



# DIRECTORII DE ȘCOALĂ DIN ROMÂNIA **ÎN RELAȚIE CU ÎNVĂȚAREA**

Raport de analiză 2019

**Dana Solonean**

Coordonatori: Maria Kovacs, Cătălina Szocska

**Noi**  **Orizonturi**  
pentru tineri și comunitate

Fundația Noi Orizonturi Lupeni





Noi  rizonturi  
pentru tineri și comunitate





# Cuprins

**Introducere - 4**

**Precizări conceptuale - 6**

**Aspecte metodologice - 8**

Alegerea respondenților - 8

Limite metodologice - 9

**Context - 10**

Descentralizare - 10

Influența mediului socio-economic asupra școlilor  
și directorilor - 13

Profesionalizare - 14

**Vocile directorilor - 16**

Din rândul profesorilor - 16

Școli care să pregătească directori - 18

Variante de implicare a directorului - 19

**Învățarea înseamnă de fapt o schimbare - 22**

Tipuri de învățare - 23

**Lanțul învățării - 26**

**Rolul directorilor în lanțul învățării - 28**

**Concluzii și recomandări - 30**

**Referințe - 33**



# Introducere

Lucrarea de față își propune să analizeze reprezentările directorilor de școli comunitare din România cu privire la rolul lor în raport cu învățarea, atât la nivel de școală, cât și de comunitate locală. Se bazează pe datele culese în cadrul unui cercetări demarate de Fundația Noi Orizonturi (în continuare FNO) ca parte a unui proiect de lungă durată, care urmărește dezvoltarea unei rețele de școli comunitare la nivel național. Demersul nostru a încercat să răspundă la următoarele întrebări de cercetare: Ce reprezentări au directorii de școli în relație cu rolul lor de lideri (implicit lideri ai învățării)? Căror interacțiuni semnificative sau cadre de referință atribuie directorii școlii opiniile lor? Ce reprezentări au directorii de școli despre rolul școlii în comunitate și rolul comunității în școală, în raport cu învățarea?

Prima parte a acestui material prezintă metodologia cercetării. Atenția este acordată atât precizărilor conceptuale, cât și argumentării alegerii metodelor de cercetare sau limitelor cercetării. Contextul în care se configurează rolul directorului de școală la nivel național, precum și parte din rațiunile conexe care influențează politicile de educație sunt prezentate în cea de-a doua parte.

Accentul analitic se concentrează asupra politicilor, măsurilor și instrumentelor legate de creșterea calității educației prin descentralizare și profesionalizarea ocupației de director, concepute în conformitate cu recomandările UE, configurate la nivel național și implementate la nivel local. Un alt fenomen tratat pe scurt este accesul diferențiat al școlilor la resurse și efectele asupra directorilor de școală. Lucrarea argumentează că aceste schimbări legislative, instituționale și ideologice au modificat rolul pe care directorii îl îndeplinesc în prezent, aceștia fiind nevoiți să



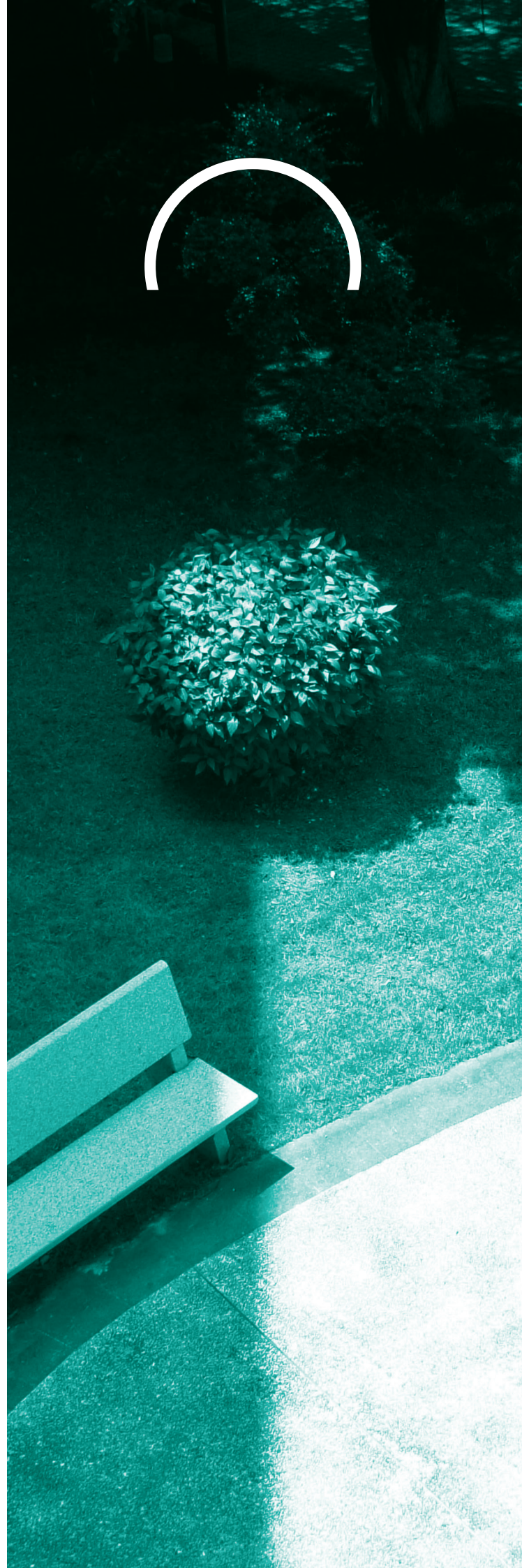


răspundă unui număr din ce în ce mai ridicat și mai complex de sarcini și unor așteptări variate, uneori contradictorii.

Strategiile la care directorii recurg pentru a face față acestor schimbări sunt tratate în partea a treia a lucrării și redată pe scurt în capitolul dedicat concluziilor.

Partea a treia explorează, de asemenea, opiniile directorilor de școală cu privire la rolul acestora ca manageri de școală, dar și implicațiile acestui rol asupra comunității din care unitatea de învățământ face parte. Ne-a interesat, în mod particular, să investigăm modalitatea în care aceștia înțeleg învățarea, cum percep rolul lor de lider al învățării în școală, cum s-a construit acel rol, dar și relația școlii cu comunitatea din care face parte, pe dimensiunea învățării.

Această parte împărtășește rezultatele unei cercetări calitative inspirate de metoda teoriei empirice (en. grounded theory). În sfârșit, ultima parte conține principalele concluzii ale investigației noastre, însoțite de unele recomandări pentru viitoare direcții de cercetare.





# Precizări conceptuale

Termenii utilizați în această lucrare care au ghidat demersul de cercetare la nivelul școlilor și interpretarea datelor colectate necesită o definire mai precisă. Nici conceptul de „învățare”, nici cel de „școală comunitară” nu sunt de la sine înțelese și neproblematic. Prezentăm în continuare definițiile utilizate de către FNO în cadrul proiectului de școli comunitare. Deși redăm aici niște repere conceptuale preluate din literatura de specialitate sau din politicile educaționale, cercetarea de față își propune tocmai să descopere care sunt interpretările directorilor din diferite școli din România cu privire la aceste concepte.

