitar în România: Consolidarea sistemelor de guvernare, de evaluare și de sprijin

Sistemul de învățământ din România se află într-un moment hotărâtor. În 2023, Parlamentul României a adoptat o nouă lege care prevede schimbări semnificative în ceea ce privește desfășurarea, administrarea și finanțarea învățământului preuniversitar. Aceste schimbări vin într-un moment critic pentru dezvoltarea țării. Deși România este una dintre economiile cu cea mai rapidă creștere din Europa, performanțele școlare ale elevilor sunt printre cele mai scăzute din Uniunea Europeană. Măsurile din noua lege sunt cruciale pentru asigurarea unui învățământ de calitate, pentru stimularea creșterii economice și pentru sporirea incluziunii sociale.

Acest raport OCDE oferă recomandări privind continuarea reformelor planificate. Analiza se concentrează pe patru domenii de politici cu rol esențial în îmbunătățirea calității și a echității în învățământ: evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar, resurse educaționale, profesia didactică și sistemul de date și de monitorizare a reformelor. Cele patru domenii urmăresc să transforme profesia didactică într-una cu nivel ridicat de calificare și de satisfacție profesională, prin îmbunătățirea corelării dintre performanță, promovare și remunerare, precum și prin consolidarea managementului educațional în unitățile de învățământ preuniversitar prin intermediul evaluării și asistării acestora în vederea dezvoltării. La nivel strategic, România trebuie să schimbe radical modul în care sunt finanțate și evaluate politicile în învățământ. În acest sens, este nevoie de planificare și bugetare la nivel strategic pentru a corela resursele cu prioritățile pe termen lung. De asemenea, este nevoie de capacități analitice mult mai extinse pentru a monitoriza și evalua implementarea și rezultatele politicilor publice, precum și pentru a responsabiliza instituțiile implicate.

Această publicație a fost elaborată de OCDE în cadrul unui proiect finanțat de către Direcția Generală Sprijin pentru Reforme Structurale (DG REFORM) a Uniunii Europene prin instrumentul de sprijin tehnic, la solicitarea Ministerului Educației din România și în strânsă colaborare cu acesta. Echipa OCDE a fost

condusă de Elizabeth Fordham și coordonată de Laura Abadia. Din echipă au făcut parte Caitlyn Guthrie, Ana Maria Tăbăcaru și Lucía Alonso. Maria Varinia Michalun, Joshua Wood și William Maxwell [(expert extern, Scoția (Regatul Unit)] au avut contribuții foarte valoroase. De asemenea, autorii sunt recunoscători pentru îndrumările generale oferite de Andreas Schleicher și Paulo Santiago. Asistența editorială a fost asigurată de Julie Harris, Jane Birchall și Eda Cabbar.

# Cuprins

Reforma învățământului preuniversitar în România: Consolidarea sistemelor de guvernare, de evaluare și de sprijin	1
1. Introducere	4
2. Rezumat al recomandărilor OCDE	9
3. Evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar	10
4. Resurse educaționale	29
5. Profesia didactică	43
6. Sistemul de date și de monitorizare	64

## FIGURI

Figura 1. Schimbări introduse de legea învățământului preuniversitar din 2023	5
Figura 2. Cei mai mulți elevi din România au rezultate slabe la cel puțin un domeniu evaluat în testele PISA	6
Figura 3. Comparativ cu nivelurile internaționale, fenomenul părăsirii timpurii a școlii este ridicat în România, fiind concentrat în zonele rurale	6
Figura 4. Organismele nou înființate sau reorganizate pot oferi asistență tehnică de specialitate în domeniile cheie ale reformei sistemului de învățământ din România	8
Figura 5. Inspectorii nu sunt distribuiți în județe în funcție de numărul unităților de învățământ preuniversitar cu rezultate slabe sau de PIB-ul pe cap de locuitor	12
Figura 6. Reformele planificate au potențialul de a consolida politicile în materia evaluării și sprijinirii unităților de învățământ din România	20
Figura 7. ARACIIP și direcțiile județene ar trebui să joace roluri complementare în evaluarea și susținerea unităților de învățământ	25
Figura 8. Cheltuielile publice pentru educație în România sunt foarte mici comparativ cu cele din alte țări	32
Figura 9. Școlile din mediul rural din România sunt mai mici și au performanțe mai slabe decât cele din mediul urban	32
Figura 10. În România, ponderea cadrelor didactice cu cel puțin un masterat este mai mică în școlile din mediul rural	33
Figura 11. Numărul, ponderea și valoarea lunară ale burselor sociale au crescut în România între 2020 și 2023	38
Figura 12. Salariile cadrelor didactice din România sunt mici prin comparație cu cele din alte țări	46
Figura 13. Salariile profesorilor sunt sub cele ale altor lucrători cu studii superioare din România	46
Figura 14. În țările OCDE, sporurile sunt rareori alocate ca procent din salariul de bază al cadrelor didactice	49
Figura 15. Peste 25% dintre cadrele didactice aflate la mijlocul carierei nu au avansat dincolo de nivelul de bază al carierei în 2022-23	51
Figura 16. Multe țări din OCDE aplică politici de descurajare și de management al performanțelor nesatisfăcătoare	52
Figura 17. Școlile din România apelează la diferite surse de dovezi pentru a monitoriza calitatea predării, la fel ca alte țări din OCDE și UE	55
Figura 18. Diferite organisme pot contribui la consolidarea profesiei didactice în România	56
Figura 19. Standardele pot da coerență politicilor care vizează îmbunătățirea formării inițiale și licențierii cadrelor didactice în România	60
Figura 20. Actori și instrumente care ar putea sprijini monitorizarea, evaluarea și raportarea în sistemul de învățământ românesc	71

## INFOGRAFICE

Infografic 1. Schimbări planificate prin reorganizarea atribuțiilor privind evaluarea unităților de învățământ preuniversitar și sprijinul acordat acestora	13
---	----

## 4 | NR. 92 – REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR ÎN ROMÂNIA: CONSOLIDAREA SISTEMELOR DE GUVERNANȚĂ, DE EVALUARE ȘI DE SPRIJIN

Infografic 2. Schimbări planificate privind creșterea cheltuielilor pentru educație și distribuirea acestora în România	34
Infografic 3 . Schimbări planificate privind personalul didactic din România	47
Infografic 4 . Schimbări planificate în sistemul de monitorizare a învățământului din România	66

### TABELE

Tabelul 1. Bugetul anual al ARACIP este scăzut în raport cu cele ale altor inspectorate din țări OCDE și UE	17
Tabelul 2. În mai multe țări din OCDE și UE, agenția națională cu rol de evaluare a unităților de învățământ nu are în atribuții și evaluarea cadrelor didactice	18
Tabelul 3. Structurile școlare arondate, școlile mici și școlile din mediul rural predomină în rețeaua școlară de stat	35
Tabelul 4. Exemplu privind modul în care România ar putea diferenția standardul PROF 3 în funcție de etapa carierei	57
Tabelul 5. România administrează un număr mare de evaluări în educație	65

## 1. Introducere

Pe 4 iulie 2023, Parlamentul României a adoptat o nouă lege<sup>1</sup> care prevede schimbări semnificative în ceea ce privește oferta de școlarizare, administrarea și finanțarea învățământului preuniversitar. Legea apare într-un moment critic pentru dezvoltarea țării. Deși România are una dintre economiile cu cea mai rapidă creștere din Europa, performanțele școlare ale elevilor sunt printre cele mai scăzute din Uniunea Europeană. O mare parte dintre elevii români nu au competențe de bază, ratele de abandon școlar sunt ridicate, iar disparitățile dintre unitățile de învățământ preuniversitar din mediul rural și cele din mediul urban sunt în creștere. Prin urmare, măsurile introduse prin noua lege sunt importante pentru a oferi educație de calitate tuturor elevilor și pentru a susține și a face mai incluzivă creșterea economică a țării.

Acest raport OCDE oferă îndrumări pentru a continua această reformă. Deși legea este cuprinzătoare, prezenta analiză se concentrează asupra a patru domenii de politici cu rol esențial în îmbunătățirea calității și a echității în învățământul preuniversitar. Cele patru domenii de politici urmăresc să transforme profesia didactică într-una cu nivel ridicat de calificare și de satisfacție profesională, prin îmbunătățirea corelării dintre performanță, promovare și remunerare, precum și prin transformarea sistemului de sprijin și responsabilizare a unităților de învățământ preuniversitar. Totodată, documentul examinează planurile de consolidare a capacității Ministerului Educației de a monitoriza și evalua reformele și oferă îndrumări privind utilizarea eficientă a bugetelor mărite alocate sistemului de învățământ.

Acest raport a fost elaborat de OCDE în cadrul unui proiect prin instrumentul de sprijin tehnic finanțat de Direcția Generală Sprijin pentru Reforme Structurale (DG REFORM) a Uniunii Europene, la solicitarea Ministerului Educației din România și în strânsă colaborare cu acesta (a se vedea Caseta 1). Documentul este structurat în șase secțiuni: 1) introducere; 2) rezumat al recomandărilor OCDE și analiză aprofundată a celor patru domenii-cheie ale reformei, detaliate în secțiunile următoare, astfel; 3) evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar; 4) resurse educaționale; 5) profesia didactică; și 6) sistemul de date și de monitorizare a reformelor.

---

<sup>1</sup> Monitorul Oficial nr. 613 din 5 iulie 2023, LEGE 198 04/07/2023.

### Caseta 1. Prezentare generală a proiectului și a metodologiei

Acesată publicație este produsul final al unui proiect conceput pentru a produce și oferi Ministerului Educației din România dovezi și recomandări privind implementarea noii legislații în domeniul învățământului preuniversitar. Acesta propune măsuri pentru a avansa modificările planificate în lege și oferă recomandări pe termen lung. Proiectul din cadrul instrumentului de sprijin tehnic, „Sprijin pentru consolidarea modelului de guvernare în învățământul preuniversitar din România” s-a derulat în perioada septembrie 2022 - mai 2024 și a avut trei rezultate principale:

Un **raport de diagnostic** care a analizat problemele majore ale sistemului de învățământ din România, punctele forte ale reformelor și provocările asociate acestora. Raportul a evidențiat întrebări critice cărora România trebuie să le găsească răspunsuri pentru a se asigura că schimbările planificate se traduc în îmbunătățiri ale calității, echității și eficienței în învățământ. De asemenea, raportul prezintă posibile abordări și oferă exemple internaționale. Raportul a avut la bază un chestionar completat de personalul Ministerului Educației din România, o cercetare de birou și una de teren, desfășurată în țară.

O **serie de seminare** cu diferiți actori din învățământ din România și din țări OCDE invitate. Obiectivele acestora au fost de a învăța din baza de dovezi a OCDE și de a prezenta și discuta aspectele relevate în raportul de diagnostic. Discuțiile au constituit baza pentru formularea unor recomandări cu privire la măsurile de implementare a schimbărilor planificate.

Acest **raport tehnic**, care prezintă recomandări concrete de modificări în guvernarea și administrarea sistemului de învățământ din România, precum și îndrumări privind implementarea, monitorizarea și evaluarea reformelor planificate.

### ***Legea învățământului preuniversitar din 2023 și inițiativa „România Educată”***

Legea învățământului preuniversitar, adoptată în iulie 2023, oferă un nou cadru pentru înființarea și funcționarea structurilor de învățământ în România. De asemenea, introduce standarde didactice, salarii mai mari și posibilități de perfecționare profesională la locul de muncă, pentru a sprijini activitatea didactică într-un mod eficient. Legea redefinește atribuțiile pentru evaluarea și sprijinirea școlilor, astfel încât acestea să beneficieze de îndrumări coerente sub aspectele cele mai importante pentru îmbunătățirea activității lor. Legea sporește alocările bugetare pentru investiții în competențe profesionale, în resurse didactice și în sisteme de prelucrare a datelor necesare pentru a îndeplini obiectivele reformei. De asemenea, alocă mai multe resurse pentru unitățile de învățământ preuniversitar și elevii dezavantajați. Figura 1 sintetizează schimbările planificate și efectele preconizate ale acestora, care sunt analizate în acest raport .

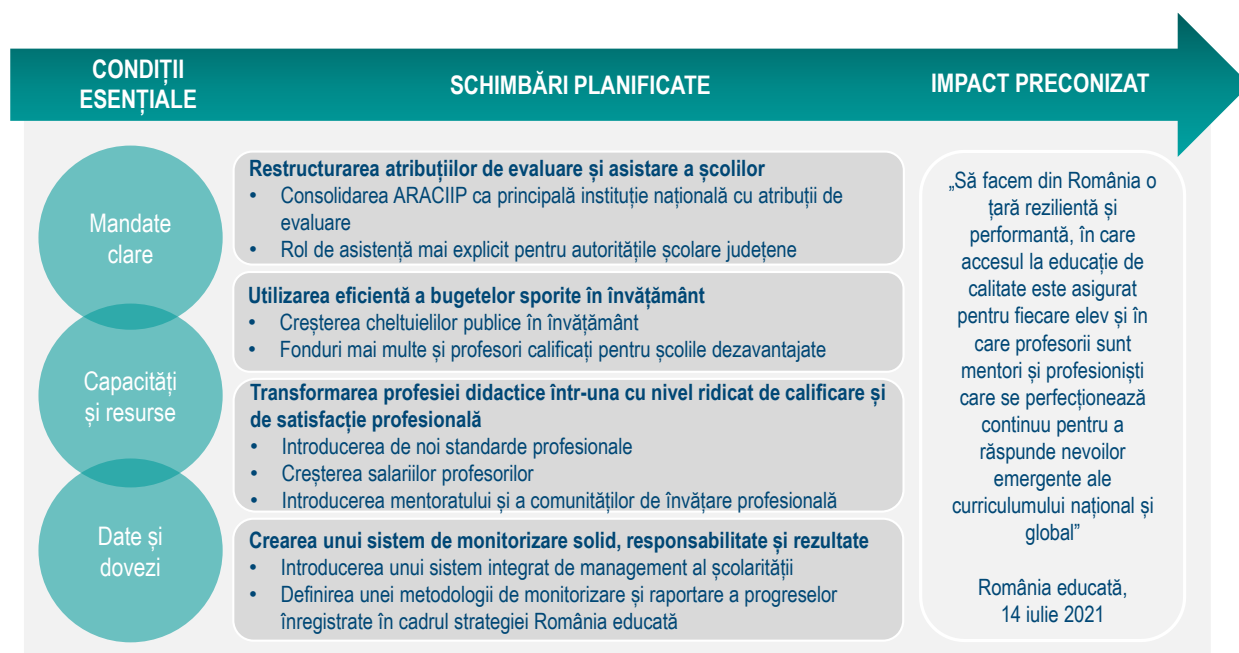
De la trecerea la democrație, România a introdus mai multe schimbări legislative majore în sistemul de învățământ, dar această reformă se remarcă din două motive. În primul rând, este prima care se bazează pe o viziune pe termen lung pentru sectorul educației, pornind de la analiza și consultările naționale desfășurate sub umbrela inițiativei prezidențiale „România Educată”<sup>2</sup>. În al doilea rând, reforma are loc în

---

<sup>2</sup> Inițiativa „România educată” a urmărit obținerea unei înțelegeri comune a provocărilor din sistemul de învățământ și a măsurilor necesare pentru a le depăși. Inițiativa fost lansată de Administrația Prezidențială și s-a desfășurat în perioada 2016-2021. Inițiativa a implicat consultări largi cu părțile interesate, printre care sindicate ale cadrelor didactice, sindicate ale studenților, universități și organizații neguvernamentale (ONG). Concluziile acestor consultări sunt sintetizate în Raportul România Educată, care cuprinde zece domenii de politici și, pentru fiecare dintre acestea, o viziune, măsuri și obiective de atins până în 2030.

contextul unei creșteri semnificative a fondurilor europene acordate României prin Planul național de redresare și reziliență (PNRR) 2021-2026. Investițiile din acest plan susțin direct unele dintre măsurile prezentate în legea învățământului preuniversitar din 2023 și în raportul „România Educată” (European Commission, 2022<sup>[1]</sup>). Sunt disponibile finanțări pentru a ajuta unitățile de învățământ preuniversitar să reducă abandonul școlar, să își dezvolte capacitatea de conducere și să își perfecționeze sistemul de bugetare și planificare strategică (European Parliament, 2023<sup>[2]</sup>).

Figura 1. Schimbări introduse de legea învățământului preuniversitar din 2023



Sursa: Autorii

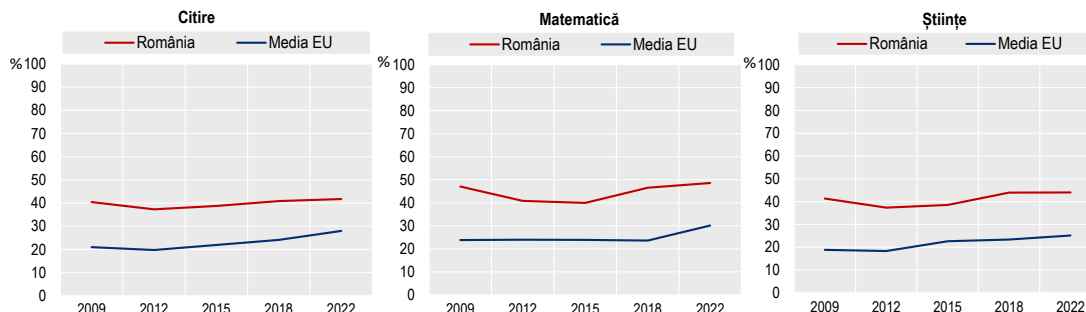
### Reformele vizează soluționarea problemelor legate de calitate și echitate în învățământ

Investind în organismele de specialitate, în unitățile de învățământ și în cadrele didactice din sistem, noul program de reformă urmărește să soluționeze multe dintre provocările legate de calitate și echitate din învățământul preuniversitar din România. Rezultatele în materie de învățare și de participare se situează cu mult sub țintele UE pentru 2030. Țintele Uniunii sunt reducerea la sub 15% a ponderii tinerilor de 15 ani cu rezultate școlare slabe și ca rata abandonului școlar să fie mai mică de 9 % (Council of the European Union, 2021<sup>[3]</sup>).

Conform Programului pentru evaluarea internațională a elevilor (PISA) al OCDE, un procent mare de elevi nu dobândesc competențele de bază la citire, științe și matematică. Deși a crescut mai puțin între 2018 și 2022 decât media țărilor UE, ponderea elevilor români cu rezultate slabe la toate cele trei materii (sub nivelul 2) rămâne semnificativ mai mare. Aproximativ 49% dintre elevii români au obținut scoruri sub nivelul 2 la matematică, 42% la citire și 44% la științe, cu mult mai mult decât media UE (a se vedea Figura 2). O altă provocare majoră este tranziția către învățământul secundar superior. În ciuda progreselor, România are cea mai mare rată de părăsire timpurie a școlii din Uniunea Europeană: 15,6 % dintre tinerii de 18- 24 de ani nu au finalizat învățământul secundar superior și nu participă în nicio formă de educație sau formare profesională (Eurostat, 2022<sup>[4]</sup>).

**Figura 2. O mare parte din elevii români au rezultate slabe la cel puțin un domeniu evaluat în testele PISA**

Ponderea elevilor de 15 ani care obțin rezultate sub nivelul 2 la citire, matematică și științe, 2022



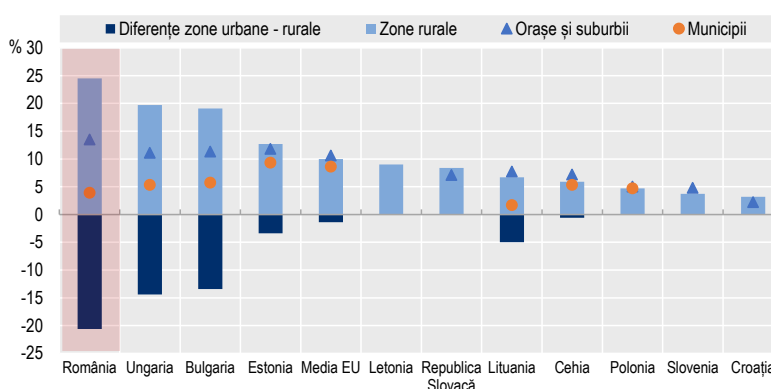
Notă: În cadrul PISA, nivelul de competență 2 este considerat nivelul de competențe de bază de care au nevoie elevii pentru a participa pe deplin în societate.

Sursa: OCDE (2023<sup>[5]</sup>), baza de date PISA 2022, <https://www.OECD.org/pisa/data/2022database/>.

De asemenea, există mari inegalități în ceea ce privește participarea și învățarea. Elevii din medii socioeconomice defavorizate, în special cei din comunitățile rurale și minoritățile etnice, se confruntă cu un risc mai mare de a obține rezultate școlare mai slabe și de a abandona școala. De exemplu, 84% dintre elevii din mediul rural au obținut rezultate slabe la matematică (sub nivelul 2), în comparație cu 34% în mediul urban (OECD, 2023<sup>[6]</sup>). Ponderea celor care părăsesc timpuriu școala este îndeosebi mai mare în mediul rural (a se vedea Figura 3). Similar, într-un sondaj recent, doar 22 % dintre tinerii romi cu vârste între 18 și 24 de ani au declarat că au finalizat învățământul secundar superior, față de 83 % din totalul populației (European Union Agency for Fundamental Rights, 2023<sup>[7]</sup>).

**Figura 3. Comparativ cu nivelurile internaționale, fenomenul părăsirii timpurii a școlii este ridicat în România, fiind concentrat în zonele rurale**

Ponderea elevilor care părăsesc timpuriu școala în medii rurale și urbane din țările din ECE, 2022



Notă: Persoanele care au părăsit timpuriu sistemul de învățământ sunt definite ca fiind cele cu vârsta cuprinsă între 18 și 24 de ani care au absolvit cel mult învățământul secundar inferior și care nu au urmat alte forme de educație sau de formare profesională în cele patru săptămâni care au precedat ancheta asupra forței de muncă (EU-LFS).

Sursa: Eurostat (2022<sup>[4]</sup>), Education and training database, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/database>.



### **Reformele introduc schimbări la nivel de conducere pentru a consolida echipele specializate din Ministerul Educației și din agențiile sale**

Legea învățământului preuniversitar din 2023 modifică organizarea sistemului de învățământ din România. Prin lege se restructurează și se înființează noi agenții specializate cu rolul de a susține evaluarea și perfecționarea unităților de învățământ preuniversitar, calitatea procesului didactic, precum și utilizarea datelor și a dovezilor pentru elaborarea politicilor. De exemplu, pachetul legislativ stabilește că Agenția Română pentru Asigurare a Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP) este principala instituție națională cu atribuții de evaluare a unităților de învățământ preuniversitar. Se înființează noul Centru Național de Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (CNFDCCD), pentru a asigura o mai mare coerență a politicilor privind cadrele didactice și pentru a promova și menține standarde ridicate în profesie. De asemenea, se înființează Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare (CNCE) și Institutul de Științe ale Educației ca entități separate. Aceste instituții vor fi responsabile de elaborarea curriculumului, de coordonarea sistemului național de evaluare și examinare pentru a monitoriza rezultatele școlare ale elevilor, precum și de realizarea unor cercetări independente pentru fundamentarea elaborării și evaluării politicilor publice.

În cadrul Ministerului Educației, se constituie echipe noi care contribuie la coordonarea, implementarea și monitorizarea politicilor planificate. Direcția Generală de Implementare a Proiectului România Educată (DGIPRE) a fost înființată pentru a face din România Educată o realitate prin coordonarea, monitorizarea și evaluarea eforturilor de reformă. DGIPRE va fi sprijinită de o nouă unitate care va găzdui și va dezvolta sistemul informatic de gestionare a datelor educaționale al Ministerului Educației. De asemenea, Ministerul Educației intenționează să creeze un nou Centru Național pentru Educație Incluzivă (CNEI) care să elaboreze politici menite să asigure integrarea și sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Împreună, cu condiția disponibilității resurselor umane și financiare adecvate, aceste modificări în sistemul de guvernare au potențialul de a dezvolta funcții specializate și de a consolida capacitățile cruciale de planificare, coordonare și monitorizare din Ministerul Educației. Figura 4 prezintă o imagine de ansamblu a modului în care organismele specializate profesionale ar putea sprijini Ministerul Educației în realizarea reformelor. Ar fi bine ca unele dintre aceste instituții să funcționeze independent de minister, astfel încât activitatea lor să se bazeze pe competențe de specialitate și să tranșească politica națională.

**Figura 4. Organismele nou înființate sau reorganizate pot oferi asistență tehnică de specialitate în domenii cheie ale reformei sistemului de învățământ din România**



Notă: Imaginea prezintă organismele nou înființate sau reorganizate care vor juca un rol esențial în realizarea schimbărilor planificate analizate în acest document. UESMATD reprezintă Unitatea Executivă pentru Suport, Mentenanță și Asistență Tehnică pentru Digitalizare.  
Sursa: Autorii.



## 2. Rezumat al recomandărilor OCDE

Prezentul raport oferă recomandări pentru implementarea schimbărilor planificate și pentru depășirea barierelor care au împiedicat realizarea reformelor mai curând:



### 3. Evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar

#### **Prezentare generală a contextului**

Legea învățământului preuniversitar din 2023 își propune să consolideze politicile publice în materia evaluării și asistării unităților de învățământ preuniversitar. Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) devine principala instituție națională cu atribuții de evaluare a unităților de învățământ preuniversitar, iar inspectoratele școlare se restructurează astfel încât să își concentreze activitatea pe sprijinul acestor unități de învățământ. Scopul acestor măsuri este să elimine suprapunerea atribuțiilor de evaluare și de inspecție în România, să îmbunătățească calitatea evaluării unităților de învățământ preuniversitar și să le ofere mai multă îndrumare și sprijin. Această secțiune prezintă recomandări pentru promovarea acestor reforme, astfel încât evaluarea unităților de învățământ preuniversitar să se transforme dintr-un proces administrativ într-o resursă pe care acestea și autoritățile școlare județene o pot folosi pentru a îmbunătăți rezultatele școlare ale elevilor.

#### **Principalele constatări ale analizei-diagnostic**

Principalele caracteristici ale sistemului educațional înainte de reformă includ:

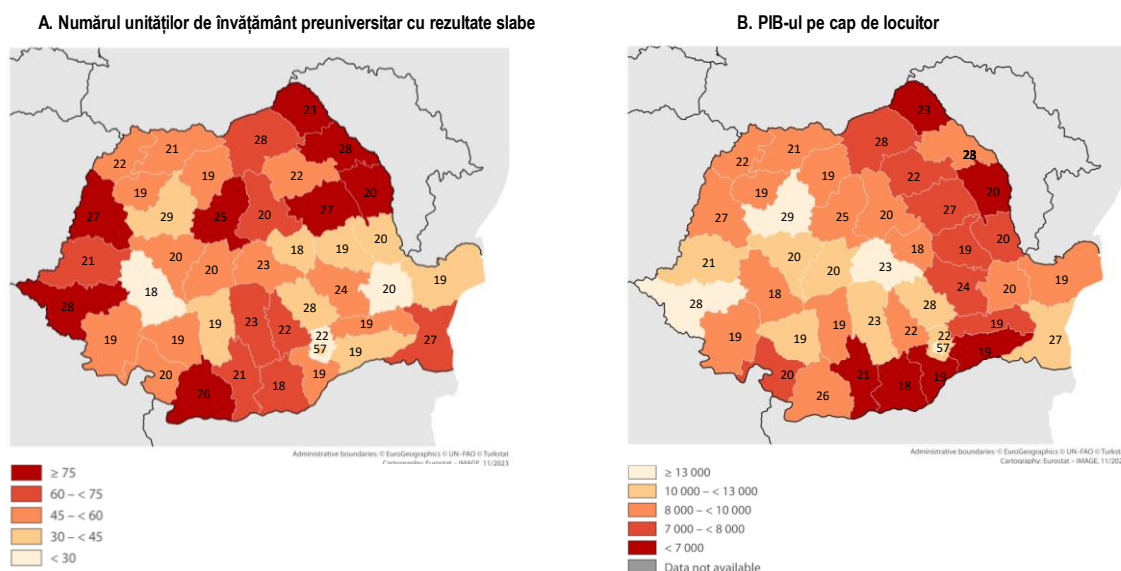
- **În ansamblu, rezultatele școlare în România sunt slabe, cu standarde de învățare scăzute și rate ridicate ale abandonului școlar.** În 2021-22, din cele 5 901 de școli de stat, 22 % au obținut rezultate slabe la evaluarea națională (însemnând medii sub 5 din 10). Aproximativ 83 % dintre școlile cu performanțe scăzute se află situate în zonele rurale, în timp ce majoritatea școlilor cu rezultate bune sunt în București și Cluj (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Totodată, România are cea mai mare rată de părăsire timpurie a școlii din Uniunea Europeană, cu o medie de 15,6 % dintre tinerii de 18-24 de ani care nu au finalizat învățământul secundar superior (Eurostat, 2022<sup>[4]</sup>).
- **Până de curând, unitățile de învățământ preuniversitar erau supuse mai multor forme de evaluare și inspecție.** Până de curând, evaluările externe erau efectuate de ARACIP și de Inspectoratele Școlare Județene (ISJ). ISJ și ARACIP desfășurau evaluările în paralel, fiecare utilizând propriul cadru de evaluare (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Această situație conduce la o înțelegere inconsecventă a ceea ce constituie o „școală bună” și împovărează în mod inutil unitățile de învățământ preuniversitar și sistemul în general.
- **Inspectoratele școlare (ISJ/ISMB) au o capacitate limitată de a sprijini îmbunătățirea școlilor.** Inspectoratele școlare și Casele corpului didactic aflate în coordonarea acestora sunt principalele instituții care asigură sprijin unităților de învățământ preuniversitar și cadrelor didactice. Există însă o serie de factori care subminează această funcție. Inspectorii se confruntă cu tensiuni inerente în îndeplinirea funcțiilor lor de inspecție și de asistență. Inspectorii nu sunt formați pentru a ajuta unitățile de învățământ preuniversitar să realizeze autoevaluarea și să planifice îmbunătățiri și nici nu au acces la datele necesare pentru a monitoriza performanța acestora și pentru a-și direcționa serviciile de asistență (Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare oferă recomandări cu privire la îmbunătățirea datelor privind învățământul în România). Spre deosebire de multe țări din UE, România nu are un program național de creștere a calității învățământului preuniversitar adresat unităților de învățământ. Astfel de programe pot lua diverse forme - îndrumare directă, resurse de predare și învățare, crearea de rețele profesionale și resurse suplimentare - însă, de regulă, oferă asistență externă cu accent pe dezvoltarea capacităților interne și a conducerii unităților de învățământ preuniversitar. Inițiativele locale de îmbunătățire în unitățile de învățământ preuniversitar tind să fie fragmentate, insuficient bugetate și, de obicei, concentrate în cele mai bogate județe (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>).
- **Inspectorii nu sunt repartizați astfel încât să asigure sprijinul necesar în județele cu cele mai mari nevoi.** Inspectorii sunt repartizați în funcție de numărul de unități de învățământ

preuniversitar din fiecare județ și nu în funcție de necesități, cum ar fi după produsul intern brut (PIB) pe cap de locuitor al județelor sau după numărul de unități de învățământ cu rezultate slabe (a se vedea Figura 5). Astfel, un județ ca Ialomița, unde se află 35 % dintre școlile cu rezultate slabe la examenul național, are același număr de inspectori ca Brăila, unde se găsesc doar 7 % dintre școlile cu rezultate slabe (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>).

- **Directorii unităților de învățământ preuniversitar joacă un rol limitat în coordonarea eforturilor de îmbunătățire a activității didactice.** În prezent, majoritatea directorilor din România au un rol predominant administrativ. Această situație contrastează în majoritatea țărilor membre ale OCDE cu ce se așteaptă de la managerii școlari. Acestora li se cere din ce în ce mai mult să conducă nu doar autoevaluarea și planificarea îmbunătățirilor în școală, ci și dezvoltarea cadrelor didactice și aplicarea curriculumului (OECD, 2020<sup>[10]</sup>). Reformele urmăresc să consolideze capacitatea de leadership a directorilor în aceste domenii.

**Figura 5. Inspectorii nu sunt distribuiți în județe în funcție de numărul unităților de învățământ preuniversitar cu rezultate slabe sau de PIB-ul pe cap de locuitor**

Numărul de inspectori pe județe, în 2020



Notă: Județele mai întunecate au mai multe școli cu rezultate slabe la evaluarea națională (harta A) și un PIB pe cap de locuitor în EUR mai mic (harta B), 2020.

Sursa: Eurostat (2020<sup>[11]</sup>) *Economy and finance*, <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/>; Ministerul Educației (2023<sup>[8]</sup>), Background Questionnaire: Support for Strengthening the Governance Model in Pre-tertiary Education in Romania.

### **Analiza modificărilor prevăzute în pachetul legislativ**

Noul pachet legislativ este menit să consolideze politicile în domeniul evaluării unităților de învățământ preuniversitar și sprijinului acordate acestora, precum și să le permită să își asume treptat un rol mai important în asigurarea și îmbunătățirea calității (a se vedea Infografic 1). În continuare, sunt analizate punctele forte și provocările asociate principalelor politici publice în acest domeniu.

### Infografic 1. Schimbări planificate prin reorganizarea atribuțiilor privind evaluarea unităților de învățământ preuniversitar și sprijinul acordat acestora

#### Consolidează ARACIIP ca principală instituție națională cu atribuții de evaluare

- Continuă să efectueze autorizarea provizorie, acreditarea și evaluarea periodică a școlilor. În plus, preia responsabilitatea pentru inspecțiile generale, tematice și de specialitate, efectuate anterior de către ISJ-uri.
- Deschide birouri în fiecare județ.
- Crește numărul personalului permanent la sediul național și la birourile județene ale ARACIIP, în principal în funcții administrative și de inspecție.

#### Reorganizează ISJ-urile în direcții județene pentru învățământul preuniversitar, cu rol explicit de sprijin

- Își pierde majoritatea funcțiilor de inspecție. Nu mai desfășoară inspecții generale sau tematice, dar pot participa la inspecții de specialitate.
- Au un rol mai explicit de asistență pentru școală. Printre funcțiile de asistență se numără: sprijinirea școlilor să acceseze și să gestioneze fonduri naționale și ale UE și instruirea personalului școlar cu privire la introducerea datelor în sistemul informatic.

Sursa: Autorii, pe baza datelor de la Ministerul Educației (2023<sub>[12]</sub>), *Legea Învățământului Preuniversitar „România Educată”*.

*Un cadru național unic de evaluare a unităților de învățământ preuniversitar promovează o înțelegere comună privind calitatea învățământului.*

În cadrul reformei se înființează ARACIIP (Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar, fosta ARACIP) ca principală instituție națională cu atribuții de evaluare în învățământul preuniversitar. ARACIIP va continua să realizeze autorizarea de funcționare provizorie, acreditarea și evaluarea periodică a unităților de învățământ preuniversitar. În plus, preia în atribuții realizarea inspecțiilor generale, tematice și de specialitate, efectuate anterior de Inspectoratele Școlare Județene. Concentrarea acestor atribuții în cadrul unei agenții naționale oferă ocazia de a îmbunătăți calitatea, independența și eficiența evaluării unităților de învățământ preuniversitar. Printre aspectele notabile ale acestor reforme se numără:

- **ARACIP a introdus recent un nou cadru de evaluare care pune un accent mai mare pe perfecționarea unităților de învățământ preuniversitar.** În anul școlar 2021-22, ARACIP a introdus un nou cadru de indicatori de calitate, mai puțin birocratic și orientat mai puțin pe conformitate și mai mult pe obținerea de dovezi care pot ajuta unitățile de învățământ să se perfecționeze. Există mai puține standarde de calitate, ceea ce reduce sarcina de raportare a unităților de învățământ și permite evaluatorilor și școlilor să se concentreze mai profund asupra practicilor care contribuie la calitatea educației (OECD, 2013<sub>[13]</sub>). De asemenea, noile standarde promovează o perspectivă mai holistică și mai contextualizată asupra calității, incluzând procesele (cum ar fi calitatea procesului didactic și metodele de evaluare) asupra cărora unitățile de învățământ pot acționa pentru a se îmbunătăți.
- **Deși mai echilibrat, noul cadru ar putea ilustra mai bine bunele practici în domeniile în care unitățile de învățământ preuniversitar au puncte slabe, în special învățarea, echitatea și incluziunea, precum și managementul educațional.** Predarea, evaluarea și rezultatele școlare sunt combinate într-un singur domeniu al cadrului de evaluare. Separarea proceselor didactice de rezultatele școlare ale elevilor, așa cum este cazul în țările OCDE, ar determina unitățile de învățământ să monitorizeze rezultatele elevilor și să reflecteze asupra modului în care este

evaluată și susținută învățarea. De asemenea, cadrul și raportarea nu acordă o atenție suficientă conducerii, echității și incluziunii în unitățile de învățământ preuniversitar. Nu se acordă atenție explicită managementului educațional (prin existența unui standard dedicat care să definească modalitățile prin care managerii pot conduce planificarea, evaluarea, coordonarea și îmbunătățirea proceselor didactice), chiar dacă îmbunătățirea conducerii unităților de învățământ este o prioritate guvernamentală. În plus, declarațiile privind echitatea și incluziunea sunt formulate în termeni generali și nu oferă unităților de învățământ suficiente îndrumări privind adaptarea la diversitatea elevilor și la cerințele elevilor defavorizați. Formatul de raport de evaluare al ARACIP nu conține o secțiune dedicată modului în care unitățile de învățământ preuniversitar sprijină elevii dezavantajați.

- **Cadrul de evaluare ar putea fi prezentat într-un format mai accesibil.** Descriptorii pentru fiecare standard oferă o listă de cerințe, mai degrabă decât cele mai bune practici. Reformularea descriptorilor astfel încât să prezinte și bune practici ar ajuta evaluatorii și unitățile de învățământ să vizualizeze și să înțeleagă bunele practici. De asemenea, standardele sunt prezentate într-o matrice lungă care combină toate nivelurile de școlarizare, de la preșcolar la profesional, și toate tipurile de evaluare (autorizare, acreditare, evaluări periodice). Ar fi mai folositor un cadru mai simplu, cu standarde comune și manuale personalizate cu standarde diferențiate.
- **Un cadru unitar de evaluare externă și internă poate contribui la promovarea unei înțelegeri comune a calității unităților de învățământ, cu condiția ca acestea să știe cum să îl aplice.** Standardele ARACIIP vor ghida evaluarea externă și autoevaluarea unităților de învățământ, iar evaluatorii ARACIIP vor folosi autoevaluarea acestora ca sursă principală de dovezi în evaluarea externă. Un astfel de context este pozitiv și esențial pentru orice evaluare care urmărește să consolideze capacitatea de acțiune a unităților de învățământ preuniversitar (OECD, 2013<sup>[13]</sup>). ARACIIP urmează să dezvolte resurse care să ajute unitățile de învățământ să folosească pe deplin standardele. Directorii și comisiile pentru asigurarea și evaluarea calității educației ar avea nevoie de cursuri de formare, de instrumente practice de evaluare a calității și de date ușor de utilizat privind indicatorii-cheie de calitate (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare). Finanțarea disponibilă în prezent prin intermediul PNRR pentru formarea a 10 000 de directori, manageri și inspectori școlari poate fi esențială pentru remedierea acestor lacune de capacitate.

*ARACIIP este bine plasat pentru a asigura independența evaluărilor; cu toate acestea, fără un corp permanent de evaluatori, poate avea dificultăți în menținerea calității și a coerenței.*

ARACIP a adoptat deja multe practici importante pentru credibilitatea și integritatea evaluării externe a unităților de învățământ preuniversitar. Procedurile, criteriile și instrumentele utilizate de ARACIP sunt accesibile publicului pe website-ul agenției. Pentru a asigura obiectivitatea, ARACIP cere ca evaluatorii să nu locuiască în același județ cu școala evaluată (Eurydice, 2022<sup>[14]</sup>). Cu toate acestea, eforturile viitoare ar trebui să abordeze în mod adecvat unul dintre cei mai importanți factori care determină calitatea evaluării unităților de învățământ: competențele evaluatorilor. Printre considerațiile notabile se numără:

- **ARACIP intenționează să dezvolte un corp de evaluatori permanenți care să lucreze alături de experții externi.** ARACIP a depus o cerere pentru fonduri UE pentru a-și dezvolta propriul corp de evaluatori permanenți care să lucreze alături de experții externi. O echipă permanentă de evaluatori, angajați și plătiți de agenție, este vitală pentru a înțelege standardele naționale de calitate în învățământul preuniversitar și pentru a forma și supraveghea experții externi. Astfel, se poate spori calitatea și coerența procesului de evaluare.

- **Există criteriile clare pentru selectarea experților în evaluare, însă ar putea fi necesare schimbări în ceea ce privește remunerarea și formarea continuă pentru a-i susține.** România a stabilit criteriile cuprinzătoare pentru a se asigura că persoanele care candidează la funcția de evaluator ARACIP au experiența și competențele relevante (Ministry of Education, n.d.<sup>[15]</sup>). Cu toate acestea, va fi dificil pentru ARACIP să constituie un corp puternic de evaluatori permanenți dacă salariile rămân scăzute și oportunitățile de formare sunt limitate pentru angajați. Salariile personalului propriu al ARACIP sunt mai mici decât salariile profesorilor debutanți, ceea ce face dificilă angajarea din rândul celor mai calificați specialiști (ARACIP, 2023<sup>[16]</sup>). Nici evaluatorii existenți nu au beneficiat de formare suficientă (ARACIP, 2020<sup>[17]</sup>). Prin urmare, evaluatorii tind încă să se concentreze pe respectarea procedurilor administrative și nu oferă întotdeauna un feedback care să ajute unitățile de învățământ să se perfecționeze.

*Evaluările ARACIP oferă informații care pot fi utilizate pentru a direcționa sprijinul acordat școlilor și pentru a monitoriza implementarea politicilor naționale.*

Legea învățământului preuniversitar din 2023 instituie ARACIP ca principală sursă independentă de informații calitative privind calitatea unităților de învățământ. Evaluările agenției pot ajuta Ministerul Educației și autoritățile școlare județene să înțeleagă modul în care unitățile de învățământ preuniversitar implementează politicile naționale. De asemenea, aceste evaluări pot contribui la conceperea și direcționarea sprijinului unităților de învățământ preuniversitar. Cu toate acestea, România va trebui să stabilească așteptări mai clare în ceea ce privește utilizarea dovezilor obținute din evaluările realizate de ARACIP dacă se dorește ca sprijinul acordat școlilor să devină mai eficient. Printre aspecte notabile se numără:

- **Cerințe clare ca autoritățile școlare județene să utilizeze rezultatele evaluării școlilor ar promova utilizarea constatărilor acestora.** Stabilirea unor astfel de cerințe va fi importantă pentru ca autoritățile școlare județene să se orienteze către școlile care au mai multă nevoie de sprijin, deoarece acestea s-au concentrat asupra școlilor pe care inspectorii școlari le-au considerat importante, mai degrabă decât asupra celor considerate slabe de către ARACIP. Deși este necesar un anumit grad de conformare locală, această politică a distorsionat adesea această cerință în România. Noile direcții județene pentru învățământul preuniversitar (denumite în continuare „direcții județene”) vor avea nevoie de îndrumare din partea guvernamentului pentru a se asigura că folosesc dovezile produse de ARACIP pentru a fundamenta deciziile privind formele de sprijin și unitățile de învățământ care vor beneficia prioritar de acest sprijin.
- **Indicele de eficiență realizat de ARACIP poate ajuta la identificarea școlilor cu performanțe ridicate și scăzute, dar trebuie să ofere o măsură mai accesibilă și mai robustă privind calitatea acestora.** Introdus în 2009, indicele de eficiență calculat de ARACIP prezintă un instantaneu al calității unei unități de învățământ. Indicele ia în considerare rezultatele elevilor în raport cu factori contextuali (legați de școală și de elev). Indicele identifică unitățile de învățământ preuniversitar care au o contribuție mai mare decât media la învățarea elevilor, inclusiv cele care sunt eficiente în medii defavorizate (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Acest instrument este valoros în contextul românesc, în care Ministerul Educației clasifică în mod normal unitățile de învățământ pe baza rezultatelor la evaluarea națională (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Pe de altă parte, indicele se bazează în mare măsură pe datele declarate de unitățile de învățământ, ceea ce duce frecvent la erori de raportare (ARACIP, 2015<sup>[18]</sup>). Poate din această cauză și din cauza lipsei de informații explicative privind indicele, Ministerul Educației, autoritățile școlare județene și unitățile de învățământ preuniversitar nu folosesc indicele suficient.
- **Există puține analize secundare ale dovezilor furnizate de ARACIP pentru a fundamenta prioritățile politicilor publice naționale.** ARACIP produce o serie de rapoarte, printre care rapoarte de evaluare a unităților de învățământ, un raport anual de activitate, precum și studii tematice, care oferă analize și recomandări privind calitatea unităților de învățământ. Cu toate



acestea, diferitele direcții de politici, planificare și evaluare din Ministerul Educației nu par să folosească suficient aceste rapoarte pentru a-și fundamenta activitatea. Acest lucru ar necesita o colaborare mai strânsă între ARACIIP și Ministerul Educației pentru a identifica temele prioritare pentru studii la nivel național. Ministerul Educației ar putea, de asemenea, să precizeze modul în care ARACIIP poate contribui la monitorizarea sistemului. Deși a dezvoltat recent un cadru de monitorizare și evaluare pentru a furniza mai multe dovezi pentru monitorizarea sistemului și pentru elaborarea politicilor publice, nu este încă recunoscut rolul central al ARACIIP în monitorizarea obiectivelor de reformă monitorizarea obiectivelor de reformă privind calitatea școlilor (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare).

