

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICA MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

**ELENA ȚAP**

# EVALUAREA PROFESIONALĂ

*Suport de curs*

Chișinău 2020

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII  
DIN REPUBLICA MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

**ELENA ȚAP**

# **EVALUAREA PROFESIONALĂ**

**SUPORT DE CURS**

**CHIȘINĂU, 2020**

CZU 37.091:005.95/96(075.8)

T 21

Aprobat pentru editare de Senatul UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
(proces verbal nr 2 din 26.09.2019).

### **Recenzenți:**

**Ovcerenco Nadejda**, dr., conferențiar universitar, UST

**Barbăneagră Alexandra**, dr., conferențiar universitar, UPS  
„Ion Creangă” din Chișinău

---

### **Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

#### **Țap Elena**

**Evaluarea profesională** : Suport de curs / Elena Țap ; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău : S. n., 2020 (Tipogr. “Garomont-Studio”). – 226 p. : fig.

Referințe bibliogr. la sfârșitul temelor. –50 ex.

**ISBN 978-9975-3408-4-7.**

CZU 37.091:005.95/96(075.8)

T 21

---

© Elena Țap, 2020

## CUPRINS

---

<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>5</b>
<b>1. TEORII GENERALE ALE RESURSELOR UMANE ȘI MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE</b>	
1.1. Noțiuni generale despre organizații și management .....	7
1.2. Teorii generale ale resurselor umane .....	20
1.3. Managementul resurselor umane: concept obiective și activități .	24
1.4. Strategia și politica resurselor umane .....	38
1.5. Bibliografia .....	50
<b>2. FUNCȚII ȘI SARCINI ALE MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE</b>	
2.1. Repere conceptuale ale managementului educațional .....	53
2.2. Managementul resurselor umane în educație .....	64
2.3. Dezvoltarea resurselor umane – condiție de bază a creșterii calității serviciilor educaționale .....	72
2.4. Bibliografia .....	75
<b>3. PREGĂTIREA ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ.</b>	
3.1. Pregătirea și dezvoltarea profesională .....	78
3.2. Modalități de dezvoltare profesională .....	83
3.3. Principii ale dezvoltării profesionale și teoriile dezvoltării .....	88
3.4. Bibliografia .....	93
<b>4. EVALUAREA PROFESIONALĂ</b>	
4.1. Noțiuni generale despre evaluare .....	95
4.2. Funcțiile evaluării .....	106
4.3. Abordarea evaluării ca unitate a măsurării, aprecierii și adoptării deciziei .....	114
4.4. Metode și instrumente de evaluare .....	114
4.5. Metode tradiționale și alternative de evaluare .....	117
4.7. Bibliografia .....	126

<b>5. EVALUAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ȘI MANAGERIALE</b>	
5.1. Noțiuni generale .....	130
5.2. Principii și funcții ale evaluării profesionale a cadrelor didactice și manageriale .....	142
5.3. Problema expertizei în evaluarea profesională a cadrelor didactice .....	155
5.4. Bibliografia .....	162
<b>6. PERFORMANȚA ÎN EVALUAREA PROFESIONALĂ</b>	
6.1. Performanța – instrument de evaluare profesională .....	166
6.2. Performanța organizațională .....	179
6.3. Bibliografia .....	182
<b>7. EVALUAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE</b>	
7.1. Noțiuni generale .....	184
7.2. Instrumente de evaluare a competențelor .....	189
7.3. Procedura de evaluare a competențelor profesionale .....	198
7.4. Bibliografia .....	203
<b>8. RELAȚIA COMPETENȚĂ – PERFORMANȚĂ ÎN EVALUAREA PROFESIONALĂ</b>	
8.1. Relația competență – performanță în managementul educațional .....	206
8.2. Importanța evaluării în dezvoltarea profesională .....	211
8.3. Bibliografia .....	217

## INTRODUCERE

---

Principala resursă în organizație este resursa umană. Aname resursa umană este afectată cel mai mult de practicile și politicile specifice ale organizației și în același timp este afectată și performanța organizației.

Schimbările produse în societatea bazată pe cunoaștere și informatizare, impun organizațiilor să învețe, să implementeze și să se adapteze la diversitatea de schimbări și cerințe ale pieței muncii. Totodată, schimbările și transformările majore ce au loc în Republica Moldova impun reevaluarea rolului managementului organizației în raport cu resursa umană din perspectiva realizării obiectivelor organizației și implementării valorilor și principiilor spațiului european.

Schimbările ce au loc în organizații implică anumite riscuri, iar în multe cazuri nimeresc în zona de risc și cei care se străduiesc să accepte sau să producă schimbări. Deci, în organizația modernă resursele umane nu sunt doar o forță de muncă pentru a ocupa un loc de muncă, ci fiecărui angajat îi revine un rol foarte important în organizație, organizația fiind caracterizată prin concurență, dinamism și interdependență. Succesele și dificultățile organizației au la bază resursele umane și managementul acestora, și ca urmare în organizație este necesar să facem trimitere la salariați ca la indivizi cu personalitate, nevoi, comportament, educație, experiență și valori specifice, competențe profesionale.

În scopul realizării obiectivelor organizației managementul resurselor umane, managementul organizațional, presupune îmbunătățirea continuă a activității angajaților. În acest sens, acțiunile manageriale iau în considerație fiecare angajat ca o individualitate deosebită, cu caracteristici specifice. Managementul resurselor umane presupune existența în organizație a unui sistem de evaluare a performanțelor angajaților, sistemului de motivare, stimulare și recompensare a rezultatelor resurselor umane din organizație.

Aprecierea performanței organizației și resurselor umane din organizație este un proces continuu de evaluare și influențare a rezultatelor muncii și comportamentului salariaților la locul de muncă. Scopul evaluării constă în îmbunătățirea performanței angajaților și sporirii eficienței organizației.

Prezentul suport de curs prevede metode și instrumente de estimare obiectivă a rezultatelor individuale obținute de către angajați, având la bază sarcinile și atribuțiile de serviciu, precum și rezultatele organizației raportate la obiectivele organizației și în relație cu contextul real în care se desfășoară activitatea. La nivel individual, de organizație, sau sistem, evaluarea corect efectuată permite înțelegerea clară a deficiențelor și deschide calea unei posibile îmbunătățiri.

Totodată, când vorbim despre evaluarea profesională a resurselor umane din organizație, trebuie să luăm în considerație:

- multitudinea de aspecte care au implicații asupra evoluției ulterioare a organizației;
- importanții indicatori ai raporturilor de muncă, cum ar fi: fluctuația personalului, absenteismul, sugestiile primite și puse în aplicare, statisticile de protecție a muncii și de sănătate a angajaților și rezultatele anchetelor de satisfacție a clienților.

Sperăm ca suportul de curs dat să fie de un real folos studenților, masteranzilor, cadrelor didactice și managerilor școlari din învățământul general, cadrelor didactice universitare, tuturor celor care doresc să se inițieze în evaluarea profesională.

# TEORII GENERALE ALE RESURSELOR UMANE ȘI MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE

## 1.1. Noțiuni generale despre organizații și management

Conform DEX-ului „organizația reprezintă un grup de persoane fizice, juridice sau de stat având o organizare de sine stătătoare, un patrimoniu propriu (în vederea realizării unui scop) și personalitate juridică (instituție, întreprindere)” [30]. Pentru a înțelege definiția organizației este important să cunoaștem regulile și legea după care funcționează organizațiile. Deoarece noi, ca un anumit grup de persoane fizice, ne intersectăm, având mai multe puncte, scopuri comune în viața de zi cu zi, iar cunoașterea lor cât mai îndeaproape ne poate ajuta să stabilim o relație de cooperare cu aceasta cât mai eficientă, reprezintă un organism al vieții comune care se numește *organizație*.

Literatura de specialitate specifică că organizațiile sunt niște sisteme complexe, bazate în primul rând pe unitatea unei grupări umane, care marșează spre același punct împreună, având ca obiectiv comun îndeplinirea scopului organizației. Cu cât rezultatul este vizibil mai curând cu atât vom spune despre aceasta organizație ca și-a optimizat resursele într-o manieră eficientă și să nu uităm că noi, ca indivizi, cu toții facem parte din diverse organizații [27, p.17].

Organizațiile sunt sisteme compuse din indivizi, de aici și scopul studierii acestui fenomen în cadrul sociologiei, iar gradul de raționalizare și maximizarea producției în cadrul resursei umane sunt de fapt elementele care pot ajuta sau pot dezmembra o organizație. Fiecare individ în parte este diferit, iar natura relațiilor dintre indivizi, gradul de rigiditate sau omogenitate care se formează între aceștia este deosebit de important. De asemenea gradul de identificare cu organizația respectivă este un punct cheie pentru ca astfel se pot identifica mai ușor nevoile angajaților, se poate lucra cu ajutorul lor la noi strategii de dezvoltare a organizației sau produselor organizației, în măsură în care angajații se simt bine în mediul în care lucrează și simt că le sunt apreciate sugestiile.



Totodată, pentru a-și putea satisface interesele, oamenii își construiesc un cadru social în care să poată colabora și obține rezultatele dorite, numit organizație. În viziunea cercetătorilor Robbins și Coulter organizația este un grup de oameni care acționează împreună, în mod organizat, pentru atingerea unor scopuri comune. O organizație are trei caracteristici esențiale: un scop, o structură elaborată intenționat și niște membri [Robbins & Coulter, 2012, p. 7].

Organizația se caracterizează nu prin identitatea membrilor săi (coincidența, în toate aspectele, principiile fundamentale ale gândirii, ansamblul de date personale prin care se caracterizează organizația etc.), dar prin experiența grupului de a activa împreună în realizarea obiectivelor organizației, indiferent cine sunt momentan membrii lui.

În cazul în care, în organizație o persoană este înlocuită cu alta, organizația rămâne aceeași, scopurile, obiectivele și realizarea lor, care au tot ideea de grup: nu este vorba de mai mulți oameni care au scopuri individuale similare, ci de un grup care are el însuși, ca grup, anumite scopuri.

Organizațiile diferă din multe puncte de vedere: unele sunt mai mari, altele mai mici; unele sunt publice, altele private; unele există pentru obținerea unui profit, altele au prioritar scopuri sociale ș.a.m.d.

Acțiunile umane care definesc organizația constituie activitatea acesteia. Activitatea este un ansamblu de procese (acțiuni) fizice și/sau intelectuale prin care se urmărește atingerea unui scop. Cuvântul activitate are două accepțiuni:

- în sens larg, activitatea (substantiv nenumărabil) include toate acțiunile desfășurate în organizație (sau într-o componentă a ei) – de exemplu, spunem că „firma și-a reluat activitatea”;
- în sens restrâns, activitatea (substantiv numărabil: o activitate, două activități) este un element organizatoric – un set de acțiuni de o anumită natură (numite sarcini), desfășurate de o anumită componentă a organizației; există activități de contabilitate, aprovizionare, marketing, management etc.

Suma activităților în sens restrâns este activitatea în sens larg. Fiindcă activitatea organizației este prea vastă și complexă pentru a fi desfășurată de o singură persoană, ea este împărțită în părți relativ mici, fiecare alocată unei persoane. Un asemenea fragment al activității organizației se numește slujbă, serviciu sau job (ca în engleză) și este munca pe care trebuie să o efectueze un angajat. Fiecare unitate de muncă (job) este alocată unei unități organizatorice

numite post, loc de muncă sau poziție. Postul, celula de bază a structurii organizatorice [16, p. 135], este o poziție din structură în care se efectuează un anumit job, este subordonat unui anumit manager și are anumite relații cu alte posturi. Diferența dintre post și job este că *jobul este o activitate*, iar *postul este locul din structură în care acea activitate se efectuează*. Adesea această diferență nu este relevantă, aceste concepte fiind folosite ca interschimbabile. Totalitatea posturilor/joburilor de același fel dintr-o organizație definesc o funcție, adică un anumit tip de activitate și un anumit statut în organizație. În cazul funcțiilor non-manageriale, unei funcții îi corespund mai multe posturi – de exemplu, într-o organizație pot exista trei posturi cu funcția de contabil sau zece posturi cu funcția de strungar. Dacă e vorba de funcții manageriale, atunci unei funcții îi corespunde un singur post – într-o organizație există un singur director general, un singur director economic ș.a.m.d. De multe ori diferența dintre funcție, post și job este irelevantă, aceste cuvinte fiind folosite ca interschimbabile.

Activitatea unei organizații (sau a unui compartiment) trebuie „manageriată”, adică administrată, gestionată. *Managementul este administrarea (gestionarea) activității unei organizații sau a unei diviziuni a ei; adică este procesul de atingere a scopurilor organizației prin angajarea în cele patru funcții, de planificare, organizare, conducere și control* [26, p. 16]. Această definiție subliniază că managementul: *izvorăște din scopurile organizației, are caracter de acțiune și are aceste patru componente majore: planificarea, organizarea, conducerea și controlul*.

Pentru realizarea obiectivelor organizației, managementul folosește niște resurse. O resursă este un factor de natură economică sau productivă, folosit în cadrul unei activități pentru obținerea unui rezultat. Literatura de specialitate specifică patru tipuri de resurse: *umane, financiare, fizice și informaționale*.

Resursele umane sunt angajații care desfășoară activitatea organizației, priviți sub aspectul numărului și specializării lor. Resursele umane mai sunt denumite forță de muncă sau personal (unii autori preferă să diferențieze aceste concepte).

Resursele *bănești (financiare)* sunt banii de care organizația dispune pentru realizarea activității, indiferent de formă sau proveniență. În general, provin din: profit, investiții făcute de proprietari, împrumuturi bancare, în cazul instituțiilor educaționale banii sunt acordați de stat.

Resursele *fizice (materiale)* sunt diferite bunuri tangibile și valori imobiliare utilizate pentru obținerea rezultatelor: materii prime, energie, utilaje, clădiri, vehicule etc.

Resursele *informaționale* sunt cunoștințe privind starea elementelor din mediul extern și din cel intern; de exemplu, cunoștințe privind evenimentele politice sau sociale, cunoștințe despre practicile concurenților, date privind rezultatele proprii ș.a.m.d. După Peter Drucker, managerii „muncesc cu cunoștințe” (sunt knowledge workers), deci activitatea lor depinde în cel mai înalt grad de resursele informaționale. Unii autori vorbesc și de resurse intangibile, legate de oameni, însă care nu vizează aspectele profesionale, ci cele psihosociale: convingeri, valori, atitudini, bunăvoință, ambiție, temeri etc. Aceste resurse sunt ignorate adesea, dar pot fi cruciale (în servicii).

Având în vedere resursele, managementul este procesul de asamblare a unor mulțimi de resurse și de utilizare a lor pentru realizarea unor sarcini într-un cadru organizațional, urmărind realizarea unor scopuri [Hitt, M., Hoskisson, R., Ireland, D.,

Management = planificare + organizare + conducere + control

Management of Strategy. Concepts and Cases, USA: Thomson/South-Western, 2012, p. 4]. Activitatea de management este alcătuită din patru componente majore (activități care compun procesul de management), numite funcții ale managementului sau funcții manageriale. Aceste funcții sunt: planificarea, organizarea, conducerea și controlul.

**Planificarea** constă în:

- fixarea unor scopuri (obiective)
- precizarea modului în care acestea să fie atinse.

Pe baza obiectivelor și planurilor vor fi definite toate celelalte funcții. Categoria cea mai importantă de planificare este cea strategică. O componentă majoră a planificării este **decizia** – planificarea se efectuează prin luarea unor decizii (adesea, planificarea chiar este definită pe baza deciziei). O altă componentă a planificării este **schimbarea** – schimbarea organizațională înseamnă stabilirea unei stări viitoare dorite și schițarea unui drum înspre acea stare.

**Organizarea** înseamnă crearea cadrului necesar pentru ca scopurile să fie atinse (pentru ca planurile să fie realizate). Concret, organizarea constă în alocarea resurselor astfel încât planurile să poată fi realizate cu succes. Un concept esențial al organizării este **structura organizatorică**, elementul cel mai amplu de alocare a resurselor către diferite activități. O componentă majoră a structurii organizatorice este **coordonarea**, cu două forme: *coordonarea verticală* (a unor elemente situate pe niveluri ierarhice diferite) și *coordonarea orizontală* (a unor elemente situate pe același nivel ierarhic). De asemenea, o componentă majoră a organizării este **managementul resurselor umane** (MRU), care vizează gestionarea resursei umane (în special obținerea și dezvoltarea ei) [22].

**Conducerea** (eng. leading) vizează, în acest context, oamenii – conducerea este influențarea oamenilor astfel încât aceștia să aibă comportamentul necesar pentru atingerea scopurilor organizației. La baza acestei influențări stă **motivarea**, prin care oamenilor li se dau motive să aibă comportamentul amintit. Esența conducerii o constituie **leadershipul**, adică acțiunea liderului de a-i influența pe cei conduși. **Comunicarea** este o altă componentă majoră a conducerii – pentru ca oamenii să fie influențați, trebuie să li se transmită mesaje verbale (explicite) și nonverbale. Alte componente ale acestei funcții țin de managementul grupului, *managementul conflictelor*, *managementul stresului* ș.a.m.d.

În viziunea cercetătorilor O. Nicolescu și C. Nicolescu **Controlul** (sau reglarea) înseamnă reglarea activităților astfel încât performanțele (rezultatele) reale să fie în conformitate cu standardele și obiectivele stabilite. Controlul nu trebuie înțeles ca o controlare a oamenilor pentru ca aceștia să își efectueze sarcinile – și această acțiune este una de control, bineînțeles, însă semnificația funcției de control este mult mai amplă. **Controlul înseamnă monitorizarea și evaluarea rezultatelor reale, compararea lor cu cele planificate (cu standardele) și, dacă este cazul, luarea unor măsuri de corectare a abaterilor nefavorabile sau de fructificare a celor favorabile.** În cadrul acestei funcții sunt importante sistemele de control, care au o natură specializată (contabilă etc.). Un capitol aparte al controlului îl constituie **sistemele informaționale**, a căror menire este de a asigura informațiile necesare pentru reglarea sistemului.

O altă componentă a funcției de control este **managementul operațiilor**. Având în vedere că funcțiile managementului sunt niște acțiuni care compun activitatea managerială, putem aborda managementul ca pe un proces, în care resursele organizației sunt supuse unor transformări succesive, până la obținerea unor rezultate prin care se urmărește atingerea scopurilor organizației. În acest proces:

- ieșirile sunt rezultatele dorite (obiectivele stabilite);
- intrările sunt resursele organizației (umane, fizice, bănești și informaționale), care vor fi transformate succesiv până la obținerea rezultatelor (atingerea scopurilor);

transformarea constă în efectuarea acțiunilor de planificare (P), organizare (O), conducere (C) și control (reglare: R) – Figura 1.1.

În Figura 1.1 au fost folosite alte două concepte importante în management: *eficacitatea* și *eficiența*. **Eficacitatea** este calitatea unui sistem de a-și atinge scopul; ceva este eficace dacă face ce trebuie.

Există trei abordări majore ale eficacității organizației:

- pe baza resurselor externe: organizația este eficace dacă obține din mediul extern resurse rare și valoroase,
- pe baza sistemelor interne: organizația este eficace dacă coordonează creativ resursele și abilitățile, încât să își inoveze produsele și să se adapteze la nevoile în schimbare ale consumatorilor, și
- tehnică: organizația este eficace dacă convertește eficient resursele în bunuri și servicii [Jones, 2003, p. 17].

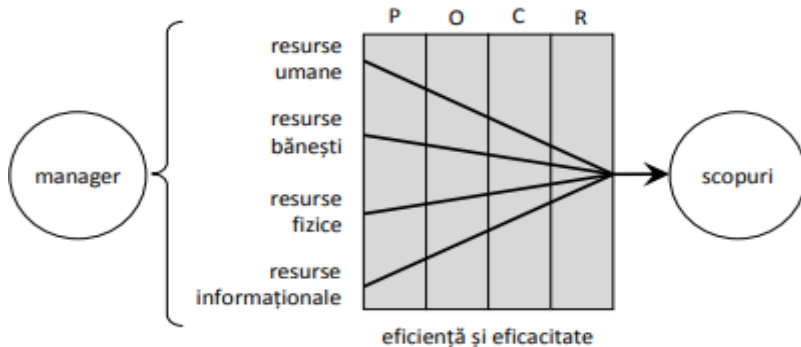


Figura 1.1. Procesul managerial Sursa: 12, p. 7

**Eficiența** este o măsură a eficacității, descriind modul în care sistemul și-a atins scopul – matematic, este raportul dintre ieșiri (rezultate) și intrări (efortul depus); un proces este eficient dacă utilizează resursele economice, fără risipă. Eficiența se măsoară prin indicatori specifici, în funcție de natura sistemului.

**Managerul.** Un manager este un angajat ale cărui activități principale fac parte din procesul de management [Griffin, 1990, p. 7]. Oricare angajat care desfășoară acțiuni de planificare, organizare, conducere și control este un manager; altfel spus, este manager oricare angajat care are un control ridicat asupra oricăruia dintre aceste elemente din cadrul organizației: timp, volum de muncă, decizii, tehnologie, echipament, bani, standarde, reuniuni, alți oameni ș.a.m.d. În mod obișnuit, într-o organizație sunt mai mulți manageri, pe mai multe niveluri ierarhice. Înțelegerea noțiunii de manager ca desemnând doar persoana din vârful ierarhiei este greșită. *Un manager nu administrează o organizație, ci o activitate:* fie activitatea întregii organizații, fie activitatea unui compartiment, fie activitatea unui post. De asemenea, conceptul de manager nu trebuie asociat neapărat cu existența unor subalterni (nu trebuie confundat cu cel de lider, de șef). O poziție de manager are o complexitate ridicată și o importanță mare în cadrul organizației, și în mod corespunzător are asociate un număr mare de roluri. Există mai multe abordări ale rolurilor managerului, cea mai cunoscută fiind cea a lui Henry Mintzberg, care distinge zece roluri, împărțite în trei categorii: *4 roluri decizionale, 3 roluri informaționale și 3 roluri interpersonale (Mintzberg, 1973).*

**Rolurile decizionale** se referă la stabilirea unor cursuri de acțiune viitoare, prin care va fi afectată starea organizației. Unele dintre aceste roluri izvorăsc din funcția managerială de planificare, altele din cea de organizare. Rolurile decizionale sunt următoarele:

- rolul de *întreprinzător*: managerul inițiază, schițează și încurajează schimbarea și inovarea în cadrul organizației;
- rolul de *depanator* (corector de disfuncții): managerul ia măsuri corective atunci când organizația se confruntă cu dificultăți importante și neașteptate;
- rolul de *alocator de resurse*: managerul distribuie în cadru organizației resurse de toate tipurile: oameni, fonduri bănești, echipament tehnic, timp (și informaționale, dar acestea sunt asociate unei alte categorii de roluri);

- rolul *de negociator*: managerul reprezintă organizația în negocierile legate de aria sa de responsabilitate.

**Rolurile informaționale** vizează primirea și transmiterea informațiilor, astfel încât managerul să fie un „centru nervos” al organizației sau compartimentului pe care o/îl administrează. Din această categorie fac parte:

- rolul *de monitor*: managerul caută în mediul intern și în cel extern informații legate de ceea ce ar putea afecta organizația;
- rolul *de diseminator*: managerul transmite informații în interiorul organizației, informații obținute din ambele medii amintite mai sus;
- rolul *de purtător de cuvânt*: managerul transmite în exterior informații despre compartimentul sau organizația gestionat(ă).

**Rolurile interpersonale** izvorăsc din faptul că, prin funcția sa, managerul are autoritate asupra altor oameni, și atunci trebuie să aibă și responsabilități privind relațiile dintre membrii grupului. Rolurile interpersonale presupun dezvoltarea și menținerea unor relații interumane adecvate în cadrul grupului condus. Aceste roluri îi sunt asociate funcției manageriale de conducere și sunt:

- rolul *de reprezentant al grupului* (de simbol): managerul exercită atribuții simbolice, de natură juridică sau socială;
- rolul *de lider*: managerul dezvoltă relații cu subalternii și comunică cu ei, îi motivează și le este „antrenor”;
- rolul *de legătură*: managerul dezvoltă și menține relații de contact în exteriorul compartimentului gestionat, relații prin care se asigură obținerea de ajutor și informații atunci când este nevoie.

Pentru a-și realiza activitatea, un manager trebuie să aibă și să folosească o serie de competențe, adică de abilități, valori și motivații (preferințe) personale (Hill & McShane, 2008, p. 16), necesare realizării activității manageriale și îndeplinirii rolurilor managerului în cadrul organizației. Abilitățile vizează capacitatea de a avea un set coerent de comportamente care conduc la nivelul dorit al performanțelor într-un anumit domeniu. Unui manager i se cer trei categorii-cheie de abilități: **tehnice, umane și conceptuale** (Katz, 1955).

**Abilitățile tehnice**, numite și abilități hard, privesc înțelegerea, priceperea și experiența într-o activitate specifică, în care se utilizează

metode, procese, proceduri sau tehnici. Exemple de abilități tehnice: citirea unui bilanț, întocmirea unui buget, elaborarea unui program de producție, conceperea unei campanii publicitare ș.a.m.d.

**Abilitățile umane**, numite uneori abilități soft, reflectă capacitatea managerului de a lucra cu alți oameni, atât ca membru al grupului, cât și ca lider (persoană aflată în fruntea grupului). Includ aptitudini privind comunicarea, colaborarea, motivarea etc. O categorie foarte importantă de abilități umane ține de multiculturalism (DuBrin, 2010, p. 18), adică vizează abilitatea de a lucra cu persoane aparținătoare unor culturi diferite. Abilitățile conceptuale au un caracter mai general și un conținut intelectual pronunțat, vizând cu precădere gândirea sistemică. Ele se referă la capacitatea:

- de a percepe organizația în ansamblu,
- de a distinge legăturile dintre organizație și părțile ei componente, precum și dintre aceste părți componente, și
- de a înțelege organizația ca fiind o componentă a unor sisteme mai largi – ramura (industria), comunitatea, națiunea, lumea în ansamblu.

În opinia lui Peter Drucker aceste abilități sunt din ce în ce mai relevante – singurul avantaj competitiv al țărilor în curs de dezvoltare este numărul de knowledge workers, adică de oameni care lucrează în primul rând cu concepte (Drucker, 1997). Unii autori vorbesc și de alte două categorii de abilități: de diagnoză și politice.

**Valorile personale sunt considerații estimative stabile care îi orientează cuiva preferințele cu privire la rezultate sau la cursurile de acțiune posibile.** Aceste valori îl pot face pe un individ să aleagă un loc de muncă mai bine plătit sau unul mai liniștit, să aibă anumite preferințe personale privind colaborarea cu diferiți colegi, să-l aprecieze pe un subaltern sau pe altul ș.a.m.d. Aceste valori nu sunt întotdeauna conștientizate și/sau recunoscute, deci nu trebuie înțelese ca fiind cele declarate, pe care individul afirmă că le are (de pildă, un șef care îl defavorizează intenționat pe un subaltern nu are ca valoare personală cinstea, chiar dacă susține că aceasta e valoarea lui supremă). Când anumite valori ajung să fie împărtășite de majoritatea membrilor unui grup, încât să caracterizeze acest grup, ele devin valori culturale. Majoritatea valorilor personale ale unui om sunt, de fapt, valori culturale ale grupurilor de apartenență.



**Motivația personală** vizează nevoile (motivele) care îi determină pe manageri să își dorească să aibă această poziție. Referitor la dorința de a fi manager, se consideră că există patru motivații specifice:

- dorința de a concura pentru pozițiile manageriale,
- dorința de a exercita putere,
- dorința de a fi diferit de ceilalți și
- dorința de acțiune [Hill & McShane, 2008, p. 20].

Pentru a-și utiliza competențele, managerii trebuie să cunoască starea organizației și starea mediului extern. Baza de cunoștințe a managerului include informații foarte diverse, în principal despre elementele următoare [Bartol & Martin, 1994, p. 15]:

- ramura în care acționează firma și tehnologiile specifice acestei ramuri;
- politicile și practicile organizației;
- scopurile (obiectivele) și planurile organizației;
- cultura organizației;
- personalitatea membrilor importanți ai organizației (manageri, dar și lideri informali);
- furnizorii și cumpărătorii importanți ș.a.m.d.

**Pozițiile manageriale.** Într-o organizație există mai multe funcții (poziții) manageriale, diferențiate pe verticală (ca nivel ierarhic) și pe orizontală (ca arie de responsabilitate) – Figura 1.2.

Nivelurile ierarhice dau dimensiunea verticală a organizației; *un nivel ierarhic cuprinde toate posturile investite cu același nivel de autoritate, cu aceeași putere oficială.* Ariile de responsabilitate dau dimensiunea orizontală, adică diferitele „felii” ale organizației, din perspectiva naturii activităților. Într-o organizație există un număr oarecare de niveluri ierarhice, mai mare sau mai mic, în funcție de mai multe elemente: mărimea organizației (numărul de membri), complexitatea activității, factori culturali ș.a.m.d. Cu excepția organizațiilor mici, precum un butic, numărul de niveluri ierarhice este de cel puțin trei și ele pot fi grupate în trei categorii de manageri: de vârf, de mijloc și operaționali.

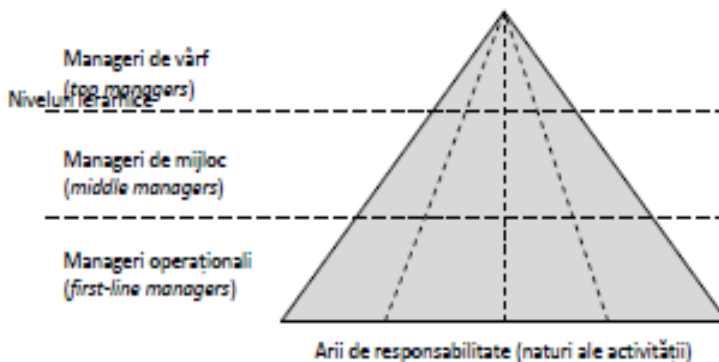


Figura 1.2. Diferențierea pozițiilor manageriale.

**Managerii de vârf** sunt managerii de pe nivelurile cele mai de sus ale ierarhiei (în general, primele două niveluri), fiind responsabili pentru organizație în ansamblu și pentru activitatea managerilor de mijloc. În categoria managerilor de vârf intră

- directorul general (sau, în funcție de tipul organizației, președintele, rectorul, patriarhul etc.) și
- directorii adjuncți (vice-președinții, prorectorii etc.).

În SUA titlurile acestora conțin adesea cuvântul *chief*, motiv pentru care se numesc și manageri de nivel C (DuBrin, 2010, p. 2). Se mai numesc și manageri executivi (sau, simplu, executivi).

**Managerii de mijloc** sunt managerii de pe nivelurile de mijloc ale ierarhiei, fiind responsabili pentru activitatea managerilor operaționali. În general, managerii de mijloc sunt șefii compartimentelor care conțin alte compartimente: directorii de departamente, divizii sau sucursalele, decanii facultăților, șefii de uzină sau de secție ș.a.m.d.

**Managerii operaționali**, numiți adesea supervizori, sunt managerii de pe nivelurile cele mai de jos, responsabili pentru activitatea executanților (angajaților fără funcții manageriale). În această categorie intră șefii de atelier, schimb sau echipă, care supervizează muncitori, și șefii de birou, care coordonează specialiști.

**Personalul non-managerial**, sau executanții, sunt angajații care nu ocupă funcții manageriale și trebuie să execute activități specializate. În această categorie intră muncitorii, tehnicienii, agenții, vânzătorii, funcționarii,

contabilii, analiștii, juriștii, informaticienii, profesorii dintr-o școală, personalul din cantine și cabinetele medicale din cadrul organizației, persoanele însărcinate cu curățenia ș.a.m.d. În general, ei sunt subordonați managerilor operaționali, însă unii dintre ei sunt subordonați direct managerilor de mijloc sau chiar celor de vârf.

Multe dintre locurile de muncă non-manageriale în mod tradițional includ astăzi activități manageriale [Robbins & Coulter, 2012, p. 5], adică au un grad tot mai ridicat de control asupra unor resurse, ceea ce face ca delimitarea dintre manageri și non-manageri să fie destul de neclară. De altfel, în unele țări, precum Franța, în locul conceptului de manageri (sau în paralel cu el) se folosește cel de cadre, prin care sunt desemnați toți angajații care nu sunt muncitori, incluzând atât managerii, cât și funcționarii obișnuiți (contabilii etc.).

**Motivația** de a fi manager este cu atât mai puternică cu cât nivelul ierarhic este mai înalt (Williams C. , 2011, pp. 23-24). Evident, explicația acestui lucru ține de statutul organizațional, profesional și chiar social asociat fiecărui nivel ierarhic.

**Funcțiile managementului** – planificare (P), organizare (O), conducere (C) și control (R = reglare) – sunt universale, adică ele compun orice activitate de management. Însă, după cum se vede în Figura 1.3, relevanța unei funcții a managementului diferă de la un nivel ierarhic la altul (doar funcția de control face excepție).

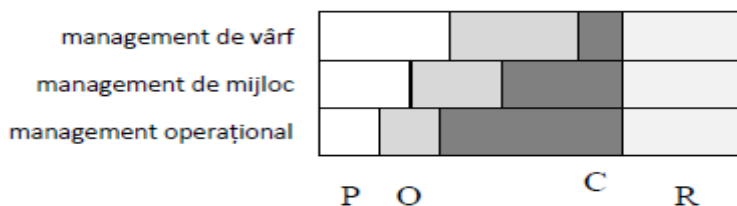


Figura 1.3. Importanța funcțiilor managementului pe diferite niveluri ierarhice Sursa: 33, p. 21.

Planificarea și organizarea sunt mult mai importante pe nivelurile de vârf decât la baza ierarhiei – la vârf planificarea constă în stabilirea de obiective și planuri strategice, iar organizarea în elaborarea structurii organizatorice și alocarea resurselor între componentele de bază ale structurii,

În timp ce la bază planificarea și organizarea privesc elemente minore și pe termen scurt. Conducerea, în schimb, are o importanță uriașă pe nivelurile inferioare, unde trebuie influențați prin interacțiune directă un număr mare de muncitori, și o relevanță redusă la vârf, unde trebuie influențați un număr mic de oameni care sunt bine pregătiți și puternic motivați, care își realizează activitatea fără a fi influențați de șefii lor. Controlul are aceeași importanță peste tot, fiindcă pe oricare nivel are același conținut concret: evaluarea rezultatelor pe acel nivel, compararea lor cu cele planificate și luarea unor măsuri în caz de necesitate. Și necesitatea diferitelor abilități manageriale diferă între nivelurile (Figura 1.4).

Management (2nd ed.). McGraw-Hill, p. 22 tehnice umane conceptuale  
management operațional management de mijloc management de vârf P O C R  
management operațional management de mijloc management de vârf.



Figura 1.4. Importanța abilităților manageriale pe diferite niveluri ierarhice Sursa: 33

Managerii operaționali activează în cadrul producției, unde li se cer abilități tehnice, de specialitate, legate de obiectul de activitate al organizației; de abilitățile conceptuale, în schimb, au nevoie într-o măsură mult mai mică – ei trebuie să fie oameni de acțiune, nu gânditori. Abilitățile conceptuale sunt cerute prioritar la nivelul de vârf, acolo unde managerii trebuie să aibă o viziune cât mai completă asupra sistemului organizațional; în ceea ce privește abilitățile tehnice, la nivelul de vârf ele sunt cerute într-o măsură mai mică, fiindcă pe acest nivel nu se realizează activități specializate. Pozițiile manageriale diferă și pe orizontală, în funcție de aria de responsabilitate. Există trei categorii de poziții: funcționale, generale și de proiect.

**Managerii funcționali** (managerii de funcțiuni) sunt cei care răspund de o activitate specializată, de o anumită natură, numită funcțiune. Funcțiunile obișnuite ale unei firme sunt:

- de cercetare - dezvoltare (CD),
- de marketing,
- de producție,
- economică și
- de personal – corespunzător, există manageri precum directorul de CD, directorul comercial etc.

Fiecare funcțiune pot cuprinde compartimente cu o specializare și mai îngustă, conduse de manageri funcționali (pe un nivel inferior directorilor amintiți). Managerii generali nu sunt asociați cu o specializare anume, ci răspund pentru mai multe funcțiuni – au responsabilități fie pentru întreaga organizație, fie pentru o subunitate a ei care include activități de naturi diferite. Există două categorii importante de manageri generali [Hill & McShane, 2008, p. 7]:

- la nivel de organizație și
- la nivel de unitate de afaceri.

Primii sunt manageri de vârf, precum directorii generali sau președinții; ceilalți sunt manageri de mijloc, directori ai unor subunități fără specializare funcțională, precum divizii care realizează produse distincte, filiale/sucursale ș.a.m.d. Denumirea generică de manager general nu trebuie confundată cu titlul de director general.

**Managerii de proiect** răspund pentru activitatea realizată în cadrul unui anumit proiect, deci în cadrul unei structuri temporare. În general, fiecare angajat implicat în acel proiect, angajat care face parte și dintr-un compartiment cu caracter permanent, este atât în subordinea managerului de proiect, cât și în subordinea managerului compartimentului permanent.

## 1.2. Teorii generale ale resurselor umane

Societatea modernă se prezintă, după cum se poate constata, ca o rețea de organizații care apar, se dezvoltă sau dispar. Printr-o definiție largă, putem afirma că organizațiile sunt colectivități de oameni realizate în vederea atingerii unui scop comun. Pentru a exista, orice organizație se clădește pe baza unor interacțiuni între indivizi care urmăresc același obiectiv.

Organizațiile de muncă, în opinia noastră, pot fi privite drept sisteme socio-economice în care, prin combinarea factorilor de producție (resurse umane, financiare, materiale și informaționale), are loc producerea de bunuri și servicii în scopul obținerii unui profit [17, p.7].

În contextul societății actuale românești, al unei economii în dezvoltare, marea majoritate a managerilor și întreprinzătorilor motivează eșecul în afaceri în principal prin gestionarea improprie a resurselor financiare ale organizației. Puțini sunt cei care realizează că eșecul s-ar putea datora și utilizării defectuoase a resurselor umane, a lipsei de motivație a acestora sau a necorelării sistemului de recompense cu performanțele obținute. Fiecare organizație combină în diferite proporții resurse materiale, resurse financiare, informaționale și resurse umane pentru a produce bunuri și servicii.

Dintre toate acestea, **resursele umane** sunt vitale pentru asigurarea succesului oricărei afaceri. Fără angajați capabili, o firmă produce inefficient și riscă falimentul. Oamenii reprezintă o resursă vitală, de azi și de mâine, a tuturor organizațiilor care asigură supraviețuirea, dezvoltarea și succesul competițional al acestora [Manolescu, A., 2001, p. 17]. În legătură cu această problemă, Nasbitt și Aburdene afirmă că „în noua societate informațională, capitalul uman a înlocuit capitalul financiar, ca resursă strategică” [Manolescu, A., 2001, p. 17].

Resursele umane reprezintă una dintre cele mai mari investiții financiare ale firmei și este normal ca utilizarea lor eficientă să constituie o prioritate.

Unii specialiști în domeniu sugerează anumite întrebări și răspunsuri la ele, ca de exemplu [De Cenzo, David, A., Robbins, P., 1998, p. 2]:

- „*Ce este o organizație fără angajații săi? Nu este nimic în absența resurselor umane, eventual, o mulțime de echipamente costisitoare*”.
- „*Dacă am concedia angajații diferitelor organizații, cu ce am mai rămâne? Nu cu mare lucru*”.

Rolul și particularitățile resurselor umane în organizații au constituit în ultimii ani obiectul a numeroase studii care au adus în atenția managerilor ideea că resursele umane sunt principalele resurse strategice ale organizațiilor. Noțiunea de resursă umană definește o categorie unică și complexă comparativ cu celelalte resurse: financiare, informaționale și materiale.

Noua filozofie a organizațiilor pune preț deosebit pe rolul resurselor umane deoarece:

- Resursele umane reprezintă organizația; oamenii reprezintă o resursă comună și totodată o resursă cheie, o resursă vitală, de azi și de mâine, a tuturor organizațiilor, care asigură supraviețuirea, dezvoltarea și succesul competițional al acestora [Milkovich, G., T., Boudreau, J., W., 1991, p. 2].
- Resursele umane au caracteristici speciale care determină nemijlocit gradul de folosire și valorificare eficientă a celorlalte resurse [Rotaru, A., Prodan, A., 1998, p. 2].
- Resursele umane reprezintă una dintre cele mai importante investiții ale unei organizații, ale cărei rezultate devin tot mai evidente în timp; investiția în oameni s-a dovedit a fi calea cea mai sigură de a garanta supraviețuirea unei organizații sau de a asigura competitivitatea și viitorul acesteia [Manolescu, A., 2001, p. 17].
- Resursele umane sunt unice în ceea ce privește potențialul lor de creștere și dezvoltare, precum și capacitatea lor de a-și cunoaște și învinge propriile limite, pentru a face față noilor provocări sau exigențe actuale și de perspectivă [Manolescu, A., 2001, p. 20].
- Eficacitatea utilizării tuturor celorlalte resurse aflate la dispoziția unei organizații depinde într-o măsură din ce în ce mai mare de eficacitatea folosirii resurselor umane [Manolescu, A., p. 28].
- Dintre toate categoriile de resurse ale unei organizații, resursele umane sintetizează și exprimă cel mai sugestiv specificitatea managementului ca tip de activitate umană [Manolescu, A., 2001, p. 28]; în formularea acestei opinii, autorul s-a bazat pe definiția dată managementului de către Mary Parker Follet și anume „arta de a determina realizarea unor lucruri cu ajutorul *oamenilor*”.

Până când s-a ajuns la această abordare modernă care propune atragerea oamenilor în organizații pentru rolul deosebit pe care îl au și nu pentru simpla ocupare a unui post vacant, a trecut o perioadă îndelungată. Implicarea resurselor umane în procesul muncii cu întreaga lor personalitate și specificitate este o problemă pe care teoria clasică a organizațiilor a neglijat-o continuu. Abia începând cu perioada antreprenorială a anilor '80 apare conceptul de management al resurselor umane, iar istoricul organizațiilor cunoaște mutații importante în privința reconsiderării rolului resurselor umane.

Managementul și deciziile manageriale din domeniul resurselor umane sunt extrem de dificile, poate cele mai dificile comparativ cu celelalte resurse, în primul rând din cauza specificității și *particularităților acestor resurse*, ca de exemplu [După Manolescu, A., 2001, pp. 24-27]:

- Individul, prin structura, mentalitatea și cultura sa, se constituie într-o entitate biologică, care reprezintă întotdeauna marea necunoscută, care poate potența, sau, dimpotrivă, împiedica o activitate sau un proces; chiar dacă resursele umane constituie un potențial uman deosebit, acestea trebuie înțelese, motivate și antrenate în vederea implicării cât mai profunde în realizarea obiectivelor organizației.
- Oamenii dispun de o relativă inerție la schimbare, compensată însă de o mare adaptabilitate la situații diverse; în acest sens considerăm că managerii organizației trebuie să se asigure că proprii angajați sunt pregătiți și capabili să facă față schimbărilor inerente într-un mediu aflat într-o permanentă schimbare.
- Resursele umane sunt puternic marcate de factorul timp, necesar schimbării mentalităților, obiceiurilor, comportamentelor, etc. Putem afirma faptul că, chiar dacă schimbările de mentalitate și de comportament sunt uneori absolut necesare, în general acestea sunt extrem de greu de schimbat – dacă nu imposibil - deoarece trăsăturile de personalitate ale indivizilor și comportamentul lor sunt foarte bine fixate în timp, și, în plus, valorile umane sunt diferite sau nu au aceleași semnificații, datorită percepțiilor diferite.
- Oamenii sunt autonomi și liberi, sugerându-se prin această particularitate faptul că oamenii sunt capabili să reacționeze atât la o serie de standarde, cerințe, cât și la diferite încercări de manipulare.
- Din perspectiva managementului în general și a managementului resurselor umane în special, problematica grupurilor informale și formale are o importanță deosebită, deoarece oamenii trăiesc și acționează în colectivități, fiind mai atașați de anumite grupuri, relațiile interpersonale specifice influențându-le comportamentul individual și organizațional.

Având în vedere atât rolul și importanța cât și particularitățile resurselor umane, putem afirma cu certitudine faptul că managementul resurselor umane este un domeniu pe cât de dificil și provocator pe atât de important pentru succesul oricărui tip de organizație.



### 1.3. Managementul resurselor umane - concept, obiective și activități.

Conducerea și administrarea resurselor umane sau managementul resurselor umane poate fi definit concomitent ca știința și arta de a coordona efortul uman astfel încât să fie atinse obiectivele de creștere a eficienței și eficacității organizaționale. Managementul resurselor umane este o *știință și artă* pentru că formulează și generalizează concepte, legi, principii, reguli, metode, tehnici și instrumente de conducere, și *artă* pentru că aplicarea lor în practică ține seama de specificitățile care apar la nivelul fiecărei organizații, solicitând multă experiență mai ales în domeniul comportamentului uman, al negocierii și al gestionării conflictelor.

Managementul resurselor umane reprezintă un domeniu relativ nou, atât din punct de vedere practic (ne referim aici la accepțiunea modernă și nu la vechile practici în domeniu) cât, mai ales, din punct de vedere teoretic. Managementul resurselor umane este rezultatul cercetării specializate, desprinzându-se din managementul general. În consecință, principalele funcții ale managementului (planificare, organizare, conducere, coordonare și control) se regăsesc și în cadrul managementului resurselor umane, privind însă, în exclusivitate, factorul uman.

Managementul resurselor umane este un termen relativ recent (a apărut pentru prima dată în 1891 când a fost introdus ca disciplină de studiu în cadrul masteratului MBA de la Harvard), mai modern, pentru ceea ce s-a numit tradițional „administrarea personalului”, „relațiile industriale”, „conducerea activităților de personal”, „dezvoltarea angajaților”, „managementul personalului” etc. [Manolescu, A., 2001, p. 30].

Managementul resurselor umane a fost utilizat de mai mulți ani ca o alternativă a Managementului personalului. În Marea Britanie și alte țări (inclusiv România) sunt însă utilizați ambii termeni, fiind considerați sinonimi de mulți specialiști în domeniu și oameni de afaceri. Totuși, majoritatea organizațiilor românești și-au schimbat denumirea din birou, serviciu, departament sau compartiment de „personal-salarizare”, „personal-învățământ - salarizare”, „personal”, „personal - organizare-salarizare” în cel de „resurse umane” fapt pozitiv, cu condiția să fie modificare de fond și nu doar de formă sau titulatură.

Există în prezent o oarecare controversă cu privire la diferența dintre Managementul de personal și Managementul resurselor umane. Manolescu A. punctează în cartea Managementul resurselor umane (2001) câteva idei, credem noi esențiale pentru a diferenția Managementul resurselor umane de Managementul personalului și anume:

- MRU are posibilități de a rezolva numeroasele probleme ale angajaților într-un mod mult mai bun decât maniera administrativă specifică managementului personalului.
- MRU reprezintă nu numai o schimbare de nume, ci și o schimbare de conținut, care se reflectă, în primul rând în viziunea de perspectivă și în importanța strategică a acestui domeniu științific pentru succesul unei organizații.
- Managementul personalului a favorizat formarea unei culturi organizaționale dominată de necesitatea minimizării costurilor cu angajații, care, în aceste condiții, devine o resursă ce trebuie administrată la fel ca toate celelalte resurse. În MRU individul trebuie tratat mai mult ca o resursă decât ca o cheltuială, considerând cheltuielile pentru pregătirea angajaților mai mult o investiție decât un cost – care pune accentul pe potențialul individual al angajatului, ca investiții și nu al unor costuri;

În literatura de specialitate se poate constata un număr relativ mare de definiții a managementului resurselor umane, ceea ce ne duce la concluzia că nu există o definiție unanim acceptată de toți specialiștii; totuși, diferențele dintre acestea nu sunt semnificative, constând în special în aspecte formale, nu conțin elemente contradictorii ci se completează reciproc. Manolescu A., apreciază faptul că majoritatea definițiilor date Managementului resurselor umane pot fi considerate juste și conforme cu realitatea din punctul de vedere din care au fost formulate; unele dintre acestea pot fi apreciate ca fiind insuficient de cuprinzătoare față de problematica deosebit de complexă a Managementului resurselor umane. Unele definiții insistă asupra rolului și obiectivelor MRU, altele insistă asupra căilor sau mijloacelor de realizare a obiectivelor funcțiunii de resurse umane, în timp ce alte definiții evidențiază principalele activități a funcțiunii respective. [Manolescu, A., 2001, p 38, p. 39].

Unii specialiști definesc de fapt managementul tradițional de resurse umane, alții, surprind în definițiile lor aspecte care fac trimitere la abordarea

strategică a managementului resurselor umane, care este o continuare în evoluția managementului resurselor umane. Începând cu anii 2000, se vorbește de Managementul strategic al resurselor umane, care este o componentă de management situată în zona decizională strategică și de maximă importanță pentru gestionarea întreprinderii. Așa cum apreciază specialiștii, abordarea managementului resurselor umane din perspectivă strategică implică o colecție de practici, programe și politici care să faciliteze atingerea obiectivelor .

Câteva dintre definițiile Managementului resurselor umane date de specialiști din țară și străinătate argumentează faptul că nu există o definiție unanim acceptată, lucru care ar fi practic și imposibil de atins, deoarece, așa cum am amintit mai devreme mediul în continuă schimbare impune mereu modificări și lărgirea sferei de cuprindere.

Lefter V. și Manolescu A. consideră MRU ca „ansamblul activităților referitoare la asigurarea utilizării optime a resurselor umane, un concept de largă cuprindere care se referă la filosofia, politicile, procedurile și practicile cu ajutorul cărora sunt conduși angajații” (Lefter, V., Manolescu, A., 1999, p. 16).

Rotaru, A., Prodan, A., afirmă că „MRU este o funcție a organizațiilor economice, aflată în extensie, care include atât managementul personalului, cât și al relațiilor de muncă, MRU reprezentând managementul strategic și operațional al activităților care se concentrează asupra asigurării și menținerii personalului organizației în condițiile mediului economic și social în care ea acționează” [Rotaru, A., Prodan, A., 1998, p. 15].

Mathis R.L., și colab. afirmă că „MRU presupune îmbunătățirea continuă a activității tuturor angajaților în scopul realizării misiunii și obiectivelor organizaționale (...).cooperarea permanentă a tuturor angajaților pentru a îmbunătăți calitatea produselor și a serviciilor oferite de întreprindere, calitatea funcționării acestora și a obiectivelor sale, în scopul asigurării viabilității și profitabilității pe termen lung în acord cu exigențele societății”.(Mathis, R., L., Nica, P., Rusu, C., 1997, pp. 3-4).

Chișu V. A. consideră că „managementul resurselor umane presupune, crearea unui climat favorabil deschiderii către mediul exterior, stabilirea unui sistem de comunicare apt să răspundă nevoilor de participare a angajaților, stimularea creativității, recunoașterea meritelor, transferul răspunderii asupra realizării sarcinilor etc. Rezultatele din ultimii ani demonstrează că managerii care au descoperit, prin reînnoirea sistemelor de gestiune a resurselor umane,

cum să ridice nivelul de competență al salariaților, cum să delege autoritatea la toate nivelurile, în ce fel să mobilizeze oamenii sau cum să utilizeze dinamismul echipelor au reușit să facă față provocărilor sau crizelor economice” [Chișu, V. A., 2002, p. 16].

Într-o încercare de definire a *managementului resurselor umane apreciem că acesta cuprinde toate activitățile, deciziile și practicile manageriale orientate spre factorul uman, având drept obiective: asigurarea, menținerea, dezvoltarea și folosirea eficientă a resurselor umane dintr-o organizație precum și optimizarea relațiilor dintre acestea.*

MRU vizează două *obiective* primordiale:

- strategice ale organizației [Mello, J., A., 2006, P. 158].
- atragerea, obținerea și reținerea resurselor umane în organizație.
- eficacitatea personalului, adică realizarea cu succes a sarcinilor ce sunt alocate fiecărui angajat, lucru ce depinde într-o mare măsură de motivarea personalului și capacitatea acestuia.

Conținutul managementului resurselor umane este dat de ansamblul activităților de resurse umane care reflectă politicile și procedurile conducerii în privința personalului.

Ca și în cazul definirii managementului resurselor umane, literatura de specialitate cuprinde o diversitate de activități care concură la realizarea performantă a managementului resurselor umane; au fost formulate numeroase opinii care, în marea lor majoritate, poartă amprenta tarii de proveniență a autorilor precum și dimensiunii sau profilului organizației la care se referă.

Cu toate acestea, fiind foarte clar că toate organizațiile indiferent de mărimea lor trebuie să întreprindă activități de resurse umane, se pot desprinde *activități principale ale managementului resurselor umane* menite să găsească și să coordoneze resursele umane:

- *Asigurarea cu resurse umane* care presupune în principal planificarea resurselor umane, recrutarea și selecția acestora, integrarea noilor angajați.
- *Organizarea resurselor umane și stabilirea condițiilor de muncă* care presupune stabilirea volumului de muncă necesar atingerii obiectivelor organizației și atribuirea unei părți din acest volum de muncă oamenilor (proces ce se realizează în principal prin analiza posturilor), stabilirea

programului de lucru, a condițiilor de muncă și protejarea sănătății și a securității în muncă.

- *Dezvoltarea resurselor umane*, adică orientarea noilor angajați și inițierea pe post, formarea și perfecționarea profesională, managementul carierei profesionale.
- *Evaluarea performanțelor resurselor umane*, activitate care presupune existența unui sistem coerent, obiectiv și eficient de evaluare a performanțelor angajaților.
- *Motivarea și recompensarea resurselor umane*, activitate ce presupune, stabilirea unui sistem coerent, echitabil și stimulat de retribuire a recompenselor sau a altor compensații, ajutoare și stimulente.
- *Relațiile cu angajații și sindicatele*, activitate ce presupune informarea și comunicarea, concilierea privind problemele personale ale angajaților, prevenirea și soluționarea conflictelor de muncă.

Organizarea structurală a managementului resurselor umane constituie apanajul echipei manageriale de vârf a organizației, fiind un demers ce implică responsabilități sporite în privința alocării eficiente a resurselor umane pentru obținerea performanțelor. Prin organizarea structurală a managementului resurselor umane înțelegem gruparea activităților omogene într-o singură subdiviziune organizatorică a organizației, sub forma unui departament, compartiment, serviciu sau birou. De obicei, dimensionarea acestor subdiviziuni organizatorice se face în funcție de paleta instrumentelor utilizate, de dimensiunea, forma de organizare și volumul de activitate al organizației. Această substructură trebuie proiectată pentru a fi capabilă să valorifice factorul uman în folosul organizației și al individului. Deoarece organizațiile se dezvoltă și devin din ce în ce mai complexe, departamentul de resurse umane dobândește o tot mai mare importanță. Uneori, firmele mici au doar o persoană desemnată să desfășoare activități în domeniul resurselor umane, alteleori, managerii înseși își gestionează activitățile legate de resursele umane. În organizațiile de dimensiuni medii există de obicei un birou de resurse umane cu câțiva specialiști și un șef birou care coordonează activitățile legate de resursele umane.