Așadar, ne interesează să aflăm: ce înțeleg directorii prin învățare, care sunt dimensiunile și proprietățile identificate de ei ale conceptului, ce înseamnă comunitatea pentru ei? Acestea sunt doar o parte din întrebările care au ghidat încercările noastre de construire a unor concepte, precum cele prezentate aici. Școala comunitară se referă la o organizație care învață continuu printr-o legătură organică strânsă cu mediul său extern, asumându-și valoarea învățării indivizilor și grupurilor și care are o orientare către experimentare și inovație (Stoll, 2017).

În accepțiunea FNO, o școală comunitară se definește printr-un leadership distribuit, prin implicarea activă a părinților și străduința continuă pentru incluziune socială, prin parteneriate autentice cu instituții și organizații din comunitate și asumarea în comun a dezvoltării sustenabile a localității, prin promovarea și susținerea voluntariatului și învățării pe tot parcursul vieții.<sup>1</sup> Accentul într-o școală comunitară este pus, așadar, pe actorii care învață prin interacțiunea cu ceilalți membri ai comunității, iar rolul școlii este să cultive aceste relații de învățare.

Pentru a defini conceptul „învățare” presupune să facem mai întâi distincția între educație și învățare. Educația definită în limbajul comun ca fiind transmiterea sistematică de cunoștințe și deprinderi dintr-un domeniu oarecare<sup>2</sup>, este un



concept disputat de către teoreticieni, care și-a modificat înțelesul de-a lungul timpului, reflectând dezvoltările generale din domeniul pedagogiei și sociologiei educației. Potrivit lui Giddens (2006), vechea idee de educație care se leagă de un cadru formal, instituțional, lasă loc unei noțiuni mai largi „de învățare”, care are loc în diferite spații, utilizând diverse surse ale învățării sau modalități de achiziționare a unor competențe.

Trecerea de la „educație” la „învățare” pune accent pe individ, care e privit ca și un actor social activ, ce își dobândește cunoașterea prin toate tipurile de interacțiuni. Deoarece o inventariere a tuturor dimensiunilor învățării nu servește scopului acestui subcapitol, ne vom opri asupra celor două categorii ale învățării pe care FNO le menționează ca standarde ale școlii comunitare: învățarea pe tot parcursul vieții și învățarea relevantă.

Asupra primului concept – învățarea pe tot parcursul vieții - aplicat la nivelul școlii, tot Giddens (2006) ne oferă exemple ce ne ajută să ne formulăm o definiție: oportunități de învățare în afara limitelor clasei, „învățarea prin practică”, prin relații de parteneriat cu operatori economici, muncă voluntară în cadrul comunității, relații de mentorat între adulți și elevi. Reținem că învățarea pe tot parcursul vieții pentru elevi înseamnă educație non-formală, activă și/sau aplicată. Învățarea pe tot parcursul vieții nu se adresează doar elevilor și școlii, ci și adulților/profesiștilor și spațiilor de muncă. Adaptarea la schimbările tehnologice rapide și la economia cunoașterii înseamnă că „instruirea și obținerea de calificări se desfășoară astăzi mai degrabă pe parcursul vieții oamenilor, decât în primele etape ale vieții” (Giddens, 2006, p.660)

Accentul este pus pe abilități, nu pe cunoștințe, pe autoeducare, nu pe educația instituționalizată, pe creativitate spre deosebire de reproducere/disciplină, pe oferirea de oportunități de învățare și flexibilizarea parcursului educațional. În România, Strategia Națională de Învățare pe tot Parcursul Vieții, 2015-2020, menționează că învățarea pe

tot parcursul vieții „se referă la toată activitatea de învățare desfășurată pe parcursul vieții, pentru îmbunătățirea cunoștințelor, abilităților și competențelor din motive personale, sociale și profesionale și are un obiectiv social dublu: inserție profesională și incluziune socială.”

Învățarea relevantă este un concept mai dificil de identificat ce apare în special în literatura pedagogică. Robinson (2013) definește relevanța drept percepția că ceva este interesant și merită cunoscut. În spațiul școlar, înseamnă că accentul cade pe valoarea utilitară (importanța pe care conținutul o are pentru obiectivele viitoare ale elevilor) și pe interrelaționare (dezvoltarea relației dintre profesor și elev) (Robinson, 2013).

În România, ideea de relevanță a învățării a apărut odată cu introducerea conceptului „învățare centrată pe elev” ca modalitate de eficientizare a procesului educațional prin creșterea motivației elevilor<sup>3</sup>. În 2018, o cercetare ce și-a propus să investigheze sensurile sintagmei „învățare relevantă”, în rândul elevilor și profesorilor, arată că pentru elevi învățarea relevantă nu înseamnă doar o programă și metode de predare adecvate secolului al XXI-lea, ci și un mediu propice, în care elevii să se simtă în siguranță și sprijiniți în dezvoltarea competențelor relevante pentru contextul actual (Martelli, 2018).

<sup>1</sup> Pentru mai multe informații despre școli comunitare puteți consulta resursele disponibile pe pagina FNO: <https://www.noi-orienturi.ro/scoli/scoli-comunitare/scoli-conectate-la-comunitate/>

<sup>2</sup> Conform definiției prezentate de DEX 2009

<sup>3</sup> A se vedea ‘Învățarea centrată pe elev: Ghid pentru profesori și formatori’, PHARE, 2005



# Aspecte metodologice



Întrebările de cercetare care au vizat înțelegerea în profunzime a atitudinilor, opiniilor, comportamentelor directorilor de școală în relație cu învățarea, ne-au impus o abordare de investigație de tip calitativ.

Datele au fost obținute pe baza unor interviuri individuale, în profunzime, realizate cu cinci directori de școală, din diferite zone ale României. În cadrul interviurilor, problemele puse în discuție s-au referit la următoarele aspecte: parcursul educațional și profesional, rolul directorului, imaginea „directorului ideal”, percepția asupra învățării, asocieri ale sintagmei „lider al învățării”, definiția comunității, relația școală – comunitate - învățare, priorități de management în educație. S-au folosit ghiduri de interviu specifice, operatorii interviurilor fiind membri ai organizației FNO.

Datele colectate în urma interviurilor au fost supuse unui proces de analiză inspirat de metodologia grounded theory, elaborată de Strauss și Corbain (2008): codare, conceptualizare și teoretizare, cu mențiunea că analiza noastră s-a concentrat asupra primelor două etape, din cauza caracterului mai degrabă exploratoriu și a numărului redus de respondenți. Am triangulat sursele și tehnicile de investigare prin analiză documentară și analiză secundară a datelor din alte cercetări.

Prin analiză documentară au fost studiate principalele legi și reglementări care formează cadrul legislativ al politicilor educaționale din România privind profesiunea de director de școală/manager educațional. Informațiile astfel colectate au oferit contextul general de analiză a datelor colectate de la nivelul școlilor.

Nu în ultimul rând, s-a realizat o analiză secundară a datelor din alte cercetări sau a documentelor de tip statistic. Unde am considerat necesar am apelat la literatura academică.

## Alegerea respondenților

Cercetarea a vizat cinci școli cuprinse în cadrul rețelei de școli comunitare inițiată de Fundația Noi Orizonturi. Rețeaua s-a format prin candidatura voluntară a școlilor de a face parte din programul FNO. În calitate de beneficiari ai rețelei, directorii de școală au participat la sesiuni de formare și de consiliere.

Eșantionarea teoretică a încercat să introducă cât mai multă variație, astfel încât să surprindă cum variază conceptele analizate în diferite condiții, în funcție de zona geografică și mediul socio-economic, numărul elevilor, profilul instituției de învățământ și rata de promovabilitate la evaluarea națională de la sfârșitul clasei a VIII-a<sup>4</sup>, având convingerea că acestea pot exercita o influență asupra discursului directorilor de școală privind rolul pe care aceștia trebuie să îl îndeplinească, dar și asupra a ceea ce înseamnă comunitate și interacțiunea dintre comunitate și școală.