*ARACIIP va avea o prezență locală, aducând expertiza în materie de evaluare mai aproape de unitățile de învățământ, dar trebuie să se acorde mai multă atenție eficienței și echității pentru a ridica standardele.*

Guvernul intenționează să localizeze cea mai mare parte a personalului permanent al ARACIIP în județe (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Într-o țară mare și diversă precum România, localizarea personalului ARACIIP mai aproape de unitățile de învățământ - fie în județe, fie în regiuni (a se vedea Recomandarea 2) - poate îmbunătăți adaptabilitatea evaluării la diferitele contexte și nevoi ale unităților de învățământ și poate facilita colaborarea cu serviciile de sprijin la nivel local. Cu toate acestea, pentru ca activitatea ARACIIP să fie eficace pe teren, modelul de evaluare al agenției va trebui eficientizat și concentrat mai mult pe reducerea inegalităților sociale. Printre aspectele importante se numără:

- **Revizuirea modelului actual de evaluare al ARACIIP, bazat pe recensământ și la cerere, este necesară pentru a acorda prioritate unităților de învățământ cu cele mai mari nevoi.** România va continua să evalueze toate unitățile de învățământ preuniversitar din țară la fiecare cinci ani. Această abordare, deși valabilă în teorie și aplicată în multe țări din UE (a se vedea Tabelul 1), s-a dovedit imposibilă în practică. De la înființarea sa, în urmă cu 18 ani, ARACIP a reușit să evalueze doar două treimi din unitățile de învățământ preuniversitar (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Prin reformele actuale se planifică mai multe resurse și personal pentru ARACIIP. Chiar dacă acestea se vor materializa, realizarea evaluărilor periodice și de calitate bazate pe recensământ va rămâne dificilă. De asemenea, ARACIIP intenționează să continue să evalueze unitățile de învățământ la cerere (din partea școlilor și/sau a județelor), mai degrabă decât pe baza unor criterii obiective menite să îmbunătățească calitatea la nivel național. Acest lucru aduce riscul ca ARACIIP să își desfășoare activitatea mai mult în școlile și localitățile favorizate decât în cele care au cea mai mare nevoie de sprijin.
- **Funcționarea eficientă a ARACIP va necesita un buget mai previzibil, pe măsura activității sale.** Modelul de finanțare al ARACIP prezintă două aspecte distincte. În primul rând, unitățile de învățământ plătesc o taxă de evaluare către ARACIP, acoperită din fondurile alocate județelor de Ministerul Educației (a se vedea Secțiunea 4. Resurse educaționale). Deși a asigurat agenției o anumită autonomie financiară și independență față de Ministerul Educației, această soluție prezintă dezavantaje semnificative în ceea ce privește imprevizibilitatea și inechitatea. Majoritatea țărilor OCDE și UE alocă inspectoratelor fonduri de la bugetul central pentru evaluarea școlilor, în loc să perceapă taxe de la școli. În al doilea rând, bugetul anual al ARACIP este foarte mic în comparație cu inspectoratele din alte țări europene cu sisteme de învățământ mai mici (a se vedea Tabelul 1). Deși există posibilități de eficientizare, este dificil de imaginat cum și-ar putea ARACIIP îndeplini funcțiile fără mai multe resurse.

**Tabelul 1. Bugetul anual al ARACIP este scăzut în raport cu cele ale altor inspectorate din țări OCDE și UE**

	Buget anual (EUR)	Nr. aproximativ de instituții	Programarea evaluărilor
Inspectoratul olandez	74 900 000	7 737	Cel puțin o dată la patru ani, pe baza analizei riscurilor
Estyn (Țara Galilor, Regatul Unit)	9 951 323	2 192	Cel puțin o dată la opt ani, pe baza analizei riscurilor
Autoritatea educațională (Ungaria)	22 252 416	9 352	Toate unitățile de învățământ, într-un ciclu de cinci ani
Ofsted (Anglia, Regatul Unit)	135 717 273	109 322	Între trei și cinci ani, pe baza analizei riscurilor
ARACIP (România)	952 078	6 796	Toate unitățile de învățământ, într-un ciclu de cinci ani
Inspectoratul Național pentru Educație (Bulgaria)	444 146	4 581	Cel puțin o dată la cinci ani, pe baza analizei riscurilor

Notă: În ordine, de la cel mai mare la cel mai mic buget relativ. Bugetele sunt estimate pentru ultimul an disponibil și acoperă toate activitățile din sfera de competență a inspectoratului (nu doar evaluările). Anii bugetari sunt diferiți: 2022 pentru Țările de Jos și Ungaria, 2021-22 pentru Țara Galilor (Regatul Unit), 2020-21 pentru Anglia (Regatul Unit) și 2020 pentru România și Bulgaria. Numărul instituțiilor este pe ani diferiți: 2022 Țara Galilor, 2021 Anglia și Ungaria, 2019 România și 2018-19 Bulgaria. Pentru Țările de Jos, estimările privind numărul de școli se bazează pe surse și ani diferiți (2020, 2021 și 2022).

Sursa: ARACIP (2021<sup>[19]</sup>), *Raport de activitate – Perioada de raportare: 01.01.2020 – 31.12.2020*; Estyn (2022<sup>[20]</sup>), *HMCI Annual Report 2021-2022*; Ofsted (2022<sup>[21]</sup>), *Annual Report and Accounts 2021-22*; SICI Inspectorates (2021<sup>[22]</sup>), *Inspection Profiles. Country Profile England*; Onderwijsinspectie (2023<sup>[23]</sup>), *Jaarverslag 2022*; Oktatasi Hivatal (2022<sup>[24]</sup>), *Beszámoló, költségvetés. Éves költségvetések, 2022*; Oktatasi Hivatal (2023<sup>[25]</sup>), *2022 évi tanfelügyeleti látogatások*; SICI Inspectorate (2020<sup>[26]</sup>), *Profiluri pentru inspecții. Profil de țară Bulgaria*; NIO Government (2022<sup>[27]</sup>), *ОБОБЩЕНА ИНФОРМАЦИЯ ЗА ОЦЕНКИ И НАСОКИ ЗА от извършените инспекции през 2021/2022 учебна година*; European Commission/Eurydice (n.d.<sup>[28]</sup>), *Statistici privind instituțiile de învățământ*.

- **Legislația nu soluționează pe deplin problema suprapunerii inspecțiilor generale cu evaluările periodice.** Deși reforma elimină evaluările și inspecțiile paralele, unitățile de învățământ vor fi supuse în continuare unor evaluări redundante. Deși modelul inspecțiilor generale diferă în ceea ce privește accentul și abordarea față de cel al evaluării periodice, ambele au aceeași funcție, și anume evaluarea structurilor, proceselor și rezultatelor elevilor în cadrul școlilor (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Eliminarea acestei dublări este esențială pentru a optimiza resursele, a îmbunătăți calitatea evaluării și a reduce povara asupra unităților de învățământ.
- **Evaluarea individuală a cadrelor didactice diferă de evaluarea calității școlii și necesită o expertiză profesională specifică.** Conform noii legislații, ARACIIP va prelua inspecțiile de specialitate, care servesc la evaluarea individuală a cadrelor didactice. Cu toate acestea, evaluarea cadrelor didactice individuale diferă de evaluarea calității școlii și necesită o expertiză profesională specifică. După cum s-a arătat în Secțiunea 5. Profesia didactică, separarea responsabilităților pentru evaluarea școlii și evaluarea cadrelor didactice este un mijloc de a stabili diferența dintre cele două procese și de a dezvolta diferitele forme de expertiză pe care acestea le implică. După cum se arată în Tabelul 2, multe țări din OCDE și UE au separat atribuțiile de evaluare a școlilor de cele de evaluare a cadrelor didactice și a conducerii școlii.

**Tabelul 2. În mai multe țări din OCDE și UE, agenția națională cu rol de evaluare a unităților de învățământ nu are în atribuții și evaluarea cadrelor didactice**

	Evaluatori școlari externi	Evaluatori externi ai cadrelor didactice
România	ARACIIP	ARACIIP (cu Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar și Corpul de mentorat și licențiere în cariera didactică)
Bulgaria	Inspectoratul Național pentru Educație (NIE)	Direcții regionale pentru educație (RED)
Cehia	Inspectoratul școlar al Cehiei	Fără evaluatori externi
Estonia	Ministerul Educației și Cercetării	Fără evaluatori externi
Ungaria	Autoritatea pentru educație	Comisia de evaluare formată din experți în educație publică incluși în Registrul național al experților
Țările de Jos	Inspectoratul Țărilor de Jos	Fără evaluatori externi
Noua Zeelandă	Biroul de evaluare a educației (ERO)	Consiliul didactic din Aotearoa, Noua Zeelandă

	Evaluatori școlari externi	Evaluatori externi ai cadrelor didactice
Polonia	Autorități regionale pentru educație (REA)	Comisia de examinare, inclusiv un reprezentant al REA și experți dintr-un registru de experți
Scoția (Regatul Unit)	Education Scotland	General Teaching Council for Scotland și autoritățile locale din învățământ
Republica Slovacă	Inspectoratul Republicii Slovace	Comitetul de certificare alcătuit din organizații responsabile de formarea continuă a cadrelor didactice

Notă: Școlile din Cehia, Estonia și Țările de Jos dispun de autonomie în ceea ce privește evaluarea cadrelor didactice, fără a implica actori externi.

Sursa: Eurydice (n.d.<sup>[29]</sup>), *National Education Systems*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

*Direcțiile județene vor fi responsabile de sprijinirea școlilor în vederea atingerii standardelor naționale de calitate; această măsură de reformă este binevenită, dar ar putea merge mai departe*

Inspectoratele școlare vor fi reorganizate în direcții județene pentru învățământul preuniversitar. Acestea vor renunța la majoritatea atribuțiilor de inspecție și vor deveni centre de monitorizare și sprijin pentru unitățile de învățământ. Acest pas pozitiv poate elimina povara controalelor administrative, reduce riscul de interferență politică în managementul școlilor și de a redirectiona eforturile autorităților școlare județene către sprijinul școlilor. Cu toate acestea, pentru ca direcțiile județene să devină centre de sprijin, alte măsuri vor fi, de asemenea, necesare. Printre considerentele importante se numără:

- **Reforma reorientează atribuțiile direcțiilor județene către monitorizarea și sprijinirea școlilor dar nu elimină evaluarea sumativă.** Conform Legii învățământului preuniversitar, personalul din cadrul direcțiilor județene poate participa în continuare la evaluarea (inspecții de specialitate) cadrelor didactice în vederea certificării și promovării. După cum s-a arătat în Secțiunea 5. Profesia didactică, acest lucru poate submina funcția de sprijin pe care o au autoritățile școlare județene și integritatea evaluării cadrelor didactice. Legislația secundară va trebui să clarifice modul în care autoritățile școlare județene vor participa la identificarea unităților de învățământ care necesită evaluare urgentă și la acțiunile subsecvente pentru cele considerate a nu corespunde standardelor.
- **Direcțiile județene vor prelua personal cu experiență limitată în sprijinirea unităților de învățământ. Doar o mică parte din acest personal are competențele necesare pentru a monitoriza calitatea cu ajutorul datelor.** În faza inițială a reformei, direcțiile județene vor funcționa în mare parte cu angajații actuali ai inspectoratelor școlare, care au fost formați și au lucrat ca inspectori, unii timp de mai multe decenii. Acești specialiști vor avea nevoie de reconversie profesională și de sprijin semnificativ pentru a sprijini procesele de autoevaluare, planificare și îmbunătățire ale unităților de învățământ. Aceasta este atât o chestiune de competențe tehnice, cât și de mentalitate. Pentru a percepe reprezentanții autorităților școlare județene ca îndrumători și nu ca inspectori, unitățile de învățământ vor trebui să vadă o schimbare semnificativă de abordare. De remarcat că puține autorități județene dispun de personal calificat pentru a ajuta unitățile de învățământ să introducă date în Sistemul integrat de management al școlarității (SIMS), viitorul sistem de gestionare a datelor din România (în prezent SIIIR; a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare), sau să interpreteze și să utilizeze aceste date pentru a monitoriza calitatea la nivelul întregului județ.
- **O mai mare colaborare interjudețeană poate contribui la îmbunătățirea competențelor tehnice ale personalului din direcțiile județene.** Va fi o provocare să se dezvolte competențe suficiente pentru monitorizarea și sprijinirea unităților de învățământ în fiecare dintre cele 42 de județe ale României. Există riscul ca județele mai mari și cu resurse mai mari să concentreze competențele și fondurile suplimentare (așa cum fac deja), în timp ce județele mai mici și mai

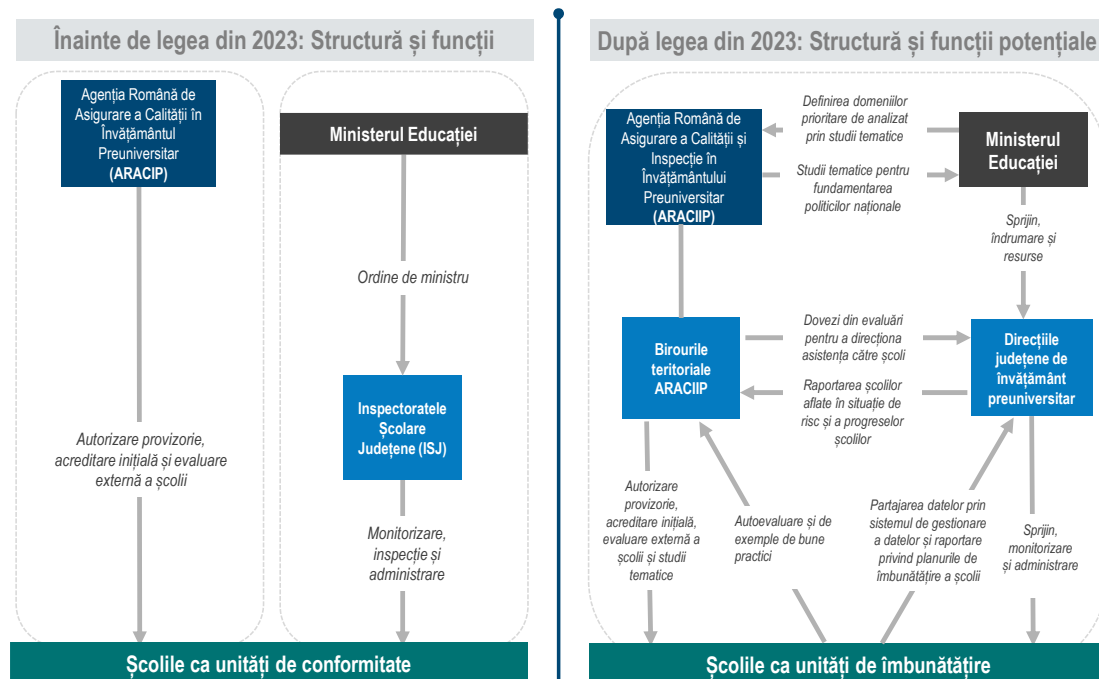
izolate să rămână cu personal insuficient și incapabile să ceară sprijin financiar și tehnic. Alte jurisdicții, cum ar fi Scoția și Țara Galilor (Regatul Unit), au centrat reformele pentru îmbunătățirea sprijinului acordat școlilor în jurul consolidării administrației locale sau al colaborării cu aceasta.

- **La nivel central, Ministerul Educației va trebui să își adapteze propriile funcții și competențe pentru a dezvolta direcțiile județene.** În prezent, inspectoratele școlare sunt coordonate de Direcția Generală Învățământ Preuniversitar (DGIP). Aceasta elaborează cadrul de reglementare pentru unitățile de învățământ preuniversitar și pentru autoritățile școlare județene, consiliază aceste autorități cu privire la aplicarea reglementărilor și monitorizează respectarea acestora (Ministry of Education, n.d.<sup>[30]</sup>). Funcțiile DGIP s-au concentrat în mare parte pe administrare și control. În viitor, Ministerul Educației va trebui să dezvolte echipe dedicate cu capacități și responsabilități adecvate pentru a supraveghea noile structuri județene axate pe creșterea calității și monitorizarea școlilor.
- **Reforma identifică prioritățile de politici publice pentru îmbunătățirea unităților de învățământ, dar nu definește un model de sprijin în care direcțiile județene să aibă un rol de intermediar, iar Ministerul Educației să înființeze centre de competență profesională pentru direcțiile județene.** Noua lege a învățământului preuniversitar stabilește la nivel de politici publice priorități privind îmbunătățirea unităților de învățământ, cum ar fi creșterea participării la educație, în special pentru elevii cei mai vulnerabili (de exemplu, prin programe de tip *A doua șansă* și de educație remedială), creșterea gradului de alfabetizare funcțională a elevilor, precum și promovarea echității, în special prin eliminarea segregării școlare. În plus, legea introduce conceptul de „zone de investiții prioritare” în educație. Acestea sunt zone geografice în care se suprapun mai multe tipuri de dezavantaje socioeconomice și care vor beneficia de resurse suplimentare (a se vedea Secțiunea 4. Resurse educaționale). Ministerul Educației va putea defini un model de sprijin al unităților de învățământ care să definească modul în care direcțiile județene își vor direcționa sprijinul, vor intermedia servicii specializate (de exemplu, din partea structurilor județene, a mentorilor și a rețelei de școli de aplicație pentru practica pedagogică) și în care vor colabora cu alte direcții județene pentru a împărți competențele și resursele.
- **Legislația secundară va trebui să clarifice procesul de transfer al atribuțiilor de inspecție către ARACIIP și de reorganizare a Inspectoratelor Școlare Județene.** Implementarea reformelor presupune redesenarea peisajului instituțional, dar și redefinirea modului în care instituțiile cu atribuții de evaluare și sprijin își percep rolurile în cadrul sistemului, precum și a modului în care unitățile de învățământ interacționează cu aceștia. Transformarea acestor percepții împământenite în zeci de ani de interacțiune va fi o provocare și va necesita timp. Totodată, în cadrul reformelor, forța de muncă va trebui redistribuită în roluri noi. Aceste schimbări oferă României ocazia de a face un bilanț al competențelor la nivel național și de a redistribui personalul calificat către județele care au nevoie mai mari. Aceste planuri trebuie să meargă mai departe de redistribuirea personalului între birourile locale ale ARACIIP și direcțiile județene din cadrul aceluiași județ, ceea ce ar putea perpetua inechitățile în ceea ce privește capacitatea și resursele județelor.

### **Recomandări privind politicile**

Recomandările de mai jos oferă o direcție cu privire la modul în care România poate progresa în aplicarea reformelor în domeniul evaluării și sprijinirii unităților de învățământ. Figura 6 prezintă un posibil sistem mai bine eficientizat, mai integrat și mai profesionist de asigurare a calității în învățământul preuniversitar.

Figura 6. Reformele planificate au potențialul de a consolida politicile în materia evaluării și sprijinirii unităților de învățământ din România



Sursa: Autorii.

*Recomandarea 1. Dezvoltarea în continuare a cadrului de evaluare a unităților de învățământ, astfel încât să evidențieze prioritățile naționale și să fie mai util pentru evaluatori, autoritățile școlare județene și unitățile de învățământ.*

Pentru a face din cadrul național de evaluare a unităților de învățământ un instrument mai puternic de îmbunătățire a calității și echității în educație, România ar trebui:

**Măsura 1. Să introducă un domeniu dedicat rezultatelor elevilor în cadrul indicatorilor de calitate a școlii, cu standarde privind rezultatele învățării, participarea și echitatea.** Acest domeniu ar trebui să cuprindă cel puțin două standarde care să surprindă obiectivele de bază ale școlarizării: unul referitor la nivelul de cunoaștere, de reușită și de absolvire al elevilor, iar altul referitor la diferențele de rezultate în rândul anumitor grupuri de elevi (de exemplu, elevii din rândul minorităților etnice și lingvistice, elevi cu cerințe educaționale speciale).

**Măsura 2. Să adauge standarde pentru conducerea unității de învățământ și să continue să dezvolte standardele privind practicile de predare incluzive.** România Educată își propune să dezvolte capacitatea de inițiativă a unităților de învățământ în îmbunătățirea calității educației. Proiectul subliniază necesitatea de a transforma practicile de predare astfel încât să răspundă nevoilor și stilurilor diferite de învățare ale elevilor. Pentru a sprijini aceste obiective importante, cadrul indicatorilor privind calitatea unității de învățământ preuniversitar trebuie să cuprindă standarde specifice de evaluare a conducerii și să ofere unităților de învățământ îndrumări concrete privind adaptarea la diversitatea elevilor și la cerințele elevilor defavorizați. Cadrele indicatorilor de calitate a școlilor din Irlanda, Noua Zeelandă și Scoția (Regatul Unit) oferă

exemple de standarde în aceste două domenii (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). Acestea au fost concepute astfel încât să reflecte dovezile obținute din cercetări ale indicilor practicilor eficiente. De asemenea, acestea se concentrează în mod deliberat pe prioritățile politicilor publice naționale. În România, în acest scop, ar fi, de pildă, necesar ca standardul privind conducerea școlii să cuprindă indicatori privind modul în care directorii facilitează comunitățile de învățare și promovează noi standarde de practică didactică (a se vedea Secțiunea 5. Profesia didactică).

**Măsura 3. Să elaboreze descriptorii ce definesc o scară de progres care să permită vizualizarea bunelor practici de către evaluatori și unitățile de învățământ.** Există mai multe modalități prin care România ar putea transforma cadrul indicatorilor de calitate într-o resursă mai utilă pentru școli. Mai întâi, descriptorii ar putea fi diferențiați în funcție de nivelul de performanță pentru a ajuta unitățile de învățământ să se poziționeze pe o scară a progresului. Pentru început, România ar putea descrie performanța „adecvată” pentru un nivel de calitate de bază pentru toate școlile și performanța „foarte bună” pentru nivelurile superioare în fiecare domeniu. Descriptorii care exemplifică practica adecvată și foarte bună în termeni ce pot fi ușor vizualizați ar face cadrul mai instructiv. Totodată, unele aspecte ale cadrului ar putea fi simplificate. De exemplu, standardele pentru „autorizare provizorie” și pentru „acreditare și evaluare periodică” (prezentate în prezent pe coloane separate) ar putea fi combinate într-un set unificat de standarde pentru toate tipurile de evaluare. Cu cât cadrul este mai ușor de utilizat, cu atât mai eficientă va fi ARACIIP în schimbarea mentalității școlilor de la conformitate la îmbunătățire.

**Măsura 4. Să continue să dezvolte și să publice manuale pentru evaluatori care să explice cum pot fi aplicate standardele generale la diferite niveluri și în diferite contexte educaționale.** ARACIIP ar trebui să elaboreze și să pună la dispoziția publicului o serie de manuale de evaluare externă specifice fiecărui sector educațional. Manualele ar trebui să stabilească modul în care ARACIIP realizează evaluări externe în diferite contexte (de exemplu, ce standarde și indicatori trebuie să aplicați și cum) și comunice constatările către unitățile de învățământ. Manualele ar trebui să cuprindă descriptorii care să ilustreze practicile „adecvate” și „foarte bune” la niveluri sau în contexte specifice (de exemplu, pentru nivelurile preșcolare sau pentru liceele tehnologice). ARACIIP ar trebui să conceapă aceste manuale în colaborare cu directorii cu experiență, astfel încât conținutul să fie ușor de utilizat și aplicat. Education Scotland a folosit această abordare pentru a realiza manualul de autoevaluare a școlilor „Cât de bună este școala noastră?” („*How Good is our School?*”).

**Măsura 5. Să îndrume evaluatorii cu privire la modul în care trebuie să ofere feedback școlilor.** Manualele și cursurile de formare pentru evaluatori ar trebui să explice acestora cum să ofere feedback școlilor în timpul și în urma unei evaluări externe. Un feedback util se concentrează mai degrabă pe rezultatele și practicile educaționale decât pe procesele administrative. De asemenea, se concentrează pe un număr de aspecte prioritare, cu exemple care ilustrează ce funcționează bine și mai puțin bine. Pentru a menține o comunicare deschisă, evaluatorii ar trebui să prezinte problemele identificate treptat, pe parcursul evaluării, promovând astfel dialogul cu echipele școlare. ARACIIP ar trebui să încurajeze evaluatorii ca, înainte de elaborarea raportului scris, să aibă întruniri de feedback oral cu conducerea unității de învățământ pentru a se asigura că membrii acesteia pot discuta, solicita clarificări și înțelege mai bine recomandările.

**Măsura 6. Să revizuiască formularele de raportare a evaluărilor ARACIIP, astfel încât să evidențieze componentele de echitate și incluziune și să fie un instrument de dezvoltare pentru școli.** ARACIIP ar trebui să introducă în șablonul de raportare a evaluărilor o secțiune dedicată modului în care unitățile de învățământ îi integrează și îi sprijină pe elevii vulnerabili, atât pe cei din medii socioeconomice defavorizate, cât și pe cei cu cerințe educaționale speciale. Această secțiune ar putea sintetiza constatările din noul domeniu privind rezultatele elevilor, defalcate pe grupuri de elevi (a se vedea măsura 1 de mai sus), precum și noii indicatori privind



practicile de predare incluzivă (măsura 2). Prin raportarea sistematică a acestor aspecte, evaluările pot încuraja școlile să acorde prioritate și să ia măsuri pentru a soluționa disparitățile în ceea ce privește rezultatele elevilor - o prioritate națională. De asemenea, ARACIIP ar putea să aibă în vedere elaborarea a două modele de raportare a evaluării: un raport intern mai lung și mai nuanțat, adresat școlii evaluate, și o versiune sintetică pentru sistemul de învățământ și pentru publicul larg. Raportul detaliat ar servi, în primul rând, ca ghid pentru îmbunătățirea unității de învățământ evaluate și nu ar fi făcut public. Astfel, unitatea de învățământ ar primi feedback cuprinzător și recomandări și ar afla care sunt domeniile în care trebuie să se dezvolte, consolidând în același timp ideea că raportul are ca scop dezvoltarea școlii. Pentru a menține transparența, ARACIIP ar putea publica o sinteză a raportului care să evidențieze principalele constatări și concluzii. În ambele rapoarte, ARACIIP va trebui să prezinte o evaluare narativă a calității pe domenii, în loc de un simplu punctaj sumativ pentru unitatea de învățământ.

**Măsura 7. Să sporească sprijinul acordat directorilor pentru a-i ajuta să înțeleagă și să utilizeze cadrul de evaluare.** Pentru ca evaluarea să fie mai mult decât un simplu exercițiu de conformitate, personalul unităților de învățământ, în special directorii, trebuie să înțeleagă cadrul de evaluare și felul în care poate fi folosit pentru a le susține activitatea. Având în vedere nivelul scăzut al cunoștințelor privind evaluarea în rândul directorilor, cea mai eficientă ar fi o abordare pe mai multe niveluri: un program de diseminare finanțat la nivel central și organizat de ARACIIP pentru directorii din întreaga țară; cursuri de formare coordonate de ARACIIP pentru personalul din direcțiile județene, pentru a-i ajuta să asiste unitățile de învățământ cu autoevaluarea și planificarea procesului de îmbunătățire; pe termen lung, cursuri despre evaluarea unităților de învățământ, oferite în cadrul formării inițiale și continue directorilor și membrilor comisiilor pentru asigurarea și evaluarea calității educației.

**Măsura 8. Să elaboreze tablouri de bord pentru a ajuta unitățile de învățământ preuniversitar să își monitorizeze și să își evalueze performanțele.** Prin diseminarea datelor administrative, într-un format accesibil, în întreg sistemul preuniversitar, România ar putea ajuta școlile să își monitorizeze progresul și să se compare cu școli similare. Tabloul de bord ar putea compila date la nivel de școală într-o interfață simplă și ușor de utilizat, care să ofere o imagine de ansamblu în timp asupra performanțelor, prin prisma indicatorilor-cheie de calitate și în raport cu unitățile de învățământ preuniversitar similare (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare). „Noua vizualizare a performanței pentru școli” („*New Performance View for Schools*”) din Estonia și „Tabloul de bord cu informații despre școală” („*School Information Dashboard*”) din Scoția sunt exemple de astfel de instrumente.

**Măsura 9. Să elaboreze și să se încarce pe platforma online a ARACIIP resurse pentru a sprijini școlile în autoevaluare și planificarea îmbunătățirilor.** Ca și în cazul evaluatorilor externi, ARACIIP poate dezvolta și posta pe platforma sa *Calitate* manualele de autoevaluare a unităților de învățământ preuniversitar, adaptate specialiștilor din diferite domenii educaționale. Manualele pot fi însoțite de instrumente de culegere a datelor (exemple de chestionare, întrebări de evaluare și protocoale de observare), pentru a încuraja personalul din învățământul preuniversitar să se gândească în mod critic la calitatea educației pe care o oferă. De asemenea, ARACIIP poate utiliza platforma pentru a publica studii de caz sau videoclipuri care explică bunele practici, facilitând astfel învățarea în toate unitățile de învățământ. De exemplu, consiliul de evaluare a școlilor din Franța (*Conseil d'évaluation de l'École*), Departamentul pentru Educație din Irlanda și Education Scotland au fiecare o pagină web de unde școlile pot descărca resurse pentru colectarea de dovezi și, în cazul Scoției, pot explora exemple de bune practici la clasă.

*Recomandarea 2. Formarea unui corp de evaluatori angajați permanent care să lucreze cu experți externi și să asigure calitatea evaluărilor.*

Pentru a consolida asigurarea calității și consecvența evaluării unităților de învățământ, prioritatea ARACIIP va fi atragerea, selectarea și formarea unei echipe de evaluatori profesioniști cu înaltă calificare. Unele măsuri de luat în considerare:

**Măsura 1. Crearea unui corp de evaluatori permanenți interni care să sprijine experții externi în procesul de evaluare.** O echipă internă de evaluatori permanenți ar ajuta ARACIIP să dezvolte o înțelegere coerentă a standardelor naționale de calitate a școlilor și să formeze și să supravegheze experții externi. Pentru a îndruma recrutarea, evaluările periodice și dezvoltarea profesională a acestor angajați, este necesar să se definească așteptări clare, sub forma unui profil de competențe ale evaluatorului. De asemenea, salariile ar trebui să fie majorate astfel încât să reflecte competențele avansate ale evaluatorilor. În Anexa. Exemple din diferite țări sunt prezentate exemple de profiluri de evaluator din Irlanda și din Anglia (Regatul Unit). Aceste profiluri necesită competențe într-un sector educațional sau într-o materie școlară; un istoric de succes în conducerea îmbunătățirii calității; abilități de comunicare și de gestionare a relațiilor în situații de stres; și capacitatea de analiză și de sinteză a datelor și dovezilor pentru a formula concluzii clare. Pentru dezvoltarea acestor competențe, ARACIIP va trebui să asigure evaluatorilor formare și mentorat extensive. Acestea ar trebui oferite tuturor viitorilor membri ai birourilor locale ale ARACIIP, deoarece cadrul de evaluare al ARACIIP și abordarea formativă pe care o presupune acesta diferă semnificativ de metodologia de inspecție (a se vedea Recomandarea 4 de mai jos).

**Măsura 2. Măsuri pentru ca evaluatorii permanenți să colaboreze cu experții externi pentru a garanta calitatea și coerența evaluării.** Evaluatorii permanenți joacă un rol central în asigurarea calității evaluărilor în diferite etape ale acestui proces. Impunând cerința ca cel puțin un evaluator permanent să conducă fiecare echipă de evaluare și să revizuiască raportul de evaluare, ARACIIP poate supraveghea și ghida experții externi în procesul de evaluare și poate valida calitatea feedback-ului furnizat școlilor. Definirea unui mecanism în cadrul căruia unitățile de învățământ pot contesta evaluările atunci acestea când nu au respectat ghidurile poate contribui la asigurarea calității și la promovarea responsabilității reciproce. În astfel de cazuri, evaluatorii permanenți ar putea ține legătura cu unitățile de învățământ după finalizarea evaluării, pentru a stabili dacă au existat probleme în realizarea acesteia. Dezvoltarea profesională este un alt mijloc important de sprijinire a asigurării calității. Evaluatorii permanenți cu experiență pot face analize periodice ale profilurilor de notare ale fiecărui evaluator pentru a-i identifica pe cei care acordă în mod constant note mai mari sau mai mici decât colegii lor. Aceste analize pot apoi să fie incluse în evaluările periodice și în planurile de dezvoltare individuală cu scopul de a ajuta personalul să aplice în mod consecvent standardele de evaluare.

**Măsura 3. Angajarea unor evaluatori permanenți la nivel supra-județean pentru a încuraja integritatea și coerența evaluărilor.** O opțiune pentru a spori eficacitatea și eficiența evaluărilor este de a stabili birourile locale ARACIIP și evaluatorii permanenți la nivel supra-județean, mai degrabă decât la cel județean. Lucrând în mai multe județe, evaluatorii permanenți ar contribui la asigurarea consecvenței în aplicarea standardelor la nivel național. Totodată, acoperirea mai multor județe ar permite evaluatorilor să păstreze o distanță obiectivă față de unitățile de învățământ pe care le evaluează. Deși unii evaluatori ar avea birouri într-un județ (de pildă, pentru că sunt foști inspectori ai inspectoratului școlar, reconverțiți profesional), aceștia nu trebuie să evalueze unități de învățământ din județul lor. Acest lucru este important pentru a menține integritatea.

*Recomandarea 3. Dezvoltarea unor legături puternice și active între ARACIIP, echipele județene de sprijin pentru asigurarea calității și Ministerul Educației.*

Pentru a asigura o colaborare eficientă între ARACIIP, echipele locale de sprijin pentru unitățile de învățământ și Ministerul Educației, România va trebui:

**Măsura 1. Să definească funcțiile de bază ale echipelor locale de asistență și să clarifice relația dintre acestea și evaluatorii naționali.** Legislația secundară în curs de elaborare ar trebui să precizeze modul în care direcțiile județene și ARACIIP vor colabora pentru a promova îmbunătățirea școlilor. Figura 7 ilustrează modul în care funcțiile direcțiilor județene ar putea să le completeze pe cele ale ARACIIP și cum se poate consolida legătura dintre evaluare și îmbunătățire. Rolul principal al direcțiilor județene ar cuprinde interacțiunea cu unitățile de învățământ după o evaluare ARACIIP pentru a le ajuta să îndeplinească standardele de calitate (a se vedea Acțiunile 2 și 3 de mai jos); monitorizarea calității cu ajutorul datelor și a dovezilor disponibile; dezvoltarea capacităților școlilor, inclusiv în ce privește autoevaluarea, planificarea îmbunătățirilor și utilizarea datelor; precum și identificarea școlilor care prezintă un risc și necesită evaluare urgentă.

**Figura 7. ARACIIP și direcțiile județene ar trebui să joace roluri complementare în evaluarea și susținerea unităților de învățământ**

Îmbunătățirea școlii					
	Monitorizarea performanțelor școlii	Programarea evaluărilor școlilor	Realizarea evaluărilor școlilor	Follow-up la evaluări <small>(pentru școli care au obținut rezultate slabe la anumiți indicatori)</small>	Sprijin după evaluare <small>(pentru școli care au obținut rezultate slabe la anumiți indicatori)</small>
ARACIIP		Programează evaluările pe baza unei abordări diferențiate, cu contribuții din partea direcțiilor județene, SIMS și a autoevaluărilor realizate de școli	Realizează toate formele de evaluare a școlii	Solicită un raport de activitate de la direcțiile județene și efectuează evaluarea de follow-up	
Direcții județene	Culeg și verifică datele școlilor în SIMS, pentru a identifica semnalele de risc, pentru a orienta asistența și a solicita resurse de la minister	Comunică ARACIIP școlile cu semnale puternice de risc, pentru a programa o evaluare			Ajutată școlile să elaboreze planuri de îmbunătățire, să își consolideze capacitatea de autoevaluare, intermediază sprijinul de care au nevoie școlile și transmite ARACIIP raportul de progres al fiecărei școli.

Notă: Tabelul se referă doar la funcțiile de sprijin și monitorizare ale direcțiilor județene.

**Măsura 2. Stabilirea rolului de „evaluator de legătură” („link evaluator”) pentru a consolida legăturile dintre ARACIIP și direcțiile județene.** Pe lângă gestionarea echipelor de evaluare și dezvoltarea capacităților locale de evaluare, una dintre funcțiile de bază ale acestor birouri va fi să creeze legături între evaluările ARACIIP și sprijinul acordat școlilor. „Evaluatorii de legătură” vor ține legătura cu direcțiile județene și le vor ajuta să folosească dovezi rezultate din evaluări și să înțeleagă mai bine problemele cu care se confruntă școlile din județul lor, introducând astfel

o perspectivă mai largă, națională. De asemenea, „evaluatorii de legătură” vor ajuta personalul județean să înțeleagă mai bine riscurile, astfel încât să evalueze unitățile de învățământ care au cea mai mare nevoie. Alte țări din OCDE și UE au căutat să stabilească legături similare între inspectoratul național și autoritățile școlare locale. Un exemplu este cel al inspectorilor districtuali din Scoția (Regatul Unit).

**Măsura 3. Definirea unui proces standard pentru modul în care ARACIIP și direcțiile județene vor monitoriza unitățile de învățământ preuniversitar după o evaluare (activitățile de tip *follow-up*).** România trebuie să se asigure că atât ARACIIP, cât și direcțiile județene acționează coerent și coordonat pentru a sprijini unitățile de învățământ după o evaluare. Această abordare ar trebui să fie diferențiată în funcție de performanța școlii, pe baza concluziilor evaluării externe. Caseta 2 oferă un posibil exemplu de astfel de abordare diferențiată.

### Caseta 2. Exemplu de posibilă diferențiere a activităților de monitorizare de cele specifice evaluărilor externe

Activitățile de monitorizare vor fi stabilite pe baza concluziilor și rezultatelor evaluărilor. Posibile acțiuni de monitorizare după evaluare:

- **Nicio vizită de monitorizare:** Se aplică atunci când evaluarea externă concluzionează că unitatea de învățământ are performanțe bune și evaluatorii sunt încrezători că unitatea poate menține standardele de calitate până la următoarea evaluare externă (de exemplu, zece ani în cazul unei unități cu performanțe foarte bune în toate domeniile și cinci până la șapte ani pentru o unitate cu performanțe bune, dar cu unele domenii care necesită îmbunătățiri (a se vedea Recomandarea 4). În această perioadă, unitățile de învățământ vor da curs recomandărilor din evaluarea externă și le vor include în planurile lor de îmbunătățire. De asemenea, își vor asuma responsabilitatea pentru asigurarea continuă a calității prin autoevaluare. Responsabilitatea externă va fi asigurată de către autoritățile școlare județene, care vor monitoriza indicatorii de calitate de bază în sistemul de gestionare a datelor, precum și de către părinți și consiliile școlare, care vor examina rapoartele de autoevaluare și a planurile de îmbunătățire ale unităților de învățământ.
- **Asistență suplimentară:** Această decizie se aplică unităților de învățământ considerate ca având performanțe slabe în anumite domenii esențiale. În acest caz, direcțiile județene vor crea o echipă locală de asistență care va conlucra cu școala pentru a elabora și a pune în aplicare un plan anual de îmbunătățire. De asemenea, după o anumită perioadă de timp (de exemplu, doi ani) echipa va prezenta un raport de progres către ARACIIP. Pe baza raportului, ARACIIP va programa următoarea evaluare (în următorii cinci ani).
- **Asistență suplimentară, monitorizare directă și continuarea evaluării:** Această opțiune se aplică atunci când evaluatorii consideră că unitatea de învățământ are performanțe slabe în majoritatea domeniilor și nu are capacitatea internă de a se îmbunătăți fără supraveghere și sprijin considerabile. În acest caz, direcția județeană pune la dispoziția unității de învățământ un îndrumător dedicat, înființează o echipă de asistență și monitorizează direct școala, desfășurând vizite structurate în care verifică dacă aceasta dă curs recomandărilor. După o anumită perioadă de timp (de exemplu, doi ani), ARACIIP desfășoară o misiune de evaluare de monitorizare (*follow-up*). Dacă evaluarea de monitorizare concluzionează că școala se află pe un parcurs de îmbunătățire, sprijinul și supravegherea continuă la fel ca în cazul unităților la care se stabilește măsura „asistență suplimentară”.

Sursa: Autorii, pe baza datelor Eurydice, (2015<sup>[31]</sup>), *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*.

**Măsura 4. Dezvoltarea indicelui de eficiență astfel încât să fie mai credibil și mai accesibil pentru ARACIIP, autoritățile școlare județene și școli.** România trebuie să îmbunătățească credibilitatea datelor utilizate pentru a calcula indicele de eficiență și să difuzeze rezultatele într-un format accesibil părților interesate din întregul sistem. Planurile pentru un sistem integrat de management al școlarității (SIMS) vor contribui la raționalizarea culegerii datelor de la unitățile de învățământ și la îmbunătățirea calității datelor raportate, dacă introducerea sistemului este însoțită de măsuri de dezvoltare a capacității școlilor de a introduce date și de verificări temeinice cu privire la calitatea datelor (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare). De asemenea, ar fi benefică existența mai multor instrucțiuni care să explice ce este indicele și cum poate fi utilizat.

**Măsura 5. Solicitarea ca direcțiile județene să folosească rezultatele evaluărilor externe pentru a asocia școli bune/foarte bune cu unele care au nevoie de îmbunătățiri.** Promovarea învățării inter pares contribuie eficient la îmbunătățirea școlilor (OECD, 2013<sup>[13]</sup>). O inițiativă națională de rețele de colaborare a școlilor în toate județele ar ajuta la asocierea școlilor foarte performante cu cele care au nevoie de îmbunătățiri în anumite domenii și ar promova schimbul de idei și de bune practici. Echipele locale de sprijin din cadrul direcțiilor județene ar putea facilita această inițiativă și ar putea utiliza indicele de eficiență și rapoartele de evaluare ale ARACIIP pentru a forma perechi de școli (a se vedea Recomandarea 5). Aceste demersuri ar face parte din redefinirea generală a modelului de sprijin pentru școli, în care autoritățile școlare județene ar juca rolul de facilitatori și intermediari ai rețelilor de colaborare, mai degrabă decât să încerce să asigure cea mai mare parte a sprijinului prin intermediul personalului propriu. Ministerul Educației ar putea înființa centre de competență profesională la care autoritățile școlare județene și școlile să poată apela (de exemplu, o rețea de școli de aplicație pentru practica pedagogică și de centre județene de resurse și asistență educațională). De exemplu, Serbia a pilotat o inițiativă de creare de rețele de școli în care acestea sunt asociate unele cu celelalte în funcție de rezultatele evaluării externe (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

**Măsura 6. Îmbunătățirea modului în care dovezile furnizate de ARACIIP sunt utilizate pentru a monitoriza și a fundamenta prioritățile politicilor publice naționale.** Evaluările ARACIIP reprezintă o resursă valoroasă pentru elaborarea politicilor publice și pentru asigurarea răspunderii guvernamentale. Ca atare, ar trebui să fie utilizate mai mult. Există practici aplicate în mod curent în alte țări OCDE și UE pe care România le-ar putea adopta. De exemplu, ARACIIP își poate direcționa inspecțiile tematice pentru a evalua politicile publice prioritare (de exemplu, modul în care școlile reduc segregarea sau îmbunătățesc alfabetizarea funcțională a elevilor). Ministerul Educației poate să comande la ARACIIP studii tematice pe subiecte de interes. Ministerul Educației ar putea să discute sistematic constatările din rapoartele ARACIIP cu guvernul, cu autoritățile școlare județene și cu Parlamentul. De asemenea, ar putea să folosească aceste constatări ca sursă de dovezi pentru raportul privind starea învățământului preuniversitar (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare).

*Recomandarea 4. Revizuirea modului în care sunt programate și finanțate evaluările și eliminarea suprapunerilor și a conflictelor de interese încă existente.*

Pentru a introduce un model de evaluare eficient, centrat pe eliminarea inechităților, România va trebui:

**Măsura 1. Să stabilească un calendar de evaluare a școlilor mai realist și mai util.** ARACIIP nu are capacitatea de a evalua periodic toate școlile, după cum s-a dovedit în ultimii 18 ani. În schimb, ARACIIP ar trebui să elaboreze un calendar de evaluare care, în limitele resurselor

pe care le are, să îi permită să atingă diferitele scopuri ale evaluării. Astfel, s-ar putea aplica o abordare pe trei direcții:

- *O abordare în funcție de risc* care direcționează majoritatea resurselor ARACIIP către evaluarea și transmiterea de feedback școlilor care nu îndeplinesc standardele de calitate de bază. Acesta este scopul principal al ARACIIP și cea mai echitabilă utilizare a resurselor publice, în contextul adâncirii diferențelor dintre calitatea școlilor din comunitățile bogate și din cele sărace. Anexa. Exemple din diferite țări oferă o prezentare generală a variabilelor utilizate de diferite inspectorate școlare europene pentru a identifica și a își concentra resursele pe școlile aflate în situație de risc.
- *O abordare prin sondaj*, în care ARACIIP evaluează un eșantion reprezentativ de școli la fiecare unu sau doi ani. În acest fel, ARACIIP ar putea înțelege performanțele școlilor din întreaga țară și ar putea identifica bunele practici prin care să promoveze învățarea și îmbunătățirea în întregul sistem.
- *O abordare diferențiată*, în care ARACIIP stabilește ca fiecare școală să fie evaluată cel puțin o dată într-o anumită perioadă, în funcție de evaluarea anterioară (de exemplu, o dată la zece ani pentru o școală cu performanțe foarte bune în toate domeniile și o dată la cinci-șapte ani pentru o școală care are performanțe bune, dar care necesită îmbunătățiri în unele domenii). ARACIIP ar trebui să stabilească periodicitatea reevaluărilor în funcție de capacitatea sa, de dovezile pe care le deține cu privire la calitatea școlilor și de măsura în care calitatea acestora poate fi monitorizată prin sistemul de gestionare a datelor educaționale al Ministerului Educației.