Când organizația are mari dimensiuni și activitățile de resurse umane sunt prea complexe pentru a fi realizate de câțiva angajați, se creează servicii

separate, conduse de un director de resurse umane. Aceste servicii încorporează activități specifice de resurse umane și anume: recrutarea, selecția și angajarea, pregătirea, perfecționarea și consilierea în carieră, evaluarea performanțelor profesionale, aplicarea legislației muncii și salarizarea, etc.

- În Republica Moldova *departamentele de resurse umane* sunt încă destul de rare. Întreprinderi cu sute de angajați dispun mai degrabă de un departament, serviciu sau birou de *personal* și salarizare, (chiar dacă denumirea este cea de resurse umane, activitățile pe care le încorporează intră sub incidența managementului de personal tradițional) care, de altfel există datorită cerințelor legale. Înființarea și dezvoltarea unui departament de resurse umane înseamnă trecerea la un nivel superior de conducere a activității economice, în beneficiul reciproc al antreprenorilor, dar și al angajaților.

**Proiectarea și analiza posturilor.** *Proiectarea postului* este procesul prin care se stabilesc sarcinile, autoritatea și responsabilitățile ce vor fi alocate unui anumit post, precum și metodele/procedurile ce vor fi folosite pentru îndeplinirea acestora, relațiile care trebuie să existe între ocupantul postului și superiorii, subordonații sau colegii săi și recompensele ce i se cuvin titularului postului.

În procesul de proiectare al postului trebuie stabilite:

- *conținutul postului*: acesta se concentrează asupra sarcinilor, a numărului și varietății acestora (anvergura postului) precum și a libertății titularului de a-și planifica și organiza munca, de a-și stabili ritmul de muncă și modul de comunicare cu colegii (autonomia postului);
- *calitățile titularului postului*: se referă la cunoștințele (studiile), abilitățile, aptitudinile, deprinderile și experiența necesare viitorului ocupant al postului;
- *recompensele postului*: se referă la toate beneficiile și avantajele pe care le oferă un post, titularului acestuia: salariu, promovări, condiții de lucru plăcute, sentimentul de realizare profesională, autonomie în activitate, recunoașterea performanțelor proprii, dezvoltare profesională etc.

Indivizii sunt foarte diferiți unii față de ceilalți atât în ceea ce privește capacitățile și abilitățile lor cât și în ceea ce privește nevoile și aspirațiile acestora. Managementul resurselor umane trebuie să realizeze în cele mai bune condiții *concordanța angajat-post*. Corespondența dintre cerințele

postului și cunoștințele (studiile), calificarea unei persoane determină *capacitatea* acesteia de a realiza ceea ce firma stabilește ca obiective pentru postul respectiv. Corespondența dintre nevoile, aspirațiile ce-l caracterizează pe angajat și recompensele pe care le oferă postul determină *motivația* individului de a se angaja în comportamentul cerut de post.

Principalele *activități* prin care se poate realiza concordanța angajat-post, ar fi următoarele:

- recrutarea și selecția corespunzătoare, alegând candidații care se potrivesc cel mai bine cerințelor postului;
- promovarea și transferul în cadrul organizației;
- programe de instruire și perfecționare a angajaților pentru îndeplinirea în condiții mai bune a sarcinilor postului;
- reprojectarea postului (modificarea cerințelor și recompenselor postului).

La prima vedere, alegerea potrivită a persoanelor pentru un post vacant pare o problemă simplă. Aceasta pentru că în general se iau în considerare doar cerințele postului în ceea ce privește cunoștințele (studiile), calificarea și aptitudinile persoanei respective. Este însă foarte important a pune de acord caracteristicile oamenilor cu cele ale postului. Dacă o persoană nu este pe un post potrivit aspirațiilor și nevoilor sale, ea poate fi înlocuită, sau *postul poate fi modificat*.

**Reprojectarea postului** este procesul de modificare a conținutului, recompenselor postului și implicit a calităților necesare titularului postului.

Dacă se constată necesitatea reprojectării unui post trebuie parcurse următoarele *etape*:

- Analiza postului.
- Evaluarea postului.
- Identificarea condițiilor în care se desfășoară munca și sarcinile mai grele sau mai puțin satisfăcătoare.
- Modificarea postului, folosind după caz, una din următoarele *tehnici*:
  - *Specializarea postului*. Postul simplificat sau specializat va avea o anvergură redusă, sarcinile vor fi simple și ușor de rezolvat necesitând un minimum de abilități din partea angajatului.
  - *Rotația posturilor* (extindere pe orizontală). Rotația posturilor reprezintă o modificare periodică a sarcinilor și responsabilităților angajatului.

De exemplu în cadrul unei bănci, titularul unui post de la serviciul de creditări lucrează pentru o lună la serviciul de contabilitate, familiarizându-se astfel cu diferite operațiuni din cadrul băncii.

- *Lărgirea postului* (extindere pe orizontală). Lărgirea postului este exact opusul simplificării postului, constând în adăugarea unor noi sarcini apropiate de sarcinile deja alocate postului (crește anvergura postului).
- *Îmbogățirea postului* (lărgire pe verticală). Un post este îmbogățit când i se dau angajatului o responsabilitate mai mare, autonomie și șansa de a lua decizii, utilizând cunoștințe/calificări mai mari decât cele necesare anterior.

**Analiza postului** este procesul prin care se obțin și se prelucrează informații esențiale legate de un anumit post. Prin analiza postului se studiază atât postul și caracteristicile lui (denumirea, obiectivele și sarcinile, autoritatea și responsabilitățile cerute de post) cât și cunoștințele, experiența și aptitudinile necesare titularului acestuia.

Analiza postului este un proces foarte important, cel puțin din două motive:

- furnizează informații corecte despre posturi;
- oferă transparență și justifică activitățile și deciziile de personal.

Datele obținute în urma analizei posturilor sunt foarte importante într-o serie de activități din domeniul MRU, cum ar fi:

- Proiectarea (reproiectarea ) postului;
- Recrutarea și selecția resurselor umane;
- Programele de instruire și dezvoltarea carierei angajaților;
- Evaluarea performanțelor profesionale;
- Recompensarea angajaților;
- Protecția și siguranța în muncă a angajaților.

Analiza postului *poate fi realizată* de mai multe *persoane*: titularul postului, superiorul acestuia, specialiștii din domeniul resurselor umane, managerul firmei sau consultarea unor experți externi (analști) în cazul unor analize speciale, dificile sau neuzuale. Pentru efectuarea unei analize a postului este necesară parcurgerea mai multor *etape* (fig.1.5).



1. *Determinarea scopului unei analize a postului.* Prima decizie care se ia în general este în legătură cu scopul analizei. Se va răspunde la întrebări de genul: Organizația s-a extins sau s-a restrâns rapid?

- A adăugat/eliminat/schimbat posturile actuale în vreun fel?
- Există fluctuație mare în cadrul organizației?
- Salariile angajaților sunt echitabile? etc.

Scopul unei analize a posturilor trebuie să fie clar și în strânsă legătură cu strategia generală a firmei pentru a crește succesul analizei.

2. *Identificarea posturilor ce vor fi analizate și a documentației existente.* A doua sarcină a managerului este de a identifica ce posturi trebuie analizate și numărul diferitelor categorii de posturi. De asemenea trebuie revăzută documentația existentă: descrierile și specificațiile existente ale posturilor, eventuale legi, normative și metodologii existente, alte informații necesare.

3. *Explicarea procesului de analiză angajaților.* Angajații trebuie să fie informați în legătură cu scopul analizei, persoanele care fac analiza, etapele acesteia, timpul afectat, persoana pe care o pot contacta dacă au întrebări, etc. Adesea angajații devin anxioși, opun rezistență, crezând că slujbele lor sunt în pericol. Pentru a reduce neliniștea angajaților, comunicarea este foarte importantă. Dacă între angajați există temeri sau incertitudini, va fi greu să se obțină informații exacte.

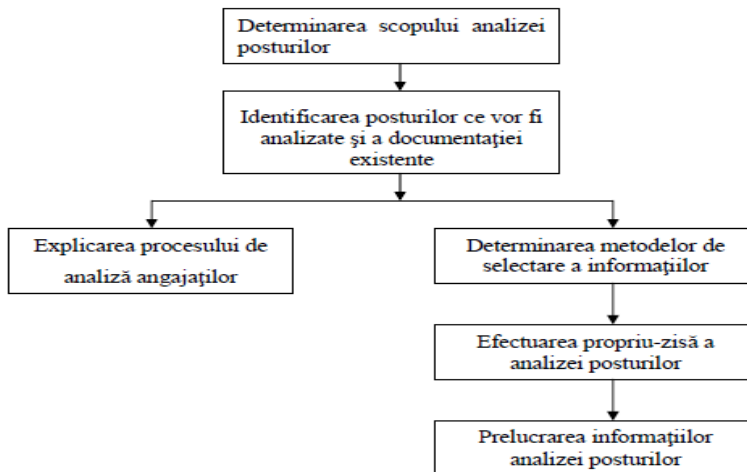


Figura 1.5. Etapele procesului de analiză a posturilor

4. Determinarea metodelor de selectare a informațiilor și efectuarea propriu-zisă a analizei postului Managerii trebuie să se hotărască ce metodă sau ce combinație de metode vor fi utilizate și cum vor fi culese informațiile. Alegerea unei metode sau a alteia se face în funcție de tipurile de posturi ce trebuie analizate, de amploarea acestui proces (numărul posturilor), de timpul avut la dispoziție și „instrumentele” necesare aplicării metodei respective. Trei dintre cele mai răspândite metode de culegere a informațiilor sunt:

• Observarea. • Interviu. • Chestionarul.

5. *Prelucrarea informațiilor analizei postului.* Informațiile procesului de analiză a postului trebuie să fie sortate examinate, prelucrate și așezate într-o formă care va fi utilă managerilor și departamentelor de resurse umane. Informațiile referitoare la post (denumirea acestuia, care sunt obiectivele, sarcinile, autoritatea și responsabilitățile cerute de post) formează descrierea postului. Informațiile referitoare la caracteristicile necesare unei persoane pentru a ocupa postul respectiv formează specificația postului. Aceasta descrie cunoștințele, experiența, calitățile și aptitudinile pe care o persoană trebuie să le posede pentru a fi potrivită pentru postul respectiv. Pentru a deveni utile activităților de resurse umane, informațiile obținute în urma analizei postului sunt prezentate într-o formă standard denumită fișa postului care cuprinde atât descrierea postului cât și specificația postului.

Literatura de specialitate specifică că prin *Totalitatea de activități prin care sunt asigurate procurarea, dezvoltarea și conservarea resurselor umane de care are nevoie organizația pentru realizarea obiectivelor se definește managementul resurselor umane.*

Prin *Ansamblul de elemente diferite dar strâns legate între ele, care se completează și reînnoiesc un ciclul de activități și care utilizează aceleași resurse cu scopul de a produce rezultate dorite se definește sistemul.*

**Sistemul** conține un șir de componente care întrețin legături de interdependență și mereu operează într-un **mediu**, care se caracterizează printr-o mulțime de forțe care ușurează funcționarea sistemului sau blochează activitatea. Sunt specificate două tipuri de mediu:

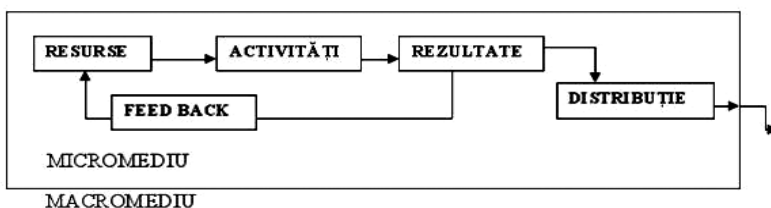
- Micromediul – ansamblul factorilor care influențează direct sistemul, influențându-i performanțele asupra cărora poate avea controlul sau influența. (Organizația însăși, furnizorii, intermediarii, clienții, publicul).

- Macromediu – ansamblu factorilor sociali care acționează asupra micromediului organizației. Aceștia sunt factorii demografici, economici, naturali, economici, politici și culturali

Natura și forța relațiilor pe care un sistem le întreține cu mediul sau diferă de la sistem la sistem. Sub acest raport se poate face diferența:

- Sistem deschis – ce comunică cu mediul sau astfel încât să obțină și să utilizeze informația care să-i permită să efectueze adaptările necesare supraviețuirii sale.
- Sistem închis – ce comunică puțin cu mediul, privându-se astfel de informația necesară adaptării sale.

Reieșind din cele expuse mai sus, noțiunea de sistem poate fi reprezentată astfel:



*Figura 1.6. Reprezentarea schematică a unui sistem*

Ca sistem, managementul resurselor umane este format din următoarele componente:

- Resursele managementului.
- Activitățile managementului.
- Planificarea obiectivelor.
- Dimensiunea organizațională.

**Resursele managementului** este o componentă importantă – din categoria căreia putem identifica:

- Resursele care se găsesc în posesiunea organizației și care trebuie alocate diferit pentru realizarea obiectivelor acesteia.
- Resursele care se găsesc în mediul organizației (piața de muncă externă) și care pot fi angajate de organizație.
- Specialiștii și tehnicienii în MRU.
- Resursele financiare sau bugetare care sunt utilizate în diferite programe de activitate legale de funcționarea resurselor umane.

- Informația parvenită din mediul sau generată de sistem.
- Instrumentele sub forma de modele, teste sau chestionare care servesc la tratarea informației.

**Activitățile managementului resurselor umane** sunt repartizate în două mari categorii:

- Care conferă dimensiunea operațională.
- Care conferă dimensiunea organizațională.

**Dimensiunea operațională** implică mai multe activități specifice:

- Determinarea obiectivelor generale și a politicilor care să asigure utilizarea eficientă și tratarea echitabilă a resurselor.
- Punerea la punct a unui suport structural care să permită împărțirea responsabilităților și a autorității între responsabili ierarhici și specialiștii din domeniul resurselor umane sau revizuirea structurilor existente.

**Planificarea efctivelor** constă în asigurarea resurselor umane necesare, ceea ce presupune:

- descrierea posturilor și calificării cerute,
- recrutarea,
- selectarea,
- primirea în organizație.

**Dezvoltarea resurselor umane** constă în:

- aprecierea performanței și a potențialului,
- determinarea nevoilor de formare,
- elaborarea programelor de formare,
- derularea acțiunilor de formare,
- evaluarea și controlul.

**Conservarea resurselor umane**, constă în:

- evaluarea posturilor de muncă,
- punerea la punct a unui sistem de remunerare,
- administrarea avantajelor sociale,
- activitățile legate de deciziile privind promovările, mutările, creșterea sau reducerea efectivelor,
- administrarea disciplinei,
- elaborarea și administrarea programelor de securitate și de igienă a muncii.

**Dimensiunea organizațională** include toate activitățile care țin de această dimensiune au un puternic impact asupra climatului organizațional, putând să-l îmbunătățească sau să-l deterioreze. Activitățile care relevă dimensiunea organizațională a managementului resurselor umane:

- evidențierea, cu participarea personalului implicat, a direcțiilor necesare de acțiune așa cum rezultă ele din anchetele psiho- sociale întreprinse;
- revizuirea sau adoptarea unei filosofii de management care să fie compatibilă cu noile valori ale societății și cu așteptările indivizilor sau ale grupurilor de muncă;
- stabilirea unor forme de organizare a muncii, cum ar fi îmbogățirea pe verticală a sarcinilor, crearea grupurilor de muncă semiautonome sau modificarea orarelor de muncă, atunci de când este necesar;
- modificarea sistemului de management, astfel încât membrii organizației să se simtă mai implicați în realizarea obiectivelor fixate.

În managementul resurselor umane un loc important, literatura de specialitate, menționează feed-back-ul. Reacția de feed - back presupune apariția unei informații pe baza analizei rezultatelor obținute de sistem. Informația primită este reintrodusă în sistem și permite o alocare de resurse. Pentru a primi rezultate corecte informațiile introduse trebuie să fie cât mai cât mai precise. Eficacitatea managementului resurselor umane poate fi apreciată cu ajutorul a două mari grupe de indicatori:

- indicatori care exprimă gradul de realizare a obiectivelor de ordin economic:
  - valoare adăugată /nr. mediu de personal;
  - producția /om-ora;
  - procentul fluctuației personalului (pe categorii) și costurile înlocuite;
  - frecvența și severitatea accidentelor de muncă și costurile implicate;
  - procentul personalului care satisface exigențele sarcinilor atribuite etc.
- indicatori care exprimă gradul de realizare a obiectivelor de ordin uman:
  - nivelul de satisfacție observat pe baza unui chestionar psihopedagogic și nivelul de satisfacție dorit;
  - procentul de fluctuație datorat unor factori de ordin psihopedagogic;
  - procentul de accidente de muncă (frecvență și severitate) imputabil factorilor de ordin psiho - sociologic;
  - procentul de ore pierdute datorită opririlor de muncă spontane sau opririlor de muncă ilegale;

- sumele de bani investite pentru ameliorarea condițiilor de muncă;
- diferența de salarii între cei plătiți în organizație și cei din alte organizații pentru aceleași ocupații etc.

**Sistemul de management al resurselor umane și mediul său.** Analiza mediului în care funcționează sistemul de Management al resurselor umane presupune să se opereze distincția dintre micromediu, ca ansamblul al factorilor interni organizației și macromediu, economic adică contextul economic/ educațional, cultural, legal și politic care acționează indirect asupra MRU.

**Factori de micromediu (interni organizației). Filosofia de management** - sistemul de valori al conducătorilor, concepția lor privind individul într-o organizație de muncă. Conducătorii, care sunt atrași mai degrabă de teoria X a lui McGregor, vor avea tendința să privilegieze randamentul în detrimentul satisfacției în muncă, dând un impuls “productivist” **managementul resurselor umane.**

- **Dimensiunea organizației.** În organizațiile mici, responsabilitățile privind **managementul resurselor umane** trebuie să fie asumate doar de superiorii ierarhici pentru că aceștia nu pot beneficia de compartiment de resurse umane așa cum există în marile organizații.
- **Fluctuațiile în sistemul educațional** care pot influența gradul de stabilitate a resurselor umane și securitatea locurilor de muncă.
- **Natura relațiilor interpersonale** în cadrul echipei de conducere. Un conflict sau o lipsă de colaborare în cadrul echipei de conducere pot determina o deteriorare a climatului relațiilor interpersonale.
- **Prezența unui sindicat.** În organizațiile puternic sindicalizate, negocierea și administrarea unei convenții colective de muncă ocupă un loc important în timpul de muncă al unui director de resurse umane.
- **Tehnologia utilizată.** Tehnologia utilizată în producția bunurilor și serviciilor determină, în mare măsură, natura activităților și calificarea necesară.
- **Cultura unei organizații.** În organizațiile de tip conservator și birocratic, deciziile din domeniul **Managementul resurselor umane** vor fi mai degrabă centralizate și bazate pe respectarea unor reguli și proceduri.

În organizațiile de tip liberal sau participativ, centrele de decizie vor fi deplasate mai către bază, favorizând participarea oamenilor implicați.

## 1.4. Strategia și politica resurselor umane

Realizarea de către organizație a obiectivelor pe care și le-a fixat presupune desfășurarea unui ansamblu de activități care trebuie să fie corelate, coordonate, orientate unitar spre atingerea obiectivelor respective. Căile care pot fi urmate în acest scop sunt multiple, organizația, și în primul rând conducerea acesteia, trebuind să aibă opțiuni clare în vederea îndeplinirii obiectivelor pe termen lung, strategice. Strategia reprezintă rezultatele opțiunii privind căile ce vor fi folosite pentru atingerea obiectivelor.

**Strategia** sintetizează concepția conducerii organizației cu privire la evoluția viitoare a acesteia și constă într-un plan cuprinzător, unitar și integrator de acțiune managerială stabilit în vederea îndeplinirii obiectivelor fixate, care precizează cum va fi condusă organizația și cum va acționa, precum și ce acțiuni vor fi desfășurate pentru a asigura îndeplinirea misiunii asumate de către organizație.

Altfel spus **strategia organizației** în domeniul resurselor umane definește direcțiile majore de dezvoltare a acestor resurse potrivit cerințelor determinate de obiectivele pe care organizația și-a propus să le atingă.

**Planul strategic** materializează strategia aleasă și reprezintă un document cuprinzător care exprimă, într-o concepție unitară, misiunea strategică a organizației, obiectivele acesteia și strategia adoptată ca linie majoră de evoluție viitoare.

Strategia și planul strategic pot fi stabilite la nivelul întregii organizații (strategia organizației) și la nivelul fiecăreia dintre funcțiunile organizației (strategia funcțională de marketing, strategia funcțională de cercetare și dezvoltare, strategia funcțională financiar-contabilă, strategia funcțională de personal etc.). Este evident că strategiile funcționale decurg din strategia organizației, rolul lor fiind acela de a asigura în domeniile funcționale specifice condițiile necesare îndeplinirii strategiei organizației și realizării obiectivelor acesteia.

Orice strategie a organizației și fiecare dintre cele funcționale prezintă următoarele caracteristici [10, p.172]:

- se bazează pe un volum apreciabil de informații foarte agregate;
- este subordonată obiectivelor fixate;

- este interschimbabilă cu obiectivele în raport cu diferite niveluri de referință și la diferite momente (anumite componente ale strategiei organizației reprezintă obiective pentru domeniile funcționale; obiective ale organizației valabile la un moment constituie elemente de strategie specifica la acel moment);
- reprezintă un plan de acțiune pe termen lung care se realizează progresiv grație unor eforturi de durată;
- reprezintă baza stabilirii printr-un proces de căutare a planurilor strategice;
- necesită existența permanentă a unei conexiuni inverse specifice (feedback strategic).

Aplicarea strategiilor este posibilă prin utilizarea unor instrumente importante care detaliază acțiunile necesare, denumite politici.

În raport cu activitățile specifice procesului managementului resurselor umane, principalele elemente care trebuie urmărite la stabilirea strategiei în domeniul resurselor umane sunt:

- măsura în care elementele specifice funcției de resurse umane, așa cum sunt concepute prin strategia funcțională și politicile aferente, corespund cerințelor de implementare a strategiei de ansamblu a organizației;
- planificarea forței de muncă;
- profesiile și meseriile specifice organizației a căror acoperire este critică;
- vârsta medie a personalului, pe ansamblu, pe profesii și meserii, pe compartimente etc.;
- planul forței de muncă și componentele acestuia: planul de recrutare, planul de formare și perfecționare, planul de promovare;
- fluctuația personalului;
- recrutarea personalului: sursele posibile și formele de efectuare;
- selecția personalului: formele de efectuare, criteriile de referință, procedurile folosite;
- integrarea psiho-socio-profesională a noilor angajați, folosirea factorilor de influență, pregătirea condițiilor necesare, responsabilități;
- aprecierea personalului - obiective, criterii, corelarea cu nivelul de retribuire;
- promovarea personalului - principii, criterii, planul de promovare;
- evidența personalului;



- retribuirea, sistemul de salarizare, nivelurile salariilor, condițiile de salarizare, controlul stabilirii salariilor și al respectării prevederilor legislative și normative;
- motivarea materială și nematerială a personalului;
- formarea și perfecționarea personalului, stabilirea cerințelor imediate și de perspectivă, generale și individuale de formare și perfecționare, metodele și mijloacele folosite, planul de formare și perfecționare, conținutul și metodologia programelor, infrastructura materială a programelor, controlul și evaluarea rezultatelor acestora;
- activitățile și serviciile cu caracter social;
- relațiile cu sindicatele.

Analiza condiției actuale a organizației în domeniul resurselor umane efectuată prin prisma acestor elemente permite să se definească liniile de forță ale noii strategii ce va fi urmată în domeniul respectiv. Opțiunea pentru o nouă strategie se poate face dintr-o gama suficient de largă de tipuri pe care le vom dezvolta în cele ce urmează.

Politicile adoptate de către o organizație reprezintă declarații generale sau înțelegeri care ghidează gândirea și acțiunea în luarea deciziilor specifice diferitelor domenii ale activității ei. Acest fapt pleacă de la preocuparea conducerii organizației privind resursele umane care necesită precizarea unor reguli de bază, a unor atitudini față de resursele umane pe bază cărora se adoptă deciziile. Acest ansamblu de reguli și atitudini constituie politică organizației în domeniul resurselor umane.

Politicile limitează aria în care poate fi luată o decizie și asigură concordanța deciziei cu obiectivele organizației dacă se ia la nivelul ansamblului acesteia, sau ale activității funcționale, dacă se ia la acest nivel. Politicile nu impun, deci, acțiunile care trebuie întreprinse pentru rezolvarea unei probleme, dar definesc limitele în cadrul căreia se urmăresc obiectivele rezolvării problemei prin deciziile care se iau.

O politică eficientă în domeniul resurselor umane trebuie să cuprindă [1, p.195 ] [2]:

- integrarea managementului resurselor umane în managementul general al organizației;
- obținerea adeziunii întregului personal;

- acțiuni eficiente la toate nivelurile;
- crearea unui climat de angajare și de valorificare a potențialului fiecărui angajat;
- recunoașterea și motivarea personalului care obține rezultate performante;
- stimularea dorinței fiecărui angajat de îmbunătățire permanentă a propriei activități;
- antrenarea în procesul decizional a angajaților care demonstrează competență profesională.

O politica în domeniul resurselor umane corect formulată trebuie să țină seama de importanța personalului în cadrul organizației, de răspunderea care revine conducerii și de obiectivele generale ce trebuie îndeplinite.

**Tipuri de strategii în domeniul resurselor umane.** Marea varietate a organizațiilor în general și a organizațional în special, precum și a concepțiilor diferiților specialiști se reflectă și în diversitatea strategiilor din domeniul resurselor umane. Astfel, o interesantă abordare a strategiilor din domeniul resurselor umane o prezintă Rolf Bühner, care, în funcție de gradul de dependentă față de strategia organizației, deosebește trei tipuri de strategii de personal, și anume:

- Strategia de personal orientate spre investiții
- Strategia de personal orientata valoric
- Strategia de personal orientata spre resurse

**Strategia de personal orientata spre investiții.** Acest tip de strategie de personal are în vedere deciziile privind investițiile din cadrul organizației. Dacă, în viziunea tradițională, strategia investițională se limita, îndeosebi, la aspecte economice și tehnice, în prezent, pentru realizarea ei corespunzătoare se au în vedere, tot mai mult, și aspectele privind resursele umane.

Prin aceasta orientare, însăși resursele umane devin obiect sau element de investiții pentru dezvoltarea ulterioară, sau viitoare a organizației, întrucât este axata pe ideea că investițiile în resursele umane ale organizației susțin dezvoltarea viitoare a acesteia. Dacă se efectuează din timp analize privind resursele umane pentru realizarea strategiei investiționale, strategia de personal orientata spre investiții are unele avantaje, ca de exemplu:

- diminuează rezistența la schimbare;

- permite planificarea și luarea din timp a măsurilor privind utilizarea eficientă a resurselor umane, adică asigură caracterul anticipativ al activităților specifice managementului resurselor umane;
- reduce cheltuielile de pregătire și angajare a personalului în momentul introducerii de noi tehnologii;
- sensibilizează personalul în legătura cu problemele dezvoltării strategiei organizației;
- crește considerabil capacitatea de reacție sau de adaptare a organizației la modificările determinate de piață, deoarece dependenta relativ mare a strategiei de personal de strategia organizației permite o activitate de personal anticipată și continuă.

***Strategia de personal orientată spre valoare (valorile esențiale pentru organizație).*** Această strategie de personal are în vedere cerința de bază care constă în respectarea intereselor, dorințelor sau aspirațiilor personalului, concomitent cu folosirea corespunzătoare a potențialului acestuia. Deoarece aduce în prim-plan necesitățile angajaților, strategia de personal orientată valoric are avantajul a acorda mai multă importanță resurselor umane.

Axată deci pe valorificarea superioară a potențialului salariaților, pe baza satisfacerii nevoilor, intereselor și aspirațiilor acestora, aceasta strategie promovează valori elevate în rândul acestora pentru creșterea performanțelor individuale și colective, atingerea nivelului de excelență, dezvoltarea personalității oamenilor, calitatea superioară a muncii prestate, îmbunătățirea relațiilor sociale, securitatea locului de muncă etc. În același timp însă, acest tip de strategie ascunde pericolul orientării unilaterale spre personal, fără a ține cont îndeajuns de aspectele concurențiale.

Cu toate acestea, în opinia multor specialiști în domeniu, strategia de personal orientată spre valoare este mult mai potrivită sau mai adecvată și potențial mai folositoare, deoarece în cadrul acestui tip de strategie o importanță deosebită o au valorile relevante pentru o anumită organizație. Astfel, în situația concretă a renumitei firme germane BMW, au fost selectate un număr de 16 valori relevante, dintre care amintim:

- dorința de echitate sau dreptate;
- principiul performanței;
- realizarea personală în cadrul și în afara muncii;

- relațiile sociale;
- informarea și comunicarea;
- dorința de siguranță.

Pentru diferitele valori relevante ale organizației au fost elaborate scale valorice care cuprind diverse valori, ca de exemplu: valori tradiționale, valori noi, stări existente în cadrul organizației, stări care trebuie să existe în prezent, stări care trebuie să existe în viitor.

Pe baza unor asemenea scale de valori se pot formula noi strategii de personal în cadrul cărora se realizează și corelarea variației valorilor avute în vedere sau interacțiunea complexă a acestora.

**Strategia de personal orientată spre resurse.** Recunoașterea și promovarea acestei strategii de personal presupune, inversarea raportului scop-mijloace. În cadrul acestei strategii, resursele umane sau posibilitățile de asigurare cu personal influențează considerabil conținutul strategiei organizației, iar funcția de resurse umane contribuie activ la dezvoltarea și realizarea acesteia. De asemenea, acest departament trebuie să pună la dispoziție datele și informațiile necesare privind personalul sau să sugereze ce strategii globale ale organizației pot fi realizate în cadrul scopului propus, dar cu resursele umane existente.

Prin urmare, în strategia de personal orientată spre resurse, problemele privind resursele umane sunt deja incluse sau avute în vedere în formularea strategiei organizației și nu apar numai în faza de realizare a acesteia când personalul existent s-ar putea afla la un nivel necorespunzător.

Dacă se are în vedere conținutul strategiei de personal orientată spre resurse, întrebarea dominantă, în viziunea tradițională, "*Ce personal este necesar pentru a realiza strategia organizației?*" trebuie înlocuită cu întrebarea: "*Pe ce piețe se poate pătrunde cu actualul potențial uman?*" Aceasta înseamnă că dezvoltarea resurselor umane devine premisa necesară pentru a se putea reacționa rapid și cât mai flexibil la schimbările de mediu.

Strânsa corelare a strategiei de personal și a strategiei organizației amplifică necesitatea unei viziuni de ansamblu sau a unei abordări integrate a problematicii respective, în cadrul căreia trebuie să se tina seama tot mai mult de faptul ca potențialul uman nu poate fi întotdeauna adaptat pe termen scurt cerințelor strategiei organizației. De asemenea, aceasta viziune mărește

succesul competițional al organizațional și creează premisa realizării unor noi demersuri strategice în condițiile menținerii resurselor umane.

Realizarea acestui tip de strategie de personal necesită o modificare de atitudine sau o schimbare de comportament a managerilor care trebuie să înțeleagă ca strategia orientată spre aspectele financiare ale organizației nu se află în contradicție cu strategia de personal orientată spre resurse. De exemplu, reducerea investițiilor, care poate determină o anumită reducere de personal, nu exclude o calificare superioară a personalului, necesară, printre altele, asigurării sau îmbunătățirii calității. Mai mult decât atât, strategia de personal orientată spre resurse, spre menținerea și dezvoltarea resurselor umane reprezintă premisă realizării de noi afaceri.

Pentru a concluziona putem spune că strategia de personal orientată spre resurse este axată pe dezvoltarea resurselor umane astfel încât să le sporească contribuția la reușita strategiei organizației; ea presupune includerea problematicii resurselor umane în însăși strategia organizației și nu în faza de aplicare a acesteia, urmărind dezvoltarea resurselor umane pentru a le face capabile să reacționeze rapid și adecvat la schimbările produse în modul de acțiune al organizației.

Luând în considerare mărimea cheltuielilor alocate de către o organizație în efortul de dezvoltare a angajaților sau a propriului potențial uman, unii specialiști în domeniu sugerează următoarea clasificare a strategiilor de resurse umane: strategia "de conciliere"; strategia "de supraviețuire"; strategia "în salturi" sau "hei-rup"; strategia "investițională".

**Strategia "de conciliere"**, în cadrul căreia alocarea unui nivel redus cheltuielilor cu activitățile de personal vizează obiectivul prevenirii sau aplanării unor eventuale conflicte cu caracter social, care pot apărea ca urmare a lipsei de preocupare a managementului organizației pentru perfecționarea angajaților săi.

**Strategia "de supraviețuire"** se bazează pe constituirea la nivelul organizației a unui fond special, a cărui mărime, deși insuficientă, asigură coerența acțiunilor de personal.

**Strategia "în salturi"** sau "hei-rup", în cadrul căreia se alocă sume importante pentru activitățile de personal, însă acestea au caracter ocazional, constituind reacții de declanșare a unor situații de criză acută.

**Strategia "investițională"**, fondată pe concepția alocării continue a unor sume importante pentru dezvoltarea potențialului uman. După cum se poate constata, aceasta strategie este asemănătoare cu strategia de personal orientată spre investiții a lui *Rolf Bühner*, în cadrul căreia însăși resursele umane devin obiect sau element de investiții pentru dezvoltarea ulterioară sau viitoare a organizației.

O altă abordare tipologică a strategiilor din domeniul resurselor umane pune accentul exclusiv pe preocupările pentru perfecționarea și dezvoltarea personalului. De exemplu, pornind de la rolul trainingului de acoperire a decalajului de performanță între nivelul performanței efective pe post a individului și nivelul performanței cerute de nevoile organizației, literatura de specialitate prezintă clasificarea strategiilor de personal, în funcție de decalajul de performanță acoperit de activitatea de training și dezvoltare, și anume:

strategia corectivă; strategia proactivă; strategia procesuală.

**Strategia corectivă** are în vedere reducerea decalajului între performanța efectivă a angajatului pe un post, la un anumit moment, și performanța care ar trebui obținută pe postul respectiv la același moment. Deoarece se reacționează, de fapt, la ceea ce s-a petrecut deja, acest tip de strategie este denumită și "reactivă", fiind caracteristica organizațiilor în care dezvoltarea resurselor umane nu constituie o prioritate.

**Strategia proactivă** urmărește eliminarea decalajului între performanța dorită pe postul respectiv la un alt moment, respectiv în viitorul imediat sau previzibil. Acest tip de strategie este bazat pe previzionarea dezvoltării organizației în viitor și pe identificarea nevoilor viitoare de pregătire a personalului.

Strategiile proactive sunt adoptate de organizațiile care au deja o strategie globală bine definită și care consideră angajații o resursă productivă deosebit de importantă.

**Strategia procesuală** are ca obiectiv crearea unui cadru organizațional stimulativ pentru învățarea la toate nivelurile și infuzia permanentă de cunoștințe noi în organizație.

Acest tip de strategie urmărește acoperirea decalajului între performanța angajaților la momentul prezent și performanța dorită într-un viitor mai îndepărtat.

Deoarece în această strategie se are în vedere un viitor mai îndepărtat și mai puțin previzibil, prin activitatea de training se încearcă dezvoltarea capacității personalului de a învăța continuu.

Strategia procesuala nu exclude intervențiile de tip corectiv sau proactiv, dar accentul este pus pe învățarea și dezvoltarea permanentă a personalului. Deși este accesibilă oricărei organizații care dorește cu adevărat să o aplice, aceasta strategie rămâne apanajul acelor organizații a căror filosofie de management este orientată spre oameni și spre viitor sau, altfel spus, spre performanță organizațională pe termen lung.

Un alt criteriu propus [5] pentru clasificarea strategiilor de training și dezvoltare se referă la etapele carierei pe care le parcurge orice individ în cadrul unei organizații [5, p.35]: strategia de socializare; strategia de specializare; strategia de dezvoltare; strategia de valorizare.

*Strategia de socializare* urmărește integrarea noilor angajați în cultura organizațională. Aceasta strategie constă în programarea și desfășurarea unor activități care au ca obiect familiarizarea noilor angajați cu misiunea, strategia, obiectivele și istoricul organizației. De reușita activităților respective depinde în mare măsură viitoarele performanțe ale noilor angajați.

*Strategiile de socializare* sunt aproape complet neglijabile, iar efectele lor pot deveni ireparabile.

*Strategia de specializare* are ca obiectiv principal dezvoltarea acelor competente ale angajaților care sunt specifice postului lor. Aceste strategii sunt adoptate destul de frecvent și de organizațiile din țara noastră, fără a fi, din păcate, susținute și de alte strategii complementare, ca, de exemplu, cele de socializare, dezvoltare sau valorizare.

*Strategia de dezvoltare* urmărește dezvoltarea pe orizontală a angajaților, prin rotația lor pe posturi, sau dezvoltarea lor pe verticală, pentru a-i promova. Dezvoltarea angajaților depășește cadrul strict al postului și se aplică, de regulă, persoanelor pentru care se preconizează o carieră ascendentă în organizație.

*Strategia de valorizare* are ca obiectiv realizarea dezvoltării personalului prin utilizarea competențelor și experienței unor angajați ai organizației, folosiți în calitate de mentori, pentru alți membri ai acesteia. Performanțele angajaților care ating acest stadiu în carieră lor depășesc cu mult

investițiile făcute de ei de-a lungul timpului, pentru ca ele se referă nu numai la prestația lor profesională, ci și la rolul lor de mentori pentru alți angajați.

Aceste strategii sunt aplicabile, indiferent de poziția ierarhica a angajatului, deoarece și un maestru sau un șef de echipă poate deveni un bun mentor. În ceea ce privește diferitele tipuri de strategii elaborate în domeniul resurselor umane trebuie menționat, de asemenea, faptul că între acestea nu există bariere formale, deoarece ele reflectă diferite aspecte interdependente ale funcțiunii de resurse umane. Trebuie subliniat însă faptul că alegerea celui mai potrivit tip de strategie în domeniul resurselor umane trebuie precedată de analiza condiției reale a acestor resurse la un moment dat.

În procesul stabilirii strategiei funcționale a organizației în domeniul resurselor umane trebuie să se implice toți angajații, în primul rând managerii de pe toate nivelurile ierarhice. Ținând seama de importanța resurselor umane pentru nivelul de performanță și competitivitatea activității de ansamblu a organizației, nici un alt domeniu de strategii funcționale și de politici aferente nu este atât de vital ca cel referitor la salariații organizației.

**Politici în domeniul resurselor umane.** Decurgând din strategia organizației în domeniul resurselor umane, politicile specifice acestui domeniu trebuie să satisfacă anumite condiții:

- să fie concordante cu obiectivele organizației;
- să reflecte și să susțină valorile acesteia;
- să respecte prevederile cadrului legal, atât de riguros reglementat în cazul instituțiilor publice;
- să fie clar formulate în scris și larg difuzate;
- să fie concepute cu participarea cât mai largă a angajaților organizației, astfel încât să constituie rezultatul unor negocieri temeinice;
- să fie corelate;
- să fie determinate de valorile de bază ale organizației, să corespundă culturii acesteia.

Stabilirea politicilor în domeniul resurselor umane necesită parcurgerea următoarelor etape:

- analiza culturii organizaționale, a valorilor promovate de aceasta;
- analiza politicilor existente în domeniul resurselor umane (formale și informale, explicate și implicite, scrise și nescrise);



- analiza prevederilor legislative și normative care impun anumite orientări și restricții politicilor de personal;
- consultarea managerilor și angajaților cu privire la politicile în curs de elaborare, negocierea acestora;
- formularea noilor politici în lumina concluziilor rezultate din analize și a informațiilor culese.

Punctând toate aceste elemente consideram potrivit de subliniat faptul că, conducerea resurselor umane, ca funcție specializată a managementului, este responsabilă de desfășurarea a trei mari categorii de activități:

- activități strategice, cu pronunțat caracter creativ,
- activități de consultanță și
- activități operaționale.

Activitățile strategice constau în formularea, propunerea și obținerea aprobării pentru politicile și strategiile de personal ale organizației, precum și în înțelegerea și anticiparea consecințelor schimbărilor, inclusiv în ceea ce privește comportamentul uman. Aceste activități revin directorului de resurse umane.

Activitățile de consultanță au rolul de a acorda asistența în cadrul organizației. Se referă, în special, la asistență ce trebuie acordată celorlalți manageri în rezolvarea problemelor legate de resursele umane din subordine. Consultanții pot oferi informații cu privire la planificarea necesarului de forță de muncă, pot furniza aprecieri referitoare la impactul asupra organizației al unor modificări în legea salarizării, pot oferi sugestii cu privire la dezvoltarea conducerii, la antrenarea și motivarea angajaților etc.

Activitățile operaționale revin administratorilor de personal. Rolul lor este justificat de faptul că deciziile referitoare la angajați implică o mare varietate de proceduri și o documentație amplă, mai ales în cazul funcționarilor publici. O schimbare relativ minoră a politicii determină revizuirea multor documente. De regulă însă, administratorii de personal se ocupă de aspecte de rutină, fiind însărcinați cu gestionarea detaliilor activității de conducere a resurselor umane;

- elaborarea fiselor de post,
- înregistrarea resurselor umane,
- elaborarea procedurilor privind disciplina etc.

Unele activități de conducere a resurselor umane vizează toate cele trei tipuri de specialiști în domeniul resurselor umane. De exemplu, recrutarea face obiectul unei politici elaborate la nivelul organizației, în concordanță cu strategia organizației, însă pot apărea unele particularități ale recrutării, în funcție de compartimentul vizat:

- financiar,
- administrativ,
- resurse umane,
- relații cu publicul, etc. (ne referim, evident, mai mult la organizațiile bugetare), dacă salariații din cadrul compartimentului respectiv sunt încadrați sau nu ca funcționari publici.

Aici intervine rolul consultantului de a evidenția aceste particularități. Dar tot recrutarea implică un mare volum de muncă legat de organizarea ei: stabilirea unui eventual număr minim de candidați în vederea selecției, anunțurile de recrutare, organizarea interviurilor etc. Toate aceste sarcini le revin conducătorilor compartimentelor de resurse umane.

Sintetizând putem spune ca principalele zone asociate cu managementul resurselor umane sunt:

- relațiile management - sindicate și negociere;
- instruire - dezvoltare - identificarea necesarului de instruire și propunerea de soluții de instruire;
- analiza posturilor - sarcini, relații de subordonare, rezultate așteptate, criterii de măsurare a performanței și standarde de performanță;
- managementul recompenselor - evaluarea posturilor, proiectarea și implementarea sistemului de plata și a pachetului de beneficii, a schemei de bonificații și recompense;
- planificarea resurselor umane și acoperirea nevoilor, prin recrutarea și selecția de personal;
- managementul carierei, inclusiv evaluarea performanțelor individuale;
- activități de consultanță: oferirea de sfaturi și opinii profesionale conducătorilor organizației referitoare la aspecte și incidente rezultate din activitatea zilnică;
- relații de muncă: procedurile disciplinare și coercitive, comunicare; politica: definirea și implementarea politicilor cu ajutorul cărora activitățile menționate mai sus sunt puse în practică.

## ***Bibliografia***

---

1. Armstrong M., *Managementul resurselor umane. Manual de practica*. București: Editura Codecs, 2003, p.195.
2. Armstrong M., *A Handbook Of Human Resource Management Practice*, 10th Edition, Publisher Kogan Page Ltd, 2006.
3. Băcanu B., *Practici de Management Strategic. Metode și Studii de Caz*, Iași: Polirom, 2006,
4. Borza A., *Management Strategic*, Cluj-Napoca: Risoprint, 2012,
5. Bühner Rolf, *Personal - Management*, Landsberg Verlag Moderne Industrie, 2004, citat de Păunescu Ion, *Managementul Resurselor Umane. Curs*, Editura Aisteda, București, 2009, p.35.
6. Câmpeanu - Sonea E., Osoian C., Sonea A., *Managementul Resurselor Umane: Sinteze, Cazuri, Probleme*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca; 2003.
7. Chișu V., A., *Manualul specialistului în resurse umane*, Ed. Irecson, București; 2002,
8. Ciobanu I., Ciulu R., *Strategiile Competitive ale Firmei*, Iași: Polirom, 2005,
9. David, F., *Strategic management. Concepts and Cases*, 11th Edition, New-Jersey: Pearson/Prentice Hall, 2008,
10. Dima D., Foris T., *Managementul resurselor umane*. Sibiu: Editura Psihimedia, 2003, p.172.
11. Drucker P.F. *Despre decizie și eficacitate: ghidul complet al lucrurilor bine făcute*, București: Meteor Business, 2010.
12. Griffin R. W. *Management* (3rd ed.), Houghton Mifflin Company, p. 7, 2000.
13. Hitt M., Hoskisson R., Ireland, D., *Management of Strategy. Concepts and Cases*, USA: Thomson/South-Western, 2007.
14. Hitt M., Hoskisson R., Ireland, D., *Management of Strategy. Concepts and Cases*, USA: Thomson/South-Western, p. 4, 2012.
15. Ilieș L., Osoian C., Petelean A., *Managementul resurselor umane*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2009, p. 135.
16. Ilieș L., Osoian C., Petelean A., *Managementul Resurselor Umane*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca; 2002.
17. Iosif Gh., *Managementul resurselor umane. Psihologia personalului*, Editura Victor, București, p.208, 2001,
18. Johnson G., Scholes, K., *Exploring Corporate Strategy*, 6th Edition, UK: Pearson Education, 2002,
19. Manolescu A., *Managementul Resurselor Umane*, Ed. Economică: București; 2001.
20. Moldovan - Scholz M., *Managementul resurselor umane*, Editura Economică, București, p.210, 2000.

21. Nicolescu O., Verboncu I., Managementul organizației. București: Editura Economică, p. 16, 2007,
22. Nicolescu O. & Nicolescu C., *Organizația și managementul bazate pe cunoștințe: teorie, metodologie, studii de caz și baterii de teste*, București: Pro Universitaria, 2011.
23. Nicolescu O. & Verboncu I. *Managementul organizației*, București: Economică. (2007).
24. Petrescu I., *Management general: teorie și aplicații practice*, București: Fundația „România de Măine”, 2010.
25. Popa M., Lungescu D., Salanță I. *Management. Concepte, tehnici, abilități*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013.
26. Porumb E., M., *Managementul Resurselor Umane*, Ediția a doua, Ed. Efes, Cluj-Napoca; 2005.
27. Preda M., Comportament organizațional. Teorii, exerciții, studii, caz. Iași: Editura Polirom, p.17, 2006.
28. Raymond A. N., Hollenbeck J. R., Gerhart., B., *Fundamentals Of Human Resource Management*, McGraw- Hill/Irwin. 2008.
29. Shaun T., *Essentials Of Human Resource Management*, Butterworth-Heinemann, 5th Edition; 2006.
30. <https://dexonline.ro/definitie/organiza%C8%9Bie>
31. <http://www.rasfoiesc.com/business/management/resurse-umane/STRATEGII-SI-POLITICI-SPECIFIC58.php>
32. [www.http://www.rasfoiesc.com/business/management/resurse-umane/STRATEGII-SI-POLITICI-SPECIFIC58.ph](http://www.rasfoiesc.com/business/management/resurse-umane/STRATEGII-SI-POLITICI-SPECIFIC58.php)  
<http://www.rasfoiesc.com/business/management/resurse-umane/STRATEGII-SI-POLITICI-SPECIFIC58.php>
33. Bartol, K. M., & Martin, D. C. (2004). *Management* (2nd ed.). McGraw-Hill, p. 21.

### ***Sarcini de realizat***

- 
1. Faceți o analiză a modului în care vă exercitați funcțiile manageriale în cadrul instituției școlare. Ce măsuri de eficientizare propuneți?
  2. Treceți în revistă activitățile de conducere/ coordonare pe care le desfășurați la nivelul școlii, corelați-le cu unul dintre cele 10 roluri descrise în secțiunea de mai sus și evaluați ponderea celor 3 categorii de roluri – interpersonale, informaționale și decizionale în activitatea dvs.

3. Descrieți componentele MRU, din instituția dstră.
4. Descrieți strategia managementului resurselor umane din instituție.
5. Descrieți activitățile principale ale managementului resurselor umane menite să găsească și să coordoneze resurselor umane din instituția dscră.

### **JURNAL REFLEXIV**

**Am învățat:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### FUNCȚII ȘI SARCINI ALE MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE

#### 2.1. Reper conceptuale ale managementului educațional

În studierea organizațiilor, a organizației școală, unul din cele mai importante aspecte a fost cel cu referire la conducerea eficientă. Conducerea este definită ca un „proces dinamic de organizare și coordonare de către un grup, într-o anumită perioadă de timp și într-un context organizațional specific, a altor grupuri de membri ai organizației în scopul realizării unor sarcini sau scopuri specifice” [44, pp.24,25]. Cu alte cuvinte se are în vedere următoarele:

- conducerea nu se limitează doar la o persoană, existând de fapt un grup de conducători cu responsabilități anume pentru diferitele sectoare sau domenii de activitate;
- factorii care influențează conducerea sunt: climatul organizațional, caracteristicile grupului sau indivizilor care vor îndeplini sarcinile, schimbările survenite în modul de realizare al sarcinilor, cultura organizațională. Climatul poate fi considerat ca un efect al managementului;
- dinamica procesului de conducere este dependentă de capacitatea conducătorului de a acționa permanent ca un factor de schimbare și progres. De aceea, conducătorul trebuie să anticipeze și nu să se adapteze pasiv la ceea ce s-a produs deja;
- accentuarea importanței factorului uman, colaborarea, coordonarea eforturilor tuturor angajaților, performanțele unui conducător reflectă performanțele sale individuale, dar și performanțele grupului.

Paternitatea conceptului de „management” este atribuită lui F. Taylor și ulterior lui H. Fayol prin lucrările „Principiile managementului științific” (1911) și „Administrația industrială și generală. Prevederea, organizarea, comanda, coordonarea și controlul” (1916). Cei doi autori au definit specificul, conținutul funcțional al managementului, criteriile dezvoltării economice și al obținerii eficienței sale [13, p.15].

Definirea conceptului de management s-a concretizat în două stiluri dominante de definire: pragmatic-american și administrativ, relațional, organizațional-francez. Între cele două stiluri dominante s-au conturat și alte caracterizări intermediare.

Numeroasele definiții date managementului fac referiri la:

- *caracterizarea procesului managerial*, deoarece astfel se apreciază calitatea managementului;
- *manageri ca persoane*, care conduc oameni și acționează astfel încât obiectivele să fie realizate. Managementul înseamnă astfel punerea în acțiune și coordonarea funcțiilor și a persoanelor care le îndeplinesc;
- *aspectele esențiale ale întreprinderii* cu: prevederea rezultatelor dorite (cercetarea pieței, cercetarea tendințelor importante, identificarea problemelor majore); fixarea obiectivelor, politicilor, normelor de randament și elaborarea planurilor, programelor, definirea mijloacelor de control; precizarea rezultatelor așteptate și conceperea unei organizări corespunzătoare; identificarea căilor pentru perfecționarea și evaluarea rezultatelor, luarea deciziilor, adoptarea măsurilor corective; ajutorarea subordonaților pentru a progresa, înțelegerea aspirațiilor personalului, stimularea muncii participative, menținerea respectului, disciplinei etc.;
- *fundamentele teoretice* corelate cu metodologia de acțiune fac trimitere la: cunoașterea faptelor și prevederea evoluției lor (funcția de planificare, prevedere); conceperea unei strategii competitive și o bună alegere a obiectivelor, organizarea mijloacelor și conceperea unor structuri evolutive (funcția de organizare); un control corectiv eficace (funcția de control);
- *abilitățile, calitățile managerilor* de a realiza scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizației. Deci, managementul este privit ca o artă de a reuni armonios patru elemente: idei (perspectiva, obiectivele, programele, strategiile de acțiune), relații (structura organizatorică) legăturile dintre elemente și acțiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizare (descentralizare), oameni (formare, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare), resurse (precizare, diversificare, adaptare, funcționare, perfecționare, integrare). Artă de a conduce este exprimată la nivelul tuturor funcțiilor managementului: prevedere, organizare, decizie, coordonare, reglare [16, p.10.].

În drumul său de a-și cuceri un statut științific, managementul și-a definit un număr de concepte generale cu care operează: sisteme, obiective, resurse, procese, optimizare, autonomie, adaptabilitate, organizare, plan, incluziune, informație, model, verificare, decizie, control. În literatura de specialitate se face distincție între:

- știința managerială definită ca activitatea desfășurată de oamenii de știință în domeniul managementului;
- managementul științific definit ca practica a conducerii după anumite principii, prin metode și tehnici de lucru cu caracter general a căror folosire asigură utilizarea eficientă a resurselor umane, materiale, financiare.

Abordarea managementului ca arta presupune adaptarea și transpunerea principiilor, metodelor și tehnicilor de lucru la condițiile concrete ale organizației. În privința raportului dintre știința și arta, referindu-se la conducere, opiniile s-au structurat pe trei direcții:

- conducerea nu este o arta, este știința deoarece are un obiect de studiu, principii, metodologie;
- conducerea are nu numai o dimensiune științifică, dar și o dimensiune ce ține de artă. Dimensiunea ce ține de artă are în vedere individualitatea managerilor, intuiția, experiența, priceperea, curajul etc.
- conducerea este și știința și arta, dar pe măsura ce se sistematizează informațiile știința va lua locul artei [17, p.159].

Corneliu Russu definește managementul ca “știința conducerii organizațiilor socio-economic și conducerea științifică a acestora” [18, p. 11.] având trei sensuri:

- știința, ca ansamblu organizat și coerent de concepte, principii, metode, tehnici, prin care se explică fenomenele și procesele în conducerea organizațiilor;
- arta, ca măiestrie a managerului de a pune în practică totalitatea cunoștințelor pentru soluționarea problemelor;
- stare de spirit reflectată într-un anumit mod de a vedea, dori, căuta și accepta progresul.

Conceptul de management se utilizează pentru a desemna conducerea unei întreprinderi, instituții, domeniu a unei activități organizate. Alte domenii (economic, industrial, militar etc.) au atins stadii înalte de dezvoltare, sub



aspect teoretic și practic, pe când în educație și în învățământ abordările sunt încă la început. Se utilizează astfel, conceptele de: management educațional, managementul învățământului, managementul organizației școlare, managementul clasei de elevi, managementul învățământului superior.