Câteva caracteristici ale școlilor cuprinse în cercetare: sunt școli de dimensiuni mici, medii și mari cu populație școlară între 100 și 1500 de elevi, sunt situate atât în mediul rural, cât și în mediul urban mediu (reședință de județ sub 100.000 de locuitori) și urban mic (oraș de categoria III, sub 10.000 locuitori). Două școli provin din comunități având caracteristicile specifice unei zone de educație prioritare fiind cu preponderență regiuni sărace și cu migrație externă intensă<sup>5</sup>. Ambele sunt comunități din mediul rural. Din punct de vedere etnic, populațiile acestor comunități sunt variabile: în unele se regăsesc majoritar români iar în altele sunt populații mixte, însemnând români cu un număr ridicat de romi și/sau maghiari.

Școlile sunt menționate pe parcursul lucrării folosind următoarele coduri: SG - înseamnă școală gimnazială, LT – liceu teoretic, CN- colegiu național.

Prezentăm, în cele ce urmează, o scurtă descriere a școlilor și a comunităților în care acestea funcționează:<sup>6</sup>





- Liceu teoretic din mediul urban mic, regiunea Sud - Est, între 900-950 de elevi înscriși anual, rată de promovare la testele naționale: peste 90%
- Școală gimnazială din regiunea Nord-Vest, situată în mediul rural, în zonă dezavantajată socio-economic, 100-150 de elevi înscriși anual, rată de promovare la testele naționale: peste 60%
- Școală gimnazială din mediul rural, regiunea Sud - Muntenia, între 450-500 de elevi înscriși anual, rată de promovare la testele naționale: peste 85%
- Colegiu național din mediul urban, regiunea de Vest, 1500-2000 de elevi înscriși anual, rată de promovare la testele naționale: peste 98%
- Școală gimnazială din mediul rural, regiunea de Vest, situată în zonă dezavantajată socio-economic, 100-150 de elevi înscriși anual, rată de promovare la testele naționale: peste 60%

## Limite metodologice

O primă limită a cercetării de față constă în faptul că nu am putut asigura selecția randomizată a subiecților, toți directorii participanți la cercetare fiind incluși în rețeaua de școli comunitare a FNO și beneficiind de diferite forme de sprijin educațional oferite de către organizație. Ca urmare, putem afirma că rezultatele obținute au un caracter exploratoriu, iar acest context de cercetare nu permite generalizarea concluziilor la nivelul regiunilor din cadrul cărora au fost selectate școlile, și cu atât mai puțin la nivel național.

O altă limită este că analiza a fost efectuată de o singură persoană și nu a fost supusă unui proces de recenzare inter-disciplinară.

În sfârșit, o altă limită constă în faptul că instrumentele de cercetare și-au propus, cu preponderență, investigarea rolului directorilor în relație cu învățarea numai din perspectiva acestora, perspectivă care nu a fost confruntată cu date din alte surse din interiorul școlii.

Opiniile celorlalți actori din educație (profesori, elevi, părinți) care ar putea oferi un tablou mai complet asupra temei noastre de cercetare nu au fost luate în considerare.

---

<sup>4</sup> Proportia elevilor care au o medie peste nota 5

<sup>5</sup> Lista completă a acestor caracteristici poate fi consultată pe pagina Institutului de Științe ale Educației: <http://www.ise.ro/tag/zep-zone-de-educatie-prioritara/>, (accesare 05.09.2019)

<sup>6</sup> Datele au fost preluate din Rapoartele Anuale de Evaluare Interna a Calitatii-RAEI, pe anul 2014-2015, publicate pe site-ul ARACIP: <http://aracip.eu/Default.aspx> (accesare 08.07.2019) și din formularele de aplicare pentru proiectul FNO





Educația din România trece printr-un proces de reconfigurare. Fundamentele clasice pe care se sprijinea cândva se modifică, întrebările de nucleu ce dictează direcția sunt readuse în discuție: de ce avem educație, pentru cine, cine decide?

Noile sintagme lingvistice din domeniul educației de la nivel global, pe care le regăsim în documentele de politică publică din România, ne indică noua direcție a învățământului: educație centrată pe elev, învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltarea competențelor de bază, educație de calitate și incluzivă sau întărirea parteneriatului școală-familie-comunitate.

Acest proces de schimbare, început imediat după căderea comunismului, a cunoscut un ritm mai accelerat în perioada de pre-aderare a țării la Uniunea Europeană (UE), când angajamentele țării din domeniul educației, față de UE vizau atât modificarea legislației, cât și restructurarea aparatului decizional-administrativ. De exemplu, în 2005, se redactează Strategia de descentralizare a învățământului, se înființează Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar (în continuare ARACIP) și se lansează sistemul național de indicatori pentru educație (SNIE) compatibil cu sistemele europene de indicatori.

În 2006, se semnează un parteneriat al Ministerului Educației și Cercetării (în continuare MEdC) cu Federația Națională a Asociațiilor de Părinți din Învățământul Preuniversitar (FNAP-IP). În 2007, apare Strategia educație și cercetare pentru societatea cunoașterii, din a căruia preambul aflăm că „cel mai înalt prestigiu social” se cuvine celor care învață permanent și inovează într-o societate dinamică a cunoașterii.

Vorbim, practic, de încercări de aliniere la standardele europene a educației românești prin: descentralizarea sistemului, depolitizare și profesionalizare, flexibilizare curriculară și racordarea sistemului românesc la societatea și

economia europeană. Multe din aceste concepte s-au materializat odată cu elaborarea noii Legi a Educației Naționale (Legea nr.1/2011, în continuare LEN) și a normelor metodologice de implementare a legii.


Impactul acestor schimbări s-a resfrânt asupra tuturor partenerilor și participanților din educație, dar s-a resimțit în special în rândul directorilor de școală.

## Descentralizare

Prin procesul de descentralizare început încă din anul 2005, odată cu elaborarea Strategiei de descentralizare a învățământului și continuat prin Legea Educației din 2011, unitățile de învățământ au o influență mult mai mare în construcția și execuția propriului buget, în proiectarea unui traseu educațional pentru participanții la educație prin stabilirea curriculumului la dispoziția școlii, în managementul resurselor umane prin promovarea și salarizarea personalului, în încheierea de contracte și parteneriate cu agenți economici (învățământul profesional dual) sau cu alți membri ai comunității locale, precum organizațiile non-guvernamentale. Vorbim despre o descentralizare care vizează cele mai importante componente ale educației: finanțe, resurse umane și curriculum.<sup>7</sup>

În paralel cu acest proces de descentralizare și, implicit, responsabilizare la nivel local, așteptările în privința actului educativ desfășurat în școli se multiplică, școala devenind un spațiu de educație permanentă atât pentru elevi, cât și pentru adulți (de ex. programul A două șansă, Școala Părinților), școala devine activă și după încheierea programului oficial de instrucție (de ex. programul Școală după școală), actul educativ se





Întâmplă nu doar în spațiul școlii, ci și în exteriorul lui (prin proiecte de voluntariat comunitar sau ca centru comunitar integrat<sup>8</sup>), tipul de educație oferit trebuie să îmbine formalul cu non-formalul, metodele clasice cu metode participative, de tip experiențial (de ex. prin organizarea de cercuri școlare sau ateliere suplimentare sau prin Săptămâna Altfel).