**Măsura 2. Să asigure finanțare pentru ARACIIP de la bugetul central pentru un program de lucru multianual.** În loc să se bazeze pe taxe plătite de școli și pe subvenții ad-hoc, care au dus la o finanțare insuficientă și imprevizibilă, ARACIIP ar trebui să primească de la bugetul de stat o finanțare proporțională cu volumul său de activitate. Acesta este modul în care alte țări europene își finanțează inspectoratele școlare (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări) (van Bruggen, 2010<sup>[32]</sup>). Trecerea la o finanțare de la bugetul central va necesita ca ARACIIP să elaboreze un buget integrat, care să includă costurile cu personalul permanent (efective și planificate) și costurile cu plata experților externi, precum și să își desfășoare activitatea după un program multianual. De asemenea, vor fi necesare modificări ale procesului de bugetare aplicat de Ministerul Educației (a se vedea Secțiunea 4. Resurse educaționale), în special trecerea la un ciclu bugetar multianual care să includă scenarii, astfel încât ARACIIP să poată planifica dezvoltarea în funcție de creșterile preconizate ale cheltuielilor.

**Măsura 3. Să reducă redundanța evaluărilor și să se asigure că evaluările cadrelor didactice sunt supravegheate de către un organism cu expertiză relevantă.** Deși noua legislație abordează multe dintre problemele de lungă durată ale sistemului de inspecție vechi, există două funcții care necesită atenție suplimentară. În primul rând, sunt inspecțiile generale. Prin consolidarea capacității direcțiilor județene de a monitoriza calitatea școlilor și de a le identifica pe cele care prezintă riscuri (a se vedea Recomandarea 3), inspecțiile generale suplimentare ar deveni redundante. În al doilea rând, sunt evaluările profesorilor. Evaluarea individuală a cadrelor didactice diferă de evaluarea calității școlilor și necesită o expertiză profesională specifică. După cum s-a discutat în Secțiunea 5. Profesia didactică, responsabilitatea pentru evaluarea și promovarea cadrelor didactice ar trebui să fie atribuită unui organism la nivel național care să dispună de expertiza profesională relevantă.



*Recomandarea 5. Clarificarea modelului de sprijinire a școlilor la nivel județean și dezvoltarea unui ecosistem național de resurse*

Pentru a permite direcțiilor județene să devină centre de asistență și resurse pentru școli, România va trebui să aibă în vedere următoarele:

**Măsura 1. Dezvoltarea unui model de asistență la nivel de județ pentru școli bazat pe îndrumare, legături strânse și colaborare.** Restructurarea autorităților școlare județene oferă României ocazia de a dezvolta un model mai eficient de sprijin pentru școli, având la bază următoarele principii:

- Școlile cu performanțele cele mai slabe vor trebui să primească asistență intensivă pentru a se îmbunătăți. Direcțiile județene sunt situate în apropierea școlilor și sunt bine poziționate pentru a găzdui o echipă de experți care să consilieze și să îndrume cele mai slabe școli pe parcursul mai multor ani. Alte jurisdicții, cum ar fi Țara Galilor (Regatul Unit), au introdus funcții similare de sprijin la nivel local cu efecte pozitive vizibile (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). În România, mulți dintre inspectorii școlari cu experiență au cunoștințele necesare pentru această funcție. Aceștia ar putea beneficia de formare profesională pentru a juca rolul de îndrumători de îmbunătățire a școlilor sau de „consilieri pentru provocări”, așa cum sunt numiți în Țara Galilor.
- Școlile au nevoie de asistență de specialitate în diverse domenii în care autoritățile școlare județene nu au competențe, cum ar fi educația pentru elevii cu cerințe speciale (SEN), predarea diferențiată și evaluarea formativă. În acest caz, autoritățile școlare județene ar juca rolul de intermediari, conectând școlile la resurse specializate, cum ar fi rețeaua de școli de aplicație pentru practica pedagogică, noul corp de mentorat și licențiere în cariera didactică sau centrele județene pentru resurse educaționale. În multe cazuri, resursa ar putea fi școala, ca parte a inițiativei de creare de rețele de colaborare (a se vedea Recomandarea 3).
- Multe dintre viitoarele 42 de direcții județene de învățământ preuniversitar ale României nu au personalul și competențele necesare pentru a oferi asistență școlilor de pe teritoriul județului lor, ceea ce face ca sporirea colaborării la nivel județean să fie o prioritate. Deși unele județe colaborează deja ad-hoc, Ministerul Educației ar trebui să încurajeze această practică prin asigurarea unei finanțări de la bugetul de stat pentru activitățile interjudețene și prin crearea unor funcții care presupun în mod explicit colaborarea între direcțiile județene (de exemplu, Consorții de personal cu competențe în anumite domenii, cum ar fi dezvoltarea conducerii, care ar avea sarcina de a lucra cu școli din mai multe județe). Ministerul Educației ar putea să se concentreze mai întâi pe crearea de consorții pentru a sprijini județele cu cea mai mare concentrație de unități de învățământ preuniversitar cu performanțe scăzute, cum ar fi Ialomița și Mureș, și să ia măsuri pentru ca județele să aibă acces la date actualizate privind calitatea unităților din zona lor (Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare oferă recomandări suplimentare pentru îmbunătățirea raportării datelor către întregul sistem de învățământ, inclusiv către direcțiile județene) (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>).

**Măsura 2. Consolidarea capacității de management a Ministerului Educației în materie de îmbunătățire a calității școlilor.** Ministerul Educației va trebui să ofere județelor dezavantajate mai mult sprijin sub formă de investiții și resurse adecvate. Definirea domeniilor prioritare de investiții este un pas pozitiv, deoarece va permite României să aloce resurse școlilor defavorizate (a se vedea Secțiunea 4. Resurse educaționale). Pentru ca aceste investiții să conducă la îmbunătățirea calității învățământului, nu doar a infrastructurii, Ministerul Educației ar trebui să direcționeze o parte substanțială a fondurilor către consolidarea echipelor de experți din direcțiile

județene care lucrează cu școlile în aceste domenii, precum și a structurilor de colaborare interjudețeană ale acestor direcții. Definierea modalităților prin care ministerul sprijină autoritățile școlare județene și alocarea resurselor necesare vor juca un rol important în materializarea acestor eforturi.

**Măsura 3. Desfășurarea unei campanii de formare și de comunicare coordonate de minister, pentru a explica funcțiile de evaluare și de asistență.** Nu va fi ușor să se schimbe modul în care noile structuri județene își înțeleg rolurile, precum și percepția școlilor față de personalul județean care le oferă sprijin și față de evaluatorii ARACIIP. Vor trebui definite clar atribuțiile acestora, reflectate în noile denumiri ale posturilor și vor fi necesare activități ample de pregătire profesională pentru ca personalul să își înțeleagă noile roluri. Experiența altor țări din OCDE ilustrează importanța completării acestor măsuri cu o campanie națională de comunicare care să prezinte clar rațiunea și natura schimbărilor planificate. De exemplu, în 2009, Polonia și-a modificat sistemul de inspecție școlară astfel încât să se concentreze pe calitatea predării și să aloce școlilor mai multă responsabilitate pentru propria evaluare și îmbunătățire. O analiză sugerează că lipsa unei strategii de comunicare la nivel național a împiedicat punerea în aplicare a reformei (Mazurkiewicz, Walczak and Jewdokimow, 2014<sup>[33]</sup>). Identificarea unor „promotori” locali sau a unor persoane care deja înțeleg noile atribuții de îndrumare (coaching) și pot fi modele de îndeplinire a acestora poate sprijini demersurile de comunicare și poate facilita adoptarea noilor modalități de lucru de către colegi și de către școli.

**Măsura 4. Elaborarea unui plan de adaptare a personalului la noile roluri și redistribuirea acestora acolo unde este cea mai mare nevoie.** În cadrul reformelor planificate, forța de muncă din Inspectoratele Școlare Județene și din ARACIIP trebuie redistribuită în noi roluri. Reformele din sectorul public din alte țări din OCDE au fost susținute de următoarele măsuri:

- *Cartografierea competențelor* pentru a evalua aptitudinile și competențele disponibile în sistem, la nivel național și județean, pentru a adapta personalul la noile atribuții și pentru a identifica lacunele care trebuie acoperite prin perfecționare profesională. Cartografierea s-ar putea realiza sub forma unei analize externe independente sau printr-o metodă care să implice mai direct personalul din sistem. De exemplu, Ministerul Planificării din Brazilia a dezvoltat, în parteneriat cu Școala Națională de Administrație Publică, o bază de date online (altfel spus, o „bancă de talente”), în care funcționarii publici pot introduce, dacă doresc, informații despre competențele lor profesionale. Deși informațiile sunt autodeclarate, deci nu reprezintă o evaluare obiectivă a competențelor și a lacunelor din sistem, platforma a ajutat la corelarea personalului activ cu ofertele de locuri de muncă (OECD, 2019<sup>[34]</sup>).
- *Stimulente pentru ca personalul ARACIIP și al direcțiilor județene să se mute în zonele cu nevoi mai mari:* Stimulentele financiare (cum ar fi bonusurile și alocațiile pentru locuință) și stimulentele nemonetare, cum ar fi posibilitățile de promovare în carieră și de dezvoltare profesională, pot contribui la atragerea personalului în aceste zone.
- *Un program de părăsire voluntară a sistemului:* Un program în care doritorii pot părăsi voluntar sistemul de învățământ oferă o cale de ieșire celor reticenți să facă tranziția către un rol nou. Experiența Scoției evidențiază importanța acestui program (Education Scotland, 2016<sup>[35]</sup>). Education Scotland a fost înființată în 2011 prin fuzionarea organizației Learning and Teaching Scotland, a HM Inspectorate of Education și a unor funcții din cadrul guvernului Scoției. Programul de părăsire voluntară a sistemului a oferit o alternativă angajaților care nu doreau să își asume un nou rol și a permis noilor angajați să aducă perspective noi în funcțiile ocupate.

## 4. Resurse educaționale

### **Prezentare generală a contextului**

Noul pachet legislativ vizează creșterea bugetului pentru educație și alocarea mai multor fonduri și a unor profesori calificați pentru școlile defavorizate. Formula de finanțare per elev cuprinde o nouă pondere alocată pe criteriile de echitate școlilor defavorizate, elevilor cu cerințe educaționale speciale și consorțiilor școlare în care participă școli din mediul rural și din cel urban. Școlile din zonele de investiții prioritare vor primi resurse și sprijin direcționat, în timp ce profesorii din zonele defavorizate sau izolate și elevii vulnerabili și cei cu rezultate academice excepționale vor beneficia de sprijin financiar individual. Această secțiune analizează modificările preconizate în politicile publice din sector și prezintă recomandări privind asigurarea adecvării resurselor la reformele planificate, privind eliminarea ineficiențelor din sistem și privind acordarea de asistență specifică celor mai dezavantajate școli.

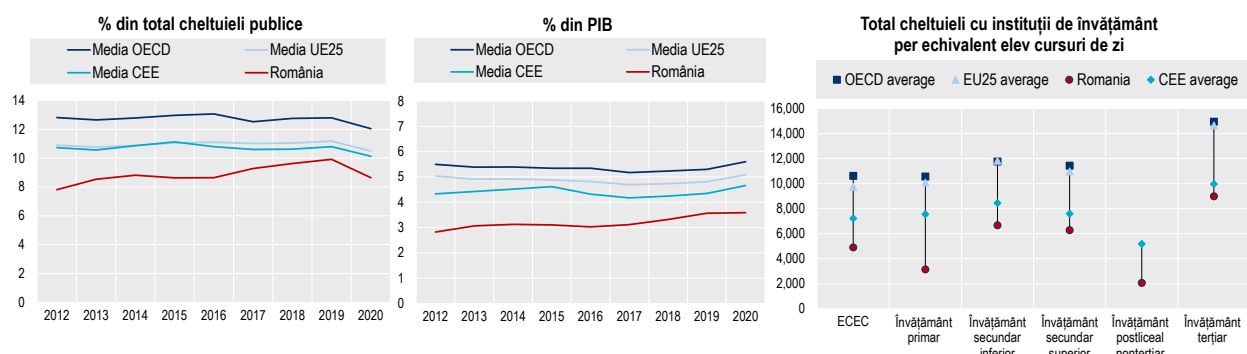
### **Principalele constatări ale analizei-diagnostic**

Principalele caracteristici ale sistemului educațional înainte de reformă includ:

- **Cheltuielile publice pentru educație sunt foarte scăzute, în special pentru învățământul preuniversitar.** Cheltuielile publice pentru învățământul primar și secundar sunt cu mult sub media OCDE, UE și a Europei Centrale și de Est (ECE) (a se vedea Figura 8). În România, alocările per elev reprezintă mai puțin de o treime din media OCDE pentru învățământul primar (3 150 USD față de media OCDE de 10 562 USD) și aproximativ jumătate pentru învățământul secundar (6 474 USD față de media OCDE de 11 597 USD) (OECD, 2023<sup>[36]</sup>).
- **Politicile de redistribuire și de alocare echitabilă în sprijinul zonelor mai sărace ale țării nu sunt suficient dezvoltate.** Formula de finanțare, pe baza căreia se alocă circa 90% din totalul fondurilor primite de școli, s-a îmbunătățit de-a lungul timpului și reflectă mai bine nevoile acestora (World Bank, 2018<sup>[37]</sup>). Cu toate acestea, există îndoieli cu privire la proiectarea și adecvarea acesteia. Formula este complexă, ceea ce face ca alocările să fie mai puțin transparente și, potențial, mai puțin eficiente, iar coeficienții utilizați sunt definiți prin lege, iar nu pe baza costurilor calculate. Întrucât cea mai mare parte a fondurilor de la bugetul de stat este folosită pentru salarii, unitățile de învățământ depind în mare măsură de autoritățile locale sau de veniturile proprii pentru a acoperi alte costuri, neexistând mecanisme care să compenseze de la buget disparitățile în capacitatea locală de a obține venituri proprii.
- **Schimbările demografice au pus probleme rețelei școlare, ceea ce face ca îmbunătățirea calității să fie o provocare mai mare.** În pofida eforturilor din trecut de a raționaliza rețeaua școlară, persistă ineficiențe și provocări legate de calitatea acesteia. De exemplu, în 2022-23, 45% dintre școlile de stat aveau mai puțin de 50 de elevi, predominant în zonele rurale, iar în 32% dintre localități se găseau mai mult de 2 școli mici la mică distanță unele de celelalte (World Bank, forthcoming<sup>[38]</sup>). Elevii din școlile mici din mediul rural tind să aibă rezultate mai slabe la învățatură decât cei din școlile mai mari din orașe (a se vedea Figura 9).
- **De regulă, condițiile de lucru sunt mai solicitante pentru profesori în școlile mici din mediul rural.** România oferă o serie de stimulente pentru a atrage cadrele didactice în școlile rurale și în zone izolate, printre care un spor de 20% la salariul de bază, prelungirea contractului de muncă încheiat pe perioadă determinată, precum și mai puține ore de predare în învățământul secundar (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Cu toate acestea, școlile din mediul rural se confruntă cu provocări mai mari decât cele din mediul urban în a atrage și a păstra cadre didactice mai bine pregătite și în a le sprijini să predea eficient (a se vedea Figura 10).

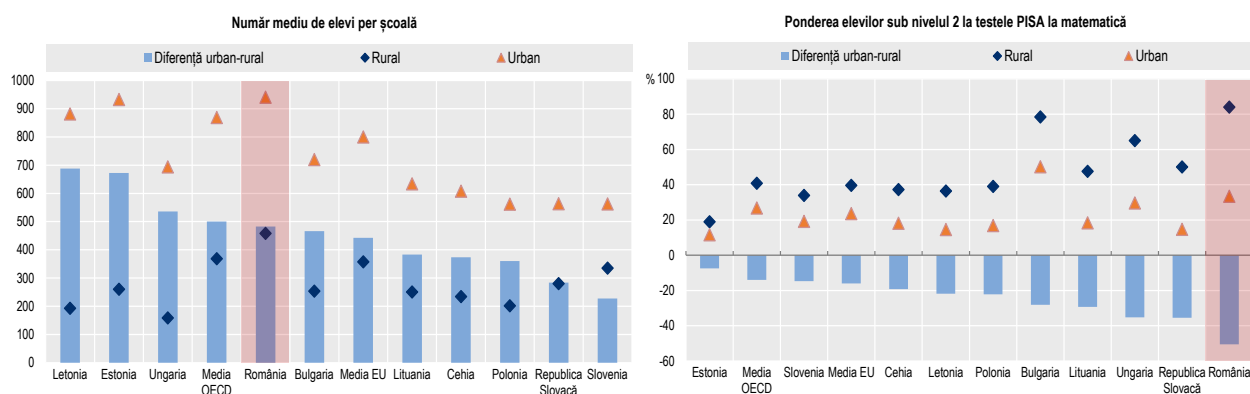
- **Școlile de învățământ de masă trebuie mai bine pregătite pentru a integra elevii cu cerințe educaționale speciale.** Deși s-a înregistrat o creștere notabilă a procentului de cadre didactice din învățământul secundar inferior care beneficiază de formare profesională continuă în domeniul educației speciale, acesta continuă să fie principalul domeniu în care cadrele didactice spun că au nevoie de formare (OECD, 2019<sup>[39]</sup>).
- **România acordă elevilor o serie de burse, care recompensează în principal rezultatele școlare.** În 2020-21, numărul elevilor care au primit burse de merit și de excelență a fost de peste trei ori mai mare decât cel al celor care au beneficiat de burse sociale. Sprijinul financiar acordat elevilor numai pe baza meritelor ridică unele probleme. Este mai probabil ca elevii cu înclinație mai mare către învățare să provină din medii socioeconomice favorizate și să reușească în educație chiar și fără bursă de merit. Prin urmare, bursele de merit pot duce la o utilizare ineficientă a resurselor publice și nu contribuie la soluționarea inechităților din sistem.

**Figura 8. Cheltuielile publice pentru educație în România sunt foarte mici comparativ cu cele din alte țări**



Sursa: OCDE (2023<sup>[40]</sup>), *Education at a Glance - Education Finance Indicators*, <https://stats.OECD.org>.

**Figura 9. Școlile din mediul rural din România sunt mai mici și au performanțe mai slabe decât cele din mediul urban**

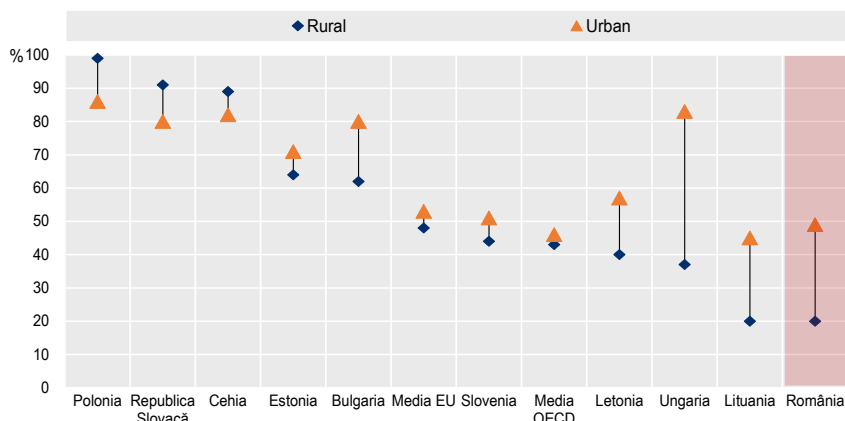


Notă: Croația este omisă deoarece au existat prea puține observații pentru a obține estimări de încredere pentru școlile rurale (și anume, date valide pentru mai puțin de 30 de elevi sau mai puțin de 5 școli). Mediile din UE și OCDE trebuie interpretate cu prudență, deoarece includ țări care nu au îndeplinit unul sau mai multe standarde de eșantionare pentru PISA.

Sursa: OCDE (2023<sup>[5]</sup>), *Baza de date PISA 2022*, <https://www.OECD.org/pisa/data/2022database/>.

### Figura 10. În România, ponderea cadrelor didactice cu cel puțin un masterat este mai mică în școlile din mediul rural

Procentul de cadre didactice cu cel puțin o diplomă de masterat, în funcție de locația școlilor, 2022



Notă: Croația este omisă deoarece au existat prea puține observații pentru a obține estimări de încredere pentru școlile rurale (și anume, date valide pentru mai puțin de 30 de elevi sau mai puțin de 5 școli). Mediile din UE și OCDE trebuie interpretate cu prudență, deoarece includ țări care nu au îndeplinit unul sau mai multe standarde de eșantionare pentru PISA.

Sursa: OCDE (2023<sup>[5]</sup>), Baza de date PISA 2022, <https://www.OECD.org/pisa/data/2022database/>.

### Analiza modificărilor prevăzute în pachetul legislativ

Noul pachet legislativ urmărește să crească cheltuielile publice pentru educație și să sprijine școlile defavorizate cu fonduri suplimentare, subvenții pentru profesori și burse pentru elevi. Infografic 2 evidențiază modificările aduse politicilor de finanțare a educației prin Legea învățământului preuniversitar din 2023.

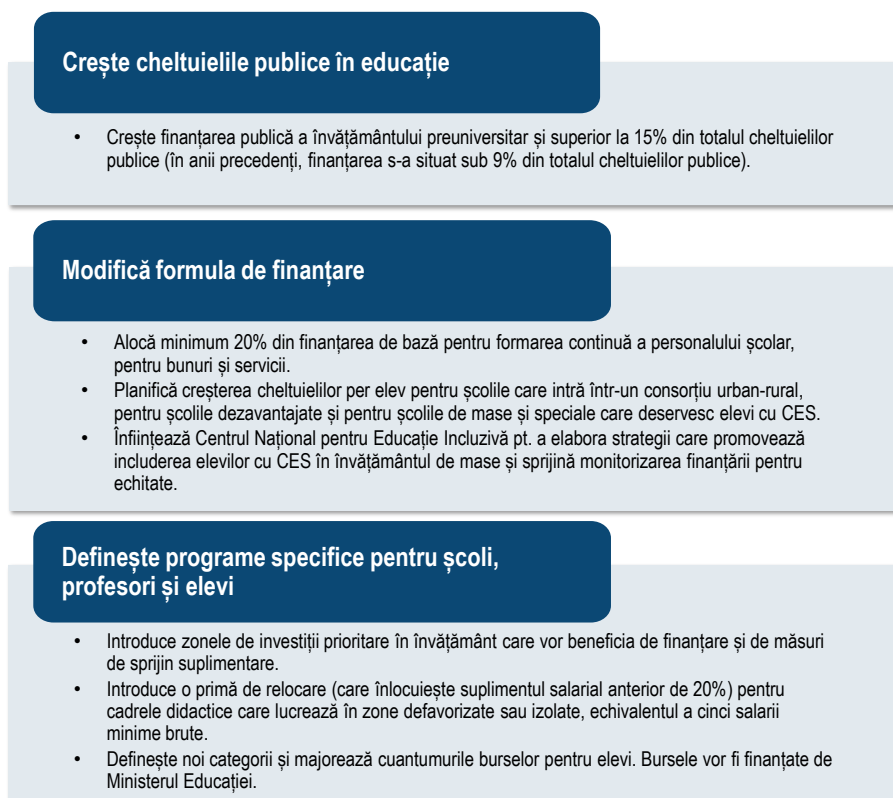
*Creșterea cheltuielilor publice în educație este esențială pentru a atinge treptat niveluri adecvate ale alocărilor per elev.*

Legea din 2023 vizează creșterea progresivă a alocărilor anuale pentru educație, astfel încât să ajungă la minimum 15% din cheltuielile bugetului general consolidat până în 2027 (Ministry of Education, 2023<sup>[12]</sup>). Aceasta reprezintă o creștere semnificativă în comparație cu anii anteriori, când finanțarea educației a reprezentat constant sub 9% din totalul cheltuielilor bugetului general (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Creșterea cheltuielilor publice pentru educație este esențială pentru a asigura cel puțin calitatea de bază a învățământului și reprezintă o investiție pe termen lung, cu beneficii atât pentru indivizi, cât și pentru societate (OECD, 2017<sup>[41]</sup>). Aspecte notabile ale noilor politici bugetare și de alocare a resurselor sunt:

- **Planurile de creștere a finanțării vor permite României să atingă treptat nivelurile de cheltuieli per elev necesare pentru a asigura calitatea de bază a învățământului.** Deși bugetele mai mari pentru educație nu se traduc automat în rezultate mai bune la învățatură, este necesar un nivel minim al cheltuielilor pentru a asigura un învățământ la un standard de bază al calității. Obiectivul de finanțare de 15% din totalul cheltuielilor bugetare corespunde reperelor internaționale privind alocările publice pentru educație și ar aduce cheltuielile per elev mai aproape de nivelurile medii din ECE și UE (9 295 USD și, respectiv, 12 271 USD) (UNESCO, 2015<sup>[42]</sup>; OECD, 2023<sup>[40]</sup>).

- **Trebuie crescută capacitatea de elaborare a bugetelor strategice pentru a alinia resursele financiare cu prioritățile în materie de politici publice.** Ca jalon național în cadrul PNRR, toate ministerele, inclusiv Ministerul Educației, trebuie să elaboreze planuri strategice instituționale (PSI)<sup>3</sup>, în conformitate cu noile metodologii naționale de planificare strategică și de bugetare pe programe (World Bank, 2022<sup>[43]</sup>). Direcția Generală Economică (DGE) va conduce procesul de bugetare strategică, iar Unitatea de Politici Publice (UPP) va coordona pregătirea PSI. Acestea sunt măsuri pozitive de aliniere a finanțării la prioritățile politicilor publice pe termen mediu. Cu toate acestea, ele prezintă diferențe semnificative față de practicile și posibilitățile actuale ale Ministerului Educației și vor necesita investiții substanțiale în dezvoltarea capacităților instituționale. DGE are experiență limitată în bugetarea multianuală bazată pe programe. Cea mai mare parte a capacității sale este utilizată în procesul anual de elaborare a bugetului, axat pe acoperirea costurilor anuale și evitarea deficitelor. În mod similar, UPP s-a axat, în principal, pe coordonarea și monitorizarea strategiilor UE și are competențe limitate de planificare strategică și de elaborare a PSI.

## Infografic 2. Schimbări planificate privind creșterea cheltuielilor pentru educație și distribuirea acestora în România



Sursa: Autorii, pe baza datelor Ministerului Educației (2023<sup>[12]</sup>), Legea Învățământului Preuniversitar „România educată”.

<sup>3</sup> PSI prezintă obiectivele, programele, activitățile și rezultatele așteptate ale politicilor publice pe o perioadă de patru ani. PSI fac legătura între obiectivele politicilor publice, resursele bugetare pe termen mediu și cadrul de monitorizare necesar pentru implementarea acestora.



*Remedierea ineficiențelor din sistem va asigura că resursele suplimentare sunt folosite pentru atingerea obiectivelor programului „România educată”.*

România a luat măsuri de îmbunătățire a eficienței cheltuielilor publice. De exemplu, în 2016, Ministerul Finanțelor a înființat o nouă unitate de analiză a cheltuielilor care a realizat analize pilot asupra cheltuielilor pentru educație și pentru sănătate. Ca parte a angajamentelor asumate în PNRR, România va finaliza aceste proiecte pilot și le va revizui periodic pe viitor (World Bank, 2022<sup>[43]</sup>). De asemenea, reformele planificate vor crește cheltuielile per elev pentru școlile din mediul urban și rural care intră într-un consorțiu școlar. Prin promovarea mobilității personalului didactic specializat, a folosirii în comun a dotărilor și resurselor, precum și a unei oferte comune de cursuri, consorțiile pot extinde diversitatea curriculară și resursele disponibile pentru elevi, în special pentru cei care frecventează școli mici din mediul rural. Legea învățământului preuniversitar prevede o serie de programe naționale de reducere a ratei de abandon școlar care afectează populația atât la nivel individual și de comunitate, cât și la nivel economic și conduce la utilizarea sub nivelul optim a resurselor în școli. În pofida acestor măsuri, există în continuare ineficiențe în sistem. Datele la nivel național arată că există multe școli mici care au dificultăți în a oferi educație de înaltă calitate. În plus, școlile sunt supuse unei sarcini administrative grele care absorb resursele și deturneză atenția directorilor și a profesorilor de la sarcinile lor principale. Caracteristicile notabile ale modificărilor privind eficiența cheltuielilor sunt:

- **O strategie națională de optimizare a rețelei școlare ar putea contribui la îmbunătățirea eficienței, echității și calității educației.** În rețeaua școlară din România există un număr mare de școli mici și de structuri școlare arondate<sup>4</sup> aflate în mediul rural (a se vedea Tabelul 3). Autoritățile locale vor continua să se ocupe de propunerile de reorganizare a rețelei școlare (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>). Deși înțeleg mai bine nevoile specifice ale comunităților, actorii locali nu dispun de îndrumări sau reguli clare pe care să le urmeze, de stimulente suficiente, de platforme pentru schimbul de informații și de planuri pentru a forma rețele eficiente de colaborare. De exemplu, deși Legea învățământului preuniversitar din 2023 reglementează extensiv dimensiunile minime ale unităților de învățământ preuniversitar și ale claselor, niște principii directe mai clare și simple ar fi necesare. Acesta este, în special, cazul școlilor și al claselor care nu au dimensiunile minime, pentru care legea definește mai multe excepții, dar nu prevede niciun proces pentru a stabili dacă o excepție este necesară sau de dorit. Similar, formula de finanțare conține mai mulți coeficienți de corecție, inclusiv pentru școlile mici și izolate. Deși pot fi necesari, acești coeficienți pot submina motivația de raționalizare a rețelei școlare.
- **Birocrația școlară absoarbe resurse și distrage atenția directorilor și a profesorilor de la atribuțiile lor de bază.** Volumul mare al activităților administrative a fost evidențiat ca unul dintre principalii factori care împiedică conducerea eficientă a școlilor (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). În cadrul reformelor, sunt planificate măsuri de reducere a poverii administrative în școli, cum ar fi crearea unui sistem integrat de gestionare a datelor educaționale pentru a optimiza obținerea datelor (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare). Cu toate acestea, sunt necesare eforturi suplimentare pentru a reduce alte procese și structuri birocratice din școală care distrag atenția directorilor și profesorilor de la predare și învățare. De exemplu, directorii alocă cea mai mare parte a timpului lor sarcinilor administrative, cum ar fi cunoașterea legislației la zi sau organizarea și supravegherea mai multor comisii școlare, dintre care unele cu funcții care se suprapun (World Bank, forthcoming<sup>[44]</sup>).

---

<sup>4</sup> Structurile școlare arondate sunt unități de învățământ fără personalitate juridică, arondate unei unități de învățământ cu personalitate juridică.

**Tabelul 3. Structurile școlare arondate, școlile mici și școlile din mediul rural predominant în rețeaua școlară de stat**

	Unități școlare	Nr. de elevi
Nr. total de școli	16 507	2 760 158
Din care școli arondate	10 561 (64%)	524 391 (19%)
Din care în mediul rural	11 378 (69%)	944 904 (34%)
Din care sunt cu mai puțin de 50 de elevi	7 386 (45%)	166 808 (6%)

Sursa: Banca Mondială (forthcoming<sup>[38]</sup>), *Livrabilul 3 Analiza funcțională a sistemului preuniversitar, Acord de servicii de consultanță rambursabile pentru asistența pentru redresarea învățământului în România (P178400)*.

*Direcționarea resurselor suplimentare către școlile defavorizate și către elevii cu cerințe educaționale speciale poate contribui la corectarea inechităților.*

Reformele dau o pondere mai mare echității în cazul școlilor clasificate ca fiind defavorizate și în cazul elevilor cu CES. În plus, finanțarea de bază per elev va cuprinde minimum 20% din valoarea totală pentru formarea continuă a personalului școlar și pentru bunuri și servicii - două domenii care au fost subfinanțate (World Bank, forthcoming<sup>[38]</sup>). Dacă sunt concepute și puse în aplicare în mod adecvat, aceste schimbări reprezintă pași pozitivi pentru a spori echitatea în materie de finanțare și pentru a îmbunătăți calitatea predării și a învățării. Printre caracteristicile notabile ale modificărilor planificate în finanțarea școlilor se numără:

- **Planurile de introducere a unor noi coeficienți de corecție în formula de finanțare pot contribui la sporirea echității, dar pot conduce și la o formulă de finanțare mai complexă și mai ineficientă.** Formula de finanțare va include noi corecții pentru a oferi finanțare suplimentară școlilor defavorizate și celor care înscriu elevi cu cerințe educaționale speciale. Pe lângă aceste modificări, formula deja cuprinde factori precum amplasarea în zone rurale, numărul mic de elevi, limba minoritară de predare și costurile de întreținere mai mari determinate de condițiile climatice locale. Deși recunosc existența unor diferențe reale în costurile unitare dincolo de controlul școlii, coeficienții de corecție, fie vechi, fie noi, fac formula mai complexă. O formulă de finanțare cu prea mulți coeficienți de corecție poate face dificilă anticiparea finanțării pe care o va primi fiecare școală sau localitate și poate complica elaborarea bugetului pe termen mediu. De asemenea, poate necesita culegerea și analizarea unor volume mai mari de date, poate reduce transparența și poate diminua capacitatea părților implicate de a înțelege cum se iau deciziile de finanțare.
- **Trebuie dezvoltate capacitatea și sistemul de supraveghere care ar permite școlilor să utilizeze corespunzător fondurile pentru elevii cu CES.** Noul pachet legislativ oferă o mai mare claritate în ceea ce privește conceperea serviciilor educaționale pentru elevii cu CES<sup>5</sup> și oferă resurse pentru primirea lor, în cea mai mare măsură posibilă, în școlile de învățământ de masă. Legea introduce un model de sprijin pe patru niveluri, în funcție de nevoile elevilor, și înființează un nou Centru Național pentru Educație Incluzivă cu rolul de a profesionaliza învățământul special din țară. Toate acestea sunt schimbări pozitive care pot îmbunătăți experiența educațională a elevilor cu cerințe speciale și pot reduce marginalizarea acestora. Legislația secundară va trebui să clarifice structura și resursele pentru noul Centru Național pentru Educație Incluzivă. În plus,

<sup>5</sup> Învățământul special este definit ca fiind „forma de educație flexibilă acordată copiilor cu CES, care, din cauza unor dizabilități mintale, psihice, intelectuale și/sau senzoriale, precum și din cauza unor dizabilități fizice, motorii și neuromotorii, tulburări emoționale, de neurodezvoltare, inadaptare socială sau a oricărei alte boli, tulburări sau a unei afecțiuni cronice, genetice, au nevoie de resurse și de sprijin specializat”. Elevii cu CES sunt identificați de către comisiile multidisciplinare pentru protecția copilului din fiecare județ, din care fac parte medici, psihologi, pedagogi, profesori, sociologi, asistenți sociali etc. Centrele județene de resurse și asistență educațională și școlile speciale vor acționa ca centre de resurse și vor angaja echipe multidisciplinare specializate la care pot apela școlile.

Ministerul Educației va trebui să definească protocoale pentru a identifica în mod consecvent elevii cu CES, a pregăti personalul școlar să aplice o abordare pe mai multe niveluri a incluziunii sociale și a monitoriza utilizarea finanțării pentru echitate de către școli (a se vedea mai jos).

- **În ciuda preocupărilor larg răspândite cu privire la inechitatea între județe, localități și școli în ce privește alocările bugetare, finanțarea școlilor nu este monitorizată activ.** Soluționarea disparităților de finanțare, atât prin formula de finanțare, cât și prin politici mai ferme de egalizare fiscală, va necesita date, analize și rapoarte privind bugetele și nevoile școlilor. Deși în România se culeg date privind bugetele școlare și execuția acestora prin intermediul sistemului național de raportare al Ministerului Finanțelor (Forexbug), platforma nu este conectată la sistemul informatic de gestionare a datelor educaționale al Ministerului Educației. Ca urmare, Ministerul Educației nu monitorizează și nu raportează finanțarea pe unități de învățământ, pe criterii teritoriale sau pe grupuri de populație școlară. Analizele disponibile au fost efectuate de parteneri externi și numai ad-hoc. Planurile de dezvoltare a unui sistem interoperabil și integrat de gestionare a datelor reprezintă un pas pozitiv în vederea îmbunătățirii accesului la datele financiare și a consolidării monitorizării finanțării școlare (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare).

*Programele orientate către comunități, școli și elevi pot contribui la eliminarea barierelor multiple din calea participării și a învățării.*

Legea învățământului preuniversitar din 2023 identifică o serie de programe specifice pentru a sprijini cele mai dezavantajate școli și cei mai defavorizați elevii. Legea introduce conceptul de zone de investiții prioritare în educație pentru a oferi finanțare și sprijin suplimentar școlilor situate în zone care concentrează dezavantaje socioeconomice. Reformele planificate redefinesc stimulentele financiare acordate pentru a încuraja personalul didactic să se mute într-o școală dezavantajată sau izolată. De asemenea, prin reforme se extinde programul de burse pentru elevii defavorizați. Printre caracteristicile notabile ale politicilor în domeniul subvențiilor specifice pentru școli, cadre didactice și elevi se numără:

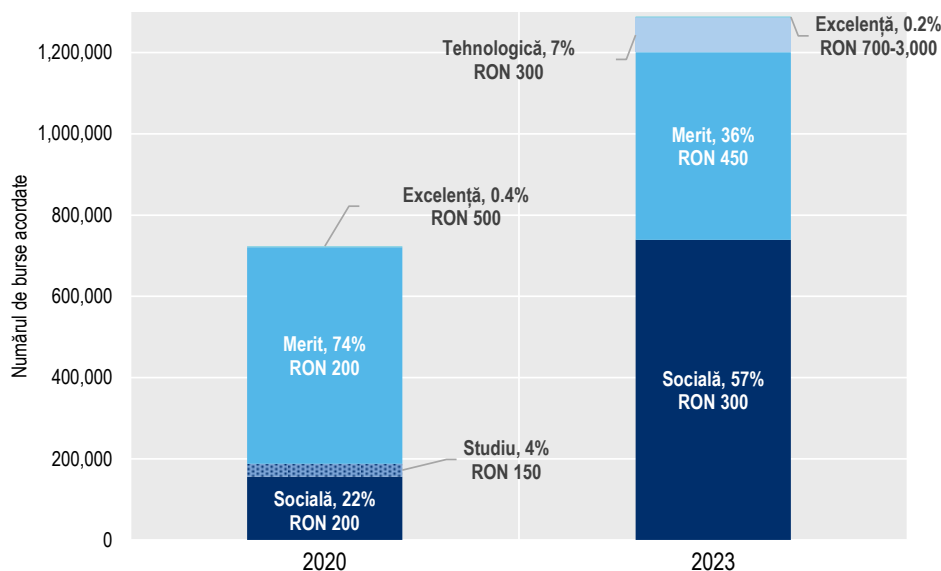
- **Zonele prioritare de investiții în educație pot contribui la concentrarea resurselor în anumite comunități geografice și școli.** Îmbunătățirea rezultatelor elevilor din școlile defavorizate va necesita un pachet integrat de sprijin pentru acestea, pentru elevi și pentru familiile lor. Zonele de investiții prioritare reprezintă un pas în această direcție. Aceste zone permit României să concentreze resurse considerabile și să integreze serviciile sociale și educaționale în comunitățile cele mai defavorizate. Legislația secundară va oferi mai multă claritate în ceea ce privește metodologia de identificare a zonelor și a școlilor prioritare și de coordonare a furnizării de servicii între nivelurile de guvernare și între sectoare. O selecție echilibrată a indicatorilor pentru identificarea domeniilor prioritare va fi esențială pentru a asigura o direcționare corectă a resurselor. De exemplu, deoarece nu toți elevii frecventează o școală în apropierea domiciliului lor, indicatorii bazați doar pe zonă pot duce la o alocare greșită a resurselor. Dacă se ține cont doar de localizarea școlii, iar nu de populația de elevi, există riscul de a rata școlile cu o pondere mare a copiilor dezavantajați, dar aflate în zone bogate sau, invers, să fie favorizate școlile din zonele sărace care deservește elevi avantajați. În plus, în timp ce Legea învățământului preuniversitar prevede că zonele prioritare de investiții în educație vor contribui la integrarea serviciilor educaționale și sociale, România trebuie să clarifice cum și la ce nivel se va realiza integrarea și furnizarea serviciilor.
- **Este posibil ca stimulentele financiare să nu fie suficiente pentru a atrage, a păstra și a pregăti cadrele didactice pentru a lucra în medii dificile.** Legea învățământului preuniversitar prevede că personalul cu statut de cadru didactic titular care lucrează în zone defavorizate sau izolate beneficiază de o primă de instalare egală cu 5 salarii minime brute pe țară, cu condiția să rămână titular în școala respectivă timp de 5 ani. De asemenea, Legea învățământului

preuniversitar prevede acoperirea costurilor de transport pentru cadrele didactice care locuiesc în altă localitate decât cea în care se află școala în care predau (Ministry of Education, 2023<sup>[12]</sup>). Cu toate acestea, în România, bonusurile salariale, prelungirea contractelor și orele de predare mai puține nu au fost suficiente pentru a atrage și a păstra mai multe cadre didactice calificate în școlile izolate sau din mediul rural. Unul dintre motive este că, deși condițiile de muncă în aceste școli sunt, de obicei, mai dificile, sprijinul acordat celor care doresc să predea în acestea rămâne limitat (Ares Abalde, 2014<sup>[45]</sup>). De exemplu, cadrele didactice din școlile mici izolate sau din mediul rural au ocazii limitate de a colabora cu colegii și de a învăța de la aceștia, predau la clase cu regim simultan, predau mai multe materii și își asumă diferite roluri, cum ar fi și managementul școlii, și predarea. Multe din măsurile suplimentare de motivare și de sprijinire a cadrelor didactice planificate în România, cum ar fi mentoratul și comunitățile de învățare în școli, vor fi importante pentru a ajuta școlile mici din zone rurale și izolate să atragă și să păstreze cadre didactice bine pregătite pentru a asigura educație de bună calitate.

- **Extinderea burselor pentru a sprijini elevii dezavantajați poate contribui la soluționarea inegalităților în ceea ce privește prezența și reușita școlară.** Reformele extind numărul, ponderea și valoarea burselor sociale și transferă responsabilitățile de finanțare de la autoritățile locale la Ministerul Educației, pentru a garanta finanțarea consistentă a burselor în întreaga țară (a se vedea Figura 11). De asemenea, reformele urmăresc să ofere elevilor dezavantajați o șansă mai echitabilă de a concura pentru bursele de merit, aceste burse fiind acordate celor mai buni 30% dintre elevii din fiecare clasă. Deși acestea sunt măsuri promițătoare, reformele nu merg atât de departe pe cât ar putea pentru a direcționa sprijinul financiar către elevii dezavantajați. De exemplu, bursele de merit sunt considerabil mai mari decât cele sociale, chiar dacă este probabil ca elevii din familiile mai bogate să beneficieze disproporționat de ele. Acești elevi avantajați au toate șansele de a progresa în sistemul de învățământ fără bursă, ceea ce duce la o utilizare ineficientă a resurselor publice limitate. Redirecționarea acestor fonduri către elevii dezavantajați financiar, dar cu înclinație către învățatură, ar servi mai bine obiectivului de reducere a ratelor foarte ridicate de părăsire timpurie a învățământului preuniversitar. În plus, în timp ce bursele pot contribui la eliminarea unora dintre barierele în calea accesului la educație impuse de costuri, eficacitatea poate fi limitată dacă nu se asigură plase de siguranță mai trainice pentru copiii dezavantajați și pentru familiile acestora. O analiză recentă a OCDE a evidențiat faptul că transferurile financiare directe către gospodăriile sărace sunt insuficiente pentru a le proteja de sărăcie, în special în cazul celor din mediul rural și al familiilor cu copii (OECD, 2022<sup>[46]</sup>).

**Figura 11. Numărul, ponderea și valoarea lunară ale bursei sociale au crescut în România între 2020 și 2023**

Numărul de burse acordate, în funcție de tipul de bursă, 2020 și 2023



Notă: Cu albastru închis sunt reprezentate bursele sociale, iar cu albastru deschis bursele de merit (care recompensează rezultatele școlare). Bursele de studiu sunt un amestec de burse de merit și sociale, deoarece sunt acordate elevilor cu rezultate școlare bune și care provin din familii cu venituri mici.

Sursa: Ministerul Educației (2023<sup>[8]</sup>), Chestionar de fond: Sprijin pentru consolidarea modelului de conducere în învățământul preuniversitar din România; Ministerul Educației (2023<sup>[12]</sup>), Legea învățământului preuniversitar „România Educată”; Ministerul Educației (2023<sup>[47]</sup>), „Situația bursei școlare la 31 octombrie 2023”, [https://www.edu.ro/sites/default/files/Centralizare\\_situatie\\_burse\\_scolare\\_31\\_octombrie\\_2023.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Centralizare_situatie_burse_scolare_31_octombrie_2023.pdf).

## Recomandări privind politicile publice

*Recomandarea 6. Consolidarea capacității de a aplica o abordare mai strategică în bugetare, astfel încât creșterea cheltuielilor să sprijine obiectivele pe termen lung.*

Pentru a trece la o abordare mai strategică a bugetării, care să coreleze prioritățile politicilor publice cu bugetarea pe termen mediu, România ar trebui:

**Măsura 1. Să investească în capacitatea instituțională a Ministerului Educației de a elabora bugete strategice.** Ministerul Educației trebuie să își dezvolte capacitatea necesară pentru a face proiecții bugetare pe mai mulți ani, pentru a structura bugetele pe programe și pentru a defini și raporta indicatori de performanță. În acest scop, Ministerul Educației ar putea avea nevoie să ofere personal și resurse suplimentare în cadrul DGE. Anexa. Exemple din diferite țări oferă exemple de funcții și de roluri ale personalului din unitățile financiare din unele țări membre ale UE și din OCDE. Acestea dispun de echipe de specialiști experimentați, capabili să îndeplinească sarcini importante pentru elaborarea bugetului strategic, cum ar fi proiecțiile de venituri, previziunile de cheltuieli și analizele *ex ante* ale costurilor și beneficiilor. În multe dintre aceste țări, unitățile financiare sunt găzduite de departamente mai mari care au ca atribuții și planificarea și monitorizarea reformelor prioritare. Acest mod de organizare permite comunicare și colaborare

directă între echipele care formulează politicile și cele care gestionează resursele financiare pentru implementarea acestora.