Problematica managementului educațional are o semnificație deosebită în contextul societății moderne constituită dintr-un ansamblu de organizații care reglementează sau facilitează aproape toate aspectele existenței umane. În acest context, este tot mai larg acceptată ideea că școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație, un sistem cu un set de obiective proprii, cu o anume distribuire a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice, format din părți integrate necesare care-i permit să funcționeze în încercarea de a-și îndeplini obiectivele. Considerăm, prin urmare, că nivelurile la care se manifestă managementul într-o unitate de învățământ sunt aceleași ca în cadrul oricărei organizații funcționale și anume:

- managementul de vârf – top management (nivelul conducerii);
- managementul pe domenii – middle management (nivelul comisiilor/ catedrelor/ compartimentelor);
- managementul clasei - first level management (nivelul colectivelor de elevi). Din această perspectivă, *managerii educaționali sunt persoane care, folosindu-se de o serie de legi, principii, metode etc., în funcție de abilitățile personale, conduc un anumit nivel ierarhic al organizației școlare către atingerea scopurile urmărite* [20, pp.19, 20].

În viziunea cercetătorului I. Boboc „managementul educațional are particularitățile sale care provin din specificul școlii ca organizație și din caracteristicile managementului psihologic, din care managementul educațional provine. Nuanțarea managementului educațional constă în dimensiunea moral-axiologică și în mobilizarea resurselor umane în cadrul căreia comunicarea joacă un rol esențial [3, p.16.]. Obiectivul major al managementului educațional este valorizarea individului și a tuturor capacităților sale. Dimensiunea organizațională și dimensiunea pedagogică imprimă managementului educațional numeroase dileme. Dilemele subliniază specificitatea managementului în discuție și atrag atenția asupra practicării unor demersuri anume, care să fie concordante cu normarea, administrarea și motivarea oamenilor din școală.

Chiar dacă s-au creat premisele descentralizării cum ar fi: cadrul legislativ (gestionarea concursurilor de ocupare a posturilor de directori, inspecitori, susținerea examenelor de capacitate, bacalaureat); încercări de sincronizare a descentralizării cu procesele similare din plan economic, politic și administrativ și elaborarea unui program coerent de formare a managerilor școlari, nu se poate afirma că rezultatele obținute ar fi atins nivelul așteptat. Cauzele sunt numeroase dintre care enumerăm: existența unor organisme care au recentralizat organizația școlară, reglementari locale de recentralizare a managementului, selecția personalului didactic care prea puțin ține seama de condițiile și nevoile locale, descentralizare administrativă și economică lentă cu ambiguitatea [12, p. 14.]. Tocmai în contextul descentralizării administrative și economice se impune accentuarea implicării comunității locale la constituirea politicilor școlare și ale proiectelor de dezvoltare școlară etc., comunitatea locală având potențial pentru a sprijini școala în plan financiar, managerial și pedagogic.

Programele de formare includ nu doar directorii, dar și cadrele didactice. Indicată ar fi să participe și membrii ai comunității locale, inclusiv părinții. Prin programele de formare se dorește realizarea schimbării atât a mentalității, cât și a structurilor, rolurilor ce contravin noului. Există așadar numeroase bariere care dacă nu sunt depășite pot provoca disfuncții periculoase, conflicte și frustrări majore în organizație. J. Adams, C. Carnavall [11, pp. 24, 25.], consideră ca principalele categorii de bariere sunt de ordin perceptiv, cognitiv, personal emoțional, de mediu și culturale. Astfel barierele sunt de următoarele genuri:

- *perceptive*: saturația, stereotipia și ținta falsă (dificultatea de a izola un mesaj sau o problemă din masa semnalelor sau informațiilor relevante);
- *cognitive*: ignoranța, stereotipia, inflexibilitatea, folosirea incorectă a limbajului, substituția (înlocuirea nepermisă a unei noi probleme cu una deja cunoscută și aplicarea în consecință a strategiilor obișnuite de reglare) și retenția selectivă (admiterea doar a argumentelor corespunzătoare unei teorii sau optici preconceptuale),
- *personal-emoționale*: obișnuința, capriciul, conformismul, autoritarismul și dogmatismul, teama de risc și incapacitatea de a tolera ambiguitatea. Incertitudinea conduce la: pierderea încrederii în sine, căutarea siguranței

afective în trecut, preocuparea pentru judecarea ideilor și nu pentru generarea lor, inabilitatea de a găsi rapid soluții;

- *de mediu*: homeostazia, lipsa sprijinului, neacceptarea criticii (unele persoane pot crea blocaje prin susținerea fanatică a propriilor concepții), managerii care cred că știu totul, profețiile autorealizabile (sondajele de opinie și previziunile care au tendințe de a se autorealiza, de a confirma previziunea);
- *culturale*: tabu-urile (problemele care nu pot fi abordate și discutate nu sunt rezolvate); presuposițiile (doar rațiunea, logica sunt bune, iar sentimentele, plăcerea sunt negative și rezolvarea problemelor individuale și de grup sunt foarte serioase, nu pot fi luate în glumă); efectele totalitarismului (dubla gândire – gândirea oficială și gândirea intimă a individului; gândirea prin procură – subiectul judecă situația ca așa ar trebui să reacționeze, așa i s-a cerut în situația respectivă, așa ar fi aproape de colegi, de șefi). Din dubla gândire se ajunge la simularea și forțarea unui consens imposibil de atins, inhibarea gândirii și a activității autonome [Ibidem, p.26]

Managementul educațional mai poate fi analizat și din punct de vedere al funcționalității sale. Considerăm ca abordarea managerială situațională, derivată din managementul sistemic este cea mai indicată pentru managementul educațional. Conceptul de gestiune în planul educației are referire la modalitatea de administrare a resurselor pedagogice (umane, materiale, financiare, informaționale) la nivelul sistemului de învățământ, organizației școlare, contextului National, teritorial și local [7, pp.13- 27]. În perspectiva managementului educației operaționalizarea conceptului de gestiune angajează acțiuni de informare, evaluare și decizie în activitatea de conducere. La nivelul organizației școlare, gestionarea resurselor este prezentă la nivelul tuturor funcțiilor manageriale (planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare prin acțiuni de cercetare și perfecționare), nu doar la nivelul funcțiilor administrative (planificare, organizare, coordonare, control, decizie). Deci, conceptul de gestiune este legat de utilizarea eficientă a resurselor.

Stabilirea funcțiilor managementului educațional în raport cu specificul educației și instituției școlare permit clasificarea lor în viziunea lui E. Domokos astfel [15, p. 16.]

• **Previziunea (planificarea)** reprezintă ansamblul acțiunilor și deciziilor prin care se stabilesc obiectivele fundamentale, componentele sale, resursele ce trebuie mobilizate și modalitățile de realizare ale acestora. Planificarea se refera la „procesele globale și specifice prin care sunt determinate obiectivele școlii, componentele politicilor educaționale, resursele, strategiile de orientare pentru managerii educaționali și evaluarea realizării obiectivelor proiectate la nivelul întregii organizații școlare”. [6, p.16.] Ioan Boboc identifică mai multe subetape ale planificării: analiza planurilor educaționale manageriale anterioare, diagnoza stării existente, controlul organizării planurilor, evaluarea și feedback-ul.

În raport cu “orizontul” perioadei la care se refera previziunea, putem distingem trei tipuri de activități previzionale:

- *Proгноза* – este previziunea pe termen lung (10 ani), ce se caracterizează în studii de prognoză, pe baza cărora se adopta deciziile strategice la nivel ierarhic superior. Ea are un caracter orientativ și un grad mare de generalizare, urmărind sesizarea unor caracteristici de evoluție ale fenomenelor socio-educaționale [Ibidem, p.12].
- *Planificarea* – desemnează previziunea pe termene medii și scurte (de la câțiva ani până la un semestru sau chiar mai puțin), al cărei produs este planul. Structura planului cuprinde: obiective, activități, responsabilități, termene, modalități de control și evaluare.
- *Programarea*, care se referă la perioade foarte scurte (decadă, săptămâna), descriind foarte amănunțit acțiunile ce vor fi întreprinse, precum și mijloacele și resursele utilizate pentru realizarea planului.

*Previziunea*, (planificarea) consideră I Boboc, trebuie privită în strânsă interdependență de celelalte funcții ale managementului, succesul ei depinzând de implementarea, organizarea și evaluarea optimă a procesului managerial din clasa de elevi [Ibidem, p.19].

• **Organizarea**, ca funcție a managementului, desemnează ansamblul acțiunilor prin care se asigură conținutul instrumental al planificării (organon = instrument; a organiza = a crea instrumente – în lb. greaca), precum și utilizarea rațională și eficientă a resurselor procesului educațional (umane, materiale, didactice, financiare și informaționale). Organizarea are drept scop funcțio-

narea optimă a procesului instructiv-educativ și a instituției școlare în ansamblu. V. Popescu insistă că organizarea se aplica în trei domenii distincte:

- organizarea activităților didactice și a funcțiilor de conducere;
- organizarea administrativă și stilul de organizare în luarea deciziilor;
- munca în echipa [17, p.159].

*Organizarea* intervine mai ales atunci când activitatea nu se poate desfășura potrivit regulamentelor de organizare și funcționare, având un caracter inedit.

• **Motivarea – antrenarea**, după cum menționează se realizează prin comandă și prin motivare și consta în capacitatea managerului de a-i convinge, de a transmite o anumită concepție, de a-i determina pe subordonați să participe activ, responsabil și creator la îndeplinirea sarcinilor ce le revin. Motivarea reprezintă fundamentul antrenării, interesele personale ale membrilor interferând cu cele ale organizației, aceștia fiind astfel cointeresați să contribuie la realizarea eficientă a obiectivelor derivate ce le revin. Pentru ca procesul antrenării să fie eficient este necesar ca motivarea subordonaților să fie realizată:

- gradual – satisfacerea în mod succesiv a intereselor personale, dar în strânsă concordanță cu eficiența activității sale;
- diferențiat, ținându-se cont de interesele personale sau de grup;
- complex, prin combinarea alternativă a stimulentele morale și spirituale cu cele materiale, în funcție de situația concretă.

• **Comanda** consta în comunicarea unui ordin din partea directorilor de școală și de respectarea acelui ordin din partea unuia sau mai multor subordonați. Întotdeauna, comanda este legată de o decizie și de sarcinile ce decurg din aceasta.[12, p.16]

• **Coordonarea și motivarea personalului** reprezintă un ansamblu de interacțiuni prin care se realizează legătura dintre structura organizatorică, tehnologia, obiectivele și resursele umane ale unei școli, precum și armonizarea deciziilor și acțiunilor unitarilor structurale, în vederea realizării obiectivelor stabilite. Coordonarea se realizează prin instruirea periodică a subordonaților, prin motivarea personalului, pentru că aceștia să reacționeze optim la comanda și la actul de conducere propriu-zis. O bună coordonare ne-

cesită existența unui flux informațional capabil să transmită rapid și nedistorsionat la toate și între toate unitățile structurii organizatorice [17, p.37].

La nivelul școlii, coordonarea efectuată de director, se realizează și se dezvoltă, în principal, prin:

- Instruire – vizează pregătirea și perfecționarea managerilor din învățământ, prin cursuri complete pentru pregătirea viitorilor manageri sau de durată variabilă, pentru managerii școlari în exercițiul funcției de coordonator;
- motivarea personalului de a realiza obiectivele organizației. Ea vizează calitatea vieții în organizație, obținerea de beneficii pe baza de performanțe, realizarea unei cariere profesionale pe baza de merit.
- conducerea propriu-zisă.

Motivarea și instruirea personalului didactic sunt principalele instrumente manageriale care eficientizează coordonarea în școală.

• **Evaluarea și controlul** au drept scop verificarea ritmică a îndeplinirii sarcinilor, remedierea operativă a disfuncțiilor și promovarea experienței pozitive. Pentru ca evaluarea să fie corectă, sunt necesare standarde aplicate cu consecvență, care să poată fi măsurate. O evaluare corectă se bazează pe indicatori obiectivi.[14, p. 75]

• **Controlul** reprezintă acțiuni inopinate sau periodice prin intermediul cărora conducerea internă, organele tutelare sau alte organisme specializate urmăresc rezultatele procesului, identificând nivelul de performanță, modul în care sunt îndeplinite obiectivele fundamentale și cele derivate de către fiecare unitate structurală implicată în procesul educațional. Controlul trebuie efectuat în mod gradat, putând lua următoarele forme:

- *control preventiv*, realizat cu scopul de a preveni posibilele deficiențe, erorile posibile și previzibile;
- controlul de îndrumare, care are drept scop remedierea unor deficiențe constatate;
- controlul coercitiv, care asigură corectarea abaterilor de la traseul inițial centrat pe obiective – în cazul sistemelor sociale.

F. Orțan descrie funcțiile caracteristicile, rolurile și cerințele controlului ca indiferent de nivelul la care se exercită, funcțiile controlului pot fi considerate următoarele:

- Funcția de *supraveghere* a funcționarii sistemului, subsistemelor, instituției sau procesului de învățământ;
- Funcția de *conexiune inversa (informativa)* – oferă managerului informații despre modul de receptare a dispozițiilor transmise subordonaților;
- Funcția *preventivă* – de prevenire a eventualelor situații de criză educațională;
- Funcția de *corectare și perfecționare* [Orțan, Fl., op. citite, p. 43]

Literatura de specialitate specifică mai multe tipuri de control. Controlul poate fi:

- curent (operativ), se efectuează zilnic, de fiecare manager în domeniul de care răspunde;
- periodic;
- simplu (tematic), axat numai pe un obiectiv, verificându-se numai una sau câteva laturi ale activității.
- complex (frontal, general) –când este axat pe mai multe obiective, fiind supuse controlului toate domeniile si compartimentele dintr-o instituție de învățământ.

• **Evaluarea** - din perspectiva manageriala, evaluarea reprezintă ansamblul metodelor, procedeele și tehnicilor cu ajutorul cărora se stabilește măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă manageriala data au fost atinse. Evaluarea poate fi atât cantitativa (măsurarea), cât și calitativă (aprecierea valorică).

Ca funcție a managementului, evaluarea vizează următoarele două operații principale, cărora li se subordonează toate celelalte acțiuni.

Ioan Toca identifică cinci funcții ale managementului educațional, dintre care patru sunt identice cu cele discutate și de Ioan Boboc. Diferența intervine în momentul în care în locul funcției de comanda, Ioan Toca propune funcția de motivare/antrenare, prin care înțelege „ansamblul proceselor prin care sunt cointeresați angajații instituției să contribuie la realizarea eficiența a obiectivelor derivate ce le revin” [6, p.16]

Șerban Iosifescu consideră că „abordările situaționale definesc funcțiile manageriale pe două dimensiuni esențiale: sarcina și umană” [11, p. 39]. Astfel, identifică trei funcții: de comunicare, de motivare, de participare.

Încercând o sintetizare a unor activități educaționale conexe,unii autori identifica doar trei funcții manageriale:

- *de planificare-organizare* a sistemului de învățământ ;
- *de orientare metodologica* a procesului de învățământ ;
- *de reglare-autoreglare* a sistemului si a procesului de învățământ;  
[Cristea S., Dicționar de termen pedagogici, 2003]

**Decizia** este un proces rațional de alegere a unei linii de conduită, a unei modalități de acțiune din mai multe alternative posibile, pentru a atinge obiectivele propuse. Decizia este o problema de opțiune, dar și de competență managerială, fiind considerată ca un moment cheie în orice activitate de conducere. Deciziile adoptate de manageri, în viziunea cercetătoarei E. Joița, în instituțiile de învățământ pot fi clasificate după diferite criterii:

- După nivelul de elaborare a deciziilor, conținutul acestora și orizontul de timp, exista: decizia *strategică* – care jalonează activitatea școlii pe termen lung, dar fără a intra în detalii (decizii de politica școlară); *decizia tactică* – are drept scop punerea în aplicare a deciziei strategice într-o etapă determinată (de regula 1an), vizând actul educațional din clasa; *decizia operativă* – are drept scop soluționarea problemelor curente, având adesea un caracter repetitiv.
- După numărul decidenților: *decizie individuală* (unipersonală), pentru soluționarea unor probleme curente; *decizie colectivă* (de grup, colegială), când este vorba de soluționarea unor probleme mai dificile, mai complexe.
- După volumul de informații și gradul lor de certitudine: decizii *programate* (de rutină), care se adoptă pe baza unor algoritmi cunoscuți și care nu implică un volum mare de informații și un timp îndelungat pentru pregătire. Se referă la situații destul de uzuale, obișnuite, chiar repetitive; decizii *semiprogramate*, care se adoptă în situații mai neobișnuite, bazându-se pe un volum mai mic de informații și pe căutarea de soluții cărora trebuie să li se acorde a priori un anumit credit. Aceste decizii se bazează pe elemente, în principiu, programabile, dar care în acea situație nu pot fi programate (decizie în caz de avarie etc.); decizii *neprogramate* (creatoare) – se referă la situații noi cu care decidentul nu s-a mai confruntat și care cer soluții originale și de ansamblu [13, p. 34].



Managerul școlar își va subordona întreaga activitate nevoii de a educa și de a forma tineri în acord cu opțiunile lor și cu interesele societății. Notele esențiale ale unui management educațional rațional, eficient și pragmatic ar fi următoarele:

- capacitatea de a asigura funcționarea optimă a instituției școlare privită ca sistem educațional;
- realizarea unei eficiente școlare prin stimularea inițiativelor, organizarea coerentă a activităților și satisfacerea motivată a opțiunilor;
- asigurarea unui mediu participativ în organizarea, desfășurarea și evaluarea procesului didactic;
- adaptarea conținutului procesului didactic factorilor noi care intervin, precum și dinamicii sociale;
- considerarea elevului drept subiect activ al educației;
- luarea deciziilor în timp util și aplicarea lor cu fermitate și responsabilitate.

În concluzie, vom considera ca pentru organizația școlară conceptul de *management* este mai adecvat decât cel de conducere, de aceea vom utiliza exprimarea *managementul organizației școlare*. Pentru a sublinia rolul directorului vom utiliza expresia de *director de unitate de învățământ* sau mai simplu *director de școală*, dar nu înseamnă ca eliminăm expresia de manager educațional. Conceptul de *gestionare* îl vom considera adecvat atunci când ne referim la resursele organizației iar conceptul de gestionare va fi menționat cu precădere în interpretările procesual-organice.

## **2.2. Managementul resurselor umane în educație**

Managementul Resurselor Umane este parte a procesului care ajută organizația să își atingă scopurile. Odată ce s-au stabilit direcțiile generale și strategia următorul pas este de a stabili obiective ferme și a le dezvolta în planuri de acțiune. Obiectivele nu pot fi realizate fără resursele necesare, care include și persoanele. MRU ar trebui să fie parte a procesului care stabilește ce persoane sunt necesare, cum să fie folosite acestea, cum să le obținem, cum să le conducem. Aceasta definiție accentuează importanța strategică a MRU datorită naturii continue a

activităților realizate. Acordul este mai puțin accentuat, scoțându-se în evidență natura integrată a celor două categorii de nevoi.

Managementul Resurselor umane este un termen modern care se extinde din ce în ce mai mult, în literatura de specialitate, iar cei ce-l folosesc caută să clarifice elementele care îl deosebesc de Managementul de Personal. Potrivit literaturii de specialitate MRU presupune o abordare sau o tratare globală, totală, interdisciplinară și profesională a problemicii personalului dintr-o organizație. Managementul Resurselor Umane este diferit de celelalte domenii ale managementului prin aceea ca trebuie să servească nu numai patronului ci trebuie să acționeze în interesul angajaților [9, p.84].

MRU s-a format în timp și schimbarea denumirii sale este în primul rând rezultatul unor puncte de vedere divergente privind funcțiunea de personal și apoi a faptului că aceasta s-a dezvoltat și adaptat la universul schimbător. Funcția de personal desemnează *ansamblul proceselor din cadrul unei organizații prin care se asigură resursele umane necesare precum și utilizarea, dezvoltarea și motivarea acestora*. Această funcție s-a transformat în funcțiunea de resurse umane și apoi *managementul resurselor umane* care reflectă o schimbare de nume dar mai ales de conținut accentuând viziunea de perspectivă și importanța strategică [16, p.73].

Definirea managementului resurselor umane și a obiectului de studiu al acestuia constituie una dintre problemele esențiale de care depinde, după unii specialiști chiar statutul acestui domeniu. Multitudinea de definiții date acestui termen ascund pe de o parte deosebiri de formulare, iar pe de altă parte deosebiri privind filosofia de abordare a acestui domeniu.

Alan Price definește acest concept ca fiind: o filosofie a managementului persoanelor bazată pe credință ca resursa umana este cea mai importanta în susținerea succesului în afaceri. O organizație obține avantaj competitiv prin utilizarea eficientă a angajaților, bazată pe priceperea lor de a atinge obiectivele definite. MRU este îndreptat către selectarea unor oameni capabili, flexibili, interesați, conducerea și recompensarea performanțelor și dezvoltarea competențelor lor [16, p. 53].

Alte definiții date de specialiști sunt redate mai jos, cu specificația ca sunt doar câteva din ele:

Beer et al în 1984 definește *MRU implică toate deciziile și acțiunile de*

*management care afectează relațiile dintre organizație și angajații resursele ei umane.* În 1990 Keenoy, definește MRU, o metodă de a maximiza venitul de pe urma forței de muncă prin integrarea MRU în strategia de afaceri'.

M. Armstrong, în 1992: O abordare strategică, coerentă și comprehensivă a managementului și dezvoltării resurselor umane ale organizației în care fiecare aspect al acestui proces este integrat în managementul general al organizației. MRU este în esență o ideologie.

M. Armstrong în 1994: Poate este mai bine să privim MRU ca o noțiune despre cum pot fi cel mai bine conduși oameni în interesul organizației.

Storey în 1995 MRU este o abordare distinctivă a managementului angajării care căuta să obțină un avantaj competitiv printr-o dezvoltare strategică a unei forte de muncă înalt calificate și implicate, utilizând o arie integrată de tehnici culturale, structurale și personale [12, p.65].

Mai putem defini MRU, așa cum mai apare în literatura de specialitate, ca:

- MRU cuprinde toate activitățile orientate spre factorul uman, având drept obiective: conceperea, proiectarea, utilizarea optimă, întreținerea și dezvoltarea socio-umană.
- Ansamblul activităților referitoare la asigurarea utilizării optime a resurselor umane în beneficiul organizației, al fiecărui individ și al comunității în general.
- Complexul de activități orientate către utilizarea eficientă a capitalului uman, în scopul realizării obiectivelor organizaționale simultan cu asigurarea condițiilor ce garantează satisfacerea nevoilor angajaților.
- Un complex de măsuri concepute interdisciplinar cu privire la recrutarea personalului, selecția, încadrarea, utilizarea prin organizarea ergonomică a muncii, stimularea materială și morală, până în momentul încetării contractului de muncă [ 16, p.95].

În R. Moldova evoluția managementului resurselor umane este condiționată de dezvoltarea învățământului, precum și de evoluția managementului educațional. Codul Educației în vigoare [Codul educației] ne permite să constatăm că se precizează: *categoriile de personal din învățământ, condițiile de ocupare a funcțiilor didactice din învățământ,*

*organul suprem* ce stabilește norma didactică a cadrelor din învățământ (MECC), modul de salarizare a cadrelor didactice (care se efectuează în dependență de nivelul de studii, funcția ocupată, gradul și titlul didactic, de titlul științific, precum și de vechimea în muncă); se precizează mărirea sporului la salariu pentru grad didactic; se stabilește modul de pregătire, perfecționare și recalificare a cadrelor didactice; sunt definite *drepturile cadrelor didactice* (care se reduc doar la alegerea liberă a programelor de studii, formelor și metodelor de predare, manualelor și materialelor didactice aprobate de Ministerul Educației Culturii și Cercetării, la posibilitatea participării în alegerea organelor administrative și consultative ale instituției de învățământ, pot să beneficieze de asigurare preferențială cu spațiu locativ, de concedii de odihnă prelungite, de asistența medicală gratuită, de reduceri la plata pentru serviciile comunale, conform legislației în vigoare, iar în localitățile rurale – și de alte facilități prevăzute specialiștilor din gospodăria agricolă, să li se acorde, pe bază de contract, concediu cu durata de până la 3 luni, cu păstrarea salariului, pentru elaborarea de manuale, lucrări metodice, monografii, la comanda Ministerului Educației Culturii și Cercetării); sânt clarificate *obligațiile cadrelor didactice* (care precizează că acestea sunt obligate să respecte normele de etică, să asigure buna desfășurare a procesului instructiv-educativ, însușirea temeinică a programelor de studii și dezvoltarea capacităților elevilor și studenților; să asigure securitatea vieții și ocrotirea sănătății copiilor în procesul de învățământ; să desfășoare procesul de educație și instruire în spiritul stimei față de familie, părinții, adulții, al respectului față de valorile culturale și spirituale naționale și universale, să educe o atitudine grijulie față de mediul înconjurător; să-și perfecționeze în permanență calificarea profesională, măiestria pedagogică; să nu facă propagandă șovină, naționalistă, politică, religioasă, militaristă etc.).

Prima lucrare, în Republica Moldova, în domeniul managementului resurselor umane în învățământ apare în 2004, sub redacția lui Bucun N., Caisin S. etc. cu titlul *Managementul resurselor umane* [7, 311 p.]. În această lucrare metodologică pentru prima dată este abordată problema cadrului didactic în mediul organizațional din diverse aspecte.

Formarea resurselor umane în învățământ, ca domeniu specific managementului resurselor umane, se află în centrul investigațiilor realizate

de Callo T. [9, p.17-20.]. Preocupările investiționale ale cercetătoarei țin de *prospectarea domeniului dezvoltării profesionale* la nivelul producerii de schimbări și „ieșirea” spre reformă a domeniului de formare continuă prin prisma armonizării/integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației elevilor. Prin cercetările sale T. Callo contribuie la modernizarea modului de concepere și derulare a procesului de dezvoltare profesională la micro și macronivel; modelează o viziune mai largă în raport cu cadrul didactic din perspectiva exigențelor profesionale. Cercetătoarea fundamentează o nouă viziune conceptuală și proiectează o nouă direcție de cercetare – *profesionalizarea profesorilor* ca o activitate de formare și aplicare eficientă a competențelor profesionale în raport cu educația elevilor și a ideologemului profesional, prin devenirea permanentă a *pedagogului rationalis*; argumentează oportunitatea stringentă a dezvoltării unui cadru didactic „de calitate”.

Platon C. [21, 24 p.] abordează în 2005 un alt domeniu specific MRU – evaluarea resurselor umane în învățământ. Autoarea fundamentează *concepția evaluării extinse a cadrului didactic universitar*, bazată pe o viziune sistemică asupra evaluării, tratată ca o modalitate generală de măsurare, gestiune și interpretare a actului evaluativ; elaborează modelul multidimensional de evaluare a cadrului didactic universitar, bazat pe principiile: globalității, structurării, contextualității, valoric, sinergetic și constituit pe dimensiunile: structurală (scop, obiect, surse, mijloace, destinatari), contextuală (climat, caracteristici, interacțiuni), valorică (produs, procedură, proces); argumentează bazele metodologice ale elaborării instrumentelor de evaluare; determinarea algoritmului elaborării instrumentelor de evaluare (identificarea funcțiilor, operaționalizarea conceptului, elaborarea și evaluarea indicatorilor, stabilirea proprietăților metrice), definirea factorilor și criteriilor de evaluare; elaborarea / adaptarea și validarea instrumentelor de evaluare în funcție de scopurile evaluării (formativ, administrativ), de sursele de evaluare (studenți, experți, cadru didactic), de obiectul evaluării (competență, climat, dimensiuni subiective); identifică *standardul calității cadrului didactic universitar*; stabilește variabilele contextuale cu efecte distorsionate asupra actului evaluativ și strategiile de implementare a modelului de evaluare a cadrului didactic

universitar (gestiune: principii, faze, etape; supervizare: condiții, profiluri comportamentale, stiluri de supervizare [1, p. 47]).

În urma reformelor în educație, informatizării societății, tendinței Republicii Moldova de integrare în Uniunea Europeană se modifică și rolul cadrului didactic în asigurarea eficacității procesul educațional, prin deplasarea accentului de pe rolul de furnizor de informații pe rolurile de organizator și conducător, de consilier și orientator, de creator de situații de învățare și de evaluator și terapeut. Aceasta solicită *o schimbare profundă la nivel de conștiință și comportament profesional*, posibilă a fi atinsă prin promovarea managementului resurselor umane centrat pe beneficiar, pe nevoile lui de bază, orientat spre creșterea performanțelor profesionale și împlinire profesională.

Literatura de specialitate scoate în evidență un șir de Principii ale Managementului Resurselor Umane. Alan Price în lucrarea sa „Human Resource Management in a Business Context”, marchează 10 principii pe care în esență ar trebui să le respecte un MRU eficient.

- **Comprehensivitate.** Acesta include toate aspectele managementului legat de oameni și presupune ca managementul resurselor umane să fie organizat și deciziile să nu se ia ad-hoc la un nivel local.
- **Coerenta.** Activitățile și inițiativele managementului resurselor umane formează un întreg cu o anumită substanță. Trebuie să existe o legătură clară între performanțele și recompensele indivizilor pe de o parte și nevoile afacerilor pe de alta parte.
- **Control.** Scopul este de a se asigura că performanța este în asentimentul obiectivelor organizației. Aceasta se realizează prin management participativ, cu specificarea modului cum un obiectiv poate fi atins.
- **Comunicare.** Scopul este ca obiectivele să fie acceptate și înțelese de către toți angajații și o cultură deschisă fără bariere. Modalitatea de realizare este data de strategii clare, simple și justificate; procese de comunicare în cascadă care să asigure feed-back către vârf.
- **Credibilitate.** Se dorește ca personalul să aibă încredere în manageri și în strategiile acestora. Se poate realiza dacă managementul este sincer, cinstit și consistent.
- **Implicare.** Scopul este motivarea personalului în atingerea obiectivelor

organizației. Pentru aste e necesar ca managementul să se implice alături de personal.

- **Schimbarea.** Scopul este îmbunătățirea continuă și dezvoltarea care sunt necesare pentru supraviețuire. Este nevoie de sisteme de muncă și persoane flexibile, cultura inovației și calificarea.
- **Competența.** Este necesar pentru a asigura o organizație capabilă să-și atingă scopurile în mod dependent de competențele și performanțele individuale.
- **Creativitatea.** Aceasta datorită faptului că un avantaj competitiv se obține numai printr-o strategie unică. Pentru asta e nevoie de un sistem care să încurajeze și să implementeze ideile angajaților.
- **Eficiența costurilor.** Scopul este competitivitatea, un sistem de recompensare și promovare corect. Acțiunile necesare se referă la plata managerilor pe același sistem aplicat în cazul personalului.

**Obiectivele Managementului Resurselor Umane.** Un alt subiect ce poate fi abordat în legătură cu Managementul Resurselor Umane se referă la obiectivele acestuia. Obiectivele precise ale MRU vor varia de la o organizație la alta și vor depinde de gradul de dezvoltare al acesteia. La o extrema, de exemplu, specialiști în resurse umane sunt văzuți ca persoane interesate în partea administrativă a managementului, pregătirea contractelor de munca, ținerea dosarelor de personal, etc. La cealaltă extrema sunt cei ce se consideră ca fiind o parte vitală a procesului de planificare a afacerilor. După cum menționează **Barry Gushway** în „Human Resource Management”, printre obiectivele organizațiilor se regăsesc:

- managementul resurselor umane este necesar să asigure că organizația are o forță de muncă înalt motivată și performantă, să facă persoanele să coopereze cu schimbarea și să-și îndeplinească obligațiile contractuale;
- implementarea și menținerea politicilor și procedurilor de resurse umane pentru a permite organizației să-și atingă obiectivele;
- asistarea organizației în dezvoltarea tuturor direcțiilor și strategiilor, în special cu referire la implicațiile resurselor umane;
- oferirea suportului și condițiilor care să îi ajute pe managerii de linie să-și atingă obiectivele;

- rezolvarea crizelor și conflictelor în situațiile legate de relațiile umane și să se asigure ca nu vor împiedica organizația să-și atingă scopurile;
- oferirea unei legături între forța de muncă și managementul organizației;
- acționarea ca un custodie al standardelor și valorilor organizației în managementul resurselor umane.

În ultimii ani a crescut substanțial interesul față de problematica *calității*, în general, și de *Managementul Calității (MC)*, ceea ce a fuzionat treptat și firesc și în domeniul educației, având ca argument că în condițiile descentralizării, autonomiei instituționale, sistemului concurențial pe piața serviciilor educaționale, competiției intra - și interinstituționale complexe, managementul calității constituie una din direcțiile prioritare de activitate ale unei instituții de învățământ competentă și competitivă, ce activează într-un sistem concurențial al serviciilor educaționale.

Conform teoriilor managementului calității, succesul unei organizații depinde de capacitatea ei de a se diferenția de concurenți printr-o contribuție multidimensională în oferirea de satisfacție beneficiarilor, perspective de dezvoltare profesională și personală pentru angajați, prosperitate și bunăstare membrilor comunității din care face parte, alocarea de resurse financiare pentru elaborarea strategiilor și adoptarea politicilor privind resursele umane [11, p. 17].

Teoriile managementului calității avansează principiile: instruirea, prin metode moderne, a personalului, introducerea unor programe riguroase de instruire a tuturor angajaților în raport cu evoluția procedurilor, metodelor și tehnicilor asigurarea angajaților cu instrumentele adecvate realizării unor activități corespunzătoare în echipe de lucru, încurajarea comunicării și formulării de opinii de către toți angajații, formarea unor echipe de lucru pentru identificarea și prevenirea problemelor, cultivarea mândriei profesionale pentru rezultatele obținute [24, 195 p.].



### 2.3. Dezvoltarea resurselor umane – condiție de bază a creșterii calității serviciilor de educație în Republica Moldova

Dezvoltarea societății, îndeosebi într-o eră a schimbării, depinde nemijlocit de evoluția învățământului, care este unul dintre instrumentele principale cu care societatea stimulează, dirijează și controlează procesele dezvoltării. Opțiunea pentru o societate democratică și deschisă reclamă focalizarea eforturilor asupra „dimensiuni educative” a dezvoltării sociale, care, în concordanță cu dimensiunea economică, politică și culturală, trebuie să construiască o societate sănătoasă, îmbunătățind calitatea vieții printr-o educație superioară de calitate. În acest context, nevoia instituirii unui *sistem național (de management) al calității* este deosebit de actuală și importantă în perspectiva edificării unei societăți democratice, bazată pe cunoaștere și informatizare. Or, pentru ca un stat să fie competitiv în condițiile provocărilor lumii contemporane - ceea ce reprezintă un obiectiv de interes național pentru Republica Moldova – este necesar și suficient ca serviciile educaționale oferite de instituțiile de învățământ să fie de calitate, competitive, să garanteze formarea / dezvoltarea generației tinere în spiritul libertății, creativității, independenței, deschiderii către schimbare, inovare.

Astfel, *calitatea educației, calitatea formării profesionale devine o prioritate națională* și, ca urmare, necesită fundamentare / susținere științifică. În această ordine de idei, de rând cu *componentele economică* (profiluri, reducerea costurilor noncalității, imaginea) și socială (motivație, satisfacție, implicare, participare), *componenta științifică și pedagogică* (creativitate, competență, inovație, metode, tehnici) devine una crucială, care, în ultimă instanță, trebuie să faciliteze *promovarea unei noi paradigme a învățământului, paradigmă centrată pe umanizare, umanitarizare și informatizare, precum și o nouă paradigmă a managementului din perspectiva democratică și a integrării europene* [14. p.98]. Acest deziderat implică o *filozofie a asigurării calității educației centrată pe creșterea investițiilor în capitalul uman*, ceea ce constituie un imperativ al tendințelor de integrare a Republicii Moldova în spațiul european al calității, a acțiunilor de racordare a sistemului de învățământ de toate nivelurile (preuniversitar, universitar, postuniversitar, profesional) la standardele internaționale de calitate – ISO. În

această perspectivă, *calitatea educației, calitatea formării profesionale constituie cheia în dezvoltarea durabilă a țării*, lucru care necesită o altă optică de abordare a calității decât cea concepută tradițional prin prisma unei imagini naționale a calității, urmând să ne racordăm la standardele europene și internaționale de calitate, această acțiune constituind direcția strategică de perspectivă imediată și pe termen lung a cercetărilor științifice.

Calitatea în educație concepută ca un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia are menirea să satisfacă interesele beneficiarilor (societatea, statul, elevii/studentii, cerințele angajatorilor, instituțiilor de învățământ etc.) și depinde de mai mulți factori (calitatea instruirii, calitatea personalului didactic, calitatea curriculumului școlar, calitatea predării/învățării, calitatea evaluării, calitatea managementului educațional, calitatea asigurării bazei tehnico – materiale, calitatea finanțării etc.), fapt ce necesită o abordare într-o manieră complexă, sistemică, cuprinzătoare. Schimbarea de paradigmă a învățământului tradițional și a învățământului contemporan, implementarea managementului educațional cu accentul pe managementul calității, în toată complexitatea și natura sa, prin funcțiile sale specifice, și a sistemului calității ca ansamblu de acțiuni organizaționale, proceduri, procese, mobilizare de resurse au menirea să asigure o educație de calitate. Acestea implică un management modern și autohton în condițiile modernizării învățământului asigurându-se monitorizarea calității în învățământ la nivel de sistem, de unitate școlară, cadru didactic, elev, cu accentul pe calitatea proceselor și a rezultatelor, care, luate în ansamblu și fiind însoțite de o conducere managerială de calitate în parteneriat cu părinții, elevii și comunitatea, vin să asigure calitatea educației, îmbunătățirea calității educației pe întreg parcursul „spiralei calității”. În acest context, menționăm faptul că managementul calității și asigurării calității educației au la bază o varietate de factori, ca: implementarea rezultatelor cercetării, tradiție și cultură, investiții, cadrul legislativ, relațiile dintre diverși actori, condițiile de pe piața muncii, resursele umane și capacitatea instituțiilor care trebuie mobilizate, orientate, coordonate în realizarea scopului prioritar – asigurarea și îmbunătățirea calității în educație. Or, tocmai școala, ca unitate de bază a sistemului de învățământ și educație, trebuie să devină un adevărat furnizor de calitate [15, p.64].

*Calitatea educației* este indicatorul de bază al dezvoltării sociale și ca urmare a calității vieții. În condițiile în care societățile contemporane au devenit, în mare măsură, societăți ale cunoașterii și informatizării, producerea atât a bunurilor materiale, cât și a celorlalte valori, nemateriale, este asigurată de un număr din ce în ce mai mare de oameni, care produc și valorifică cunoaștere. În aceste condiții, însăși natura și esența organizațiilor și unităților sociale se transformă în profunzime. Principalele consecințe ale acestor transformări se concretizează în: organizarea întreprinderilor și a unităților economico – sociale preponderent pe baza materiei cenușii, a muncii intelectuale, și nu a muncii fizice; efectuarea muncii și a activităților se realizează pe bază de cunoaștere științifică, deci în cap și nu pe bază de resurse și de forță fizică, manuală; transformarea relației dintre muncitorii intelectuali și muncitorii direct productivi în sensul creșterii raportului dintre aceste două categorii în favoarea primei categorii; cunoașterea și cunoștințele devin arma principală a eficienței, performanței și competitivității. Din această perspectivă, *calitatea educației* devine în prezent una crucială și merită cea mai mare atenție din partea celor preocupați de educație și în special de problematica conducerii. Or, conducerea la toate nivelurile trebuie să contribuie, în primul rând, la îmbunătățirea calității educației, aceasta constituind esența întregii activități manageriale. În această ordine de idei, calitatea învățământului a devenit în ultimul timp centrul discuțiilor privind starea actuală și de perspectivă a învățământului din Republica Moldova. Calitatea constituie unul din pilonii de bază ai Codului educației și a Strategiei dezvoltării învățământului în Republica Moldova „Educația 2020” [15, p. 32]. Multiplele discuții în problema vizată sunt firești în contextul evoluției societății noastre spre democrație și integrare europeană. Or, acest deziderat pentru Republica Moldova, impune evaluarea învățământului, supus unei reforme de anvergură în ultimii ani, prin prisma calității, adecvării rezultatelor formării tinerei generații contextului noilor orientări și realități, intereselor și opțiunilor individuale. Nevoia de perfecționare a învățământului, a școlii, în special, a situat în prim plan ideea calității învățământului care se impune prin mai multe considerente:

- Învățământul contemporan tot mai mult interacționează cu economia,

cultura, cu alte sfere ale vieții sociale, devenind unul dintre factorii prioritari, dominanți în dezvoltarea umană și socială.

- Învățământul, în general, și școala, în special, se află într-un proces continuu de schimbare și în acest context se încearcă a stabili anumite criterii de eficiență, efectivitate. De exemplu, se face referire la crearea de condiții pentru egalizarea șanselor de acces și reușită școlară sau la sporirea numărului de elevi buni, democratizarea vieții școlii, capacitatea elevilor, absolvenților de a soluționa probleme etc. Într-adevăr, acestea și alte criterii sunt importante, însă diversitatea lor se impune a fi unificată. E nevoie de niște criterii universale pentru aprecierea activității școlii, învățământului, în general. Or, acest criteriu comun este tocmai calitatea, care, de rând cu alte componente integratoare ale sale: efectivitate, eficiență, optimizare, competitivitate, competență, funcționare/dezvoltare etc., denotă procesele reale din învățământ, gradul de corespundere a rezultatelor activității școlii, cerințelor sociale și individuale.
- Ideea calității este actuală pentru toate structurile educaționale, organizaționale ale învățământului, implică toată ierarhia sistemului de conducere din învățământ, deoarece acest criteriu reflectă aportul tuturor subiecților și a fiecăruia, în parte, în ceea ce privește obținerea rezultatului comun – calitatea educației.

Calitatea învățământului exprimă capacitatea acestuia, a școlii de a-și exercita misiunea, funcțiile într-o perioadă de schimbare continuă, volumul și nivelul de realizare deplină a potențialului uman, științifico-metodic, material-didactic și tehnic, altor resurse. Calitatea denotă dezvoltarea învățământului ca sistem social, competitivitatea învățământului, pregătirea absolvenților pentru integrare în viața socială, aprecierea învățământului de către societate, dinamica schimbării conținuturilor educaționale, proceselor dezvoltării, perfecționării școlii, implementării tehnologiilor didactice etc. [17,p. 42].

### ***Bibliografia***

- 
1. Andrei L., Tehnici și metode de evaluare a performanțelor. Iași 2003, 61 p.
  2. Boboc, I., *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*, EDPRA, București, 2002, p.16.

3. Bucun N. et al. Managementul resurselor umane. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional. Modulul 3. Chișinău: Institutul de Instruire Continuă, 2004. 311 p.
4. Callo T. Conceptul dezvoltării profesionale. Revista Univers Pedagogic, 2004, nr.1, p.17-20
5. Catuneanu V., Dragulănescu N. Premiile pentru calitate. EFQM și Fundația Română pentru Promovarea Calității. București, 2001. 117 p.
6. Cindrea I., Managementul resurselor umane, note de curs., Sibiu: Centrul pentru Învățământ la Distanță, 2008, p.25
7. Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, p. 180.
8. Cojocaru V. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, p. 182.
9. Cojocaru V., Slutu L. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, p. 157.
10. Deming W.E. Out of the Crisis. Cambridge Mass. USA: MIT Press, 1986. 507 p
11. Iosifescu, Ș., Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare, București: Editura Prognozis, 2000, pp. 24, 25.
12. Jinga, I., Managementul învățământului, București, Editura Aldin, 2011, p. 14.
13. Joița E., Management educațional. Profesorul manager: roluri si metodologie. Iași: Editura Polirom, , 2000, p.15.
14. Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău 2016, Ministerul Educației din Republica Moldova
15. Orțan, Florica, Managementul educațional, Oradea: Editura Universității din Oradea 2003.
16. Petrescu I., Management, Brașov: Editura Tipocard Brașovia, 2013, p.10.
17. Popescu V.V., Știința conducerii învățământului, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003, p.159.
18. Russu, C., Management, suport de curs, București: Editura Sitt, 2011, p. 11.
19. Toca, I., *Management educațional*, EDP-S.A., București, 2002, pp.19, 20.
20. Constantin, T., Constantin-Stoica, A. *Managementul resurselor umane*. Iași: Institutul European, 2002, pp. 66-6.
21. Platon C. et al. Managementul evaluării calității în învățământ. Program de formare

### ***Evaluare***

- 
1. Prezența caracteristicilor structurale și funcționale ale unei organizații.
  2. Explicați abordarea situațională în selectarea metodologiei optime pentru proiectarea sistemului de management.

3. Redați conținutul metodologiilor de proiectare a sistemului de management.
4. Explicați condițiile de aplicare a metodologiilor de proiectare a sistemului de management.
5. Explicați experimentarea și implementarea noului sistem de management.
6. Evaluați premisele reproiectării sistemului de management.
7. Redați conținutul etapelor reproiectării sistemului de management.
8. Elaborați planul de acțiuni pentru reproiectarea sistemului de management.
9. Estimați indicatorii determinării eficienței sistemului de management.

### ***Activități individuale***

---

Comentați în maximum 350 cuvinte importanța strategiei și politicii resurselor umane pentru organizație pentru obținerea performanței organizației

### **JURNAL REFLEXIV**

**Am învățat:** \_\_\_\_\_

---

---

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

# PREGĂTIREA ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

## 3.1. Pregătirea și dezvoltarea profesională

Noțiune de carieră are o mare varietate de definiții, marea majoritate ținând cont mai ales de percepții individuale sau colective. Mediatizarea persoanelor de succes într-un anumit domeniu (de altfel extrem de importantă în prezentarea unor modele ce pot fi considerate repere) au indus în opinia publică ideea de asociere a noțiunii de carieră cu excelența: doar persoanele cu rezultate deosebite, remarcabile în domeniul lor au o carieră, restul au doar o slujbă, o profesie, un loc de muncă stabil sau temporar. Astfel, în sens tradițional cariera înseamnă o succesiune de etape în urma cărora o persoană ajunge într-o funcție importantă, cu un statut social recunoscut și respectat, bine remunerată.

DEX on –line dă o definiție similară a carierei: carieră, cariere, s.f. Profesiune, ocupație; domeniu de activitate; timp cât cineva lucrează într-un anumit domeniu.

- Etapă, treaptă în ierarhia socială sau profesională.
- Poziție în societate, situație bună. [Pr.: -ri-e-] – Din fr. cariere. [DEX 98 Definițiile sunt sintetice (convenim să le numim definiții de lucru)].

Delimitarea între traseul profesional și dezvoltarea profesională nu este strictă, acestea se întrepătrund, pe traseul profesional (trasat legislativ) putând fi identificate oportunități de dezvoltare profesională. Astfel, după definitivarea în învățământ cadrul didactic are ca opțiune personală să-și mențină acest statut sau să parcurgă etapele pentru gradele didactice II și I, acestea nefiind o obligație, ci un drept, cu consecințe directe asupra remunerației.

Demnitatea umană, libertatea, democrația, egalitatea, statul de drept - acestea sunt valorile fundamentale ale Uniunii Europene, enunțate chiar în primele pagini ale Tratatului de la Lisabona. Aceste valori sunt comune

tuturor statelor membre și orice țară europeană care dorește să adere la Uniune trebuie să le respecte. Am început cu aceste valori recunoscute pentru că din ele rezultă drepturi fundamentale de care trebuie să beneficiem (pentru informații suplimentare vezi INFO+). Alături de aceste valori fundamentale fiecare persoană își are propriile valori în care crede, condiționate de mediul în care a crescut și s-a dezvoltat, putând să fie valori promovate de o anumită religie sau valori morale. Nu ne propunem să aprofundăm conceptual domeniul, ci doar să subliniem importanța valorilor și principiilor pe care fiecare din noi le respectăm. Ele ne ghidează conduita și deciziile atât pe plan personal cât și profesional. Principiile și valorile la care vom face referire nu sunt idei misterioase, ezoterice sau religioase (chiar dacă fac parte integrantă din orice mare religie), ci sunt generale, aparținând condiției, conștiinței și cunoașterii umane.

Discuțiile despre valori sunt dificile, marea majoritate a oamenilor presupun că acestea sunt evidente și că semenii respectă aceleași valori ca și ei cum ar fi cinstea, integritatea, onestitatea, demnitatea umană, răbdarea, libertatea. Convenim pentru simplificarea demersului să numim valori personale ceva ce este extrem de important în existența noastră. Fiecare dintre noi am fost puși în situația în care nu am putut face anumite lucruri la solicitarea prietenilor, „șefilor”, rudelor etc. pentru că veneau în contradicție cu setul nostru de valori. În orice discuție sunt prezente, implicit, cel puțin trei seturi de valori: valorile noastre, ale partenerului/partenerilor de discuție și ale celor care nu sunt prezenți, dar despre care se vorbește. Cunoaștem ceva despre valorile implicate, altele decât cele ale noastre? Majoritatea consideră că propriile valori sunt împărtășite, mai mult sau mai puțin, și de către ceilalți.

În subtitlu aveam, după valori și principii, menționate cunoștințele în relație cu dezvoltarea profesională. În acest context, în nici un caz (nici măcar ca aluzie!) nu vom face referiri la cunoștințe în sensul de „pile, relații”. Apelarea la astfel de „cunoștințe” ține de setul de valori personale, de încălcarea unor norme (în primul rând morale, dar uneori și legale). Acest subiect nu va fi ocolit pentru că este sensibil, dar va fi tratat la secțiunea referitoare la răspunderea și responsabilitatea cadrelor didactice. *Ne vom referi la cunoștințele pe care trebuie să le aibă un cadru didactic pentru a putea vorbi de dezvoltarea sa profesională.* Sunt, în primul rând



cunoștințele teoretice la disciplina pe care o predau/se pregătesc să o predea. Focalizarea doar pe cunoștințe teoretice la disciplină echivalează cu tocitul și învățatul înainte de examen: te poți strecura uneori (chiar luând note bune), dar nu ajungi să stăpânești materia și să poți face corelații cu alte materii care, poate, te interesează. Cât este de inefficientă aplicarea acestei metode putem să percepem făcând o analogie cu activitatea din agricultură: dacă uiți sau întârzi să semeni primăvara, în vară constai că plantele pe care le-ai semănat sunt mult întârziate în creștere față de ale vecinilor tăi care au semănat la timp, găsești scuze în timpul nefavorabil, calitatea slabă a semințelor, dar la final, la vremea culesului, degeaba te scoli de dimineață, ai pregătiți culegătorii, recipientele de cules, spațiul de depozitare. Dacă nu prea ai ce culege, nu poți suplini cu buna organizare a culesului etapa semănatului pe care ai ratat-o. De ce mai e nevoie în plus? Doar cunoștințe? De ce tip? Și de altceva? Ce anume? O să vedem împreună în aplicațiile următoare

Schimbarea de paradigmă în educație, prin trecerea de la un sistem bazat pe transmiterea de cunoștințe și dezvoltarea de abilități la un sistem ce să vizeze formarea de competențe este impusă de schimbările globale în economie și societate, impuse de dezvoltarea extrem de rapidă a tehnologiei informației într-o economie globalizată. Preocupările UE de stabilire a celor opt competențe din Cadrul european de referință sunt anterioare demersului legislativ și s-au încadrat într-o tendință generală de adaptare a sistemelor de educației la schimbările profunde menționate. Stabilirea unui set de competențe relevante a fost și preocuparea OECD, scopul unor proiecte internaționale de anvergură (cum ar fi Partnership for 21st century skills), între aceste preocupări situându-se și demersurile de adaptare a celor opt competențe cheie la sistemele educaționale din diverse state membre ale UE. Conform principiilor europene comune privind competențele profesorilor și calificările acestora

• ***Profesia didactică trebuie să se bazeze pe o calificare înaltă.***

Personalul didactic trebuie să aibă o formă de învățământ superior. De asemenea, ar trebui ca fiecare cadru didactic să aibă posibilitatea de a continua studiile la un nivel superior, pentru a-și dezvolta competențele de predare și a-și spori șansele de promovare în carieră. Printr-o abordare multidisciplinară, formarea profesorilor trebuie să asigure: - cunoașterea profundă a disciplinei, - înalte cunoștințe pedagogice, - competențe de

orientare și sprijinire a elevilor, - înțelegerea dimensiunii sociale și culturale a învățământului.

- ***Profesia didactică trebuie plasată în contextul învățării pe tot parcursul vieții.*** Acest context trebuie dezvoltat prin: - încurajarea și sprijinirea la nivel de sistem a dezvoltării profesionale continue, care poate include perioade de timp petrecute în afara sistemului educațional, recunoscute și recompensate ca atare de către sistemul educațional, - recunoașterea din partea profesorilor și instituțiilor educaționale a importanței dezvoltării profesionale pe tot parcursul vieții, - încurajarea profesorilor pentru revizuirea activităților didactice și a celor practice, în vederea creșterii eficacității lor atât pe baza inovațiilor și cercetărilor din domeniu, cât și pe baza evoluției societății cunoașterii, în general, și - înțelegerea de către personalul didactic a rolului pe care îl are în educarea celor care vor învăța pe tot parcursul vieții.

- ***Profesia didactică trebuie considerată o profesie mobilă.*** Mobilitatea trebuie să reprezinte o componentă centrală a formării inițiale și continue a personalului didactic. Recunoașterea mutuală a statutului și experienței didactice, împreună cu asigurarea mobilității între diferitele niveluri educaționale reprezintă două direcții importante de acțiune în acest sens.

- ***Profesia didactică trebuie să se bazeze pe parteneriate.*** Instituțiile furnizoare de formare profesională trebuie să-și organizeze activitatea în colaborare și parteneriat cu alte școli, cu mediul local de afaceri (angajatori), cu furnizorii de formare și cu ceilalți factori interesați. Instituțiile de învățământ superior trebuie să se asigure de faptul că oferta lor educațională se bazează pe cunoașterea practicilor curente. Competențele personalului didactic trebuie să permită acestuia:

- ***Să lucreze cu alții – profesia didactică trebuie bazată pe valori precum incluziunea socială și dezvoltarea potențialului fiecărui cursant.*** În acest scop cadrele didactice trebuie să posede cunoștințe privind creșterea și dezvoltarea umană și să demonstreze încredere în sine atunci când se implică în activități didactice. Profesorii trebuie să fie capabili să lucreze cu elevii ca indivizi și să-i sprijine să se dezvolte ca membrii participativi și activi ai societății. Ei trebuie să fie capabili să lucreze în așa fel încât să sporească inteligența colectivă a cursanților și să colaboreze cu colegii pentru dezvoltarea propriilor competențe.