Așteptările s-au modificat nu doar în privința categoriilor de beneficiari, a ariei ei de influență sau a tipului de educație oferit, ci și în privința calității actului educativ, aspect subliniat și în Pactul pentru Educație din 2008: **„Transferul deciziilor majore către școli și consiliile locale trebuie corelat strict cu îndeplinirea cerințelor privind calitatea.”** Se elaborează standarde de calitate pentru școli, proceduri de monitorizare și evaluare a calității atât a unităților de învățământ, cât și a activității cadrelor didactice și a directorilor, finanțarea suplimentară se acordă **„pentru premierea unităților de învățământ preuniversitar de stat cu rezultate deosebite în domeniul incluziunii sau în domeniul performanțelor școlare”**(LEN 2011).

De asemenea, unitățile școlare trebuie să își proiecteze astfel activitățile încât să urmărească o serie de indicatori naționali și/sau europeni, precum rata de promovabilitate la testele și examenele naționale sau rata de părăsire timpurie a școlii.<sup>9</sup>

Politicile elaborate la nivel guvernamental enumerate mai sus necesită un răspuns din partea celor care au ca sarcină implementarea acestor directive politice. Cei în poziții de conducere se confruntă cu o provocare mai specială, deoarece directorul reprezintă adesea interfața între organizație și mediul de politică externă. Resursele disponibile, valorile personale, puterea și percepția persoanelor implicate (stakeholders), toate acestea influențează interpretarea și implementarea agendelor de politică națională la nivelul școlii (Bell și Stevenson, 2006).

Astfel, apar diferențe în modalitatea în care unele politici sunt aplicate la nivel local. Potrivit textului legii, puterea de decizie asupra tuturor aspectelor nou introduse, menționate mai sus, o are consiliul de administrație a școlii, care este alcătuit din director, cadre didactice, reprezentantul consiliului local, primarul sau reprezentantul primarului, părinți, și, după caz și nevoie, elevi și reprezentanți ai sindicatelor, fără drept de vot. Directorul este președintele consiliului, un rol mai degrabă administrativ, ce prevede sarcini precum elaborarea hotărârilor sau convocarea consiliului, dar această funcție nu îi oferă un avantaj în termeni de putere de decizie.<sup>10</sup> Așadar, în pofida faptului că sarcinile și așteptările s-au multiplicat, responsabilitatea decizională ar trebui să cadă, cel puțin teoretic și urmărind textul legii educației, pe „umerii” unui grup de decizie și nu a unei singure persoane.

Rolul directorului este unul de execuție. În realitate, cercetarea noastră arată că mulți directori de școală percep responsabilitățile atât la nivel decizional, cât și de execuție, ca fiind ale lor: **„Dacă ne referim la inspectorat, ni se cer atâtea, mă gândesc că deja știți, situații peste situații, dar asta nu-i tot, orice cade în cărucia directorului, deci este responsabil pentru tot: buget, încadrare în buget mai nou, eu știu.. acuma abandon școlar [...] rezultatele la învățătură, și așa mai departe”**(director rural, SG).

---

<sup>7</sup> Vezi Strategia educație și cercetare pentru societatea cunoașterii, 2007, partea 3- Accelerarea descentralizării în contextul asigurării calității.

<sup>8</sup> Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei pentru perioada 2015-2020, prevede ca școala, prin activități de consiliere, să aibă un rol mai activ și să ofere copiilor rămași singuri acasă suport temporar, până la întoarcerea părinților absenți;

<sup>9</sup> Vezi Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România, 2015

<sup>10</sup> A se vedea Legea Educației Naționale, secțiunea a 2-a, Conducerea unităților de învățământ, art. 96



# Context

Pe de altă parte, funcționarea optimă a consiliului de administrație depinde de dorința de implicare a unor membri care nu fac parte din școală și care pot să aibă o altă listă de priorități, precum menționa un director despre relația de colaborare cu primăria din sat: **„Îs foarte reticenți, nu știu, tot timpul zic: Îi treaba școlii. Voi știți ce faceți acolo”** (director rural, SG). Un alt director semnala interesul politic și electoral al reprezentanților primăriei în a sprijini anumite inițiative școlare: **„Pentru că fiecare primar urmărește să producă schimbări astfel încât oamenii să conștientizeze să vadă că într-adevăr s-a întâmplat ceva, și că merită ca omul respectiv să mai primească încă un mandat, să zic așa”** (director rural, SG).

Trebuie menționată, de asemenea, distincția între Legea Educației ca și cadru normativ general și alte acte metodologice care detaliază sarcinile și indicatorii de performanță ai directorilor de școală, unde responsabilitățile decizionale, deși clar trasate, ridică întrebări despre legitimitatea și eficiența consiliului de administrație. De exemplu, contractul de management între directorul de școală și Inspectoratul Școlar Județean (anexă la OM 3969/2017) care se semnează la preluarea mandatului, enumeră 76 de atribuții specifice în exercitarea diferitelor funcții ale directorilor de unitate: de conducere executivă, de angajator, de evaluator și alte atribuții.

Din categoria „alte atribuții”, aflăm că directorul este responsabil de elaborarea celor mai importante acte de politică școlară ce urmează să fie supuse deciziei colective a consiliului de administrație: planul de școlarizare, oferta educațională și regulamentul de organizare și funcționare a unității de învățământ. Chiar dacă decizia este una colectivă, munca de proiectare a acestor documente (diagnoză-analiză, obiective, activități, sancțiuni etc.) cade în responsabilitatea directorilor.

Din analiza documentelor de politică publică prezentată succinct mai sus, dar, și după cum vom

vedea mai târziu, din interviurile cu directorii, rezultă faptul că **responsabilitățile decizionale și de execuție ale directorilor sunt numeroase și complexe**. De altfel, această concluzie este susținută și de alte cercetări în domeniu, care arată că abilitățile insuficiente de management, manifestate prin nevoia de formare și de însușire a cunoștințelor ale directorilor, se referă în primul rând la supraîncărcarea cu sarcini și la gestiunea resurselor materiale și financiare (Măntăluță și colab., 2012).

De asemenea, faptul că responsabilitățile directorilor s-au extins sau modificat nu înseamnă în mod automat că acestea sunt asumate și respectate, sau cel puțin nu în mod constant și uniform, de către toți directorii de școală din România, după cum menționam mai sus. De fapt, după cum reiese din interviurile cu directorii, prevederile legale traduse la nivelul discursiv în „așteptările sistemului” sunt cel mai adesea supuse unui proces de analiză și de decizie asupra a ceea ce e cu adevărat important pentru școală, care se reflectă în discuții prin folosirea repetată a dihotomiei „în realitate” vs. „pe hârtie/la dosar”: **„Nu cred că-i foarte important să respecti acel plan. Sigur că există un plan al catedrei, să existe cât mai multe întâlniri și am auzit că se și practică - se fac procese verbale, se pun acolo la dosar, că dacă cumva vine controlul sau vede directorul sau așa, să poată să justifice că au avut loc întâlniri. Nu sunt adeptul și nu am cerut niciodată hârtii în plus profesorilor. Niciodată.”** (director, urban mediu, CN).