**Măsura 2. Să ofere cursuri de formare la locul de muncă în aplicarea noilor metodologii naționale de planificare strategică și de bugetare pe programe.** DGE și UPP vor avea nevoie de un sprijin considerabil pentru a aplica planificarea multianuală și bugetarea pe programe. Pentru început, Ministerul Finanțelor și Secretariatul General al Guvernului vor trebui să ofere mai multe cursuri de formare și să exercite funcția de supraveghere mai mult decât în prezent, pentru a ajuta personalul din ministere să înțeleagă și să aplice noile metodologii naționale de planificare strategică și de bugetare. Schimburile temporare de personal cu ministerele cu experiență în bugetarea pe programe pot să consolideze competențele profesionale. De exemplu, Ministerul Investițiilor și Proiectelor Europene are procese bine stabilite pentru bugetarea pe programe și pe bază de performanță. De asemenea, aplică un sistem de raportare financiară periodică legată de indicatorii de performanță și de informațiile privind jaloanele de realizare (Mathot and Park, 2022<sup>[48]</sup>). Detașarea angajaților din cadrul și către Ministerul Educației le-ar oferi angajaților Ministerului Educației o experiență practică în aceste procese de bugetare.

*Recomandarea 7. Revizuirea organizării rețelei școlare și a proceselor administrative în școli pentru o utilizare mai eficientă a fondurilor publice.*

Dacă se dorește ca o creștere a cheltuielilor să influențeze pozitiv calitatea educației, România trebuie să soluționeze ineficiențele din sistem, începând cu rețeaua școlară și cu volumul birocrăției din școli. Unele măsuri de luat în considerare:

**Măsura 1. Realizarea de studii periodice pentru a analiza posibilitățile de optimizare a rețelei școlare, protejând totodată accesul elevilor la școlarizare.** Beneficiile pe care școlile mai mici le oferă în ce privește accesibilitatea par a fi contracarate de dificultățile cu angajarea unui număr suficient de cadre didactice calificate și cu garantarea că grupurile școlare îmbunătățesc calitatea predării. Ministerul Educației va trebui să analizeze ineficiența actuală a rețelei școlare și problemele de calitate și să evalueze costurile și beneficiile diferitelor opțiuni de reorganizare a rețelei. Caseta 3 prezintă posibile etape și date ale unui astfel de studiu. Comparând capacitatea actuală cu cererea preconizată, Ministerul Educației va putea identifica nivelurile și școlile și serviciile oferite de acestea în cazul cărora oferta depășește cu mult nevoile viitoare. În același timp, simulări privind distanțele dintre domiciliul elevilor și școli, necesarul de transport și costurile asociate pot ajuta la identificarea cazurilor în care închiderea unei școli este posibilă fără a împiedica accesul elevilor la educație. Aceste analize pot fundamenta elaborarea unor principii și norme naționale de reorganizare a rețelei școlare și de direcționare a investițiilor în infrastructura școlară (a se vedea măsura 2 de mai jos). Estonia și Portugalia au realizat studii similare pentru a fundamenta planificarea și organizarea rețelei școlare (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

### Caseta 3. Un studiu privind reorganizarea rețelei școlare în România

Un studiu privind opțiunile de reorganizare a rețelei școlare ar putea lua în considerare următoarele:

**Măsura 1. Capacitatea actuală a rețelei, pe fiecare nivel de învățământ,** la nivel municipal/comunal și județean. Pentru această analiză sunt necesare informații de înaltă calitate despre fiecare școală în parte, inclusiv despre amplasare, personal, structură și capacitatea infrastructurii școlare.



**Măsura 2. Cererea prognozată** pentru fiecare nivel de învățământ în fiecare municipiu/comunitate și județ (în următorii unu până la cinci ani și următorii șase până la zece ani). Analiza se poate realiza cu ajutorul unor modele de simulare care să proiecteze numărul estimat de elevi, săli de clasă, personal și dotări necesare pe niveluri de învățământ. La realizarea acestor previziuni, Ministerul Educației va trebui să definească o serie de ipoteze privind ratele de înscriere, promovare, repetenție, abandon și absolvire ale elevilor, raportul elevi-profesori, ratele de utilizare a infrastructurii și opțiunile la nivel de politici publice, cum ar fi mărirea claselor, timpul maxim de deplasare până la școală și opțiunile curriculare. De exemplu, un accent mai mare pe științe, tehnologie, inginerie și matematică (STEM) ar putea necesita suplimentarea laboratoarelor de informatică și de științe din rețea.

**Măsura 3. Simulări ale impactului reorganizării asupra distanțelor de deplasare a elevilor către școli.** Aceste simulări necesită date geospațiale privind amplasamentele unităților de învățământ, date privind înscrierile, date privind domiciliile elevilor, precum și date privind opțiunile de transport și modelele de trafic. Aceste informații vor fi importante pentru ca Ministerul Educației să cartografieze oferta de transport, să identifice nevoile nesatisfăcute și să estimeze bugetul necesar pentru a garanta o ofertă adecvată de școlarizare.

**2. Elaborarea unor orientări naționale pentru reorganizarea rețelei școlare.** Ministerul Educației poate contribui la raționalizarea rețelei școlare prin elaborarea unui cadru de principii ca punct de pornire pentru analiza școlilor mici în vederea reorganizării, implicării localnicilor și oferi de stimulente pentru comasarea școlilor sau a serviciilor. Comunicând părților interesate faptul că rețeaua școlară poate fi optimizată și prin alte metode decât închiderea școlilor, Ministerul Educației poate să obțină sprijin pentru aceste eforturi. Țările din OCDE care și-au raționalizat rețeaua școlară au introdus următoarele:

*-Un proces și criterii pentru lansarea analizei școlilor mici în vederea reorganizării:* România trebuie să acorde mai multă atenție modului în care sunt luate deciziile de analizare a situației școlilor mici în vederea închiderii sau comasării. Stabilirea unui proces și a unor criterii la nivel național ar putea fi de ajutor în scopul acestor decizii. Ministerul poate defini acest proces și aceste criterii prin consultări cu autoritățile locale, direcțiile județene, ARACIIP și alți actori importanți din sistem. De exemplu, în Scoția, criteriile includ o cifră de școlarizare scăzută preconizată, costuri de funcționare ridicate în raport cu media, un nivel scăzut de ocupare, o scădere semnificativă a performanțelor elevilor și o nevoie urgentă de investiții considerată disproporționată. Deși astfel de analize nu se traduc în mod automat prin închiderea sau comasarea școlii, ele oferă o bază obiectivă pentru luarea deciziilor și exercită presiune pentru închidere atunci când se impune analizarea repetată a aceleiași școli (Ares Abalde, 2014<sup>[45]</sup>).

*-Îndrumări privind opțiunile de reorganizare a rețelei școlare:* Autoritățile județene și locale vor beneficia de orientări clare cu privire la situațiile în care închiderea, gruparea, formarea de consorții sau fuzionarea (combinarea școlilor sau a unor servicii specifice) reprezintă opțiuni adecvate. De exemplu, la formarea consorțiilor de școli rurale și urbane trebuie să se respecte anumite distanțe minime, să existe opțiuni de transport adecvate și să se impună clar școlilor să aloce fonduri suplimentare pentru a sprijini învățarea elevilor. În România, va fi esențial ca Ministerul Educației să colaboreze cu Consiliile județene pentru a garanta transportul elevilor, deoarece, deși guvernul oferă deja transport gratuit elevilor, serviciile de transport nu sunt întotdeauna disponibile, în special în zonele rurale. Lituania oferă un exemplu despre modul în care Ministerul Educației poate elabora instrucțiuni pentru a sprijini planificarea rețelelor școlare locale (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).



*-Așteptări clare privind consultările cu părțile interesate:* În analiza diferitelor opțiuni, Ministerul Educației va trebui să se asigure că eforturile de reorganizare nu sunt justificate, în primul rând, de economii potențiale, ci și de perspectiva îmbunătățirii mediului didactic pentru elevi. În acest scop, va fi nevoie de definirea unor procese clare de consultare și implicare a părților interesate pentru a lua în calcul preocupările localnicilor și pentru a se ajunge la un consens cu privire la planurile de reorganizare a rețelei școlare. De asemenea, Ministerul Educației ar putea avea autoritatea de a revizui și de a interveni în propunerile făcute de autoritățile locale dacă închiderea sau fuziunea se confruntă cu o opoziție substanțială din partea comunității locale sau nu se demonstrează clar beneficiile pentru elevii afectați. De exemplu, în Scoția, deciziile de reorganizare sunt luate de autoritățile locale, dar, în unele cazuri, miniștrii scoțieni pot analiza propunerile și le pot anula (Government of Scotland, 2022<sup>[49]</sup>). Acest mecanism este menit să sporească încrederea publicului că deciziile sunt luate echitabil și consecvent în întreaga țară. De asemenea, încurajează autoritățile locale să consulte comunitățile locale și să demonstreze beneficiile potențiale pentru elevii din școlile afectate.

*-Stimulente pentru a direcționa reorganizarea rețelei:* Stimulentele pentru reorganizarea rețelei pot fi monetare și în natură. La revizuirea formulei de finanțare, autoritățile din România vor trebui să analizeze cu atenție dacă unii coeficienți de corecție merită incluși în formulă în comparație cu alte opțiuni (a se vedea Recomandarea 8). Stimulentele în natură, cum ar fi investițiile în infrastructură școlară nouă, sunt la fel de importante. De exemplu, în Portugalia, deciziile de comasare a școlilor au fost însoțite de sprijin financiar pentru a îmbunătăți infrastructura școlilor gazdă și pentru a asigura transportul elevilor (Ares Abalde, 2014<sup>[45]</sup>). România ar putea direcționa în mod strategic investițiile din PNRR în infrastructura școlară pentru a sprijini eforturile de comasare și pentru a aduce îmbunătățiri vizibile în spațiile școlilor gazdă.

- 3. Reducerea poverii administrative și a cerințelor de raportare în școli.** Reducerea poverii administrative ar permite școlilor să se concentreze asupra obiectivului lor principal, și anume un proces de predare și învățare de calitate. Un studiu al Băncii Mondiale subliniază faptul că directorii de școli își dedică majoritatea timpului sarcinilor administrative, cum ar fi cunoașterea legislației și răspunzând la diverse cereri de date, care se suprapun adesea. În plus, directorii și personalul școlii trebuie să organizeze și să participe la diverse comisii școlare, ceea ce reprezintă o povară suplimentară asupra timpului lor (World Bank, forthcoming<sup>[44]</sup>). Alte țări din OCDE au simplificat birocrăția în școli (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). Acestea au câteva trăsături comune: înalți funcționari publici au susținut și au supravegheat măsurile de reducere a birocrăției, iar consultările cu școlile și cu autoritățile școlare locale au ajutat la identificarea proceselor administrative redundante sau inutile și la formularea de propuneri. Planul României de a dezvolta un sistem informatic de gestionare a datelor educaționale și de a investi în competențe digitale reprezintă un pas important pentru reducerea sarcinilor de raportare care revin școlilor. Pentru ca sistemul să fie eficient, toate părțile interesate ar trebui să fie obligate să îl utilizeze ca platformă unică de colectare a datelor din învățământul preuniversitar. Mai mult, Ministerul Educației și Institutul Național de Statistică (INS) vor trebui să cadă de acord să utilizeze aceiași indicatori și să aplice controale de calitate solide asupra datelor colectate (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare).

*Recomandarea 8. Revizuirea mecanismelor de finanțare și de sprijinire a școlilor pentru a promova prioritățile politice*

Pentru a aborda disparitățile de finanțare dintre școli și pentru a sprijini incluziunea în educație, România poate avea în vedere:

- Măsura 1. Revizuirea formulei de finanțare astfel încât să corespundă obiectivelor urmărite la nivel de politici publice.** Modificările planificate ale formulei de finanțare oferă ocazia de a

clarifica funcțiile formulei și de a identifica datele necesare. În revizuirea formulei de finanțare, România va trebui să răspundă unor întrebări, cum sunt:

*-Care vor fi principalele obiective ale formulei la nivel de politici publice?* Formula de finanțare poate servi diferite obiective. De exemplu, poate promova echitatea verticală atribuind ponderi mai mari anumitor categorii de elevi (de exemplu, cei cu cerințe educaționale speciale). Acest lucru favorizează extinderea anumitor servicii educaționale acolo unde există cerere nesatisfăcută. De asemenea, formula poate sprijini anumite politici publice, cum ar fi comasarea rețelei școlare. Acesta este cazul când finanțarea exclusiv per capita avantajează școlile mai mari, cu mai mulți elevi. În contextul României, în care atât echitatea, cât și comasarea ar putea fi obiective importante, Ministerul Educației ar putea lua în considerare o mai mare utilizare a subvențiilor directe pentru a acoperi costurile și a răspunde provocărilor suplimentare cu care se confruntă școlile mici. Deși este nevoie de un angajament pe termen lung, iar DGE ar necesita capacitate sporită pentru a gestiona încă un flux de finanțare, această soluție ar simplifica formula și ar contribui la direcționarea eforturilor de comasare în rețeaua școlară.

*-Ce date vor fi necesare pentru a calcula formula?* Pe măsură ce România introduce noi variabile în formula de finanțare, trebuie să analizeze cu atenție disponibilitatea datelor din diferite surse, fiabilitatea acestora și compromisurile necesare. De exemplu, datele la nivelul întregului sistem pot fi mai puțin actualizate și mai puțin precise la nivelul fiecărui elev decât datele raportate de școli, dar pot fi mai obiective. În schimb, deși oferă informații mai detaliate și mai actuale pentru fiecare elev în parte, datele raportate de școli pot conține erori de raportare și distorsiuni. Multe sisteme de finanțare a învățământului urmăresc un echilibru între utilizarea indicatorilor la nivel de sistem și a celor la nivel de școală. Definirea unui proces obiectiv de identificare a școlilor defavorizate (a se vedea Recomandarea 9) și garantarea faptului că comisiile multidisciplinare pentru protecția copilului din fiecare județ identifică și raportează elevii cu cerințe educaționale speciale folosind protocoale coerente, vor fi pași importanți pentru a operaționaliza schimbările formulei.

**Măsura 2. Sprijinirea școlilor în dezvoltarea de medii educaționale care să răspundă diferitelor cerințe educaționale ale elevilor.** Cadrele didactice, directorii și echipele de sprijin școlar din România vor avea nevoie de îndrumare pentru a pune în aplicare noul sistem de sprijin pe mai multe niveluri pentru elevii cu CES. Ministerul Educației va trebui să extindă posibilitățile de dezvoltare profesională în domeniul educației speciale și să se asigure că alte măsuri analizate în prezenta opinie privind politicile publice, cum ar fi echipele de sprijin școlar, rețelele școlare, mentoratul și comunitățile de învățare profesionale, se aplică, punând accentul pe echitate și incluziune în procesul didactic (a se vedea Secțiunea 5. Profesia didactică). Dezvoltarea capacității instituționale pentru educație incluzivă în întregul sistem va necesita alocări financiare considerabile din partea Ministerului Educației, începând cu cele pentru un centru național pentru educație incluzivă dotat cu toate resursele necesare. De asemenea, va fi necesar să se investească în centrele județene pentru resurse și asistență educațională și în școlile speciale care joacă rolul de centre de resurse privind educația incluzivă pentru alte școli. Succesul modelelor pe mai multe niveluri, consacrate, cum este cel finlandez, depinde de existența unor echipe de sprijin multidisciplinare puternice care colaborează îndeaproape cu cadrele didactice și cu directorii de școli, precum și de programe specializate de formare a personalului, de ghiduri în domeniul calității adresate școlilor, precum și de finanțare specifică din partea Ministerului Educației (Eurydice, 2023<sup>[50]</sup>).

**Măsura 3. Monitorizarea, analizarea și raportarea periodică a datelor privind finanțarea școlilor.** Dacă echitatea este o prioritate pentru România, atunci sunt necesare date și instrumente mai bune pentru a urmări cheltuielile pentru acest criteriu. Prin monitorizarea atentă a finanțării totale per elev pe localitate, județ și pentru fiecare nivel de învățământ, Ministerul Educației ar putea stabili dacă resursele sunt alocate echitabil și ar putea identifica inechitățile. De asemenea, Ministerul Educației poate monitoriza dacă grupurile de elevi dezavantajați beneficiază efectiv de resurse suplimentare. În acest scop, vor fi necesare date la nivel de școală privind bugetele și execuția bugetară, precum și date demografice și privind populația școlară din zona deservită. Planurile de dezvoltare a sistemului informatic de gestionare a datelor educaționale permit Ministerului Educației să conecteze sistemul său integrat de gestionare a datelor la baza de date Forexbug (cu date financiare privind școlile) și să creeze tablouri de bord interactive pentru a raporta datele într-un mod accesibil (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare). Mandatarea unor inspecții ARACIIP este o altă opțiune pentru monitorizarea utilizării resurselor pentru asigurarea echității. Anexa. Exemple din diferite țări prezintă exemple de modalități prin care Statele Unite, Anglia (Regatul Unit) și Țările de Jos țin evidența și raportează cu privire la finanțarea școlilor pentru echitate și incluziune.

*Recomandarea 9. Definirea unor protocoale pentru a identifica școlile și elevii care au cele mai multe nevoi și pentru a le oferi sprijin adecvat*

România trebuie să dezvolte în continuare metodologia pentru a direcționa sprijinul către școlile și elevii care au mai multă nevoie de el. Printre măsurile care trebuie luate în considerare se numără:

**Măsura 1. Combinarea indicatorilor zonali cu numărul de elevi înscriși pentru a identifica școlile prioritare.** Pentru a ține cont de disparitățile geografice, precum și de riscul personal ca un elev să fie dezavantajat, Ministerul Educației ar putea combina datele la nivel de sistem de învățământ cu datele la nivel de școală în trei direcții:

*-Utilizarea datelor generale, de sistem, pentru a estima nivelul de bunăstare sau dezavantajul relativ în zone geografice mici.* Astfel de date ar putea fi folosite pentru a calcula un indice al defavorizării pentru fiecare zonă mică, luând în considerare variabile precum nivelul de educație, incidența familiilor monoparentale, ratele de ocupare a forței de muncă, precum și ratele de dependență.

*-Stabilirea corespondenței dintre indicele de defavorizare al fiecărei zone cu adresele de domiciliu ale elevilor.* Personalul din învățământul preuniversitar ar trebui să fie instruit și sprijinit pentru a introduce adresa de domiciliu a fiecărui elev. Pentru o imagine mai clară asupra dezavantajelor fiecărui elev, se poate estima un scor individual compus din indicele de defavorizare din zona de domiciliu și din variabile personale ponderate, cum ar fi etnia romă.

*-Estimarea scorurilor de dezavantajare ale școlilor prin agregarea scorurilor individuale ale tuturor elevilor.* Școlile care depășesc un prag predefinit de dezavantaj ar putea primi finanțare și sprijin suplimentar. Resursele disponibile pentru a sprijini școlile dezavantajate vor fi esențiale pentru a determina numărul unităților beneficiare.

Deși există neajunsul că pot fi excluse școli aflate chiar sub pragul de dezavantajare stabilit sau elevi vulnerabili din școlile favorizate, această abordare oferă o metodologie obiectivă de identificare și direcționare a unor resurse limitate. Lista școlilor beneficiare trebuie revizuită periodic (de exemplu, la cinci ani) pentru ca cele care nu mai au nevoie de sprijin specific să iasă din program și să lase loc altora. În mai multe țări din OCDE, printre care Irlanda, Comunitatea flamandă din Belgia, Franța și Anglia (Regatul Unit), se utilizează o combinație de indicatori pe zone și individuali la nivel de elev pentru a direcționa finanțarea suplimentară către școlile care au nevoie de ea (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

**Măsura 2. Elaborarea unui model integrat de furnizare a serviciilor.** Pe măsură ce România continuă să consolideze educația incluzivă, ar trebui să acorde atenție sporită integrării serviciilor educaționale în sprijinul elevilor vulnerabili și al familiilor acestora. România va trebui să definească nivelul la care vor fi integrate serviciile (de exemplu, la nivelul județelor sau al comunelor și orașelor) și rolul școlilor în sprijinirea elevilor să acceseze aceste servicii. De asemenea, România va trebui să definească modul în care diferitele instituții implicate vor coordona serviciile integrate. Există diferite opțiuni, cum ar fi un sistem unificat de management al cazurilor (cu o persoană de contact care coordonează diferitele servicii furnizate elevilor sau familiilor acestora); furnizarea serviciilor în sistem de tip ghișeu unic (punct unic de acces); sau coordonarea echipelor multidisciplinare (echipe din diverse instituții colaborează pentru a coordona furnizarea serviciilor). Lecțiile învățate din proiectele pilot de integrare a serviciilor sociale, de sănătate și educaționale în comunitățile defavorizate din județul Bacău, de exemplu, pot servi ca bază pentru extinderea acestora în întreaga țară (OECD, 2022<sup>[46]</sup>).

**Măsura 3. Asigurarea finanțării pentru mentorat și îmbunătățirea mediului școlar, pentru a atrage, menține și sprijini cadrele didactice din școlile dezavantajate, rurale și izolate.** Pe lângă stimulentele financiare prevăzute de actualele reforme, cadrele didactice care acceptă să lucreze în școli dezavantajate vor necesita sprijin profesional pentru a crea un mediu educațional favorabil pentru elevi. Pentru acest motiv, acest raport sugerează ca în școlile dezavantajate, inclusiv cele mici, rurale și izolate (a se vedea Secțiunea 5. Profesia didactică) să se aloce mentori cu experiență relevantă contextului specific (de exemplu, predarea simultană la mai multe clase sau pondere mare a elevilor romi). Experiența din țările OCDE arată că mentoratul, combinat cu alte inițiative de îmbunătățire școlară, cum ar fi crearea rețelelor școlare, poate veni în sprijinul școlilor mici și celor din mediul rural (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

**Măsura 4. Să se acorde în continuare prioritate elevilor dezavantajați în alocarea bursei.** Continuarea alocării unei părți mari din resurse pentru bursele sociale va fi importantă pentru a reduce ratele ridicate de abandon școlar. În plus, România ar putea lua în considerare încorporarea unor criterii de eligibilitate socială pentru bursele de merit, astfel încât acestea să fie acordate elevilor cu rezultate școlare bune, dar dezavantajați economic, care au nevoie de sprijin financiar pentru a continua studiile. Aceste măsuri ar trebui luate în paralel cu o revizuire cuprinzătoare a programelor sociale disponibile pentru familiile dezavantajate socioeconomic cu copii de vârstă școlară.

## 5. Profesia didactică

### **Prezentare generală a contextului**

Noul pachet legislativ are ca scop modernizarea învățământului și transformarea carierei didactice într-una mai atractivă și plină de satisfacții. Planurile includ crearea unor standarde de competență profesională a cadrelor didactice, creșterea salariilor și introducerea de oportunități structurate de mentorat și de pregătire profesională în școli pentru cadrele didactice. Această secțiune prezintă direcții în care România poate promova aceste reforme pozitive și identifică modul în care politicile pot fi clarificate și aliniate pentru un impact mai mare. De asemenea, sugerează modalități de abordare a obstacolelor care au împiedicat reformele anterioare în profesia didactică, cum ar fi lipsa angajamentului adecvat, a capacității și a unor investiții susținute.

### **Principalele constatări ale analizei-diagnostic**

Principalele caracteristici ale sistemului educațional înainte de reformă includ:

- **Practica didactică nu reflectă încă obiectivele de învățare prevăzute în curriculumul național și în inițiativa România educată.** Formarea cadrelor didactice s-a axat de-a lungul timpului pe conținut, acordând mai puțină atenție pedagogiei și practicilor centrate pe elev (de exemplu, feedback și diferențiere) care încurajează învățarea și incluziunea socială. În cadrul proiectului Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți (CRED) profesorii din învățământul secundar inferior au beneficiat de formare pentru a aplica noul curriculum bazat pe competențe. Vor fi necesare un sprijin suplimentar și o formare continuă a tuturor cadrelor didactice din sistem pentru a pune în aplicare noul curriculum și viziunea incluzivă a programului România Educată.
- **Cariera didactică nu are multe dintre caracteristicile unei profesii cu înaltă calificare - lipsesc standarde comune de practică, iar legăturile dintre performanță, promovare și remunerare sunt slabe.** Deși în România este stabilit un sistem de grade didactice<sup>6</sup> și profiluri de competență pentru cadrele didactice, ar putea exista legături mai puternice între creșterea profesională, competențe și salarii. Certificarea competențelor pentru profesia de cadru didactic și acordarea unui grad didactic superior se bazează pe examene și pe evaluări care nu iau în considerare în mod suficient dovezile privind practica didactică. Nu există standarde care să descrie evoluția competențelor și rolurilor didactice, ceea ce limitează dezvoltarea în cariera didactică. De asemenea, în România lipsește o metodologie clară pentru gestionarea performanțelor slabe, iar cadrele didactice care nu susțin sau nu promovează examenul de titularizare (prin care se obține un post permanent și alte beneficii) pot continua să predea pe termen nelimitat.
- **Salariile mici și creșterea lentă a acestora au făcut profesia didactică mai puțin atractivă.** Salariile cadrelor didactice în România sunt scăzute în comparație cu cele ale colegilor din alte țări (a se vedea Figura 12) și cu cele ale altor profesii din țară care necesită studii superioare (a se vedea Figura 13). Creșterea salariului este lentă: în timp ce este posibil ca profesorii să ajungă în vârful grilei de salarizare în cel puțin 25 de ani, în medie, au nevoie de 40 de ani, ceea ce reflectă ponderea vechimii în stabilirea creșterilor salariale (Eurydice, 2022<sup>[51]</sup>). Totodată, sistemul de salarizare a cadrelor didactice din România se remarcă prin complexitate. Cadrele didactice sunt eligibile pentru un număr mare de sporuri, dintre care, cea mai importantă, gradația de merit, ridică probleme legate de eficiență și integritate (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>).
- **Cadrele didactice au oportunități limitate de dezvoltare profesională la locul de muncă.** Deși formarea inițială s-a îmbunătățit (prin introducerea masteratului didactic)<sup>7</sup>, cadrele didactice în activitate dispun de posibilități de perfecționare de slabă calitate. Dezvoltarea profesională constă în principal în acumularea de credite prin participarea la cursuri în afara școlii și este adesea deconectată de nevoile de formare ale acestora (OECD, 2020<sup>[10]</sup>). Posibilitățile practice de învățare în cadrul școlii și încorporate în activitatea profesională rămân limitate, iar încercările de a introduce funcții valoroase, cum ar fi mentoratul, au avut un impact redus până în prezent, în parte din cauza

---

<sup>6</sup> În România, parcursul profesional al cadrelor didactice cuprinde trei niveluri: Profesorul debutant, gradul didactic II și gradul didactic I. Cadrele didactice pot concura pentru statutul de „profesor emerit”, care oferă beneficii suplimentare, la 15 ani de la obținerea ultimului grad didactic.

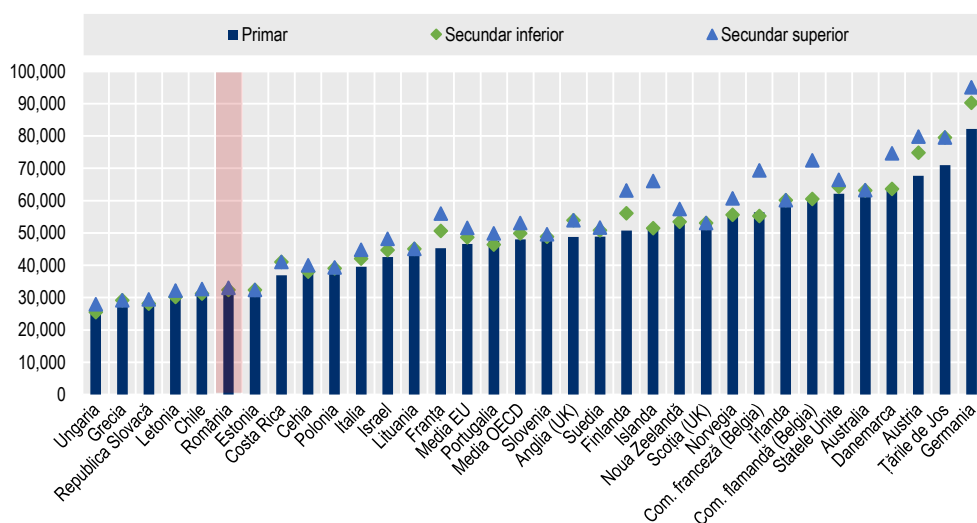
<sup>7</sup> Legea educației naționale din 2011 a introdus condiția unui masterat cu durata de doi ani pentru intrarea în profesia didactică. În cadrul programului finanțat de UE „Start în carieră prin masterat didactic”, noul master didactic în 2020-21 a fost organizat experimental în opt universități, în colaborare cu o rețea de școli de aplicație pentru practica pedagogică.

Masteratul durează patru semestre și include practică pedagogică sub coordonarea unui profesor mentor (Ministry of Education, 2020<sup>[116]</sup>; Ministry of Education, 2017<sup>[115]</sup>)

lipsei de sprijin pentru selecția, formarea și reducerea orelor de predare pentru mentori și discipoli. Evaluarea cadrelor didactice în școli este relativ inadecvată pentru dezvoltarea profesională a acestora, punând accent pe respectarea procedurilor și doar parțial pe feedback și pe învățare (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>).

**Figura 12. Salariile cadrelor didactice din România sunt mici prin comparație cu cele din alte țări**

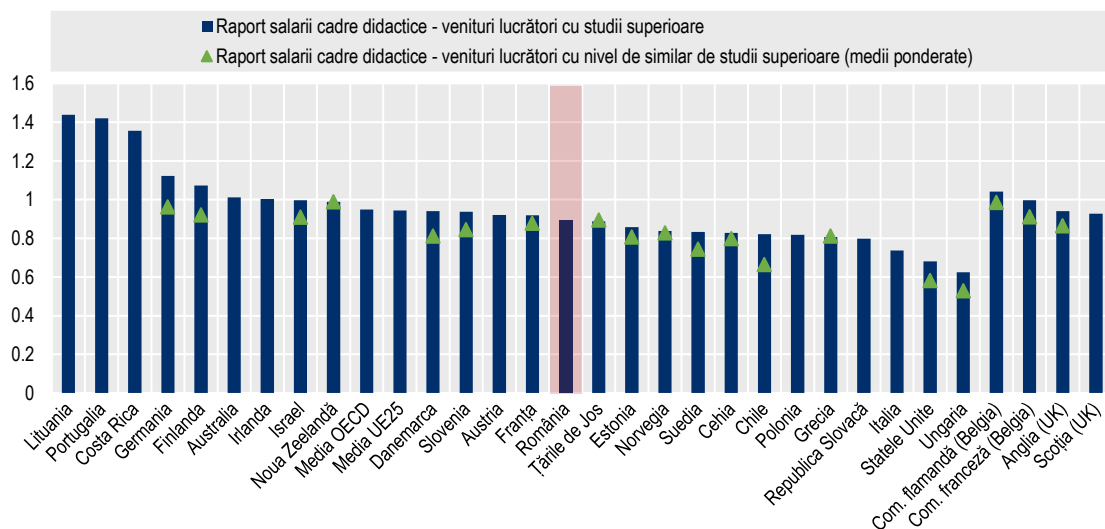
Salariile medii anuale (inclusiv prime și indemnizații) ale cadrelor didactice (învățământ general) din unitățile de stat, în echivalent USD, convertite la PPC pentru consum privat, 2022



Sursa: OCDE (2023<sup>[36]</sup>), *Education at a Glance 2023: OCDE Indicators*, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

**Figura 13. Salariile profesorilor sunt sub cele ale altor lucrători cu studii superioare din România**

Raportul dintre salariul mediu anual în plată al cadrelor didactice din învățământul secundar superior (învățământ general) și veniturile lucrătorilor cu normă întreagă, cu studii superioare, cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani, 2022



Notă: Anul de referință pentru salariile cadrelor didactice poate fi diferit de 2022. Pentru mai multe informații, consultați tabelul sursă (tabelul D3.3). A se vedea și Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes at <https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>. Sursa: OCDE (2023<sup>[36]</sup>), Education at a Glance 2023: OCDE Indicators, Table D3.3, <https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>.

### **Analiza modificărilor prevăzute în pachetul legislativ**

Noul pachet legislativ introduce o serie de măsuri pentru a dezvolta un corp didactic de înaltă calitate, modern și motivat (a se vedea Infografic 3). În continuare, sunt analizate avantajele și provocările asociate acestor măsuri.

*Noile standarde de competență profesională a cadrelor didactice definesc ce trebuie să știe și să poată face acestea*

În 2023, în cadrul proiectului UE de profesionalizare a carierei didactice (denumit în continuare „PROF”), România a elaborat noi standarde de competență profesională a cadrelor didactice. Noile standarde definesc o serie de competențe de bază, pe care guvernul intenționează să le dezvolte pentru a le asocia diferitelor etape și roluri în carieră (Ministry of Education, 2023<sup>[12]</sup>). Este important că programul „România Educată” și Legea învățământului preuniversitar din 2023 prevăd faptul că standardele trebuie să ghideze toate politicile publice privind formarea inițială, dezvoltarea profesională continuă și evoluția în carieră a cadrelor didactice. Pachetul legislativ introduce o nouă instituție - Centrul Național pentru Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (denumit în continuare CNFDCC) - care va conduce aceste reforme și va asigura coerența lor (Ministry of Education, 2023<sup>[12]</sup>). Printre aspectele notabile se numără:

- **Ministerul Educației elaborează standardele în parteneriat cu cadrele didactice, fapt important pentru relevanța și acceptarea acestora.** Decizia de a atribui sarcina de elaborare a standardelor unui nou centru dedicat profesiei didactice (CNFDCC), cu personal format în principal din cadre didactice cu experiență, va asigura condițiile pentru ca standardele să reflecte nevoile din clasă și să fie însușite de personalul didactic.



### Infografic 3. Schimbări planificate privind personalul didactic din România

#### Introduce noi standarde de competență profesională și o nouă structură a carierei cadrelor didactice

- Planifică stabilirea așteptărilor pentru diferite etape și roluri în carieră.
- Planifică pentru a fundamenta procesele de educație și formare, certificare și promovare a cadrelor didactice.
- Înființează CNFDCCD pentru a supraveghea politicile naționale privind cadrele didactice și coordonează centrele județene pentru cariera didactică.
- Înlocuiește examenul de definitivare cu un nou examen de licențiere a cadrelor didactice.

#### Elaborează o nouă grilă de salarizare a cadrelor didactice

- Crește salariile profesorilor cu o medie de 25% (31,7% pentru profesorii debutanți).
- Nu modifică calculul salariilor, care rămâne în mare parte bazat pe vechimea în profesie.
- Continuă sistemul de sporuri de merit.

#### Dezvoltă mentoratul pentru cadre didactice și învățarea profesională în școli

- Stabilește condiții prealabile pentru a deveni profesor mentor.
- Înființează Corpul de mentorat și licențiere în cariera didactică pentru a contribui la extinderea mentoratului la nivel național.
- Include mentorii în deciziile privind evaluarea cadrelor didactice în vederea promovării.
- Înființează noi comisii școlare pentru a sprijini învățarea profesională în școli.

Sursa: Autorii, pe baza datelor de la Ministerul Educației (2023<sup>[12]</sup>), *Legea Învățământului Preuniversitar „România educată*

- **Standardele cuprind aspecte esențiale ale unei predări eficiente, dar pun în continuare accentul pe conformitate în locul capacității personale de decizie și acțiune.** Noile standarde de competență profesională reflectă aspecte esențiale ale activității didactice, acoperind cunoștințe, competențe, atitudini și etică, conform literaturii de specialitate și practicii internaționale (Government of Romania/European Union, 2023<sup>[52]</sup>). În contextul românesc, este important faptul că standardele pun accent pe colaborarea dintre cadrele didactice și pe practicile centrate pe elev, cum ar fi strategiile de învățare activă, instruirea diferențiată și feedback. Cu toate acestea, standardele ar putea clarifica modul în care cadrele didactice pot promova echitatea și incluziunea în clasă, un obiectiv național. De asemenea, mulți dintre descriptorii ar putea fi îmbunătățiți prin înlocuirea instrucțiunilor cu descrieri ale practicilor. Descrierea practicilor ajută cadrele didactice să înțeleagă mai bine ce trebuie să facă și le consolidează capacitatea de acțiune independentă, în timp ce cerințele să respecte documente oficiale pot restricționa dezvoltarea autonomiei și a autoeficacității acestora.
- **Standardele diferențiate vor stabili așteptări pentru diferite etape și roluri din cariera didactică.** Conform Legii învățământului preuniversitar din 2023, competențele de bază dezvoltate în proiectul PROF vor fi extinse pentru a stabili așteptări în funcție de etapa de carieră, nivelul de educație și rolul cadrelor didactice. Aceasta este o reformă importantă. Un număr din ce în ce mai mare de țări din UE și OCDE utilizează astfel de standarde de tip „foaie de parcurs” pentru a defini ce se așteaptă din partea cadrelor didactice în diferite etape ale carierei (Guerriero, 2017<sup>[53]</sup>). În România, acest fapt poate impulsiona dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Totodată, diferențierea standardelor este un mijloc de a oficializa roluri importante, cum ar fi

mentorii și specialiștii în incluziune. Aceasta contează pentru transformarea sistemului (se preconizează că profesorii cu aceste roluri vor promova îmbunătățiri ale practicii didactice) și din perspectiva motivației individuale a cadrelor didactice de a își asuma responsabilități mai mari. Chiar dacă va exista o diferență limitată de salarizare între gradele didactice, atribuțiile profesionale ale acestor roluri (competențele, sarcinile și scopul) le vor face atractive și le vor conferi un statut diferit.

- **Standardele vor servi drept referință pentru alte politici publice privind profesia didactică.** Legea învățământului preuniversitar din 2023 prevede că noile standarde de competență profesională a cadrelor didactice vor fi principala referință pentru toate politicile de îmbunătățire a calității predării și mandatează CNFDCC să asigure acest lucru. Aplicarea unor standarde comune pentru a direcționa coerent politicile privind profesia didactică este importantă în România, unde politicile în materie de salarizare, promovare și formare trimit mesaje contradictorii cu privire la ceea ce constituie practică didactică de calitate. În unele domenii este necesară mai multă claritate, în special în ceea ce privește formarea inițială a cadrelor didactice (FICD). De exemplu, deși este clar că CNFDCC va participa la organizarea practicii pedagogice, rolul său în alte politici este mai puțin lămurit. De exemplu, nu este clar cum va colabora CNFDCC cu Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) (pentru a dezvolta noi cerințe de asigurare a calității FICD) sau cu CNCE (pentru a actualiza examenele de licențiere a cadrelor didactice). Conducerea ministerului va juca un rol crucial în asigurarea cooperării interinstituționale pentru ca absolvenții FICD să îndeplinească noile standarde didactice.

*Noua grilă de salarizare poate oferi o modalitate mai transparentă și mai eficientă de recunoaștere și recompensare a cadrelor didactice cu performanțe bune.*

Ca parte a noului pachet legislativ și în urma grevei generalizate a profesorilor din mai 2023, guvernul României s-a angajat să majoreze salariul de bază al cadrelor didactice pentru a îl alinia cu media națională. La momentul redactării acestui raport, guvernul discuta potențiale modificări ale criteriilor utilizate pentru calcularea noii grile de salarizare a profesorilor (Ministry of Education, 2023<sup>[54]</sup>). Aspecte notabile sunt:

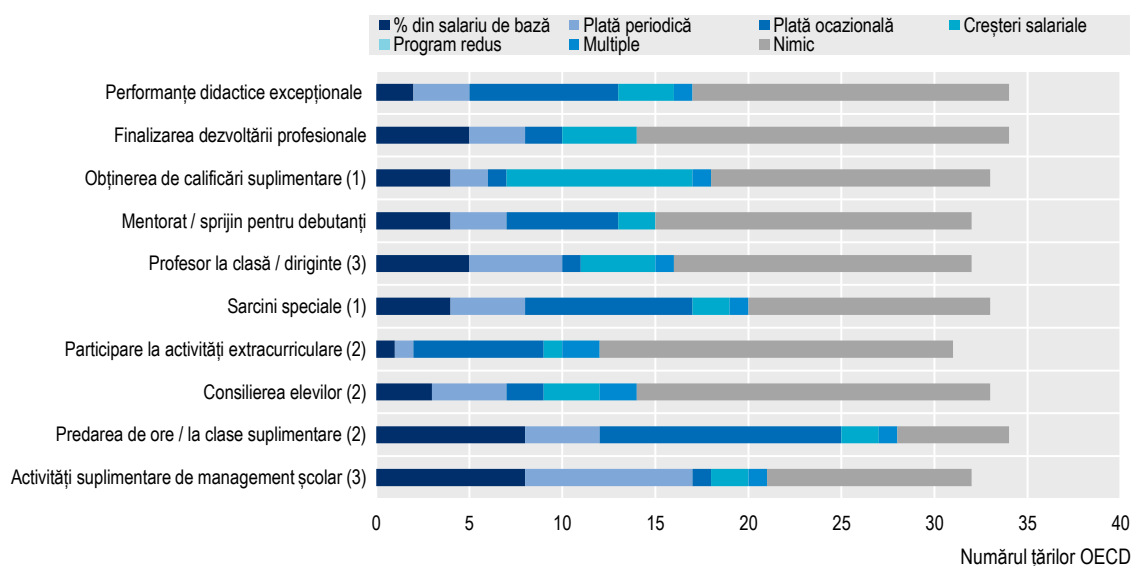
- **Obiectivul general al reformei este de a face sistemul de remunerare a cadrelor didactice mai echitabil și bazat pe performanță.** În România există o intenție clară de a folosi viitoarele creșteri salariale pentru a lega mai bine performanța didactică de remunerație, pe de o parte, și salarizarea de promovare, pe de altă parte. De asemenea, se recunoaște necesitatea de raportare la dovezi și criterii obiective privind practica didactică atunci când se iau decizii privind salarizarea, promovarea și forma de angajare. Această modificare este vitală în contextul în care sistemele de remunerare, recompensare și promovare sunt extrem de complexe.
- **Prin modificările propuse, salariul profesorilor debutanți va crește și va fi redus timpul necesar pentru a ajunge în vârful scalei salariale, dar relația dintre salarii și performanță ar putea fi consolidată.** Decizia de a acorda salarii inițiale mai mari este asociată cu cerințe suplimentare de calificare pentru intrarea în profesia didactică și cu accentul pus de guvern pe atragerea în profesie a mai multor absolvenți cu performanțe înalte. Însă, ar putea fi luate în considerare măsuri suplimentare pentru a se asigura că majorarea salariilor este mai strâns legată de performanță și de evoluția în carieră. De exemplu, moderarea creșterilor salariale anuale automate ar garanta faptul că salariile reflectă mai bine performanța și nu doar vechimea, mai ales dacă diferența de salarizare între grade rămâne neschimbată. România ar putea lua măsuri mai active pentru a lega mai strâns performanța și promovarea, cum ar fi un traseu rapid pe care cadrele didactice talentate îl pot urma pentru a trece la grade superioare și roluri speciale. În

prezent, toate cadrele didactice trebuie să aștepte un număr fix de ani înainte de a solicita să fie promovate<sup>8</sup>.

- **Pe măsură ce sunt introduse noi standarde, gradația de merit ar trebui să fie revizuită.** OCDE a identificat deja probleme legate de sistemul de remunerare pe bază de merit din România (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). În timp ce sistemele de învățământ din țările OCDE oferă uneori o componentă salarială variabilă (de exemplu, o primă de sfârșit de an sau o treaptă salarială suplimentară) pe baza performanțelor cadrelor didactice sau a altor factori, aceste recompense sunt rareori alocate ca un procent semnificativ din salariul de bază, așa cum este cazul în România (a se vedea Figura 14). În plus, deși criteriile de alocare s-au îmbunătățit, gradația de merit se acordă în continuare pe baza rezultatelor la examene, și nu pe criterii legate de practica didactică și de rezultatele elevilor privite în context. De asemenea, implicarea Inspectoratelor Școlare Județene în acest proces îngreunează asigurarea obiectivității și coerenței acestui proces. Ar fi mai eficient ca resursele financiare considerabile destinate gradației de merit, precum și timpul alocat evaluărilor efectuate în vederea atribuirii acestora, să fie folosite pentru consolidarea structurii generale carierei didactice.

**Figura 14. În țările OCDE, sporurile sunt rareori alocate ca procent din salariul de bază al cadrelor didactice**

Criterii de acordare a sporurilor pentru cadrele didactice (ISCED 1-3), 2018



Notă: 1. Învățământ primar și secundar inferior. 2. Învățământ primar și secundar superior. 3. Învățământ secundar inferior.  
 Sursa: OCDE (2019<sup>[55]</sup>), *Education at a Glance 2019: OCDE Indicators*, Tabel D3.7 (doar web), <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

<sup>8</sup> Cadrele didactice care doresc să avanseze în carieră (gradele didactice II și I) trebuie să aibă cel puțin 4 ani vechime pe post, iar cele care doresc să concureze pentru titlul de „profesor emerit” trebuie să aibă cel puțin 15 ani de activitate didactică neîntreruptă.