• **Să opereze cu un volum considerabil de informații, tehnologii și cunoștințe noi – personalul didactic trebuie să fie capabil să gestioneze o varietate largă de tipuri de cunoștințe.** Propria pregătire și dezvoltarea profesională trebuie să le permită accesarea, analizarea, validarea, transmiterea și reflecția asupra cunoștințelor, făcând apel la utilizarea eficientă a tehnologiilor, atunci când este cazul. Competențele pedagogice trebuie să le permită să construiască și să gestioneze corespunzător mediile de învățare și să-și păstreze libertatea intelectuală de a decide asupra modului în care organizează procesul de predare. Încrederea lor în utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare trebuie să le permită integrarea acestora în mod eficient și eficace în cadrul procesului de predare/învățare. Cunoștințele teoretice și practice trebuie să le permită profesorilor să învețe din propriile experiențe și să adapteze o gamă largă de strategii de predare și învățare la nevoile elevilor.

• **Lucrul cu și în societate – personalul didactic contribuie la pregătirea tinerilor pentru a deveni responsabili de rolul lor ca cetățeni europeni.** Profesorii trebuie să fie capabili să promoveze mobilitatea și cooperarea europeană, și să încurajeze respectul și înțelegerea interculturalității. Ei trebuie să aibă o înțelegere corectă atât asupra respectării diversității culturale, cât și asupra identificării valorilor comune. Profesorii trebuie să fie capabili să înțeleagă factorii care contribuie la coeziune sau excludere socială, precum și dimensiunile etice ale societății cunoașterii. Personalul didactic trebuie să activeze eficient la toate nivelurile: local, regional, național, european, global. În ultimă instanță, personalului didactic i se cer competențe privind facilitarea învățării și dezvoltare a mediului educațional, acestea putând fi considerate definatorii pentru activitatea didactică. Acestor competențe li se adaugă alte două, mai generale, privind cooperarea și interacțiunea, pe de o parte, și învățarea continuă, pe de altă parte. Pentru a facilita învățarea și a dezvolta mediul educațional, profesorul trebuie să aibă abilități de autoevaluare și reflecție asupra propriei activități. Reflecția nu este necesară doar la nivel individual, fiind esențial ca aceasta să fie extinsă la nivelul comunității. În acest context, comunicarea devine un instrument deosebit de important pentru dobândirea unei înțelegeri comune privind munca și dezvoltarea unei comunități a muncii.

Comunicarea presupune cooperare colegială și interacțiune la multe niveluri, reprezentând un factor cheie pentru dezvoltarea procesului de predare. Restrângând aria preocupărilor, nu ar fi lipsită de interes enumerarea noilor cerințe referitoare la activitatea profesorilor, așa cum apar ele în literatura de specialitate, care pot fi considerate și ținte ale programelor de formare:

- abilitatea de a defini scopuri și de a le realiza în cooperare și parteneriat;
- abilitatea de a munci în echipă;
- abilitatea de a gândi organizațional, instituțional și în termeni financiari;
- voința de a-și asuma responsabilități și inițiative;
- încrederea în dezvoltarea profesională și personală;
- disponibilitatea de a împărtăși grijile și problemele personale ale colegilor și ale educabililor;
- competențele comunicaționale, autenticitatea și empatia;
- abilitatea de a depăși frustrările non-productive, rezistența la schimbare și blocajele;
- deschiderea la pluralism, multiculturalism și policentrism;
- capacitatea de a se orienta în medii socio-culturale diverse;
- abilitatea de a acționa diferențiat, în funcție de publicul și de situația concretă.

### **3.2. Modalități de dezvoltare profesională**

Dezvoltarea profesională sau învățarea pe tot parcursul vieții se axează pe un șir de acte normative:

- Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale a șomerilor.
- Regulamentul privind organizarea și desfășurarea formării continue
- Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale
- Ordin nr. 92 din 03.02.2020, Cu privire la formarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale
- Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general.

- Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general
- Regulament cu privire la organizarea formării profesionale continue
- Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar
- Ordin nr. 1249 din 31 decembrie 2015, cu privire la aprobarea planurilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere pentru anul 2016
- Ordin nr. 1094 din 29 decembrie 2016, cu privire la aprobarea planurilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere pentru anul 2017

Pentru personalul didactic, de conducere, de îndrumare și de control, formarea continuă este un drept și o obligație. Preocuparea pentru pregătirea continuă a personalului este una generală corelată cu globalizarea tot mai accentuată a secolului XXI.

Conceptul de învățare de-a lungul întregii vieți – Long Life Learning este adoptat și a intrat în legislația din multe state ale lumii. La nivelul Comisiei Europene, adoptarea Memorandumului pentru învățarea de-a lungul întregii vieți a fost urmată de o serie de documente programatice care să fixeze pașii concreți pa care statele membre trebuie să-i urmeze pentru a atinge indicatorii stabiliți pe agenda 2020. Există un site oficial al Comisiei Europene (indicat la INFO+) unde puteți citi documentele respective și în limba română. Nu vă invităm doar la un simplu exercițiu de lectură (dacă doriți poate fi doar atât!), ci vă invităm să anticipați, pe baza acestor documente măsurile ce se impun în sistem (și vor fi luate mai devreme sau mai târziu pentru că România este stat membru) și care ar putea adăuga, de exemplu, noi indicatori, corelați cu cei UE, în evaluarea școlilor și implicit a cadrelor didactice. Dacă ar fi să exprimați dezvoltarea profesională printr-un singur cuvânt și ați menționa „formare” ați fi în concordanță cu cei 87% din colegii voștri care au făcut această asociere la un sondaj realizat în 2016 pe un eșantion de 650 cadre didactice. Într-adevăr, formarea reprezintă o modalitate eficientă de dezvoltare profesională. Programele de formare oferite de Centrul de Formare Continuă, ca principal furnizor, s-au diversificat în ultimii ani, s-au identificat noi nevoi de formare induse de schimbările din sistem, au fost anticipate nevoi de formare și s-a diversificat oferta de servicii. Au apărut pe piață și furnizori privați, dintre

care unii sunt din ce în ce mai prezenți. În plus, în ultima perioadă au apărut noi oferte datorită unor proiecte de dezvoltare a resurselor umane finanțate din fonduri europene, iar acest program este implementat ca urmare a unui astfel de proiect. A apărut recent în mass media o propunere vizând includerea directă a cadrelor didactice în circuitul fondurilor alocate formării de la buget prin introducerea unor vouchere de formare care să fie înmânate direct cadrelor didactice care sunt îndreptățite, iar acestea să le folosească pentru a achita contravaloarea cursurilor alese. Metoda ar putea prezenta unele avantaje pentru cadrele didactice, lărgind gama posibilităților de alegere prin includerea în circuit și a furnizorilor privați acreditați.

Dezvoltarea personală „*La om totul trebuie să fie frumos, mergând de la chip la îmbrăcăminte și de la suflet la gândire*” A.P. Cehov Dezvoltarea personală este foarte importantă pentru fiecare dintre noi, cea profesională neputându-se realiza fără ea, cele două se întrepătrund și se intercondiționează. Fiecare dintre noi avem activități preferate, pe care dorim să le facem în afara orelor de program. Avem o pleiadă de dorințe și aspirații: dorim să arătăm mai bine, să fim sănătoși, să ne bucurăm de viață, să ne întâlnim cu prietenii, să celebrăm în familie momentele importante, să cântăm, să pictăm, să avem animale de companie, să facem sport, să citim...Credem că fiecare are o listă întreagă de astfel de năzuințe! În plus, am mai păstrat din perioada copilăriei și adolescenței dorința de a afla mai multe despre noi, despre cum ne văd ceilalți, despre cum am putea să învingem niște bariere întrene și să facem mai bine niște lucruri pe care simțim că le-am putea face mai bine. Autocunoaștere și dezvoltare personală Să începem prin a comenta citatul pe care l-am ales pentru deschiderea capitolului. Definierea „frumosului” este greu de realizat, poate fi făcută prin raportare la moda vremii referitoare la chip și îmbrăcăminte de exemplu, dar cu siguranță Cehov nu avea în vedere astfel de raportări concrete, ci se referea la ceva mai presus de modă sau obiceiuri cotidiene, la un echilibru pe plan superior între cum arătăm, cum gândim, cum suntem și cum acționăm. Spunem uneori cu admirație despre cineva că are personalitate, tocmai pentru că prezintă acest echilibru (de altfel greu de definit, dar sesizabil). Personalitatea este o însușire, un dar pe care omul și-l poate face prin autocunoaștere, dorință de autodepășire, voință, educație. Personalitatea umana este greu de definit în mod exhaustiv, până în prezent numărul definițiilor depășind cifra de o sută.

După psihologul român P.P. Neveanu personalitatea este subiectul uman ca unitate dinamică bio-psiho-socio-culturală, înzestrat cu funcții cognitive, axiologice, proiectiv creative, dinamico-energetice, afectiv-emoționale și volitiv-caracteriale, programatice și operaționale, manifestate în comportament. Ca sistem supra structurat deschis, personalitatea este rezultatul dezvoltării unitare prin procesul învățării a însușirilor înnăscute și dobândite sub influența mediului sociocultural, asigurând fiecărei individualități o adaptare, originală și activă, la mediul înconjurător. Ca parte a personalității, aptitudinile sunt însușiri psihice, ce sunt fie ereditare, fie se dezvoltă prin exersare, în funcție de mediu și de educație, talentul fiind o formă de manifestare superioară. Fiind vorba de natura umană domeniul este extrem de complex, definițiile au fost prezentate tocmai pentru a ilustra această complexitate, dar domeniul este unul extrem de specializat. Pentru scopurile modulului este util să ne stabilim noi definițiile de lucru, ca bază de discuții, chiar dacă ele nu vor fi riguroase și nu se vor suprapune peste cele din psihologie.

Reușita profesională și personală „Urmărirea propriei educații de către fiecare individ este țelul final al sistemului educațional. Vedem mintea omului ca o magazie care trebuie umplută în loc să o considerăm ca un instrument care trebuie utilizat” J.W. Gardener Nu putem să progresăm profesional și personal și nu putem să ne achităm cu aplicație și succes de sarcinile didactice dacă nu-i învățăm pe elevii nostri cum să învețe. Asta chiar dacă pe noi nu ne-a învățat concret nimeni, doar ne-au fost oferite, eventual niște modele și continuăm să învățăm cum să învățăm. În fond participăm, conștienți, la un proces continuu de învățare și dorim să ne vedem mintea ca un instrument care se vrea utilizat.

### ***Teorii ale învățării și modele de instruire pentru adulți.***

Independență, interdependență și dependență în dezvoltarea profesională și personală. Ne începem cu toții viața într-o totală dependență de alții, puii de om având nevoie permanentă de hrană, îngrijire, sprijin și nu ar putea supraviețui fără alte persoane care să le acorde toate acestea. Creșterea de la faza de bebeluș la cea de adult se produce treptat, cu parcurgerea a diferite faze de maturizare fizică și mentală. Cei care sunt părinții cu copii foarte mici sunt foarte în temă cu aceste faze evolutive ale primei copilării, urmăresc cu atenție când apare primul zâmbet, primul

gângurit, când copilul lor poate să stea în fund fără sprijin, când face primii pași, au emoții când rostește primul cuvânt. Ceilalți ne amintim de cu emoție de aceste faze, ne amintim cum copilul din vecini sau al unei rude s-a transformat, de la o întâlnire la alta, parcă miraculos, ca în poveste. În dezvoltarea sa copilul trece prin faza de dependență în paradigma TU – tu ai grijă de mine, tu ești cel răspunzător, tu trebuie să mă ocrotești, să mă hrănești, să mă ferești de pericole, să ai grijă să fiu curat, să mă duci la doctor când sunt bolnav.

Trecerea spre independență se face treptat, spre paradigma EU – eu pot, eu sunt responsabil, eu am făcut singur, eu am ales, eu am hotărât. Interdependența este în paradigma NOI – noi putem, noi stabilim, noi facem, noi planificăm. Fără a intra în detalii, putem simplifica și spune că persoanele dependente au nevoie de alții pentru a obține ceea ce doresc, cei independenți obțin ceea ce-și doresc prin eforturi proprii, iar cei interdependenți acționează împreună. Trăim, de fapt, într-o combinație a acestor trei paradigme, de la dependența totală în cazul copiilor foarte mici, până la grade diferite de dependență în cazul persoanelor mature, cu diverse grade de independență fizică și mentală, dar privind în jurul nostru constatăm că suntem într-o rețea de interdependențe. Menționam în altă secțiune a acestui modul faptul că persoanele reactive sunt într-o relație de dependență față de alte persoane. Avem propriile noastre exemple situaționale de relații de dependență în viața personală sau profesională, când fie că avem nevoie de aprobarea sau încurajarea altor persoane, fie că alții așteaptă de la noi să-i stimulăm, să le dăm acordul să facă ceva. Pentru că e mai ușor să observăm în comportamentul altora decât în propriul comportament starea de dependență, urmăriți la elevii voștri acest aspect. Cu siguranță că ați observat cazuri de dependență în diverse stadii între aceștia și unul din părinți, de cele mai multe ori mama, care îi stabilește copilului cu ce să se îmbrace pentru școală, îi pregătește pachetul cu gustarea din pauză (cu ce crede ea că ar fi bine să mănânce), îi alege prietenii, traseul profesional, stabilește că are nevoie de meditații, îl înscrie la mai multe cercuri decât ar fi rațional în bugetul de timp al copilului etc. Acești copii trebuie să ceară aprobarea pentru fiecare acțiune, sunt permanent cu telefonul mobil deschis pentru a putea fi controlați în permanență, iar uneori, când au inițiative de independență izbucnesc conflicte. Grija părintelui față de copil este firească și începe din faza de



totală dependență a copilului, dar pe măsură ce copilul crește și se poate descurca independent în anumite domenii este greu de stabilit unde se termină grija și unde începe controlul excesiv. De multe ori observând comportamentul altora ne putem conștientiza propriile greșeli.

Ca adulți avem momente de dependență când lăsăm alte persoane să decidă în locul nostru, de regulă în chestiuni pe care le considerăm minore, sau ne este foarte greu să spunem NU. Mulți dintre noi am trăit experiențe de acest fel atât în viața personală cât și în cea profesională când ne-a fost greu să spunem „nu” unor sarcini/propuneri contrare dorințelor sau intereselor noastre. Această neputință ne face viața mai puțin plăcută, dar în general ne supunem unor reguli nescrise de conduită în care un „da” înseamnă politețe și respect, iar „nu” contrariul acestora. Oricât de neplăcută ne este sarcina sau oricât de tare ne încurcă programul deja stabilit, apare, ca reflex al propriei educații bariera lui „nu se cade” sau „o să se supere” când ar trebui să spunem „nu”. Această incapacitate, care se manifestă atât în viața profesională cât și în cea personală, nu este o relație de dependență propriu-zisă față de ceilalți (nu este doar în raport cu anumite persoane), se manifestă mai pregnant la persoanele dependente. Este greu să înveți să spui nu în așa fel încât să nu superi, dar se poate. Există o întreagă literatură pe această temă (aveți la Info+ indicat un titlu). Ceea ce surprinde la prima lectură a studiilor de caz este similitudinea cu situații care se întâmplă frecvent în viața profesională sau personală și este foarte posibil să vi se fi întâmplat și vouă. Dacă așteptați rețete de succes de la astfel de lecturi o să fiți dezamăgiți: nu există rețete universal valabile, dar dacă alții au reușit putem și noi! Este și motivul pentru care vă propunem exercițiul următor, pe care să-l faceți împreună cu colegii care vă cunosc și pe care îi cunoașteți. Sperăm că veți obține puncte de vedere diferite asupra aspectelor pe care le veți discuta și care să vă ajute să faceți primii pași în a fi mai asertivi.

### **3.3. Principii ale dezvoltării profesionale și teoriile dezvoltării**

Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale resurselor umane și a muncii sale zilnice; componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale. Principiile pedagogice

pe care se bazează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie sunt următoarele:

1. **Principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile**, care implică necesitatea de a privi educatorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psiho-pedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale; **EVOCARE**: Reamintivă principiile pedagogice pe care le-ați studiat? 18
2. **Principiul coerenței și continuității**, care implică transferul fundamentelor valorice și conceptuale ale schimbării din educația timpurie în formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din educația timpurie. Dezvoltarea copilului și dezvoltarea profesională a angajaților în educația timpurie trebuie să se încadreze în aceeași paradigmă educațională. Paradigma educației centrate pe copil necesită încadrarea formării continue a educatorilor în paradigma centrării pe cel ce învață. Dezvoltarea profesională a educatorilor trebuie să fie un proces continuu inițiat de cadrele didactice pentru perfecționarea măiestriei profesionale, de comunitatea academică pentru eficientizarea procesului educațional, de Guvern pentru implementarea documentelor de politici educaționale;
3. **Principiul individualizării, care vizează două aspecte:**
  - (I) formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil;
  - (II) formarea continuă oferă oportunități de dezvoltare a individualității formabililor. Primul aspect implică studierea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și racordarea conținuturilor, formelor și strategiilor de formare continuă la acestea. Crearea condițiilor de dezvoltare a individualității educatorului constituie sarcina principală a instituției abilitate în formarea continuă a cadrelor didactice din educația timpurie. Este necesar nu numai a determina/identifica particularitățile individuale ale persoanei/educatorului, dar și a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale – în cazul formării profesionale continue – educatorul. Principiul individualizării presupune formarea omului integru, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea;

4. **Principiul liberei alegeri/opțiunii.** Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualității și a ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților celui ce învață, dezvoltarea competențelor profesionale. Existența oportunității de a alege pachetul de servicii educaționale, temele de maxim interes, forma de organizare a activităților de formare profesională, furnizorul de servicii educaționale, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională pentru fiecare educator și angajat al instituției educaționale preșcolare devine indispensabilă în formarea continuă. Din punctul de vedere al educației centrate pe cel ce învață, educatorului trebuie să i se ofere oportunitatea de a alege. Calitatea de subiect implică capacitatea de a da dovadă de proactivitate și libertate în alegere, de a fundamenta alegerea pe argumente deduse din autoevaluarea propriei activități;
5. **Principiul creativității și succesului.** Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea/descoperirea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de 19 învățare. Datorită creativității, educatorul, ca și copilul, își descoperă capacitățile, cunoaște aspectele forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activității orientate spre autoperfecționare și edificare a eu-ului profesional. Autoevaluarea propriei activități profesionale, reflexia și învățarea experiențială sunt factori ce determină succesul;
6. **Principiul încrederii și susținerii.** Încrederea în cel ce învață, susținerea tendințelor lui de autorealizare și autoactualizare trebuie să substituie controlul excesiv și dirijarea activității formabilului de către formator. Vom ține cont de faptul că nu influențele externe, ci motivația/mobilurile interne determină succesul în educație. Educatorul trebuie să fie împuternicit (motivată, responsabil și abilitat cu putere de decizie) în propria activitate și dezvoltare profesională și susținuți prin programe de sprijin și mentorat.

**Teoriile integraliste și diferențiale ale dezvoltării** susțin că un proces de instruire eficient trebuie să conducă pe oricine la stadiul așteptat al propriei dezvoltări, al unei competențe finalizată prin profesionalism. Acest lucru presupune adaptarea instruirii la ritmul și modul de gândire al fiecăruia. Ipotezele acestui model se referă la diferențele individuale de

învățare și la posibila modificare a caracteristicilor cognitive și afective, dar și a calității instruirii. Acest lucru ține de sarcina de învățare, timpul de învățare, aptitudinile de învățare (dependente de cunoștințele anterioare și personalitate), capacitatea de înțelegere a procesului de instruire. Referitor la cel care învață, prezentul model îl pune în centrul procesului, accentuând că momentele cheie sunt cele în care apar dificultăți datorate unor lacune prealabile, unor experiențe afective negative sau suprasolicitării. Soluțiile se găsesc în: tehnici de motivare, lucru în echipă, etc.

Conform acestei teorii, planificarea dezvoltării profesionale ale cadrelor didactice trebuie să fie diferențiată, individuală, bazată pe propriile nevoi și cerințe, care apar în urma autoevaluării-evaluării cadrelor didactice.

**Teoria dezvoltării personale. D. Super în Teoria dezvoltării personale** a dezvoltat o teorie a imaginii de sine implicată în comportamentele specifice alegerii profesionale. În viziunea lui Super, opțiunile unui individ sunt influențate de imaginea de sine a acestuia și de informațiile pe care le are despre lumea profesiilor. Super pornește de la faptul că opțiunea unui individ pentru o anumită ocupație este un proces și o succesiune de alegeri și decizii intermediare făcute treptat pe parcursul vieții, aflate în legătură cu diferite etape de creștere, dezvoltare, învățare și exersare a aptitudinilor, abilităților și deprinderilor în diferite situații de activitate sau muncă.

Teoria lui D. Super este puternic influențată de principiile dezvoltării, însemnând că alegerea unei profesii nu apare ca un comportament profesional caracteristic unui stadiu al existenței umane. Elementele de bază ale teoriei dezvoltării profesionale propuse de Super [apud, 9, p.16] sunt următoarele:

- oamenii sunt diferiți prin aptitudinile, deprinderile, abilitățile și trăsăturile lor de personalitate;
- indivizii au anumite caracteristici și configurații psihologice personale care îi fac compatibili cu anumite ocupații;
- exercitarea oricărei ocupații necesită anumite deprinderi, aptitudini, abilități, motivații, trăsături de personalitate (dar cu grade largi de toleranță);

- imaginea de sine, ca produs al învățării sociale, se schimbă în timp, pe măsură ce experiența personală crește;
- modificarea permanentă a preferințelor profesionale, a imaginii de sine, sporirea competențelor profesionale și a contextelor particulare de viață și de muncă fac din alegerea carierei un proces continuu;
- procesul dezvoltării și maturizării pentru alegerea profesională poate fi sprijinit, stimulat și orientat;
- modul specific de relaționare a individului cu lumea muncii este în relație directă cu anumite stadii ale vieții sale (creștere, explorare, stabilizare și declin);
- atingerea anumitor niveluri de carieră, succesiunea unor ocupații și stabilitatea pe post sunt determinate de aptitudinile intelectuale, originea socio-culturală și economică, trăsăturile specifice de personalitate și șansele persoanei pe parcursul vieții sale.

**Teoria echității**, dezvoltată de J.S. Adams în ”Inequity in social exchange”, 1965 pornește de la premisa că oamenii își compară activitatea sa cu colegii, și, pe baza acestei comparații, judecă dacă sunt tratați corect sau nu. Adams și colegii săi au constatat că angajații depuneau un efort de muncă mai mare în cazul în care considerau că sunt tratați echitabil, iar dacă li se părea că nu beneficiază de un tratament echitabil prin comparație cu alți angajați de pe posturi similare, efortul lor se diminuează.

După teoria echității lui Adams, echitatea reprezintă distribuirea ”răsplăteii” direct proporțional cu rolul fiecărui angajat în organizație. Fiecare are nevoie nu să primească aceeași răsplată, ci răsplata corespunzătoare propriei contribuții. Teoria echității atrage atenția managerilor asupra faptului că pot fi evitate problemele apărute din inechitate, prin încercarea de a distribui ”recompensele” în funcție de performanță, dar și prin încercarea de a determina pe fiecare să înțeleagă clar care este baza ”recompensei” pe care îl primește. Cu toate acestea, rămâne ca o problemă subiectivitatea apărută în evaluarea propriei contribuții, precum și a contribuției celorlalți, alături de dificultatea măsurării rezultatelor.

În cercetarea ce urmează a fi realizată, această teorie corelează cu procesul de evaluare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice de

către echipa managerială și necorelarea, uneori, a acestor rezultate cu rezultatele autoevaluării cadrelor didactice, ceea ce duce la scăderea motivației din partea educatorilor.

### ***Bibliografia***

---

1. Burke, P. J., „An Identity Theory Approach to Commitment”, în Reitzes, D. C. Social Psychology Quarterly, vol. 54, nr. 3, p. 239-251 2011.
2. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț – Dobridor, I., Pânișoară, I., O., Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Iași, 2011.
3. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București, 2002
4. Covey, S. R -1950 Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente, Editura Allfa, București 2011
5. Cristea, S., Fundamentele pedagogiei, Editura Polirom, Iași, 2010
6. Gilbert, C. E. „The Framework of Administrative Responsibility”, în The Journal of Politics, vol. 21, nr. 3. 1959
7. Hyneman, C. S. Bureaucracy in a Democracy, New York.
8. Iucu, R., Manolescu, M., Elemente de pedagogie, Editura Credis, 2004
9. Gânju S., Suport de curs,

### ***Evaluare***

---

- Comentează citatul din A.P. Cehov definind ce înseamnă pentru tine chip, îmbrăcăminte, suflet și gând frumos
- Dă exemple când te-ai simțit frumos/ă la chip, îmbrăcăminte, suflet și gând (pot să fie exemple punctuale pentru fiecare element, sau exemple ce să înglobeze mai multe elemente)
- Cum ai defini personalitatea
- Descrie-te (în scris) sub toate aspectele pe care le crezi importante.
- Roagă pe cea mai apropiată persoană să facă același lucru.
- Analizați împreună cele două descrieri (vedeți dacă ați luat în considerare aceleași aspecte, care sunt diferențele de percepție).

### ***Activitate individuală***

Stabilește un domeniu în care ești cel mai bun în comparație cu colegii de serviciu (să fii sigur că ai câștiga dacă s-ar organiza un concurs!). Acesta poate fi relaționat cu activitatea profesională, gen „pot să rezolv cel mai bine și mai repede orice integrală/problemă din manuale sau culegeri” sau din sfera extraprofesională, gen „cultiv cele mai frumoase flori/etc”, „fac cele mai bune clătite/etc. Scrie-l pe o foaie de hârtie. Stabiliți în grupul de persoane care participă o persoană ca facilitator, care să adune toate foile și să le citească în față întregului grup. Comentați apoi împreună constatările

### **JURNAL REFLEXIV**

**Am învățat:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### EVALUAREA PROFESIONALĂ

#### 4.1. Noțiuni generale despre evaluare

Dicționarele terminologice ne sugerează că evaluarea este o acțiune și acțiunea este una de aproximare. Conform literaturii de specialitate (dicționarul ) evaluarea este acțiunea de a evalua, a aprecia valoarea unui lucru. Totodată este și o metodă de estimare, care este sinonimul său. A evalua înseamnă a estima, a judeca (valoarea), a măsura (o cantitate, o mărime), a aprecia, a determina, a delimita. Pentru „Grande Larousse”, evaluarea este acțiunea de a determina valoarea unui lucru, dar și cantitatea, valoarea evaluată. A evalua, corespunzător, înseamnă a cota, estima, a judeca, a măsura, a calcula, a număra, a cântări etc.

Putem defini evaluarea ca acțiunea de a evalua, de a aprecia aproximativ prețul unui lucru, de a estima sau fixa aproximativ o cantitate și este apropiată semantic de estimare și apreciere.

Măsurarea este o operație de cunoaștere a obiectelor, fenomenelor, proceselor, bazată pe descrierea calităților fizice, măsurabile ale acestora, prin intermediul unor instrumente specifice, numite instrumente de măsură. A măsura înseamnă a un număr uni obiect sau eveniment, după o regulă logic acceptabilă.

Un rol important și complicat o are evaluarea indivizilor. A evalua o persoană înseamnă a-i recunoaște și a-i omagia calitățile pornind de la o judecată pozitivă deja formulată. Evaluarea persoanei trebuie să fie reliefată într-o manieră pozitivă, ezitând riscul ca judecata finală să fie negativă.

**Obiectul evaluării.** *Evaluarea este un proces prin care sunt colectate date relevante despre o persoană, un individ, o organizație, un fapt , un fenomen, proces etc., date care ulterior pot fi transformate în informații necesare luării deciziilor.*

Literatura de specialitate menționează **că evaluarea prezintă un proces și nu un produs**, pentru că obiectul evaluării, oricare ar fi domeniul evaluat, evaluarea nu este completă, ceea ce prezintă necesitatea reeva-



luărilor, a revalorizării indivizilor, organizațiilor, obiectivelor, proceselor, fenomenelor evaluate.

Evaluarea trece spațiul domeniului strict al cercetării, extinzându-se și în spațiul mecanismelor luării deciziei. Pentru ca evaluarea să devină una utilă și plină de succes, informațiile pe care le generează se integrează, devin o componentă a deciziei (Tabelul 4.1).

Tabelul 4.1. *Evaluarea înseamnă:*

1.	Confruntare, punere în raport	Confruntarea de date de ordin faptic (a unei realități) cu date de ordin ideal (norme, criterii, proiecte, intenții)
2.	Apreciere, judecare	Aprecierea unei realități date în lumina a ceea ce ar trebui să fie, să devină aceasta, luând ca punct de referință o exigență particulară
3.	Producere de informație care aduce clarificări	Producerea de informații relevante care te face să știi unde te situezi exact, pentru a ști spre ce și mai ales cum să te miști către acel undeva, al care intenționezi, trebuie să ajungi.

Pe de altă parte, evaluarea este o formă lectură, de citire a realității, și în acest context, afirmăm că evaluatorul nu este un simplul observator al acestei realități, dar un mediator între evaluat și realitate. Indiferente de domeniul și scopul evaluării, evaluatorul are nevoie de o grilă de referință, cartea permite citirea și interpretarea realității evaluate.

Literatura de specialitate ne dă un șir de definiții ale evaluării pedagogice (Tabelul 4.2).

Tabelul 4.2 *Retrospectiva evaluării pedagogice în literatura de specialitate*

Nr d/o	Perioada	Autorul	Definiția
1.	1971	<b>Bloom B., Hasting J., Madaus G.S.</b> , Handbook on formative and summative evaluation	Formularea „într-un scop determinat, a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc.”

		of student learning, NEW YORK, Mc Graw-Hill Book Company	
2.	1974	<b>Tenbrink T.,</b> Evaluation. A practical guide for Teachers, New York, M. Graw - Hill Book Company, X, p. 493	Evaluarea este procesul de obținere a informațiilor - asupra elevului, cadrului didactic însuși sau asupra programului educațional - și de valorificare a acestor informații în vederea unor aprecieri care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii
3.	1979	<b>Davitz J., Ball S.,</b> Psihologia procesului educational, EDP, Bucuresti,	Evaluarea este procesul prin care se stabilește dacă sistemul (educațional) își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică obiectivele sistemului sunt realizate.
4.	1980	<b>Stufflebeam D. L.,</b> L'évaluation en éducation et le prèse de décision, Montreal, VOHP,	Evaluarea, din punct de vedere practic, poate fi echivalentă cu alte concepte: măsurare, congruență, judecată; fiind un proces de colectare a datelor necesare pe care se sprijină deciziile ce urmează a fi adoptate în scopul ameliorării rezultatelor și a activității în ansamblu.
5.	1989	<b>Ardoino J., Berger G.,</b> D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités, Andsha, Paris, p. 15	Evaluarea - în accepțiunea sa etimologică - desemnează „o interogație cu privire la valori”.
6.	1993	<b>Jinga I.,</b> Conducerea invatamantului. Manual de management instructional, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, p. 139	Evaluarea în domeniul educației și învățământului ne apare ca un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului)

7.	1994	<i>Dictionnaire encyclopedique</i> de l'éducation et de la formation, p. 415	Evaluarea pedagogică reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socioumane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unor decizii optime.
8.	1995	<b>Calin M.</b> , Procesul instructiv-educativ. Instruirea scolara. Analiza multireferentiala, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, p. 141	Evaluarea este o componentă a procesului instructiv-educativ; ea comportă o interacțiune cu celelalte componente ale procesului. Înțelesul ei este de cuantificare, abordată în termenii de măsurare și control valoric (de interogație ca judecata de natura calitativă a efectelor învățării școlare.
9.	2000	<b>Cucos C.</b> , Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, p. 101	Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare.
10.	2001	<b>Nicola.</b> , Tratat de pedagogie, Editura Aramis, Bucuresti, p. 395	Evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare.
11.	2007	<b>Patton Michael QUinn</b>	Practica evaluării implică o colectare sistematică a informațiilor despre activitățile, caracteristicile și obiectivele programelor, pentru a fi utilizate de către anumiți specialiști în scopul reducerii gradului de relativitate, pentru a îmbunătăți eficiența și pentru a lua decizii cu privire la ce realizează aceste programe sau la realitățile pe care le afectează.

Stufflebeam consideră că definițiile evaluării pot fi grupate în trei categorii în funcție de congruența/echivalentă cu anumiți termeni, fiecare abordare având avantajele și limitele ei:

Tabelul 4.3. *Grupele de definiții ale evaluării după Stufflebeam*

<b>Evaluare = măsura</b>	<b>Avantaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>aspectele cantitative sunt de maximă importanță: metrie, obiectivitate, fidelitate sunt termenii cheie care însoțesc aceste definiții;</li> </ul>	<b>Limite</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>sunt eludate aspectele "nemăsurabile" proprii fenomenelor socio-umane;</li> <li>se constată accentuarea "instrumentalizării" și lipsa elasticității, flexibilității;</li> </ul>
<b>Evaluare = congruență</b>	<b>Avantaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>în funcție de "rezultatele" identificate (la nivelul elevului sau programului) se poate realiza ușor feedback-ul</li> </ul>	<b>Limite</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>evaluatorul este mai mult un tehnician, iar evaluarea este o acțiune secvențială care se realizează la sfârșitul programului</li> </ul>
<b>Evaluarea = judecarea</b>	<b>Avantaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>acceptă noi experiențe și permit o bună gestionare a resursei timp;</li> </ul>	<b>Limite</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>implică rutina; condițiile tehnice ale evaluării (fidelitate, validitate) sunt contestabile</li> </ul>

În altă ordine de idei celor trei tipuri de definiții le-ar putea fi acordate trei tipuri de evaluare identificate de teoreticienii educației:

- 1) **Evaluarea = masura** poate fi înțeleasă ca evaluare normativă (rezultatele elevului sunt raportate la o normă);
- 2) **Evaluarea = congruență** poate fi abordată ca evaluare formativă (rezultatele elevului sunt comparate cu cerințele programei);
- 3) **Evaluarea = judecare** poate fi considerată o evaluare de progres (furnizează date în legătură cu evantaiul rezultatelor elevului într-o perioadă bine precizată de timp).

La capătul invocării unui număr impresionant de definiții ale evaluării [3] I.T. Radu identifica o serie de *caracteristici/ note definitorii* ale actului evaluativ:

- Evaluarea este o *acțiune de cunoaștere* ceea ce înseamnă că prezintă atât particularități comune procesului de cunoaștere în accepțiunea sa epistemologică, dar și caracteristici ale unei cunoașteri aparte ce vizează *Ameliorarea stării fenomenelor evaluate* cu scopul adoptării unor *decizii*.

- **Cunoașterea** în domeniul evaluării are scopul afirmat al **reglării** (*situației, sistemului, activității*).
- **Colectarea datelor** este un proces important menit să fundamenteze *deciziile ce urmează a fi adoptate*.
- În cadrul procesului evaluativ un element important îl constituie **gestiunea informației obținute**.
- **Aprecierea situațiilor evaluate** este foarte importantă în realizarea evaluării.
- Metodologia evaluării presupune parcurgerea unor etape bine precizate precum și promovarea unei atitudini.
- Evaluarea produce un **efect anticipativ (washforward)** dar poate genera și efecte retroactive (Washbach).

De altfel, definiția evaluării propusă de autor este construită din perspectiva sintetizării acestor note definitorii și conform tipologiei propuse de I. Scheffler se situează la confluența dintre definițiile descriptive și cele de tip programatic: *evaluarea se referă la acea activitate prin care sunt colectate, prelucrate și interpretate informațiile privind starea și funcționarea unui sistem, a rezultatelor pe care le obține activitatea ce conduce la aprecierea acestora pe baza unor criterii și prin care este influențată evoluția sistemului* [15, p. 18]

Ardoino J. și Berger G., pornind de la faptul că evaluarea este o interogație cu privire la valori spre deosebire de J. Barthes ("evaluarea se fundamentează pe valori") precizează că este vorba de valori morale, filozofice, politice, existențiale nu de valori în sensul economic al termenului - adică etalon monetar. Aceasta mențiune este utilă întrucât autorii precizează că a evalua ceva nou pe cineva înseamnă *a elabora și a propune o apreciere sau estimare* (p. 16); iată și consecințele practice care decurg din aceasta manieră de abordare:

- Există riscul grav de a plasa evaluarea la sfârșitul unui stagiului, de a o izola.
- Profesionalizarea evaluării impune introducerea *meseriei de evaluator* ceea ce înseamnă că asistăm la transformarea unei funcții critice într-una tehnică.

- Privilegiile evaluării conferite de informațiile colectate - bogate în semnificații - pot fi convertibile în efecte așa-zis perverse. Prin evaluare putem afla și aspecte ce deranjează sistemul de învățământ și personalitatea celor evaluați. Nu cumva devalorizarea economică și morală în creștere a profesiei didactice poate afecta evaluarea?

I. Jinga identifică alte caracteristici ale evaluării:

- evaluarea este un proces (nu un produs), deci o activitate etapizată desfășurată în timp;
- ea nu se rezumă la notarea elevilor (care este expresia numerică a aprecierii performanțelor școlare), ci vizează domenii și probleme mult mai complexe (inclusiv programe de învățământ și sistemul în ansamblu);
- evaluarea implică un șir de măsurări, comparații, aprecieri (deci judecăți de valoare), pe baza cărora se pot adapta anumite decizii, menite să optimizeze activitatea sau domeniile supuse evaluării. [11, p. 15].

I. Nicola consideră că două tipuri de evaluare sunt importante:

- **evaluarea economică** acționează la nivel macrosocial implicând participarea tuturor resurselor (materiale, umane etc.) și oferă posibilitatea realizării feedback-ului cu societatea. Ea poate fi gândită drept *eficiența sistemului de învățământ prin prisma raportului dintre resursele materiale și financiare investite de societate și rezultatele învățământului materializate în calitatea forței de muncă, în contribuția sa la creșterea productivității muncii și accelerarea progresului social.* (p. 395).
- **evaluarea pedagogică** - vizează rezultatele obținute de elevi în cadrul procesului instructiv-educativ.

Punctul de vedere lansat de I. Nicola este completat de C. Cucos, care sesizează o serie de niveluri care permit abordarea evaluării atât la scara macro- cât și microsistemica:

Evaluarea înseamnă raportare la:

- achiziție,
- competențe,
- valori și norme ale spațiului comunitar,

- funcționarea achizițiilor în relație cu nevoile, aspirațiile și resursele celor care învață;
- obiective,
- acțiuni de instruire.

Din acest punct de vedere se impun câteva precizări:

1. Identificăm o evaluare care se realizează la nivelul macrosistemului social care corespunde, în linii mari, *evaluării economice* așa cum o vede I. Nicola:

- evaluare de sistem concentrată pe perspectiva eficienței sociale a procesului de învățământ;
- o evaluare de proces, adică a procesului de învățământ în funcție de finalități, raportul dintre predare-învățare-evaluare etc.

2. Scopurile și designul demersului evaluativ sunt variate în funcție de nivelul vizat: nivel național, teritorial, instituțional, nivelul fiecărui actor implicat în evaluare etc.

3. Preocuparea pentru asigurarea calității reprezintă leit-motivul societății în care trăim. Interesul pentru cuantificare și apreciere este aproape obsesiv; oamenii măsoară densitatea stratului de ozon, greutatea bagajelor, calitatea mărfurilor, achizițiile intelectuale, atitudinile etc. Sistemul și procesul de învățământ n-au rămas în afara evaluărilor de tot felul ceea ce ne permite identificarea unui set de domenii în care măsurarea, aprecierea, decizia și argumentarea reprezintă scopul principal:

- evaluarea curriculum-ului;
- evaluarea instruirii (calitatea experiențelor școlare);
- evaluarea calității învățământului;
- evaluarea personalului didactic;
- analiza și estimarea achiziției școlare;
- metateoria evaluării.

Aceste domenii deși au o fizionomie proprie se află în interdependență unele cu altele, condiționându-se, influențându-se în completându-se reciproc.

4. Un segment în care se anticipează evaluarea și care ia forma unui proiect de evaluare (planul teoretic); un alt segment în care proiectul este transpus în practica (planul praxiologic) și un segment care vizează formularea

informațiilor și concluziilor evaluării (după I.T. Radu exprimarea evaluării) care implică trimiterea la valoare - așa cum o înțelege J. Ardoino și G. Berger.

5. Definiția evaluării capătă accente diferite în funcție de perspectiva actorilor implicați:
- pentru elev - evaluarea îi oferă posibilitatea de a sesiza cum este apreciat de profesor, de a se autoevalua și de a se raporta la ceilalți elevi;
  - pentru părinți - evaluarea este un indicator al poziției copilului la un moment dat precum și un reper posibil pentru orientarea școlară și profesională a copilului;
  - pentru evaluatori (profesori, directori, inspectori) - evaluarea depășește granița trasată de evaluarea achiziției școlare vizând aspecte noi: evaluare a curriculumului, evaluare a stilului de predare, evaluare a stilului de învățare, evaluare a stilului de viață, ierarhia competențelor etc.;
  - pentru evaluatorii evaluatorilor - evaluarea este o problemă de politică a educației ce presupune conturarea unor strategii, tactici și asumarea de responsabilități în mod coerent.

Înțelegerea evaluării nu se rezumă la examinare (ascultare) și notare, ci o dată colectate aceste informații pot fi folosite la rândul lor pentru adoptarea unor decizii. Prin urmare, vorbim despre o abordare procesuală a evaluării adică o traversare etapizată a demersului evaluativ.

Necesitatea evaluării impune o argumentare cu patru dimensiuni:

- din punct de vedere social - furnizează informații privind calitatea și cantitatea intrărilor;
  - oferă posibilitatea "reglării" raportului dintre formarea clienților educaționali și nevoile societății
- din punct de vedere pedagogic - evaluarea este gândită în raport cu actorii implicați (vezi punctul 5).
- din punct de vedere managerial - abordarea evaluării implică și perspectiva activității de conducere, elementul central constituindu-i adoptarea deciziilor.
- din punct de vedere al procesului de învățământ - evaluarea oferă date ce pot fi exploatate în sensul ameliorării activității instructiv-educative.



Evaluarea nu este importanța în sine, ci trebuie gândită în sistem alături de celelalte elemente (Figura 4.1):



*Figura 4.1. Evaluarea ca sistem*

Din perspectiva relației predare-învățare-evaluare D. Ausubel și F. Robinson identifică o serie de scopuri ale măsurării și evaluării:

- facilitarea procesului de învățare [2];
- facilitarea muncii didactice - în sensul că oferă profesorilor un feedback cu activitatea didactică desfășurată;
- testarea și perfecționarea ipotezelor privind conținutul învățământului ("cercetare mai științifică a conținutului învățământului și procesului de învățare ar fi imposibilă de asemenea fără măsurarea fidelă și validă a rezultatelor la învățatură ale elevilor" (Idem, p. 673));
- facilitarea îndrumării, a orientării școlare și profesionale, cât și a individualizării instruirii.

#### **4.2. Funcțiile evaluării.**

Specialiștii în evaluare au consemnat un număr relativ mare de funcții pe care le-au atribuit evaluării. Reținem în continuare câteva perspective asupra problemei în cauză.

I. Nicola consideră că indiferent de nivelul la care se realizează evaluarea identifică două categorii de funcții ale evaluării:

- a) funcții sociale și
- b) funcții pedagogice.

J. Jinga delimitează un sistem de criterii psihopedagogice, sociologice și docimologice în raport cu care pot fi consemnate următoarele funcții ale evaluării:

- funcția de **control**, de constatare și apreciere a activității și rezultatelor obținute în procesul de învățământ;
- funcția de **reglare a sistemului**, de ameliorare a activității și de optimizare a rezultatelor;
- funcția de **predicție**, de prognosticare și orientare;
- funcția de **clasificare și selecție**;
- funcția **educativă**;
- funcția **socială**.

Autorul consemnează că aceste funcții se întrepătrund, iar ponderea lor este stabilită în funcție de scopul evaluării.

Încercând o sinteză a diferitelor puncte de vedere existente în literatura de specialitate V. Chiș propune următoarele funcții:

- asigurarea feed back-ului în procesul de instruire;
- măsura a progresiei învățării;
- funcția motivațională;
- moment al autoevaluării, al formării conștiinței de sine;
- funcția de reglare.

Din punctul nostru de vedere funcția de **reglare** este inclusă în prima aserțiune a autorului (asigurarea feed back-ului în procesul de instruire). Pentru a nu genera vreo confuzie redam mai jos tabloul sintetic al funcțiilor așa cum l-a gândit V. Chiș [6] (Tabelul 4.5).

Tabelul 4.5. *Tabloul sintetic al funcțiilor după V. Chiș*

<i>Funcțiile evaluării</i>	<i>Pentru profesor</i>	<i>Pentru elev</i>
<b>Constatativă</b>	Indicator de bază al gradului de optimizare a predării și în sprijinirea învățării	Aprecierea nivelului de pregătire atins și raportarea rezultatelor la cerințele profesorului
<b>Diagnostică</b>	Evidențierea și interpretarea lacunelor existente în pregătirea	Interpretarea rezultatelor în termenii capacităților proprii și optimizarea

	elevilor, identificarea cauzelor	autoevaluării
<b>Prognostică</b>	Anticiparea progresiei elevilor, reconsiderarea strategiilor didactice	Evaluarea șanselor și optimizarea stilului de munca, dozarea efortului
<b>Motivațională</b>	Organizarea în funcție de performanțele elevilor	Stimularea sau diminuarea efortului în funcție de dinamica rezultatelor

Tabloul acestor funcții seamănă foarte mult cu viziunea lui I.T. Radu privitoare la funcțiile evaluării așa cum au fost consemnate în studiul *Evaluarea randamentului școlar* [5, p. 230-248].

Spre deosebire de aceasta concepție M. Calin (op. cit., p. 143-144) menționează trei funcții principale de evaluare abordate cu dubla semnificație - socială și pedagogică:

- funcția de cunoaștere a efectelor învățării;
- funcția de clasificare;
- funcția educativă.

C. Cucuș stabilește funcțiile evaluării dintr-o perspectivă tridimensională:

- perspectiva unei secvențe de învățare,
- perspectiva raportării la nivelul clasei și perspectiva macro- și micro sistemică. Încercăm să surprindem viziunea autorului în Tabelul 4.6.

I.T. Radu consacră un subcapitol problemelor legate de rolul și funcțiile evaluării [15, p. 68-79] pornind de la distincția operată între funcții cu caracter preponderent social și funcții pedagogice.

Tabelul 4.6. *Funcțiile evaluării din perspectiva tridimensională după C. Cucuș [Cucuș C. op. cit., p. 105-106]*

<b>Criteriul/Perspectiva</b>	<b>Funcțiile evaluării</b>
1. <i>Derularea unei secvențe de învățare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verificarea sau identificarea achizițiilor școlare;</li> <li>• perfecționarea și regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile și mai pertinente căi de instrucție și educație;</li> <li>• sancționarea sau recunoașterea socială a</li> </ul>

	schimbărilor operate asupra indivizilor aflați în formare.
2. <i>Nivelul unei clase</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• orientarea deciziilor de natura pedagogică spre progres;</li> <li>• informarea elevilor și părinților cu privire la stadiul formării și a progreselor;</li> <li>• stabilirea unei ierarhii.</li> </ul>
3. <i>Nivelul macro- și microsistemic</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de constatare;</li> <li>• de informare a societății;</li> <li>• de diagnosticare;</li> <li>• de prognosticare;</li> <li>• de decizie;</li> <li>• pedagogică</li> </ul>

Apelând la argumentația autorului: *Scopul fundamental al evaluării, acela de cunoaștere și apreciere a stării fenomenelor evaluate și de reglare a activității face necesar ca evaluarea să îndeplinească mai multe funcții* (p. 68) prezentăm perspectiva adoptată în tabelul 4.7:

Tabloul 4.7. *Funcțiile evaluării repartizate pe categorii*

<b>Funcții</b>	<b>Utilitate</b>
1. <i>Funcții generale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• constatativă</li> <li>• de diagnostică</li> <li>• de ameliorare și prognoză</li> <li>• predicție</li> </ul>
2. <i>Funcții specifice - asigurarea feed backului</i>	<i>Perspectiva profesorului perspectiva elevului</i> - orientează și dirijează activitatea de învățare

Din punctul nostru de vedere se impun a fi consemnate câteva aspecte:

1. *Funcțiile sunt gândite în raport cu metodele de evaluare utilizate, nu cu evaluarea!* Cei mai mulți dintre teoreticienii leagă funcțiile de acțiunea de evaluare uitând faptul că evaluarea nu este o simplă acțiune, ci un proces care presupune mai multe etape (identificarea domeniului, conturarea necesarului de informații, depistarea și stocarea datelor existente, stabilirea metodelor și instrumentelor de lucru, colectarea și analiza datelor colectate, acordarea de semnificații, adaptarea deciziilor, elaborarea

concluziilor și realizarea raportului de evaluare). De altminteri, datele furnizate de evaluare sunt stabilite în funcție de deciziile care urmează a fi luate.

2. Deși nu putem concepe funcționarea procesului de învățământ fără reglare și autoreglare, iar unitatea *predare-învățare-evaluare* nu poate fi supusă disoluției acceptăm dihotomia:

*a. Evaluare socio-economică*

*b. Evaluare pedagogică*

Prin urmare tabloul funcțiilor pe care noi îl propunem în Tabloul 4.8:

Tabloul 4.8. *Funcțiile evaluării*

Funcții	Delimitări în cadrul funcțiilor	Caracteristici
1. Sociale		<ul style="list-style-type: none"> <li>sunt rezultatul interacțiunii dintre societate și învățământ;</li> </ul>
2. Pedagogice	1. <i>Generale</i> - <i>diagnoza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>oferă feedback-ul pe baza căruia sunt detectate și îndreptate greșelile elevilor;</li> </ul> <b>Instrument:</b> teste diagnostice
	- <i>Prognoza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>oferă informații privind evoluția viitoare a elevilor;</li> </ul> <b>Instrument:</b> teste de aptitudini și teste pedagogice
	- <i>Selecție</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>realizează clasificarea și ierarhizarea elevilor;</li> </ul> <b>Instrument:</b> teste standardizate de tip normativ
	2. <i>Specifice</i> - <i>motivație</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>stimulează activitatea de învățare a elevului;</li> </ul>
	- <i>Orientare școlară</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>oferă un fundament pentru consilierea și orientarea școlară a elevilor</li> </ul>

**Tipologia evaluării.** Titlul utilizat de noi pentru aceasta parte a studiului va stârni cu siguranță reacții diverse întrucât pozițiile specialiștilor sunt diverse, iar evaluarea prin "natura sa multifacetată" provoacă noi abordări.

I. Jinga precizează că există trei tipuri de evaluare: evaluare inițială, evaluare pe parcurs și evaluare finală; gândite în raport cu trei momente distincte ale intervenției actului evaluativ în cadrul procesului de învățământ.

Caracteristicile tipurilor de evaluare fiind cele clasice, meritul autorului se evidențiază prin abordarea lor în strânsă legătură cu strategiile de evaluare utilizate.

V. Chiș considera ca se poate vorbi despre "Taxonomia evaluării și criteriile de clasificare" și abordează cele mai frecvente tipuri de evaluare gândite în raport cu obiectivele evaluării.

- evaluarea inițială (pre-test),
- evaluarea continuă/formativă,
- evaluarea sumativa/finala (post-test).

Invocând varianta criteriilor de evaluare distinge:

- evaluarea normativă,
- evaluarea de progres
- evaluarea sumativă.

Autorii "Ghidului General de Evaluare si Examinare" propun o serie de "dihotomii operaționale pentru funcțiile evaluării" argumentându-și opțiunea cu datele furnizate de "Cursul de evaluare si examinare" realizat de Universitatea Cambridge (1994). Dacă o serie de dihotomii le-au fost sugerate de cursul sus-amintit: formativ-sumativ; formal-informal, proces-produs, intern-extern, convergent-divergent, idiografic-nomotetic, celelalte doua perechi sunt rezultatul efortului propriu: criterial-normativ, diagnostic-prognostic.

I.T Radu se alătură unui punct de vedere deja exprimat de alți autorii (Ch. Delorme, J. Danieu) și propune trei strategii de evaluare care se disting în funcție de "trei tipuri" în care acționează:

- evaluarea inițială;
- evaluare sumativă, cumulativă;
- evaluare formativă.

G. Meyer\* inventează diferite tipuri de evaluare așa cum le-au înțeles teoreticienii domeniului (Bloom, De Landsheere, Tousignant, Scallon, Ardoino și Berger etc.) și propune o seama de parametri ai evaluării (decizii, actori, instrumente etc.) în funcție de care evaluarea formativa pot fi analizate si comparate. Cele două tabele propuse de autoare le-am sintetizat într-unul singur pentru a înlesni identificarea particularităților și îl prezentăm în continuare. Tabelul 4.9.

Tabelul 4.9. Meyer G., *De ce si cum evaluăm*,

<i>Parametri</i>	<i>Evaluarea formativă</i>	<i>Evaluarea normativă</i>
<i>Definiii teoretice</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il ajută pe elev să învețe</li> <li>• Internă</li> <li>• Multireferențială</li> <li>• Proces temporal creator de efecte de sens</li> <li>• Dinamică</li> <li>• Comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifică ce și-a însușit elevul</li> <li>• Eternă</li> <li>• Unireferențială</li> <li>• Raporturi de conformitate-identitate cu o normă exterioară deja existentă deja</li> <li>• Statică</li> <li>• Informare</li> </ul>
<i>Decizii</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reechilibrează</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionează</li> </ul>
<i>Actori</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorii/elevii</li> </ul>
<i>Instrumente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toate instrumentele descoperite de teoriile învățării și care permit stimularea, suscitarea, dezvoltarea proceselor cognitive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relative:</b> note, calificative (dacă norma este media de distribuire a performanțelor)</li> <li>• <b>Binare:</b> însușit/neînsușit; da/nu; 1/0 (dacă norma este un prag de performanța așteptată: 80%, 100%)</li> </ul>
<i>Obiecte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesele sau mijloacele cognitive ce permit realizarea unor produse observabile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produsele:</b> rezultatele unei competente neobservabile in mod direct</li> </ul>

Astfel, se impun câteva concluzii:

- Termenul *taxonomie* desemnează știința legilor de clasificare și impune repartizarea, distribuirea sistematică pe clase sau într-o anumită ordine. O ierarhie neputând fi operată totdeauna în cadrul evaluării considerăm ca taxonomizarea evaluării este doar un proiect său un pretext, nu o realizare faptică.
- Modelul *dihotomiilor operaționale* este o modalitatea noua de abordare care facilitează precizarea unor tipuri și forme de evaluare care derivă din funcții. Ne întrebăm dacă nu cumva o abordare terțiară (evaluare inițială - evaluare continuă - evaluare sumativă) sau de alt tip ar putea oferi o viziune mai largă asupra realității educative supuse evaluării.