Acțiunile și practicile directorilor sunt dictate așadar de două liste:

1. lista de 76 de atribuții stabilite de minister și
2. lista personală, informală, alcătuită pe criterii ce derivă din traseul profesional și din interacțiuni educaționale semnificative avute de-a lungul carierei, precum și din contextul socio-economic în care școala își desfășoară activitatea (aspecte discutate ulterior).



## Influența mediului socio-economic asupra școlilor și directorilor

Acolo unde învățământul este descentralizat, bunăstarea școlilor depinde de bunăstarea localității/a cartierului unde este localizată unitatea de învățământ (Hatos, 2006). Prin finanțarea complementară, primăriile sunt cele care asigură resursele economice școlilor pentru toate lucrările de infrastructură, burse, internate și cantine școlare, transport, etc.<sup>11</sup>, iar bugetul primăriilor din mediul rural și din zone dezavantajate este considerabil mai mic, comparativ cu cel al centrelor urbane. În România, această inegalitate de acces la resurse economice este întărită de autoritățile de stat, care atribuie fonduri mai mari școlilor din mediul urban în defavoarea celor din mediul rural. Studiile realizate care analizează modul în care funcționează finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost, arată că școlile din mediul rural sunt dezavantajate de mecanismul actual de finanțare, deoarece costurile standard per elev pentru cheltuielile pentru bunuri și servicii sunt mici în comparație cu cele repartizate școlilor din mediul urban.<sup>12</sup>

Diferențele între școli, în funcție de specificul localității, sunt și mai mari dacă ținem cont că școlile din mediul rural sunt, în general, mai puțin dotate și au un număr mai mic de elevi. În situație de subfinanțare și maximă vulnerabilitate se află acele școli care funcționează în comunități dezavantajate socio-economic, care au elevi aflați în risc de abandon școlar, inclusiv elevi cu dizabilități și/sau CES, a căror școlarizare necesită o paletă foarte largă de intervenții educaționale și de susținere.<sup>13</sup>

Țoc (2013) semnală că problema principală a sistemului de învățământ din România este faptul că ideologic oferă egalitate de oportunitate pentru toți elevii, însă la nivel empiric nu oferă oportunități egale între grupuri care au caracteristici sociale diferite. Problema egalității de șanse la educație este importantă în contextul în care, în tranziția postcomunistă inegalitatea crește și se înregistrează diferențe mari între școli și chiar segregare socială (uneori și etnică), adică

școli care au preponderent elevi cu un statut socio-economic ridicat, respectiv școli care au preponderent elevi cu statut socio-economic scăzut (Hatos 2006, Surdu 2008, Țoc 2018). Acest fenomen se manifestă cu precădere în rândul liceelor. După cum arată analizele din domeniu (Scheerens citat de Hatos) pentru țările în curs de dezvoltare se înregistrează efecte pozitive semnificative în cazul a cel puțin doi indicatori ai investiției în educație în legătură cu performanțele școlare: nivelul de pregătire al cadrelor didactice și dotarea cu materiale educaționale a școlilor. Datele obținute din interviurile cu directorii confirmă fenomenul „polarizării” sistemului de învățământ din România pe criterii socio-economice și existența unor școli „de elită” ce pregătesc elevi cu un statut socio-economic ridicat și existența unor școli cu rate de promovabilitate scăzute, ce pregătesc elevi cu un statut socio-economic scăzut. Diferențele între aceste două categorii se reflectă cel mai bine în atitudinea directorilor față de finanțarea, rezultatele, prestigiul și comunitatea școlii, detaliate mai jos. Comparația s-a făcut între colegiul național din mediul urban și cele trei școli gimnaziale situate în

<sup>11</sup> Modalitatea de finanțare a învățământului preuniversitar precum și lista completa a cheltuielilor acoperite prin finanțarea complementară poate fi găsită în documentul de poziție a Coaliției pentru Educație ‘Finanțarea învățământului preuniversitar din 2017: <http://coalitiaedu.ro/wp-content/uploads/2017/12/Finanțarea-invatamantului-preuniversitar-octombrie-2017.pdf>

<sup>12</sup> Date preluate din raportul de cercetare ‘Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar, pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității’ realizată de Unicef și Institutul de Științe ale Educației, în 2014. Potrivit acestui raport, o școală gimnazială din mediul rural primește 296 lei/elev în comparație cu 347 lei/elev o școală din mediul urban.

<sup>13</sup> Vezi raportul ‘Educație pentru toți și pentru fiecare: Accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală!, 2015



# Context

mediul rural, din care două în zone dezavantajate socio-economic. În timp ce pentru un liceu de elită din mediul urban găsirea fondurilor pentru acoperirea cheltuielilor cu materiale educaționale nu reprezintă o problemă, condiția fiind ca profesorii „**să ceară, și întotdeauna, eu cel puțin, nu am spus că nu există resurse pentru așa ceva. [... ] Eu cred că toate școlile, dacă vor să găsească resurse, găsesc, încât procesul de învățământ să decurgă în condiții bune.**” (director urban mediu, CN), într-o școală din mediul rural, profesorii deseori cumpără materiale educaționale sau chiar îmbrăcăminte din buzunarul propriu, lipsurile materiale atât ale școlii, cât și ale elevilor și părinților fiind subliniate în mod repetat în două din cele trei cazuri: „**Ca profesor, mi se pare un lucru nefiresc ca un cadru didactic să scoată bani din buzunar pentru a aduce la clasă materialele necesare copiilor.**” (director, rural, SG). În privința rezultatelor școlare, deși în colegiul național procentul de promovare este de aproape 100% la testările naționale, directorul sublinează că importante sunt notele, nu doar rata de promovare. În același timp, în mediul rural avem situații în care, din 9 elevi absolvenți de clasa a VIII-a, la examenele finale s-a prezentat doar un elev. Directorii din celelalte școli din mediul rural nu menționează că ar fi probleme cu rezultatele la testările naționale deși, potrivit paginii MEdC dedicată evaluării, în anul 2019, pentru una dintre școli din 16 elevi înscriși au promovat examenul 6 elevi, iar în celălalt caz din 59 de elevi, 23 au avut nota peste 5 la ambele materii.<sup>14</sup>

Dacă școlile de elită se bucură de prestigiu instituțional, iar rezultatele la competiții și concursuri școlare sau activitățile extra-curriculare sunt motiv de mândrie în comunitate, în cazul celor două comunități dezavantajate din mediul rural cuprinse în cercetare, presa locală publică articole negative la adresa școlii, unul referitor la rezultatele la testările naționale și celălalt la practicile discriminatorii față de un copil de etnie romă. Ambele situații au fost apreciate drept injuste de către directorii în cauză, aceștia acuzând

presa de simplificarea și denaturarea realității. Comunitatea pentru un liceu de elită înseamnă părinții care sunt primari, directori de spital sau polițiști, în timp ce comunitatea pentru directorii din mediul rural înseamnă deseori părinți care nu își permit manuale auxiliare, plecați în străinătate la muncă sau „fără studii”. Evident, toate aceste diferențe influențează categoric opiniile și practicile directorilor de școală din România, dar nu sunt suficiente pentru a explica în totalitate cum își percep și construiesc aceștia rolul, în special în relație cu învățarea. Există diferențe semnificative între cele două școli rurale din zone dezavantajate analizate în privința reprezentărilor directorilor, ce nu pot fi puse pe seama mediului socio-economic, diferențe ce vor fi analizate ulterior.