*Modificările planificate în ceea ce privește certificarea și promovarea cadrelor didactice oferă ocazia de a îmbunătăți dovezile care fundamentează aceste decizii.*

Legea învățământului preuniversitar din 2023 prevede modificări în ceea ce privește certificarea și promovarea cadrelor didactice. În primul rând, legea atribuie responsabilitatea pentru aceste decizii cheie nou-înființatului CNFDCC, care elaborează și standardele care vor sta la baza acestor evaluări. CNFDCC va găzdui Corpul de mentorat și licențiere în cariera didactică, format din cadre didactice cu experiență<sup>9</sup>, care vor sprijini profesorii în timpul practicii didactice și vor participa la evaluările în vederea promovării (inspecțiile de specialitate) alături de inspectorii județeni (Ministry of Education, 2023<sup>[12]</sup>). Legea învățământului preuniversitar din 2023 aduce, de asemenea, modificări metodologiei de certificare și promovare a cadrelor didactice, punând un accent sporit pe metode reale de evaluare a practicii didactice (de exemplu, interviuri, observarea la clasă și portofolii ale cadrelor didactice). Printre aspectele notabile se numără:

- **Legislația secundară trebuie să clarifice responsabilitățile și resursele noului centru național pentru profesori (CNFDCC).** În special, este nevoie de mai multă claritate în ceea ce privește rolul inspectorilor județeni în promovarea cadrelor didactice, deoarece implicarea lor în acest proces intră în conflict cu rolul lor de sprijin al școlilor. În plus, ar putea fi necesare, de asemenea, măsuri de dezvoltare a mentoratului și a autorizării ca două funcții distincte. Acest lucru presupune clarificarea implicării mentorilor în deciziile de promovare, care riscă să submineze funcția lor formativă. Acest lucru necesită, de asemenea, planificarea timpului și a resurselor necesare pentru formarea profesorilor care acordă licențe și pentru dezvoltarea instrumentelor de care vor avea nevoie pentru a menține integritatea proceselor de certificare și promovare și pentru a face recomandări valide, fiabile și de încredere.
- **Deși dovezile utilizate în evaluările pentru promovare au fost modificate adecvat, deciziile de promovare vor fi luate în continuare pe baza examenelor.** Legea învățământului preuniversitar din 2023 îmbunătățește sub mai multe aspecte metodologia de evaluare pentru promovarea cadrelor didactice. Pe lângă observarea la clasă, se adaugă interviurile. De asemenea, crește ponderea portofoliilor cadrelor didactice. Dacă sunt bine concepute, acestea pot oferi dovezi bogate și autentice privind practica didactică. Legea învățământului preuniversitar recunoaște importanța utilizării dovezilor privind cunoștințele și competențele elevilor în evaluarea calității actului didactic și preconizează reforme ale evaluării naționale prin care se va îmbunătăți calitatea datelor privind aceste cunoștințe și competențe (a se vedea Secțiunea 6. Sistemul de date și de monitorizare). Cu toate acestea, România intenționează să utilizeze în continuare examinarea cadrelor didactice, în special testele scrise la pedagogie, ca unul dintre principalii factori ai promovării. Deși examenele scrise pot demonstra aspecte ale cunoștințelor de specialitate și pedagogice ale cadrelor didactice, este dificil ca acestea să evalueze înțelegerea aplicată și atributele psihosociale care definesc practica didactică de calitate. În afară de certificarea inițială a cadrelor didactice, examenele sunt rareori utilizate în țările UE în promovarea cadrelor didactice (Eurydice, n.d.<sup>[29]</sup>).
- **Introducerea unui nou examen de licențiere oferă ocazia de a actualiza conținutul acestuia conform noilor așteptări din partea cadrelor didactice.** Legea învățământului preuniversitar din 2023 prevede că vechiul examen de definitivat va fi transformat într-un examen de licențiere a cadrelor didactice. Astfel, se creează ocazia de a actualiza conținutul examenului în conformitate cu noile standarde de competență profesională a cadrelor didactice, cu modificările aduse FICD și cu curriculumul școlar. Cu toate acestea, România nu pare să ia în considerare alte surse de dovezi

---

<sup>9</sup> Membrii Corpului de Mentorat și Licențiere în Cariera Didactică, trebuie să aibă minimum gradul didactic II și o vechime în muncă de minimum cinci ani (Ministry of Education, 2023<sup>[8]</sup>).

pentru licențiere în afara examenului și a portofoliului didactic. De exemplu, includerea unei evaluări a stagiului de practică pedagogică ar permite evaluarea competențelor la clasă ale candidaților. De asemenea, ar încuraja furnizorii de FICD să investească în dezvoltarea componentei de practică a noului program de masterat didactic. De asemenea, se pare că România intenționează să licențieze cadrele didactice la sfârșitul formării inițiale. Anterior, licențierea se făcea după o perioadă de probă în învățământ care le oferea candidaților timp să își dezvolte și să demonstreze importante competențe dobândite la locul de muncă.

*Reformele vizează îmbunătățirea calității actului didactic printr-o mai mare responsabilitate pentru performanță*

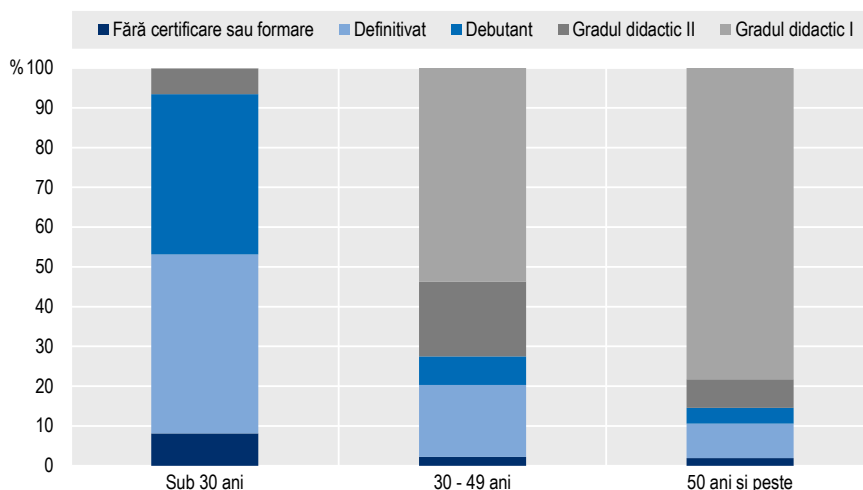
Planurile României de consolidare a legăturii dintre performanță, promovare și remunerare pot reprezenta un stimulent suplimentar pentru dezvoltarea profesională și îmbunătățirea practicilor didactice. Cu toate acestea, această abordare a managementului performanței presupune ca profesorii să aplice pentru a fi promovați și nu oferă guvernului instrumente adecvate pentru a asigura calitatea actului didactic. Mai multe țări din OCDE și UE au introdus măsuri suplimentare, cum ar fi recertificarea, pentru managementul performanțelor cadrelor didactice, iar marea majoritate aplică politici specifice de gestionare a celor care nu îndeplinesc standardele minime (OECD, 2018<sup>[56]</sup>). În prezent, România încă explorează diferite opțiuni. Printre aspectele principale se numără:

- **Noua structură de evoluție în carieră a cadrelor didactice reprezintă pilonul central al sistemului de management al performanței, dar este important să se clarifice modul în care structura va fi implementată.** România va trebui să clarifice cum și când vor fi introduse noile standarde și profiluri pentru grade didactice, de exemplu, dacă transferul la un grad didactic echivalent în noua structură de evoluție în carieră se va face automat sau dacă profesorii trebuie să aplice pentru a se alătura noului sistem. Modul în care sunt abordate aceste întrebări va fi determinant pentru măsura în care noua structură a evoluției în carieră va îmbunătăți actul didactic.
- **Se au în vedere cerințe mai stricte pentru evaluarea externă, care, dacă sunt bine concepute, ar putea încuraja adoptarea de noi standarde didactice.** Multe dintre politicile discutate în acest raport, de la mentorat până la modificările aduse evaluării școlilor, sunt concepute pentru a încuraja cadrele didactice să își însușească și să aplice noile standarde de competență profesională. Cu toate acestea, având în vedere inadecvarea actuală a managementului educațional în școli, poate fi necesară introducerea unei forme de validare externă (cum ar fi o cerință de recertificare) astfel încât cadrele didactice să depună eforturi pentru atingerea noilor standarde. Acest lucru este important dacă se dorește îmbunătățirea actului didactic și rezultatelor elevilor. Cerința de recertificare introduce și o asumare a responsabilității pentru utilizarea fondurilor publice, într-un context în care salariile tocmai au fost majorate pentru toate cadrele didactice. În prezent, cadrele didactice se supun evaluării externe în mod voluntar atunci când solicită definitivatul sau promovarea. Începând cu anul școlar 2022-2023, peste 25% dintre cadrele didactice aflate la mijlocul carierei nu avansaseră dincolo de nivelul de bază în cariera didactică (date de la minister; a se vedea Figura 15), fie pentru că nu au candidat, fie pentru că nu au promovat examenul.
- **Un neajuns semnificativ este lipsa unor politici clare de management a cadrelor didactice care nu îndeplinesc standardele de performanță.** În prezent, directorii și consiliul profesoral pot propune programe de formare continuă pentru cadrele didactice ale căror performanțe sunt considerate „nesatisfăcătoare”. O analiză anterioară a OCDE a constatat însă că școlile nu au autoritatea să impună cadrelor didactice să urmeze cursuri de formare și că nu exista un proces bine definit de management al performanțelor didactice nesatisfăcătoare (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Legea învățământului preuniversitar din 2023 nu arată cum vor fi clarificate aceste aspecte. Aceasta este o lacună importantă în politicile privind cadrele didactice, în comparație cu majoritatea

țarilor din OCDE, unde există atât măsuri clare pentru managementul performanțelor nesatisfăcătoare, cât și consecințe în cazul unor evoluții inadecvate. Figura 16 prezintă cele mai recente date comparative disponibile (din 2015) privind modul în care țările OCDE abordează problema performanței nesatisfăcătoare.

**Figura 15. Peste 25% dintre cadrele didactice aflate la mijlocul carierei nu au avansat dincolo de nivelul de bază al carierei în 2022-23**

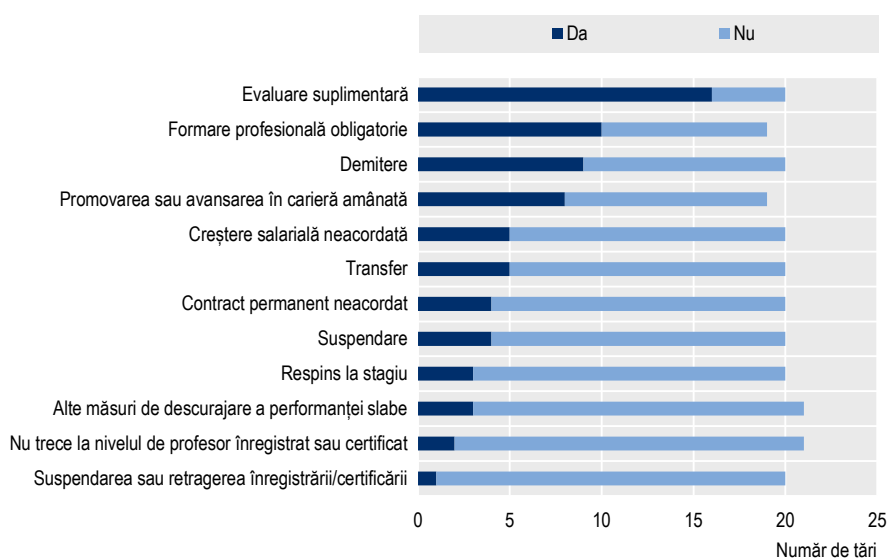
Ponderea cadrelor didactice după nivelul de certificare și de grupa de vârstă, 2022-23



Sursa: Autorii, pe baza datelor de la Ministerul Educației privind cadrele didactice

**Figura 16. Multe țări din OCDE aplică politici de descurajare și de management al performanțelor nesatisfăcătoare**

Măsuri de descurajare a performanțelor nesatisfăcătoare pentru evaluarea periodică a cadrelor didactice din învățământul gimnazial general, 2015



Sursa: OCDE (2015<sup>[57]</sup>), *Education at a Glance 2015: OCDE Indicators*, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>.

*Mentoratul este considerat un instrument esențial pentru modernizarea procesului de  
predare*

Reformele vizează structurarea relațiilor de mentorat dintre cadrele didactice pe parcursul întregii cariere. În prezent, nu toate cadrele didactice stagiare din România beneficiază de mentorat pe perioada stagiului practic de un an. De asemenea, cadrele didactice care nu au cunoștințe și competențe de bază nu beneficiază de sprijin în cadrul școlilor. Eforturile anterioare de extindere a sistemului de mentorat didactic au eșuat întrucât mentorii nu au beneficiat de suficientă formare și sprijin, precum și din cauza lipsei de resurse pentru reducerea normelor didactice ale acestora. Legea învățământului preuniversitar din 2023 urmărește să depășească aceste provocări și să asigure mentoratul pentru toate cadrele didactice stagiare. Pe termen mai lung, guvernul intenționează să formeze mentori disponibili să lucreze cu toate cadrele didactice care au nevoie de sprijin. Noul Corp de mentorat și licențiere în cariera didactică va desemna mentori din registrul național să lucreze cu cadrele didactice stagiare prin intermediul unui consorțiu de școli de aplicație pentru practica pedagogică<sup>10</sup> (Ministry of Education, 2022<sup>[58]</sup>). În plus, un nou corp național de formatori în domeniul mentoratului va funcționa în fiecare județ și va contribui la dezvoltarea unor practici eficiente de mentorat. Caracteristicile notabile ale modificărilor legate de mentoratul didactic sunt:

- **Sunt definite condițiile pentru a deveni mentor, iar legislația viitoare va clarifica competențele necesare pentru acest rol.** Reformele planificate prevăd criteriile generale pe care cele mai experimentate cadre didactice trebuie să le îndeplinească pentru a deveni mentori<sup>11</sup>. De asemenea, reformele încurajează cadrele didactice să se ofere voluntari pentru acest rol. Acest lucru este pozitiv, deoarece programele de mentorat tind să fie mai eficiente atunci când se bazează pe mentori foarte motivați care își înțeleg bine rolul. Pe viitor, România intenționează să definească acte normative pentru competențele specifice ale mentorilor și rolurile pe care aceștia le pot avea [de exemplu, în funcție de nivelul de experiență și de contextul specific (precum mentoratul cadrelor didactice care predau elevilor romi)]. Acesta este un pas crucial pentru a stabili așteptări clare din partea mentorilor și pentru a evita consecvențele legate de înregistrarea și/sau menținerea mentorilor în registrul național<sup>12</sup>.
- **Formarea și sprijinirea continuă a mentorilor vor fi esențiale ca aceștia să își însușească noile standarde și să sprijine eficient celelalte cadre didactice.** În România, peste 4 400 de mentori au beneficiat de un curs în cadrul proiectului PROF, finanțat de UE, dar pentru a se adapta la noile standarde, mentorii vor avea nevoie de formare continuă și de îndrumare. În mod pozitiv, au fost elaborate module de formare continuă pentru mentori, care sunt în prezent furnizate de Casele Corpului Didactic. Cu toate acestea, planificarea resurselor necesare pentru a susține acest sprijin pe scară largă, în special după încheierea finanțării de la UE, va fi esențială.

---

<sup>10</sup> Înființat în 2022 în cadrul proiectului PROF, finanțat de UE, consorțiul cuprinde 529 de școli care, în colaborare cu universitățile, asigură practica pedagogică pentru cadrele didactice stagiare în întreaga țară.

<sup>11</sup> Cadrele didactice care primesc titlul de profesor emerit dobândesc automat statutul de mentor, iar cele care dețin gradul didactic II și cel puțin cinci ani vechime în învățământ pot candida pentru această funcție (Ministry of Education, 2023<sup>[12]</sup>).

<sup>12</sup> De exemplu, unii mentori din registrul național au fost selectați în proiectul PROF în 2021, și au fost selectați de Inspectoratele Școlare Județene cu mai mult de zece ani în urmă.



- **Guvernul a abordat multe dintre considerentele practice ale unui program național de mentorat, dar există în continuare întrebări cu privire la sustenabilitatea financiară pe termen lung a programului.** România a găsit soluții pentru multe dintre aspectele practice importante ale mentoratului. În cadrul reformelor planificate, mentorii vor avea la dispoziție cel puțin patru ore pe săptămână pentru activitatea de mentorat, vor avea normă didactică redusă și vor beneficia de plată suplimentară cu ora. Pe de altă parte, România ar putea beneficia de realizarea unei analize a resurselor financiare și a altor resurse necesare pentru a implementa la scară largă aceste măsuri. De exemplu, asigurarea de suplinitori pentru a permite profesorilor mentori să părăsească sala de clasă va fi crucială pentru succesul programului, dar prezența suplinitorilor în toate școlile din țară ar putea ridica probleme logistice și financiare.
- **Eficiența mentoratului poate fi sporită prin prioritizarea școlilor și cadrelor didactice care ar beneficia cel mai mult de pe urma programului.** În timpul interviurilor cu părțile interesate, Ministerul Educației a prezentat planuri ambițioase de a desemna mentori pentru toți profesorii debutanți și de a avea, în cele din urmă, cel puțin un mentor în fiecare școală. Deși aceste planuri sunt pozitive, ele vor trebui implementate treptat, chiar dacă există resurse pentru a repartiza și a forma mentori. Studiile arată că identificarea, formarea și gestionarea unui număr suficient de mentori cu înaltă calificare sunt dificile, ceea ce face ca programele de mentorat să fie mai eficiente când se desfășoară pe scară mai mică (Boeskens, Nusche and Yurita, 2020<sub>[59]</sub>). Totuși, nu par să existe planuri de prioritizare a școlilor și cadrelor didactice.

*Reforme care încurajează cadrele didactice să învețe în colaborare pe tot parcursul carierei*

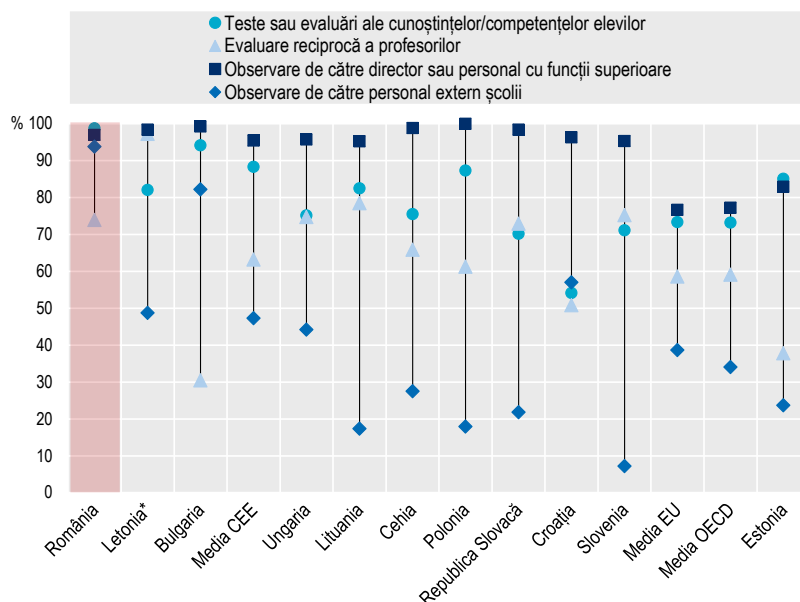
Pachetul legislativ încurajează cadrele didactice să ia inițiativa și să colaboreze pentru a se dezvolta profesional. Atribuțiile stabilite pentru nou-înființatul CNFDCD, de exemplu, arată clar că acesta poate îndeplini aceleași funcții ca instituțiile similare din alte țări din OCDE și UE. Acest lucru implică promovarea unei identități profesionale mai puternice în rândul cadrelor didactice, dincolo de afilierea politică (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). Printre alte exemple se numără consorțiile școlare, care contribuie la schimbul de cunoștințe și experiență între școlile de aplicație, precum și noile cerințe ca fiecare școală să creeze o comunitate de învățare prin colaborare (Ministry of Education, 2023<sub>[12]</sub>). Aceste schimbări reprezintă o trecere importantă de la formarea externă ca principal mijloc de dezvoltare profesională la pregătirea profesională integrată în muncă și condusă de profesori, despre care studiile arată că este cea mai eficientă (Darling-Hammond, Hylar and Gardner, 2017<sub>[60]</sub>). Vor trebui eliminate multe bariere structurale (de exemplu, sistemul competitiv de gradație de merit și procesele de evaluare cu mize mari), care au împiedicat reușita unor demersuri similare, fiind totodată necesare măsuri pentru a dezvolta aceste noi modalități de lucru. Caracteristicile importante ale schimbărilor în acest domeniu sunt:

- **Reforme au ca scop încurajarea comunităților de învățare profesională intra- și interșcolară, dar, pentru ca aceste comunități să fie eficiente, se impun schimbări fundamentale în ceea ce privește conducerea școlilor.** Reformele solicită școlilor să promoveze învățarea prin colaborarea cadrelor didactice și înființează o nouă comisie școlară pentru a facilita acest obiectiv. Pentru ca aceste demersuri să se materializeze în adevărate comunități de practică, școlile vor trebui să treacă printr-o transformare mai profundă, pornind de la capacitățile echipelor de conducere (Kitchen et al., 2017<sub>[9]</sub>). Deși sunt planificate măsuri pozitive pentru a consolida rolul directorilor (cum ar fi noi standarde profesionale pentru selecția, formarea, evaluarea și mentoratul acestora), nu este clar cum vor facilita învățarea profesională echipe de conducere mai largi, nu doar directorii.
- **Conducerea și evaluarea școlilor pot sprijini învățarea prin colaborare.** Reformele planificate în ce privește conducerea și evaluarea școlilor (discutate în secțiunile 3. Evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar și 4. Resurse educaționale) vor fi esențiale pentru introducerea unei culturi a învățării prin colaborare. De exemplu, evaluarea școlară va prevedea mai mult feedback cu privire la modul în care liderii școlari își pot îmbunătăți competențele de

management educațional, în timp ce viitoarele direcții județene vor oferi mai mult sprijin practic echipelor de conducere pentru a încuraja perfecționarea profesională la nivelul școlii. Cu toate acestea, România ar putea elimina și alte procese și structuri birocratice care consumă timp și distrag atenția de la învățarea profesională. În plus, nu au fost abordate problemele identificate anterior de OCDE cu privire la modul în care școlile gestionează evaluarea periodică a cadrelor didactice (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Dovezile folosite de școli pentru monitorizarea calității actului didactic par echilibrate și similare celor din alte țări din OCDE și UE (Figura 17), însă nu sunt abordați încă factorii care împiedică utilizarea acestor dovezi pentru dezvoltare profesională. Printre aceștia se numără rolul consiliului de administrație al școlii în conducerea evaluării cadrelor didactice; accentul pus pe notare, mai degrabă decât pe feedbackul formativ; și absența unei practici consacrate (cum ar fi un plan de învățare profesională) care să facă legătura între evaluare și dezvoltare.

**Figura 17. Școlile din România apelează la diferite surse de dovezi pentru a monitoriza calitatea predării, la fel ca alte țări din OCDE și UE**

Ponderea elevilor din școlile în care au fost utilizate următoarele metode de monitorizare a practicii cadrelor didactice în anul școlar precedent (pe baza rapoartelor directorilor), 2022



Notă: Țările sunt ordonate de la cea mai mare la cea mai mică utilizare totală a diferitelor surse de dovezi. \*Estimările trebuie interpretate prudent, deoarece unul sau mai multe standarde de eșantionare PISA nu au fost îndeplinite.  
Sursa: OCDE (2023<sup>[5]</sup>), PISA 2022 database, <https://www.OECD.org/pisa/data/2022database/>.

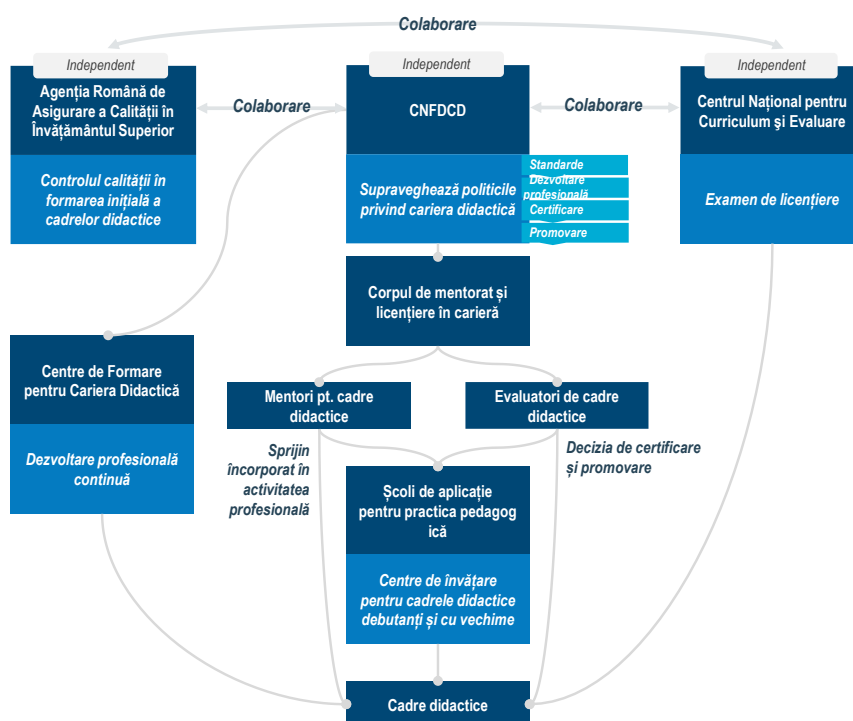
- **CNFDCD poate transforma modul de colaborare dintre cadrele didactice și guvern, dar numai dacă este sprijinit de o structură de conducere adecvată.** Ministerul Educației urmează să definească planurile de structurare și de finanțare a CNFDCD. Există anumite întrebări cu privire la conducerea centrului, cum ar fi măsura în care cadrele didactice și alți actori importanți vor fi reprezentați în organismul de conducere, criteriile care vor fi utilizate pentru a numi personalul de conducere cu experiența și competențele profesionale adecvate, precum și mecanismele pe care Ministerul Educației le va aplica pentru a permite CNFDCD să colaboreze cu alte instituții

importante, atât pe orizontală, cu alte structuri ale Ministerului Educației, cât și pe verticală, cu județe, școli și universități. Planificarea va trebui, de asemenea, să abordeze problema resurselor financiare ale CNFDCC. După cum s-a explicat în acest raport, instituțiile specializate din România se confruntă cu constrângeri financiare considerabile care le împiedică să își îndeplinească funcțiile de bază.

### Recomandări privind politicile publice

Recomandările de mai jos oferă orientări care clarifică, aliniază și abordează obstacole care au stat în calea succesului reformelor anterioare privind profesia didactică în România. Figura 18 oferă o imagine a modului în care ar putea colabora diferitele organisme care participă la elaborarea și implementarea politicilor privind profesia didactică.

Figura 18. Diferite organisme pot contribui la consolidarea profesiei didactice în România



Sursa: Autorii.

*Recomandarea 10. Finalizarea noilor standarde de competență profesională a cadrelor didactice și utilizarea acestora pentru a clarifica cerințele diferitelor etape și roluri din cariera didactică.*

Pentru a finaliza noile standarde și pentru a crea o structură a carierei care să ofere cadrelor didactice o gamă de posibilități de dezvoltare profesională, România ar putea lua în considerare:

**Măsura 1. Propunerea unor planuri de diferențiere a standardelor de competență a cadrelor didactice în funcție de etapa profesională.** Standardele pentru fiecare etapă a carierei ar trebui să corespundă unor responsabilități și așteptări progresive (a se vedea Tabelul 4). Standardele diferențiate ar trebui să utilizeze un limbaj simplificat, ușor de înțeles. CNFDCC ar trebui să se asigure că standardele diferențiate reflectă obiectivele naționale din educație - în special cele

privind educația incluzivă - și să colaboreze îndeaproape cu cadrele didactice pentru a reformula descriptorii, astfel încât să reflecte practicile didactice, nu respectarea unor politici. În cazul în care România menține trei etape ale carierei, schimbarea gradelor existente (definitivat, gradul II, gradul I) ar putea semnala noi așteptări privind activitatea didactică.

**Măsura 2. Oficializarea rolului de mentor și diversificarea rutelor de evoluție în carieră, astfel încât cadrele didactice să poată aplica competențe și experiență de nivel superior fără a fi nevoite să părăsească sala de clasă.** Având în vedere importanța rolului de mentor, prioritatea României ar trebui să fie elaborarea unui profil clar de competențe pentru această funcție, definind așteptările din partea profesorilor care îndeplinesc acest rol (a se vedea Recomandarea 14). Acest profil ar trebui să se axeze pe funcția formativă și educativă a mentoratului, separându-se de sistemul vechi de inspecție și control al cadrelor didactice. De asemenea, ar trebui elaborate și alte profiluri pentru funcțiile care corespund priorităților naționale, cum ar fi expertii în educație specială sau în evaluare formativă. Anexa. Exemple din diferite țări oferă exemple de structuri de carieră diversificate din Norvegia și Republica Slovacă.

**Tabelul 4. Exemplu privind modul în care România ar putea diferenția standardul PROF 3 în funcție de etapa carierei**

Profilul actual de competențe al cadrelor didactice din România			
Domeniul de competență 3: Desfășurarea procesului educațional			
Standard: Desfășurarea unui proces educațional de calitate			
S3.1. Creează situații de învățare interactive, variate, care cultivă relații de învățare prin cooperare între copiii/elevi			
Cum ar putea România să diferențieze profilul competențelor de bază ale cadrelor didactice			
Domeniul de competență 3: Desfășurarea procesului educațional			
Standard: Desfășurarea unui proces educațional de calitate			
	Absolvent/debutant	Gradul didactic II	Gradul didactic I
S3.1	Demonstrează cunoașterea situațiilor de învățare interactive și variate, care cultivă relații de învățare prin cooperare între copiii/elevi	Creează situații de învățare interactive și variate, care cultivă relații de învățare prin cooperare între copiii/elevi	Își îndrumă colegii asupra modului în care să creeze situații de învățare interactive, variate, care cultivă relații de învățare prin cooperare între copiii/elevi

Sursa: Autorii, pe baza unui exemplu din standardele de competență ale cadrelor didactice din Australia, disponibil la [www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf).

*Recomandarea 11. Revizuirea sistemului de salarizare a cadrelor didactice pentru a consolida legătura dintre performanță și recompensă și pentru a îmbunătăți transparența.*

Pentru ca noua structură de evoluție în carieră și creșterile salariale planificate să conducă la îmbunătățirea calității actului didactic și la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, România va trebui să stabilească o legătură mai strânsă între promovare, salarizare și performanță. În revizuirea sistemului de salarizare, România ar putea:

**Măsura 1. Să ia în considerare limitarea creșterilor salariale automate, precum și revizuirea salariilor diferitelor grade didactice, odată ce salariile profesorilor sunt aliniate cu media națională.** Deși nu există o soluție universală pentru elaborarea unor grile salariale eficiente, un principiu de bază este corelarea creșterilor salariale cu sporirea responsabilității și performanței unui cadru didactic. În prezent, în România, salariile reflectă mai mult vechimea decât competența profesională. Trecerea la un sistem de salarizare bazat pe performanță și pe diferite

roluri va necesita modificarea mai multor politici salariale. Mai întâi, există practica de a oferi creșteri salariale anuale fără limită superioară și fără condiții, ceea ce poate limita dorința cadrelor didactice de a se dezvolta profesional și de a promova în carieră. Această practică absoarbe resurse care ar putea fi investite strategic, de exemplu, în creșterea salariilor pentru funcțiile de conducere. Austria, unde, ca și în România, salarizarea cadrelor didactice are o creștere lentă, a raționalizat grila salarială și a pus capăt creșterilor automate, deblocând astfel resurse pentru a oferi salarii mai atractive pentru profesorii debutanți (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări) (OECD, 2019<sup>[61]</sup>). Apoi, deși prioritatea României a fost creșterea salariului de bază, cele mai mari creșteri salariale fiind acordate profesorilor debutanți, în viitor, guvernul ar putea introduce diferențe mai mari de salarizare între gradele didactice pentru a reflecta responsabilități și competențe crescute la aceste etape ale carierei.

**Măsura 2. Să regândească gradația de merit și să reducă complexitatea altor politici salariale.**

Gradația de merit stimulează practici care subminează anumite aspecte ale noilor standarde de competență profesională, cum ar fi accentul pus pe predarea centrată pe elev. De asemenea, împiedică o mai bună colaborare între profesori și reduce atractivitatea recompenselor salariale pentru funcții esențiale, cum ar fi cea de mentor. În prezent, se folosesc fonduri publice semnificative pentru gradația de merit. Alocarea acestor fonduri pentru creșteri salariale în etapele superioare ale carierei și pentru cadrele didactice care îndeplinesc funcții esențiale ar contribui la un sistem de remunerare mai echitabil, mai transparent și mai eficient. De asemenea, trebuie revizuit numărul sporurilor care pot fi acordate cadrelor didactice. Deși orice sistem de salarizare trebuie să fie flexibil, complexitatea celui din România creează ineficiențe și multiple posibilități de încălcare a integrității. Titlul suplimentar de profesor emerit și bonusul financiar asociat acestuia ar trebui integrate în structura oficială a carierei, fie ca încă un grad didactic, fie ca parte a redefinirii cerințelor pentru gradul didactic I.

*Recomandarea 12. Revizuirea reformelor legate de certificare și de evaluarea pentru promovare a cadrelor didactice, astfel încât să fie mai axate pe practica didactică.*

Deși multe dintre schimbările planificate în sistemul de evaluare pentru certificare și promovare a cadrelor didactice sunt pozitive, România ar trebui să ia următoarele măsuri pentru a îmbunătăți și mai mult calitatea și integritatea acestor evaluări cu miză mare:

**Măsura 1. Clarificarea responsabilităților privind evaluarea cadrelor didactice pentru a evita conflictele de interese și pentru a garanta că aceste decizii cu miză mare sunt luate de evaluatori calificați.** Responsabilitatea pentru evaluarea și promovarea cadrelor didactice ar trebui să fie atribuită unui organism la nivel național care dispune de expertiza profesională relevantă. Acest organism ar trebui să supravegheze persoanele responsabile de examinarea dovezilor privind eligibilitatea pentru promovare (a se vedea Măsura 2) și de formularea de recomandări. Actorii implicați în sprijinirea școlilor și a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice nu ar trebui să fie implicați direct în deciziile de promovare, pentru a le păstra rolul de formare și pentru a preveni conflictele de interese. O modalitate de a menține această separare ar fi să se specifice că orice evaluator dintr-un județ ar trebui să poată efectua evaluări pentru promovare doar în afara propriului județ. Numindu-le "evaluări de promovare" mai degrabă decât "inspecții de specialitate" ar putea, de asemenea, mai bine comunica trecerea la evaluări independente, bazate pe standarde, ale practicii didactice.

**Măsura 2. Revizuirea dovezilor utilizate pentru evaluarea cadrelor didactice în vederea promovării.** Dovezile utilizate pentru a fundamenta deciziile de promovare trebuie să acopere, pe cât posibil, gama de competențe definite în standardele de competență profesională a cadrelor didactice. Prin urmare, orientările și legislația ulterioară vor trebui:

-Să ofere îndrumări cu privire la structurarea principalelor surse de dovezi calitative și la aprecierea calității prin raportare la standarde. Va fi deosebit de important să se ofere noi orientări privind portofoliul personal, care în prezent este mai mult o colecție de documente decât un exercițiu prin care cadrele didactice demonstrează competențele dobândite și reflectă în mod critic asupra acestora.

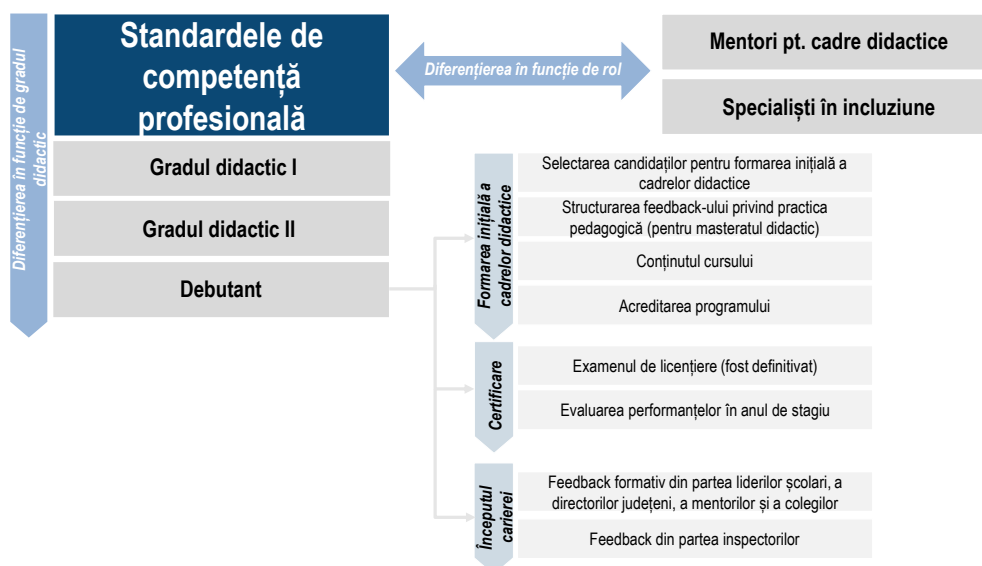
-Să stabilească dacă ar trebui să se utilizeze examene pentru cadrele didactice. În timp ce examenele pot juca un rol în certificarea inițială a cadrelor didactice și ar putea face parte dintr-o cerință de recertificare, acestea nu sunt adecvate pentru a evalua competențele cadrelor didactice cu experiență care solicită trecerea la un grad și funcție superioară. În cazul în care examenul este menținut, ar trebui revizuit pentru ca formatul acestuia să reflecte standardele profesionale. De exemplu, în Chile, deciziile privind promovarea cadrelor didactice țin cont atât rezultatele unui examen scris, care evaluează cunoștințele de specialitate, cât și dovezile privind practica didactică culese din evaluările desfășurate în școli. În Columbia, în 2015, s-a trecut de la examen scris la o evaluare bazată pe dovezi calitative privind practicile didactice (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

-Să explice cum vor fi utilizate datele privind rezultatele elevilor. Un aspect esențial al activității didactice este modul în care cadrele didactice lucrează cu elevii pentru ca aceștia să atingă standardele de competență. Majoritatea țărilor din UE și OCDE țin cont de rezultatele școlare ale elevilor în deciziile foarte importante, folosind în acest scop surse indirecte (de exemplu, datele sunt discutate de profesor în autoevaluarea sau portofoliul său), având în vedere problemele cunoscute legate de utilizarea rezultatelor elevilor ca măsură directă a calității activității cadrelor didactice (Smith and Kubacka, 2017<sup>[62]</sup>). Anexa. Exemple din diferite țări oferă un exemplu privind modul în care Anglia folosește date privind rezultatele elevilor în evaluarea profesorilor.

-Să clarifice cum vor fi utilizate informațiile obținute în urma evaluării periodice în cadrul școlii. Legislația nu prevede cum se va ține cont de evaluările realizate în cadrul școlii în ansamblul evaluării cadrelor didactice stagiare. Va fi nevoie de claritate pentru a se asigura că se ține cont de aceste informații și că natura și scopul diferit al celor două procese sunt bine înțelese.

**Măsura 3. Modificarea planurilor privind licențierea în cariera didactică a profesorilor absolvenți.** Legislația secundară în curs de elaborare ar trebui să precizeze că deciziile de licențiere în cariera didactică se iau pe baza unor dovezi din timpul practicii pedagogice și să stabilească planuri pentru a elabora instrucțiuni privind desfășurarea acestei evaluări. De asemenea, România ar trebui să ia în considerare posibilitatea ca licențierea să depindă de evaluarea unei perioade de probă, așa cum se întâmpla anterior. Scoția oferă un bun exemplu de posibilă structurare a acestui sistem de licențiere provizorie (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). Deși examenul de licențiere este probabil necesar pe termen scurt pentru a menține standardele, având în vedere nevoia de asigurare a calității în FICD, România ar trebui să analizeze dacă examenul va mai fi necesar odată cu lansarea noului program de masterat didactic. Figura 19 ilustrează modul în care standarde de competență profesională a cadrelor didactice pot fi utilizate pentru a asigura coerența politicilor în materia formării și licențierii cadrelor didactice.

Figura 19. Standardele pot da coerență politicilor care vizează îmbunătățirea formării inițiale și licențierii cadrelor didactice în România



Sursa: Autorii.

**Măsura 4. Mai multă flexibilitate în ceea ce privește cererile de promovare ale cadrelor didactice.** Guvernul ar trebui să ia în considerare relaxarea condiției de a avea o anumită vechime în carieră a cadrelor didactice pentru a fi eligibile pentru promovare. Astfel, cadrele didactice tinere, motivate și eficiente ar putea avansa mai rapid în carieră, contribuind la înnoirea și menținerea personalului didactic.

*Recomandarea 13. Stabilirea metodologiei de tranziție către noile etape de carieră didactică și de gestionare a performanțelor și progresului pe parcursul carierei.*

Reformele privind profesia didactică în România sunt complexe, iar planificarea atentă a tranziției către noul sistem de evoluție în carieră va fi crucială pentru succesul acestora. Va fi important:

**Măsura 1. Să se aloce timp pentru a construi și a menține încrederea în reforme.** Reformele din domeniul carierei didactice vor necesita timp, de la elaborarea de noi standarde și instrumente de evaluare până la includerea tuturor membrilor profesiei în noul sistem. Implementarea completă a unor reforme similare a durat peste șase ani în Austria și aproximativ un deceniu în Scoția (Crehan, 2019<sup>[63]</sup>; OECD, 2019<sup>[64]</sup>).

**Măsura 2. Să se stabilească modalitățile de tranziție către noul sistem de evoluție în cariera didactică.** Există mai multe opțiuni pentru tranziția către noul sistem de evoluție în carieră. Una este stabilirea unei date la care noua structură va intra în vigoare pentru întreg sistemul de învățământ, cu avantajul consecvenței și al clarității, dar care poate destabiliza cadrele didactice și genera conflicte. Există și abordări secvențiale. De exemplu, o abordare de tip „clauză de neretroactivitate”, în care doar noii angajați intră în noul sistem, ce poate facilita perioada de tranziție, dar și crea dificultăți în ce privește managementul și coeziunea. O abordare pe bază voluntară, în care cadrele didactice „optează” să intre în noul sistem, poate crește șansa unei implementări de succes pe termen lung, dar necesita și o dată limită până la care toate cadrele didactice să fie integrate în noul sistem. Austria, de exemplu, a permis cadrelor didactice să



opteze pentru noul sistem de evoluție în carieră timp de patru ani, înainte ca acesta să devină obligatoriu (OECD, 2019<sup>[61]</sup>).

**Măsura 3. Să aibă în vedere introducerea unei cerințe de recertificare pentru a încuraja dezvoltarea profesională continuă.** În prezent, cadrele didactice pot rămâne în funcție fără a fi supuse unei evaluări externe. Cadrele didactice care nu promovează examenele de definitivare sau de titularizare pot continua să predea. Această lipsă de răspundere poate submina atât valoarea standardelor, cât și atractivitatea sistemului de învățământ pentru profesorii motivați. O modalitate de a remedia acest neajuns ar fi ca guvernul să introducă o cerință de recertificare. Dacă România ia măsuri în această direcție, va trebui să ia mai multe decizii. Prima va fi una legată de scop, de exemplu, dacă scopul principal al recertificării este de a garanta că toți profesorii îndeplinesc standardele minime sau de a recunoaște excelența în vârfurile scalei profesionale. Acest scop va influența celelalte decizii. Dacă scopul este de a garanta îndeplinirea standardelor de bază, ceea ce pare a fi principala preocupare în România, atunci guvernul ar putea stabili o cerință generală (de exemplu, toate cadrele didactice trebuie să solicite recertificarea după zece ani în profesie, dacă nu au promovat o formă de evaluare în vederea promovării în această perioadă). Recertificarea ulterioară s-ar baza pe performanțe (de exemplu, cadrele didactice care au performanțe slabe ar trebui să urmeze cursuri de formare pentru a-și remedia deficiențele și să solicite din nou certificarea după doi ani; performanțele slabe constante ar declanșa consecințele descrise în măsura 4). Dovezile utilizate pentru a determina recertificarea ar reflecta acest accent pus pe garantarea unor standarde minime de competență didactică. Ca și în cazul evaluărilor în vederea promovării, vor fi necesare mai multe surse de date și de dovezi. În cadrul evaluării ar trebui revazute datele de la evaluarea națională. Cu toate acestea, aceste date nu ar trebui să fie utilizate în mod izolat pentru a determina performanțele, așa cum prevede unul dintre scenariile avute în vedere. În cazul în care scopul principal al recertificării este de a garanta îndeplinirea unor standarde minime privind cunoștințele de specialitate și pedagogice, atunci România ar putea să ia în considerare o componentă de examinare. Un test standardizat ar putea, de asemenea, să creeze încredere în independența procesului. Dacă România va introduce evaluarea pentru recertificare, examenul de titularizare ar trebui eliminat.

**Măsura 4. Să se definească un proces standardizat de gestionare a cadrelor didactice care nu îndeplinesc standardele minime de competență.** Va fi important ca guvernul să colaboreze cu cadrele didactice și cu sindicatele pentru a stabili un proces echitabil de identificare a cazurilor în care nu se îndeplinesc standardele minime și de luare a măsurilor corespunzătoare. Pentru a gestiona cazurile de performanță nesatisfăcătoare, în multe țări se aplică o abordare în mai multe etape, care include: elaborarea unui plan de îmbunătățire; evaluări suplimentare pentru a confirma îndeplinirea standardelor; și, în cazul în care persistă incertitudinile, implicarea unui evaluator extern pentru a determina, printr-o procedură standard, dacă un profesor ar trebui concediat (OECD, 2013<sup>[65]</sup>). În Anglia există un cadru de evaluare a performanțelor cadrelor didactice care cuprinde proceduri clare pentru gestionarea problemelor de competență (UK Department of Education, 2019<sup>[66]</sup>).