- Este posibilă o listare exhaustivă a tipurilor de evaluare precum și o *negociere* a sensului acestora? Formulăm această întrebare deoarece chiar în privința celor mai frecvente tipuri de evaluare părerile sunt împărțite. Încercăm mai jos o trecere în revistă a acestora fără a avea pretenția ca le-am înregistrat pe toate (Tabelul 4.10).

Tabelul .10. *Listarea exhaustivă a tipurilor de evaluare precum și o negociere a sensului acestora.*

	<i>Criteriaul</i>	<i>Tipuri de evaluare</i>	<i>Observații</i>
1.	<b>Densitatea informațională</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare parțială</li> <li>• evaluare globală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se verifică segmente ale învățării;</li> <li>• se verifică toate aspectele vizate.</li> </ul>
2.	<b>Temporalitate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare inițială</li> <li>• evaluare continuă</li> <li>• evaluare sumativă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• premerge instruirea;</li> <li>• se realizează pe parcurs</li> </ul>
3.	<b>Tipul instrumentelor utilizate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare formală</li> <li>• evaluare informală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se utilizează teste standardizate;</li> <li>• sunt utilizate instrumente alternative;</li> </ul>
4.	<b>Evaluatori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare internă</li> <li>• evaluare externă</li> <li>• autoevaluare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluatorul este realizatorul instruirii;</li> <li>• evaluatorul nu este coparticipant la actul didactic;</li> <li>• inițiatorul este propriul evaluator.</li> </ul>
5.	<b>Natura disciplinei de evaluat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare idiografică,</li> <li>• evaluare nomotetică.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proprie disciplinelor socio-umane cu accent pe studiul cazurilor particulare;</li> <li>• proprie disciplinelor guvernate de legi generale (fizică, matematică)</li> </ul>
6.	<b>Cuantificare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare cantitativă</li> <li>• evaluare calitativă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• operează cu scări numerice;</li> </ul>
7.	<b>Stilul cognitiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare convergentă</li> <li>• evaluare divergență</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rezultatele cele mai bune sunt obținute de elevi la testele convenționale;</li> <li>• rezultatele cele mai bune sunt obținute la întrebările deschise.</li> </ul>
9.	<b>Taxonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare cognitivă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• este raportată la obiectivele cognitive;</li> </ul>



	<b>obiectivelor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare afectivă</li> <li>• evaluare psiho-motrică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vizează cu predilecție domeniul afectiv;</li> <li>• trimite spre obiectivele psiho-motrice</li> </ul>
10	<b>Etalon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare criterială</li> <li>• evaluare normativă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• performanța se înregistrează prin raportarea la un criteriu;</li> <li>• rezultatul evaluării este stabilit prin raportarea la o normă.</li> </ul>
11	<b>Scop</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluare de proces* = evaluare formativă</li> <li>• evaluare de produs = evaluare normativă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesează procesul învățării (resursele utilizate, mijloacele cognitive);</li> <li>• realitatea concretă în care este obiectivat răspunsul elevului.</li> </ul>

Luând în considerație că evaluarea este o componentă a managementului și învățării cercetătorul G. Meyer în lucrarea **Procesul** este partea invizibilă a învățării, în vreme ce **Procesul** este partea care se vede (p. 37), iar diferența dintre evaluare **Formativă** și cea **Normativă** este realizată în funcție de scop: *Dacă îl ajută pe elev să învețe este formativă; dacă verifică însușirea unor cunoștințe este normativă.*

#### 4.3. Abordarea evaluării ca unitate a măsurării, aprecierii și adoptării deciziei

Înțelegerea evaluării drept interogație care va finaliza cu adoptarea deciziei și argumentarea impune o privire mai atentă asupra elementelor componente.

#### **EVALUAREA = MASURARE + APRECIERE + DECIZIE**

Măsurarea i-a preocupat dintotdeauna pe oameni, însă există mai multe modalități de a măsura pentru că există mai multe segmente a căror definiție precisă este importantă: obiectul de măsurat, unitatea de măsură și regulile de atribuire a valorilor.

N.R. Campbell consideră că **măsurarea** înseamnă *procesul de atribuire de numere calităților reprezentate.*

Pentru B. Russell *măsurarea unei mărimi este, în sensul cel mai general, orice metodă de stabilire a unei corespondențe unice și reciproce între toate sau unele mărimi ale unei clase în toate sau unele numere integrale, raționale sau reale.*

Definirea cel mai frecvent citată aparține psihologului S. Stevens care înțelege măsurarea drept *atribuirea de numere obiectelor sau evenimentelor conform regulilor.*

Atragem atenția asupra unor aspecte importante:

- măsurarea nu este un scop în sine, ci este un element al evaluării;
- nu măsurăm obiectele, fenomenele, evenimentele ca atare ci proprietățile lor;
- măsurarea este o corespondență, o *regulă* care face viabilă joncțiunea dintre obiectul de măsurat și unitatea de măsură;
- raportul dintre *măsurare și evaluare* generează suficiente controverse în literatura de specialitate. Ipoteza de la care am pornit în această parte a studiului (măsurarea este o componentă a evaluării) poate fi contrazisă în orice moment pentru că măsurarea la rândul ei poate fi obiectul unei alte evaluări [16].

*Evaluarea este deosebit de răspândită în viața de zi cu zi implicând diverse operații de apreciere, fie că este vorba de convertirea rezultatelor obținute la diverse probe (examene) la care sunt supuse persoanele studiate (docimologia), fie că este vorba de analiza rezultatelor obținute în activitatea profesională, sportivă etc., de către anumite persoane sau colectivități. Măsurarea este la rândul ei evaluată pentru a i se determina calitățile – consideră autorul. Așa dar, măsurarea și evaluarea sunt complementare: există fenomene care nu numai că nu pot fi supuse măsurării, dar sunt greu observabile (chiar inobservabile). În acest caz importanța este diminuarea erorii.*

**Aprecierea** constă în emiterea de judecăți de valoare pe baza măsurărilor efectuate în baza unor criterii unitare și obiective. S. Cristea enunță o serie de criterii care pot fi:

- raportul dintre: calitatea resurselor la intrare/calitatea *produsului* la ieșire;

- raportul dintre: obiectivele specifice instituționalizate la nivelul programului/obiectivele concrete asumate;
- raportul dintre: obiectivele concrete stabilite (minim-mediu-maxim)/obiective concrete atinse la sfârșitul activității;
- raportul dintre: nivelul de performanță și competență atins de profesor și de elevi/progresele sau regresele pedagogice înregistrate;
- raportul dintre: pregătirea cadrului didactic/nivelul de exigență asumat.

**Decizia** reprezintă judecata expertă care încheie o succesiune de activități (măsurare, interpretare și apreciere a rezultatelor). Întrebările la care răspunde decizia sunt: *Unde vreau să ajung?* și *Cu ce resurse?* Pentru că decizia este adoptată în funcție de obiectivul urmărit.

În urma celor analizate până aici putem spune că evaluarea este activitatea *măsurarea* proprietății obiectelor vizate, de interpretare și apreciere a rezultatelor înregistrate în urma efectuării măsurătorilor și adoptarea unei decizii educaționale fundamentate pe concluziile desprinse (Tabelul 4.11).

Tabelul 4.11. *Activitățile evaluării*

<i>Măsurare</i>	<i>Interpretarea și aprecierea rezultatelor</i>	<i>Decizie</i>
Realizată prin procedeu și instrumente	Realizată cu criterii unitare	Judecata expertă

#### 4.4. Metode și instrumente de evaluare

Asumându-și aceeași semnificație de *cale de urmat pentru atingerea unor finalități prestabilite, metodele de evaluare desemnează o cale de urmat prin intermediul căreia evaluatorul realizează un demers evaluativ la capătul căruia identifică performanțele atinse de elevi/resurse umane*. Abordând conceptul mai larg de **Metodologie** (în înțelesul de ansamblu de metode, tehnici, procedee și instrumente) precizăm că în domeniul evaluării delimitările conceptuale nu au granițe fixe. Deși între metoda de evaluare și instrumentul de evaluare relația este de subordonare a instrumentului de către metoda (în calitatea sa de parte constitutivă a metodei) - metoda imprimă tipul demersului evaluativ în vreme ce instrumentul reprezintă

segmentul operațional gândit în raport cu sarcina de lucru a elevului/ resursei umane – diferențierea între *metoda*, *procedeu* nu este relevantă, adeseori termenii fiind substituiți între ei în ciuda accepțiunilor etimologice diferite. Ilustrăm ambiguitatea terminologică apelând la câteva exemple. După N. Nitoiu *metoda de evaluare este o cale prin care evaluatorul oferă evaluatul posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit.* [14, p.47].

Alte puncte de vedere vehiculează sintagma *tehnici de testare a cunoștințelor în înțelesul de modalități structurale și identificabile ca atare, prin care evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor răspunsuri din partea elevilor sau studenților, în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului.*

De asemenea, termenii *proba, tehnica, lucrare, examinare* sunt utilizați cu același înțeles de modalitate de evaluare. Pentru a preîntâmpina posibilele controverse terminologice apelăm la o definiție de lucru conform căreia *proba reprezintă orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor* [107, p. 103].

În literatura de specialitate asistăm la un număr impresionant de clasificare a metodelor de evaluare (Tabelul 4.12)

Tabelul 4.12. *Clasificarea metodelor de evaluare în viziunea unor cercetători.*

Nr d/o	Autorul	Metode de evaluare a performanțelor
1.	Cucuș C.	Pentru evaluarea performanțelor școlare- probele orale, scrise și practice.
2.	Nicola I.	Metodele și procedeele evaluativ-stimulative tratează: observarea și aprecierea verbală, chestionarea orală, lucrările scrise, testele docimologice, lucrările practice, examenele, scările de apreciere și verificarea cu ajutorul mașinilor.
3.	Jinga I.	Pledează pentru îmbinarea utilizării metodelor cu scopul afirmativ de sporire a gradului de obiectivitate abordează: metoda de evaluare orală, metoda de evaluare scrisa, metoda de evaluare practică, evaluarea cu ajutorul calculatorului (în evaluarea performanțelor școlare).

4.	Calin M.	Integrează metodele/instrumentele măsurării în cadrul mai larg al metodelor și mijloacelor procesului instructiv-educativ și enumeră: observarea curentă a comportamentului elevilor, conversația de verificare sau chestionarea, lucrări (probe) scrise, lucrări (probe) practice, teste docimologice, fișe de evaluare, folosirea aparatelor de verificare (mașini de examinat), concursurile și examenele.
----	----------	---

Cercetătorul I.T. Radu realizează o clasificare a formelor și metodelor de evaluare apelând la o seamă de criterii (Tabelul 4.13).

Tabelul 4.13. *Clasificarea formelor și metodelor de evaluare după criteriile I.T.Radu*

<b>Criteriul</b>	<b>Forme și metode de evaluare</b>
Circumstanțele procedurii evaluării	<ul style="list-style-type: none"> <li>• în situații specifice de examinare,</li> <li>• chestionarea elevilor,</li> <li>• aplicarea de probe,</li> <li>• examenul, etc.</li> <li>• în afara situațiilor specifice de examinare,</li> <li>• observarea curentă a activităților elevilor,</li> <li>• efectuarea de exerciții,</li> <li>• completarea fișelor, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• în situații create în cadrul extrașcolar,</li> <li>• concursuri,</li> <li>• olimpiade,</li> <li>• prin consultarea altor cadre didactice, a părinților cu privire la rezultatele elevilor.</li> </ul>
Natura probei	<ul style="list-style-type: none"> <li>• probe orale;</li> <li>• probe scrise;</li> <li>• probe practice;</li> <li>• verificări cu ajutorul calculatorului.</li> </ul>
Raportul dintre dimensiunea secvenței de instruire ale cărei efecte sunt evaluate și funcția probei	<ul style="list-style-type: none"> <li>• probe curente;</li> <li>• probe de bilanț (ex.: teze);</li> <li>• probe aplicate la începutul unui segment de activitate.</li> </ul>
Factorii/persoanele care evaluează	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluări interne ;</li> <li>• evaluări externe.</li> </ul>

Nota comună a tuturor acestor clasificări o constituie enunțarea probelor orale, scrise și practice de evaluare; cu toate că sunt **metode tradiționale**, ele continuă să fie în centrul preocupărilor datorită frecvenței mari a utilizării lor în practica evaluării. Deosebiri sunt generate atât de accețiunea acordată raportului dintre metoda și instrument de evaluare, precum și de varietatea mare a criteriilor care stau la baza construcției clasificărilor.

#### 4.5. Metode tradiționale și alternative de evaluare

Literatura de specialitate enumără un șir de metode tradiționale de evaluare (orale, scrise și practice) încercând să delimităm câteva caracteristici, avantaje, limite, precum și condiții de utilizare (ANEXA 1 Metode de evaluare în viziunea cercetătorilor).

În urma trecerii în revistă a verificării orale, scrise și practice facem câteva precizări:

- metodele tradiționale de evaluare sunt denumite astfel datorită frecvenței mari cu care sunt utilizate;
- nu putem vorbi despre superioritatea uneia sau alteia din metodele analizate întrucât fiecare prezintă atât virtuți cât și dezavantaje;
- utilizarea tuturor celor trei probe de evaluare duce la sporirea gradului de obiectivitate a evaluării;
- metodele tradiționale fac apel mai mult la obiectivele cognitive și cele psiho-motrice, în timp ce aspectele afective sunt adesea eludate datorită imposibilității de măsurare.

**Alternative. Observarea** este utilizată în scopul înregistrării comportamentului elevilor. Informațiile astfel colectate pe baza unui protocol de observație și cu ajutorul unor instrumente adecvate (fișa de evaluare, scara de clasificare, lista de control) permit evaluarea acelor aspecte pe care metodele tradiționale le surprind mai greu.

Observarea este folosită în fiecare zi de orice cadru didactic la clasă în orice secvență a lecției. Aspectele notate de cadrul didactic în foaia de observație sau pur și simplu stocate în memorie oferă repere pentru conturarea profitului unui elev sau a altuia. Atitudinea față de disciplina de studiu,

comunicarea cu profesorul și cu elevi, numărul aplicațiilor practice efectuate, comportamentul adoptat în situații limita, frecvența răspunsurilor formulate la întrebările cadrului didactic etc. sunt doar câteva exemple de consemnări posibile pe baza observației curente.

**Investigația**, în calitate de metoda complementară de evaluare, permite elevului să aplice în mod creativ cunoștințele în situații noi și variate, pe parcursul unei ore de curs sau a unei succesiuni de ore. Se disting trei etape ale demersului investigativ: definirea problemei; stabilirea metodologiei; precizarea soluțiilor.

Dintre condițiile realizării investigației menționăm:

- precizarea clară a sarcinii de lucru;
- identificarea procedurilor de utilizat în funcție de natura sarcinii de lucru;
- colectarea, analiza și interpretarea datelor;
- conturarea unui sistem ipotetic și testarea lui;
- creionarea unor alte traiectorii posibile ale demersului investigativ (alt sistem, metodologic, posibilitatea de a colecta și alte informații) dacă este necesar;
- motivarea alegerii procedeelelor și metodelor folosite în investigație;
- redactarea raportului privind rezultatele investigației.

Întrucât *investigația* impune implicarea activă a elevului în învățarea, această metodă permite cadrului didactic să estimeze procesul și calitatea produselor realizate de elev, atitudinea elevului, dar și exersarea unor trăsături personale ale acestuia (capacitatea de concentrare a atenției, cooperarea, spiritul de inițiativa, creativitatea etc.)

**Proiectul** prezintă o serie de similitudini cu investigația (presupune aceleași etape, realizarea lui este dependentă de formularea clară a sarcinii de lucru se poate realiza individual sau în grup) însă spre deosebire de aceasta impune un demers evaluativ mult mai amplu. Realizarea proiectului începe și se încheie în clasă și presupune:

- definirea clară în clasă a sarcinii de lucru în concordanță cu obiectivele urmărite și, uneori, chiar realizarea unor secvențe din proiect;

- conturarea acasă pe parcursul unei perioade de câteva zile sau săptămâni a celor mai multe secvențe ale proiectului pe baza consultărilor permanente cu profesorul;
- finalizarea proiectului în clasa și susținerea unui scurt raport în fața colegilor cu privire la rezultatele obținute sau/și prezentarea produsului obținut.

Utilizarea metodei proiectului pentru evaluarea elevilor impune o serie de clasificări necesare atât din perspectiva profesorului cât și din perspectiva elevului.

1. **Perspectiva profesorului.** Proiectarea eficientă presupune:

- definirea obiectivelor;
- identificarea resurselor necesare;
- conturarea principalelor etape ale realizării proiectului;
- ierarhizarea priorităților;
- înregistrarea variantelor de acțiune și a consecințelor adoptării acestora;
- stabilirea demersurilor de monitorizare și evaluare;
- coerența proiectului.

2. **Perspectiva elevului.**

*Ce se evaluează?* procesul; produsul; ambele.

*Când se evaluează?* în toate etapele elaborării proiectului; la sfârșitul perioadei de elaborare;

*Cine evaluează?* profesorul; elevii (interevaluare); se autoevaluează; evaluatori externi.

*Cu ce se evaluează?*

Criterii referitoare la calitatea produsului (validitatea și completitudinea proiectului, resursele utilizate, elementelor de creativitate și originalitate, logică internă a elaborării proiectului).

Criterii referitoare la calitatea procesului (înțelegerea și realizarea sarcinii de lucru, documentarea, calitatea prezentării/susținerii proiectului, originalitatea, aplicabilitatea rezultatelor etc.)

*Cum asigurăm calitatea evaluării?*

- stabilirea unor standarde și criterii riguroase de evaluare;



- asigurarea resurselor (accesului la resurse) necesare realizării proiectului;
- identificarea obstacolelor care pot fi întâmpinate :
  - a. obstacole perceptive - stereotipii, orientarea individuală spre *șinte false*, saturație;
  - b. obstacole cognitive - bariera de tezaur, limbaj inadecvat, substituirea soluției;
  - c. obstacole personale – rezonanța afectivă, obiceiurile, conformismul, critica excesivă etc;
  - d. obstacole ambientale - lipsa implicării, contradicții manifestate între cultura de bază și cea de apartenență, echilibru fragil etc.

Cu siguranța mai pot fi invocate aici și alte criterii utilizate în evaluarea unui proiect (coerența, eficacitatea, durabilitatea, oportunitatea, impactul etc.); ceea ce este important atât din punctul de vedere al profesorului cât și al elevului în evaluarea proiectului sintetizăm sub forma a trei calități:

- a) calitatea dorită - vizibilă în formarea obiectivelor;
- b) calitatea probată/asigurată - identificabilă în rezultate;
- c) calitatea percepută - concretizată în formularea judecăților de valoare.

**Portofoliul/Raportul de evaluare** este o metodă complementară de evaluare utilizată din ce în ce mai mult de evaluatori cu scopul de a emite o judecată de valoare pertinentă cu privire la rezultatele înregistrate de către elev. Accepțiunea sa de *carte de vizita a elevului* reflectă calitatea portofoliului de modalitate de evaluare flexibilă, complexă și integratoare a performanțelor școlare.

Abordând înțelesurile termenului **portofoliu** precizăm că acesta este un neologism care a pătruns în limba română pe filiera italiană (*portofoglio*) deși cuvântul există atât în limba engleză (*portofolio*), în limba greacă (*portofoli*), cât și în limba franceză (*portefeuille*) etc. și este utilizat cu următoarele accepțiuni:

- demnitate de ministru *fără portofoliu*, adică nu este titularul unui minister;
- dosar în care sunt păstrate documente de valoare;

- efecte de comerț, valori bancare etc. aflate la dispoziția cuiva;
- ansamblul manuscriselor aflate în evidența unei edituri cu scopul de a fi tipărite.

Deși termenul este considerat nou în literatura de specialitate, și a fost abordat la începutul în domeniul artistic, necesitatea evaluării elevului din prisma tuturor produselor activității sale școlare pe întreaga durată a programului de studiu a preocupat de mult timp teoreticienii domeniului. Cercetătorul I.T. Radu: (*portofoliul*) constituie *nu atât o metodă distinctă de evaluare, cât un mijloc de valorizare a datelor obținute prin evaluări realizate* este unul îndreptățit, iar aprecierea: El se substituie, tot mai mult, modului tradițional de realizare a bilanțului rezultatelor elevului lor prin media aritmetică săracă în semnificații privind evoluția școlară a acestuia ne face sa sugerăm utilizarea denumirii de *raport de evaluare* întrucât el condensează întregul repertoriu al achizițiilor: cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, obișnuite, trăsături de personalitate și atitudini [Radu I.T., op. cit., p. 225-226].

În calitatea sa de *portret pedagogic* raportul de evaluare reunește atât metode tradiționale de evaluare (probe scrise, orale și practice) cât și alternative (referat, observația, investigația etc.); atât instrumente formalizate" utilizate în evaluare (teste, chestionare etc.), cât și instrumente neformalizate" (eseuri, fișe etc.).

Alcătuirea raportului de evaluare impune luarea în calcul a trei parametri importanți:

- a) scopul elaborării lui,
- b) contextul în care va fi utilizat și
- c) proiectarea sa.

Vom detalia mai jos fiecare din elementele enunțate.

Scopul elaborării unui portofoliu este de a identifica performanțele școlare ale elevilor și de a le raporta la obiectivele propuse. Exigențele pe care trebuie să le satisfacă un asemenea instrument pot fi sintetizate în următorul set de întrebări:

1. *Ce categorii de date cuprinde conținutul învățământului ce trebuie evaluat?*

- date facturate și problematice,

- principii, concepte, legalități,
  - modele și metode de cunoaștere și investigație,
  - atitudini, sentimente, judecăți de valoare.
2. *Ce competențe ar trebui să aibă elevii?*
    - informaționale,
    - aplicative,
    - argumentative,
    - comunicative,
    - altele.
  3. *Ce atitudini ale elevilor exersează activitatea de configurare a raportului de evaluare?*
  4. *Care este adresabilitatea raportului de evaluare?*
    - elevului ca persoană,
    - grupelor de elevi,
    - instituțiilor,
    - comunității,
    - părinților,
    - alte instrumente.

**Contextul** vizează cadrul, condițiile în care se realizează raportul de evaluare:

1. Ce particularități de vârstă are populația țintă?
2. Care este logica internă a disciplinelor studiu/arii curriculare/ domeniului/temei vizate?
3. Ce aspecte psihoindividuale condensează *ecuația personală* a elevilor supuși evaluării (interese, nevoi, aspirații etc.)?

**Proiectarea** raportului de evaluare este un demers anticipativ care ține cont atât de problematica tehnologică a evaluării cât și de contextul în care instrumentul este folosit. Aspectul primordial în proiectarea portofoliului îl constituie relevanța elementelor selectate din peisajul rezultatelor înregistrate de către elevi: sunt reprezentative aspectele incluse în raportul de evaluare? Dintre *decupajele* posibile realizate de către profesor pe baza cărora acesta diagnozează ***Ceea ce știe elevul (achiziții cognitive)*** și ***Ceea ce face concret*** (realizarea practică) enunțăm:

- referate;
- autoevaluări;
- selecții ale temelor pentru acasă;
- lucrări experimentale;
- lucrări scrise;
- machete, scheme etc. realizate;
- proiecte elaborate;
- notițele culese în clasă;
- înregistrări video ale elevului, etc.

Desigur enumerarea noastră ar putea continua sugerând alte și alte exemple însă ne oprim aici întrucât o serie de precizări se impun:

- Câte *piese* reprezentative trebuie să conțină raportul de evaluare?
- Care este structura acestui portofoliu? Cum îl organizăm?
- Decidentul este profesorul sau acesta *negociază* împreună cu elevul elementele relevante?

Permițând înregistrarea progresului atins de elev de la un semestru la altul, de la o etapă școlară la alta raportul de evaluare prezintă o serie de avantaje:

- oferă date despre întreaga activitate a elevului;
- permite individualizarea sarcinilor de lucru;
- evidențiază rezultatele de excepție obținute de elev în anumite domenii, interesele, aspirațiile acestuia etc. ca și rezultatele mai slabe atinse în alte aspecte;
- facilitează dezvoltarea și exprimarea creativității.

Exemplu: 1. *Un portofoliu la limba și literatura română ar putea cuprinde:*

- compuneri;
- comentarii literare;
- caracterizări ale personajelor;
- creații literare proprii (dacă este cazul);
- fișe de autori;
- înregistrări audio-video ale elevilor;
- teste criteriale;
- lucrări scrise curente;
- participarea ca cercuri/cenacluri/concursuri literare;

- postere, scheme, colaje, hârți, caricaturi etc.
- publicații, contribuții la reviste școlare;
- rezumate;
- studii de caz;
- referate.

Exemplu: 2. *Un portofoliu la educația pentru societate ar putea cuprinde:*

- lucrări scrise curente;
- referate;
- participarea la cercuri/conferințe/simpozioane pe teme corespunzătoare;
- postere, hârți, colaje, caricaturi;
- fișe de autori;
- rezumate;
- înregistrări audio-video ale elevilor;
- publicații, contribuții la reviste școlare cu articole de profil;
- participarea la diverse activități organizate de comunitate;
- caracterizări ale personajelor importante.

Deși importante toate aceste elemente componente ale raportului de evaluare nu pot fi măsurate haotic, de aceea este necesară stabilirea unor criterii clare de performanță pe baza cărora sa se realizeze *aprecierea holistică*. Pe ce se sprijină elaborarea standardelor de performanță?

- analiza conținutului de învățământ,
- consonanța obiective - resurse (de conținut și procedurale, timp, materiale, umane etc.),
- acordarea de asistență psiho-pedagogică pe toată perioada derulării programului,
- analiza produselor activității elevilor,
- crearea unei baze de date pe discipline de învățământ care să permită compararea practicilor de evaluare, schimburile de idei etc.

În afara stabilirii unor standarde și criterii de performanță, raportul de evaluare reprezintă o simplă *adunătură* de produse ale activității elevilor sau cadrelor didactice. În general, măsurarea elementelor componente ale raportului de evaluare se face cu ajutorul unor grile globale (holistice) axate pe un singur scor sau analitice - care fixează scoruri pentru scări de apreciere diferite. Când scopul evaluării îl reprezintă estimarea nivelului

general de performanță sau progres se utilizează scara (grila globală; când evaluarea este focalizată pe diferite date, abilități etc. se folosesc scări compozite. Construcția scării poate fi centrate atât pe simboluri numerice (pot fi folosite cifre în ordine descrescătoare de la 10 la 1), calitative (excelent, foarte bine, bine insuficient, inacceptabil).

Exemplificările portofoliilor oferite de noi mai sus (literatura română și educație pentru societate) încearcă să surprindă cea mai mare parte a aspectelor ce pot fi evaluate din perspectiva realizării procesului de predare-învățare-evaluare la un obiect de învățământ. Precizăm că portofoliul poate fi axat pe o singură competență în cadrul unei discipline de studiu.

*Exemplu:* în învățarea scris-cititului la clasa I pot fi urmăriti următorii indicatori de performanță:

- recunoașterea literelor,
- realizarea asocierii dintre literă și sunetul corespunzător,
- realizarea câmpului din citire de o silabă,
- citirea și scrierea cuvintelor,
- citirea și scrierea conștientă (stabilirea locului fiecărui cuvânt în propoziție sau fraza și înțelegerea sensului acestora),
- dezvoltarea vorbirii.

**Autoevaluarea.** Formarea capacității de autoevaluare la elevi constituie un obiectiv important al activității școlare întrucât formarea imaginii de sine se realizează din perspectiva raportării permanente la aprecierea cadrului didactic. Esențial pentru elev este să cunoască și să înțeleagă standardele de evaluare cu care operează carului didactic și pe această baza să realizeze semnificații notelor acordate. Dintre tehnicile utilizate în scopul educării capacității de autoevaluare menționăm:

- *Metoda de apreciere obiectivă a personalității* propusă de Gh. Zapan constă în faptul că obiectivitatea cunoașterii (rezultatelor) se poate realiza apelând la completările reciproce de informații și aprecieri pe care clasa le oferă și confruntarea lor.
- *Notarea în colaborare cu alții* constă în implicarea celorlalți elevi în aprecierea rezultatelor școlare.

- *Notarea reciprocă* presupune notarea reciprocă între elevi a rezultatelor sub îndrumarea cadrului didactic.
- Mai sunt utilizate chestionare cu răspunsuri deschise care-l invită pe elev să introspecteze maniera în care a realizat sarcina de învățare (obstacole întâmpinate, pași parcurși etc.) și scări de clasificare.

Dintre valențele formative ale utilizării autoevaluării identificăm: cultivarea motivației pozitive față de învățatură, poziționarea elevului în rolul de subiect activ al propriei formări, oferă profesorului posibilitatea de a compara aprecierile sale cu cele ale elevului însuși.

### ***Bibliografia***

1. Ardoino J., Berger G., D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités, Andsha, Paris, 2011, p. 15.
2. Ausubel D.P. și Robinson, F.G., învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactica și Pedagogică, București, 2001, p. 671.
3. Bloom B., Hasting J., Madaus G.S., Handbook on formative and summative evaluation of student learning, NEW YORK, Mc Graw-Hill Book Company.
4. Calin M., Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiza mult ireferențială, Editura Didactica și Pedagogică, București, p. 141.
5. Cerghit I. și Vlasceanu L. coord., Curs de pedagogie, Tipografia universității, București, 2009, p. 230-248.
6. Chiș V., Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2001, p. 213.
7. Cucuș C., Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2007, p. 101.
8. Davitz J., Ball S., Psihologia procesului educațional, EDP, București, 2009.
9. Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation, p. 415.
10. Jinga I., Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional, Editura Didactica și Pedagogică, București, p. 139.
11. Jinga, I., Evaluarea performanțelor școlare, Editura AFELIU, București, 1996, p. 15.
12. Meyer G., De ce și cum evaluăm, Polirom, Iași, 2000, p. 41.
13. Nicola., Tratat de pedagogie, Editura Aramis, București, 2014, p. 395.
14. Nitoiu N., Metode și instrumente de evaluare, în Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori - coord. Stoica A., Editura PRO GNOSIS, București, 2001, p. 47.
15. Radu I.T., Evaluarea în procesul didactic, Editura Didactica și Pedagogică, București, 2000, p. 68-79.

16. Russell, B.H., Research methods în anthropology. Qualitative an quantitative approach, walnut creek, CA: AltaMira Press, 20051.
17. Stoica A., Musteata S., Evaluarea rezultatelor școlare, Editura Liceum, Chișinău, 2007, p. 103.
18. Tenbrink T., Evaluation. A practical guide for Teachers, New York, M. Graw - Hill Book Company, X, p. 493.
19. <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-2/unit-5/chapter-2/>.

### ***Evaluare***

---

- Cum este identificată și evaluată învățarea de succes?
- În ce fel se aplică autoevaluarea și evaluarea făcută de alții?
- Cum, când și cu cine reflectez asupra modului meu de predare?
- În ce mod îi las pe elevii mei să participe?
- Cum asociez succesul sau eșecul elevilor mei cu predarea?
- Cum recunosc progresul în predare și cum învăț ca profesor?

### ***Lucrul individual***

---

*Utilizând exemplul de mai jos, descrieți un exemplu de predare bazată pe cooperare și feedback între egali*

#### **Predare bazată pe cooperare și feedback între egali**

Fără îndoială, planificarea bazată pe cooperare, împreună cu un coleg, a lecțiilor ECD/EDO, poate fi un instrument util pentru informare și coordonare reciprocă, precum și pentru dezvoltarea orei, inclusiv pentru evaluarea eficienței acestor procese.<sup>38</sup> Planificarea cooperării poate fi limitată doar la simpla pregătire a unei lecții (așa cum se procedează în majoritatea țărilor) sau poate duce la o predare în comun a unei lecții (împreună, prin predare în echipă). Inițierea măsurilor de cooperare pentru planificarea și predarea lecțiilor încă are o mică prioritate în instituțiile de formare a profesorilor în multe dintre țările europene. Cultura ușilor deschise lăsate celui alt este un proces care necesită o perioadă lungă de timp pentru a se dezvolta.

Rămâne un fenomen interesant și anume faptul că mulți profesori ezită să lucreze împreună cu un alt coleg<sup>39</sup>. Oare se întâmplă așa pentru că modelele de bună practică lipsesc? Se întâmplă așa pentru că profesorii se tem că ar putea să petreacă și mai mult timp în școală? Se întâmplă așa pentru că profesorii se tem să fie evaluați de către colegi?



Ca o formă a planificării și predării prin cooperare, asistenta la lecțiile colegilor de ECD/EDO ar putea fi o soluție de a economisi timp prețios. Următoarele sugestii ar putea fi considerate ca orientare<sup>40</sup>:

Dimensiunea grupului:	Trei profesori se asistă reciproc de două ori la fiecare jumătate de an (fiecare primește două vizite și face patru vizite – întotdeauna asistă câte doi profesori).
Organizare:	Cei trei profesori planifică orele de asistență împreună conform orarului, într-un mod descentralizat.
Relevanța disciplinei:	Profesorii observă lecțiile de ECD/EDO ale fiecăruia. Nu are relevanța care sunt temele (sau disciplinele pe care ei obișnuiesc să le predea).
Alcătuirea grupului:	Alăturarea la un grup se poate face din simpatie. Acest lucru asigură un minimum de încredere.
Sarcina directorului:	Rolul directorului este de a ține evidența numărului minim de ore de asistență care are loc între profesori. Directorul nu ar trebui să se implice în chestiuni de conținut legate de temele de predare.
Tema centrală:	Chestiunile care constituie temele centrale ale acestor ore de asistență de la egal la egal pot rezulta din diferite interese sau relații: a) un profesor dorește să primească feedback la o anumită problemă, b) o nouă metodă/activitate a fost stabilită și introdusă și ar trebui evaluată acum sau c) trebuie evaluate principii pedagogice (de exemplu, formulate în programa școlară sau în profilul școlii).

Există mai multe motive pentru a adăuga elementul de feedback de la colegii cu același statut și pentru observarea și analiza comună a lecțiilor în planificarea prin cooperare a predării. Observarea colegilor care predau ECD/EDO va ajuta la o înțelegere mai clară a propriei predări a acestei discipline. Această metodă nu este doar un instrument de diagnoză, ci și un instrument pentru îmbunătățirea propriilor stiluri și metode.

Iată care sunt motivele<sup>41</sup>:

- Învățarea tehnicilor de predare este mai eficientă într-o clasă reală decât în cadrul unei reflecții comune sau al unei clase ipotetice virtuale.

- Există multe detalii care nu pot fi explicate cu ușurință atunci când vine vorba de o lecție, precum activitățile curente, limbajul corpului, mimica, comportamentul în materie de comunicare etc.
- Schimbarea perspectivei și adoptarea unei perspective mai depărtate asupra unei lecții permit o viziune mai clară asupra metodei de predare.
- Observarea unei lecții despovărează de acțiune. Este posibil să percepi mai multe detalii și să ai mai mult spațiu pentru reflecție.
- Este posibil să luăm mai multe idei din fiecare lecție observată pentru propria tehnică de predare. Varietatea personalităților și stilurilor de predare poate fi o sursă interesantă pentru impulsurile pe care un profesor nu le primește în activitatea sa după ce formarea inițială ca profesor a fost finalizată.
- Observarea clasei și a tuturor elementelor de planificare și reflecție implică discutarea problemelor didactice și metodice și fac parte din dezvoltarea școlii care își are punctul de plecare la nivelul profesorului.

### **JURNAL REFLEXIV**

**Am învățat:** \_\_\_\_\_

---



---

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

# EVALUAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ȘI MANAGERIALE

## 5.1. Noțiuni generale

Evaluarea este un act absolut necesar în procesul conducerii unei activități și în luarea deciziilor, ea furnizând informații necesare reglării și ameliorării activității didactice, prin adoptarea măsurilor corespunzătoare situațiilor de instruire. Ea este prezentă în orice activitate pedagogică și se află în relație de interdeterminare, de interacțiune funcțională cu predarea și învățarea, făcându-le mai eficiente.

În domeniul educației, **evaluarea** reprezintă, alături de predare și învățare, o componentă operațională fundamentală a procesului de învățământ [16, p.115]. Ea constituie elementul reglator și autoreglator, de conexiune inversă, prin sistemul de învățământ privit ca sistem cibernetic. În perspectiva corelațiilor sistemice dintre predare-învățare-evaluare, evaluarea ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor, de predare-învățare dar în același timp asupra corectitudinii stabilirii obiectivelor operaționale și a măsurii în care acestea se regăsesc în rezultatele școlare.

Dacă analizăm istoric conceptul de evaluare, atunci trebuie să facem câteva constatări. Evaluarea școlară, în formele și cu metodele asemănătoare celor practicate în vremea noastră, a apărut abia la începutul secolului al XIII-lea. În 1215, la Universitatea din Paris a fost introdusă o probă orală de absolvire, constând în susținerea unei dizertații. Primul examen scris este înregistrat în anul 1702, la Trinity College of Cambridge, pentru verificarea pregătirii studenților la matematică. Tehnicile de evaluare orală și în scris s-au răspândit relativ repede, devenind modalități obișnuite de verificare la sfârșitul unor perioade de activitate [23, p.86].

În urma constituirii și dezvoltării sistemelor de învățământ, acțiunile de evaluare școlară au permis dezvoltarea lor pe mai multe direcții cu caracter psihologic, socioeconomic, pedagogic [50, p.129]:

1. La sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, evaluările în legătură cu activitatea în învățământ s-au concentrat pe însușirile psihice ale subiecților de vârsta școlarității; ele erau în legătură cu integrarea lor în activitatea școlară la diferite niveluri ale acesteia, cu orientarea spre filiere de formare considerate corespunzătoare însușirilor psihice ale subiecților.

2. Evaluarea rezultatelor școlare, este o direcție importantă de dezvoltare, care devine dominantă în activitatea de învățământ, își are originea în faptul că mult timp (până în prima jumătate a secolului XX) cele mai multe structuri școlare, cu excepția învățământului primar, erau nonobligatorii, deci aveau caracter selectiv; ca urmare se înregistrează un veritabil fenomen de proliferare a examenelor, apar și se răspândesc testele pedagogice standardizate, se dezvoltă cercetările ce au ca obiect un registru relativ larg al problematicii evaluării rezultatelor școlare: examenul școlar-tipuri și funcții ale acestuia; măsurarea rezultatelor școlare; aprecierea rezultatelor și fenomenul variabilității aprecierilor; comportamentul factorilor umani în contextul examenului etc.

3. Ca urmare a evoluției globale a societății, a dezvoltării cunoașterii umane și a tehnicii, în perioada postbelică interesul manifestat de societate față de eficiența activității de învățământ se extinde de la evaluarea randamentului școlar (exprimând eficiența manifestată în interiorul sistemului) către evaluarea efectelor învățământului în plan economic, sociocultural, al calității vieții și condiției umane etc.

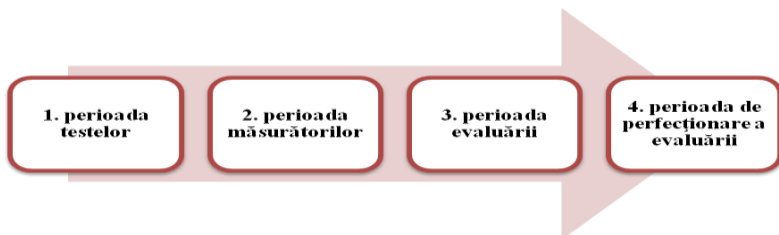
4. Începând din anul 1970 o direcție importantă de dezvoltare o reprezintă extinderea evaluării învățământului asupra activității, condițiilor, factorilor și proceselor de care depind rezultatele obținute la un moment dat. În consecință, rezultatele școlare nu pot fi cunoscute, dar mai ales interpretate, apreciate și explicate decât în strânsă legătură cu evaluarea activității care le-a produs. În același timp, s-a ajuns la înțelegerea rolului complex pe care evaluarea îl are în activitatea școlară, în relație cu procesele principale ale acesteia, predarea și învățarea, și implicit cu factorii umani pe care aceste procese îi reprezintă. Mai târziu, la începutul deceniului 9, acțiunile evaluative sunt abordate și dintr-un unghi sociologic, în conformitate cu care „aprecierea tehnicilor de verificare a rezultatelor” nu este legitimă decât în cadrul evaluării chiar a procesului în care aceste rezultate își găsesc originea și al contextului social în care se realizează.

În viziunea lui Jean Marie Barbier, **evaluarea științifică** își are rădăcinile în apariția testelor, odată cu dezvoltarea psihotehnicii și parcurge mai multe etape (fig.3.1) [6, p.36]:

- 1) **Perioada testelor** (sfârșitul secolului 19) în care se introduc teste obiective standardizate pe baza cărora se fac măsurători: astfel „nevoia de măsurare exactă s-a extins de la măsurarea fizică spre cea psihică și această tendință are rădăcini adânci de ordin social
- 2) **Perioada măsurătorilor**, de perfecționare continuă a bateriilor de teste, acestea au fost extinse de la măsurarea dezvoltării psiho-motorii la măsurarea inteligenței, a aptitudinilor până la evaluarea cunoștințelor. Este perioada în care alături de descoperirea numeroaselor avantaje sunt evidențiate și limitele, dificultățile și dezavantajele examenelor cu teste.
- 3) **Perioada evaluării** este perioada în care încep primele cercetări științifice asupra examenelor desfășurate de H. Pieron și de soția sa în Franța, în anul 1922. Acest an poate fi considerat data de naștere a docimologiei.

**Docimologia didactică** este disciplina psihopedagogică ce studiază problemele examinării și notării, cuprinzând în sfera sa de preocupări studiul sistematic al examenelor și concursurilor; modurilor de notare; variabilității notării la același examinator și la examinatori diferiți; factorilor subiectivi ai notării; mijloacelor care concură la asigurarea obiectivității evaluării. Marele merit al docimologiei este fundamentarea științifică a necesității schimbării radicale a opticii privind activitatea de evaluare a randamentului școlar, existente în învățământul tradițional. Ea susține necesitatea lărgirii sferei de aplicare, a flexibilizării sale de aplicare, astfel încât ea să poată fi integrată cu succes în toate tipurile de activități educaționale care vizează formarea integrală a elevilor.

- 4) **Perioada de perfecționare a evaluării** și de racordare a acesteia la cerințele unui învățământ modern. Acum are loc o mutație care marchează trecerea de la măsurarea și evaluarea cu precădere globală, finală cu accent pe informația acumulată, către o evaluare realizată sistemic, integrată în toate secvențele actului pedagogic și orientată spre măsurarea tuturor rezultatelor activității de educație.



*Figura 4.1. Etapele evaluării științifice [6, p.38]*

Astfel termenul de „evaluare”, după cum menționează I. T. Radu, se afirmă deja la mijlocul secolului al XIX-lea și, de atunci, mai mulți psihologi și pedagogi, au emis diferite definiții sau sensuri ale acestui cuvânt [22, p.112]. Indiferent de interpretarea fiecăruia, evaluarea rămâne rezultatul acțiunii de a evalua și ne oferă o apreciere, un calcul, o estimare, o măsurare, o socotire sau un bilanț, chiar dacă este vorba de o evaluare a sistemului, evaluarea profesorului, evaluarea elevilor sau evaluarea unei instituții. Oricum ar fi definită evaluarea, reușita acțiunii de evaluare a educației este asigurată de integrarea ei în actul pedagogic, astfel încât aceasta să nu apară ca o activitate suprapusă, adăugată procesului educațional. Evaluarea nu trebuie să arate numai o apreciere a rezultatelor obținute, ci și calitatea strategiilor aplicate, a condițiilor de desfășurare, a conținutului, a normelor de organizare. Se poate spune deci, că evaluarea reprezintă o componentă esențială a sistemului instructiv-educativ, aflată în interacțiune și cu alte componente: planificarea, organizarea, urmărindu-se, în final, atât perfecționarea fiecărei componente, cât și a sistemului, în ansamblu.

În dicționarele de specialitate, **evaluarea** este aprecierea sau judecarea meritelor, valorii sau deficiențelor a ceva. Acest "ceva" poate fi un elev, o clasă de elevi, un cadru didactic, un sistem de învățământ etc. În procesul de evaluare intră întotdeauna două componente: măsura și raportarea ei la un etalon sau la un standard, în funcție de care măsura capătă o anumită semnificație [23, p.325].

Privind înțelegerea procesului de evaluare și a modului de realizare al acestuia, există o diversitate de puncte de vedere în teoria evaluării (anexa 1.). Astfel, B. Bloom înțelege evaluarea ca „formulare, într-un scop determinat, a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații,

metode materiale etc.”[47. p.39] Asemănător lui B. Bloom, A. Bonboir definește evaluarea referindu-se la faptul că presupune o judecată de valoare în funcție de criterii precise; ea poate avea un rezultat numeric (notă) sau calificativ (clasificarea subiectului în cadrul clasei, stabilirea elementelor de conținut etc.) [82, p.35].

Noțiune cu o sferă largă de cuprindere, evaluarea reprezintă un ansamblu de operații mintale și practice prin care se urmărește determinarea valorii sau proprietăților unui obiect (acțiune, persoană, lucru, fenomen, eveniment, relație etc.). Este un act de emiteră a unei/unor judecăți pe bază de măsuri și/sau aprecieri subiective. M. Albu înțelege prin evaluare „*operațiile de culegere de date despre una sau mai multe caracteristici ale unui obiect și de prelucrare a acestora, având ca rezultat o descriere a obiectului în termeni cantitativi și/sau calitativi*” [1, p.141].

E. Păun scrie că prin „**evaluare**” se urmărește gradul de realizare a unei activități în raport cu ceea ce ne-am propus inițial. Este o comparație a planului cu rezultatul, în scopul de a realiza corecturi, reorientări sau restructurări totale sau parțiale ale sistemului evaluat[12, p.52].

Termenul de evaluare se asociază adesea și în mod justificat cu cel de valoare. Trebuie, totuși, arătat că oamenii evaluează nu numai ceea ce are valoare, ci și ceea ce prezintă un risc. V. Marian notează că a evalua „*înseamnă a judeca valoarea sau riscul unui lucru, unei fapte sau al unei idei*”[23, p.203].

În domeniul învățământului, al educației în general, evaluarea este văzută ca proces complex de comparație a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (*evaluarea calității*), cu resursele utilizate (*evaluarea eficienței*) sau cu rezultatele anterioare (*evaluarea progresului*). Sub aspect formal – scrie profesorul I. Radu – evaluarea înseamnă stabilirea unei corespondențe între elementele mulțimii de plecare (răspunsuri, lucrări) și ale celei de sosire (scala de notare) [15, p.94].

Evaluarea este un proces didactic complex, vizează toate componentele sistemului de învățământ (*elevi, personal didactic, bază tehnico-materială, conducere etc.*) și întregul curriculum școlar (*cunoștințe, priceperi, capacități, programe, metode de predare-învățare, performanțe etc.*) [11, p. 352].

În psihologie, termenul de evaluare desemnează seria de operații prin care se ajunge la una sau mai multe judecăți de valoare privitoare la situații, comportamente, atitudini, procese, dimensiuni ale personalității etc. În funcție de scopul urmărit, se stabilesc metodele și mijloacele adecvate pentru colectarea datelor, se efectuează măsurători menite să pună în evidență diferențele cantitative, eventual și calitative, dintre aspectele avute în vedere, se fac analize, comparații și generalizări pentru a surprinde aspectele esențiale și semnificative ale obiectivului investigat și, în final, se formulează judecăți de valoare prin raportare la criteriile logice, statistice sau de altă natură. Rezultatele evaluării pot fi figurate, în majoritatea cazurilor, pe un segment de dreaptă, având la o extremitate semnul minus și la cealaltă semnul plus [24, p.206].

În opinia lui Ausubel, evaluarea este punctul final într-o succesiune de evenimente, care cuprinde patru pași (figura 4.2).



Figura 4.2. Pașii evaluării [11, p.43]

A evalua înseamnă a determina măsura în care obiectivele propuse au fost atinse, eficiența metodelor de predare – învățare; pe baza informațiilor obținute activitatea fiind ameliorată la timp [25, p.69]. Evaluarea, însă, nu vizează doar elevul, ci și cadrul didactic. Pentru cadrul didactic, aceasta reprezintă un feed-back asupra eficienței activității didactice desfășurate; îi arată cât de eficient își dozează materialul, cât de bine comunică cu elevii, cât de utile au fost metodele folosite în timpul predării.



Deși toate cadrele didactice se încred în onestitatea lor în ceea ce privește evaluarea, după cum observa G de Landsheere, un profesor trebuie mereu să știe ce succes a avut actul didactic pe care îl organizează. Astfel, prin intermediul evaluării, cadrul didactic poate afla ce au acumulat elevii, ce lacune există în pregătirea acestora, care sunt posibilitățile și ritmurile proprii de învățare, interesele copiilor [8, p.117]. În ceea ce îl privește pe copil, scopul principal al evaluării este de a supraveghea și determina tendințele acestuia de învățare, ajutându-l să-și cunoască și să-și dezvolte aptitudinile, formându-i deprinderi de muncă independentă.

Sintetizând aceste note definitorii, prof. Radu I.T. definește evaluarea ca fiind: „*procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în desfășurarea activităților, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea în etapele următoare.*”[25, p.138] Astfel, evaluarea nu realizează doar o simplă constatare a rezultatelor, ci și analizează procesul care le-a produs.

Mulți pedagogi practicieni limitează obiectul acțiunilor evaluative la rezultatele școlare, ignorând numeroase alte componente ale activităților din învățământ care fac obiectul evaluării: procesele de instruire, calitatea curriculum-urilor școlare, pregătirea personalului didactic, structurile școlare etc.

Tenfrink T., consideră evaluarea în învățământ ca pe un proces de obținere a informațiilor – asupra elevului, profesorului însuși sau asupra programului educativ – și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii. Informațiile constituie baza pentru emiterea aprecierilor, acestea fiind estimări ale situației actuale sau prognoze ale rezultatelor viitoare; deciziile sunt opțiuni pentru anumite modalități de acțiune [20, p.45].

Toma S. definește evaluarea ca fiind un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare [19, p.18].

Jinga I. definește evaluarea ca pe un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului) [18, p.252].

În corelație cu funcția socioeconomică și culturală și cu funcția pedagogică, evaluarea activității de învățământ are mai mulți destinatari.

**Din perspectiva socială**, se disting două abordări: cu destinatari și moduri de realizare diferite [23, p.73]:

- a) Evaluarea este menită să furnizeze factorilor care gestionează activitatea de învățământ informații privind cantitatea elementelor de intrare (condiții, resurse), dacă acestea sînt pe măsura obiectivelor propuse și modul în care sînt folosite.
- b) În același timp, evaluarea vizează să pună în relație sistemul de formare a specialiștilor cu nevoile socio-economice, să asigure ca misiunea sistemului de învățământ privind formarea resurselor umane să corespundă cerințelor sociale, profesionale și aspirațiilor individuale.

**Din perspectiva pedagogică**, demersurile evaluative sunt realizate ca acțiuni componente ale activității de învățământ și servesc sistemului însuși. Ele se corelează cu mai multe situații, corespunzându-le destinatari diferiți: profesorul – ca formator și organizator al activității, căruia evaluarea îi furnizează informația ce ține de eficiența demersurilor didactice; și elevul – căruia evaluarea îi oferă posibilitatea de a cunoaște nivelul performanțelor obținute în raport cu cele așteptate de instituție și de el însuși [14, p.60].

**Din perspectiva managerială** procesele evaluative își dovedesc necesitatea și în activitatea de conducere. oricare ar fi domeniul la care se referă și nivelul la care se realizează, ele furnizează informații privind starea sistemului de învățământ superior în baza cărora sînt adoptate decizii pentru reglarea acestuia. Conducerea, implică de cele mai dese ori, o alegere între alternative posibile, ceea ce comportă un proces de decizie [15, p.53].

Necesitatea evaluării se impune și din **perspectiva perfecționării activității didactice** și de cercetare. Ea nu se limitează la constatarea și aprecierea rezultatelor, ci ține de reglarea, ameliorarea acțiunii didactice. Prin implicarea sa în planul cunoașterii elevilor, al stimulării capacității de învățare-cercetare, precum și prin diagnoza operată asupra rezultatelor

obținute cât și a activității care le-a produs, evaluarea îndeplinește un rol formativ și stimulator în activitatea de învățământ.

**La nivel de macrosistem**, evaluarea reprezintă un subsistem al procesului de învățământ, prin care se măsoară și se apreciază eficiența acesteia, respectiv nivelul de atingere a finalităților educaționale prestabilite. La acest nivel, evaluarea își exercită funcția de feed-back global, sistemic și furnizează informații utile pentru stabilirea eficienței procesului și sistemului de învățământ și pentru fundamentarea deciziilor de politică educațională.

**La nivel de microsistem**, al activităților instructiv-educative concrete, evaluarea are ca scop cunoașterea randamentului școlar, respectiv a raportului dintre performanțele realizate și demonstrate de elevi și performanțele anticipate și proiectate de cadrul didactic. Și la acest nivel, evaluarea și autoevaluarea își exercită funcția de feed-back secvențial. Evaluarea la nivel micro își propune să obțină și să valorifice informații referitoare la o serie de aspecte, în condițiile valorificării anumitor resurse ale activității didactice și vizează următoarele [20, p.261]:

- obținerea de informații despre prestația elevilor,
- obținerea de informații despre prestația cadrului didactic,
- formularea unor aprecieri și judecăți de valoare,
- obținerea de informații despre programul educativ și despre curriculumul educațional,
- adoptarea de decizii referitoare la viitoarele demersuri educaționale.

Strategiile de evaluare trebuie concepute astfel încât să solicite elevilor eforturi intelectuale și practic-acționale și să îi ajute să se dezvolte și să se modeleze în plan cognitiv, psihomotor și afectiv-motivațional.

Cucoș C. grupează definițiile oferite conceptului de evaluare în trei categorii (Figura. 4.3.).

Deci **evaluarea** este un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe, prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare de *etalon*. În funcție de aplicabilitate, la nivelul activității instructive-educative, evaluarea este concepută sub forma următoarelor ipostaze: evaluarea randamentului școlar al elevilor, evaluarea activității didactice a

profesorilor, evaluarea programelor educaționale, evaluarea instituțiilor de învățământ și evaluarea sistemului de învățământ.

Dintre cele trei componente ale spiralei educației, predare-învățare-evaluare, cea din urmă este considerată „un subiect sensibil în orice sistem de învățământ” deoarece efectele acțiunilor evaluative se fac simțite nu numai în interiorul sistemului educațional, ci și în afara lui, respective în plan cultural, social și politic.