## Professionalizare

Un ultim punct asupra căruia ne oprim în încercarea de a surprinde cele mai importante elemente contextuale care configurează rolul directorului de școală din ziua de azi este profesionalizarea ocupației de director. Atât ca urmare a procesului de descentralizare, cât și văzută ca o cerință stringentă în ideea creșterii calității învățământului preuniversitar, începe un proces mai alert de profesionalizare a ocupației „director de școală” odată cu apariția obligativității formării profesionale în management educațional al directorilor, constituirii corpului național de experți în management educațional (OM nr. 5549/2011), elaborării procedurilor de organizare și desfășurare a concursului pentru ocuparea funcțiilor de director (OM nr. 3969/2017) sau de evaluare a activității manageriale (OM nr. 3623/2017).

Managerul școlar devine o profesie reglementată, a cărei ocupare este condiționată de studii



specializate care permit dobândirea unui status și a unui rol social. Rolurile pe care trebuie să le îndeplinească managerul școlii reclamă o suită de competențe: de relaționare, tehnologice, conducere, coordonare, gestionare și de administrare a resurselor, competențe care reclamă un nivel ridicat de dezvoltare emoțională și de self-management (Ardelean, 2010). Se poate observa totodată o schimbare de accent, inclusiv la nivel de politici sau în tematica cursurilor de formare<sup>15</sup> dinspre un director ce are un rol de administrator către unul vizionar, de tip lider. În timp ce un rol administrativ se concentrează pe proceduri, contabilitate și obiective, leadership-ul se referă la acea parte a activității unui manager prin care acesta influențează comportamentul indivizilor și grupurilor în vederea obținerii rezultatelor dorite, accentul fiind pus pe schimbare și inspirație.<sup>16</sup> Din cele șase seturi de competențe pentru profilul directorilor din unitățile de învățământ (OM 3969/2017), patru se referă direct la abilități de leadership: conducere și supervizare, lucrul cu oamenii, comunicare sau inițierea acțiunilor.

Însă, capacitatea de a exercita un stil managerial de tip leadership depinde de nivelul de autonomie decizională și executivă a instituției (Măntăluță, 2012). În ciuda măsurilor recente luate în privința descentralizării sistemului de educație enumerate anterior, conceptualizarea școlii ca și pe o organizație autonomă, liberă să ia decizii independent de structurile ierarhice din care face parte, ar fi profund riscantă, după cum ne avertizează și unul dintre participanții la cercetare: **„Este o problemă la nivel național, nu este problema mea sau a școlii”** (director rural, SG).

Rezumând, putem afirma că rolul directorului de școală din România se află într-un proces de schimbare către mai multă autonomie de decizie și execuție și, implicit, către extinderea atribuțiilor. Ne-am oprit asupra a doua mari procese care influențează acest fenomen: descentralizarea (care implică și creșterea inegalităților între școli) și profesionalizarea ocupației de director.

Ceea ce devine clar din analiza contextului actual în care își desfășoară activitatea directorii de unitate școlară este că acesta este prins într-o rețea de așteptări, interese, experiențe personale și profesionale variate care influențează modalitatea în care își configurează și proiectează rolul de director, stilul de conducere, dar și modalitatea în care conceptualizează educația și rolul școlii în comunitate. În acord cu teoreticienii importanți ai sociologiei educației (Bell și Stevenson, 2006) lucrarea afirmă că înțelegerea reprezentărilor directorilor în legătură cu leadershipul școlar sau comunitar nu poate fi deplină fără localizarea acestora în contextul politicilor din care fac parte. Ignorarea modalității în care politicile afectează diferit unele grupuri, în funcție de contextul local, duce la o înțelegere incompletă a modului în care acționează directorii de școală.

Putem afirma că, pe de-o parte, directorii de școală sunt influențați de politicile educaționale elaborate la nivel național, iar pe de altă parte, aceștia influențează politica atât prin procese de consultări, dar și prin modalitatea în care aleg să implementeze politicile în unitatea de învățământ (Bell și Stevenson, 2006). Pe fundația acestor repere contextuale, în partea următoare, accentul analitic cade pe două dimensiuni ale ocupației de director, care se intersectează și intercondiționează:

1. reprezentările directorilor în ceea ce privește rolul pe care trebuie să îl îndeplinească și
2. perspectiva acestora asupra învățării pe trei niveluri: individual, școală, comunitate.

<sup>14</sup> Date preluate de pe pagina: <http://evaluare.edu.ro/2019/>

<sup>15</sup> A se vedea setul de competențe prevăzute în fișa postului (anexa OM 3969/2017) sau manualele de management educațional ale Institutului de Științe ale Educației

<sup>16</sup> Vezi definiția FNO în privința leadership-ului școlar: <https://www.noi-orienturi.ro/scoli/scoli-comunitare/standarde/leadership/>



# Vocile Directorilor



## Din rândul profesorilor


Condiția obligatorie pentru a deveni director de școală este aceea de a fi titular în învățământul preuniversitar și de a avea cel puțin gradul didactic II în învățământ. Așadar, ceea ce au în comun toți directorii din România și implicit participanții la cercetare este faptul că au un trecut comun în privința profesiei de bază. În timp ce unii vorbesc de vocația pe care au simțit-o pentru meserie, alții par să atribuie decizia de a deveni cadre didactice circumstanțelor sau avantajelor ce derivă din practicarea acestei profesii, precum stabilitatea locului de muncă sau relațiile egalitare cu colegii. Participanții la cercetare vorbesc fie în termeni de plăcere, fie în termeni de datorie în exercitarea profesiei de profesor, adesea interschimbabil.

Faptul de a fi fost întâi cadru didactic și apoi director are implicații în modul în care directorii își percep rolul, în special în relație cu ceilalți colegi, odată cu avansarea în carieră și **schimbarea dinamicii de putere din interiorul școlii**. Dacă anterior se formau relații egale între cadrele didactice, poziția de director implică o relație ierarhică, oricât de democratic și orizontal ar fi stilul managerial adoptat. Unii directori afirmă că aceasta a fost cea mai grea provocare în procesul de tranziție de pe poziția de profesor la cea de director: **„Că undeva ești prins la mijloc și nu mai știi în ce parte să înclini și e destul de greu să te menții un om cât se poate de vertical și echidistant față de toți colegii tăi.”** (director, urban mic, LT).

Lucrurile se complică și mai mult în situația în care istoricul tău ca și elev se leagă de școala pe care urmează să o conduci. În cazul a doi directori din mediul rural, ocupația de cadru didactic și apoi de director de școală a reprezentat posibilitatea de a reveni în satul de proveniență și de a fructifica studiile universitare absolvite: **„Nu este ușor, pentru că aici, în școală, am predat în al doilea an de învățământ, ca suplinitor. Practic, foarte mulți dintre colegii pe care îi am aici mi-au fost și profesori și director, doamna care a ieșit la pensie, nu mai este aici. Din această cauză mi-a fost greu să iau această decizie”** (director rural, SG).

După cum ne-am aștepta, aceste tipuri de conflicte interne generate de confuzia de rol sunt mai intense la începutul ocupației de director, pentru ca apoi, odată cu trecerea timpului, să se aplaneze. Deși acest fapt reiese doar în mod indirect din interviurile realizate, această ambiguitate este bidimensională, în sensul în care există o anumită percepție a cadrelor didactice asupra funcției de conducere a școlii, potrivit căreia, directorul este văzut de profesori mai puțin ca un manager al organizației școlare și mai mult ca un coleg, care temporar deține și atribuții de conducere.