#### *Recomandarea 14. Consolidarea și extinderea sistemului național de mentorat al cadrelor didactice*

Pentru a extinde programul de mentorat și, prin aceasta, pentru a transforma treptat practicile didactice din întreaga țară, România ar putea:

**Măsura 1. Să definească un profil de competențe și criteriile de selecție pentru mentori.** După cum s-a sugerat mai sus, România ar trebui să definească un nou profil de competențe pentru mentori (a se vedea Recomandarea 10). Profilul ar sta la baza criteriilor de selecție și a formării candidaților la lista de mentori înregistrați ai Corpului de mentorat și licențiere în cariera didactică. Exemplele din Statele Unite evidențiază modul în care standardele de mentorat pot contribui la practici mai coerente și mai eficiente (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). Printre criteriile importante pentru selectarea mentorilor se numără: un istoric de eficiență la clasă; înțelegerea profundă a pedagogiei și a practicii pedagogice; precum și dorința și capacitatea de a lucra cu adulții. România ar putea introduce criterii suplimentare pentru recrutarea mentorilor, în sprijinul priorităților naționale, cum ar fi experiența de lucru în medii dezavantajate (de exemplu, școli cu un procent ridicat de elevi romi) și cunoștințe pedagogice specializate (de exemplu, educația pentru elevii cu cerințe educaționale speciale sau evaluarea formativă).

**Măsura 2. Să stabilească și să impună formarea continuă a mentorilor.** Noul corp de mentorat și licențiere în cariera didactică ar trebui să elaboreze o serie de module de formare inițială și continuă pentru mentori, care să fie susținute de corpul național de formatori în domeniul mentoratului. Toți mentorii trebuie să înțeleagă noile standarde profesionale pentru cadrele didactice (a se vedea Recomandarea 10) și să aibă reale competențe profesionale. Reconvertirea profesională și sprijinirea tuturor celor 4 400 de mentori va fi costisitoare și dificilă, astfel încât România ar putea să se concentreze inițial pe formarea și repartizarea unui grup mai mic de mentori pentru școli și profesori prioritari, de exemplu, mentori care pot lucra cu profesori de anumite materii sau niveluri școlare sau care au experiență de lucru cu elevi romi ori în școli defavorizate din mediul rural (a se vedea măsura 3 de mai jos).

**Măsura 3. Să direcționeze mentoratul către școlile și profesorii prioritari.** Repartizarea inițială a unui grup mai mic de mentori înseamnă că Ministerul Educației va trebui să identifice și să se concentreze asupra școlilor și profesorilor care ar beneficia cel mai mult de mentorat. De exemplu, mentorii ar putea fi alocați cu prioritate școlilor de practică pedagogică, profesorilor noi care lucrează în școli defavorizate sau celor care, în urma unei evaluări externe, nu îndeplinesc standardele minime. În țările UE participante la Studiul internațional privind procesul de predare-învățare (TALIS) al OCDE, alocarea mentorilor se face în cele mai multe cazuri către școli și profesori care ar beneficia cel mai mult de mentorat, și mai rar pentru fiecare profesor în parte (OECD, 2019<sup>[39]</sup>).

**Măsura 4. Să asigure în mod deliberat asocierea mentorilor cu cadrele didactice stagiare.** Mentorii care au experiențe comune cu discipolii lor, fie în ceea ce privește nivelul de învățământ ori materia predată, pot fi mai eficienți, deoarece pot lega conținutul programei de strategiile didactice relevante. În România, se asociază deja mentorii cu cadrele didactice în funcție de disciplină sau de domeniul de competență, în cadrul noii rețele de școli de aplicație pentru practica pedagogică (Ministry of Education, 2022<sup>[58]</sup>). Această metodă ar putea fi extinsă adăugând criterii suplimentare, cum ar fi experiența într-un mediu educațional similar sau competența într-un domeniu pedagogic de interes pentru profesor.

*Recomandarea 15. Elaborarea unei abordări mai sistemice pentru a introduce în școli o cultură a dezvoltării profesionale ghidată de profesori*

Crearea unei culturi a dezvoltării profesionale prin colaborare va necesita schimbări fundamentale în conducerea și leadership-ul școlilor. România ar putea:

**Măsura 1. Să definească așteptările privind modul în care conducerea școlilor, inclusiv directorii, vor ghida învățarea și dezvoltarea profesională prin colaborare.** În promovarea noilor standarde pentru directori și a mentoratului, este importanta redefinirea așteptărilor pentru

funcția de director, punând un accent mai mare pe managementul educațional. Totodată, România va trebui să definească așteptările cu privire la modul în care echipele de conducere, inclusiv directorii, vor sprijini dezvoltarea profesională prin colaborare în școli și să asigure acestor echipe formare și sprijin permanent pentru a își îndeplini eficient funcțiile. Analiza funcțională a sistemului preuniversitar din România realizată de Banca Mondială prezintă o evaluare a noilor planuri ale României în acest domeniu (World Bank, forthcoming<sup>[44]</sup>). Constatările subliniază necesitatea de a stabili roluri de management educațional clare și alocate în cadrul unei școli și de a investi în capacitatea personalului școlii de a-și îndeplini funcțiile. În acest sens, trebuie clarificate responsabilitățile comisiilor școlare însărcinate cu dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, cu elaborarea și implementarea programei școlare, precum și definirea competențelor necesare pentru a face parte din aceste comisii.

**Măsura 2. Să transforme evaluarea într-un exercițiu de învățare mai autentic.** Dacă se dorește ca evaluarea să încurajeze dezvoltarea profesională, mai multe aspecte ale acestui proces vor trebui schimbate. Deși consiliul de administrație al școlii are rol de supraveghere a procesului de evaluare, evaluările profesorilor ar trebui conduse de directorul școlii și/sau de personalul din echipa de conducere a acesteia. Standardele de competență profesională a cadrelor didactice ar trebui să ghideze modul în care sunt evaluate dovezile, iar metodologia de evaluare ar trebui revizuită pentru a pune accentul pe feedbackul formativ privind punctele forte și slabe ale profesorilor în diferite domenii de competență. Pentru a orienta mentoratul și alte forme de dezvoltare profesională, profesorii ar putea fi nevoiți să elaboreze un plan personal de învățare pe baza evaluării.

**Măsura 3. Să se asigure că modul în care școlile sunt evaluate, sprijinite și guvernate susține învățarea prin colaborare.** Măsuri recomandate în Secțiunea 3. Evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar a prezentului raport vor fi esențiale pentru dezvoltarea unei culturi a leadership-ului instrucțional și a colaborării în școlile din România. Prin autoevaluare și prin evaluare externă, școlile ar trebui să fie încurajate să reflecteze asupra modului în care privilegiază învățarea și colaborarea cadrelor didactice pentru a îmbunătăți calitatea actului didactic. Echipele județene de sprijin ar trebui să ajute școlile să consolideze managementul educațional și să intermedieze sprijin pentru ca acestea să stabilească forme de colaborare în activitatea didactică care să îmbunătățească predarea și învățarea. Reducerea sarcinii birocratice și a complexității conducerii școlilor vor fi la fel de importante pentru a oferi personalului școlar timpul necesar să colaboreze pentru îmbunătățirea procesului didactic (a se vedea Secțiunea 4. Resurse educaționale).

**Măsura 4. Să stabilească mecanisme de conducere a CNFDCC care să permită cadrelor didactice să decidă politicile legate de propria profesie.** România ar trebui să ia măsuri pentru a sprijini CNFDCC să devină o instituție respectată, bazată pe standarde, care să asigure contribuția cadrelor didactice la politicile care le afectează. CNFDCC nu ar trebui să fie responsabil doar de elaborarea standardelor și a materialelor conexe (de exemplu, ghidurile de evaluare), ci și să aibă un cuvânt de spus în toate politicile legate de formarea cadrelor didactice. În acest scop, Ministerul Educației va trebui să conducă gestionarea colaborării dintre CNFDCC și alte organisme implicate în politicile privind cadrele didactice, de la instituții specializate, cum ar fi ARACIS și CNCE, până la direcțiile Ministerului Educației și furnizorii de FICD. Ar trebui înființat un consiliu de conducere al CNFDCC care să includă reprezentanți ai profesorilor, ai directorilor de școli, ai sindicatelor și ai autorităților școlare județene. Acest demers va garanta că CNFDCC este condus de cadre didactice profesioniste și cu experiență și că este acceptat de părțile interesate. Personalul pentru posturile de conducere din CNFDCC ar trebui recrutat pe

criterii de merit, care să acorde prioritate competenței didactice. După cum se recomandă în Secțiunea 3. Evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar, CNFDCC și personalul său ar trebui să rămână separat de inspectorat (ARACIIP). ARACIIP ar continua să colaboreze cu CNFDCC pentru a se asigura că așteptările privind calitatea predării în școli reflectă noile standarde de competență didactică, dar atribuția de a stabili dacă anumiți profesori îndeplinesc aceste standarde și dacă sunt eligibili pentru promovare ar rămâne în sarcina CNFDCC.

## 6. Sistemul de date și de monitorizare

### *Prezentare generală a contextului*

Noul pachet legislativ poate îmbunătăți utilizarea dovezilor în elaborarea politicilor publice în domeniul educației. Acesta cuprinde planuri de dezvoltare a unui sistem integrat de gestionare a datelor, de digitalizare și standardizare a evaluărilor naționale, precum și de creare a unui cadru de monitorizare, evaluare și raportare a progreselor înregistrate în implementarea strategiei România Educată. Această secțiune oferă recomandări cu privire la modul în care România poate face progrese cu aceste reforme pozitive, atrăgând atenția asupra unor lacune și asupra posibilităților de consolidare a capacității personalului și a planificării strategice.

### *Principalele constatări ale analizei-diagnostic*

Principalele caracteristici ale sistemului de educație înainte de reformă includ:

- **Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIIR) a condus la îmbunătățirea calității datelor privind educația, însă lipsa de personal și de fonduri a limitat dezvoltarea acestuia.** Actualul sistem de gestionare a datelor din România, SIIIR, a contribuit la creșterea accesibilității datelor din domeniul educației prin utilizarea unor identificatori unici, prin agregarea unor date-cheie din diferite baze de date într-o singură platformă și prin generarea de rapoarte standard în funcție de parametrii selectați. Cu toate acestea, lipsa investițiilor la nivel național și insuficiența personalului dedicat - inclusiv a specialiștilor în asigurarea calității, a dezvoltatorilor de tehnologie a informației (IT) și a analiștilor de date - au îngreunat întreținerea și extinderea platformei, lăsând România cu unul dintre cele mai puțin dezvoltate sisteme de gestionare a datelor privind educația din Uniunea Europeană.
- **Persistă discrepanțele și ineficiența sistemelor de gestionare a datelor educaționale.** Deși România a elaborat protocoale pentru a coordona eforturile de colectare a datelor educaționale și pentru a standardiza definițiile indicatorilor-cheie, aceste protocoale trebuie încă puse în aplicare<sup>13</sup>. Mai multe baze de date guvernamentale rămân neconectate, iar diversele entități din sistem colectează propriile date în paralel (a se vedea Tabelul 5). Acest lucru conduce la ineficiență și împovărează personalul școlar, care trebuie uneori să introducă aceleași date (sau date similare) de mai multe ori. De asemenea, există discrepanțe în raportarea unor indicatori critici, cum ar fi abandonul școlar, deoarece nu există definiții comune.
- **Datele naționale standardizate privind rezultatele elevilor ar îmbunătăți capacitatea României de a monitoriza obiectivele naționale cheie și de a elabora politici publice care să promoveze realizarea acestora.** Obiectivul general al programului România Educată este îmbunătățirea calității și echității rezultatelor elevilor. Cu toate acestea, spre deosebire de

---

<sup>13</sup> În 2016, Ministerul Educației și INS, principalii administratori ai datelor din învățământul românesc, au semnat un protocol de colaborare pentru accesul la date care a stabilit SIIIR ca principal hub pentru datele educaționale din România. În 2005, Ministerul Educației a creat Sistemul Național de Indicatori pentru Educație (SNIE) pentru a alinia definițiile indicatorilor educaționali cu cele din sistemele internaționale de date educaționale, inclusiv cu bazele de date ale Eurostat și OECD.

majoritatea țărilor din OCDE și UE, România nu dispune de date fiabile privind măsura în care elevii ating standardele naționale privind competențele dobândite la diferite niveluri de învățământ. Deși se fac trei evaluări naționale ale întregii populații școlare, la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a, administrarea lor pe suport de hârtie, întârzierile mari în raportare și lipsa unei notări standardizate nu corespund scopurilor acestor evaluări, și anume de a sprijini planurile individuale de învățare ale elevilor și de a monitoriza în timp performanța sistemului. Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare nu dispune de capacitatea tehnică (proiectarea itemilor, modelarea psihometrică, analiza și raportarea) necesară pentru a oferi date de bună calitate într-un format util.

- **Instituțiile implicate în monitorizarea și evaluarea sistemului se confruntă cu presiuni din cauza lipsei de personal și a schimbărilor de conducere.** În ultimii patru ani, România a modificat de mai multe ori organizarea și responsabilitățile agențiilor de evaluare. Aceste schimbări, combinate cu provocări legate de resurse, creează o lipsă de claritate cu privire la rolurile părților implicate și duc uneori la suprapunerea muncii lor. Totodată, acest context are un impact asupra calității datelor și a dovezilor disponibile pentru factorii de decizie politică.
- **În învățământul românesc este loc pentru continuarea dezvoltării culturii de evaluare și răspundere.** Mai multe resurse de monitorizare a sistemului nu sunt suficient dezvoltate. De exemplu, SIIIR nu permite comparații între școli și/sau județe și nici nu permite corelații între diferiți indicatori. Platforma include componente de vizualizare a datelor foarte limitate și prezintă informații în rapoartele standardizate într-o formă foarte simplă, tabelară. Acest lucru îngreunează accesul și utilizarea datelor de către părțile interesate pentru a-și fundamenta activitatea. În plus, raportul anual privind starea învățământului preuniversitar nu conține informații contextuale și oferă o viziune îngustă asupra performanței sistemului (cu alte cuvinte, se bazează pe date descriptive și pe rezultatele examenelor naționale). De exemplu, raportul nu discută indicele de eficiență al ARACIP, nici constatările din evaluările unităților de învățământ și nici factorii contextuali care influențează procesele de învățare sau de instruire. Raportul nu are un format atractiv și accesibil, trecând adesea neobservat. Prin urmare, guvernul nu integrează în mod sistematic practicile de monitorizare și evaluare în ciclurile de elaborare a politicilor publice, iar populația dispune de informații limitate pentru a trage guvernul la răspundere.

### ***Analiza modificărilor prevăzute în pachetul legislativ***

Noul pachet legislativ intenționează să dezvolte un sistem integrat de gestiune a datelor educaționale, să remedieze lipsa datelor și să îmbunătățească în ansamblu practicile de monitorizare și evaluare din învățământ (a se vedea Infografic 4). În continuare, sunt analizate avantajele și provocările asociate acestor politici.

## Infografic 4. Schimbări planificate în sistemul de monitorizare a învățământului din România

### Construiește un sistem integrat de gestionare a datelor

- Urmărește conectarea diverselor baze de date și platforme informatice din învățământul românesc la viitorul Sistem Integrat de Management Școlar (SIMS).
- Raționalizează colectarea și accesul la datele educaționale.
- Înființează Unitatea executivă de sprijin, mentenanță și asistență tehnică pentru digitalizare (UESMATD), care va oferi sprijin IT și va consolida capacitatea utilizatorilor SIMS.
- Planurile de standardizare a evaluărilor naționale la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a și trecerea la un format complet digital începând cu 2027.

### Definește un nou cadru pentru monitorizarea și evaluarea sistemului

- Introduce Cadrul unitar de coordonare, monitorizare și evaluare a proiectului România Educată 2022-2030, care este însoțit de mai multe documente auxiliare pentru:
  - identificarea unei metodologii
  - alocarea responsabilităților
  - furnizează modele pentru activitățile de monitorizare și evaluare

Sursa: Autorii, pe baza datelor Ministerului Educației (2023<sup>[12]</sup>), *Legea Învățământului Preuniversitar „România Educată”*.

### *Modificările sistemului de gestionare a datelor pot aduce mai multe îmbunătățiri infrastructurii de date educaționale din România*

Noul pachet legislativ presupune crearea Sistemului Integrat de Management al Școlarității (SIMS) pentru a conecta diferite baze de date și platforme IT din domeniul educației la un sistem centralizat de gestionare a datelor. SIMS va utiliza tehnologia cloud pentru a culege, transmite și agrega date educaționale în timp real, simplificând colectarea și accesul la date. Ministerul urmează să înființeze Unitatea Executivă pentru Suport, Mentenanță și Asistență Tehnică pentru Digitalizare (UESMATD) pentru a gestiona SIMS și a dezvolta capacitatea actorilor din sistem de a utiliza platforma. Caracteristicile notabile ale acestei schimbări sunt:

- **Reformele oferă ocazia de a crea un sistem modern și integrat de gestionare a datelor, care poate servi ca sursă oficială de date educaționale.** Platforma SIMS are rolul de a îmbunătăți infrastructura de gestionare a datelor din România și de a realiza ceea ce platforma SIIIR nu a reușit: să conecteze diverse baze de date din domeniul educației și să îmbunătățească funcțiile analitice ale sistemului, pentru a facilita colectarea, accesul și utilizarea datelor. De exemplu, noua platformă SIMS va fi interoperabilă și integrată<sup>14</sup>, permițând efectuarea de analize cu date educaționale din diferite surse conectate la o singură platformă. De asemenea, se urmărește reducerea timpului pe care personalul din învățământ îl petrece raportând datele, prin eliminarea nevoii de a solicita aceleași date în mod repetat.
- **Dezvoltarea SIMS se bazează pe eforturile existente de aliniere a datelor educaționale la obiectivele naționale în domeniul educației.** România ia măsuri pentru ca datele să fie colectate și disponibile pentru a contribui la monitorizarea și evaluarea obiectivelor naționale din domeniul educației. De exemplu, pachetul legislativ vizează standardizarea evaluărilor naționale la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a pentru a monitoriza implementarea noului curriculum și rezultatele școlare ale elevilor în raport cu standardele naționale. De asemenea, Ministerul Educației elaborează noi

<sup>14</sup> Interoperabilitatea se referă la capacitatea sistemelor informatice de a partaja date. Integrarea datelor constă în reunirea datelor din diferite surse într-o imagine unificată.

module de date privind abandonul școlar și segregarea școlară pentru a monitoriza și evalua obiectivele naționale privind echitatea și incluziunea în învățământ.

- **Trebuie să se clarifice ce module vor fi dezvoltate în noul sistem sau ce baze de date vor fi conectate sau integrate în SIMS.** Ministerul Educației trebuie să elaboreze un plan detaliat care să precizeze modulele pe care le va extinde sau le va crea cu prioritate sau care baze de date vor deveni interoperabile ori complet integrate în SIMS. De exemplu, în timpul interviurilor cu părțile interesate, Unitatea pentru Finanțarea Învățământului Preuniversitar (UFIP) și-a exprimat intenția de a crea propria platformă digitală pentru datele privind finanțarea școlilor, denumită EDUFIN. Aceasta ar putea înșă dubla baza de date Forexebug a Ministerului de Finanțe, care ar putea deveni conectată la platforma integrată SIMS și accesibilă prin intermediul acesteia. În lipsa unei înțelegeri comune a principiilor aflate la baza SIMS, a nevoilor de date prioritare și a unor planuri clare de integrare a bazelor de date paralele, România riscă să rateze încă o șansă de a reduce ineficiența și de înființa o sursă oficială și credibilă de date educaționale.
- **Este important ca actualizările sistemului de gestionare a datelor să asigure o interfață adecvată.** România intenționează să actualizeze infrastructura de date (de exemplu, pentru a permite colectarea și transmiterea datelor în timp real) ca parte a dezvoltării platformei SIMS. Acest lucru poate contribui la reducerea erorilor tehnice și a întreruperilor de servicii - probleme frecvente cu platforma actuală. Pe lângă schimbările planificate, va fi importantă dezvoltarea unor portaluri și tablouri de bord ușor de utilizat, care să răspundă nevoilor diferiților utilizatori. Aceste elemente vor fi esențiale pentru reformă, deoarece prezentarea datelor în formă tabelară, în format PDF (așa cum face SIIIR), îngreunează accesul și utilizarea datelor de către părțile interesate pentru a-și fundamenta activitatea.
- **Dependența de finanțarea externă creează anumite riscuri pentru sustenabilitatea pe termen lung a SIMS.** Ca și în cazul eforturilor anterioare de îmbunătățire a sistemului de gestionare a datelor, România se va baza pe finanțarea din partea partenerilor internaționali<sup>15</sup> pentru a dezvolta SIMS. Această finanțare este asigurată pentru trei ani, însă nu este clar cum va susține guvernul investițiile după această perioadă. De asemenea, nu este clar dacă UESMATD, care are un mandat amplu de a asigura asistența informatică și formarea digitală în întregul sistem de învățământ, va avea resursele umane necesare pentru a gestiona platforma.
- **UESMATD va dezvolta SIMS în strânsă colaborare cu părțile interesate care trebuie să participe la elaborarea platformei.** Există planuri pozitive pentru a se asigura că UESMATD dezvoltă platforma SIMS în strânsă colaborare cu alți actori ale căror nevoi ar trebui să îi influențeze designul (de exemplu, noua Direcție Generală pentru Implementarea Proiectului "România Educată", DGIPRE; INS; și agenția națională de evaluare a școlilor, ARACIIP). O astfel de colaborare va fi importantă pentru a preveni ca părțile interesate să efectueze colectări de date paralele și să se bazeze în schimb pe SIMS pentru nevoile lor de date.

*Planurile de standardizare a evaluărilor naționale vor genera informații fiabile care pot contribui la îmbunătățirea calității educației și la monitorizarea și evaluarea sistemului.*

Legea învățământului preuniversitar din 2023 introduce mai multe modificări ale celor trei evaluări naționale de la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a. Potrivit legii învățământului preuniversitar, evaluările vor fi standardizate și, din 2027, vor trece la un format complet digital. De asemenea, vor deveni mai incluzive, cu o mai mare adaptare pentru elevii cu CES. Important, Legea învățământului preuniversitar clarifică scopurile evaluărilor naționale. Pe lângă monitorizarea calității sistemului și sprijinirea cadrelor didactice

---

<sup>15</sup> Fondul European de Dezvoltare Regională și PNRR finanțate de UE.



În elaborarea planurilor individualizate de învățare pentru fiecare elev, Legea prevede că evaluările vor fi folosite pentru a evalua personalul didactic și calitatea școlilor. Această activitate va fi condusă de CNCE, care a fost înființat ca organism semiindependent. Printre caracteristicile notabile ale modificărilor legate de cadrul național de evaluare din România se numără:

- **Modificările aduse evaluărilor naționale au potențialul de a completa datele lipsă privind rezultatele elevilor.** Având în vedere că îmbunătățirea calității predării și învățării și promovarea echității în educație se numără printre obiectivele cheie ale viziunii România Educată, intenția ministerului de a standardiza evaluările naționale reprezintă o evoluție pozitivă. Această abordare va facilita generarea de date comparabile pentru a monitoriza în mod eficient atingerea acestor obiective. Astfel, se va umple un gol important în cadrul de monitorizare și evaluare a sistemului de învățământ românesc. Evaluările se vor concentra pe materiile de bază (limbă și comunicare, matematică și științe), ceea ce corespunde accentului pus de viziunea România Educată pe consolidarea competențelor fundamentale.
- **Evaluările naționale vor avea scopuri multiple, care nu sunt toate compatibile.** Legea învățământului preuniversitar implică mai multor scopuri pentru fiecare evaluare: monitorizarea sistemului, îmbunătățirea instruirii și responsabilizarea cadrelor didactice și a școlilor. Utilizarea unei singure evaluări în scopuri multiple este dificilă și, dacă nu este bine realizată, poate submina credibilitatea evaluării și utilizarea rezultatelor acesteia într-un mod constructiv (OECD, 2013<sup>[13]</sup>). Acest lucru este valabil în special atunci când o evaluare este utilizată în scopuri cu mize mari, așa cum intenționează România. Deși este important să se țină cont de rezultatele elevilor în evaluarea calității actului didactic și a școlii, acest obiectiv nu este ușor de realizat. Legislația actuală nu este suficient de clară cu privire la modul în care România va gestiona riscurile asociate utilizării datelor provenite din evaluările naționale pentru a trage la răspundere sau a evalua cadrele didactice. Printre riscuri se numără aprecieri nedrepte și necontextualizate asupra profesorului sau a școlii și potențiale denaturări ale mediului educațional, cum ar fi „predarea pentru examen” și marginalizarea sau chiar mutarea din școală a elevilor cu rezultate slabe înainte de evaluare. În România, OCDE a identificat astfel de riscuri privind utilizarea datelor de la examenele de clasa a 8-a și a 12-a din (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>).
- **Un cadru general al evaluărilor naționale ar putea ajuta la explicarea modului în care acestea se raportează la alte evaluări ale cunoștințelor și competențelor elevilor.** Existența unui astfel de cadru general este vitală pentru a se asigura că evaluarea promovează obiectivele educaționale naționale, că există un echilibru între evaluările naționale și cele de la clasă și pentru a evita suprapunerile. Tabelul 5 prezintă suprapunerea dintre evaluările naționale și alte forme de testare din România în 2023. De exemplu, unii elevi din clasa a IV-a susțin o evaluare națională și una internațională [Trends in International Mathematics and Science Study/Progress in International Reading Literacy Study (TIMSS/PIRLS)] în scopul monitorizării sistemului, ceea ce ar putea să nu fie o bună utilizare a timpului de învățare al elevilor sau a resurselor limitate ale CNCE. În România se susțin multe evaluări și examene de către întreaga populație școlară, concomitent cu lipsa resurselor pentru îmbunătățirea evaluărilor la clasă. Alte forme de evaluare, cum ar fi testele de diagnosticare, ar putea echilibra datele standardizate de la testele naționale cu informații mai granulare despre fiecare elev, care pot fi utilizate pentru a stabili planuri de învățare individuale și pentru a adapta predarea. De asemenea, se pune problema raportului cost-eficiență al desfășurării a trei evaluări naționale pe lângă cele două examene naționale. Evaluările în rândul întregii populații școlare sunt mai costisitoare decât testele pe eșantioane. Chiar dacă formatul digital va reduce treptat costurile, este greu de văzut cum poate CNCE să asigure calitatea elaborării și administrării testelor, investind în același timp în analiza și raportarea rezultatelor, cât și în ghiduri pentru utilizatori care fac evaluările utile.

**Tabelul 5. România administrează un număr mare de evaluări în educație**

Nivelul de școlarizare	Clase	Evaluare	Frecvență	Populația	Este monitorizarea sistemului unul dintre scopurile declarate?
<b>Primar</b>	Clasa a II-a	Evaluare națională	Anual	Integral	Da
	Clasa a IV-a	Evaluare națională	Anual	Integral	Da
	Clasa a IV-a	TIMSS și PIRLS (evaluare internațională)	Diferă (la cinci ani pentru PIRLS; la patru ani pentru TIMSS)	Eșantion	Da
<b>Secundar inferior</b>	Clasa a VI-a	Evaluare națională	Anual	Integral	Da
	Clasa a VIII-a	TIMSS (evaluare internațională)	Diferă (ciclu de patru ani)	Eșantion	Da
	Clasa a VIII-a	Examen național	Anual	Integral	
<b>Secundar superior</b>	Clasa a IX-a (15 ani)	PISA (evaluare internațională)	Ciclu de trei ani	Eșantion	Da
	Clasa a XII-a	Examen național	Anual	Integral	

Sursa: Ministerului Educației (2023<sup>[12]</sup>), *Legea Învățământului Preuniversitar „România Educată”*.

- **Revizuirea chestionarelor de fond ar putea contribui la colectarea de date valoroase pentru a fundamenta politicile publice.** În prezent, din evaluările naționale se culeg unele informații de bază despre elevi și școli (de exemplu, sexul elevilor și tipul de mediu școlar). Legea învățământului preuniversitar din 2023 nu prevede însă revizuirea chestionarelor de fond privind evaluarea. În viitor, România ar putea furniza informații suplimentare care să ajute decidenții și publicul să identifice și să înțeleagă mai bine eventualele decalaje de performanță cu care se confruntă grupurile vulnerabile, cum ar fi elevii romi.
- **Reproiectarea raportării rezultatelor la evaluările naționale va fi importantă pentru ca școlile, factorii de decizie politică și publicul larg să poată folosi informațiile respective.** În prezent, România raportează rezultatele la evaluările naționale ca pondere a elevilor care au răspuns corect la întrebări, fiecare item fiind asociat unor competențe dezvoltate prin învățare (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Deși pot ajuta la înțelegerea performanțelor elevilor în cadrul curriculumului, aceste informații nu oferă școlilor, factorilor de decizie sau publicului larg informații privind obiectivele programului România Educată (de exemplu, ponderea elevilor care au atins nivelul de alfabetizare funcțională).
- **Planurile de consolidare a capacității CNCE sunt pozitive, dar necesită mai multă claritate.** Restabilirea CNCE ca organism semiindependent oferă o oportunitate de a dezvolta capacitatea centrului, astfel încât acesta să își poată îndeplini mandatul. Pachetul legislativ intenționează să mărească schema de personal a CNCE. Planificarea ulterioară va trebui să precizeze detalii, cum ar fi numărul de angajați care trebuie recrutați și profilurile acestora. Această claritate în ceea ce privește personalul va fi importantă pentru a promova inovarea, deoarece personalul actual nu are experiență în modelarea psihometrică, cum ar fi metodele teoriei răspunsului la itemi (IRT). De asemenea, centrul va trebui să aibă un buget multianual care să îi permită să funcționeze ca agenție tehnică independentă și să planifice activitățile pe termen lung (lucru de necesar pentru o reformă a evaluărilor naționale).

*Noul cadru de monitorizare și evaluare este esențial pentru a susține ritmul reformei și pentru a spori asumarea răspunderii pentru rezultatele elevilor.*

Pentru a oferi o strategie coerentă de măsurare a progreselor reformei, România a creat cadrul unitar pentru coordonarea, monitorizarea și evaluarea programului România Educată 2022-30 (denumit în continuare „cadrul”). Cadrul și documentele asociate acestuia descriu metodologia de monitorizare și evaluare, alocă responsabilități și oferă modele pentru activitățile de monitorizare și evaluare. Prin Legea

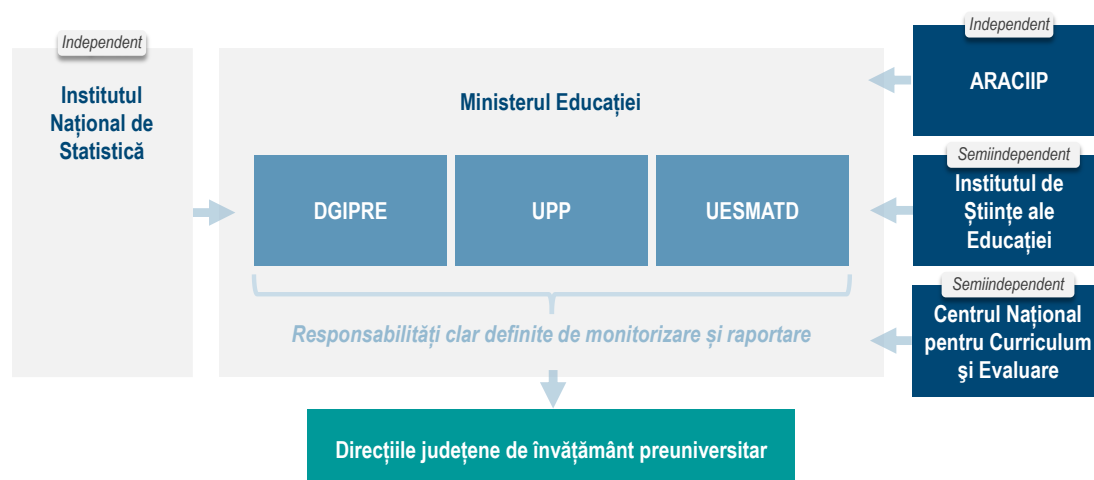
Învățământului preuniversitar din 2023 a fost înființat DGIPRE în cadrul Ministerului Educației, care va coordona implementarea și evaluarea reformelor. Împreună, aceste schimbări pot contribui la concentrarea actorilor asupra elaborării și implementării unor politici care să sprijine obiectivele programului România Educată. Caracteristicile notabile ale noului cadru de monitorizare și evaluare sunt:

- **Legea învățământului preuniversitar din 2023 reafirmă nevoia ca Ministerul Educației să prezinte anual Parlamentului *Raportul privind starea învățământului preuniversitar*, ceea ce reprezintă o oportunitate de a crește transparența sistemului de educație.** Aceasta este o măsură pozitivă, care are potențialul de a atrage atenția unui public mai larg, inclusiv a părților interesate din afara Ministerului Educației, asupra constatărilor raportului. Dacă este implementată anual, această măsură poate îmbunătăți transparența din sistemul de educație pe termen lung.
- **Există indicatori strategici, însă trebuie să fie mai coerenți și mai bine corelați cu obiectivele proiectului România Educată.** România trebuie să definească mai clar obiectivele cheie ale reformei și indicatorii de performanță, deoarece aceștia sunt parametrii pentru care guvernul va fi tras la răspundere și care vor servi ulterior la stabilirea politicilor publice și a resurselor. Inițiativa România Educată are o agendă amplă, cu peste 100 de obiective strategice de reformă, însoțite de peste 300 de măsuri și 500 de acțiuni. Deși au fost identificați indicatori strategici pentru a măsura progresul reformei, aceștia nu sunt prezentați consecvent în toate documentele de politici publice, putând crea confuzie cu privire la aspectele cele mai importante. În plus, indicatorii strategici nu sunt corelați cu obiectivele proiectului România Educată, deoarece nu este prevăzut niciun indicator explicit privind echitatea, deși „educația incluzivă de calitate pentru toți copiii” este unul dintre domeniile prioritare ale reformei. România riscă să piardă din elanul reformei sau să se abată de la planurile actuale dacă nu se clarifică politicile și indicatorii-cheie prioritari.
- **În lipsa unui plan național de evaluare, România riscă să continue evaluarea pe bază de proiecte.** Abordarea României în materie de monitorizare și evaluare se concentrează pe rezultate asociate proiectelor (de exemplu, conformarea cu cerințele de raportare ale UE), politicile publice fiind puțin supuse evaluărilor care ar putea servi la fundamentarea lor. De exemplu, deși cadrul prevede ca DGIPRE să elaboreze anual rapoarte de monitorizare și evaluare, este nevoie de mai multă claritate în ceea ce privește politicile publice care vor fi evaluate. În plus, nu există un plan clar pentru realizarea evaluărilor externe independente. Asigurarea evaluării imparțiale și independente în momentele critice va fi vitală pentru consolidarea realizării și gestionării reformelor.
- **Un nou organism are în atribuții monitorizarea și evaluarea reformelor prevăzute în programul România Educată, dar rolul instituțiilor existente trebuie clarificat.** Deși cadrul atribuie responsabilități pentru monitorizare și evaluare, nu recunoaște contribuția potențială a indicelui de eficiență al ARACIIP și a evaluărilor externe ale unităților de învățământ preuniversitar. De asemenea, nu ia în considerare rolul Institutului de Științe ale Educației (instituția care realizează cercetări în domeniul educației din România) și al CNCE, care funcționează în prezent în cadrul Centrului Național pentru Politici și Evaluare în Educație (CNPEE) - CNPEE și CNCE vor fi reorganizate ca organisme separate. Toate aceste organisme au semnalat că lipsa de finanțare și de personal le-a îngreunat activitatea. Fără o mai mare claritate cu privire la rolurile acestor actori-cheie și la modul în care ar trebui să contribuie în general la procesele de monitorizare și evaluare, România riscă să dubleze activitățile și să solicite și mai mult capacitatea deja limitată a acestor organisme.

### **Recomandări privind politicile publice**

Această secțiune prezintă măsurile pe care România le poate lua în considerare pentru a menține ritmul reformei și pentru a crea mai multă responsabilitate în sistemul de învățământ. Figura 20 oferă o imagine de ansamblu a actorilor și a instrumentelor care ar putea participa în sistemul de monitorizare a reformei.

Figura 20. Actori și instrumente care ar putea sprijini monitorizarea, evaluarea și raportarea în sistemul de învățământ românesc



Sursa: Autorii.

*Recomandarea 16. Stabilirea SIMS ca sursă oficială de date educaționale la nivel național și planificarea sustenabilității sale pe termen lung*

Pentru a introduce un sistem modern și integrat de gestionare a datelor, Ministerul Educației ar putea:

**Măsura 1. Să decidă care module de date sunt cele mai importante și care trebuie extinse sau create cel mai repede și să asigure integrarea în SIMS a diferitelor baze de date din învățământ.** Legea învățământului preuniversitar din 2023 prevede elaborarea unui plan de interconectare și a unui calendar de operaționalizare pentru SIMS. Aceste documente sunt necesare de urgență pentru a clarifica care module vor fi dezvoltate sau extinse cu prioritate, care baze de date vor fi integrate în platforma SIMS (de exemplu, bazele de date ale Ministerului Educației, cum ar fi EduSal) și care vor fi interconectate, dar vor continua să funcționeze separat (de exemplu, datele standardizate de testare ale CNCE, baza de date Calitate a ARACIIP și baza de date Forexbug a Ministerului Finanțelor)<sup>16</sup>. Pentru a concentra capacități și resurse pentru popularea și gestionarea sistemului de gestionare a datelor, Ministerul Educației ar trebui să agreze bazele de date paralele și să dezvolte orice module de date viitoare ca parte a SIMS.

**Măsura 2. Să facă datele mai accesibile și mai utilizabile, prin dezvoltarea unor interfețe ușor de utilizat care permit analize, vizualizări și rapoarte personalizate.** Noua platformă cloud și designul integrat al SIMS vor permite României să creeze funcții automatizate de analiză a datelor și de raportare, cum ar fi tablourile de bord, care sunt mult mai ușor de utilizat și mai informative decât actualul sistem de date al României. Tabloul de bord principal al SIMS ar putea fi proiectat astfel încât să reflecte indicatorii-cheie de performanță ai strategiei România Educată (a se vedea Recomandarea 3), cu interfețe dezvoltate pentru diferiți utilizatori. De exemplu, pentru a ajuta unitățile de învățământ să se autoevalueze și să își planifice dezvoltarea, tablourile de bord ar

<sup>16</sup> EduSal este platforma Ministerului Educației pentru gestionarea salariilor cadrelor didactice; Calitate este platforma ARACIIP care conține date despre școli (evaluări, structura populației etc.); Forexbug este sistemul informatic de tip ghișeu unic din România pentru raportarea financiară a instituțiilor publice.

putea oferi un rezumat al performanțelor lor, prin prisma indicatorilor cantitativi corespunzători cadrului de evaluare al ARACIIP, de-a lungul timpului, pentru diferite populații de elevi și în comparație cu alte școli similare. La nivel județean, datele privind fiecare unitate de învățământ și profilul unității medii de învățământ din județ pot ajuta echipele locale de asistență să-și direcționeze eforturile acolo unde există cea mai mare nevoie. În dezvoltarea unor astfel de interfețe, România poate analiza exemple din diferite țări OCDE. De exemplu, Danemarca și Estonia au dezvoltat interfețe ușor de utilizat pentru sistemele lor de gestionare a datelor educaționale, pentru ca datele să fie accesibile diferiților utilizatori (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

**Măsura 3. Planificarea sustenabilității pe termen lung a SIMS, după încetarea finanțării UE.**

Funcționarea pe termen lung a SIMS va necesita investiții multianuale pentru dezvoltarea, întreținerea și utilizarea platformei. Vor fi necesare investițiile inițiale semnificative în infrastructura fizică (hardware și software) și în arhitectura platformei (proiectarea proceselor de introducere și gestionare a datelor). În același timp, România trebuie să aloce resurse pentru personal și pentru a dezvolta și menține instrumentele de raportare a datelor, cum ar fi un site web dedicat, tablouri de bord și publicații. Ministerul Educației are nevoie de personal cu o gamă largă de profiluri de competențe care să poată culege și gestiona datele, să verifice calitatea, să garanteze respectarea standardelor de confidențialitate și să raporteze datele în formate accesibile decidenților, unităților de învățământ și publicului. În cazul utilizatorilor care introduc datele, este vorba despre competențe de bază în domeniul tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) și al datelor. În cazul echipei de gestionare a datelor din cadrul Ministerului Educației, este vorba despre competențe mai avansate, cum ar fi gestionarea și analiza datelor și competențe tehnice în domeniul IT. Dezvoltarea acestor capacități profesionale va necesita o planificare și investiții pe termen lung.

**Măsura 4. Să analizeze posibilitatea de a plasa SIMS în apropierea structurilor din Ministerul Educației care se ocupă de implementarea, monitorizarea și evaluarea politicilor educaționale.**

Pentru ca platforma SIMS să fie un instrument valoros pentru monitorizarea și evaluarea sistemului (și nu doar cea mai nouă platformă de date din România), unitatea de gestionare va avea nevoie de personal cu competențe informatice, matematice și practice, precum și de personal cu experiență în utilizarea dovezilor pentru a fundamenta și implementa politici educaționale. De exemplu, asigurarea unei colaborări strânse între noua DGIPRE și UESMATD în dezvoltarea SIMS, ar putea contribui la prioritizarea îmbunătățirii și întreținerii modulelor de date care sunt cele mai relevante pentru elaborarea politicilor publice.

**Măsura 5. Să îmbunătățească raportarea datelor, prin consolidarea capacității unităților de învățământ preuniversitar de a introduce date cheie în SIMS.**

Pentru a îmbunătăți calitatea și exhaustivitatea datelor raportate și pentru a reduce riscul de eroare umană, UESMATD, împreună cu direcțiile județene, ar putea ajuta echipele școlare să își îmbunătățească cunoștințele de bază privind datele și să înțeleagă mai bine raportarea indicatorilor-cheie. Monitorizarea periodică a exhaustivității datelor poate ajuta apoi Ministerul Educației să identifice indicatorii insuficient raportați, știind astfel căror școli trebuie să le acorde asistență specifică pentru a introduce corect toate informațiile esențiale.

*Recomandarea 17. Asigurarea proiectării și utilizării evaluărilor naționale conform scopului lor și clarificarea planurilor de desfășurare a acestora.*

Pentru a se asigura că sistemul național de evaluare ajută la monitorizarea și evaluarea reformelor actuale și generează date pentru a sprijini îmbunătățirea și responsabilitatea în sistem, guvernul va trebui:

**Măsura 1. Să revizuiască planurile naționale de evaluare în conformitate cu cadrul de evaluare, pentru a asigura o gamă echilibrată de teste care să se alinieze la obiectivele-cheie ale programului România Educată.** România ar trebui să diferențieze mai bine cele trei

evaluări naționale, asigurându-se că scopul principal al fiecăreia este clar și că alte utilizări secundare nu distrag atenția de la acest scop principal. În acest sens, România ar trebui să examineze gama de instrumente de evaluare pe care va trebui să le dezvolte CNCE pentru a îmbunătăți învățarea elevilor, precum și compromisurile dintre investiția în evaluările naționale bianuale și dezvoltarea unor resurse de mai bună calitate pentru evaluarea la clasă. Revizuirea ar trebui să soluționeze orice suprapunere a testelor. De exemplu, având în vedere că România intenționează să se reia participarea la TIMSS și PIRLS (pe care elevii le susțin în clasa a IV-a<sup>17</sup>), o evaluare națională în același an în scopul monitorizării sistemului ar putea fi redundantă.

**Măsura 2. Să analizeze cele mai potrivite opțiuni de proiectare și să valorifice la maximum capacitatea și resursele limitate ale CNCE.** După clarificarea scopului principal al fiecărei evaluări naționale, România va trebui să ia măsuri pentru ca evaluările să fie proiectate adecvat scopului acestora. De exemplu, dacă scopul principal este de a ajuta cadrele didactice să evalueze nevoile individuale de învățare sau de a monitoriza rezultatele școlare la nivelul școlii, testul va trebui să se aplice întregii populații școlare. Dacă însă scopul principal este de a monitoriza curriculum-ul național sau progresul general în sistem, evaluare unui eșantion va fi suficientă. Există argumente solide pentru menținerea evaluării competențelor fundamentale a întregii populații școlare din ciclul primar, având în vedere accentul pus pe îmbunătățirea alfabetizării timpurii și pe reducerea inegalităților dintre școli și grupurile de elevi. Modificările în proiectarea evaluărilor naționale ar trebui să țină cont de capacitatea și resursele CNCE, inclusiv de necesitatea de a investi mult mai mult în analiza și difuzarea rezultatelor (a se vedea Măsura 7).

**Măsura 3. Să definească mai clar modul în care vor fi utilizate datele privind rezultatele școlare ale elevilor în evaluarea cadrelor didactice.** În timp ce prevede utilizarea rezultatelor la evaluările elevilor drept criteriu în evaluarea cadrelor didactice, noua lege a învățământului preuniversitar nu specifică modul în care va face acest lucru. Secțiunea 5. Profesia didactică a prezentului raport prezintă recomandări privind promovarea reformelor în domeniul evaluării cadrelor didactice în România. Se subliniază importanța fundamentării aprecierilor în evaluare pe o serie de surse de dovezi, inclusiv privind capacitatea unui profesor de a folosi critic datele din evaluare și de a demonstra cum acționează pentru a îmbunătăți rezultatele obținute de elevi.