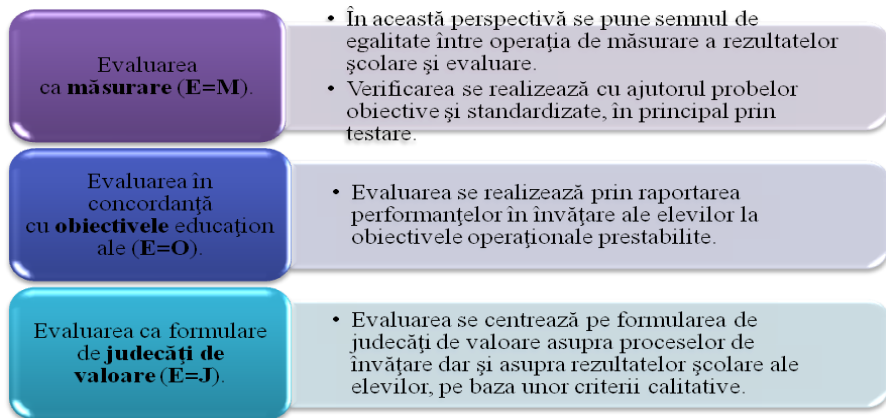


Figura 4.3. Gruparea definițiilor evaluării [7, p.85]

Strungă C. propune mai multe definiții ale termenului de evaluare prezentate în tab.4.1.

Tabelul 4.1. Definiții ale termenului de evaluare [3, p.59]

Nr.	Definiții	Semnificația termenului
1.	<b>Evaluarea – Reglare</b>	Presupune obținerea de semnale, informații despre efectele predării și ale receptării cunoștințelor. Prin aceste „semnale”, învățătorul „simte” că elevii nu sunt interesați de programul educativ pe care-l oferă sau, dimpotrivă, că a reușit să stârnească atenția clasei.
2.	<b>Evaluarea - Măsurare</b>	Surprinde aspectele tehnice ale procesului didactic. Pot fi măsurate numărul de cunoștințele memorate sau înțelese de elevi, deprinderile și priceperile nou formate, numărul și gravitatea greșelilor în executarea unei activități, etc.

3.	<b>Evaluarea - Apreciere</b>	Înseamnă exprimarea de către profesor a unei judecăți de valoare asupra răspunsului sau nivelului de pregătire a elevului.
4.	<b>Evaluarea- Diagnoză.</b>	Reprezintă modul în care învățătorul/profesorul identifică felul în care elevul învață, dar are o atitudine pozitivă sau negativă față de un program educativ, față de o disciplină , lecție.
5.	<b>Evaluarea - Selecție</b>	Urmărește clasificarea elevilor în funcție de nivelul de pregătire obținut în urma frecventării școlii sau a unor programe de însușire a cunoștințelor și formare a deprinderilor.
6.	<b>Evaluarea - Examinare</b>	Conceptul de verificare, asociat examenului, ne conduce spre operații de control; de aici conceperea examenului ca o formă de control, o componentă a activității prin care învățătorul / profesorul organizează, verifică și conduce procesul instructiv-educativ.
7.	<b>Evaluarea - Notare.</b>	Prin notare se înțelege procesul didactic de evaluare care include atât măsurarea, cât aprecierea. În sens restrâns, notarea constă în traducerea docimologică a aprecierii.

Evaluarea dezvoltării cadrelor didactice este importantă pentru că [4, p.49]:

- poate crește gradul de conștientizare a cadrelor didactice privind necesitatea de a-și dezvolta competențele;
- poate provoca o transformare în cultura și practica didactică;
- permite recunoașterea de (noi) competențe dobândite sau dezvoltate;
- contribuie la asigurarea calității și la controlul formării și dezvoltării;
- poate contribui la dezvoltarea încrederii în capacitățile didactice;
- poate facilita intervenții în timp util pentru îmbunătățirea procesului didactic.

Evaluarea competențelor cadrelor didactice trebuie să se bazeze pe o înțelegere comună cu privire la competențele pedagogilor, precum ar fi un cadru național de competențe ale pedagogilor. Un cadru de evaluare ar trebui să reflecte cadrul de competențe și să includă activități (de exemplu, utilizarea portofoliilor cadrelor didactice), aplicabile în fazele de formare inițială a cadrelor didactice, la etapa de inducție și la etapa de dezvoltare profesională a carierei pedagogului, cu coerență între cele trei faze. Pentru a facilita utilizarea unor astfel de cadre în evaluarea dezvoltării competențelor și pentru a încuraja cadrele didactice să se dezvolte în continuare, trebuie să fie identificate diferite niveluri de realizare pentru fiecare competență.

La stabilirea sistemului de evaluare a competențelor trebuie făcute unele alegeri esențiale, care țin de [9. p.75]:

- evaluarea individului, a școlii sau a sistemului;
- relația dintre sistemul de evaluare și sistemul de asigurare a calității;
- condițiile, ce specifică dacă sistemul de evaluare se va axa pe: o sprijinul dezvoltării cadrelor didactice (formativ – pe o bază continuă), sau o monitorizarea progresului lor (posibil sumativ, prin recunoașterea unui nivel superior de competență sau decizii asupra salariilor/noi roluri);
- condițiile, ce indică dacă accent se pune pe procesul sau pe produsul dezvoltării competențelor.

Figura 4.4. prezintă aspectele care trebuie să fie luate în considerare în dezvoltarea unor sisteme de evaluare.

Evaluarea își dovedește necesitatea din cel puțin trei perspective: a cadrului didactic responsabil de formarea elevilor, a elevului și a societății ca beneficiară a “produselor” sistemului educațional.

*Din perspectiva profesorului*, evaluarea se impune ca o necesitate deoarece prin intermediul ei cadrul didactic obține informații privind calitatea prestației sale didactice și are posibilitatea de a adopta măsuri care să eficientizeze stilul de învățământ pe care-l promovează [21, p.112].

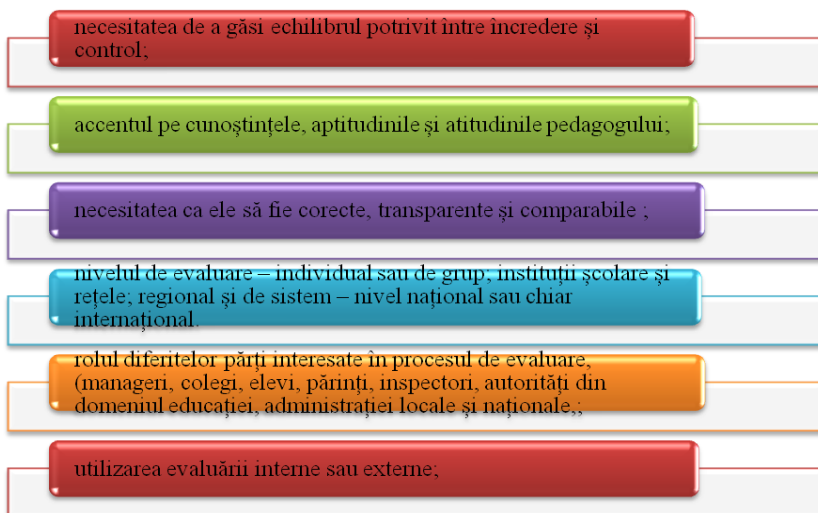


Figura 4.4. Aspecte ale evaluării cadrelor didactice [20, p.185]

*Din perspectiva elevului*, evaluarea exercită un impact considerabil în mai multe planuri. Astfel, ea orientează și dirijează activitatea de învățare a acestuia ajutându-l să-și formeze un stil de învățare; oferă posibilitatea cunoașterii gradului de îndeplinire a sarcinilor școlare contribuind la formarea unei imagini de sine cât mai corecte; determină efecte pozitive în planul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prin repetarea, sistematizarea pe care le prilejuiește; produce efecte în planul relaționării elevului cu ceilalți membrii ai grupului școlar din care face parte; influențează dezvoltarea psihică a elevilor în multiple planuri ale personalității lor [21, p.126].

În final putem concluziona că evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice.

## **5.2. Principii și funcții ale evaluării profesionale a cadrelor didactice și manageriale**

Evaluarea este o componentă necesară funcționării oricărui sistem și confirmă gradul lui de eficiență. Procesul de învățământ ca sistem cu structură specifică are un nivel al așteptărilor, exprimat în scopuri și obiective, un nivel de componentă (științifică, metodologică) și un nivel al realizărilor, exprimat în modificările comportamentului învățat (cunoștințe, competențe, atitudini, convingeri) [32, p.17]. Evaluarea randamentului învățării universitare este procesul de constatare și apreciere a rezultatelor în care se reflectă obiectivele propuse și eficiența acțiunii didactice. Se constată, se controlează, se măsoară și se apreciază cantitativ și calitativ rezultatele învățării.

Prin urmare, evaluarea este o componentă a procesului de învățământ, în strânsă corelație cu cea de predare-învățare-cercetare. Evaluarea este de asemenea, o componentă a strategiei perfecționării procesului didactic, a sistemului de învățământ superior. Evaluarea se realizează cu sau fără măsurarea rezultatelor. Unele rezultate ale compartimentului învățat (volum de cunoștințe, număr de operații ale abilităților), pot fi măsurate, cuantificate,

ierarhizate: se pot atribui valori numerice. Măsurarea rezultatelor învățării se face prin acordare de calificative, note, puncte, etc. Nu pot fi măsurate atitudinile, convingerile, originalitatea exprimării, nivelul credibilității etc.

Analizând multitudinea de definiții ale conceptului de evaluare au fost destinate câteva **note definitorii ale activității de evaluare** [18, p.210]:

1. Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități.
2. Scopul evaluării este de a influența sistemul, situația, sau activitatea supusă evaluării, de a le regla pentru a crea premise care să permită ameliorări, îmbunătățiri pedagogice permanente ale predării-învățării.
3. Evaluarea comportă un proces de colectare a datelor necesare fundamentării deciziilor ce urmează să fie adoptate în scopul îmbunătățirii rezultatelor și a activității considerate.
4. Evaluarea implică secvențe de prelucrare și interpretare a datelor culese, în cadrul cărora se realizează atribuire de sens informațiilor obținute, transformarea acestora prin transpunerea lor dintr-un limbaj în altul (date numerice în reprezentări grafice), efectuarea de comparații, evidențierea relațiilor cu rezultatele așteptate, formularea unor enunțuri cu funcție evaluativă (acceptabil/neacceptabil, calificative).
5. Evaluarea prezintă un caracter normativ ce conduce la aprecierea situațiilor evaluate, prin raportarea lor la diverse criterii și standarde (sociale, culturale, de performanță, de fezabilitate etc.).
6. Evaluarea implică demersuri metodologice concretizate în parcurgerea unor etape definite, înregistrarea și conservarea cu exactitate a datelor cu ajutorul unor instrumente pedagogice specifice (fișe, rapoarte), asigurarea validității, relevanței, fidelității datelor, comunicarea informațiilor pentru evitarea manipulării în alte scopuri, utilizarea unor forme, strategii, metode și tehnici specifice etc.
7. Evaluarea produce efecte anticipative realizând o funcție predictivă privind evoluția sistemului evaluat și a rezultatelor acestuia dar și retroactive (washback) precum necesitatea completării unor lacune, corectarea unor erori în învățare etc.

Evaluarea cadrelor didactice se referă la evaluarea sistematică a calificărilor sau performanțelor cadrelor în relație cu rolurile profesionale



definite. Nu este încă o arie profesională matură, integrată, dar este foarte importantă pentru binele public. Departe de a fi o activitate monostadială, evaluarea include un complex de acțiuni și investigații organizate sistemic. Principalele atribute ale unei corecte evaluări a cadrelor didactice sunt [13, p.62]:

- *Existența unei misiuni instituționale și societale clare* - evaluarea cadrelor didactice să răspundă unor așteptări ale societății;
- *Construirea de societăți profesionale* la care membrii profesiei să adere și care să aibă drept atribuție evaluarea domeniilor de lucru;
- *Elaborarea de standarde profesionale* pentru evaluarea cadrelor didactice - se referă la un ansamblu de standarde valide, co-împărțite, care furnizează ghidările pentru realizarea evaluării. Sunt bine cunoscute patru categorii de standarde:
  - *standardele de proprietate* – au în vedere ca evaluarea să fie corectă, justă; *standardele de utilitate* – evaluarea să producă rezultate credibile, informative și influente, care să conducă la îmbunătățirea performanțelor;
  - *standardele de fezabilitate* – procedurile de evaluare să fie eficiente, ușor de implementat și adecvat fundamentate;
  - *standarde de acuratețe*: evaluarea să furnizeze informații corecte despre calificările și performanțele unei persoane.
- *Cercetarea și dezvoltarea continuă*, ilustrată prin studii semnificative care să fundamenteze domeniul evaluării, să sprijine progresul. Deocamdată, în ciuda complexității arealului de lucru, baza de cercetare este inadecvată și insuficientă.
- *Definirea competențelor și responsabilităților*, prin care înțelegem faptul că toate părțile implicate în evaluare (evaluatori, evaluați) trebuie să aibă aceeași înțelegere a solicitărilor postului.
- *Stabilirea rolurilor evaluării personalului*: pregătire, acreditare, selectare, supervizare, promovare, dezvoltare, recompensare. Fiecare rol implică accente diferite.
- *Construirea de instrumente și metode de evaluare*: protocoale de interviu, grile de observare, înregistrări ale incidentelor critice, portofolii, teste, inventare de performanță, chestionare, sesiuni de joc de rol, mentoratul, etc.

- *Evaluatori calificați*, specialiști în domeniu, cu experiență de teren, cu training-uri.

Aceste elemente sunt necesare în oricare areal al evaluării performanțelor umane, inclusiv în cel educațional. Constatăm că pentru a fi realizată profesionist evaluarea implică un demers amplu, cu multe activități.

În literatura de specialitate sunt delimitate două scopuri majore de evaluare cadrelor didactice [25]:

- A) Evaluarea realizată în scop formativ** reprezintă un demers de informare pentru a furniza cadrului didactic un diagnostic al activității sale și a contribui la ameliorarea ei. În asemenea cazuri, evaluarea vizează ameliorarea nu numai a persoanei în calitate de cadru didactic, dar și a cadrului didactic în calitate de persoană. Or, evaluarea tinde să favorizeze atât creșterea profesională, cât și dezvoltarea personală.
- B) Evaluarea realizată în scop administrativ** se referă la ansamblul activității cadrului didactic și are drept obiectiv colectarea informației pentru a lua o decizie privind promovarea acestuia, reinnoirea contractului sau selectarea pentru suplinirea posturilor vacante.

Savanții Centra și Geis care fac o deosebire netă între evaluarea formativă și cea administrativă, consideră că ele se exclud reciproc și trebuie realizate numai paralel. Evaluarea administrativă este corelată cu un demers reglementar: ea este utilizată pentru procese de decizie. Evaluarea formativă este utilizată pentru a ameliora învățământul: informațiile, indiferent de sursele din care survin (elevi, colegi, experți), sînt restituite cadrului didactic în scopul provocării unei schimbări pozitive [22, p.92].

Deși, la prima vedere, aceste două tipuri de evaluare par a fi incompatibile, în realitate, ele urmăresc același obiectiv: ameliorarea activității cadrului didactic. Evaluarea administrativă tinde să amelioreze prin selectarea personalului didactic, evaluarea formativă - prin diagnostic, retroacțiune (feedback) și formare. Evaluarea administrativă este după natura sa o evaluare “generală” cu un efect diagnostic mai limitat, pe când evaluarea formativă este “specifică” și posedă o valoare diagnostică sigură [23, p.351]. Or, ambele forme de evaluare trebuie să coexiste în complementaritate. Evaluarea formativă devine astfel un prealabil al evaluării administrative, ambele furnizând informații necesare pentru ameliorarea activității cadrelor didactice.

Totodată, considerăm evidente unele distincții dintre evaluarea formativă și cea administrativă care se deosebesc prin anumite feluri de a proceda vizavi de următoarele aspecte: obiectul evaluării (a), sursele de informare (b), momentul evaluării (c), instrumentele de evaluare (d), accesul la rezultate (e), frecvența evaluării (f) schematizate în tabelul 4.2.

Tabelul 4.2. *Distincții dintre evaluarea formativă și evaluarea administrativă [17, p.135]*

Aspecte ale evaluării	Evaluarea formativă	Evaluarea administrativă
<b>Obiect</b>	anumite componente ale activității cadrului didactic	ansamblul activităților cadrului didactic
<b>Surse</b>	unice sau multiple	multiple
<b>Moment</b>	prealabil evaluării administrative	la finele unui ciclu de activități
<b>Instrumente</b>	specifice, subiective	globale, obiective, standardizate
<b>Acces la rezultate</b>	cadrul didactic sau persoana desemnată de acesta	cadrul didactic, administrația
<b>Frecvență</b>	conform necesităților cadrului didactic	la solicitarea administrației

a) **Obiectul evaluării.** În scop formativ evaluarea se referă la diverse componente ale activității profesionale. De exemplu, cadrul didactic va realiza o evaluare curentă a cursului ținut pentru a obține o imagine a desfășurării acestuia. Întrebările se pot referi la claritatea expunerii, la eficiența mijloacelor tehnice utilizate, la lecturile propuse, la utilitatea materialelor suplimentare distribuite etc. Se va putea apela, de asemenea, la opinia experților, consilierilor sau colegilor vizavi de claritatea conținutului, la maniera de prezentare a lui. Însă, aceste informații parțiale obținute din inițiativa cadrului didactic, nu pot servi drept date pentru evaluarea administrativă. În scop administrativ, din contra, se recurge la date referitoare la ansamblul activităților realizate de cadrul didactic [22, p.49].

**b) Sursele de informare.** În scop formativ cadrul didactic poate consulta orice persoană susceptibilă să furnizeze o judecată valabilă pentru a îmbunătăți activitatea: elevi, colegi, experți etc. Aceste persoane pot oferi informații diferite în funcție de solicitarea făcută. În scop administrativ, în mod obligator, sursele de informare trebuie să fie multiple. Este insuficient să apelăm doar la elevii care au beneficiat, de exemplu, de prestația unor lecții, aceste date nefiind reprezentative pentru activitatea generală a cadrului didactic. Alte dimensiuni trebuie să fie evaluate de surse de informare complementare.

**c) Momentul evaluării.** Evaluarea formativă este prealabilă evaluării administrative. Ea va servi pentru depistarea modificărilor necesare de efectuat înainte ca o anumită decizie vizavi de activitatea cadrului didactic să fie luată.

**d) Instrumentele de evaluare.** Instrumentele de evaluare utilizate în scop formativ sînt în temei instrumente nestandardizate. Ele pot fi scrise sau orale, enunțurile reflectînd anumite situații sau aspecte ale instruirii. Pentru evaluarea administrativă se vor utiliza instrumente standardizate, conținând enunțuri referitoare la activitatea în ansamblu a cadrului didactic. Enunțurile trebuie să fie identice pentru toate cadrele didactice care se află în situații similare de evaluare.

**e) Accesul la rezultate.** Rezultatele evaluării formative sînt destinate, de regulă, cadrului didactic evaluat sau oricărei persoane desemnate de acesta. Rezultatele evaluării administrative vor fi accesibile atît cadrului didactic evaluat, cît și altor persoane autorizate: șef catedră, director, comisie de concurs etc. Datele sînt globale și reprezintă în ansamblu activitatea cadrului didactic.

**f) Frecvența evaluării.** Evaluarea formativă se poate realiza de atâtea ori de cîte ori se simte necesitatea de a fi realizată. Din contra, evaluarea administrativă este valabilă doar la finele unor activități (curs, ciclul de seminar etc.).

Or, componenta “scopurile evaluării” a dimensiunii structurale cuprinde două subcomponente de bază: formativă și administrativă care, fără a fi opuse una alteia, în complementaritate, furnizează informații importante privind activitatea cadrului didactic [5, p.47].

Evaluarea profesorilor este o componentă esențială a perfecționării sistemului educativ, ce constă în colectarea de date pe care să se sprijine luarea de decizii. Pentru educatori este o activitate cu un puternic impact, contribuind la stabilirea meritelor și a valorii muncii lor în raport cu atribuțiile profesionale [19, p.37]. O serie de probleme apar întotdeauna: ce se evaluează, cum, respectiv prin care metode se pot strânge informații, cât de frecvent, cine evaluează, pe baza căror criterii, în lumina căror principii, cum se interpretează informațiile colectate etc. Răspunsurile la aceste întrebări sunt diferite, ele modificându-se de-a lungul timpului în funcție de rolurile atribuite evaluării în raport cu dezvoltarea profesională individuală, dezvoltarea instituțională etc.

Oricum, un aspect general în teoria evaluării personalului didactic face referire la *procesul adunării datelor* și la *sursele de date* care pot fi utilizate în evaluare. Metodele de adunarea a datelor sunt [23, p.161]: vizitele anunțate la clasă și observarea activității de către director și alți superiori, încheiate cu realizarea unui raport care consemnează conținutul vizitei; vizitele neanunțate; observarea clinică a comportamentului educatorului. Sursele de date sunt, într-o perspectivă foarte generală [22, p.163]: datele despre realizările elevilor; anchetele asupra părinților și elevilor; analiza materialelor de către egali; documentarea asupra activităților profesionale; rezultatele la teste ale profesorilor; beneficiile din acțiunile de cercetare și participarea la îmbunătățirea imaginii școlii. Precum observăm, metodologia este bogată, dar strategia de evaluare nu va fi aplicată uniform. O bună evaluare se sprijină pe surse de date variabile, întrucât buna predare se particularizează diferit de la un profesor la altul.

Abordarea teoretică a procesului evaluativ în actul educativ impune cu prioritate evidențierea funcțiilor evaluării. Necesitatea și însemnătatea evaluării decurg, pe de o parte, din rolul educației în viața socială, iar pe de altă parte din însăși funcționalitatea procesului instructiv – educativ. Astfel, în opinia lui Cristea G. se disting **următoarele funcții** [24, p.152]:

**A. Funcții sociale** (evaluarea în învățământ confirmă sau infirmă acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități social utile):

- funcția de validare socială a produselor sistemului de învățământ, la diferite niveluri de integrare școlară și profesională;

- funcția de orientare socială, școlară și profesională, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educației;
- funcția de selecție socială, școlară și profesională la diferite niveluri de clasificare și ierarhizare a rezultatelor activității didactice, de formare inițială și continuă, exprimate în termeni de proces și produs.

**B. Funcții pedagogice** (care privesc participanții la procesul educativ):  
în ce privește **elevii**, evaluarea:

- influențează dezvoltarea psihică a elevilor;
- asigură trăinicia cunoștințelor acumulate, fixate prin verificare;
- influențează latura afectiv – volițională a personalității (obișnuința de a munci sistematic, conturarea aspirațiilor, intereselor).

În ce privește **cadrele didactice**, evaluarea:

- îi ajută pe profesori să cunoască nivelul de pregătire al claselor, atunci când este aplicată înainte de derularea programului instrucțional;
- asigură înregistrarea continuă a progreselor în învățare, atunci când se aplică pe parcursul procesului instrucțional;
- îi ajută, la sfârșitul derulării programului instrucțional, să aprecieze rezultatele obținute, în lumina obiectivelor.

Funcțiile pedagogice sunt funcții specifice ale actului educativ. Între acestea, funcțiile esențiale ale evaluării sunt [21, p.65]:

- 1) *de constatare și apreciere a rezultatelor școlare*: se bazează pe verificarea rezultatelor la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;
- 2) *de diagnosticare*: se bazează pe verificarea și interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp pe criterii calitative;
- 3) *de prognosticare*: oferă sugestii pentru deciziile ce urmează a fi luate în scopul ameliorării procesului instructiv – educativ.

**C. Funcții manageriale**:

- funcția de informare a cadrelor didactice și a elevilor de stadiul de evoluție a activității pe care o desfășoară;
- funcția de estimare a activității (diagnoza pedagogică);
- funcția de ameliorare a activității.

Modalitățile de evaluare îndeplinesc rolul de feedback, determinând astfel procesele de autoreglare și autoperfecționare a celor angajați în procesul de instruire. Cadrul didactic, în raport cu datele conexiunii inverse este obligat să stabilească legături între rezultate și metode de învățământ utilizate, promovând acele tehnici care asigură un randament superior. Elevul trebuie să aibă posibilitatea de a cunoaște rezultatele activității sale. Aceasta îi este necesară în primul rând pentru a ști dacă se află pe un drum bun sau dacă trebuie să caute alte căi de acțiune.

Bocoș M.[5] identifică următoarele funcții ale evaluării:

- *funcția educativă* are ca scop stimularea obținerii de performanțe superioare, ca urmare a influențelor psihomotivaționale și sociale ale rezultatelor pe care elevii le obțin la evaluare;
- *funcția selectivă* urmărește ierarhizarea și clasificarea elevilor din punct de vedere valoric și al performanțelor în cadrul grupului;
- *funcția diagnostică și prognostică* ce scoate în evidență, pe de o parte, valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevilor într-un anumit moment, iar pe de altă parte, prevede, în baza analizei informațiilor oferite de diagnoză, valoarea, nivelul și performanțele pe care ar putea să le atingă în următoarea etapă de pregătire;
- *funcția cibernetică sau de feedback* (de reglaj și autoreglaj) identifică raportul dintre finalitățile învățământului și rezultatele pregătirii elevului; *funcția socioeconomică* expune eficiența învățământului în planul macro-socio-economic, influențând deciziile privitoare la dezvoltarea și perfecționarea sistemului de educație.

Tabelul 4.3. *Funcțiile evaluării* [12, p.67]

<b>Funcțiile evaluării</b>	<b>Pentru profesor</b>	<b>Pentru elev</b>
<b>Constatativă</b>	Indicator de bază al gradului de optimizare a predării și învățării.	Aprecierea nivelului de pregătire atins și raportarea rezultatelor la cerințele profesorului.
<b>Diagnostică</b>	Evidențierea și interpretarea lacunelor existente în pregătirea elevilor; identificarea cauzelor.	Interpretarea rezultatelor în termenii capacităților proprii și optimizarea autoevaluării.

<b>Prognostică</b>	Anticiparea progresiei elevilor; reconsiderarea strategiilor didactice.	Evaluarea șanselor și optimizarea stilului de muncă, dozarea efortului.
<b>Motivațională</b>	Organizarea în funcție de performanțele elevilor.	Stimularea sau diminuarea efortului în funcție de dinamica rezultatelor.

Cucoș C. sugerează următoarele funcții ale evaluării [7, p.116]:

- a) de constatare: dacă o informație a fost asimilată, o deprindere a fost achiziționată;
- b) de informare a societății, prin diferite mijloace, privind stadiul și evoluția pregătirii populației școlare;
- c) de diagnosticare a cauzelor care au condus la o slabă pregătire și o eficiență scăzută a acțiunilor educative;
- d) de prognosticare a nevoilor și disponibilităților viitoare ale elevilor;
- e) de decizie asupra poziției unui elev într-o ierarhie;
- f) pedagogică, în perspectiva elevului (stimulativă, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a posibilităților de orientare școlară și profesională).

În concluzia examinării funcțiilor evaluării în opinia diferitor autori, putem considera că principalele funcții ale evaluării sunt:

- *funcția de diagnosticare* – cu rolul de a stabili gradul de pregătire al elevilor;
- *funcția de prognosticare* – cu rolul de a anticipa nivelul de pregătire la care ar putea ajunge elevii în următoarele etape;
- *funcția de reglare* – cu rolul de a optimiza procesul de învățământ pe baza raportului dintre obiectivele stabilite și rezultatele obținute;
- *funcția de clasificare și selecție* – cu rolul de a asigura ierarhizarea elevilor în funcție de nivelul și performanțele fiecăruia, dar și de a îndruma și orienta din punct de vedere profesional, în funcție de aptitudini;
- *funcția de certificare* – cu rolul de a evidenția competențele dobândite prin parcurgerea unui ciclu de instruire;
- *funcția motivațională*, cu rolul de a stimula obținerea unor performanțe superioare;



- *funcția socio-economică*, cu rolul de a scoate în evidență importanța sistemului educațional în cadrul societății;
- *funcția de consiliere*, cu rolul de a orienta deciziile elevilor și părinților în funcție de nivelul performanțelor obținute.

Timp îndelungat politicile sistemelor de învățământ reflectau mai mult modelele mecaniciste de evaluare a cadrului didactic. Evaluarea răspundea, de regulă, exigențelor politicii în vigoare și rezolvării cazurilor-problemă. Mai multe instituții adoptau două procese distincte și paralele de evaluare pentru a putea face față concomitent necesităților de obligativitate și de perfecționare individuală. Într-adevăr, practicile demonstrează dificultatea de a face față acestor două necesități pornind de la o singură abordare [8]. De altfel, din ce în ce mai multe cercetări denotă încercări de modelare integrată care presupune participare activă la toate nivelurile intervenției: administrație, cadre didactice[12, p.58].

Strategiile de gestionare privind evaluarea cadrului didactic se bazează pe principiile prezentate în fig1.5. [11, p.84].

### **1. Principiul integrării.** Conform acestui principiu:

- a) evaluarea este un act integrat în ansamblul procesului educațional;
- b) evaluarea este un proces care vizează dezvoltarea cadrului didactic în plan profesional;
- c) evaluarea este un proces dinamic mai mult continuu (formativ) decât punctual (administrativ).

### **2. Principiul responsabilității împărțite.** În virtutea acestui principiu:

- a) evaluarea presupune o divizare a responsabilităților la toate nivelurile sistemului;
- b) directorul definește principiile generale și stabilește programele în materie de evaluare și de perfecționare profesională;
- c) cadrul didactic este responsabil de activitatea realizată și recurge la diverse mijloace de evaluare în vederea ajustării și ameliorării activității.



Figura 4.5. Principiile evaluării cadrelor didactice [11, p.85]

**3. Principiul coerenței.** Conform acestui principiu:

- a) evaluarea reflectă diversitatea obiectivelor de formare și apreciază performanțele cadrului didactic în domeniul competenței profesionale;
- b) evaluarea permite măsurarea gradului de atingere a obiectivelor vizate, luate individual sau în ansamblul lor, și apreciază performanțele cadrului didactic;
- c) evaluarea se bazează pe selectarea datelor multidimensionale din surse variate prin intermediul diverselor metode și instrumente de evaluare.

**4. Principiul echității.** În virtutea acestui principiu:

- a) evaluarea reflectă caracteristicile generale ale echității care se materializează atât în măsurare și apreciere, cât și în luarea de decizii;
- b) evaluarea este standardizată și se bazează pe instrumente valide și fiabile;
- c) evaluarea exclude prezența oricărui subiectivism;
- d) comunicarea rezultatelor evaluării reflectă clar și onest competențele profesionale ale cadrului didactic în raport cu expectanțele instituționale.

**5. Principiul transparenței.** Conform acestui principiu:

- a) cadrul didactic se bucură de explicații clare cu privire la evaluarea efectuată și conștientizează ceea ce se urmărește prin actul evaluativ;
- b) modalitățile de aplicare a evaluării (frecvența, ponderarea diverselor elemente, criteriile generale de evaluare) fac parte din ansamblul informațiilor furnizate cadrului didactic la începutul unui demers de evaluare;
- c) cadrul didactic este încurajat pentru o participare activă la procesul de evaluare.

**6. Principiul confidențialității.** În virtutea acestui principiu se asigură:

- a) stabilirea mecanismelor interne de comunicare a rezultatelor;
- b) respectul confidențialității rezultatelor pentru cadrul didactic evaluat;
- c) respectul anonimatului pentru subiecții care participă la evaluare;

**7. Principiul retroacțiunii.** Conform acestui principiu:

- a) evaluarea favorizează retroacțiunea raportată la activitatea cadrului didactic;
- b) retroacțiunea este orientată spre realizarea profesională creatoare;
- c) retroacțiunea privind rezultatele evaluării se realizează în forma acceptată de ambele părți;

Principiile evidențiate deplasează prioritățile de la sistem la individ, de la evaluarea administrativă la evaluarea formativă și implică o reamenajare structurală și funcțională, bazată mai mult pe complementaritatea celor două viziuni ale evaluării decât pe opunerea lor, lasând loc flexibilității în control și în conținutul evaluării. Contrar practicilor obișnuite, această strategie favorizează angajarea într-un context unde administrația și personalul didactic participă în măsură egală la luările de decizii cu privire la procesul de evaluare și la urmările lui. Flexibilitatea atât în control, cât și în conținutul evaluării sînt percepute ca un parteneriat. Strategia se bazează mai ales pe profesionalism, angajament și spirit de echipă. Profesionalismul implică autonomia membrilor, responsabilitate împărțită, respect mutual și promovarea excelenței. Angajamentul face apel la deschidere, inițiativă, creativitate și participare activă. Spiritul de echipă presupune comunicare, colaborare, schimb și susținere. Strategia reprezintă o implementare ciclică a evaluării atât în plan individual, cât și în plan instituțional.

Pe plan mondial există foarte multe modele de realizare a evaluării, modele care susțin circuitul general al forței de muncă din învățământ (selecția cadrelor didactice, mobilitățile, promovarea, stabilirea meritelor) bucurându-se de tradiție într-un anumit spațiu geografic. Eterogenitatea este simptomul dificultății de a decanta un model general. Identificăm *câteva trăsături ale evaluării „tradiționale” a profesorilor pe plan mondial* [24, p.35]:

- De obicei evaluatorul este directorul instituției de învățământ, el fiind „expertul” și „autoritatea”.
- Criteriile de evaluare nu sunt clare (dacă există, sunt foarte generale), apărând lesne acuzația de subiectivism.
- Este o evaluare uniformă, cu aceleași metode și surse de date pentru toți, din dorința de a fi “obiectivă”.
- Are loc pe grabă, mai ales la final de an.
- Metodele fundamentale sunt observarea și vizita la clasă, metode care nu acordă autonomie educatorilor în alegerea sursei de date pe baza cărora să se realizeze evaluarea, intervenția externă fiind semnificativă.
- Este o evaluare cu funcție sumativă, care nu încurajează implicarea profesorului în autodezvoltare sau în crearea culturilor colaborative, nu contribuie la dezvoltarea profesională și nu este structurată pentru a sprijini mediile școlare dinamice, regenerative.

### **5.3. Problema expertizei în evaluarea profesională a cadrelor didactice**

Abordarea teoretică a acestei probleme a fost generată atât de rolul major care revine expertului în validarea instrumentelor de evaluare, cât și de dificultățile de ordin empiric care au apărut în definirea criteriilor de selecție a experților pentru evaluarea cadrului didactic în învățământ. Problema expertizei și a definirii operaționale a expertului ridică un șir de întrebări de ordin ontologic, deontologic și contextual. Numeroase cercetări realizate în domeniu pot fi divizate în două sectoare.

Primul sector, ține de paradigma proces-produs și se orientează spre caracteristicile noțiunii de „**eficacitate**” [15, p.90]. Conform perspectivei „proces-produs” cadrul didactic este un mijloc de a atinge o finalitate. În conformitate cu acest deziderat, expertul este definit ca funcție a reușitei elevilor la testele standardizate. O atare abordare implică un anumit număr de distorsiuni inerente demersului cadru didactic – reușita copiilor. Astfel, cercetarea proces-produs a relevat mari diferențe de timp acordat diverselor compartimente ale programei în dependență de grupa academică, instituție, sistem instituțional etc.

Copiii reușesc mai bine dacă cadrul didactic: elaborează minuțios planul de activitate, insistă asupra scopurilor programei și se așteaptă ca ele să fie stăpânite, explică clar și ilustrează ceea ce trebuie de învățat, adresează deseori întrebări pentru a ghida progresul copiilor și a verifica gradul lor de înțelegere, acordă multiple posibilități de reacțiuni rapide și corectează prompt erorile, face recapitulări și insistă asupra pregătirii sistematice.

Al doilea sector, se orientează spre definiția noțiunii de „**competență profesională**” care vizează, în temei, comparația cadru didactic novice / expert. Expertii posedă o „agendă mentală” mai detaliată și mai strategică, referințe explicite pentru acțiuni, momente de testare. Ei sunt centrați pe soluții, pornind de la o mare palitră de cunoștințe, reprezentări, răspunsuri organizate. Un expert ”vede” evenimentele în integritate înainte de a începe a acționa [24, 240].

Propunem mai jos trei seturi de caracteristici ale experților, în opoziție cu novicii: *cunoștințe*, *strategii*, *reflexivitate*, așa cum definite ele în literatura de specialitate (tab.4.4.).

Tabelul 4.4. *Caracteristicile experților în opoziție cu novicii [15, p.232]*

	<b>Experții</b>	<b>Novicii</b>
<b>Cunoștințe</b>	<p><b>Experții</b> dețin și operează cu cunoștințe în domeniul lor; ei studiază mult și în profunzime, asimilează cunoștințe, proceduri și condiții de aplicare a cunoștințelor și procedurilor în situații reale de rezolvare de probleme.</p> <p>Cunoștințele și procedurile experților au câteva proprietăți esențiale: sunt vaste, de complexitate variabilă, de la simple la extremde complexe/abstracte, sunt organizate cognitiv și sunt activate cu ușurință în situații de rezolvare de probleme.</p>	<p><b>Novicii</b> dețin cunoștințe și proceduri, dar studiază mai puțin, mai superficial, astfel că aceste cunoștințe sunt mai restrânse, mai simple și mai slab organizate cognitiv.</p> <p>Novicii întâmpină dificultăți în accesarea rapidă a cunoștințelor de diverse grade de complexitate, necesare în rezolvarea problemelor.</p>

<b>Strategii</b>	<b>Experții</b> dețin și utilizează strategii de rezolvare a problemelor. Experții recunosc elementele importante pe baza cărora își construiesc o reprezentare a problemei conexând cunoștințele și procedurile pe care le dețin cu datele acesteia.	<b>Novicii</b> identifică trăsături de suprafață, construiesc strategii slabe de rezolvare, abordează greșit problemele.
<b>Reflexivitate</b>	<b>Experții</b> reflectează. Ei își pun întrebări despre strategiile de rezolvare alese, se îndoiesc rezonabil de validitatea alegerilor lor; reflectează, metacognitiv, la propriile configurații de cunoștințe și strategii, se adaptează la cerințe, la context, rafinează și ameliorează soluțiile inițiale.	<b>Novicii</b> ori sunt siguri de cunoștințele lor, ori se îndoiesc excesiv de ceea ce știu; reflectează rar și nesistematic asupra nivelului lor de competență, nu trag concluzii din experiențele pe care le traversează, sunt mulțumiți rapid de soluțiile accesibile.

Analizând literatura de specialitate putem trasa următoarele criterii de selectare a expertului [11, .62]:

*A) Criteriul Reușita la testele standardizate.* O problemă epistemologică majoră apare din confuzia între expertiză și eficacitatea extrinsecă a cadrului didactic. Pe de o parte, definiția unei competențe cognitive pe baza eficacității implică ambiguitate cu privire la natura acestei competențe. Pe de altă parte, distorsiunile paradigmei “proces-produs” se regăsesc în cercetările cognitive care constau în a selecta experții în funcție de rezultatele copiilor la testele standardizate.

*B) Criteriul Experiență și succes.* O primă problemă ridicată de criteriul “experiență” vizează lipsa corelației între experiență și expertiză relevată în cercetările asupra ciclului de activitate a cadrelor didactice. Huberman [4] aduce, în acest sens, precizări destul de ambarasante. Cadrele didactice, după vârsta de 45 de ani, nu mai investesc eforturi în activitate dacă nu văd posibilități de evoluție profesională. O atare situație suscită insatisfacție și chiar agresivitate și influențează calitatea activității realizate. Așadar, un cadru didactic cu o experiență de 25 de ani ar putea manifesta o calitate inferioară în comparație cu un cadru didactic care are o experiență de doar 10 ani.

Smith vine cu părerea ca noțiunea „expert” implică concomitent experiența și succesul în activitatea efectuată, chiar dacă factorii succesului necesită clarificări suplimentare. Autorul explică această poziție prin faptul că experiența mare nu garantează întotdeauna un nivel înalt de expertiză și că aptitudinile necesare pentru a avea succes sunt diferite pentru diferite domenii [3, p.59]. Deseori, expertiza depășește gândirea deductivă și inductivă, obținută prin experiență și implică elaborarea ipotezelor noi prin percepție directă, intuitivă, globală a problemelor.

C) *Criteriul Formarea academică.* Cercetările din domeniu indică importanța formării academice inițiale pentru activitatea cadrului didactic [7, p.12]. Cunoștințele largi eliberează cadrul didactic de preocupările legate de organizarea conținuturilor și-i asigură o receptivitate sporită care, de asemenea, este un factor de expertiză. Or, formarea academică este un criteriu valid de selecție a experților.

D) *Criteriul Formarea psihopedagogică.* Leinhardt, evocă o dublă funcție a cadrului didactic: a gestiona conținutul, gestionând, totodată, relația psihopedagogică și învățarea. Bineînțeles, expertul trebuie să fie apt să conducă cu succes relația psihopedagogică, atât în planul cunoștințelor și disponibilității afective, cât și în planul strategiilor pe care le poate pune în funcție pentru a organiza și favoriza învățarea [8, p.93]

E) *Criteriul Activitatea de formator.* Prin acest criteriu se subînțelege activitatea cadrelor didactice “experți” în calitate de formatori a cadrelor didactice tinere. Înclinația formatorilor spre asumarea responsabilităților în raport cu cei tineri, spre autoformare și încadrare în activitatea de cercetare contribuie la dezvoltarea nivelului de expertiză.

F) *Criteriul Recomandare.* La acest capitol este important cine recomandă (șeful de catedră, colegii, formatorii, studenții etc.) și în virtutea la ce se recomandă o persoană concretă. O problemă acută ridicată de acest criteriu se referă la subiectivitatea celor care recomandă. Însă, după cum menționează Tochon , ce poate fi mai obiectiv decât cumularea părerilor subiective. Or, criteriul vizat conține atât avantaje, cât și dezavantaje. Ele depind de persoana mandatată pentru recomandare, de gradul ei de competență, de teoria implicată a expertizei [5, p.118].

Experții sunt indicați să evalueze alte aspecte ale activității lui: cunoașterea materiei, planificarea și prezentarea ei, comunicarea în clasă,

suportul didactic, performanța elevilor etc (tab. 4.5). Este important de menționat că nu orice persoană poate realiza o evaluare validă.

Tabelul 4.5. *Instrumentele de evaluare adresate experților [21, p.117]*

<i>Aspecte ale evaluării</i>	<b>Surse de informare</b>	<b>Instrumente de evaluare</b>
<b>1. Planificarea/cunoașterea materiei</b>	Experți	Liste de criterii Chestionare
<b>2. Comunicarea în sala de curs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestația</li> <li>• Recepționarea de către elevi</li> <li>• Condițiile materiale</li> </ul>	Experți	Liste de criterii Grile de observare
<b>3. Suportul didactic</b>	Experți	Liste de criterii
<b>4. Performanțele elevilor</b>	Experți	Liste de criterii

**1. Evaluarea planificării / cunoașterii materiei** constă în a examina, în mod critic, notele de curs și alte materiale de documentare, utilizate de cadru didactic în activitatea sa. Bineînțeles, o atare analiză necesită identificarea factorilor de eficacitate și a criteriilor de evaluare. Evaluarea planificării și a cunoașterii materiei a fost realizată în baza următorilor factori de eficacitate: obiective, conținut, suport didactic / documentare, metode de predare / învățare, modalități de evaluare.

Analiza fiecărui factor a fost efectuată în conformitate cu următoarele criterii de evaluare[21, p.145]:

- a) pentru evaluarea *planificării materiei*: claritate și precizie; exhaustivitate; structurare; relevanță și coerență.
- b) pentru evaluarea *cunoașterea materiei*: actualitatea și exactitudinea informației (anexa 2.).

**2. Comunicarea în clasă** desemnează tot ceea ce are loc în sala de curs în momentul întâlnirii cadrului didactic cu copiii. Comunicarea, aspect esențial al activității didactice, poate fi privită sub trei aspecte [8, p.126]:

- a) prestația cadrului didactic care, în cea mai mare parte a timpului, deține rolul de “emițător” principal;



- b) recepționarea de către elevi care, în cea mai mare parte a timpului, dețin rolul de “receptori” principali;
- c) condițiile materiale în care se desfășoară comunicarea.

**Prestația cadrului didactic** constituie un element fundamental al comunicării în clasă. Deși observația în direct de către experți constituie un mijloc foarte discutat, el este destul de util, în special, dacă este practicat între colegi. E vorba de organizarea unor mici echipe, în cadrul cărora cadrele didactice realizează evaluări reciproce și, în caz de necesitate, fac schimb de idei și sugestii de ameliorare. Bineînțeles, condiția necesară a unei atare evaluări este încrederea reciprocă a membrilor echipei [14, p.52].

Tabelul 4.6. *Criterii de evaluare a competenței cadrului didactic [23, p.36]*

Număr	Criterii
<b>Criteriul 1</b>	A stimula motivația
<b>Criteriul 2</b>	A facilita integrarea noilor cunoștințe
<b>Criteriul 3</b>	A suscita participarea
<b>Criteriul 4</b>	A favoriza înțelegerea studenților
<b>Criteriul 5</b>	A stimula consolidarea cunoștințelor
<b>Criteriul 6</b>	A adapta cursul la nivelul studenților
<b>Criteriul 7</b>	A prezenta materia de studiu în mod structurat
<b>Criteriul 8</b>	A varia suportul didactic
<b>Criteriul 9</b>	A aplica tehnicile exprimării orale
<b>Criteriul 10</b>	A menține un climat favorabil

*Grila de analiză a categoriilor de intervenție conține* evenimentele care compun desfășurarea lecției. Profilul obținut constituie o descriere obiectivă a ceea ce a avut loc în cadrul lecției. Grila de analiză conține nouă categorii [14, p.51]:

- *Structurare*: cadrul didactic introduce subiectul; prezintă planul, trasează obiectivele; stabilește legături de conținut cu orele precedente, cu cursurile paralele; face un rezumat sau o sinteză; atrage atenția asupra momentelor importante sau dificile.
- *Informare*: cadrul didactic enunță principii, legi, definiții; descrie, enumeră fapte; face o analiză, o evaluare, o demonstrație; transmite conținutul lecției.

- *Explicare*: cadrul didactic reia în alți termeni, explică, comentează informația.
- *Ilustrare*: cadrul didactic aduce exemple concrete; face o aplicație, citează un caz real.
- *Organizare*: cadrul didactic anunță activitățile legate de lecție; prezintă indicații asupra desfășurării lecției, descrie procedurile care vor urma.
- *Retroacțiune*: cadrul didactic comentează intervențiile elevilor, îi încurajează.
- *Interacțiune*: cadrul didactic adresează întrebări; răspunde la întrebări; suscită intervențiile elevilor.
- *Implicații personale*: cadrul didactic face comentarii personale, își exprimă sentimentele, face apel la experiența personală.
- *Incidente*: liniște prelungită, deranjamente exterioare, incidente tehnice, confuzii etc.

**Recepționarea mesajului de către elevi** poate fi realizată prin observarea în direct, obținând, astfel, o imagine completă și fidelă a situației. Într-adevăr, observarea în sala de curs permite unei terțe persoane să fixeze informații care, deseori, nu pot fi evaluate prin alte mijloace: atitudinea și intervențiile elevilor, reacțiile lor la discursul cadrului didactic, atmosfera și climatul psihologic etc.

*Condițiile materiale constituie un element cu efecte reale, deși deseori neglijate, asupra calității comunicării în clasă. Metoda adecvată evaluării acestui element este observarea în direct. Criteriile de evaluare se referă la spațiul disponibil, mobilier, echipament, iluminare, vizibilitate, nivelul de bruij, audibilitate [8, p.12].*

**3. Suportul didactic este** aspectul evaluării care se referă la un șir de materiale: note de curs, transparente, documente audiovizuale, diverse materiale, lecturi recomandate etc., utilizate în activitatea cadrului didactic. Criteriile privind evaluarea suportului didactic vizează calitatea, relevanța, utilizarea și alți factori care-i pot afecta eficacitatea. Modalitatea cea mai adecvată de evaluare a suportului didactic este examinarea lui de către specialiști (experți, consilieri, colegi), în baza criteriilor avansate [8, p.13].

**4. Performanțele elevului reprezintă** rezultatul produs de procesul de predare – învățare, achizițiile elevului măsurate, după caz, în cadrul examenelor, colocviilor, lucrărilor scrise, testărilor, proiectelor etc. În acest

sens, două fațete ale evaluării performanțelor elevului pot surveni: pe de o parte, examinarea modului de evaluare și, pe de altă parte, examinarea nemijlocită a rezultatelor obținute. Expertul va interveni mai ales în examinarea modului de evaluare realizată de cadrul didactic (instrumentele utilizate, eșantionarea materiei, sarcinile propuse etc.), adică “va evalua evaluarea”.

### ***Bibliografia***

---

1. Albu M. Metode și instrumente de evaluare în psihologie. Cluj-Napoca: Argonaut, 2000. 398 p.
2. Apetroaiei A. Metodologia de formare a culturii evaluării pedagogice. Tipografia UPSC, 2015. 150 p.
3. Apetroaiei A. Metodologia de formare a culturii evaluării pedagogice. Tipografia UPSC, 2015. 150 p.
4. Chiș V. Profesorul între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2001. 255 p
5. Ciocănel C. Valorificarea autoevaluării în procesul educațional. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2014. 213 p.
6. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol.1. Didactica Publish House, 2015. 830 p.
7. Cucuș, C., Pedagogie, Iași: Polirom, 2002. 390 p.
8. Frăsineanu Ec. Evaluarea în procesul de învățământ și educație, în Pedagogie și elemente de psihologie școlară pentru examenele de definitivare și obținerea gradului didactic II, Craiova: Arves, 2003. 461p.
9. Fusa C. Evaluarea în învățământ. Curs universitar. Bălți, 2015. 179 p.
10. Guțu V. ș. a. Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic. Chișinău, 2009. 140 p.
11. Guțu V., Vicol M. Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 554 p.
12. Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenele. București: Didactică și Pedagogică, 1975. 229 p.
13. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition. Montréal/Paris: Guérin/Eska, 1993. 467 p.
14. Lichiardopol G., Ionescu Fl., s.a. Profesor- evaluator de competențe profesionale. Suport de curs. București, 2012. 130 p.
15. Manolescu M. Evaluarea școlară; metode, tehnici, instrumente. București: Meteor Press, 2005. 258 p.

16. Manolescu, M., Teoria si Metodologia Evaluarii, Bucuresti: Universitară, 2010. 367 p.
17. Marian V. Exigențe ale folosirii conceptului de evaluare, „Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane”, vol. 11, Cluj-Napoca: Argonaut, 2003, 321p.
18. Pâslaru Vi. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale, Chișinău, 2002. 112 p.
19. Petrovici C. Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2006, 155 p.
20. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. Chișinău, 2005, 276 p.
21. Radu I. O „radiografie” a evaluării și notării școlare, „Revista de Pedagogie”, 5, 1987, 310 p.
22. Radu, I.T., Evaluarea în procesul didactic, București: EDP, 2000. 343 p.
23. Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continuă aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.1224 din 09 noiembrie 2004;
24. Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 454 din 31.05.2012;
25. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 336 din 03.05.2013;
26. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent: ERPI, 2004. 402 p.
27. Șchiopu U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Babel, 1997, 476 p.
28. Stan C., Autoevaluarea și evaluarea didactică. Cluj Napoca: Presa Universitara Clujeană. 2000. 422 p.
29. Vogler J. Evaluarea în învățământul preuniversitar, București: Polirom, 2000. 286 p.

### ***Lucru independent: autoevaluarea cadrelor didactice***

---

Pentru practica școlară zilnică, auto-evaluarea predării este cea mai pragmatică și cea mai ușoară metodă de evaluare. În mod normal, aceste tipuri de evaluare au loc automat în rândul profesorilor, deși nu în mod sistematic. În majoritatea cazurilor, profesorii reflectează asupra predării ori de câte ori simt că este necesar sau în funcție de propria lor intuiție, mai ales în cazurile în care nu au fost satisfăcuți de rezultate. Pentru a facilita aceste liste de verificare a proceselor auto-reflective, următoarele întrebări ar putea fi de ajutor:

- Cum am stimulat procesul de învățare?
- Cum aş putea menține interesul elevilor?
- Au fost elevii îndrumați spre problemele sau sarcinile de lucru principale?
- Există o idee centrală care reiese din lecția învățată?
- Câte întrebări am pus?
- Ce fel de întrebări am pus?
- Ce fel de întrebări au pus elevii?
- Întrebările au fost legate de problemele sau de sarcinile de lucru?
- Care sunt întrebările și care sunt contribuțiile care le-au declanșat?
- I-am ascultat pe elevi?
- Au fost respectate regulile de comunicare agreate în clasă?
- Cum am reacționat la intervențiile elevilor?
- Am repetat intervențiile elevilor cuvânt cu cuvânt?
- Am folosit forme stereotipe de scoatere în evidență?
- A fost stimulată interacțiunea dintre elevi?
- Cât la sută a fost contribuția mea?
- Cât la sută a fost contribuția elevilor?
- Au existat elevi cu un procent mare de participare?
- Care a fost participarea fetelor în comparație cu cea a băieților?
- Ce fel de contribuții au avut așa-numiții elevi „dificili”?
- M-am concentrat asupra anumitor elevi?
- Cum au apărut situațiile de conflict?
- Care a fost cursul conflictelor?
- Cum au fost rezolvate conflictele?
- Au fost sarcinile de lucru înțelese de către elevi?
- Cum au fost integrate sarcinile de lucru în proces?
- Ce fel de mijloc de suport am oferit?
- Cum au fost prezentate rezultatele?
- Cum au fost înregistrate cunoștințele, observațiile sau concluziile?
- Alte întrebări?

Atunci când se folosesc liste de verificare ca aceasta, trebuie reținut faptul că folosirea acesteia are sens doar dacă se face pe baza unor cunoștințe solide, întemeiate științific și empiric despre predare și efectele acesteia. În toate celelalte cazuri, răspunsul simplu la întrebări va duce la

un act obligatoriu și nimic mai mult. În al doilea rând, majoritatea listelor de verificare folosite combină diferite aspecte, dar nu reprezintă o colecție întreagă a tuturor aspectelor care ar putea reieși din lecția respectivă. Astfel, atunci când se folosesc listele de verificare, este, întotdeauna, foarte important să fie lăsate incomplete sau să se lase un anumit spațiu pentru aspectele care nu pot fi prevăzute<sup>36</sup>.

### **JURNAL REFLEXIV**

**Am învățat:** \_\_\_\_\_

---

---

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

### PERFORMANȚA ÎN EVALUAREA PROFESIONALĂ

#### 6.1. Performanța – instrument de evaluare profesională

Performanța este în esență ceea ce un angajat face sau nu face. Putem spune că este, dintr-un anumit punct de vedere, este suma rezultatelor obținute. Dar ne interesează doar rezultatele sau și modul în care acestea sunt obținute?

Conform DEX-ului performanța este rezultatul (deosebit de bun) obținut de cineva într-un domeniu de activitate [Dex - online].

Performanța umană – se analizează în raport cu rezultatul obținut de către salarii în posturile lor de lucru, în grupul lor de muncă, în întreaga firmă; acest rezultat se exprimă prin *bogăția* creată, prin valoarea suplimentară obținută pe unitatea de activitate.