O altă funcție pe care o îndeplinește catedra didactică în construirea rolului de director este cea de **credibilitate profesională**, de câștigare a respectului personalului didactic. De fapt, una dintre temele recurente în cazul directorilor intervievați este că statutul și recompensele simbolice ce derivă din acesta nu se câștigă automat prin concursul pentru ocuparea funcției, ci se dobândesc datorită statutului și experienței lor de profesori. Directorul deține, prin funcția sa, o anumită doză de autoritate formală, în virtutea căreia poate să dea instrucțiuni, să ia decizii, să dea sancțiuni și recompense. Datele analizate arată, în schimb, că directorii se bazează în multe situații mai puțin pe autoritatea lor formală, fiind stimulați să găsească alte mijloace de a influența comportamentul celor din subordinea sa. O modalitate este apelul la expertiza didactică: **„Sigur, și ca profesor el trebuie să fie bine pregătit, să aibă un statut profesional, un parcurs, să fie un exemplu când apare în fața profesorilor, în fața elevilor, în fața părinților, nu poate să fiu unul care nu are grade didactice, unul care nu știe cu ce se mănâncă școala, a ajuns și el acolo și care dă din colț în colț. Atunci sigur că nu mai poți încuraja nici profesorii, nici elevii și nici nu poți fi lider. Ce să mai vorbim de lider al învățării, când tu ești o catastrofă pedagogică.”** (director urban, SG). Această pârghie de legitimizare a poziției ocupate implică și necesitatea de a manageria cele două roluri simultan, cu toate sarcinile și provocările ce



derivă din ele. Unul dintre directori descrie acest potențial conflict astfel: „**Păi în experiența de profesor am văzut directori care erau prea ocupați cu activitatea managerială și nu intrau la ore. Și am văzut și părinți nemulțumiți de activitatea directorului**” (director urban mic, LT).

Directorii fac adesea diferența între ceea ce este managementul de școală la nivel teoretic și ceea ce se întâmplă în practică, exercitarea eficace a rolului de director fiind pusă în relație cu capacitatea acestuia de a cunoaște realitatea locală, de a avea experiență directă și nu doar „din cărți”: „**Îți câștigi încrederea în ei, mergi cu ceva palpabil, experimentat de tine, fără să vii să spui din cărți [...] cred că aici e rolul directorului în învățare transferată la cadre didactice**” (director rural, SG). Prin urmare, statutul și experiența de cadru didactic este un important pilon pe care directorii își construiesc și mențin autoritatea ca și directori, pe de-o parte, iar pe de cealaltă, servește drept instrument de disciplinare/motivare a cadrelor didactice prin „puterea exemplului”.

Un alt aspect care merită menționat în această categorie este faptul că experiența trecută ca și cadru didactic, subordonat deciziilor unui director, modelează felul în care directorii percep necesitățile școlii și ale cadrelor didactice. Altfel spus, experiența trecută ca profesor informează preocupările directorilor pentru anumite aspecte legate de conducerea școlii. În cazul a trei directori, o stare de nemulțumire legată de managementul fostului superior a fost cauza pentru decizia de a ocupa această funcție: „**Și chestiile astea de organizare iară, le-am văzut puțin altfel și am zis: eu, când o să fiu director, am să fac așa! Și bineînțeles că acum aplic ceea ce îmi doresc sau cum văd eu că ar trebui să decurgă lucrurile.**” (director, rural, SG). Cele mai des invocate motive de nemulțumire din perspectiva de profesor au fost lipsa materialelor educaționale exprimată prin laitmotivul „bani de copii Xerox”, probleme de organizare sau de proastă prioritizare (chestiunile organizatorice primau în fața celor ce țineau de

resursa umană), de comunicare (între școală și familie, în interiorul echipei), dar și nemulțumiri legate de modalitatea în care au fost tratați ca și cadre școlare debutante: „**Și se mai practică încă metodă asta printre directori, printre profesori, ca noul venit într-o școală să aibă clasele cele mai slabe, să nu i se dea credibilitate, să fie lăsat așa un an, doi, sub observație, ideile lui să nu fie luate în discuție niciodată, și încerc cumva, acum ca director, să schimb un pic. Adică să-mi apropii nou-veniții, să le dau clase bune, chiar dacă sunt debutanți.**” (director, urban mic, LT).

În același timp, apare motivul schimbării perspectivei în relație cu o poziție „de pe margine”, de profesor versus o poziție centrală, de director: „**Așa cum am spus, ca profesor vezi într-un fel, pe când ca și director vezi în alt fel lucrurile și rezolvarea anumitor probleme.**” (director rural, SG). Din poziția de profesor „vezi lucrurile altfel” mai simplificat, pe când poziția de director înseamnă să iei în calcul și așteptările structurilor instituționale superioare (ISJ și minister) și ale tuturor cadrelor didactice. Înseamnă nu numai să adaugi date noi, dar să te poziționezi central (la modul ideal) la o distanță egală față de toți cei implicați în procesul educațional, pentru că „**vrei – nu vrei, ești om, ai anumite preferințe pentru anumii profesori, dar tu ca director trebuie să păstrezi aceeași unitate de măsură pentru toată lumea din jur.**” (director urban, LT). Centralitatea poziției de director implică, așadar, construirea unor relații noi atât pe verticală, cât și pe orizontală, care sunt asociate uneori cu renunțarea la unele libertăți de relaționare pe care poziția „marginală” de profesor îți le oferea.



# Vocile Directorilor

## Școli care să pregătească directori

**„Am avut o ezitare pentru că nu există școli care să pregătească directori”,** declara unul dintre directorii participanți la cercetare (director, urban, LT). Reglementările legale prevăd o listă lungă de „școli pentru directori”: studii universitare în management educațional, cursuri de formare/perfecționare, proiecte de mobilitate de genul Erasmus Plus, experiență managerială ca și responsabil pentru comisia metodică, ca și șef de catedră, inspector, membru în consiliul de administrație, manager de proiect și lista poate continua până acoperă toate cele 35 de posibilități recunoscute de Ministerul Educației de a te educa prin experiență directă pentru poziția de manager de școală (OM nr. 5549/2011). Așadar, cum putem înțelege afirmația exprimată de director mai sus? Afirmația se referă la faptul că nu există o singură școală, acreditată în cadrul sistemului de învățământ pentru a forma directorii (prin urmare și un singur etalon de evaluare și de repartizare în funcții) și că traseul educațional al fiecărui director este diferit, personalizat în funcție de întâlnirile educaționale semnificative din viața fiecăruia în parte. Rezultatul implicit al acestei flexibilizări și personalizări este că avem o **mare variație de experiențe și viziuni în ceea ce privește managementul educațional**. Lipsa unui sistem centralizat și unitar duce la diversitate, care duce mai departe la diferențe considerabile între directori, în funcție de mediul de proveniență a directorului și a accesului acestuia la resurse variate de educație și formare de calitate. Care sunt traseele educaționale ale directorilor intervievați și ce relevă acestea?