**Măsura 4. Să clarifice cum vor fi utilizate rezultatele la nivel de unitate de învățământ pentru a promova responsabilitatea și să comunice acest lucru în întregul sistem.** Furnizarea de date standardizate la nivel de școală privind rezultatele școlare ale elevilor poate promova reformele discutate în Secțiunea 3. Evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ preuniversitar cu privire la responsabilitate și creșterea calității în școli. De exemplu, astfel de date vor îmbunătăți calitatea indicelui de eficiență al ARACIIP, care utilizează rezultatele elevilor alături de alți indicatori pentru a oferi o măsură contextualizată a performanței școlare. ARACIIP ar putea utiliza aceste rezultate pentru a stabili care sunt școlile vulnerabile, prioritare pentru evaluarea externă. De asemenea, datele din evaluarea națională vor introduce date comparative mai fiabile în evaluarea unităților de învățământ, permițând acestora să monitorizeze și să compare rezultatele școlare generale și diferențele dintre grupurile de elevi. ARACIIP și NCCE vor trebui să colaboreze pentru a stabili modul în care datele sunt comunicate școlilor și publicului, pentru a depăși simplele clasamente și a încuraja o discuție mai holistică și mai contextualizată despre calitatea școlii (a se vedea Măsura 6).

---

<sup>17</sup> Elevii susțin testul TIMSS în clasa a VIII-a.

**Măsura 5. Să revizuiască chestionarele de fond, astfel încât să susțină elaborarea unor politici bazate pe dovezi.** România ar trebui să revizuiască chestionarele de fond asociate evaluărilor naționale pentru a înțelege mai bine factorii contextuali care influențează performanța în diferite categorii de elevi și de unități de învățământ. Datele contextuale culese ar trebui să corespundă obiectivelor naționale în educație și ar putea include informații privind mediul socio-economic, lingvistic și etnic al elevilor.

**Măsura 6. Să elaboreze un plan cuprinzător de raportare a datelor din evaluare.** România ar trebui să elaboreze un plan cuprinzător de raportare care să cuprindă rezultatele și informațiile destinate elevilor, profesorilor, liderilor școlari și factorilor de decizie. De exemplu, Norvegia sprijină factorii de decizie politică prin utilizarea rezultatelor evaluării naționale pentru a compara județele și diferitele grupuri de elevi în raportul anual privind educația, Oglinda educației (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări). În România, guvernul s-ar putea concentra pe elevii care au atins nivelul de alfabetizare funcțională sau pe diferențele de performanță în funcție de mediul de proveniență al elevilor. Datele de la evaluarea națională ar trebui să apară în *Raportul anual privind starea învățământului preuniversitar* (a se vedea Recomandarea 18).

**Măsura 7. Să clarifice planurile de consolidare a capacității și a conducerii CNCE.** Ministerul Educației ar trebui să pună la dispoziția CNCE bugete multianuale, astfel încât acesta să își poată planifica activitatea și să ofere contracte mai previzibile și mai competitive pentru a atrage și a păstra personalul experimentat. De asemenea, CNCE ar trebui să formeze mai multe parteneriate cu actori neguvernamentali (de exemplu, universități) care au competențe, cum ar fi psihometria, în domenii esențiale pentru activitatea sa. Unii dintre acești actori ar putea fi contractori externi pentru a colabora cu CNCE la sarcini specifice (de exemplu, utilizarea metodelor IRT). De asemenea, conducerea CNCE ar trebui să fie consolidată prin introducerea unui sistem de numire a directorului pe bază de merit și prin înființarea unui consiliu de administrație independent care să direcționeze și să analizeze activitatea acestuia. România ar putea examina mecanismele de conducere ale programului de evaluare National Assessment of Educational Progress din Statele Unite (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

*Recomandarea 18. Continuarea dezvoltării sistemului de monitorizare și evaluare prin identificarea indicatorilor-cheie de performanță, îmbunătățirea practicilor de raportare și prin investiții în capacitatea personalului.*

România a luat măsuri pozitive în definirea unui cadru de monitorizare și evaluare, dar trebuie să clarifice și să raționalizeze atribuțiile pentru activitățile relevante, precum și să soluționeze problemele cronice de capacitate, cum ar fi lipsa de personal și de competențe în cadrul organismelor cheie. De asemenea, în anii următori, va fi necesar să se comunice obiectivele țării în materie de educație (și să se raporteze progresele în atingerea acestora), atât pentru asigurarea responsabilității, cât și pentru a menține avântul reformelor și încrederea în direcția acestora. Ministerul Educației poate lua în considerare următoarele acțiuni:

**Măsura 1. Identificarea indicatorilor cheie de performanță (KPI) pentru a orienta prioritățile politicilor.** Identificarea indicatorilor cheie de performanță ar ajuta Ministerul Educației să se concentreze asupra intervențiilor, să stabilească politicile prioritare și să aloce resursele către cele mai importante domenii. PSI- ul ministerului poate fi un instrument central pentru a conecta obiectivele de politici, resursele bugetare pe termen mediu și KPI (a se vedea Secțiunea 4. Resurse educaționale). Pe măsură ce actualizează PSI, ministerul ar trebui să se asigure că pune un accent puternic pe echitate sub diferite aspecte. De exemplu, un indicator care să măsoare ratele de absolvire în rândul elevilor romi ar putea arăta cât de important este să se ia măsuri pentru ca elevii din acest grup marginalizat să finalizeze învățământul preuniversitar.



- Măsura 2. Consolidarea capacității principalelor organisme de evaluare, prin intermediul unui plan de evaluare multianual bine finanțat.** Ministerul Educației ar trebui să investească în Institutul de Științe ale Educației, astfel încât acesta să se transforme într-un centru puternic de evaluare externă în învățământ (Kitchen et al., 2017<sup>[9]</sup>). Un plan de acțiune multianual, cu un buget corespunzător, ar contribui la asigurarea independenței tehnice a organismului și la consolidarea capacităților sale de analiză cantitativă și calitativă. De asemenea, un plan de activități cu costurile aferente ar ajuta ISE să desfășoare activitățile planificate și să reducă numărul de solicitări suplimentare de evaluare și cercetare formulate de Ministerul Educației. De exemplu, în Finlanda, Ministerul Educației a elaborat un plan de evaluare care cuprinde principalele întrebări la nivel de politici la care dorește răspunsuri, precum și evaluările independente pe care intenționează să le comande pentru a răspunde la aceste întrebări (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).
- Măsura 3. Introducerea unor evaluări sistemice ale politicilor și concentrarea ciclurilor de evaluare asupra priorităților educaționale.** România ar trebui să renunțe la monitorizarea bazată pe proiecte și să introducă evaluări prin care să evalueze politici specifice, pe baza unor criterii explicite. Ciclurile de evaluare ar trebui să fie transversale, să se concentreze pe temele principale legate de indicatorii cheie de performanță a învățământului din România (a se vedea Măsura 1) și să cuprindă evaluări externe independente (a se vedea Măsura 2).
- Măsura 4. Îmbunătățirea conținutului și difuzării Raportului privind starea învățământului preuniversitar.** România ar trebui să coreleze conținutul raportului cu prioritățile naționale în domeniul educației, făcând din rezultatele evaluărilor standardizate ale elevilor o componentă-cheie a raportului. În acest sens, raportul ar trebui să conțină analize mai nuanțate ale activității unor entități din afara Ministerului Educației, în special ARACIIP și Institutul de Științe ale Educației. Pentru a face raportul mai accesibil, Ministerul Educației ar putea lua în considerare prezentarea acestuia ca o platformă interactivă, unde părinții și publicul larg ar putea să vadă rezultatele comparative, sau ar putea publica un rezumat al principalelor constatări ale acestuia. Lansarea anuală a raportului ar trebui să corespundă ciclurilor politice, astfel încât să se asigure că decidenții îl cunosc.
- Măsura 5. Dezvoltarea capacității instituționale de monitorizare și evaluare.** Ministerul Educației ar trebui să definească clar rolurile instituțiilor existente în activitățile de monitorizare și evaluare și să consolideze capacitatea acestora. Pentru a monitoriza progresul reformei și pentru a realiza evaluări periodice, personalul trebuie să dețină competențe de analiză statistică și contextuală a politicilor. De exemplu, Franța a investit în dezvoltarea capacității de analiză statistică internă prin înființarea Direcției evaluare, prognoză și performanță, care monitorizează și evaluează performanța în învățământ și supraveghează sistemul național de gestiune a datelor (a se vedea Anexa. Exemple din diferite țări).

## Anexa. Exemple din diferite țări

### Exemple din diferite țări

#### Recomandarea 1, măsura 2

##### Privind la școala noastră: Un cadru de evaluare a calității în școlile din Irlanda

Cadrul de evaluare din Irlanda cuprinde o serie de indicatori care definesc ce înseamnă învățarea, predarea, conducerea și practicile de management eficiente și excepțional de eficiente în școli. Cadrul acoperă diferite domenii și standardele respective care definesc comportamentele și caracteristicile bunelor practici. Acestea sunt descrise mai detaliat în declarațiile de practică, care fac distincția între practica eficientă și practica extrem de eficientă. Cadrul pune un accent deosebit pe satisfacerea cerințelor individuale elevilor și pe bunăstarea acestora, precum și pe calitatea predării și a conducerii școlii. Mai jos este prezentat un exemplu al unora dintre standarde.

<b>Dimensiune: Învățare și predare</b>	
<b>Domeniu: Competențe ale elevilor</b>	
<b>Standard: Elevii se bucură de învățare, sunt motivați și se așteaptă să obțină rezultate școlare bune</b>	
<b>Descrierea practicii eficiente</b>	<b>Descrierea practicii foarte eficiente</b>
Cunoștințele, aptitudinile și înțelegerea elevilor privind conceptele din fiecare arie curriculară sunt dezvoltate la un nivel înalt. Valorile, obiceiurile de învățare și atitudinile pentru fiecare arie curriculară sunt promovate în mod corespunzător.	Cunoștințele, aptitudinile și înțelegerea elevilor cu privire la conceptele din fiecare arie curriculară sunt dezvoltate la un nivel foarte ridicat. Valorile, obiceiurile de învățare și atitudinile pentru fiecare arie curriculară sunt promovate în mod corespunzător.
<b>Dimensiune: Învățare și predare</b>	
<b>Domeniu: Practica individuală a profesorilor</b>	
<b>Standard: Profesorul răspunde la nevoile individuale de învățare și diferențiază activitățile de învățare și predare, după caz</b>	
<b>Descrierea practicii eficiente</b>	<b>Descrierea practicii foarte eficiente</b>
Profesorii sunt conștienți de nevoile individuale de învățare, interesele și abilitățile elevilor și adaptează în consecință practicile de învățare și predare.	Profesorii sunt conștienți de nevoile individuale de învățare, interesele și abilitățile elevilor și elaborează și aplică în consecință intervenții personalizate.
<b>Dimensiune: Conducere și management</b>	
<b>Domeniu: Conducerea învățării și predării</b>	
<b>Standard: Promovează angajamentul pentru incluziune, egalitate de șanse și dezvoltarea holistică a fiecărui elev.</b>	
<b>Descrierea practicii eficiente</b>	<b>Descrierea practicii foarte eficiente</b>
Consiliul de administrație și directorul asigură predarea unui curriculum larg și a unei varietăți de oportunități de învățare.	Consiliul de administrație și directorul încurajează dezvoltarea holistică a elevilor, asigurând o gamă foarte largă de oportunități de învățare curriculare, asociate curriculumului și extracurriculare.

Sursa: Departamentul pentru Educație (2022<sup>[67]</sup>), *Looking at our school 2022: A quality framework for primary schools and special schools*, <https://www.gov.ie/en/publication/b1bb3-looking-at-our-school-2022/#>.

##### Cât de bună este școala noastră? Cadru de inspecție în Scoția (Regatul Unit)

„Cât de bună este școala noastră?” a devenit un cadru recunoscut la nivel național și internațional pentru autoevaluarea axată pe îmbunătățirea școlii. Cadrul cuprinde 15 indicatori de calitate privind conducerea și managementul, serviciile educaționale, succesele și realizările. Fiecare indicator de calitate este definit de o serie de teme, care sunt activități care susțin indicatorul și cuprind o ilustrare a unei evaluări a unei școli „foarte bune”, o serie de caracteristici exemplare ale unor practici foarte eficiente și întrebări provocatoare pentru a orienta reflecția școlilor (a se vedea mai jos un exemplu al acestor caracteristici și întrebări provocatoare).

Caracteristicile unei practici foarte eficiente	Întrebări-provocare
<b>Îmbunătățirea competențelor dobândite și rezultatelor școlare</b>	
Progresul foarte bun este demonstrat prin urmărirea riguroasă a realizărilor în timp în toate ariile curriculare și la toate nivelurile școlare.	Cât de bine folosim dovezile din întâlnirile de monitorizare, din dialogul profesional și din evaluări pentru a măsura progresul în timp și în special în punctele de tranziție?
<b>Asigurarea bunăstării, a egalității și a incluziunii</b>	
Întreg personalul se angajează în activități periodice de învățare profesională pentru a se asigura că sunt pe deplin la curent cu legislația locală, națională și, după caz, internațională care afectează drepturile, bunăstarea și includerea tuturor copiilor și tinerilor.	Cât de bine se asigură școala noastră că programa școlară este concepută pentru a dezvolta și promova egalitatea și diversitatea, pentru a elimina discriminarea?
<b>Conducerea schimbării</b>	
Întregul personal este implicat în procesul de schimbare și în evaluarea efectelor îmbunătățirilor. Implicarea este susținută de învățare profesională individuală și colectivă atent planificată pe parcursul întregii cariere.	Ce strategii folosim pentru a transpune viziunea, valorile și obiectivele noastre în practica de zi cu zi în școala noastră? Cât de eficiente sunt acestea?

Sursa: Education Scotland (2015<sup>[68]</sup>), *How good is our school?*, [https://education.gov.scot/media/2swjmnbs/frwk2\\_hgios4.pdf](https://education.gov.scot/media/2swjmnbs/frwk2_hgios4.pdf).

### Indicatorii de evaluare a școlilor din Noua Zeelandă

În 2016, Oficiul pentru evaluare în învățământ a publicat un cadru de indicatori pentru evaluarea internă și externă a școlilor. Cadru pune accentul pe îmbunătățirea școlii și pe atenția acordată diversității culturale în contextul evaluării. Indicatorii au la bază principiile echității și excelenței în ceea ce privește rezultatele elevilor. Există două tipuri de indicatori: indicatori de rezultat, care evaluează rezultatele și progresele elevilor, precum și încrederea acestora în identitate, limbă și cultură, precum și indicatori de proces, care descriu practicile și procesele care contribuie la eficacitatea și îmbunătățirea școlii. Mai jos sunt prezentate exemple de indicatori de rezultat și de proces.

Indicatori de rezultat	Indicatori de proces
<b>Încrăzători în identitatea, limba și cultura lor ca cetățeni din Aotearoa, Noua Zeelandă</b>	<b>Domeniul 1: Diligență și responsabilitate în conducere/administrație</b>
> Elevii apreciază diversitatea și diferența: culturală, lingvistică, de gen, de nevoi și abilități speciale.	<b>Consiliul de administrație reprezintă și servește activ comunitatea școlară și educațională, în rolul său de administrator.</b>
<b>Competenți din punct de vedere social și emoțional, rezilienți și optimiști în privința viitorului</b>	> Consiliul de administrație dezvoltă activ rețele care permit școlii să extindă și să îmbogățească curriculumul, să sporească ocaziile și căile de învățare pentru elevi și să contribuie la capacitatea altor școli de a face acest lucru.
<b>O persoană care învață cu succes pe tot parcursul vieții</b>	<b>Domeniul 2: Conducere pentru echitate și excelență</b>
> Elevii stăpânesc tehnologia și au o abordare judicioasă a utilizării acesteia.	<b>Conducerea asigură planificarea, coordonarea și evaluarea eficientă a curriculumului și a predării.</b>
<b>Participă și contribuie cu încredere într-o serie de contexte</b>	> Conducerea implică în mod activ elevii, părinții și familia extinsă în dezvoltarea, implementarea și evaluarea curriculumului.
> Elevii sunt cetățeni critici, informați, activi și responsabili.	

Sursa: Education Review Office (2016<sup>[69]</sup>), *School evaluation indicators: effective practice for improvement and learner success*, [https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-04/School%20Evaluation%20Indicators%202016\\_0.pdf](https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-04/School%20Evaluation%20Indicators%202016_0.pdf).

## Exemple din diferite țări

### Recomandarea 2, măsura 1

#### Profiluri de competențe ale evaluatorilor

Codul de bune practici al Inspectoratului din cadrul Departamentului pentru Educație, Irlanda

Codul de bune practici stabilește principiile și standardele generale care ghidează activitatea inspectoratului. Acesta include criteriile privind orientarea și evaluarea calității performanțelor profesionale. Cele patru principii cheie care stau la baza activității sunt: concentrarea asupra elevilor; dezvoltarea și îmbunătățirea; angajamentul respectuos; și responsabilitatea și răspunderea. Pentru fiecare dintre aceste principii există definiții sau standarde legate de ceea ce se așteaptă de la inspectorat. De exemplu, „când evaluăm și raportăm activitatea practicienilor din domeniul educației și a cadrelor didactice, ne concentrăm pe experiențele de învățare și pe rezultatele și standardele educaționale pe care le ating elevii”.

Sursa: Department of Education (2022<sup>[70]</sup>), *Code of Practice for the Department of Education Inspectorate*, <https://assets.gov.ie/25265/d819973f5ed1418e8ae76f9f8fcffe10.pdf>.

#### Calificări, experiență și standarde pentru inspectorii Ofsted, Anglia (Regatul Unit)

În general, inspectorii Ofsted trebuie să dețină o diplomă și/sau o calificare didactică relevantă, minimum cinci ani de experiență de succes la catedră, credibilitate și cunoștințe profesionale actualizate în specialitate, competențe în utilizarea tehnologiei informației (IT) și cazier judiciar curat. Printre criteriile suplimentare de dorit, dar nu obligatorii, se numără o experiență de succes și substanțială de cel puțin doi ani în management în domeniul relevant. În plus, inspectorii trebuie să dețină cunoștințe, aptitudini și abilități în cinci competențe esențiale (a se vedea mai jos). Este disponibilă și o descriere a atribuțiilor inspectorilor și a așteptărilor din partea acestora (în timpul și ulterior inspecției).

Exemple de standarde pentru fiecare competență
<b>Culege, analizează și interpretează dovezile relevante</b>
Inspectorii trebuie să identifice și să urmărească alte surse de dovezi relevante și să testeze veridicitatea susținerilor.
<b>Formulează judecăți obiective, corecte și bazate adecvat pe dovezi</b>
Inspectorii trebuie să înțeleagă și să aplice credibil criteriile de evaluare pentru a face aprecieri
<b>Comunică în mod clar, convingător și succint, atât oral cât și în scris.</b>
Inspectorii trebuie să își adapteze stilul de comunicare orală și scrisă în funcție de public.
<b>Manifestă un nivel ridicat de conduită profesională</b>
Inspectorii trebuie să respecte politica și procedurile Ofsted privind egalitatea și diversitatea.
<b>Conduce alte persoane și să gestionează activitatea în mod eficient pentru a obține rezultate de înaltă calitate</b>
Inspectorii trebuie să recunoască și să se bazeze pe punctele forte și pe competențele membrilor echipei, oferind feedback și recunoaștere în mod regulat.

Sursa: Ofsted (2015<sup>[71]</sup>), *Qualifications, experience and standards required of additional inspectors undertaking inspections on behalf of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills*, <https://www.gov.uk/government/publications/ofsteds-additional-inspectors-qualifications-and-standards>.

### Recomandarea 3, măsura 5

## Exemple din diferite țări

### Rețelele școlare din Serbia

Proiectul SHARE din Serbia (2015-2017) a avut ca scop îmbunătățirea calității predării și învățării prin crearea de rețele de profesori din diferite școli.

Pe baza rezultatelor evaluării externe, proiectul a asociat școlile cu niveluri nesatisfăcătoare ale predării și învățării (școli „SHARE”) cu școli cu performanțe ridicate (școli „model”). Școlile SHARE au beneficiat de:

- **Învățare *inter pares***, care a permis profesorilor, directorilor și personalului auxiliar din școlile cu performanțe scăzute să viziteze școli model și să facă schimb de experiență cu acestea. Personalul din școlile model a beneficiat de formare privind consemnarea și de transmiterea feedback-ului constructiv către colegii lor din școlile SHARE. Perechile de școli au fost încurajate să își împărtășească reciproc propriile exemple de bune practici.
- **O rețea de consilieri calificați**, în cadrul căreia 100 de practicieni au beneficiat de formare pentru a sprijini mai bine îmbunătățirea calității în școlile cu performanțe scăzute. Consilierii au fost angajați de Ministerul Educației și au fost conectați la autoritățile școlare locale din întreaga țară.
- De asemenea, a fost creat **un portal de învățare** care a fost pus la dispoziția personalului din școli, pentru a garanta sustenabilitatea și beneficiile pe termen lung ale programului.

Proiectul a oferit școlilor o experiență practică de învățare orizontală și a încurajat profesorii să concluzeze. Evaluările externe efectuate după proiectul SHARE arată că s-au produs îmbunătățiri ale calității în școlile participante.

Sursa: Maghnoouj, S. et al. (2019<sup>[72]</sup>), *OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>; Comisia Europeană (2018<sup>[73]</sup>), *Networks for Learning and Development across School Education*, [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning_en.pdf).

## Recomandarea 4, măsura 1

### Variabile pentru identificarea școlilor aflate în situație de risc

Organismul de evaluare externă	Abordare în programarea evaluării	Variabile utilizate pentru identificarea școlilor
Ofsted (Anglia)	La fiecare trei până la cinci ani, pe baza evaluării riscurilor	Etapa 1: Evaluarea fiecărei școli pe baza analizei performanțelor acesteia și a datelor contextuale Date contextuale ale școlii Date privind performanța și subiectele Date privind forța de muncă din școli Plângeri eligibile privind școlile Date colectate din chestionarul „Parent View” (opiniile părinților) Etapa 2 implică analiza unei game mai largi de informații, cum ar fi rezultatele ultimei inspecții de rutină
Inspectoratul flamand al învățământului (Belgia)	Analiză anuală a performanțelor și a riscurilor și inspecție la patru ani; unele școli sunt însă inspectate mai frecvent și mai intensiv	Inspecțiile în funcție de riscuri sunt efectuate pe baza analizei anuale a performanței (date financiare, date privind personalul, siguranța în școli, rezultatele elevilor și rapiditatea cu care acestea au fost obținute) și a altor rapoarte sau semnale primite.
Inspectoratul irlandez	Abordare bazată pe risc, dar sunt incluse și școli de la toate nivelurile de performanță în materie de calitate, pentru	Caracteristicile și performanța școlii: Rezultatele inspecțiilor neanunțate și ale evaluărilor de curriculum sau ale inspecțiilor de specialitate

Exemple din diferite țări		
	a garanta identificarea celor mai bune practici.	Dimensiunea școlii Mediul didactic în școală Perioada de timp scursă de la raportul anterior Rezultatele elevilor: Rezultate la examenele de certificare de stat Prezența elevilor Date privind rămânerea elevilor în școală Statistici naționale la nivelul municipalității/proprietarului școlii și la nivelul școlii
Inspectoratul școlar suedez	Abordare bazată pe riscuri, dar inspectează toate școlile pentru copii cu dizabilități și școlile independente la fiecare trei ani	Constatări din inspecțiile anterioare Rezultatele sondajului privind reclamațiile Alte documente/informații despre municipalitate și școli

Sursa: SICI (n.d.<sup>[74]</sup>), *Inspection profiles*, <https://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/>; și autorii.

## Recomandarea 4, măsura 2

### Agenții de evaluare a finanțării în Scoția și Țara Galilor (Regatul Unit)

#### Education Scotland

Education Scotland, agenția națională pentru promovarea calității și îmbunătățirii în învățământ, este finanțată de guvernul scoțian prin intermediul portofoliului său pentru educație și competențe. Planurile bugetare acoperă o perioadă de trei ani, dar alocările sunt anuale. Alocarea inițială totală este transferată către Education Scotland la începutul anului. Guvernul Scoției poate însă să transfere fonduri suplimentare când instituția își asumă responsabilități suplimentare. În mod similar, bugetul și costurile pot fi revizuite și reduse pe parcursul anului, caz în care Education Scotland trebuie să returneze diferența la bugetul de stat.

Sursa: Education Scotland Foghlam Alba (2022<sup>[75]</sup>), *Annual report and accounts 2021-2022*.

#### Estyn, Țara Galilor

Estyn, organismul galez responsabil cu inspecția școlilor, este independent de Adunarea Națională pentru Țara Galilor, dar este finanțat de aceasta. Inspectoratul primește de la guvern un buget orientativ pe trei ani, ceea ce permite planificarea resurselor pe termen mai lung. Pentru a pregăti bugetul anual subsecvent, organele de conducere superioară ale inspectoratului analizează scenariile bugetare, evaluează opțiunile și evaluează impactul.

Sursa: Estyn (2022<sup>[20]</sup>), *HMCI Annual Report 2021-2022*; Estyn (2023<sup>[76]</sup>), *Corporate governance framework*.

## Recomandarea 5, măsura 1

### Consilieri pentru provocări în Wales (Regatul Unit)

În Țara Galilor, autoritățile locale și consorțiile regionale pentru educație angajează o gamă variată de personal, inclusiv specialiști în diverse domenii legate de predare și învățare, precum și un număr considerabil de „consilieri pentru provocări”. Acești consilieri au fost desemnați special să sprijine directorii de școli în dezvoltarea capacității școlii de a îndeplini standardele de calitate.

Deși atribuțiile și titlurile specifice atribuite consilierilor pentru provocări pot varia, responsabilitățile tipice ale acestora includ sprijinirea autoevaluării și a îmbunătățirii școlii (de exemplu, pregătirea directorilor în tehnici de observare la clasă, stabilirea obiectivelor de îmbunătățire și planificarea strategică), monitorizarea, sprijinirea și stimularea școlilor, implementând în același timp intervenții

## Exemple din diferite țări

adecvate ori de câte ori performanța scade sub standardele cerute, precum și promovarea inițiativelor de asociere a școlilor și de învățare *inter pares*.

Consilierii pentru provocări trebuie să aibă o diplomă de licență, o calificare didactică, experiență anterioară ca profesor și minimum cinci ani vechime într-o funcție de conducere (cum ar fi director de școală sau lider senior). Aceștia trebuie să demonstreze competențe în analiza și utilizarea datelor pentru îmbunătățirea școlii, cunoștințe practice și experiență în implementarea strategiilor de îmbunătățire a școlii, precum și abilități interpersonale excelente.

Sursa: Comisia europeană/EACEA/Eurydice, (2015<sup>[31]</sup>), *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*; Welsh Government (2014<sup>[77]</sup>), *National standards for challenge advisers*, <https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/national-standards-for-challenge-advisers.pdf>.

## Recomandarea 6, măsura 1

### Capacitatea guvernului de planificare strategică și bugetare

Unitate	Subunități	Profiluri de management
<b>Lituania - Ministerul Educației, Științei și Sportului</b>		
Ministerul de Finanțe	Divizii pentru: Finanțarea educației și a sportului	Aproximativ 15 funcții de conducere: director de departament, șefi de divizii, consilieri și specialiști șefi. Printre alte sarcini, aceștia efectuează analize financiare pentru o planificare bugetară eficientă și oferă consultanță municipalităților cu privire la planificarea și implementarea bugetului.
	Finanțarea cercetării și a învățământului superior Investiții	
<b>Franța - Ministerul Educației Naționale și Tineretului</b>		
Direcția Afaceri Financiare	Subdirecții pentru: Bugetul pentru învățământ și sport, tineret și viață comunitară	Aproximativ 27 de funcții de conducere: director, directori adjuncți și șefi de birou. Direcția coordonează realizarea diferitelor bugete (cercetare și învățământ superior, școlarizare și sport, tineret și viață comunitară). Aceștia analizează costurile acțiunilor și efectuează studii financiare pentru a stabili și monitoriza bugetul, precum și pentru a oferi consultanță de specialitate unităților descentralizate.
	Bugetul pentru cercetare și învățământ superior Expertiză, salarizare, locuri de muncă și remunerare Învățământ privat Serviciul național de pensii din învățământ	
<b>Singapore - Ministerul Educației</b>		
Departamentul Finanțe și Achiziții	Divizia finanțe, care are sucursale pentru: Finanțare și politici pentru studenți	Peste 90 de funcții de conducere și de nivel superior: director financiar, directori de sucursale, directori adjuncți, manager principal, manager superior/executiv/asistent, manager și ofițer de proiecte speciale, printre altele. Printre alte sarcini, ministerul realizează proiecții bugetare care sunt publicate anual.
	Buget Management financiar Politici și planificare financiară Scheme, sisteme și servicii financiare Finanțarea învățământului superior	

Sursa: Ministerul Educației, Științei și Sportului (n.d.<sup>[78]</sup>), *Struktūra ir kontaktinė informacija [Structură și contacte]*, <https://smsm.lrv.lt/en/structure-and-contacts/contacts-1> (accesat la 9 noiembrie 2023); Direcția pentru Afaceri Financiare (n.d.<sup>[79]</sup>), *Directorate of Financial Affairs [CFO]*, <https://www.education.gov.fr/direction-des-affaires-financieres-daf-3671> (accesat la 9 noiembrie 2023); Guvernul Statului Singapore (n.d.<sup>[80]</sup>), *Singapore Government Directory*, <https://www.sgdi.gov.sg/ministries/moe/departments/fpd/departments/fd> (accesat la 13 noiembrie 2023).



## Exemple din diferite țări

### Recomandarea 7, măsura 1

#### Previziuni privind rețeaua școlară estoniană pentru 2020

Organizarea rețelei școlare a fost supusă unei analize amănunțite de către Centrul Praxis pentru analiza politicilor publice, cu un prim studiu în 2005 și un al doilea în 2014. Cel de-al doilea studiu a inclus o analiză a evoluției rețelei școlare din 2005 și o prognoză a rețelelor optime de școli primare și secundare. Prognoza a cuprins date privind populația generală, populația școlară, suprafața fiecărei municipalități și criteriile predefinite pentru proiectarea rețelei școlare (în principal dimensiunea școlii). Studiul a concluzionat că schimbările recomandate de analiza din 2005 nu au fost suficiente și că, până în 2020, Estonia ar trebui să reducă numărul de școli generale și secundare superioare.

Sursa: Santiago, P. et al. (2016<sup>[81]</sup>), *OCDE Reviews of School Resources: Estonia 2016*, <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>.

#### Carta educației pentru planificarea viitoare a rețelei școlare din Portugalia

În Portugalia, fiecare municipalitate elaborează un plan pentru rețeaua sa școlară (numit „cartă educațională”), utilizând date privind capacitatea actuală și previziuni. În 2021, Ministerul Educației a publicat un ghid de pregătire conform căruia trebuie să cuprindă: o evaluare a cartelor educaționale anterioare; o diagnoză a rețelei școlare actuale din municipalitate, inclusiv scenarii demografice și socioeconomice și evaluarea nevoilor; precum și o propunere de intervenție.

Sursa: Ministerul Educației (2021<sup>[82]</sup>), *Carta: Guião para Elaboração [Carta educațională: Ghid de elaborare]*, <https://www.igefe.mec.pt/files/downloaddocument/17>

### Recomandarea 7, măsura 2

#### Lituania - Norme pentru dezvoltarea rețelei de școli din învățământul obligatoriu

Ministerul Educației din Lituania pune la dispoziția autorităților locale orientări pentru managementul rețelei școlare. Normele definesc în mod clar:

- **Caracteristicile rețelei școlare și cum poate fi organizată aceasta.** De exemplu, se precizează că în zonele cu populație școlară insuficientă (mai puțin de 60 de elevi) poate funcționa o unitate secundară sau o filială teritorială sau că două sau mai multe școli pot funcționa într-o singură clădire.
- **Cerințe privind fiecare tip de școală și criteriile de organizare a clasei.** De exemplu, în învățământul primar clasele trebuie să aibă între 8 și 24 de elevi. În plus, pot fi combinate doar două clase și se recomandă combinarea claselor adiacente.
- **Măsurile pe care municipalitățile trebuie să le ia pentru a promova reforma rețelelor școlare din aria lor.** În primul rând, municipalitatea pregătește un plan de înființare, reorganizare și comasare a școlilor. Documentul trebuie să prezinte modul în care măsurile planificate pot spori incluziunea socială, pot îmbunătăți calitatea educației și rezultatele școlare și pot promova eficiența. După cum este necesar, se pregătesc planuri de perfecționare profesională, de angajare și de asigurare a transportului pentru profesori. De asemenea, municipalitățile trebuie să se consulte cu părțile interesate cu privire la aceste planuri și să permită comunității școlare să comenteze asupra propunerilor.

## Exemple din diferite țări

Sursa: Guvernul Republicii Lituania (2011<sup>[83]</sup>), *Rezoluția privind rețeaua de școli care desfășoară programe de educație formală. Aprobarea normelor de dezvoltare*, <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalActEditions/TAR.471E5D64413E?faces-redirect=true> (accessed 14 November 2023).

### Recomandarea 7, măsura 3

#### Propunerile Ministerului Educației din Costa Rica pentru reducerea birocrăției

În 2012, Ministerul Educației din Costa Rica a inițiat planul „Mai multă educație, mai puțină hârtogărie” (*Más educación, menos papeleo*) menit să reducă povara administrativă din sistemul de învățământ. Planul a identificat cerințele administrative care ar putea fi simplificate sau eliminate dintre cele impuse directorilor, profesorilor, inspectorilor și autorităților subnaționale. De exemplu, înlocuirea raportării zilnice a activităților la clasă cu un raport trimestrial privind rezultatele învățării sau stabilirea frecvenței inspecțiilor școlare pe baza unei evaluări a riscurilor. Prin aceste inițiative, Ministerul Educației a simplificat măsurile de monitorizare și control pentru a servi mai degrabă unor scopuri strategice decât birocratice.

Sursa: Ministerul Educației din Republica Costa Rica (2012<sup>[84]</sup>), *Más educación, menos papeleo [Mai multă educație, mai puțină hârtogărie]*, <http://mep-cr.blogspot.com/2012/01/mas-educacion-menos-papeleo.html>.

#### Comitet de experți pentru reducerea birocrăției școlare în Chile

În 2018, Ministerul Educației din Chile a lansat inițiativa „*Toată lumea la clasă*” (*Todos al aula*) pentru a simplifica și coordona povara administrativă și normativă asupra școlilor. Ministerul Educației a înființat un comitet format din experți în educație din guvern, societatea civilă și mediul academic, care a lucrat timp de 3 luni la elaborarea unui document care cuprinde 46 de propuneri pentru reducerea birocrăției în școli.

Propunerile au urmărit: 1) să încurajeze o mai mare autonomie a școlilor în utilizarea resurselor, de exemplu prin unificarea procedurilor de responsabilizare pentru toate resursele primite prin diferite granturi; 2) să modernizeze procesele și interacțiunile dintre furnizorii de educație și instituțiile statului; 3) să îmbunătățească procesul de colectare și solicitare de informații între furnizorii de educație și Ministerul Educației; și 4) să simplifice instrumentele de management și administrative la nivelul școlii, de exemplu prin implementarea Sistemului avansat de semnătură electronică pentru școli.

Sursa: Ministerul Educației (2018<sup>[85]</sup>), *Todos al aula. Propuestas comisión. [Toată lumea la clasă. Propuneri ale comisiei]*, <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/propuestas-todos-al-aula.pdf>.

### Recomandarea 8, măsura 3

#### Raportare pentru echitate în Statele Unite

Până de curând, în Statele Unite, datele privind cheltuielile la nivel de școală nu erau disponibile publicului, iar școlile nu erau obligate să le raporteze. Începând cu anul școlar 2018-19, Legea privind succesul fiecărui elev (Every Student Succeeds Act - ESSA) a impus statelor să țină evidența și să publice datele privind cheltuielile per elev din fondurile federale, de stat și locale. Datele trebuie să includă cheltuielile cu personalul și materiale pentru fiecare district și fiecare școală din stat.

### Exemple din diferite țări

În 2020, Departamentul pentru Educație a creat o hartă interactivă care prezintă date privind cheltuielile per elev, care sunt raportate public pe site-urile web ale statelor. Pentru a merge mai departe și a raporta datele într-un mod mai accesibil și pentru a permite comparații axate pe echitate, organizația non-profit Education Trust a creat „State of Funding Equity Data Tool”.

Sursa: Biroul de Evaluare Elementară și Secundară (2020<sup>[86]</sup>), *Transparența cheltuielilor per elev*, <https://oese.ed.gov/pepe/> (accesat la 13 noiembrie 2023); The Education Trust (n.d.<sup>[87]</sup>), *The State of Education Funding*, <https://stateofeducationfunding.org/> (accesat la 13 noiembrie 2023).

### Evaluarea financiară comparativă a școlilor în Anglia (Regatul Unit)

Școlile din Anglia raportează date privind veniturile și cheltuielile pe baza cadrului de raportare Consistent Financial Reporting (CFR). CFR oferă un model standard în care școlile să culeagă informații financiare în fiecare an. Școlile, autoritățile locale și Departamentul pentru Educație folosesc portalul COLLECT (Collections On-Line for Learning, Education, Children and Teachers) pentru a procesa datele. Aceste informații permit guvernatorilor și autorităților locale să elaboreze rapoarte simple. De asemenea, un site web de analiză comparativă financiară permite compararea profilurilor de venituri și cheltuieli ale școlilor similare.

Sursa: Departamentul pentru Educație (2023<sup>[88]</sup>), *Ghiduri COLLECT pentru școli și autorități locale*, <https://www.gov.uk/government/publications/collect-guides-for-schools-and-local-authorities>

### Raportul privind starea învățământului în Țările de Jos

Inspectoratul olandez al educației (*Inspectie van het Onderwijs*) prezintă anual un raport privind starea educației, subliniind principalele evoluții și teme cheie. Raportul privind starea învățământului 2022 (*De Staat van het Onderwijs*) are o secțiune privind gestiunea financiară a consiliilor de administrație ale școlilor. Inspectoratul a analizat evoluțiile financiare la nivelul școlilor, a detaliat principalele provocări cu care se confruntă consiliile de administrație ale acestora și a oferit recomandări sau măsuri de urmat. De exemplu, există o analiză dedicată fondurilor pentru educația incluzivă care concluzionează că utilizarea acestora se schimbă și că efectele rămân neclare. Astfel, inspectoratul a planificat realizarea unui studiu privind cheltuirea eficientă a fondurilor pentru educația incluzivă.

Sursa: Inspectoratul pentru Educație (2022<sup>[89]</sup>), *Starea învățământului 2022*, <https://english.onderwijsinspectie.nl/documents/annual-reports/2022/04/28/state-of-education-2022>.

## Recomandarea 9, măsura 1

### Inițiative de finanțare specifice

Nivel de analiză	Proces de identificare	Frecvența identificării/actualizărilor
Irlanda - Asigurarea egalității de șanse în școli (programul DEIS)	În 2022, pentru a surprinde mai bine dezavantajele și pentru a ține cont de gravitatea acestora, DEIS și-a rafinat modelul de identificare aplicând un model de evaluare cu factori ponderați. Acesta ia în considerare: Indicele HP (Haase și Pratschke, 2017) (bogăția sau dezavantajul relativ al unei zone geografice mici, utilizând datele recensământului național), asociat cu domiciliul elevului (pe baza datelor de înscriere la școală) concentrația elevilor nomazi și romi concentrația elevilor care beneficiază de prestații directe (direct provision), în cazul azilanților, sau în locuințe de urgență, în cazul persoanelor fără adăpost.	Programul DEIS a fost extins la noi școli în 2017 și 2022.
Indicatori estimați pentru fiecare școală în parte, pe baza indicatorilor zonali și a variabilelor socio-economice ale elevilor		

## Exemple din diferite țări

### Comunitatea flamandă din Belgia - Indicele socio-economic

Indicatori estimați pentru fiecare școală în parte, pe baza variabilelor socio-economice ale elevilor	<p>Directorii școlilor raportează în fiecare an populația școlară (din ianuarie) către nivelul central care atribuie fiecărui elev o valoare a indicelui socioeconomic în funcție de zona de rezidență.</p> <p>Indicele zonei de rezidență se bazează pe caracteristici individuale, cum ar fi venitul, nivelul de calificare și rata șomajului.</p> <p>Școlile sunt apoi clasificate în funcție de valoarea medie a indicelui socioeconomic, iar 25% dintre școlile cu cei mai mici indici se califică pentru perioade de predare adiționale sau fonduri suplimentare (la ciclurile primar și secundar).</p>	Indicele este revizuit o dată la cinci ani.
---	---	---

### Franța - Rețele de educație prioritară (Réseaux d'Éducation Prioritaire)

Indicatori estimați pentru fiecare școală pe baza rezultatelor elevilor și a variabilelor socio-economice	<p>Zonele de educație prioritară din Franța (Zones d'Éducation Prioritaires) au fost înlocuite progresiv de rețele de educație prioritară (Réseaux d'Éducation Prioritaire, REP). Există două tipuri de rețele: REP + (cuprind cartierele sau zonele izolate cu cea mai mare concentrare de probleme sociale) și REP (mai amestecate social, dar cu o concentrare semnificativă de probleme sociale).</p> <p>Școlile sunt clasificate în funcție de un indice social care ia în considerare: procentul de elevi proveniți din gospodării aparținând unor categorii socioprofesionale defavorizate elevi care beneficiază de burse elevi care locuiesc în cartierele prioritare (<i>quartier prioritaire de la politique de la ville, QPV</i>) elevii care au repetat o clasă înainte de clasa a șasea.</p>	În ultimii ani, numărul de școli a fost revizuit anual.
---	--	---

### Regatul Unit - Zone de investiții în educație (Education Investment Areas - EIA)

Indicatori estimați pentru o zonă geografică (în prezent 55 de EIA) care acoperă toate școlile din zonă	<p>Rezultatele elevilor la nivelul autorităților locale:</p> <p>La sfârșitul nivelului 2 (ISCED 1): Luând în considerare ponderea elevilor care ating standardul preconizat la toate disciplinele (citire, scriere și matematică) în cadrul evaluărilor din curriculum-ul național.</p> <p>La sfârșitul nivelului 4 (ISCED 3.2): Compararea progresului elevilor cu cele ale altor elevi cu rezultate anterioare similare</p>	În selecție se utilizează mediile privind performanța din ultimii trei ani cu date complete. Ultima actualizare a fost efectuată în 2022, utilizând datele din 2017-19.
---	---	---

Sursa: Ministerul Educației (2022<sup>[90]</sup>), *Modelul de identificare DEIS rafinat*, <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null>; OCDE (2021<sup>[91]</sup>), *Către echitate în politicile de finanțare a școlilor*, <https://doi.org/10.1787/6a3d127a-en>, Raffo, Dyson și Kerr (2014<sup>[92]</sup>), *Lessons from area-based initiatives in education and training*, <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/LessonsfromareabasedinitiativesJuly2014.pdf>, DEPP (2022<sup>[93]</sup>), *L'éducation prioritaire [Educația prioritară]*, <https://eduscol.education.fr/document/42376/download>; Department for Education (2022<sup>[94]</sup>), *Education Investment Areas: Metodologie de selecție*, <https://www.gov.uk/government/publications/education-investment-areas-selection-methodology>.

## Recomandarea 9, măsura 3

### Programa Todos a Aprender, Columbia

„Să învățăm cu toții” (*Programa Todos a Aprender*, PTA) este un program la scară largă implementat din 2012 de Ministerul Educației din Columbia cu sprijinul organismelor teritoriale. Anual, aproximativ 89 000 de profesori din întreaga țară sunt instruiți și susținuți de PTA. Majoritatea centrelor care primesc asistență din partea PTA se află în zone rurale (74% în 2021), datorită selectării prioritare a acestora.

Principalul obiectiv al programului este de a consolida abilitățile și competențele profesorilor și de a le îmbunătăți practicile la clasă prin intermediul îndrumării și al mentoratului. Tutorii sunt selectați din întreaga țară și instruiți în acest scop. După ce au finalizat formarea, tutorii organizează sesiuni

### Exemple din diferite țări

individuale și de grup în școlile PTA. Pentru a oferi sprijin individual, aceștia lucrează direct la clasă, în calitate de colegi, cu fiecare profesor. Tutorii observă practicile de predare ale profesorilor și le oferă feedback cu privire la strategiile pedagogice și didactice. De asemenea, tutorii lucrează cu grupuri de profesori și organizează activități de învățare *inter pares* și discuții pe teme pedagogice în cadrul școlilor. De exemplu, aceștia pot oferi sprijin în elaborarea și implementarea evaluărilor elevilor, în utilizarea orientărilor curriculare și în selectarea și folosirea materialelor și a manualelor școlare.

Sursa: Ministerul Educației Naționale (2022<sup>[95]</sup>), Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): nota tehnică [Programul „Să învățăm cu toții” al Ministerului columbian al Educației Naționale: notă tehnică], [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf); OCDE (2019<sup>[96]</sup>), “Promoting powerful professional learning for school staff”, <https://doi.org/10.1787/3f8c06df-en>.

### Încurajarea învățării între egali în școlile din mediul rural în Chile

Ministerul Educației din Chile are un program pentru educația în mediul rural, care include diferite inițiative. Una dintre acestea este Microcentrul (*El Microcentro*), un spațiu în care profesorii din școlile cu predare simultană din aceeași zonă rurală își pot împărtăși experiențele și reflecta asupra practicilor lor de predare. Schimbul urmărește să îmbunătățească rezultatele elevilor, ajutându-i pe profesori să definească strategii de predare și învățare, precum și să își consolideze competențele didactice.

Anual, fiecare microcentru pregătește programul anual al reuniunilor, specificând conținutul și obiectivele fiecărei sesiuni. Profesorii din școlile cu predare simultană din mediul rural trebuie să dedice aproximativ opt ore pe lună acestor întâlniri. Pe lângă reuniunile periodice, un coordonator regional, selectat de microcentru, participă la seminare naționale cu profesori din mediul rural din întreaga țară.