Eficiența socială și cea umană sunt interdependente, în sensul că *nivelul și calitatea climatului social acționează ca un liant al performanței productive.*

Performanța umană trebuie apreciată și prin prisma *randamentului* – ce exprimă o performanță în termeni tehnici și apelează la logica gestiunii producției – și *productivității* muncii - ce tratează performanța în termeni economici, operând cu elemente de calcul economic [12, p.25].

*Interacțiunea dintre competență și performanță.* Performanța este o acțiune cu efect ce depășește nivelul comun, tinzând spre limite înalte care se pot constitui chiar ca recorduri. În practică se apreciază ca performanță toate rezultatele activității ce dețin un rang maxim, fie în ordinea individuală, fie în cea colectivă.

Literatura de specialitate informează că „obținerea performanței este condiționată de *factori* de ordin *somatic, funcțional și psihologic: interesul, motivația, echilibrul emoțional, nivelul de aspirație, capacitatea de autoreglare, coeziunea afectivă grupală*” [36].

Performanța indică *nivelul* la care se ridică realizările individuale sau colective într-un domeniu specific de activitate, exprimându-se, în general,

prin unități de măsură relative, aparținând unor scale mai mult sau mai puțin standardizate.

Esențial este ca ea să surprindă atât aspectele *cantitative* – cât de mult s-a rezolvat din volumul total de sarcini date – cât și pe cele *calitative* – dificultatea sarcinilor rezolvate, modalitatea de rezolvare, valoarea soluțiilor, rezultatelor, produselor.

*Competența* este capacitatea unui cadru didactic/grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune; sfera de extindere a atribuțiilor unui salariat în exercitarea unei funcții.

Sursa menționează că, în plan obiectiv, ambele noțiuni sunt determinate de natura și complexitatea sarcinilor ce alcătuiesc conținutul diferitelor sfere de activitate și funcții.

În plan subiectiv, ele sunt rezultante ale cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamental – caracteriologice de care salariatul dispune în vederea îndeplinirii funcției deținute.

Rolul evaluării performanțelor este de a asigura legătura *productivitate* – *evaluarea performanțelor* – *recompensă*, fiind un factor hotărâtor în acordarea corectă a salariilor și a promovărilor, cât și a evoluției firmei deoarece reprezintă o sursă primară de informații despre angajai [Ibidem, p. 4].

Căi de evaluare a performanțelor:

- evaluarea cadrelor didactice de către manager – dezavantaj: manifestarea subiectivismelor;
- evaluarea șefilor ierarhici de către subordonați – avantaj: identificarea șefilor incompetenți; dezavantaj: datorită fricii de represalii, subordonații pot să-și descrie șefii în termeni mai favorabili;
- evaluarea celorlalți salariați de pe posturi echivalente – avantaj: completează aprecierile șefului ierarhic; dezavantaj: poate deteriora relațiile în cadrul grupului;
- autoevaluarea – poate aduce informații valoroase despre salariat, dar implică și un grad mare de subiectivism;
- evaluarea de către evaluatori externi – avantaj: obiectivitate ridicată a aprecierilor; dezavantaj: cost ridicat.

Căile de evaluare a performanțelor profesionale au anumite avantaje și dezavantaje (Tabelul 6.1).



Tabelul 6.1. *Avantajele și dezavantajele evaluării performanțelor profesionale*

<b>Căile de evaluare</b>	<b>Avantaje</b>	<b>Dezavantaje</b>
evaluarea cadrelor didactice de către manager	determinarea nivelului de performanțe	manifestarea subiectivismelor
evaluarea șefilor ierarhici de către subordonați	identificarea șefilor incompetenți	datorită fricii de represalii, subordonații pot să-și descrie șefii în termeni mai favorabili
evaluarea celorlalți salariați de pe posturi echivalente	completează aprecierile șefului ierarhic	poate deteriora relațiile în cadrul grupului
autoevaluarea	poate aduce informații valoroase despre salariat	implică și un grad mare de subiectivism
evaluarea de către evaluatori externi	obiectivitate ridicată a aprecierilor	cost ridicat

*Interpretarea și aplicarea evaluării:* concluziile trase de direcțiile educație, MECC, comisia de evaluare a instituției școlare (care efectuează operațiile) sunt prezentate managerului; exploatarea și acțiunile care decurg din aceasta se realizează de către șefii ierarhici sub îndrumarea Consiliului Profesorat.

*Scopurile și obiectivele* avute în vedere prin acțiunea de apreciere a salariaților sunt:

- îmbunătățirea eficienței și performanțelor individuale;
- fundamentarea diverselor măsuri pe linie organizatorică și în mod deosebit cele referitoare la administrarea salarizării, promovării și desfacerii contractelor de muncă;

*Instrumente* de apreciere a salariaților vizează:

- lista salariaților în ordinea relativă a meritelor – se bazează pe măsurarea performanțelor unui salariat în comparație cu ale celorlalți;
- aprecierea individuală în funcție de aspectele generale ale muncii și de diverși factori personali – evaluatorul dă un calificativ salariatului pe baza confruntării performanțelor lui cu un număr dat de factori;

- măsurarea performanțelor individuale în comparație cu atribuțiile specifice sau cu planurile de muncă – se folosește pentru aprecierea specialiștilor, personalului administrativ și de conducere, prin confruntarea rezultatelor personale cu o listă de îndatoriri și răspunderi înscrise în fișa postului.

**Obiectivele evaluării performanțelor.** Literatura de specialitate ne demonstrează că obiectivele evaluării performanțelor privesc întreaga organizație școlară, evidențiind cele mai importante activități ale managementului resurselor umane:

- stabilirea recompenselor,
- suport motivațional al angajaților,
- pregătirea profesională,
- promovarea,
- planificarea necesarului de resurse umane,
- menținere – concediere, feed-back - ul performanței etc. [41, p. 57] în același timp, importanța acordată diferitelor obiective diferă de la o organizație la alta și depinde de perspectiva din care sunt formulate, astfel:
- motivarea subordonaților prin recunoașterea realizărilor lor și acordarea de suport psihic în problemele asociate muncii depuse;
- întărirea relațiilor interpersonale manager - subordonat;
- obținerea de date pentru luarea unor decizii și crearea contextului pentru comunicarea acestor decizii;
- sfătuirea și îndrumarea angajaților în vederea îmbunătățirii activității lor;
- discutarea oportunităților oferite de către organizație angajaților și planificarea carierei profesionale a acestora;
- diagnosticarea problemelor individuale și, implicit, organizaționale;
- acordarea de feed-back, astfel ca angajații să-și conștientizeze performanțele obținute față de standardele prestabilite și față de ce se așteaptă de la ei [20, p. 76]

În opinia specialiștilor, obiectivele evaluării performanțelor angajaților pot fi grupate în patru categorii, astfel: organizaționale; psihologice; de dezvoltare; procedurale (Tabelul 6.2.).

Tabelul 6.2. *Obiectivele categoriale*

<b>Obiective</b>	<b>Facilități</b>
Obiective organizaționale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concordanța performanțelor și contribuțiilor individuale cu misiunea și obiectivele organizaționale;</li> <li>• sesizarea neconcordanțelor între obiectivele organizaționale și strategiile privind resursele umane;</li> <li>• descrierea posturilor și ajustarea conținutului lor;</li> <li>• realizarea unei concordanțe între oameni și funcțiile existente</li> </ul>
Obiective psihologice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• posibilitatea individului de a situa contribuția sa în raport cu normele și de a atrage atenția superiorilor;</li> <li>• cunoașterea de către fiecare individ a contribuției sale la realizarea obiectivelor organizației școlare;</li> <li>• perceperea poziției și a relațiilor în ierarhia organizației.</li> </ul>
Obiective de dezvoltare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• posibilitatea fiecărui salariat de a cunoaște șansele de evoluție în funcție de performanțele proprii și de obiectivele organizației școlare.</li> </ul>
Obiective procedurale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizarea unui diagnostic permanent al resurselor umane;</li> <li>• gestiunea carierei;</li> <li>• identificarea nevoilor de formare și perfecționare;</li> <li>• ameliorarea relațiilor inter - personale;</li> <li>• dimensionarea salariilor;</li> <li>• sesizarea deficiențelor structurale și actualizarea grilelor de calificare.</li> </ul>

Cercetătorul C. Caramete scrie că sistemul de evaluare asigură legătura dintre recompensa pe care un salariat speră să o obțină și productivitatea pe care o realizează, succesiunea normală fiind: productivitate - recompensă. Dacă unul dintre aceste elemente lipsește sau este incorect definit, atunci angajații nu mai primesc recompensele pe care le merită [10, p.52]. Evaluarea performanțelor permite acordarea măririlor de salarii pe bază de merite și nu în funcție de vechime. Managerul are drept rol asigurarea unei evaluări a subordonaților cât mai corectă, comparând niveluri diferite de performanță. Însă, foarte puțini dintre salariați observă legătura dintre nivelul performanțelor lor și mărimea salariului pe care îl primesc.

Cu toate că literatura de specialitate prezintă numeroase argumente pro și contra în legătură cu evaluarea performanțelor, cele mai multe susțin, totuși evaluarea formală a performanțelor. Aceasta ca urmare a faptului că la baza

sistemului de salarizare a personalului stau vechile grile stabilite în funcție de școala absolvită, de vechime, de dificultatea muncii etc.

Cu toate că evaluarea performanțelor nu evidențiază nivelul salariului în mod direct, este o sursă primară de informații despre salariații care au rezultate bune și despre sectoarele în care se pot aduce îmbunătățiri [Ibidem, p. 111].

De asemenea, evaluarea performanțelor permite depistarea slăbiciunilor, a potențialului și a nevoilor de pregătire profesională ale salariaților. În același timp, salariații sunt informați despre progresele înregistrate și deprinderile pe care ei trebuie să le aibă pentru a beneficia de creșterea salariului sau de promovarea în funcție.

În multe dintre situații, salariații nu știu cum ar putea să-și îmbunătățească performanțele, această sarcină revenind managerilor. Rolul managerilor este asemănător cu cel al unui antrenor care trebuie să “recompenseze” performanțele deosebite prin recunoașterea lor, să explice ce îmbunătățiri se pot aduce, cum ar fi posibil de efectuat și în ce domenii.

În viziunea cercetătorilor D.A. Constantinescu, M. Dobrin, S. Nița, S. Anca obiectivele evaluării performanțelor sunt relevante atât pentru comportamentul individual, cât și pentru comportamentul organizațional. În practică, între obiectivele organizaționale și cele individuale există o condiționare reciprocă. Astfel, pentru a defini cât mai precis obiectivele procesului de evaluare este necesară înțelegerea gradului de complexitate al acestora, atât la nivel organizațional, cât și la nivel individual [20, p.54].

Sintetizând, cele mai importante obiective ale evaluării performanțelor sunt prezentate în Tabelul 6.3.

Tabelul 6.3. *Cele mai importante obiective ale evaluării performanțelor cadrelor didactice*

<b>Obiective</b>	<b>Facilități</b>
Realizarea adecvată a unor activități din domeniul resurselor umane	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborarea de decizii manageriale raționale în legătură cu: angajări, promovări, transferări, retrogradări, etc.;</li> <li>• concordanța performanțelor și contribuțiilor individuale cu misiunea și obiectivele organizaționale;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observarea neconcordanțelor între obiectivele organizaționale și strategiile privind cadrele didactice;</li> </ul>
Recompensarea echitabilă a personalului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizarea unei concordanțe între oameni și funcțiile existente în structura organizatorică;</li> <li>• recunoașterea corectă și echitabilă a eforturilor depuse.</li> </ul>
Sporirea motivației angajaților	<ul style="list-style-type: none"> <li>• încurajează inițiativa;</li> <li>• dezvoltă simțul responsabilității;</li> <li>• percepe poziția în ierarhia organizațională și stimulează efortul pentru performanțe.</li> </ul>
Asigurarea de informații utile angajaților în vederea propriilor lor dezvoltări, dându-le încredere în propriile forțe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dă posibilitatea fiecărui salariat de a ști care sunt șansele de evoluție în raport cu performanțele proprii și ale obiectivelor școlii;</li> <li>• cunoașterea de către fiecare angajat a contribuției sale la realizarea obiectivelor școlii;</li> <li>• identificarea celor mai adecvate modalități de realizare a performanțelor.</li> </ul>
Validarea programelor de selecție	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea salariaților cu rezultate necorespunzătoare;</li> <li>• asigurarea calității sistemului de selecție prin datele și informațiile oferite de programele de evaluare a performanțelor.</li> </ul>
Depistarea nevoilor de pregătire și dezvoltare individuală a cadrelor didactice, precum și evaluarea efectelor obținute pe baza programelor de pregătire și dezvoltare a acestora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• permite stabilirea capacităților și aptitudinilor necesare ocupării diferitelor posturi, precum și a nivelului minim de performanță;</li> <li>• semnalează unele deficiențe în pregătirea inițială a cadrelor didactice;</li> <li>• poate furniza date și informații privind punctele slabe sau potențialul cadrelor didactice ce urmează să beneficieze de perfecționarea pregătirii profesionale (cum ar fi și studiile de recalificare);</li> <li>• determină necesitățile individuale ale angajaților.</li> </ul>
Discutarea planurilor pe termen mediu și lung ale salariaților, ca și a obiectivelor carierei acestora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• șansa dialogului;</li> <li>• posibilitatea fiecărui cadru didactic de a cunoaște șansele de evoluție în funcție de performanțele proprii și de obiectivele școlii;</li> <li>• asigura posibilitatea de îmbunătățire a performanței în vederea realizării obiectivelor carierei sale.</li> </ul>

Integrarea planificării resurselor umane în cadrul celorlalte activități de personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferă date și informații pentru inventarele de aptitudini;</li> <li>• creează o bază necesară pentru un sistem integrat al resurselor umane, precum și pentru realizarea unui diagnostic permanent al acestora.</li> </ul>
Îmbunătățirea relației manager subordonat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• asigură observarea comportamentului subordonaților în vederea sprijinirii cadrelor didactice prin consiliere.</li> </ul>
Îmbunătățirea comunicării și colaborării între manageri sau superiori și subordonați	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dă posibilitatea cunoașterii mai bine a părților menționate.</li> </ul>
Aplicarea principiului oportunității egale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• permite elaborarea deciziilor din domeniul resurselor umane, astfel încât să se evite tendința pentru părtinire sau apreciere necorespunzătoare.</li> </ul>

Indiferent de metoda utilizată în evaluarea performanțelor, un rol esențial îl are înțelegerea scopului final al evaluării. Rezultatele obținute în urma evaluării sunt considerate a fi bune când aceasta este folosită pentru dezvoltarea salariului ca resursă. Aplicarea în mod adecvat a evaluării, atunci când managerii înțeleg scopul acesteia, conduce la obținerea de efecte bune. În această situație, orice evaluare ar trebui să conțină și afirmații de tipul: “iată punctele tale tari și cele slabe” și “iată calea prin care le poți reduce pe cele slabe”.

Obiectivele evaluării performanțelor care pot viza atât organizația școlară, cât și individul sunt foarte diverse și susțin activitățile managementului resurselor umane considerate cele mai importante.

A. Bădescu (coordonator) consideră că o etapă importantă a procesului de evaluare a performanțelor cadrelor didactice o reprezintă determinarea celor mai potrivite *criterii de evaluare*, respectiv a elementelor specifice sau a atribuțiilor ce definesc performanța. Totodată, se impune stabilirea standardelor de performanță, respectiv a nivelului dorit sau așteptat al acestuia [3, 97p.].

Evaluarea performanțelor individuale constă în determinarea gradului în care salariatul satisface așteptările organizației care cuprind anumite sarcini de realizat, rezultate obținute, comportamente care respectă normele și valorile organizației școlare.

Ținând cont că este imposibilă perceperea globală și instantanee a ansamblului contribuției unui salariat la obținerea performanțelor organizației școlare, G. A. Cole menționează că se stabilesc criteriile de evaluare în concordanță cu obiectivele urmărite. Aceste criterii trebuie să reflecte ceea ce persoana are de făcut și ceea ce are sub control, iar nu alte variabile care sunt străine. Criteriile de evaluare a performanței vizează, fie rezultatele și evenimentele trecute care au fost obținute sau au avut loc într-o perioadă determinată, fie potențialul viitor al resurselor umane [19, 199 p.]. Astfel, un post este necesar a fi definit în funcție de rezultatele așteptate de la titularul acestuia. De aceea, autorul susține stabilirea criteriilor de performanță are în vedere determinarea acelor caracteristici psihosocioprofesionale ale titularului care sunt cele mai importante pentru realizarea rezultatelor viitoare și care asigură posibilitatea exercitării sarcinilor, competențelor și responsabilităților.

În vederea obținerii de rezultate edificatoare, criteriile de performanță trebuie să îndeplinească anumite condiții, și anume:

- să fie formulate, simplu și clar;
- numărul lor să fie limitat; utilizarea mai multor criterii conduce la nivelarea rezultatelor, la obținerea unor valori medii, care au o relevanță mult scăzută;
- să fie măsurabile, ușor de observat, astfel încât contestarea rezultatelor să fie redusă;
- să fie aplicabile tuturor subiecților, care își desfășoară activitatea în condiții comparabile și care dețin aceeași funcție sau funcții similare [Ibidem, p. 154].

Alegerea criteriilor de performanță are în vedere depistarea prealabilă a caracteristicilor de personalitate, a responsabilităților și tipurilor de activități specifice fiecărui post. Identificarea cât mai corectă a cerințelor de performanță vizează elaborarea prealabilă a unei liste care să conțină obiectivele ce trebuie îndeplinite. În acest scop, se pot utiliza ca surse de informații cercetătorii R. St. Covey, A. Roger & R.R. Merrill propun următoarele:

- cerințele clientului (părinților și elevilor);
- activitățile care fac obiectul muncii;

- planurile strategice ale organizației școlare;
- opiniile celor care execută activități similare;
- descrierea postului;
- obiectivele sau responsabilitățile șefului ierarhic [35, p. 175].

Performanțele sunt aproape mereu multidimensionale. Spre exemplu, cadrele didactice sunt evaluați de studenți, părinți (elevi) în funcție de trei dimensiuni ale performanțelor lor:

- predarea, care este și ea multidimensională.
- corectitudinea evaluării la examen și
- comportamentul în relațiile profesor student;

Însă, în cazul profesorilor mai sunt cel puțin două dimensiuni la fel de importante și pe care studenții deseori nu le sesizează: cercetarea și experiența. În unele universități, în funcție de misiunea și specializarea dorită, predarea este mai apreciată decât cercetarea, iar în altele, invers. La fel, unii studenți găsesc profesorii de notorietate ca cercetători, dar care nu sunt deosebiți în activitatea de predare. Astfel de cazuri apar în orice domeniu de activitate.

Specialiștii identifică următoarele criterii de performanță:

- caracteristicile personale (aptitudini, comportament și personalitate, disponibilitate, vigilență, auto control);
- competența (cunoștințe pentru exercitarea atribuțiilor postului);
- orientarea spre excelență;
- capacitatea de decizie;
- adaptabilitate la post;
- capacitatea de inovare;
- delegarea responsabilităților și antrenarea personalului;
- comunicarea (receptarea și transmiterea informațiilor);
- interesul pentru resursele alocate postului [Ibidem, p. 56].

Un rol esențial în cadrul criteriilor prezentate îl au caracteristicile personale care asigură posibilitatea exercitării atribuțiilor și care pot fi grupate astfel (Tabelul 6.4):



Tabelul 6.4. *Caracteristici personale care asigură  
posibilitatea exercitării atribuțiilor*

<b>Manageri</b>	
Memorie	Sociabilitate
Nivelul vocabularului și fluența exprimării	Dinamism
Capacitatea de organizare și de gestiune a timpului	Autonomie, sens al responsabilității
Creativitate	Încredere în sine
Personalitate	Spirit de inițiativă și de decizie
<b>Cadre didactice</b>	
Inteligența	Încredere în sine
Memorie	Inițiativă
Atenție	Spirit de organizare
Capacitatea de a învăța pe baza experienței	Spirit de organizare
Atitudini în redactarea unei informații	Nivelul vocabularului și corectitudinii sexrierii
Dinamism	Mod de prezentare
Autonomie	Resistență la stres

Literatura de specialitate specifică *criteriile de evaluare* se compară cu *standardele de performanță*, care reprezintă, așa cum aminteam anterior, nivelul dorit sau așteptat al performanțelor. Astfel, standardele de performanță permit evidențierea atribuțiilor și responsabilităților corespunzătoare postului. În România, legislația în vigoare prevede ca standardele de performanță definesc ansamblul normelor care reglementează specificul activităților și operațiunilor unui post.

Standardele de performanță stabilesc ce trebuie să facă un angajat și cât de bine. Indicatorii care definesc aceste standarde sunt:

- cantitatea, respectiv volumul lucrărilor exprimate în unități de măsură specifice activităților sau operațiunilor executate într-un anumit post;
- calitatea, adică corectitudinea rezultatelor prezentate în lucrările corespunzătoare postului;

- timpul, reprezentând timpi de execuție ai lucrărilor, mai ales pentru acelea pentru care nu se pot stabili norme de timp;
- costul, adică interesul angajatului pentru a limita costurile de funcționare ale instituției;
- utilizarea resurselor respectând capacitatea angajatului de a folosi resursele disponibile cât mai eficient;
- modul de realizare a obiectivelor, respectiv capacitatea angajatului de a se integra în efortul colectiv depus de echipa din care face parte, modul în care își pune la dispoziția colectivului experiența și cunoștințele deținute.

Pentru stabilirea procedurilor și regulilor de măsurare a indicatorilor de performanță, conducerile instituțiilor vor consulta reprezentanții salariaților sau sindicatele. De asemenea, standardele de performanță trebuie să evidențieze împărțirea echitabilă a sarcinilor între posturi și să fie defalcate din obiectivele cuantificate ale organizației respective.

Organizația, dar și salariatul, are de beneficiat de pe urma unei evaluări realiste, măsurabile și bine înțelese. Pentru a se cunoaște ce se așteaptă de la cei implicați, standardele sunt stabilite înainte de începerea activității. Este destul de importantă cunoașterea cu exactitate, în același timp, a ceea ce presupune fiecare calificativ utilizat în evaluare.

În general, în procesul de evaluare a performanțelor profesionale individuale sunt utilizate următoarele calificative:

- **foarte bun, de excepție (FB)** – persoana este atât de bună în îndeplinirea criteriilor funcției, încât este necesară o apreciere specială;
- **bun (B)** – performanța se află în limitele superioare ale performanțelor realizate și ale standardelor obținute de ceilalți salariați;
- **satisfăcător (M)** – performanța se situează la nivelul minim al standardelor sau puțin de asupralor. Acesta este nivelul minim acceptabil al performanțelor admise ce trebuie atins chiar și de salariații lipsiți de experiență sau mai puțin competenți;
- **slab (S)** – performanța este sub limita minimă a standardului, dar există posibilitatea îmbunătățirii ei într-un viitor apropiat;

• **foarte slab (FS)** – performanța este situată foarte mult sub standard. În această situație se are în vedere dacă persoana respectivă se poate îndrepta și dacă mai poate fi menținută pe acel post.

Metodologia de evaluare internă a cadrelor didactice din învățământul general (Proiect) demonstrează grila de punctaj pentru acordarea calificativelor anuale pentru evaluarea performanțelor cadrelor didactice (Tabelul 6.5).

Conform rezultatelor evaluării anuale, cadrul didactic își va proiecta propriul traseu de dezvoltare profesională în vederea realizării performanțelor corespunzătoare Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice.

Tabelul 6.5. *Grila de punctaj pentru acordarea calificativelor anuale în rezultatul evaluării performanțelor cadrelor didactice [40]*

<b>Pondere punctaj final (% din punctajul maxim pe standarde)</b>	<b>Calificativ</b>
95- 100%	Excelent
85 -94,99%	Foarte bine
65- 84,99%	Bine
40 - 64,99%	Satisfăcător
20 - 39,99%	Stasfăcător cu amenințare
< 19,99%	Nesatisfăcător

Cadrele didactice apreciate cu calificativul *foarte bine/excelent* în rezultatul evaluării interne sunt recomandate pentru a obține statutul de mentor în conformitate cu prevederile legislației în vigoare.

Comisia de evaluare internă va monitoriza procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin intermediul mentoratului, analizând contribuția activităților de mentorat la realizarea Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice [34].

Putem concluziona, evidențiind faptul că stabilirea clară a obiectivelor și criteriilor de evaluare a performanțelor profesionale reprezintă o condiție fundamentală pentru asigurarea eficienței activității de evaluare – activitate esențială în managementul resurselor umane.

## 6.2. Performanța organizațională

În orice organizație, profit sau non-profit, se vorbește despre *obiective, misiune, viziune, strategie, rezultate, echipă și eficiență*. Practic, acestea, fiind conectate, definesc un concept mai complex și amplu, și anume **performanța organizației**. Aceasta înglobează holistic elementele unei organizații, ce se află într-o strânsă legătură. Astfel, misiunea și viziunea sunt definite în cadrul unei strategii, care propune sau enunță obiectivele ce trebuie îndeplinite de către echipă, pentru a ajunge la rezultate, în termeni de eficiență sau eficacitate și sustenabilitate. *Toate organizațiile au ca scop îndeplinirea obiectivelor generale și specifice, dar și depășirea acestora, prin îmbunătățirea activităților, cu aportul echipei, dar și prin preluarea de bune practici din mediul extern și adaptarea lor la specificul organizației*. Conceptul de performanță organizațională a fost definit și abordat prin prisma mai multor indicatori sau chiar a altor concepte. Majoritatea definițiilor se aplică performanței organizaționale a organizațiilor care au ca scop maximizarea profitului, performanța organizațională fiind asimilată cel mai adesea performanței financiare. În plus față de partea financiară, performanța organizațională se compune și din analize riguroase, care, la rândul lor, ar trebui să conducă la rezultate în baza cărora se compun strategii ancorate în realitate. Pe lângă acestea, performanța ce face referire la organizații presupune ca principii existența unei bune echipe manageriale, competitivitatea sau satisfacția clienților.

***Performanța organizațională este un indicator care arată cât de just își atinge obiectivele o afacere. Performanța organizațională este unul dintre conceptele-cheie în cercetarea managementului [3, 2008].*** Managementul unei organizații poate fi analizat și prin elementele componente ale sistemului (organizația), în care fiecare are un rol, pe care îl îndeplinește cât mai bine, cu resurse adecvate, pentru a ajunge la rezultatele dorite; managerul are un rol important, deoarece el este cel care motivează echipa, cel care stabilește împreună cu echipa obiectivele, modul prin care acestea să fie îndeplinite, resursele disponibile și rezultatele activităților lor, dar și evaluează împreună cu aceștia performanțele individuale și cele ale organizației. *Performanța organizațională este un concept foarte larg, care cuprinde diferite dimensiuni ale excelenței*

*manageriale, operaționale și competitive ale unei organizații și ale activităților acesteia. Cu excepția performanțelor financiare, există câțiva indicatori non-financiari de performanță care au fost consemnați în studiile anterioare pentru a îmbunătăți înțelegerea performanței organizației, cum ar fi performanța pieței și satisfacția clienților* (Chen și Quester, 2006). Mahapatro (2010) argumentează că *performanța organizațională include productivitatea reală sau rezultatul unei afaceri/ organizații, calculată în raport cu productivitatea planificată sau țintele și obiectivele organizației*. Este, așadar, o legătură între ceea ce o organizație își propune să realizeze în termeni de obiective și ceea ce realizează în mod concret.

Performanța organizațională mai este definită ca fiind „capacitatea unei organizații de a-și îndeplini scopurile și obiectivele, cu ajutorul unei administrații talentate, a unei bune guvernări și a reprofilării constante a obiectivelor de afacere” (Mahapatro, 2010). Ceea ce este important la această definiție este **existența unei echipe manageriale**, acea bună guvernare, care asigură că obiectivele organizației sau ale organizației sunt integrate în bunul mers al activităților și că vor produce rezultatele scontate. Reprofilarea constantă a obiectivelor de afacere se aplică, desigur, în cazul organizațiilor private, însă diversificarea activităților și orientarea către perspective noi, care corespund nevoilor actuale, într-o continuă schimbare, sunt parte integrantă a oricărei organizații; diversificând activitățile, organizațiile stabilesc noi parteneriate. „Odată cu trecerea timpului, organizațiile se confruntă cu tendințe ascendente, iar acest aspect le determină să preia operațiunile într-un mod eficient. Lumea se mișcă într-un ritm alert și a devenit, practic, un sat global, iar pentru a competiționa cu alte organizații și pentru a avansa este mai mult decât necesar ca organizațiile să implementeze astfel de practici sănătoase, care să ajute la producerea unor rezultate maxime” [1]. Cu toate acestea, conceptul de performanță organizațională este prea des limitat la aspectul său financiar. „De fapt, majoritatea evaluărilor performanței organizaționale se bazează pe indicatori precum rentabilitatea investițiilor, vânzările, profitul pe acțiune” (Morin și Audebrand, 1989). În acest sens, „o organizație are multe alte fațete; printre acestea se numără oamenii care lucrează în cadrul organizației, procesele pe care le utilizează pentru a-și atinge obiectivele și mediul în care se dezvoltă organizația” [6].

De notat este faptul că o organizație, pentru a fi considerată performantă, trebuie să țină cont ca angajații săi să fie performanți, să-și realizeze sarcinile de muncă eficient, într-o perioadă specifică de timp și cu un buget agreeat, pentru a atinge obiectivele organizației și a contribui la dezvoltarea organizației. Resursa umană a fost mereu poate cea mai importantă resursă într-o organizație, alături de resursa financiară și resursa-timp. Astfel, se poate aprecia că echipa de management trebuie să știe să le utilizeze într-un mod eficient și durabil și să țină cont de acestea, precum și de mediul în care se dezvoltă organizația în evaluarea performanței organizaționale.

Atingerea performanței organizaționale a fost întotdeauna punctul central al operațiunilor unei companii și există discuții semnificative în literatura de specialitate privind domeniul managementului, care, de obicei, cuprind subiecte legate de competitivitate, eficacitate, eficiență, stabilitate financiară și relevanță financiară. Potrivit lui Marmouse (1997 apud Jalagat și Al-Habsi, 2017), organizațiile și-au construit sau și-au dezvoltat obiectivele, în primul rând „pentru a atinge cele mai bune performanțe organizaționale și a-și orienta procesele operaționale pentru a îndeplini aceste obiective organizaționale”.

*Măsurarea performanței organizaționale și, implicit, analiza acesteia poate fi un instrument util pentru manageri, în vederea implementării strategiei organizaționale.* Simons [7.] sumarizează și enunță „patru metode importante care controlează sistemele care pot ajuta la simplificarea implementării strategiei în cadrul unei organizații. În afara mecanismului de control, managerul unei organizații se bazează pe măsuri de performanță critice, pentru a monitoriza implementarea strategiei, dar și pentru a 95 diagnostica posibilele deviații de la standardele de performanță prestabilite”. Procedurile sau acele măsuri prin care se dorește atingerea performanței și a obiectivelor stabilite implică utilizarea și oferirea unor stimulente atât managerilor, cât și angajaților. Acest lucru are ca scop „motivarea membrilor organizației de a contribui la atingerea obiectivelor organizaționale și, în cele din urmă, de a extinde și dezvolta performanța organizațională” [4].

## ***Bibliografia***

---

1. Arshad, S., Asif, R. și Baloch, M.A., „The Impact of „Fairness” in Working Conditions on Organizational Performance in Pakistan Telecommunication Companies, Limited, Islamabad”, 2012, International Journal of Economics and Management Sciences, vol. 2, nr. 4, pp. 10-19.
2. Chen, S.C. și Quester, P.G., „Modeling Store Loyalty: Perceived Value in Market Orientation Practice”, 2006, Journal of Service Marketing, vol. 20, nr. 3, pp. 188-198.
3. Ho, L.A., „What Affects Organizational Performance? The Linking Learning and Knowledge Management”, 2008, Industrial Management & Data System”, vol. 108, nr. 9, pp. 1234-1254.
4. Ittner, C.D. și Larcker, D.F., „Innovations in Performance Measurement: Trends and Research Implications”, 2008, Journal of Management Accounting Research, vol. 10, pp. 205-238.
5. Jalagat, R.C.Jr. și Al-Habsi, N.A.S., „Evaluating the Impacts of IT Usage on Organizational Performance”, 2017, European Academic Research, vol. 5, nr. 9, pp. 5111-5164.
6. Morin, E.M. și Audebrand, L.K., „Organizational Performance and Meaning of Work: Correcting for Restricted Range”, [Online] disponibil la adresa [https://www.researchgate.net/publication/228938395\\_organizational\\_performance\\_and\\_meaning\\_of\\_work\\_correcting\\_for\\_restricted\\_range](https://www.researchgate.net/publication/228938395_organizational_performance_and_meaning_of_work_correcting_for_restricted_range), accesat la data de 14 octombrie 2018.
7. Simons, R., Levers of Control: How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal, Boston: Harvard Business School Press, 2015.

## ***Lucrul individual***

---

Există trei standarde de referință de bază diferite pentru evaluarea și notarea performanței elevilor:

1. Criteriul individual: performanța prezentă a elevului este comparată cu activitatea sa anterioară.
2. Criteriul obiectiv: performanța elevului este comparată cu obiectivele de învățare care au fost stabilite.
3. Criteriul social: performanța elevului este comparată cu cea a elevilor din aceeași clasă sau din același grup de vârstă.

<b>Tipul de criteriu</b>	<b>Criteriul individual</b>	<b>Criteriul obiectiv</b>	<b>Criteriul social</b>
Referință	Progresul învățării	Obiectivul învățării	Curba normală de distribuție, media aritmetică, abaterea
Informații	Cât de mult s-a învățat între timpul 1 și timpul 2?	În ce măsură a abordat elevul obiectivul învățării?	Cât de mare este abaterea progresului individual de la medie?
Tipul de evaluare	Teste, evaluare verbală, raport al progresului învățării, formă structurată de observație	Test orientat spre obiectiv, raport al progresului învățării, formă structurată de observație	Test care include o notă orientată spre media clasei
Implicare pedagogică	Foarte ridicată	Foarte ridicată	Este adesea folosită pentru selecție; nu este importantă pentru orientarea către sprijinirea elevului

### **JURNAL REFLEXIV**

**Am învățat:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



### EVALUAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE

#### 7.1. Noțiuni generale

O „nevoie” poate fi satisfăcută în măsura în care există o anumită „competență” care să asigure satisfacerea respectivei nevoi. Putem fi apreciați ca fiind „competenți”, suntem „un sistem competent” în măsura în care satisfacem anumite cerințe/ nevoi (exprimate sau nu) a celor interesați de rezultatele activității noastre.

A fi competent poate însemna:

- a aplica cunoștințe de specialitate,
- a folosi deprinderi specifice,
- a analiza și a lua decizii,
- a fi creativ,
- a lucra cu alții ca membru al unei echipe,
- a comunica eficient,
- a te adapta la mediul de muncă specific,
- a face față situațiilor neprevăzute.

**Competențele** sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Pe baza rezultatelor studiilor efectuate, la nivelul Comisiei Europene au fost stabilite **8 domenii de competențe-cheie**, fiind precizate pentru fiecare domeniu **cunoștințele**, **deprinderile** și **atitudinile** care trebuie dobândite, respectiv formate elevilor în procesul educațional. Aceste domenii de competențe-cheie răspund obiectivelor asumate pentru dezvoltarea sistemelor educaționale și de formare profesională în Europa (procesul *Barcelona-Copenhaga*).

Ariile curriculare sunt compatibile cu cele 8 domenii de competențe cheie stabilite la nivel european:

- *comunicare în limba maternă,*
- *comunicare în limbi străine,*
- *matematică, științe și tehnologii,*
- *tehnologia informației și a comunicațiilor (TIC),*
- *competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice,*
- *cultură antreprenorială,*
- *sensibilizarea la cultură,*
- *„a învăța să înveți”.*

**Evaluarea competențelor** profesionale se impune ori de câte ori trebuie luată o decizie legată de angajarea unei persoane, de promovare, transfer, pentru identificarea nevoilor specifice de instruire dar și pentru verificarea progresului realizat în urma unui program de formare. Solicitățile frecvente venite din partea companiilor pentru realizarea unor astfel de evaluări ne-au determinat să dezvoltăm în cadrul firmei Logistic HR Solutions serviciul specializat de evaluare a competențelor profesionale pentru ocupații din domeniul supply chain.

În sens larg *evaluarea înseamnă a stabili valoarea, a măsura, a examina calitativ și cantitativ, a compara cu un standard.* Potrivit normelor legale, evaluarea se realizează prin raportare la standardul ocupațional/standardul de pregătire profesională, ceea ce face ca lucrurile să fie cu atât mai dificile în domeniul supply chain, acoperit incomplet și cel mai des incorect de standardele ocupaționale în vigoare. Trebuie menționat că, dacă se ține cont de acest criteriu, doar un număr foarte mic de ocupații din domeniu pot beneficia de evaluări de competențe certificate corespunzător, rămânând descoperite numeroase meserii existente dar, mai grav, și mai multe ocupații recunoscute în practică de angajatori, dar lipsite de un corespondent ”legal” în nomenclatoarele și standardele naționale.

Cum ceea ce interesează în fapt angajatorii este verificarea și certificarea existenței unor competențe profesionale reale, dincolo de birocrăția greoaie și deficitară, în cadrul organizației școlare am decis să preluăm și să adaptăm cât mai bine contextului actual standarde de competențe profesionale la nivel internațional, integrând și cerințele obligatorii la nivel național. Demersurile noastre de completare și corectare a nomenclatoarelor de ocupații și a standardelor ocupaționale și de

pregătire profesională vor continua, dar ambiția noastră este aceea de a pune la dispoziția angajatorilor instrumentele necesare unei evaluări corecte, care să răspundă nevoilor reale imediate ale companiilor dar și nevoilor candidaților la evaluare, îndeosebi celor care, prin serioase eforturi individuale, au dobândit competențele necesare practicării unor meserii recunoscute oficial în multe țări europene și nu numai.

**Evaluarea competențelor** profesionale implică în fapt examinarea unui cumul de factori : **cunoștințe, aptitudini și deprinderi**. Natura lor diferită impune utilizarea unor metode diferite de apreciere, dar rezultatul final al procesului trebuie să evedențieze efectul lor sinergic raportat la un standard stabilit pe baza unor nevoi obiective.

**Cunoștințele** (concepțiile teoretice) sunt rezultatul educației de care a beneficiat un individ. Deși evaluarea competențelor profesionale restrânge aria cunoștințelor examinate la un domeniu particular, specific tipului de activitate prestată, totuși, acest bagaj de cunoștințe teoretice nu poate fi limitat abuziv doar la o anumită specialitate, întrucât situațiile concrete întâlnite la locul de muncă presupun frecvent și utilizarea unor cunoștințe cu caracter general obținute, de regulă, la nivelul învățământului nespecializat.

**Aptitudinile** sunt calitățile native ale unui individ. Ele nu pot fi create, ci doar activate sau dezvoltate, uneori fiind într-o stare latentă până în momentul solicitării lor.

**Deprinderile sau abilitățile** sunt rezultatul punerii în practică a cunoștințelor teoretice, prin utilizarea aptitudinilor și reprezintă o componentă automatizată a activității umane, care se realizează cu un efort conștient mic, ce facilitează desfășurarea activității spontan și rapid.

Deprinderile se formează prin exercițiu, prin repetare și generează un stereotip dinamic. De obicei se face referire indirectă la ele, vorbindu-se despre experiența profesională la modul general sau specializată pe un anumit domeniu de activitate profesională. La rândul ei, experiența este legată de noțiunea de vechime în muncă, ce trebuie însă nuanțată cu mediul unde s-a desfășurat munca respectivă, fiind evident faptul că expunerea la situații și probleme diferite care generează un proces de învățare prin experimentare este cu atât mai mare cu cât mai complexă este organizația.

Evaluarea competențelor profesionale nu trebuie confundată cu evaluarea performanței, deși există și unele asemănări. Existența competențelor reprezintă o condiție necesară dar nu și suficientă pentru atingerea obiectivelor de performanță. Dacă **formula competenței** este:

**cunoștințe + aptitudini + deprinderi,**

**formula performanței** este **competențe + atitudine.**

Atitudinea profesională reprezintă intenția unui angajat de a se face cât mai util la locul de muncă, de a-și fructifica întreaga competență profesională. Atitudinea este strâns legată de problema motivației, care ține pe de o parte de caracteristicile strict personale ale unui angajat, cum ar fi conștiințiozitatea, dar pe de altă parte ține și de elemente exterioare angajatului, care au însă o influență majoră asupra acestuia, cum ar fi stilul de conducere al șefului direct, relația cu echipa, beneficierea de resurse și autoritate adecvate specificului muncii sale, cultura și climatul organizațional etc.

***Prin procesul de evaluare a competențelor se verifică dacă angajatul are cunoștințele, abilitățile și deprinderile necesare ocupării unui anumit post, indiferent de modalitatea prin care acestea au fost obținute, pe cale formală sau informală.*** Insist asupra faptului că sursa și forma dobândirii competențelor profesionale nu sunt relevante pentru rezultatul evaluării.

Absolvirea formelor clasice de învățământ din școli, licee, școli profesionale, facultăți este însoțită de eliberarea unor certificate, dar a afirma că deținătorii lor au întotdeauna și cu adevărat competențele profesionale necesare ocupării anumitor posturi este o exagerare, cu atât mai mult în domenii strict specializate, cum este supply chain, nu numai pentru că cele mai multe meserii din acest domeniu nu sunt acoperite corespunzător de curricula formelor clasice de învățământ, dar și pentru că majoritatea cunoștințelor dobândite în școală nu durează toată viața. Nu este mai puțin adevărat că tocmai în aceste domenii de nișă competențele profesionale se dobândesc, în țara noastră, preponderent pe cale informală, în procesul de formare profesională continuă, care presupune experiența la locul de muncă, obținerea diferitelor calificări, participarea la traininguri, sesiuni de formări sau chiar studiu individual.

Un alt aspect important este legat de cel ce efectuează evaluarea competențelor. Dincolo de cerințele legii, care impune ca evaluarea să fie

făcută de persoane certificate de către ANACEC, logica elementară spune că evaluatorul trebuie să aibă expertiza în domeniul respectiv, iar atunci când e vorba de competențe profesionale, este evident că, dincolo de cunoștințele teoretice, evaluatorul trebuie să aibă o experiență practică consistentă și recentă.

Funcția principală a evaluării competențelor este ***să confere recunoașterea profesională unei persoane și este cu atât mai importantă în domeniile în care au apărut ocupații noi.*** Standardul ocupațional este, sau ar trebui să fie, un document care oferă repere clare, de ordin calitativ, privind îndeplinirea corespunzătoare a activităților specifice locului de muncă. Evaluarea pe baza standardelor evidențiază capacitatea unei persoane de a integra cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu propria capacitate de gândire, analiză și sinteză pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivelul calitativ descris de standard.

Evaluarea competențelor profesionale are beneficii atât pentru angajatori cât și pentru cei evaluați.

- efectuată pentru angajații companiei, contribuie la motivarea și fidelizarea acestora prin recunoașterea competențelor lor;
- ajută la identificarea acelor competențe ce corespund posturilor din organizație, conform standardelor ocupaționale necesare desfășurării activităților specifice din firmă;
- constituie o garanție a obținerii rezultatelor performante prin utilizarea optimă a personalului calificat, iar pentru angajat este o garanție a unui proces de evaluare a performanțelor corect și a unui tratament echitabil.

***Metodele și instrumentele*** de evaluare, colectarea și procesarea dovezilor de competență, stabilirea și implementarea procedurilor de evaluare implică un consum de resurse considerabil, pe măsura complexității procesului și a implicațiilor rezultatelor vizate. Dacă frecvența nevoilor de evaluare nu este suficient de mare, efortul proiectării și implementării unui astfel de sistem la nivelul companiilor angajatoare nu este justificat. De aceea opțiunea de apelare la serviciile unei companii specializate în evaluarea competențelor specifice activităților din domeniul supply chain (lanț de aprovizionare), așa cum este Logistic HR Solutions este o decizie bună, justificată atât din punct de vedere economic, cât și al calității rezultatului.

Evaluarea competențelor profesionale pentru ocupațiile din *domeniul supply chain* se face în cadrul organizației printr-un proces standardizat ce combină metode și instrumente diferite, adaptate specificului fiecărei meserii, astfel încât rezultatul să reflecte în mod indubitabil situația de fapt, favorizând luarea unor decizii corecte și furnizând, în plus, informații concrete legate de zonele ce ar mai putea necesita îmbunătățire.

Evaluarea competențelor profesionale este cea de a treia – și ultima secțiune – din programul de formare inclus în proiectul ***Dezvoltarea resurselor umane în educație pentru administrarea rețelelor de calculatoare din școlile românești prin dezvoltarea și susținerea de programe care să sprijine noi profesii în educație, în contextul procesului de reconversie a profesorilor și atingerea masei critice de stabilizare a acestora în școli, precum și orientarea lor către domenii cerute de piața muncii.***

Cele trei secțiuni ale programului de formare sunt:

- I. Sesiunea de formare coordonată de formator
- II. Practica individuală
- III. Evaluarea competențelor profesionale conform standardului ocupațional de „Administrator de rețea de calculatoare”

*Competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, cu scopul de a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional de referință. Competența profesională este dată de îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate.*

## **7.2. Instrumente de evaluare a competențelor**

***Evaluarea competențelor profesionale este procesul prin care sunt colectate și analizate dovezile necesare pentru judecarea competenței în raport de cerințele standardului ocupațional.*** Standardul este documentul reper invariant pentru îndeplinirea calitativă a activităților legate de competențele necesare practicării unei ocupații. Evaluarea competențelor profesionale este un proces complet diferit de sistemul tradițional de evaluare a cunoștințelor. Evaluarea competențelor profesionale este un proces care presupune consultarea și colaborarea dintre evaluator și

candidat. Înaintea începerii evaluării, evaluatorul trebuie să se asigure că persoana care solicită evaluarea este pregătită pentru acest proces și a înțeles conținutul procesului de evaluare. Evaluarea competențelor are loc prin furnizarea de către solicitant (candidat) a dovezilor de competență care sunt interpretate de către evaluator. Dovezile de competență acumulate sunt rezultate considerate parțiale și atât candidatul cât și evaluatorul pot solicita clarificări suplimentare. La finalul evaluării rezultatul poate fi **competent** sau **nu încă competent** și, atât într-un caz cât și în celălalt, evaluatorul va face necesarele recomandări.

Competențele pot fi obținute prin diverse forme de învățământ și de pregătire, inclusiv prin autoinstruire. Evaluarea competențelor profesionale se face în conformitate cu un invariant – standardul ocupațional – iar persoana evaluată trebuie să dovedească competențele profesionale descrise în standard. Evaluatorul și candidatul vor planifica și organiza împreună procesul de colectare a dovezilor de competență și vor stabili de comun acord unitățile de competență pentru care se va derula procedura de evaluare. Procedura de evaluare a competențelor profesionale pentru ocupația *administrator de rețea de calculatoare*, de exemplu, oferă candidaților posibilitatea de a-și demonstra atât cunoștințele teoretice și practice cât și experiență profesională. Metodele folosite în procesul de evaluare vor evidenția cunoștințele și deprinderile necesare pentru efectuarea activităților de muncă și, mai ales, capacitatea candidatului de a obține rezultatele practice așteptate. **Metodele de evaluare** utilizate evidențiază:

- cunoștințe și deprinderi dovedite de către candidat,
- capacitatea de înțelegere și de alegere dintre alternative,
- atitudinea candidatului față de anumite situații de muncă,
- capacitatea de adaptare la mediul de muncă în vederea obținerii rezultatelor așteptate,
- capacitatea de a acționa în situații neprevăzute.

**Colectarea** dovezilor de competență ale candidaților incluși în procedura de evaluare are loc prin intermediul următoarelor metode de evaluare: **autoevaluarea, portofoliul de rapoarte, certificări și lucrări anterioare, interviul, observarea directă, simularea sau demonstrația structurată, testul scris, proiectul**

**Autoevaluarea** este aprecierea personală, proprie a candidatului față de activitățile pe care poate și știe să le execute, față de aptitudinile și atitudinile cerute prin standardul ocupațional. Prin autoevaluarea inițială, candidatul își face bilanțul propriilor performanțe profesionale și își analizează, cât mai obiectiv cu putință, rezultatele.

**Fișa de autoevaluare** este un instrument care permite candidatului să treacă în revistă și să-și analizeze propria capacitate profesională în raport cu cerințele standardului. Autoevaluarea este focalizată pe cele trei aspecte principale ale competenței: „**știu**”, „**pot să fac**”, „**am dovezi de competență valide**”. Completarea fișei de autoevaluare nu constituie o dovadă de competență în sine, dar este deosebit de importantă, pentru că îi ajută, atât pe candidat cât și pe evaluator, să decidă care sunt competențele, cunoștințele și deprinderile ce vor fi evaluate. Dovada obținută pe baza aplicării acestui instrument nu se ia în considerare la evaluarea competențelor profesionale ale candidatului, ci are ca scop încurajarea participării candidatului în cunoștință de cauză la procesul de evaluare.

**Portofoliul de rapoarte, certificări și lucrări anterioare** îi oferă evaluatorului posibilitatea de a cunoaște și analiza experiența personală anterioară a candidatului și gradul în care aceasta este utilă în procedura de evaluare. Candidatul va putea include aici documente, certificate, diplome, extrase din lucrări anterioare relevante pentru competențele administratorului de rețea de calculatoare, rapoarte de apreciere din partea altor persoane.

**Raportul** este o apreciere argumentată din partea unor colegi, șefi, colaboratori. Rapoartele din partea altor persoane pot fi folosite de către evaluator ca metodă suplimentară de apreciere a

**Portofoliul** unui candidat poate include:

- diplome de studii,
- certificate,
- atestări,
- diplome obținute la cursuri de formare, la concursuri și competiții,
- aprecieri la adresa activității și a rezultatelor obținute de cel evaluat,
- scrisori de recomandare - utilizate la încadrarea în anumite posturi, funcții;



- extrase din proiecte, lucrări, publicații elaborate anterior de către candidat și din care pot fi extrase dovezi de competență,
- raport/rapoarte din partea altor persoane competențelor profesionale.

**Interviul** este întâlnirea „față în față” dintre candidat și evaluatorul desemnat. Pentru interviu, evaluatorul va pregăti un set de întrebări (**test oral**) prin care să poată aprecia nivelul de cunoștințe și experiența practică a candidatului în domeniul administrării rețelelor. Răspunsurile oferite de către candidat la aceste întrebări vor constitui dovezi de competență. Interviul (testul oral) este metoda prin care evaluatorul poate aprecia: modul de gândire și de exprimare ale candidatului, nivelul cunoștințelor și modul în care sunt ele aplicate în practică, modul de abordare și de rezolvare a problemelor practice, capacitatea de argumentare și de selectare a soluției potrivite într-un context dat.

**Observarea directă** este metoda de evaluare prin care candidatul își poate demonstra în practică nivelul de cunoștințe și deprinderile folosite pentru administrarea rețelelor de calculatoare. Evaluatorul va observa în mod direct activitatea practică desfășurată de candidat. Pentru observarea directă evaluatorul va pregăti un set de probleme, întrebări, studii de caz pentru care va urmări apoi logica de rezolvare pe care o propune candidatul și modul practic de rezolvare. Observarea directă are loc într-un mediu în care funcționează o rețea de calculatoare și unde pot fi executate operații practice de administrare a rețelei și a componentelor sale. Această metodă de evaluare implică culegerea de informații prin observarea unei activități concrete și în condiții reale. Evaluatorul poate aprecia capacitatea de îndeplinire a cerințelor la locul de muncă al candidatului, atitudinile și aptitudinile manifestate, limbajul utilizat în comunicarea cu alte persoane, reacțiile la diverși stimuli perturbatori, emoțiile, conștiințozitatea, eficiența.

**Simularea sau observația structurată** poate înlocui observarea directă. În locul observării directe, se poate simula o situație reală, un context practic în care persoana evaluată va trebui să aplice cunoștințe și să dovedească deprinderi și atitudini.

**Testul scris** cuprinde un set de întrebări la care sunt așteptate răspunsurile candidatului. Acest instrument de evaluare cuprinde teste pentru verificarea cunoștințelor și evaluarea deprinderilor practice.

**Proiectul** este o lucrare originală elaborată de candidat, care are ca obiectiv rezolvarea unei probleme de complexitate medie. Se consideră că pentru elaborarea proiectului, candidatul va desfășura activități de documentare, de cercetare și va depune efort pentru conceperea unei lucrări sau a unui produs.

**Evaluatorul de competențe profesionale** este un specialist cu experiență de muncă recentă și demonstrată în practicarea ocupației de administrator de rețea de calculatoare. Evaluatorul este certificat ca atare de Consiliul Național al Formării Profesionale a Adulților, pe baza standardului ocupațional „Evaluator de competențe profesionale”.

Evaluatorul are, în procesul evaluării profesionale, următoarele responsabilități:

- Clarifică pentru candidat conținutul standardului ocupațional și etapele procesului de evaluare.
- Îl asistă pe candidat în efectuarea autoevaluării și, legat de aceasta, în identificarea competențelor pentru care solicită evaluarea.
- Colaborează cu candidatul pentru planificarea etapelor evaluării.
- Efectuează evaluarea, judecă dovezile de competență prezentate de candidat, în raport de cerințele standardului ocupațional.
- Identifică necesarul suplimentar de pregătire și studiu de care are nevoie candidatul atunci când decizia pentru unele unități de competență este „încă nu competent”.
- Înregistrează și raportează rezultatele evaluării.

**Evaluatorul de competențe profesionale.** Evaluatorul de competențe profesionale *nu urmărește să pună în evidență lipsurile candidatului privind modul de realizare a activităților prevăzute în standardul ocupațional, ci îl ajută să-și demonstreze competențele, îndrumând procesul de producere a dovezilor de competență.* Evaluatorul este pilonul central al sistemului de evaluare a competențelor profesionale dobândite pe alte căi decât cele formale. În cazul nostru, evaluatorul este un specialist recunoscut în domeniul administrării rețelelor de calculatoare, ceea ce conferă credibilitate evaluărilor pe care le efectuează.

Evaluatorul hotărăște dacă dovezile de competență acumulate, colectate de la un candidat, sunt suficiente pentru ca solicitantul să fie

declarat competent pentru toate unitățile de competență din standardul ocupațional sau numai pentru o parte dintre ele. Evaluatorul îi va cere candidatului să revizuiască, să completeze dovezile de competență produse, în așa fel încât ele să fie concludente și să justifice decizia finală a evaluatorului.