Sursa: Ministerul Educației (2021<sup>[97]</sup>), *Ministerio de Educación. Educación Rural. [Ministerul Educației. Învățământul în mediul rural]*, <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>.

---

### Recomandarea 10, măsura 2

#### Norvegia - Structura diversificată a carierei

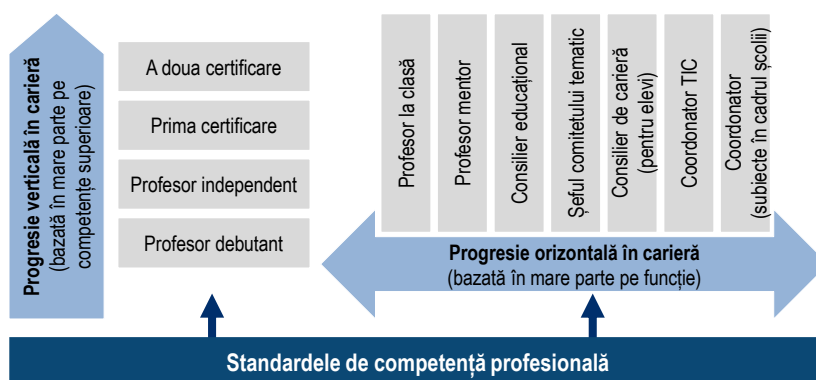
În 2015, Norvegia a lansat un proiect pilot cu durata de doi ani care a presupus formarea a 205 profesori ca specialiști în matematică și limba norvegiană. Pentru a diversifica traseele profesionale ale cadrelor didactice, specialiștilor li s-a încredințat responsabilitatea de a asigura formarea profesională a colegilor lor și de a-i ține la curent cu didactica disciplinei, practicile de predare și managementul clasei. O evaluare a proiectului-pilot a concluzionat că rolul de specialist a constituit o rută atractivă de carieră pentru profesori, dar că era nevoie de o ancorare mai profundă în profesie și în planul de dezvoltare al fiecărei școli pentru ca specialiștii să devină o resursă eficientă pentru colegii lor și pentru îmbunătățirea școlilor lor. De atunci, proiectul pilot a fost prelungit pentru încă doi ani și extins pentru a include și alte materii.

Sursa: Seland, I. et al. (2017<sup>[98]</sup>), Sluttrapport fra evaluering av pilotering av laererspesialistordningen i norsk [raport de evaluare a programului pilot privind aranjamentul profesorilor specialiști la disciplinele norvegiene și științifice], Institutul Nordic pentru Studii în domeniul inovării, cercetării și educației (NIFU), <http://www.nifu.no/>; Ministerul Educației și Cercetării din Norvegia (2018<sup>[99]</sup>), Educația profesorilor 2025: Strategia națională pentru calitate și cooperare în educația profesorilor, [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_teacher-education-2025\\_uu.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf); OCDE (2019<sup>[100]</sup>), „Raising the attractiveness of a career in schools” (Creșterea atractivității carierei didactice), <https://doi.org/10.1787/8ccea428-en>.

## Exemple din diferite țări

### Republica Slovacă - Abordare mixtă pentru diversificarea căilor de evoluție în carieră a profesorilor

Republica Slovacă are o structură clară a carierei cadrelor didactice, care implică patru grade profesionale, corespunzătoare unor niveluri crescânde de cunoștințe și experiență, precum și finalizarea dezvoltării profesionale. Progresia prin gradele de carieră este asociată cu diferite roluri și responsabilități, precum și cu creșteri salariale. Pe lângă evoluția verticală în carierei, în Republica Slovacă se face o diferențiere orizontală, în mare parte prin posibilitatea de a ocupa o serie de funcții profesionale specializate. Aceste funcții permit profesorilor să își dezvolte competențele în anumite domenii. Diagrama de mai jos prezintă exemple de roluri tipice disponibile pentru profesori.



Sursa: OCDE (2019<sub>(100)</sub>), „Raising the attractiveness of a career in schools” (Creșterea atractivității carierei didactice), <https://doi.org/10.1787/8ccea428-en>.

## Recomandarea 11, măsura 1

### Reforma salarizării profesorilor în Austria

În 2013, Austria a introdus, *Dienstrechts-Novelle 2013 - Pädagogischer Dienst*, o lege federală care vizează condițiile de muncă ale cadrelor didactice. Această lege, intrată în vigoare în 2015 și aplicabilă tuturor noilor cadre didactice începând cu anul universitar 2019-20, a introdus un cadru de remunerare reprojctat. Reforma a redefinit salariile cadrelor didactice, începând cu un salariu de pornire mai generos și continuând cu șapte creșteri salariale pe parcursul carierei didactice, înlocuind sistemul anterior de ajustări salariale bienale. Legea a raționalizat structura salarială prin oferirea unor salarii inițiale îmbunătățite, moderând în același timp câștigurile din eșalonul superior, păstrând venitul anticipat al profesorilor pe parcursul vieții la un nivel echitabil. Aceste schimbări au fost însoțite de condiții prealabile de calificare impuse viitorilor profesori din școlile provinciale și de un volum de muncă sporit în școlile federale.

Sursa: Nusche, D. et al. (2016<sub>(101)</sub>), *OCDE Reviews of School Resources: Austria 2016*, <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en>.



## Exemple din diferite țări

### Recomandarea 12, măsura 2

#### Utilizarea testelor standardizate pentru promovarea în cariera didactică în Chile

Chile aplică un proces de certificare în evoluția cadrelor didactice pe cele cinci trepte ale carierei, pe baza standardelor naționale privind competențele didactice. Certificarea include autoevaluarea, evaluarea de către colegi și evaluarea de către director, precum și o componentă externă care cuprinde un examen scris standardizat și evaluarea unui portofoliu profesional de către un evaluator extern. Testul standardizat (*Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos*, ECEP) are ca scop evaluarea cunoștințelor profesorului la o disciplină, pe baza curriculumului și a Cadrelor de bune practici didactice. Testul se susține anual pe o tematică specifică postată pe site-ul web al Centrului pentru dezvoltare profesională, experimentare și cercetare pedagogică.

Sursa: OCDE (2019<sup>[61]</sup>), "Raising the attractiveness of a career in schools" (Creșterea atractivității carierei didactice), <https://doi.org/10.1787/8ccea428-en>.

#### Evaluarea formativă și de diagnoză pentru promovarea cadrelor didactice în Columbia

Structura carierei cadrelor didactice din Columbia, introdusă în 2002 și aplicabilă profesorilor numiți după introducerea acesteia, ilustrează modul în care se pot stabili legături indirecte între evaluare și remunerare. Spre deosebire de sistemul bazat pe vechime, în vigoare pentru cadrele didactice angajate înainte de 2002, cadrele didactice cu o anumită calificare trebuie să se supună unei evaluări formative și de diagnoză (*Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo*, ECDF) pentru a avansa în carieră și pentru a trece la următoarea treaptă a scării salariale. Deși inițial se baza pe un test scris, evaluarea a fost reformată în 2015 pentru a măsura mai îndeaproape eficiența profesorilor la clasă. Procesul include acum videoclipuri privind practicile profesorilor, autoevaluarea, sondaje în rândul diferitelor părți interesate din învățământ (colegi, elevi și părinți) și rezultatele evaluării anuale a profesorilor.

Sursa: „Raising the attractiveness of a career in schools” (Creșterea atractivității carierei didactice), <https://doi.org/10.1787/8ccea428-en>; MINEDUC (n.d.<sup>[103]</sup>), *Ayuda MINEDUC, Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente*, <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/sistema-de-reconocimiento-del-desarrollo-profesional-docente>.

#### Anglia (Regatul Unit) - Utilizarea datelor din evaluarea elevilor în evaluarea cadrelor didactice

Anglia dispune de un „Model de evaluare a profesorilor și a capacităților” care definește modul de evaluare a performanțelor generale ale profesorilor. Perioada evaluată este de 12 luni și include o evaluare a performanțelor și o recomandare privind evoluția salariale. Înainte de începerea perioadei de evaluare, evaluatorul și profesorul se întâlnesc pentru a-și defini obiectivele pentru anul respectiv. Obiectivele trebuie să fie stabilite astfel încât să contribuie la îmbunătățirea proceselor didactice și a rezultatelor școlare ale elevilor. Obiective pot fi legate de rezultatele școlare ale elevilor, dar nu trebuie să se bazeze exclusiv pe acestea, deoarece se recunoaște că progresul educațional al unui individ sau al unui grup de elevi nu este responsabilitatea exclusivă a profesorilor. În cadrul procesului de evaluare, se colectează dovezi pentru a monitoriza progresul elevilor în ceea ce privește învățarea și alte rezultate, îmbunătățirea practicii cadrelor didactice (de exemplu, planificarea lecțiilor) și contribuția cadrelor didactice la activitatea din școală. Dovezile colectate pot include observații în clasă, observații ale sarcinilor, revizuirii ale rezultatelor evaluărilor, revizuirii ale înregistrărilor privind planificarea lecțiilor și vocile elevilor și ale părinților. La sfârșitul ciclului, se prezintă un raport scris în care se consemnează evaluarea globală a performanțelor și recomandarea de remunerare.



### Exemple din diferite țări

Sursa: NAHT (2022<sup>[104]</sup>), *Model staff appraisal and capability policy (Model de politică de evaluare a personalului și a capacităților)* (2023/24)

[https://www.egfi.org.uk/sites/default/files/Human\\_resources/Appraisal\\_and\\_performance\\_management/NAHT%20Model%20staff%20appraisal%20and%20capability%20policy%202023-24.pdf](https://www.egfi.org.uk/sites/default/files/Human_resources/Appraisal_and_performance_management/NAHT%20Model%20staff%20appraisal%20and%20capability%20policy%202023-24.pdf).

### Recomandarea 12, măsura 3

#### Licențierea și reînnoirea licenței cadrelor didactice în General Teaching Council for Scotland

În Scoția, pentru a putea preda, fiecare cadru didactic trebuie să fie înregistrat la Consiliul General pentru Cadre Didactice (General Teaching Council - GTC). GTC este organismul independent de înregistrare și reglementare a profesiei didactice, independent de guvern și finanțat în totalitate de către profesori prin intermediul unei taxe anuale. GTC ține un registru public al cadrelor didactice și stabilește standardele de intrare și de menținere în profesia didactică.

Există diferite etape pe care cadrele didactice trebuie să le parcurgă în procesul de înregistrare la GTC. În primul rând, după finalizarea formării inițiale, proaspeții absolvenți trebuie să depună o cerere de înregistrare provizorie la GTC. Această înregistrare le permite să urmeze programul de inițiere a profesorilor (Teacher Induction Scheme - TIS) sau, alternativ, ruta flexibilă, care permite profesorilor stagiați să fie luați în considerare pentru înregistrarea completă în decurs de un an școlar (190 de zile de predare). La fiecare cinci ani, cadrele didactice trebuie să solicite înnoirea licenței, prezentând un portofoliu de activități care să demonstreze dezvoltarea lor profesională în cursuri acreditate. Pentru a parcurge procesul de înnoire a licenței, cadrele didactice trebuie să aibă sprijinul directorului lor.

Pe lângă înregistrare, cadrele didactice sunt evaluate anual în școală, conform metodologiei stabilite de autoritatea locală. Această metodologie trebuie să fie aprobată de GTC și este pusă în aplicare de către școli. Doar în cazuri rare, atunci când profesorii nu reușesc să își îmbunătățească performanțele sau sunt acuzați de infracțiuni penale, GTC le poate retrage licența prin intermediul unui proces formal.

Sursa: General Teaching Council for Scotland (n.d.<sup>[105]</sup>), *GTC Scotland*, <https://www.gtcs.org.uk/>.

### Recomandarea 14, măsura 1

#### Standardele de mentorat în Statele Unite ale Americii

În Statele Unite, mai multe state au stabilit standarde pentru a asigura calitatea mentoratului. Biroul Superintendentului pentru Instrucție Publică din Washington (Washington Office of Superintendent of Public Instruction - OSPI) a stabilit șase standarde care identifică competențele și dispozițiile necesare pentru un mentorat eficient. Standardele sunt menite să ofere o viziune comună și să fie utilizate ca instrument de autorefecție pentru mentori. Conform acestor standarde, un mentor desăvârșit ar trebui să aibă o relație axată pe învățare cu elevii; să promoveze practicile reflexive ale elevilor; să se concentreze pe creșterea și etica profesională a mentorilor; să se bazeze pe cunoștințele și competențele elevilor în materie de curriculum, instruire și evaluare; să conecteze elevii cu sistemele organizaționale și comunitățile de învățare; și să încurajeze gândirea, practicile și rezultatele echitabile. Fiecare standard descrie acțiunile eficiente ale mentorilor prin enumerarea mai multor descriptori și a unor exemple de excelență în mentorat pentru fiecare categorie.

### Exemple din diferite țări

În mod similar, statul New York a publicat un set de standarde pentru a ghida proiectarea și implementarea programelor de îndrumare a profesorilor. Există 13 standarde grupate în 4 categorii: calitățile și caracteristicile unui mentor eficient; practica profesională; cunoștințele beneficiarului de mentorat; cunoștințele și competențele de mentorat în practică. Fiecare standard include o definiție și un set de indicatori de performanță privind calitățile și activitățile care trebuie îndeplinite.

Sursa: Washington Office of Superintendent of Public Instruction (2020<sub>[106]</sub>), *Washington State Standards for Mentoring*, [https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/public/best/pubdocs/Standards\\_for\\_Mentoring\\_2020.pdf](https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/public/best/pubdocs/Standards_for_Mentoring_2020.pdf); New York State Professional Standards and Practices Board (2022<sub>[107]</sub>), *Mentoring Standards and Program Guidance*, [https://www.nysed.gov/sites/default/files/nysed-mentoring-standards-and-program-guidance\\_0523.pdf](https://www.nysed.gov/sites/default/files/nysed-mentoring-standards-and-program-guidance_0523.pdf).

### Recomandarea 16, măsura 2

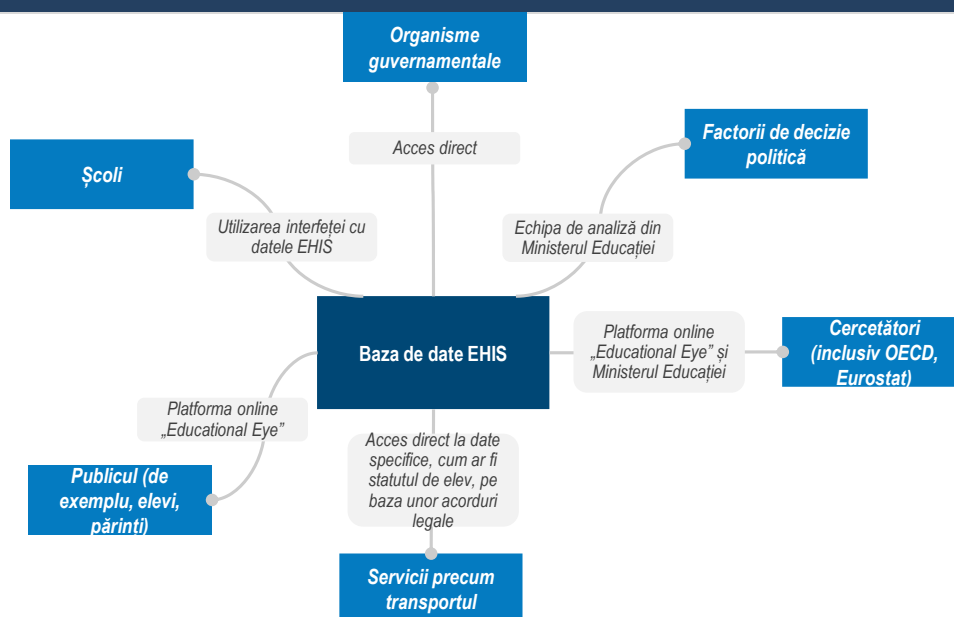
#### Sistemul informatizat de date privind educația din Estonia

Sistemul informatizat de date privind educația din Estonia (*Eesti hariduse infosüsteem*, EHIS) este administrat și finanțat de stat și cuprinde date în timp real. EHIS conectează toate bazele de date ale sistemului educațional într-o singură platformă, legând peste 20 de sisteme de informații și colectând date de la aproximativ 2 000 de instituții și 5 000 de utilizatori. De exemplu, datele din registrul populației sunt utilizate pentru a completa informațiile privind reședințele elevilor, fără a solicita școlilor să introducă date deja disponibile. EHIS are șase grupuri țintă de utilizatori (a se vedea figura de mai jos).

Școlile își pot conecta sistemul lor online de gestionare a școlii la EHIS, astfel încât informațiile introduse în propriile sisteme să fie raportate automat la EHIS. De asemenea, ele pot utiliza EHIS pentru a-și compara performanțele cu alte școli. Important este faptul că datele EHIS sunt folosite pentru fundamentarea tuturor deciziilor privind politicile educaționale din întreaga țară, acestea fiind astfel bazate pe dovezi.

Pentru ca datele educaționale să fie ușor accesibile publicului, Estonia a dezvoltat o bază de date interactivă (*HaridusSilm* - ochiul educației), care conține date anonimizate, agregate din EHIS. Utilizatorii pot monitoriza obiectivele în materie de educație și pot cuantifica progresele înregistrate în vederea atingerii acestora și pot crea în mod dinamic propriile rapoarte statistice.

### Exemple din diferite țări



Sursa: EHS (n.d.<sup>[108]</sup>), *Estonian Education Information System (EHS)*, <https://www.ehis.ee/> (accessed 1 June 2023).

### Depozitul de date privind educația din Danemarca

Depozitul de date al Danemarcei (*Data Varehuset*) este un instrument analitic deschis și dinamic, principala interfață statistică a Danemarcei pentru datele din educație. Acesta corelează datele cu obiectivele educaționale ale țării și oferă o gamă largă de informații privind bunăstarea elevilor, notele, prezența etc. Depozitul oferă instituțiilor, regiunilor, municipalităților și publicului rapoarte predefinite, grafice și tablouri de bord interactive cu informații statistice ușor de utilizat. Acesta este conceput pentru o gamă largă de părți interesate din domeniul educației:

- pentru părinți, pentru a-i ajuta să aleagă școlile pentru copiii lor
- pentru directorii de școli, pentru a compara performanțele școlilor lor cu cele ale școlilor similare, pentru a identifica punctele forte și punctele slabe și pentru a lua măsurile necesare pentru îmbunătățirea școlii
- pentru autoritățile locale, ca instrument de informare pentru management, pentru monitorizarea calității în școli.

Platforma include vizualizări ale indicatorilor-cheie de performanță în tablouri de bord, care permit utilizatorilor să acceseze o gamă largă de rapoarte și vizualizări bazate pe subiectele prioritare ale țării.

Sursa: Danish Ministry of Children and Education (2023<sup>[109]</sup>), *Education Statistics*, <https://www.stil.dk/uddannelsesdata/uddannelsesstatistik>.

## Exemple din diferite țări

### Recomandarea 17, măsura 6

#### Norvegia - Raportul anual privind starea educației

Direcția norvegiană pentru educație și formare publică „*Oglinda educației*”, un raport anual de sinteză privind educația. Raportul este unul dintre principalele vehicule de monitorizare a sistemului din țară și se bazează, printre altele, pe datele obținute în urma diferitelor teste și evaluări ale elevilor norvegieni, inclusiv evaluările întregii populații școlare la clasele a V-a, a VIII-a și a XI-a. Pentru a veni în sprijinul factorilor de decizie politică, raportul oferă comparații între județe și diferite grupuri de elevi.

Sursa: Nusche, D. et al. (2011<sup>[110]</sup>), *OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norvegia 2011*, <https://doi.org/10.1787/9789264117006-en>; Norwegian Directorate for Education and Training (UDIR) (2022<sup>[111]</sup>), *The Norwegian Education Mirror 2022*, <https://www.udir.no/in-english/the-education-mirror-2022/compulsory-education2/learning-outcomes/>.

### Recomandarea 17, măsura 7

#### Conducerea sistemului național de evaluare în Statele Unite ale Americii

Responsabilitatea pentru administrarea sistemului național de evaluare (National Assessment of Educational Progress, NAEP) în Statele Unite este împărțită între Centrul Național pentru Științe ale Educației din cadrul Departamentului de Educație al SUA și Institutul de Științe ale Educației. Legislația descrie rolurile fiecărei agenții implicate în punerea în aplicare a sistemului de evaluare. În special, un consiliu de conducere independent, ai cărui membri sunt numiți de către secretarul pentru educație și reprezintă diferite domenii, stabilește politica NAEP. Consiliul de conducere se reunește periodic pentru a stabili calendarul de evaluare, a elabora criteriile de evaluare, a monitoriza contractele externe, a stabili nivelurile de realizare și a gestiona alte sarcini legate de procesul de evaluare. Deciziile luate de consiliul de conducere sunt publicate online, pentru a promova transparența.

Sursa: Institute of Education Sciences (n.d.<sup>[112]</sup>), *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>.

### Recomandarea 18, măsura 2

#### Evaluarea politicilor educaționale în Finlanda

La fiecare patru ani, Ministerul Educației din Finlanda elaborează un plan de evaluare a sistemului de învățământ, cu teme, activități și un calendar al activităților. Planul include principalele întrebări legate de politici pe care încearcă să le abordeze, precum și evaluările independente pe care intenționează să le comande pentru a răspunde la acestea. Planul acoperă toate nivelurile, de la educația și îngrijirea preșcolară până la învățământul superior.

De exemplu, pentru perioada 2020-23, domeniile principale de evaluare sunt:

- învățarea și dezvoltarea competențelor
- promovarea echității
- îmbunătățirea eficacității sistemului de învățământ
- sprijinirea îmbunătățirii continue.

Deși sunt elaborate o dată la patru ani, planurile sunt actualizate când reformele sau circumstanțele excepționale o impun.

### Exemple din diferite țări

Toate evaluările sunt realizate de Centrul finlandez de evaluare a educației (FINEEC), o entitate independentă care funcționează ca o unitate separată a Agenției Naționale pentru Educație din Finlanda. Personalul FINEEC este alcătuit din aproximativ 50 de persoane, organizate în 4 unități: Învățământ general, Învățământ profesional și timpuriu, Învățământ superior și învățământ liberal pentru adulți și Servicii de dezvoltare. În plus, centrul colaborează pentru efectuarea evaluărilor cu aproximativ 200 de experți externi.

Sursa: Centrul finlandez de evaluare a educației (2023<sup>[113]</sup>), *Planul de evaluare a sistemului de învățământ 2020-2023*, <https://www.karvi.fi/en/about-us/about-our-evaluations/plan-education-evaluation-2020-2023>.

### Recomandarea 18, măsura 5

#### Serviciul statistic privind educația din Franța

*Direcția de evaluare, prognoză și performanță* (*Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, DEPP) acționează atât ca serviciu statistic al Ministerului Educației din Franța, cât și ca departament ministerial. Misiunea sa oficială este de a proiecta și de a produce date și indicatori privind starea sistemului de învățământ francez, de a disemina datele și de a analiza informațiile. În această calitate, DEPP monitorizează performanța în domeniul învățământului și contribuie cu asistență și competențe de specialitate la cercetări și evaluări în materie de politici. De asemenea, DEPP supervizează sistemul de gestionare a datelor educaționale din cadrul ministerului și este responsabilă pentru depozitele și nomenclatoarele utilizate în sistemele de informații ale ministerului, ceea ce contribuie la garantarea coerenței datelor produse de diferite departamente ale ministerului.

DEPP are personal cu diverse de competențe, organizat în trei subunități principale:

1. subdirectoratul pentru statistici și sinteză, care cuprinde echipe axate pe domeniile tematice cheie, printre care se numără inegalitățile educaționale, educația adulților, statisticile referitoare la elevi, personalul și finanțarea educației
2. subdirectoratul pentru evaluări și performanță școlară, care include specialiști în competențe ale tinerilor și adulților, evaluarea politicilor publice, proiectarea și managementul evaluării elevilor, psihometrie, educație prioritară și practici didactice
3. divizia pentru servicii de sprijin pentru calitate și statistică, care cuprinde echipe specializate în calitatea și valorificarea datelor, calculul statistic și publicații.

Sursa: Ministerul Educației și Tineretului din Franța (n.d.<sup>[114]</sup>), *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]*, <https://www.education.gouv.fr/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance-depp-12389>.

## Consiliere în materie de politici publice și implementare

Acest document a fost elaborat de Secția de consiliere și implementare a politicilor publice din cadrul Direcției pentru educație și competențe a OCDE.

**Pentru mai multe informații contactați:**

Elizabeth Fordham, Elizabeth.FORDHAM@OCDE.org, și Laura Abadía, Laura.ABADIA@OCDE.org



### Bibliografie

- ARACIP (2023), "Venituri angajați [Employee income]", *Venituri Brute ale personalului ARACIP - 30.09.2023 [Gross revenues of ARACIP staff - 30.09.2023]*, <https://aracip.eu/categorii-documente/transparenta-institutionala-venituri-angajati>. [16]
- ARACIP (2021), *Raport de activitate - Perioada de raportare: 01.01.2020 –31.12.2020*, <https://aracip.eu/storage/app/media/Documente/Comunicate%202021/RAPORT%20ACTIVITATE%20ARACIP%20ANUL%202020.pdf>. [19]
- ARACIP (2020), *Activity Report Reporting Period 01.01.2019 - 31.12.2010..* [17]
- ARACIP (2015), *Rapoarte de cercetare ARACIP Vol.1/2015 Influența evaluării externe asupra calității educației [ARACIP Research Reports Vol.1/2015 The influence of external evaluation on the quality of education]*, <https://aracip.eu/storage/app/media/Documente/Resurse/Starea%20calitatii%20educatiei/rapoarte%20de%20cercetare%20aracip%20vol.%201.pdf>. [18]
- Ares Abalde, M. (2014), "School Size Policies: A Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 106, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>. [45]
- Boeskens, L., D. Nusche and M. Yurita (2020), "Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data", *OECD Education Working Papers*, No. 235, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [59]
- Council of the European Union (2021), *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>. [3]
- Crehan, L. (2019), *Teacher career reforms in Scotland*, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370860/PDF/370860eng.pdf.multi>. [63]

- Danish Ministry of Children and Education (2023), *Education statistics*, [10  
 9] <https://www.stil.dk/uddannelsesdata/uddannelsesstatistik>.
- Darling-Hammond, L., M. Hyler and M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional*, Palo Alto, [60  
 CA, [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf).
- Department for Education (2023), *COLLECT guides for schools and local authorities*, [88  
 ] <https://www.gov.uk/government/publications/collect-guides-for-schools-and-local-authorities>  
 (accessed on 11 October 2023).
- Department for Education (2022), *Education Investment Areas: selection methodology*, [94  
 ] [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1149520/Education\\_Investment\\_Areas\\_-\\_selection\\_methodology.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1149520/Education_Investment_Areas_-_selection_methodology.pdf).
- Department of Education (2022), *Code of Practice for the Department of Education Inspectorate*, [70  
 ] <https://assets.gov.ie/25265/d819973f5ed1418e8ae76f9f8fcfe10.pdf>.
- Department of Education (2022), *Looking at Our School 2022: A quality framework for primary schools and special schools*, [67  
 ] <https://www.gov.ie/en/publication/b1bb3-looking-at-our-school-2022/#>.
- Department of Education (2022), *The refined DEIS identification model*, [90  
 ] <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null>.
- DEPP (2022), *L'éducation prioritaire [Priority education]*, [93  
 ] <https://eduscol.education.fr/document/42376/download>.
- Direction des affaires financières (n.d.), *Directorate of Financial Affairs [CFO] [Financial Affairs Directorate]*, [79  
 ] <https://www.education.gouv.fr/direction-des-affaires-financieres-daf-3671>  
 (accessed on 9 November 2023).
- Education Review Office (2016), *School evaluation indicators: effective practice for improvement and learner success*, [69  
 ] [https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-04/School%20Evaluation%20Indicators%202016\\_0.pdf](https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-04/School%20Evaluation%20Indicators%202016_0.pdf).
- Education Scotland (2022), *Annual report and accounts: 2021-2022*, [75  
 ] <https://education.gov.scot/media/htqhwita/es-annual-report-2021-22.pdf>.
- Education Scotland (2016), *Annual accounts: 2015-2016*, [35  
 ] <https://education.gov.scot/media/wlzq3e1/annualaccounts201516.pdf>.
- Education Scotland (2015), *How good is our school?*, [68  
 ] [https://education.gov.scot/media/2swjmnbs/frwk2\\_hgjos4.pdf](https://education.gov.scot/media/2swjmnbs/frwk2_hgjos4.pdf).
- Estonian Education Information System (EHIS) (n.d.), *Estonian Education Information System (EHIS)*, [10  
 8] <https://www.ehis.ee/> (accessed on 1 June 2023).
- Estyn (2023), *Corporate governance framework*, [76  
 ] <https://www.estyn.gov.wales/system/files/2023-03/Corporate%20governance%20framework%20-%202023.pdf>.



- Estyn (2022), *HMCI Annual Report 2021-2022*, <https://annual-report.estyn.gov.wales/app/uploads/2023/01/Estyn-HMCI-Annual-Report-2021-2022.pdf>. [20  
]
- European Commission (2022), *2022 Country Report - Romania*. [1]
- European Commission (2018), *Networks for learning and development across school education*, [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning_en.pdf) (accessed on May 30 2023). [73  
]
- European Commission/Eurydice (n.d.), *Statistics on educational institutions*. [28  
]
- European Parliament (2023), *Romania's National Recovery and Resilience Plan*, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2022/733641/EPRS\\_BRI\(2022\)733641\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2022/733641/EPRS_BRI(2022)733641_EN.pdf). [2]
- European Union Agency for Fundamental Rights (2023), *Roma in 10 European Countries. Main results Roma survey 2021.*, Publications Office of the European Union, [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf). [7]
- Eurostat (2022), *Education and training database*, <https://ec.europa.eu/eurostat/> (accessed on 16 May 2023). [4]
- Eurostat (2020), *Economy and finance*, <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/> (accessed on 1 November 2023). [11  
]
- Eurydice (2023), *National educational systems: Finland*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education> (accessed on 24 November 2023). [50  
]
- Eurydice (2022), *Romania: Quality assurance in early childhood and school education*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/quality-assurance-early-childhood-and-school-education> (accessed on 19 May 2023). [14  
]
- Eurydice (2022), *Teachers' salaries*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/teachers-salaries/teachers-statutory-salaries#tab-2>. [51  
]
- Eurydice (2015), *Assuring quality in education – Policies and approaches to school evaluation in Europe*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/678>. [31  
]
- Eurydice (n.d.), *National Education Systems*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> (accessed on 30 November 2023). [29  
]
- Finnish Education Evaluation Centre (2023), *Plan for Education Evaluation 2020–2023*, <https://www.karvi.fi/en/about-us/about-our-evaluations/plan-education-evaluation-2020-2023>. [11  
3]
- French Ministry of Education and Youth (n.d.), *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]*, <https://www.education.gouv.fr/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance-depp-12389>. [11  
4]
- Government of Romania/European Union (2023), *Professionalization of the teaching career - PROF (TEACHER'S COMPETENCE PROFILE Draft \_February 2023)*. [52  
]

- Government of Scotland (2022), *Schools (Consultation) (Scotland) Act 2010: Guidance*, [49  
<https://www.gov.scot/publications/schools-consultation-scotland-act-2010-statutory-guidance/pages/1/>. ]
- Government of Singapore (n.d.), *Singapore Government Directory*, [80  
<https://www.sgdi.gov.sg/ministries/moe/departments/fpd/departments/fd> (accessed on ]  
 13 November 2023).
- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [53  
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>. ]
- Inspectorate of Education (2022), *The State of Education 2022*, [89  
<https://english.onderwijsinspectie.nl/documents/annual-reports/2022/04/28/state-of-education-2022>. ]
- Institute of Education Sciences (n.d.), *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, [11  
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>. ] 2]
- Kitchen, H. et al. (2017), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Romania*, [9]  
 OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264274051-en>.
- Maghnouj, S. et al. (2019), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, [72  
 OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, ]  
<https://doi.org/10.1787/225350d9-en>.
- Mathot, A. and A. Park (2022), “Budgeting in Romania 2022”, *OECD Journal on Budgeting*, [48  
<https://doi.org/10.1787/24877232-en>. ]
- Mazurkiewicz, G., B. Walczak and M. Jewdokimow (2014), “Implementation of a New School Supervision System in Poland”, *OECD Education Working Papers*, No. 111, OECD Publishing, Paris, [33  
<https://doi.org/10.1787/5jxrlrxq6b-en>. ]
- MINEDUC (n.d.), *Ayuda MINEDUC*, <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/sistema-de-reconocimiento-del-desarrollo-profesional-docente>. [10  
 3]
- Ministry of Education (2023), *Background Questionnaire: Support for Strengthening the Governance Model in Pre-tertiary Education in Romania*. [8]
- Ministry of Education (2023), *Bugetul pentru învățământ prevăzut pentru anul 2023 este de 49.509 milioane de lei, respectiv 3,2% din PIB [2023 Romanian Ministry of Education budget forecasts]*, [https://www.edu.ro/comunicat\\_presa\\_112\\_2022\\_buget\\_2023](https://www.edu.ro/comunicat_presa_112_2022_buget_2023). [11  
 7]
- Ministry of Education (2023), *LEGEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR “ROMÂNIA EDUCATĂ” [The pre-university education law]*. [12  
 ]
- Ministry of Education (2023), *Ministry address 10312/02/06.2023*, [54  
[https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/preuniversitar\\_root/Adresa\\_ME\\_ISJ\\_OUG\\_53\\_2023.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/preuniversitar_root/Adresa_ME_ISJ_OUG_53_2023.pdf). ]

- Ministry of Education (2023), *Situația burselor școlare la 31 octombrie 2023* [Scholarship status as at 31 October 2023], [https://www.edu.ro/sites/default/files/Centralizare\\_situatie\\_burse\\_scolare\\_31\\_octombrie\\_2023.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Centralizare_situatie_burse_scolare_31_octombrie_2023.pdf). [47]
- Ministry of Education (2022), *ORDIN privind aprobarea componenței rețelei naționale a școlilor de aplicație pentru anul școlar 2022-2023* [ORDER approving the composition of the national school network for the school year 2022-2023], [https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2022/OM\\_4523\\_2022.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2022/OM_4523_2022.pdf). [58]
- Ministry of Education (2021), *Carta educativa: Guião para Elaboração* [Educational Charter: Guide for preparation], <https://www.igefe.mec.pt/files/downloaddocument/17>. [82]
- Ministry of Education (2021), *Ministerio de Educación. Educación Rural*. [Ministry of Education. Rural Education], <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>. [97]
- Ministry of Education (2020), *ORDIN Nr. 4524/2020 din 12 iunie 2020 privind înființarea și organizarea programelor universitare de master didactic*, [https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OMEC%204524\\_2020.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OMEC%204524_2020.pdf). [116]
- Ministry of Education (2018), *Todos al aula. Propuestas comisión*. [Everyone to the classroom. Committee proposals], <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/propuestas-todos-al-aula.pdf>. [85]
- Ministry of Education (2017), *Start în carieră prin master didactic (MaD)*, <https://uefiscdi.gov.ro/start-in-cariera-prin-master-didactic-mad>. [115]
- Ministry of Education (n.d.), *Direcția Generală Învățământ Preuniversitar* (General Directorate of Pre-University Education), <https://www.edu.ro/management%20resurse%20umane> (accessed on 19 May 2023). [30]
- Ministry of Education (n.d.), *Order regarding the establishment of the National Register of Evaluation and Accreditation Experts (RNEE) and the approval of the Selection Methodology of RNEE members of the Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education*. [15]
- Ministry of Education of the Republic of Costa Rica (2012), *Más educación, menos papeleo* [More education, less paperwork], <http://mep-cr.blogspot.com/2012/01/mas-educacion-menos-papeleo.html>. [84]
- Ministry of Education, Science and Sport (n.d.), *Struktūra ir kontaktinė informacija* [Structure and contact], <https://smsm.lrv.lt/en/structure-and-contacts/contacts-1> (accessed on 9 November 2023). [78]
- Ministry of National Education (2022), *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): nota técnica* [Programme Let's All Learn of the Colombian Ministry of National Education: technical note], [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf). [95]
- NAHT (2022), *Model staff appraisal and capability policy (2023/24)*, [https://www.egfl.org.uk/sites/default/files/Human\\_resources/Appraisal\\_and\\_performance\\_management/NAHT%20Model%20staff%20appraisal%20and%20capability%20policy%202023-24.pdf](https://www.egfl.org.uk/sites/default/files/Human_resources/Appraisal_and_performance_management/NAHT%20Model%20staff%20appraisal%20and%20capability%20policy%202023-24.pdf). [104]

- New York State Professional Standards and Practices Board (2022), *Mentoring Standards and Program Guidance*, [https://www.nysed.gov/sites/default/files/nysed-mentoring-standards-and-program-guidance\\_0523.pdf](https://www.nysed.gov/sites/default/files/nysed-mentoring-standards-and-program-guidance_0523.pdf). [107]
- NIO Government (2022), *ОБОБЩЕНА ИНФОРМАЦИЯ ЗА ОЦЕНКИ И НАСОКИ ЗА от извършените инспекции през 2021/2022 учебна година..* [27]
- Norwegian Directorate for Education and Training (UDIR) (2022), *The Norwegian Education Mirror 2022*, <https://www.udir.no/in-english/the-education-mirror-2022/compulsory-education2/learning-outcomes/>. [111]
- Norwegian Ministry of Education and Research (2018), *Teacher Education 2025: National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education*, Norwegian Ministry of Education and Research, [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_teacher-education-2025\\_uu.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf). [99]
- Nusche, D. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264117006-en>. [110]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [101]
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [36]
- OECD (2023), “OECD.Stat”, *Education at a Glance - Education Finance Indicators*, <https://stats.oecd.org> (accessed on 10 October 2023). [40]
- OECD (2023), *PISA 2022 database*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/>. [5]
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [6]
- OECD (2022), *OECD Economic Surveys: Romania 2022*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e2174606-en>. [46]
- OECD (2021), “Towards equity in school funding policies”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 41, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6a3d127a-en>. [91]
- OECD (2020), *OECD (2020), “Improving the teaching profession in Romania”, OECD Education Policy Perspectives*, No. 1, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3b23e2c9-en>. [10]
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. [55]
- OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [64]

- OECD (2019), *Innovation Skills and Leadership in Brazil's Public Sector: Towards a Senior Civil Service System*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ef660e75-en>. [34 ]
- OECD (2019), "Promoting powerful professional learning for school staff", in *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3f8c06df-en>. [96 ]
- OECD (2019), "Raising the attractiveness of a career in schools", in *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8ccea428-en>. [10 0]
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [39 ]
- OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [61 ]
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [56 ]
- OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [41 ]
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [57 ]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [13 ]
- OECD (2013), *Teachers for the 21st Century : Using Evaluation to Improve Teaching, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>. [65 ]
- Office of elementary and secondary evaluation (2020), *Per pupil expenditure transparency*, <https://oese.ed.gov/pppe/> (accessed on 13 November 2023). [86 ]
- Ofsted (2022), *Annual Report and Accounts 2021-22*, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1090199/31252\\_Ofsted\\_Annual\\_Report\\_and\\_Accounts\\_2021-22\\_Print\\_.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1090199/31252_Ofsted_Annual_Report_and_Accounts_2021-22_Print_.pdf). [21 ]
- Ofsted (2015), *Qualifications, experience and standards required of additional inspectors undertaking inspections on behalf of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills*, <https://www.gov.uk/government/publications/ofsteds-additional-inspectors-qualifications-and-standards>. [71 ]
- Oktatási Hivatal (2023), *2022 évi tanfelügyeleti látogatások*, [https://www.oktatas.hu/koznevelés/tanfelügyelet/2022\\_evi\\_tanfelugyeleti\\_latogatások](https://www.oktatas.hu/koznevelés/tanfelügyelet/2022_evi_tanfelugyeleti_latogatások). [25 ]

- Oktatasi Hivatal (2022), *Beszámoló, költségvetés. Éves költségvetések, 2022.*, [24  
[https://www.oktatas.hu/hivatal/uevegze/beszamolok\\_koltsegvetes](https://www.oktatas.hu/hivatal/uevegze/beszamolok_koltsegvetes). ]
- Onderwijsinspectie (2023), *Jaarverslag 2022*, [23  
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/jaarverslagen/2023/04/19/jaarverslag-2022>. ]
- Raffo, C., A. Dyson and K. Kerr (2014), *Lessons from area-based initiatives in education and training*, European Commission, <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/LessonsfromareabasedinitiativesJuly2014.pdf>. [92 ]
- Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, [10  
<https://doi.org/10.1787/9789264117020-en>. ] 2]
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>. [81 ]
- Seland, I., J. Caspersen and E. Sandsør (2017), *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av laererspesialistordningen i norsk og [Final report from evaluation of the pilot of the teacher specialist arrangement in Norwegian and science subjects]*, The Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), <http://www.nifu.no/>. [98 ]
- SICI (n.d.), *Inspection profiles*, <https://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/>. [74 ]
- SICI Inspectorate (2020), *Inspection profiles. Country Profile Bulgaria.*, <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/16261b64-3bab-4a90-bb49-8bb1b70e6923/Country-Profile-Bulgaria-2020.doc.jpg.aspx>. [26 ]
- SICI Inspectorates (2021), *Inspection Profiles. Country Profile England.*, [https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/dafc326f-39d0-434a-a157-805e7657973f/19\\_March\\_2021\\_England\\_School-inspections.pdf.jpg.aspx](https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/dafc326f-39d0-434a-a157-805e7657973f/19_March_2021_England_School-inspections.pdf.jpg.aspx). [22 ]
- Smith, W. and K. Kubacka (2017), “The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 25, p. 86, [62 ]  
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2889>.
- The Education Trust (n.d.), *The State of Education Funding*, <https://stateofeducationfunding.org/> [87 ]  
 (accessed on 13 November 2023).
- The General Teaching Council for Scotland (n.d.), *GTC Scotland*, <https://www.gtcs.org.uk/> [10  
 (accessed on 8 November 2023). ] 5]
- The Government of the Republic of Lithuania (2011), *Resolution on the network of schools running formal education programmes. Approval of development rules.*, <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalActEditions/TAR.471E5D64413E?faces-redirect=true> (accessed on [83 ]  
 14 November 2023).
- UK Department of Education (2019), *Teacher Appraisal and Capability: A Model Policy for Schools*, [66 ]  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c8a576940f0b640d0dc049d/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability-model\\_policy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c8a576940f0b640d0dc049d/Teacher_appraisal_and_capability-model_policy.pdf).



- UNESCO (2015), *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, [42  
]  
[https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf).
- van Bruggen, J. (2010), *Inspectorates of Education in Europe: Some Comparative Remarks About their Tasks and Work*. [32  
]
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction (2020), *Washington State Standards for Mentoring*, [10  
6]  
[https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/public/best/pubdocs/Standards\\_for\\_Mentoring\\_2020.pdf](https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/public/best/pubdocs/Standards_for_Mentoring_2020.pdf).
- Welsh Government (2014), *National standards for challenge advisers*, [77  
]  
<https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/national-standards-for-challenge-advisers.pdf>.
- World Bank (2022), *ROMANIA Advisory Services Agreement on Strengthening Planning and Budgeting Capacity II (P168605)*, [43  
]  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099050523033552476/pdf/P168605069bf6604b0bf38017ce2a2c90cd.pdf>.
- World Bank (2018), *Romania Public Finance Review: Enhancing the Efficiency of Public Spending in Pre-University Education*. [37  
]
- World Bank (forthcoming), *DELIVERABLE 3 Functional Analysis of the Pre-university System: A. Romania Public Expenditure Review: Enhancing the Equity of Public Spending in Pre-University Education*. [38  
]
- World Bank (forthcoming), *DELIVERABLE 3 Functional Analysis of the Pre-university System: B. Actionable Governance: Planning for Regional and Local Success in Education*. [44  
]
-



Acțiunea a fost finanțată de Uniunea Europeană prin intermediul Instrumentului de asistență tehnică și a fost pusă în aplicare de OCDE, în cooperare cu Direcția Generală de Sprijin pentru Reforme Structurale (DG REFORM a Comisiei Europene (CE)). Prezentul document a fost realizat cu sprijinul financiar al Uniunii Europene. Punctele de vedere exprimate în prezentul document nu pot fi considerate în niciun caz ca reflectând opinia oficială a Uniunii Europene.

Această lucrare este publicată sub responsabilitatea Secretarului General al OCDE. Opiniile exprimate și argumentele utilizate în cadrul acesteia nu reflectă neapărat punctele de vedere oficiale ale țărilor membre ale OCDE.

Prezentul document și/sau orice hărți incluse în acesta nu aduc atingere statutului oricărui teritoriu sau suveranității asupra acestuia, delimitării frontierelor și granițelor internaționale și numelui vreunui teritoriu, oraș sau al vreunei zone.

Datele statistice pentru Israel sunt furnizate de către autoritățile israeliene competente și se află sub responsabilitatea acestora. Utilizarea acestor date de către OCDE nu aduce atingere statutului Înălțimilor Golan, al Ierusalimului de Est și al așezărilor israeliene din Cisiordania, în conformitate cu dreptul internațional.

Utilizarea acestei lucrări, fie în format digital, fie tipărită, este supusă Condițiilor disponibile la <http://www.OECD.org/termsandconditions>.

Publicat inițial de OCDE în limba engleză sub titlul *Reforming School Education in Romania: Strengthening Governance, Evaluation and Support Systems* 2024 © 2024 OECD, <https://doi.org/10.1787/5333f031-en>, OECD Publishing, Paris.

Această lucrare a fost tradusă de către OCDE. În caz de discrepanță între textul original și traducere, numai textul lucrării originale trebuie considerat valabil.