**Etapele procesului de evaluare.** Etapele procesului de evaluare sunt:

**I. Înscrierea candidatului pentru evaluarea competențelor.**

Candidatul depune o cerere la centrul de evaluare, centru autorizat pentru evaluarea competențelor profesionale pentru ocupația „Administrator de rețea de calculatoare”. Candidatului înscris i se repartizează un evaluator de competențe profesionale certificat, care va răspunde de punerea în aplicare a întregului proces de evaluare.

**II. Asistarea candidatului pentru realizarea autoevaluării.**

Evaluatorul explică, detaliază - la cererea candidatului - conținutul și prevederile standardului, îi prezintă fișa de autoevaluare explicându-i modul de completare. Candidatul analizează fiecare aspect al competențelor pentru care solicită evaluarea, așa cum este el identificat în fișa de autoevaluare, și decide dacă poate sau nu să producă dovezi din care să rezulte clar și fără echivoc că este competent. În același timp, face un inventar al posibilelor dovezi de competență colectate anterior - pe parcursul acumulării experienței de muncă - și stabilește sub ce formă poate să le prezinte evaluatorului.

**III. Stabilirea unităților de competență pentru care candidatul solicită evaluarea.** După ce candidatul a completat fișa de autoevaluare urmează analizarea ei împreună cu evaluatorul. În urma acestei analize, dacă evaluatorul constată că experiența de muncă precum și capacitatea profesională a candidatului pot fi puse sub semnul întrebării, că îi va fi dificil sau poate chiar imposibil candidatului să aducă dovezi reale de competență, îi poate recomanda să amâne intrarea în procesul de evaluare până în momentul în care va acumula suficiente cunoștințe și experiență practică pentru a-și dovedi competența. Decizia de intrare în procesul de evaluare aparține candidatului care hotărăște dacă intră în procesul de evaluare pentru o unitate de competență specifică ocupației, un grup de unități sau pentru întreaga ocupație.

#### **IV. Planificarea și organizarea procesului de evaluare.**

Evaluatorul și candidatul planifică de comun acord procesul de evaluare.

**V. Culegerea dovezilor de competență.** În evaluarea competențelor profesionale, dovezile de competență produse de candidat sunt judecate în raport cu aspectele critice stabilite pentru fiecare unitate de competență din standard. Dovezile de competență sunt culese din mai multe surse. Dovezile de competență directe sunt culese în cadrul procesului propriu-zis de evaluare prin aplicarea metodelor de evaluare relevante: proiectul, testul scris, interviul, observarea directă, observarea structurată (simularea). Dovezile de competență indirecte sunt prezentate de către candidat ca produse ale activităților realizate anterior evaluării: portofoliul de rapoarte, certificări și lucrări anterioare. Evaluatorul va sintetiza pentru fiecare dovadă produsă de candidat aspectele critice care au fost acoperite. În anumite situații ar putea fi necesare și dovezi de competență suplimentare, în situația în care, prin analizarea dovezilor directe și indirecte existente, evaluatorul nu a putut adopta decizia „competent”: nu au fost acoperite integral aspectele critice specifice fiecărei competențe sau nu a fost demonstrată competența în toate contextele menționate în standard.

#### **VI. Analizarea dovezilor și luarea deciziei privind competența.**

Dovezile de competență sunt analizate și judecate de evaluator în raport cu aspectele critice importante, corespunzătoare unităților de competență pentru care candidatul a cerut evaluarea.

**VII. Înregistrarea și raportarea rezultatelor evaluării.** Evaluatorul înregistrează rezultatele evaluărilor în dosarul de evaluare al fiecărui candidat. La sfârșitul evaluării, evaluatorul oferă candidatului un feedback prin care, în cazul în care decizia a fost „încă nu competent” pentru unele unități de competență, precizează ce cunoștințe sau deprinderi practice îi lipsesc acestuia pentru demonstrarea respectivelor competențe. De asemenea, după caz, îi recomandă căile pe care le poate urma pentru obținerea acestora. În situația evaluărilor finalizate cu decizia „competent”, evaluatorul poate face o serie de recomandări pentru candidat. Ele vizează aspecte legate de atitudine, stil, eficiență care pot fi îmbunătățite, crescând astfel performanța profesională. La fel de important este și feedback-ul pe care candidatul îl dă evaluatorului pentru că el contribuie la creșterea calității muncii acestuia din urmă.

**VIII. Eliberarea certificatului de competență.** Persoana declarată competentă pentru toate unitățile de competență din standardul ocupațional sau numai pentru o parte dintre ele primește un certificat de competențe profesionale. În certificatul de competențe profesionale sunt menționate unitățile de competență pentru care persoana a fost declarată competentă. Certificatul se completează de către secretarul centrului de evaluare care funcționează în cadrul proiectului.

La finalul procedurii de evaluare, evaluatorul desemnat va păstra câte un *dosar personal de evaluare pentru fiecare candidat evaluat*. În dosar se vor regăsi următoarele documente:

- Cererea candidatului de înscriere în procedura de evaluare a competențelor profesionale conform standardului ocupațional
- Fișa de autoevaluare.
- Datele de identificare ale candidatului și unitățile de competență pentru care solicită evaluarea.
- Dovezile de competență, directe și indirecte, produse de candidat.
- Lista aspectelor critice acoperite în timpul evaluării.
- Decizia finală privind competența pentru unitățile de competență pentru care s-a făcut evaluarea, însoțită de comentariile și recomandările evaluatorului.
- *Feedback* din partea candidatului.

**Condiții de participare.** Se pot înscrie în procedura de evaluare a competențelor profesionale pentru ocupația de administrator de rețea de calculatoare membrii grupului țintă al proiectului, înscriși la o sesiune de formare pe care au terminat-o și care au încheiat perioada de practică monitorizată.

Evaluarea se raportează la standardul ocupațional „Administrator de rețea de calculatoare” și se va efectua în raport cu unitățile de competență și cu criteriile de realizare descrise prin standardul ocupațional. Rezultatul evaluării poate fi *competent* sau *încă nu competent*, apreciere impusă de etalonul de realizare a unei activități, care nu cuprinde grade de îndeplinire, de atingere a nivelului de competență: persoana evaluată *îndeplinește* sau *încă nu îndeplinește* cerințele standardului ocupațional de referință.

**Dosarul personal de evaluare.** Fiecare candidat admis la evaluarea competențelor profesionale va avea un dosar personal în care se vor acumula dovezile de competență colectate.

Dosarul de evaluare al candidatului va fi păstrat pe platforma electronică suport a proiectului și va conține următoarele elemente (Tabelul 7.1)

Tabelul 7.1. *Elementele principale ale dosarului de evaluare*

<b>Piese principale din dosarul de evaluare a competențelor profesionale</b>		cele marcate cu * sunt obligatorii
1. Cererea de înscriere a solicitantului pentru includerea în procedura de evaluare și certificare a competențelor profesionale, conform standardului ocupațional de administrator de rețea de calculatoare	<i>Formular completat online de solicitant</i>	*
2. Actele personale ale candidatului: copie după actul de identitate, copii ale actelor de studii, <i>curriculum vitae</i>	<i>CV - Formular completat online de candidat. Actul de identitate, actele de studii scanate și transmise (upload) de candidat în format pdf.</i>	*
3. Fișa de autoevaluare	<i>Formular completat online de candidat</i>	*
4. Lista unităților de competență pentru care candidatul solicită evaluarea	<i>Formular completat online de candidat și validat de evaluator</i>	*
5. Lista metodelor de evaluare stabilite de comun acord între evaluatorul desemnat și candidat	<i>Formular completat online de candidat</i>	*
6. Planul de evaluare	<i>Formular completat online de candidat</i>	*
7. Dovezi de competență	Rapoarte din partea altor persoane	<i>Formular completat online de persoana care întocmește raportul</i>
		<i>Formular de evaluare completat online de evaluator</i>

Lucrări anterioare	<i>Fișier / fișiere în format .pdf transmis (upload) de candidat</i>	*
	<i>Formular de evaluare completat online de evaluator</i>	*
Observare directă	<i>Formular de evaluare completat online de evaluator</i>	*
Demonstrația structurată	<i>Formular de evaluare completat online de evaluator</i>	*
Test oral (interviu)	<i>Formular de evaluare completat online de evaluator</i>	*
Test scris	<i>Test completat online de candidat</i>	*
	<i>Formular de evaluare completat online de evaluator</i>	*
8.Feedback din partea candidatului	<i>Formular completat online de candidat</i>	*
9.Înregistrarea rezultatului	<i>Formular completat online de candidat</i>	*

Dosarul de evaluare al fiecărui candidat va fi construit și păstrat pe platforma electronică a proiectului. Dosarul este personal și doar candidatul și evaluatorul desemnat au acces la piesele din dosar. Atât evaluatorul cât și candidatul pot consulta (citi) toate piesele existente în dosar. Candidatul nu poate modifica formularele completate de evaluator. Evaluatorul nu poate modifica formularele completate de către candidat și nici conținutul fișierelor transmise (*upload*) de către candidat.

### **7.3. Procedura de evaluare a competențelor profesionale**

Procedura de evaluare a competențelor profesionale pentru ocupația ***administrator de rețea de calculatoare*** oferă candidatului posibilitatea de a-și demonstra atât cunoștințele teoretice și practice cât și experiența profesională acumulată. Deși o mare parte a procedurii de evaluare are loc *online*, este necesară cel puțin o întâlnire față în față între candidat și evaluatorul desemnat. Metodele de evaluare pentru care este necesară

întâlnirea dintre candidat și evaluator sunt: interviul (testul oral), observarea directă, demonstrația structurată.

Titlul proiectului va fi ales de către candidat de comun acord cu evaluatorul desemnat. Proiectul/ Raportul va trata următoarele aspecte luate conform recomandărilor din Recomandărilor pentru atestarea cadrelor diactice.

**Testul scris** se compune dintr-un set de întrebări cu răspuns deschis pentru care i se cere candidatului să formuleze răspunsurile corecte. Vor fi testate atât cunoștințele candidatului cât și expunerea logică și acuratețea argumentelor. Testul este *online*, toate întrebările sunt obligatorii și timpul de acces la întrebările din test este limitat. În cazul în care evaluatorul decide acest lucru, testul poate fi reluat. Evaluatorul poate decide reluarea testului scris în situația în care consideră că rezultatul nu este suficient de concludent pentru fundamentarea unei decizii.

**Testul oral (interviu)** are loc pe baza unei baterii de întrebări formulate de *către* evaluator. Interviul (test oral) va evidenția experiența practică și participarea candidatului la buna funcționare a rețelei de calculatoare și a fiecărei componente în parte. Interviul va cuprinde întrebări cu rezolvare practică prin care să poată fi probate atitudinile, abilitățile și cunoștințele practice ale candidatului

**Observarea directă** este metoda de evaluare folosită pentru examinarea candidatului pentru unitățile de competență „**U1: Comunicarea la locul de muncă**” și „**U3: Dezvoltarea profesională**”. Candidatul va susține o *prezentare* (eventual însoțită de *slide-uri*) în care va descrie specificul tehnologiilor IT&C și ale rețelei care stau la baza elaborării proiectului. Prezentarea va face referire la școala în care funcționează rețeaua, la evoluțiile tehnice și tehnologice previzibile și care ar putea avea efect asupra soluției IT&C și a rețelei de calculatoare. Cu acordul candidatului, evaluatorul poate face înregistrări audio, video sau fotografii pe parcursul prezentării.

**Demonstrația structurată** va fi folosită pentru evaluarea competențelor candidatului pentru unitatea „**U12: Instruirea și asistarea utilizatorilor**”. Candidatul va identifica și va prezenta cerințele de instruire / autoinstruire ale persoanelor implicate în utilizarea rețelei, respectiv a



aplicațiilor ce folosesc rețeaua de calculatoare: elevi, cadre didactice, personal didactic auxiliar, alte persoane dacă este cazul.

**Portofoliul de rapoarte, certificări și lucrări anterioare** va cuprinde copii ale actelor personale ale candidatului, cerute pentru procedura de evaluare. În calitate de lucrare anterioară va fi inclus în portofoliu un eseu (lucrare originală) pentru evaluarea competențelor candidatului pentru unitatea de competență „U5: **Aplicarea procedurilor de calitate**”. În acest sens, candidatul va elabora un lucrare, de cel mult două pagini, despre calitatea produselor software, respectiv cum poate fi definită, măsurată și asigurată calitate produselor software.

**Timpul** alocat colectării dovezilor de competență este de 30 de zile de la data desemnării evaluatorului care conduce procedura de evaluare. Evaluatorul va fi desemnat după înregistrarea și acceptarea cererii solicitantului.

Conform standardului ocupațional pentru administrator de rețea de calculatoare, unitățile de competență pentru care se face evaluarea sunt:

1. Comunicarea la locul de muncă
2. Lucrul în echipă
3. Dezvoltarea profesională
4. Aplicarea normelor de tehnica securității muncii și de prevenire și stingere a incendiilor
5. Aplicarea procedurilor de calitate
6. Organizarea activităților
7. Proiectarea, instalarea și administrarea infrastructurii de rețea
8. Asigurarea funcționalității rețelei de calculatoare și de comunicații
9. Administrarea serverelor
10. Interconectarea rețelelor și accesul la rețeaua globală Internet
11. Proiectarea și aplicarea strategiei de securitate a rețelei
12. Instruirea și asistarea utilizatorilor

### **Dovezi de competență**

**Proiectul.** Componenta cea mai importantă dintre dovezile de competență colectate prin acest program de formare este **proiectul**. Candidatul va elabora o lucrare originală în care prezintă o soluție IT&C funcțională, bazată pe o rețea de calculatoare. Soluția IT&C pe

care o va prezenta și analiza candidatul este cea implementată în școala unde își desfășoară activitatea solicitantul evaluării competențelor profesionale, membru în grupul țintă al proiectului. Rețeaua analizată și soluția IT&C care are la bază această rețea au fost deja în atenția candidatului pe parcursul perioadei de practică individuală.

### **Recomandări pentru pregătirea candidaților**

*Programul* de formare profesională a ajuns acum la ultima sa componentă, și anume evaluarea competențelor profesionale, pe baza standardului ocupațional administrator de rețea de calculatoare. Învățarea, așa cum ați practicat-o în acest program de formare profesională, nu poate fi separată în cele două părți considerate până acum distincte: însușirea, acumularea de cunoștințe și punerea lor în practică. Formarea profesională presupune folosirea propriei experiențe practice deja dobândite în procesul învățării, în mod voluntar și motivat. Aplicarea în practică a unor cunoștințe are loc concomitent cu acumularea de informații noi, adaptate la contextul practic existent.

Această ultimă secțiune a programului de formare este în esență o perioadă de noi acumulări de cunoștințe și de exersare a deprinderilor practice. Este perioada în care participanții își construiesc propria reprezentare de ansamblu despre ocupația de administrator de rețea de calculatoare, despre activitățile pe care le execută un specialist în rețele de calculatoare, așa cum este administratorul de rețea. Cunoștințele acumulate deja în timpul sesiunii de formare și mai apoi în timpul practicii individuale sunt aplicate și completate acum prin parcurgerea procedurii de evaluare a competențelor profesionale. Evaluarea va evidenția capacitatea de a integra cunoștințele și deprinderile dobândite folosind propria gândire și abordare, propriile metode de învățare, pentru obținerea rezultatului așteptat: certificatul de competențe profesionale.

Evaluarea competențelor profesionale va începe în scurt timp și pentru pregătirea dvs. vă recomandăm următoarele:

1. **Analizați cu atenție conținutul standardului ocupațional „Administrator de rețea de calculatoare”.** Veți găsi acolo unități de competență – fundamentale, generale și specifice ocupației. Fiecare unitate de competență este structurată pe elemente de competență și criterii de

realizare. În plus, pentru fiecare unitate de competență sunt specificate cunoștințele și aptitudine necesare, împreună cu gama de variabile folosite în procesul evaluării.

2. **Pregătiți-vă din timp documentele ce vor însoți cererea de înscriere și cele care vor fi incluse în portofoliul de rapoarte, certificări și lucrări anterioare.** Aceste documente sunt: copie după actul de identitate și copii ale ultimelor acte de studii. Pot fi incluse diplome de absolvire, certificate, atestate, diplome obținute pe alte căi decât cele formale. Alegeți cel mult cinci acte de studii și / sau certificate pe care le considerați reprezentative. Aceste documente vor fi încărcate pe platforma electronică în format .pdf.
3. **Elaborați lucrările ce vor constitui dovezi de competență:**
  - **Proiectul.** Proiectul este dovada de competență cu cea mai mare greutate în procesul de evaluare. Proiectul este o lucrare originală care descrie și analizează rețeaua de calculatoare din școala dvs. Respectați la elaborarea proiectului cerințele prezentate în „**Îndrumarul pentru practica individuală**” și pe cele din „**Îndrumarul pentru evaluarea competențelor profesionale**”.
  - **Eseul.** Elaborați un eseu (lucrare originală) de maxim 2 pagini în care veți trata problema asigurării calității pentru produsele software, eventual cele ce funcționează ca aplicații în rețea. Lucrarea va trata modul cum poate fi definită calitatea produselor software, cum poate fi ea măsurată și asigurată. Această lucrare va completa portofoliul de rapoarte, certificări și lucrări anterioare și va fi inclusă în calitate de lucrare anterioară, elaborată de candidat înaintea înscrierii în procedura de evaluare. Lucrarea dvs. va fi folosită ca dovadă de competență pentru unitatea **U5: Aplicarea procedurilor de calitate.**
4. **Pregătiți-vă din timp pentru întâlnirea cu evaluatorul.** Evaluatorul desemnat va folosi metode de evaluare specifice pentru înregistrarea dovezilor de competență.
  - **Interviul sau testul oral.** Discuția dintre candidat și evaluator va avea ca punct de pornire un set de întrebări care vor evidenția experiența practică și cunoștințele acumulate și folosite de candidat. În timpul acestei discuții vor fi atinse toate unitățile de competență din standardul ocupațional.

- **Observarea directă.** Pregătiți-vă o scurtă **expunere**, **prezentare** prin care să descrieți specificul rețelei / rețelelor din școala dvs., specificul soluțiilor și tehnologiilor TIC folosite. Prezentarea se va axa pe folosirea în școală a tehnologiilor existente, pe posibila lor dezvoltare ulterioară.

Observarea directă este metoda folosită de evaluator pentru aprecierea competențelor candidatului relative la unitățile **U1: Comunicarea la locul de muncă** și **U3: Dezvoltarea profesională**.

- **Demonstrația structurată.** În calitate de administrator de rețea de calculatoare va trebui să-i instruiți din când în când pe utilizatorii rețelei, să le prezentați noile condiții de lucru și noile aplicații. Pentru moment va trebui să vă imaginați ce ați face în situația în care soluției TIC din școala dvs. i se vor aduce modificări majore într-un timp relativ scurt. Cum veți stabili cerințele de instruire ale celor implicați în folosirea noilor soluții și tehnologii? Cum planificați activitățile legate de instruirea / autoinstruirea celor implicați? Cum verificați rezultatele? Acestea sunt întrebările pentru care va trebui să aveți răspunsuri pentru a fi declarat competent pentru unitatea **U12: Instruirea și asistarea utilizatorilor**.

5. **Pregătiți un curriculum vitae** care va cuprinde, printre altele:

- Formele de învățământ și programele de formare profesională absolvite
- Experiența profesională pe care o considerați relevantă.

6. Evaluarea va putea începe de îndată ce vor fi desemnați evaluatorii certificați pentru evaluarea competențelor profesionale în cadrul proiectului.

### ***Bibliografia***

- 
1. Avram, Eugen și Cooper, Cary L. (2008), Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale, Editura Polirom, București, pp. 92-93.
  2. Cole, G.A. (1995), Organizational behavior, DP Publications, Londra.
  3. Daintry, P.H. și Anderson, M. (1996), The capable executive, Macmilan, Londra (2008), Suport de curs. Formare de consilieri și asistenți suport pentru implementarea Strategiei de descentralizare a învățământului preuniversitar, p. 27.

4. *Laura Timofei, Managing Partner LogHR Solutions, Evaluarea competențelor profesionale.*
5. Mintzber, H. (1973), *The nature of managerial work*, Harper&Row, New York.
6. Niculescu, Maria (2007), *Competențe manageriale – modalități de abordare*, apărut în *Revista de Cercetare în Științele Educației*, Timișoara, disponibil la: <http://www.rcsedu.info> x Kandula, S., R. (2006),
7. *Performance Management: Strategies, Interventions, Drivers*, PHI Learning, p. 240 Prof. drd. Cristina STAN, Școala Gimnazială Grigore Moisil, Ploiești, jud. Prahova.
8. Puchin, Alina Elena (2011), *Calitatea în învățământ și educație: perspectiva managementului economic*, Teză de doctorat, București.
9. Salade, D. (1990), *Competență, performanță, competiție*, în *Revista de pedagogie*, pp. 17-20.
10. Toca, Ioan (2008), *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 83.

### ***Lucrul individual.***

---

Pentru determinarea performanței organizației în care activați, vă rugăm să descrieți :

1. Realizările organizației în ultimul an în raport cu performanțele resurselor umane, cu evidențierea celor mai de succes aspecte și celor mai critice puncte care ar putea amenința dezvoltarea viitoare a performanțelor organizației.

## JURNAL REFLEXIV

**Am învățat:** \_\_\_\_\_

---

---

**Voi aplica cele învățate:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

**Ași dori să mai cunosc:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

# RELAȚIA COMPETENȚĂ – PERFORMANȚĂ ÎN EVALUAREA PROFESIONALĂ

### 8.1. Relația competență – performanță în managementul educațional

Competența managerială este dată de abilitatea cu care sunt vehiculate cunoștințele, tehnicile și metodele manageriale. Acestea, corelate cu temperamentul, aptitudinile și calitățile fiecăruia, determină tipurile și stilurile manageriale. Studiind profund activitatea unui grup de manageri, Henry Mintzberg a identificat zece roluri diferite pentru managerul școlar, care cuprind toate activitățile acestuia. Studiul lui Mintzberg asupra activității manageriale este considerat unul dintre cele mai reprezentative în acest domeniu. Rolurile manageriale identificate sunt relaționate între ele. Acestea se centreză pe necesitatea luării deciziilor, a vehiculării informațiilor relevante și a unor contacte interpersonale puternice, astfel: roluri interpersonale, roluri informaționale și roluri decizionale.

Teoria lui Mintzberg asupra rolurilor manageriale poate fi caracterizată succint astfel:

1. are un potențial mai mare de operaționalizare decât teoriile anterioare, atât prin comprimarea unor funcții de conducere, cât și prin definirea lor mai precisă;
2. deși elaborate din perspectivă managerială – ca răspuns, apreciem noi, la presiunile și necesitățile de optimizare a practicii de conducere –, teoria recunoaște importanța funcțiilor psihologice (interpersonale) ale conducătorului, Mintzberg preluând unele funcții propuse de Krech și colaboratorilor săi;
3. dacă în teoria funcțiilor conducerii liderul era definit printr-un întreg ansamblu de funcții propuse, aici liderul este privit aproape restrictiv – doar o funcție –, Mintzberg delimitând clar comportamentul managerial de cel de leadership.

Managerului lui Mintzberg a fost criticat însă vehement de unii teoreticieni ai managementului, în sensul că acest tip de conducător poate fi

mai orientat spre acțiune decât spre gândire și reflecție, mai degrabă reacționează decât inițiază, răspunde, nu planifică, pune un accent prea mare pe problemele imediate concrete și specifice în detrimentul unei viziuni de sinteză și perspectivă.

În timp ce competența decizională este reglementată strict, prin acte normative (în care uneori se precizează și ce anume poate delega un manager unor manageri din subordinea sa), competența profesională este abordată mai ales în tratate și manuale de profil și numai rareori în regulamente.

Un manager școlar trebuie să aibă, după opinia noastră, următoarele competențe și capacități:

- **Competență juridică**, ce presupune capacitatea de cunoaștere, interpretare și aplicare a legislației generale și specifice la situațiile particulare ale activității cotidiene.
- **Competență psihopedagogică și sociologică**, constând în:
  - capacitatea de a cunoaște și a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale membrilor comunității educative;
  - capacitatea de a orienta, îndruma, controla și evalua procesul de învățământ;
  - capacitatea de a crea și menține un climat adecvat.
- **Competență economico-financiară și administrativ-gospodărească**, vizând:
  - capacitatea de a gestiona fondurile materiale și bănești ale instituției;
  - capacitatea de administrare și gospodărire a spațiilor, terenurilor, mobilierului și echipamentelor etc.
- **Competență managerială (generală și educațională)**, care presupune: stabilirea de scopuri și obiective pertinente și de strategii adecvate îndeplinirii lor, planificare și programare, asumarea de răspunderi, capacitatea de a (se) informa, de a comunica și negocia, de a soluționa conflictele, de a decide și de a rezolva probleme, de a evalua.
- **Competență culturală**, concretizată în capacitatea de a-și lărgi permanent orizontul de cultură și cunoaștere, de a folosi, în exercitarea atribuțiilor sale manageriale, cunoștințe acumulate din domeniul culturii generale, ca o premisă pentru creșterea eficienței actelor de conducere.



- **Competență social-morală**, care constă în capacitatea de integrare a comunității educative în societate, ca și în capacitatea sa de a fi un model comportamental ireproșabil.

Autoritatea managerială reprezintă ansamblul de competențe profesionale și manageriale corelate cu trăsăturile de caracter, care sunt exercitate într-un cadru de legitimitate de o persoană, caracterizând-o. Autoritatea este de două tipuri: formală, conferită de statutul socio-profesional, și cea funcțională, conferită de competențe. Triada competență – autoritate – responsabilitate reprezintă motorul, inima procesului managerial și, în același timp, un puternic factor de autocontrol, deoarece managerul știe în ce limite își poate exercita autoritatea și în ce limite își poate manifesta responsabilitatea, în funcție de competența managerială.

Responsabilitatea managerială reprezintă o formă de conștientizare și autocontrol în exercitarea funcțiilor manageriale, fiind un act de maximă angajare profesională, managerială și morală.

Un instrument important în asigurarea concordanței între competență și performanță îl reprezintă rezultatele practice obținute. Școala trebuie privită ca o organizație care își desfășoară activitatea de educație și formare într-o piață concurențială a ofertei de servicii. Competitivitatea ei constă în capacitatea și viteza de adaptare la nevoile mediului său economico-social. Produsele oferite de aceasta pe piață sunt competențele. Serviciile prestate de o școală pot fi considerate de „calitate” numai în măsura în care produsele și procesele sale satisfac necesitățile, cerințele și așteptările clienților (firme, organizații, elevi) și ale partenerilor (statul, comunitatea, administrația publică locală, părinții)viii.

În baza celor expuse mai sus, se reliefează tot mai clar necesitatea formării competențelor-cheie manageriale. Competențele-cheie vizează capacitatea managerului de a activa eficient; capacitatea de a lua decizii și de a aprecia eficiența lor; capacitatea de a rezolva problemele actuale ale școlii etc. Este important să ținem cont de faptul că cotidianul impune managerului să posede competențe de recunoaștere și explicare a unor probleme concrete; pentru aplicarea unor tehnici și strategii moderne; pentru colaborarea cu publicul în norme etice și evaluare a acțiunilor personale și, nu în ultimul rând, îndeplinirea rolului de cetățean; competențe în structurile administrative; competențe în luarea deciziilor.

Sfera de activitate managerială este diferită în dependență de activitățile și obiectivele realizate pe plan intern (de coordonare, de organizare, de planificare, de decizie, gestiune financiară, dezvoltarea resurselor umane etc.) și pe plan extern (de parteneriat cu părinții, cu autoritățile publice locale, cu agenții economici și alte structuri ale societății).

Managerii școlari ar trebui să demonstreze în practica zilnică un șir de cunoștințe (a ști, a afla, a fi informat etc.), abilități cognitive, de relaționare, de comunicare (a distinge, a înregistra, a reactualiza, a prezenta, a decide, a analiza, a adapta, a aplica, a clasifica, a ordona, a rezolva, a proiecta etc.) și comportamente (activism, cooperare, convingere, compromis, negociere, mediere, exigență, flexibilitate, spirit critic, motivație, punctualitate, responsabilitate etc.).

Succesul managerului din învățământ depinde de capacitatea de a orienta, organiza, îndruma și motiva colaboratorii, subalternii pentru realizarea optimă a obiectivelor propuse. Specific școlii este faptul că managerul conduce două mari categorii de oameni, respectiv elevi și cadre didactice. Aceasta presupune pentru manager o adoptare permanentă a principiilor managementului, a stilului de conducere, a capacității de înțelegere etc., în funcție de segmentul la care se referă problemele școlii. Pentru aceasta este nevoie de cultură managerială, de profesionalizare managerială, de abordare interdisciplinară a teoriei și practicii manageriale, de considerare a managementului și ca știință, și ca artă, măiestrieix.

În ceea ce privește relația performanță – competență, există un sistem de management al competențelor bazat pe performanță. Aplicarea acestui sistem conduce spre atingerea viziunii, misiunii și obiectivelor organizației, fenomen posibil datorită creșterii valorii resurselor umane prin augmentarea competențelor distincte și unice ale acestuia. Îmbogățirea capitalului uman optimizează alte resurse organizaționale, acesta funcționând ca o pârghie pentru actualele puncte tari ale organizațieiix.

Practica demonstrează indubitabil că performanța, realizarea de calitate superioară a obiectivelor unei acțiuni, nu este posibilă decât la un nivel ridicat, corespunzător, de competență. Când nivelul de competență este scăzut, și performanța este scăzută (redușă).

Dar sunt situații frecvente când nivelul de competență este ridicat, dar rezultatele practice (performanța) sunt totuși scăzute. Acest fenomen este

mai pregnant și semnificativ în cazul managerilor care, prin performanțele lor scăzute, generează pierderi importante de capacități (materiale, informaționale și umane). În astfel de cazuri, ceva nu „merge”, adică nu este în regulă în sistemul organizațional și de management, care necesită diagnosticare prin consultanță și stabilirea măsurilor corective prin intervenții din afară. Alteori, definirea postului și profilul managerului, respectiv evaluarea competenței sunt greșite sau nerelevante.

Pentru școală, a fi performantă înseamnă:

1. rezultate școlare bune și foarte bune,
2. rezultate sociale (integrare socială a absolvenților, procentaj de reușită la admiteri),
3. material curricular, mijloace de învățământ,
4. programe de educație socială.

Funcția managerială reprezintă o activitate profesională practică, pentru exercitarea căreia sunt necesare cunoștințe și abilități specifice, tehnice și relaționale. În raport cu alte funcții și profesii, funcția managerială are două caracteristici: se exercită și asupra altor persoane, deci nu este o profesie solitară; se învață atât în școală, cât mai ales în practica profesională.

Auto-formarea managerului este esențială pentru dezvoltarea organizației. Este calea spre performanța organizației. Pe măsură ce managerii muncesc spre a deveni eficienți, ei ridică nivelul de performanță al întregii organizații. În condițiile actuale, organizația depinde, pentru funcționarea și supraviețuirea ei, de eficiența cu care este pilotată, de performanța și rezultatele manageriale. Dar eficiența managerială poate fi obținută numai cu un anumit nivel de cunoaștere.

Obținerea și stăpânirea unui anumit nivel de cunoaștere se realizează atât prin acumulare de informații, prin studiu, prin învățare, cât și prin acumulare de experiență practică. Managementul are în prezent un contur precis, iar știința și arta managementului poate fi învățată de oricine, dar să aibă și înclinații înnăscute pentru a aplica tot ce învață.

## 8.2. Importanța evaluării în dezvoltarea profesională

Evaluarea cadrelor didactice din învățământul general este reglementată în art. 45 al Codului Educației care prevede:

- Evaluarea internă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează anual în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației.
- Evaluarea externă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează o dată la 5 ani de către organele abilitate, în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației.
- Metodologia de evaluare prevede, în mod obligatoriu, consultarea opiniilor elevilor, părinților și ale altor cadre didactice din instituția de învățământ respectivă [5, art. 45].

În corespundere cu aceste prevederi, Inspectoratul Școlar Național asigură elaborarea metodologiilor de evaluare, care, odată cu aprobarea de către Ministerul Educației, constituie cadrul normativ pentru realizarea evaluării cadrelor didactice.

Scopul primordial al evaluării cadrului didactic îl constituie sprijinirea dezvoltării profesionale a acestuia și, implicit, sprijinirea creării în instituția de învățământ a unei reale comunități de învățare și dezvoltare profesională.

Procesul de evaluare internă și cel de evaluare externă a cadrelor didactice, precum și rezultatele acestora vor fi utilizate în mod primordial pentru:

- formarea competențelor de reflecție și autoevaluare a cadrelor didactice;
- asigurarea calității procesului de învățare la clasă;
- identificarea domeniilor în care cadrele didactice demonstrează competențe și experiențe notabile, precum și a celor în care au nevoie de informare și sprijin pentru dezvoltare;
- elaborarea planurilor individuale de dezvoltare profesională;
- identificarea bunelor practici pentru împărtășire pe plan local, raional, național;
- proiectarea acțiunilor de împărtășire a experienței și de dezvoltare profesională la locul de muncă;

- stimularea creării în instituția de învățământ a unei comunități reale de învățare.

Actele normative presupun ciclul evaluării și dezvoltării profesionale se constituie din următoarele etape:

- **Pentru evaluarea cadrului didactic**
  - Care este nivelul de competență a cadrului didactic în raport cu standardele agreate?
  - Ce dovezi palpabile există pentru punerea în evidență a rezultatelor profesionale?
  - Care sunt domeniile în care cadrul didactic are nevoie de sprijin pentru dezvoltare?
  - Care sunt punctele tari care îl pot face persoană-resursă pentru alții?
- **Pentru elaborarea planului de dezvoltare profesională**

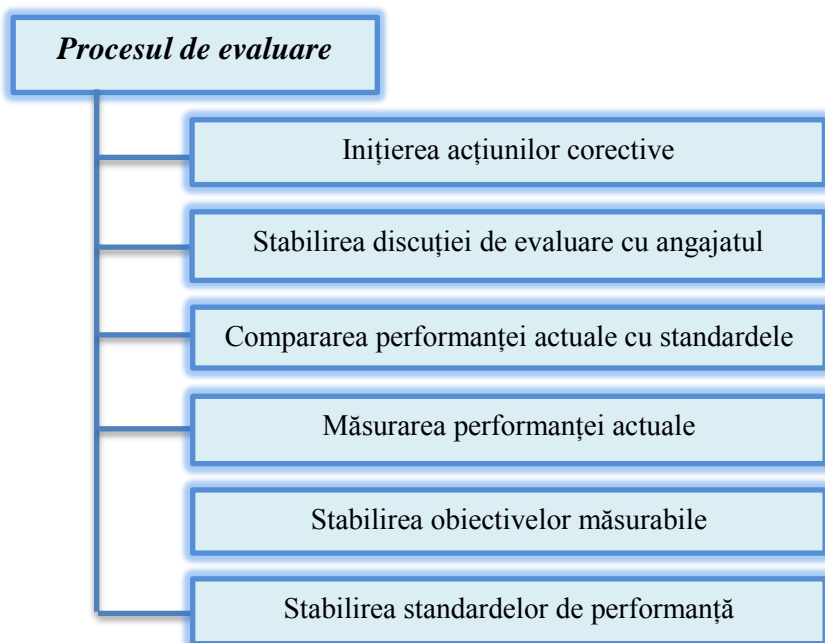


Figura 8.1. Procesul de evaluare a cadrelor didactice

- Formularea obiectivelor de dezvoltare profesională, în corelare cu rezultatele evaluării și cu obiectivele de dezvoltare ale instituției:
  - Pentru îmbunătățirea nivelului profesional pe domeniile identificate/ pentru satisfacerea necesităților reale de dezvoltare profesională;
  - Pentru împărtășirea bunelor practici.
- Identificarea priorităților și a acțiunilor.
- **Pentru implementarea planului de dezvoltare profesională**
- Realizarea acțiunilor:
  - prin identificarea oportunităților existente pentru satisfacerea necesităților profesionale;
  - prin crearea și / sau valorificarea oportunităților pentru împărtășirea de succese / realizări / puncte tari (bune practici).
- **Pentru analiza impactului acțiunilor realizate**
- În ce măsură au fost realizate acțiunile și obiectivele din Planul individual de dezvoltare profesională?
- Care dintre acțiunile proiectate au avut o relevanță mai mare pentru dezvoltarea profesională?

Reprezentarea grafică a acestor etape este redată în figura 8.2.

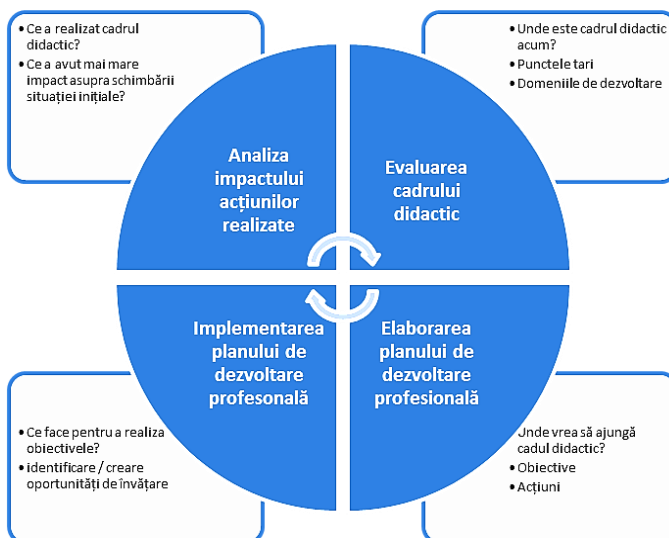


Figura 8.2. Ciclul evaluării și dezvoltării profesionale

*Instrumentarul pentru evaluarea internă (anuală) a cadrelor didactice.*

Evaluarea anuală ca și proces va include următoarele elemente:

- Autoevaluarea;
- Evaluarea din partea superiorului (angajatorului);
- Completarea portofoliului profesional;
- Consultarea opiniei altor cadre didactice – evaluarea de la egal la egal;
- Consultarea opiniilor elevilor și părinților.

**Autoevaluarea.** Cadrul didactic, în calitate de actant al educației interesat de dezvoltare profesională pe parcursul întregii vieți, este cel mai în măsură să se evalueze, să-și stabilească scopuri de dezvoltare și să analizeze gradul de realizare a acestora. Autoevaluarea ca proces trebuie să asigure reflecția profundă asupra modului în care elevii sunt ajutați de către cadrul didactic în obținerea succesului în învățare. Acest proces reflexiv trebuie să ajute profesorul în identificarea punctelor sale tari și a domeniilor în care are nevoie de sprijin și dezvoltare.

**Evaluarea din partea direcției instituției de învățământ.** Evaluarea de către superior (angajator) va fi corelată cu elementele incluse în autoevaluare. După completarea în mod independent a instrumentelor (de autoevaluare – de către cadrul didactic și de evaluare – de către angajator), părțile vor face schimb de instrumente. În cadrul unei discuții (interviu), prin negociere, evaluatul și evaluatorul vor ajunge la decizia comună privind rezultatul evaluării.

**Completarea portofoliului profesional.** Portofoliul profesional reprezintă colecția de dovezi ale celor mai bune experiențe profesionale pe principalele domenii vizate de standarde și poate include:

- **Proiectarea și pregătirea învățării (Domeniul 1) și Procesul de predare - învățare-evaluare (Domeniul 3)**
  - Proiecte didactice ale celor mai reușite lecții / unități de învățare, inclusiv variante îmbunătățite post-predare;
  - Materiale didactice complementare, elaborate și aplicate la clasă;
  - Instrumente de evaluare formativă și sumativă, elaborate și aplicate;
  - Proiecte ale celor mai bune activități extrașcolare implementate;
  - Reflecții profesionale cu privire la: aplicarea proiectelor didactice (ce a reușit, ce se poate face mai bine etc.); eficientizarea aplicării

materialelor didactice la clasă; rezultatele aplicării instrumentelor de evaluare și ideile pentru îmbunătățirea acestora; rezultatele activităților extrașcolare și modalitățile de diversificare a lor;

- **Mediul de învățare (Domeniul 2)**

- Dovezi privind organizarea unui mediu de învățare dezvoltativ și sigur, bazat pe cultura învățării, care facilitează succesul fiecărui elev

- **Dezvoltare și creștere profesională (Domeniul 4)**

- Probe privind planificarea și gestionarea propriei dezvoltări profesionale continue, cu axare pe necesitățile reale (planul de dezvoltare profesională și raportul de activitate privind progresul înregistrat în realizarea acestuia);
- Dovezi privind implicarea în procesul de dezvoltare profesională la locul de muncă (rezultate ale participării la cercetări-acțiune, în cazul în care sînt; materiale aferente schimbului de bune practici; documentare a participării la activități de dezvoltare profesională etc.).

- **Relația școală – familie - comunitate (Domeniul 5)**

- Materiale privind colaborarea cu familia și comunitatea [Standarde ].

**Consultarea opiniei altor cadre didactice - evaluarea de la egal la egal.** Evaluarea de la egal la egal va fi asigurată de către doi-trei colegi, în scopul sprijinirii cadrului didactic pentru identificarea punctelor sale tari și a domeniilor în care are nevoie de dezvoltare. Aceasta va include: rezultate ale observării directe privind procesul de predare-învățare-evaluare (fișe de observare și evaluare a lecțiilor și reflecții asupra celor observate, cu recomandări); considerații pedagogice privind realizarea activităților extrașcolare (fișe de observare a activităților și reflecții asupra celor observate, cu recomandări); considerații pedagogice cu referire la implicarea în activitatea de dezvoltare profesională.

**Consultarea opiniilor elevilor și părinților.** Consultarea opiniilor elevilor și părinților va fi documentată prin:

- dovezi privind colectarea de feedback de către cadrul didactic;
- realizarea unui chestionar cu părinții, pe dimensiunile din standarde la care aceștia pot oferi feedback;
- realizarea unui chestionar cu elevii, pe dimensiunile din standarde la care aceștia pot oferi feedback.



### **Ponderarea instrumentelor în cadrul evaluării interne.**

Pentru realizarea evaluării interne, se recomandă aplicarea următoarei grile de ponderare a instrumentelor (Tabelul 8.1.)

Tabelul 8. 1. *Grila de ponderare a evaluării interne.*

<b>Elementele evaluării interne</b>	<b>Instrumente</b>	<b>Pondere</b>
Autoevaluarea	Chestionar de autoevaluare și reflecție, cu stabilirea domeniilor de dezvoltare	20%
Evaluarea din partea superiorului (angajatorului)	Chestionar de evaluare, cu recomandări pentru dezvoltare	
Completarea portofoliului profesional	Portofoliul cu dovezi pe domeniile vizate de standarde	40 %
Consultarea opiniei altor cadre didactice - evaluarea de la egal la egal	Fișe de observare Reflecții pedagogice	30%
Consultarea opiniilor elevilor și părinților	Chestionare pentru elevi și părinți, pe dimensiunile din standarde la care aceștia pot oferi feedback	10%

### ***Instrumentarul pentru evaluarea externă a cadrelor didactice.***

Evaluarea externă a cadrelor didactice, în baza Metodologiei de evaluare elaborate de către Inspectoratul Școlar Național și aprobate de către Ministerul Educației, este efectuată de către organele abilitate o dată la cinci ani.

Evaluarea externă poate servi ca bază, alături de alte elemente prevăzute de metodologia aferentă, pentru procesul de conferire și confirmare a gradelor didactice.

**Ponderarea instrumentelor în cadrul evaluării externe.** Pentru realizarea evaluării externe, se recomandă aplicarea următoarei grile de ponderare a instrumentelor (Tabelul 8. 2):

Tabelul 8.2. *Grila de ponderare a instrumentelor evaluării externe*

<b>Elementele vizate de evaluarea externă</b>	<b>Instrumente</b>	<b>Pondere</b>
Rezultatele evaluărilor anuale pe parcursul a 5 ani.	Sinteza rezultatelor evaluărilor anuale.	50%
Planul de dezvoltare profesională.	Raportul privind realizarea planului de dezvoltare profesională, pentru perioada evaluată.	50%

Recomandări pentru aplicarea cadrului de referință la elaborarea instrumentelor de evaluare anuală. La elaborarea diverselor fișe de evaluare, chestionare, fișe de observare, ghidul de portofoliu etc., se va proceda la:

- analiza minuțioasă a indicatorilor și descriptorilor din standarde;
- stabilirea indicatorilor care se pretează pentru analiză printr-o modalitate sau alta;
- stabilirea structurii documentelor pentru fiecare categorie de respondenți /evaluatori.

Un model de corelare a indicatorilor și a tipurilor de instrumente/ respondenți poate fi structurat după cum urmează (Anexa2 )

### ***Bibliografia***

1. Avram, Eugen și Cooper, Cary L. (2008), Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale, Editura Polirom, București, pp. 92-93.
2. Cole, G.A. (1995), Organizational behavior, DP Publications, Londra.
3. Daintry, P.H. și Anderson, M. (1996), The capable executive, Macmilan, Londra.
4. v \*\*\* (2008), Suport de curs. Formare de consilieri și asistenți suport pentru implementarea Strategiei de descentralizare a învățământului preuniversitar, p. 27.
4. *Laura Timofei, Managing Partner LogHR Solutions, Evaluarea competențelor profesionale*
5. Mintzber, H. (1973), The nature of managerial work, Harper&Row, New York.
6. Niculescu, Maria (2007), Competențe manageriale – modalități de abordare, apărut în Revista de Cercetare în Științele Educației, Timișoara, disponibil la: <http://www.rcsedu.info>
7. Performance Management: Strategies, Interventions, Drivers, PHI Learning, p. 240. Prof. drd. Cristina STAN, Școala Gimnazială Grigore Moisil, Ploiești, jud. Prahova.
8. Puchin, Alina Elena (2011), Calitatea în învățământ și educație: perspectiva managementului economic, Teză de doctorat, București.

9. Salade, D. (1990), Competență, performanță, competiție, în Revista de pedagogie, pp. 17-20.
10. Toca, Ioan (2008), Management educațional, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 83.

### ***Activitate individuală Guvernanța democratică a școlii***

Pentru a evalua relația între teorie și practică sau dintre politică și democrația trăită, vă rugăm să completați matricea de mai jos, intersectând pinipiile domeniile cheie descrise mai jos:

Fiecare școală acoperă trei principii principale în legătură cu ECD/EDO. Acestea sunt:

- drepturi și responsabilități;
- participare activă;
- valorizarea diversității.

În fiecare școală, sunt și domenii cheie în care aceste principii se manifestă.

Acestea sunt:

- guvernanță, conducere și asumarea responsabilității publice;
- educație centrată pe valori;
- cooperare, comunicare și implicare: competitivitate;
- disciplina elevilor.

	<b>Drepturi și responsabilități</b>	<b>Participare activă</b>	<b>Valorizarea diversității</b>
Guvernanță, conducere și asumarea responsabilității publice			
Educație centrată pe valori			
Cooperare, comunicare și implicare			
Disciplina elevilor			

## Anexa 1. Metode de evaluare în viziunea cercetătorilor

Forma de verificare	Caracteristici	Avantajele utilizării	Limite	Condiții de utilizare
<p><b>V</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>F</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>C</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>este cunoscută în limbajul curent și sub numele de <i>ascultare</i> sau <i>chestionare orală</i>;</li> <li>este o formă de conversație utilizată îndeosebi ca modalitate de verificare curentă și parțială, dar poate fi prezentă în examenele de absolvire și chiar în cadrul concursurilor de admitere;</li> <li>se urmărește examinarea cu precădere a capacității de comunicare verbală (interesează tipul codului lingvistic: elaborat sau restrâns);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>îndeplinește funcția de feedback, oferind posibilitatea reglării pe loc a relației profesor-elev;</li> <li>pot fi remediate pe loc erorile identificate;</li> <li>facilitează tratarea diferențiată a elevilor propunând întrebări al căror grad de dificultate este stabilit în raport cu posibilitățile fiecărui elev;</li> <li>permite ameliorarea capacității de comunicare verbală a elevului prin intervenția directă a cad. did. care poate corecta și exercer dicioia, logica argumentativă, facilitatea verbală etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pentru acest tip de examinarea tipului este mai mult o restricție decât o resursa întrucât se impune un consum mare de timp (sunt cronofage) ;</li> <li>permit verificarea unui număr redus de elevi;</li> <li>prezintă o validitate și o fidelitate redusă;</li> <li><b>obiectivitatea</b> evaluării este diminuată datorită variabilității intra- și interindividuale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>în raport cu obiectivele programului de evaluare;</li> <li>în funcție de logică disciplinei de învățământ;</li> <li>corelate cu resursele (umane, materiale, timp, de conținut și procedurale etc.);</li> <li>adevrate tipului de conduită solicitată (conduită integrativă, explicativă de individualizare a instruirii, creativă etc.)</li> </ul>

<p><b>O R A L Ă</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● este folosită în studiul limbilor ce l mai adesea;</li> <li>● deși noi urmărim aici aspectele evaluative ale probei orale, trebuie precizat ca în practica aceste aspecte nu pot fi dissociate de aspectele instructiv-educative (de exemplu, pot avea rolul de a fixa cunoștințele)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● încurajează manifestarea originalității și spontaneității elevului;</li> <li>● promovează comunicarea totală în sensul că și alături de comunicarea verbală este utilizată și comunicarea paraverbală, iar alături de aspectele cognitive sunt evaluate și comportamente, atitudini etc.</li> </ul>		
<p><b>P R O B A  S C R I S Ă</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● cel mai adesea ia forma tezei, extemporalului, referatului, comentariului de text, chestionarului etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● conferă actului evaluativ un grad mai mare de obiectivitate datorită criteriilor unitare de evaluare;</li> <li>● permite evaluarea unui număr mai mare de elevi (a tuturor elevilor) din întregul conținut;</li> <li>● elevi cu un grad scăzut de inteligență emoțională scapă de stres și de fluctuațiile emoționale performanțele lor putând fi estimate real;</li> <li>● timpul este mai ales o resursă și mai puțin o restricție; se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● feed back-ul se realizează mai greu întrucât calitatea răspunsului nu este estimată pe loc;</li> <li>● uneori, nu permit corectarea erorilor existente în raspunsurile elevilor;</li> <li>● dirijarea elevilor se răspunsul corect prin întrebări suplimentare nu este posibilă;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● formularea clară a scopului evaluării;</li> <li>● precizarea tipului de conținut ce trebuie evaluat;</li> <li>● adecvarea itemilor la specificul disciplinei de învățământ</li> </ul>

	<p>● este propriu unor discipline de învățământ care vizează aplicarea cunoștințelor teoretice în practică; cuprinde un evantai larg de lucrări: confecționarea de obiecte sau aparate executarea de activități experimentale, efectuarea în atelier sau pe lotul școlar, elaborarea de scheme, schițe etc.</p>	<p>realizează o economie de timp;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● pastrarea anonimului lucrării pe durata corectării permite eliminarea <i>defectelor</i> aprecierii legate de profesorul examinator.</li> <li>● permit identificarea nivelului de stăpânire a priceperilor și deprinderilor formate anterior;</li> <li>● oferă elevilor privilejiul de a sesiza joncțiune dintre teorie și practica</li> </ul>	<p>● realizează un sondaj în învățare.</p>	
<p><b>V E R I F I C A R E A P R A C T I C Ă</b></p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>● se impune respectarea de către participași a normelor de securitate și protecția muncii;</li> <li>● trebuie anunțate obiectivele în raport cu care se realizează verificarea practică;</li> <li>● delimitarea clară a intervalului de timp necesar efectuării lucrării (pentru proiectare, realizare propriu-zisă, posibilități de ameliorare a rezultatului etc.) ;</li> <li>● asigurarea resurselor materiale.</li> </ul>	

**Anexa 2.** Model de corelare a indicatorilor și a tipurilor de instrumente

	Auto-evaluarea	Evaluarea din partea superiorului (angajatorului)	Portofoliul profesional	Consulta-rea opiniei altor cadre didactice - evaluarea de la egal la egal	Consulta-rea opiniilor elevilor	Consulta-rea opiniilor părinților
	<b>Domeniul 1: Proiectarea și pregătirea învățării . Standard 1: Cadrul didactic planifică și proiectează procesul de predare-învățare-evaluare centrat pe elev, în vederea asigurării eficienței și creării oportunităților de implicare și dezvoltare pentru fiecare copil.</b>					
1.1.	✓	✓	✓	✓	✓	
1.2.	✓	✓	✓	✓	✓	
1.3	✓	✓	✓	✓	✓	
1.4	✓	✓	✓	✓	✓	
1.5	✓	✓	✓	✓	✓	

1.6	Planifică utilizarea adecvată a resurselor de învățare în realizarea demersului didactic.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
<b>Domeniul 2: Mediul de învățare. Standard 2: Cadrul didactic asigură crearea unui mediu de învățare dezvoltativ și sigur, bazat pe cultura învățării, care facilitează succesul fiecărui elev</b>										
2.1.	Stabilește un climat relațional sigur, bazat pe încredere, solidaritate și respect, pe principiile echității și ale toleranței.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.2	Organizează în mod rațional și optim spațiul fizic.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.3	Asigură managementul eficient al clasei și al comportamentului elevilor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Domeniul 3: Procesul de predare-învățare-evaluare. Standard 3: Cadrul didactic asigură implementarea unui proces de predare-învățare-evaluare centrat pe cel ce învață, în vederea asigurării succesului școlar al fiecărui elev.</b>										
3.1.	Formează și dezvoltă motivația, autonomia și responsabilitatea elevilor pentru propria învățare.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.2	Demonstrează o comunicare didactică corectă și eficientă.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.3	Utilizează în mod optim diversitatea resurselor de învățare.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓



3.4	Gestionează eficient procesul educațional la clasă.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.5	Folosește evaluarea drept instrument de dezvoltare a potențialului elevilor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Domeniul 4: Dezvoltare și creștere profesională. Standard 4: Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă, axată pe necesități reale, în vederea asigurării performanței sale profesionale.</b>								
4.1.	Construiește propria identitate profesională în corespundere cu rolurile prescise de funcția pe care o deține.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.2	Proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.3	Realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Domeniul 5: Relația școală-familie-comunitate</b>								
<b>Standard 5: Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate eficiente în sprijinul realizării unui proces educațional de calitate.</b>								
5.1.	Comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul elevilor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.2	Facilitează implicarea membrilor familiei și a	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	comunității în calitate de persoane-resursă în eficientizarea procesului educațional.								
5.3	Facilitează implicarea elevilor în dezvoltarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.4	Dezvoltă relațiile dintre școală și familii/ membrii comunității prin intermediul proiectelor educaționale relevante.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**ELENA ȚAP**

# **EVALUAREA PROFESIONALĂ**

**SUPPORT DE CURS**

**Tipografia**

**SC Garomont Studio SRL**

Str. Ion Creangă, 1, bl. I; Tel.: 022 508 616;

e-mail: garomont@promovare.md, garomont\_print@promovare.md