Ceea ce au toți directorii în comun este că sunt absolvenți de studii universitare de specialitate pe materia predată ca și cadru didactic. Traseul profesional cunoaște diferențe semnificative ulterior, din punctul de vedere al educației formale pe management în educație, variind de la doctorat în management educațional la o universitate prestigioasă din București la lipsa studiilor universitare în acest domeniu. O observație interesantă este că cei care au decis

să continue universitatea sunt preponderent bărbați, femeile preferând forme mai puțin acreditate de educație.<sup>17</sup> Un singur participant menționează cursurile de formare/perfecționare în narația profesională, ceea ce este un indicator al relevanței generale scăzute percepute de participanți în influențarea traseului profesional. Ceea ce apare în comun, în schimb, la toți directorii intervievați, uneori menționată direct, alteori subînțeleasă, este experiența profesională „hands-on” ca sursă de învățare sau „felul în care eu am experimentat cu oamenii din școală aceste direcții”. Cu excepția unui singur subiect care nu a participat la cursurile de formare în leadership comunitar oferite de FNO, toți directorii menționează importanța acestor cursuri în formarea lor, deși există diferențe în modul în care se raportează la informațiile primite. Unii menționează cursurile ca fiind un moment de înțelegere profundă a realității și a rolului lor de directori, iar pentru alții a fost un schimb de experiență, care i-a îmbogățit cu o nouă perspectivă.

Ceea ce rezultă din datele analizate este că cei care apreciază pozitiv o educație formală în management educațional au tendința de a se raporta la școală ca și la o organizație care are anumite obiective concrete de îndeplinit, iar rolul directorului este de a asigura condițiile pentru a atinge aceste obiective. Cei care, pe de altă parte, valorizează educația obținută prin diferite cursuri de formare din sectorul ONG (cea mai des menționată este participarea în proiectul școlilor comunitare, implementat de FNO) văd școala precum o organizație care se dezvoltă prin cultivarea unor relații de învățare, iar rolul directorului este de a susține aceste relații. Așadar, principalele puncte de referință pe care aceștia le menționează în procesul de pregătire pentru rolul de directori sunt: sistemul formal de educație (în mod diferențiat), experiența directă, cursurile oferite de sectorul ONG. În continuare ne uităm la diferențele ce există între directori, în relație cu aceste forme diferite de profesionalizare, în alegerea stilului de management.



## Variante de implicare a directorului

Am menționat deja că profesionalizarea directorilor reclamă o suită de competențe care țin atât de domeniul administrativ (documentație și proceduri), dar și de planificare și obținerea unor rezultate sau de relaționare și lucru în echipă. Toți directorii cuprind în discursul lor toate aceste aspecte referitoare la rolul lor de manager de școală. Acest lucru este evident din alegerile pe care directorii le fac în privința priorităților pe anul viitor, care ating aspecte ce țin atât de siguranța elevilor, de asigurarea materialelor, de rezultatele școlare, dar și de dezvoltarea resursei umane sau „schimbarea mentalității”. Diferența, însă, este dată de modalitatea în care favorizează un anumit aspect al rolului lui de director în fața celorlate, în care își definește scopurile sau în ce sarcini alege să investească mai mult timp și energie.

După cum menționam deja, școala formală sau informală care i-a pregătit pentru asumarea acestui rol are relevanță în modul în care sunt luate deciziile, sunt gestionate anumite situații sau în modul în care sunt prioritizate anumite aspecte ale învățării. Pe lângă școala „absolvită”, contextul local, în care școala funcționează pare să influențeze înclinațiile directorilor către un stil managerial anume. Sub această lentilă a mediului, trei variante de implicare a directorilor ies la iveală, pe baza datelor din interviuri. Accentul este pus relația dintre context local-rol-învățare.

**Orientare către rezultate.** Directorul care manifestă o înclinație către un stil de conducere „managerial”, sublinează importanța rezultatelor școlii, traduse prin rezultatele elevilor la testele naționale (nu doar ca și rată a promovabilității, dar și notele obținute), participările la concursuri și olimpiade, nivelul de calificare a profesorilor, exprimat prin gradele didactice obținute sau lucrările publicate, numărul și calitatea

activităților extracurriculare, necesitatea certificării competențelor. Orientarea este clară către rezultate cuantificabile, obiective, ce depind de anumite standarde recunoscute de evaluatori externi acreditați și de menținerea sau dezvoltarea acestor rezultate spre optimizare/eficiență. Rolul conducătorului este „**să-ți asumi niște responsabilități, îți asumi niște reguli pe care le impui profesorilor, elevilor, îți asumi niște conduite, îți asumi responsabilitatea de a inventa, de a iniția activități.**” (director din mediul rural, CN). Deși grila de interviu insistă asupra învățării și a rolului directorului ca lider educațional, modalitatea în care subiectul se referă la aspecte asociate mai degrabă leadershipului indică o înclinație către rezultate și mai puțin către procesele de învățare și dezvoltarea resurselor umane, fie că vorbim de elevi sau de cadre didactice. De exemplu, deși este accentuată necesitatea organizării unor activități non-formale pentru elevi, acestea sunt văzute ca fiind complementare planului de învățământ (nu integrate acestuia), al căror principal scop este unul de reducere a stresului provocat de așteptările în privința rezultatelor și nu ca având valoare educațională în sine.

Totodată, se evidențiază o preferință către un stil managerial mai degrabă autocratic, unde conducătorul „**ar trebui să răspundă sau să aibă soluții sau variante pentru toate problemele cu care se confruntă profesorii**” (director, urban mediu, CN). Directorul pare să prioritizeze satisfacerea nevoilor elevilor și părinților și mai puțin a echipei formată din cadrele didactice. Evident, invităm la precauție în a ne servi de categorii prea fixe, pentru că și în acest caz există exemple când directorul interviuat dă exemple în care rolului directorului este de a „**simți nevoia de învățare**”, de a inspira, de a da dovadă de „**tact**”

<sup>17</sup> Termenul ‘acreditat’ este folosit în înțelesul pe care ‘școală acreditată’ îl descrie: diploma reprezintă un obiect de statut, este un obiect simbolic de repartizare a pozițiilor în societate și reflectă mai puțin competențele în domeniu



# Vocile Directorilor

i.e capacități de comunicare și negociere, aspecte puse în contrast cu un stil pur administrativ ce se rezumă doar la a face hârtiile și dosarele, caz în care „secretara poate să preia conducerea școlii”. La nivelul limbajului se poate observa, de exemplu, folosirea preponderentă a termenilor economici: valoare adăugată, eficiență, standarde, etc.

Deoarece acest stil a fost manifestat în cazul unei școli de elită propunem existența unei corelații pozitive între mediul socio-economic și prestigiul instituțional, pe de-o parte și stilul managerial adoptat de director, pe de alta. Datele arată că stilul managerial adoptat de director răspunde unor presiuni externe ce țin de livrarea unor rezultate anticipate, pentru că miza-repartizarea pozițiilor, a statutului social - este una foarte ridicată. De asemenea, pregătirea profesională a directorului, la nivel universitar în domeniul managementului economic, ar putea explica preferința către asumarea unui rol de manager, focusat pe rezultate și satisfacerea „clienților” (elevi și părinți). O analiză mai aprofundată asupra altor cazuri ar putea confirma sau infirma această ipoteză.

**Orientare către relații.** În schimb, cei care au o înclinație către un stil managerial de tip leadership, accentuează acele părți care valorizează rolul lor motivațional și inspirațional, de suport în dezvoltarea personală și profesională a echipei, o orientare către învățare și către un proces de schimbare, mai degrabă decât spre rezultate. Directorii vorbesc că rolul lor este de „schimbare a mentalității”, de a crea „contextul adecvat astfel încât învățarea să fie relevantă”, „influență asupra copiilor și colegilor”, să ia decizii „în raport de colaborare permanentă cu echipa”, să delege sarcini „să aibă mai mulți oameni în jur pe probleme mai mici ale școlii, că într-o echipă”. Devine evident fie și doar din exemplele de mai sus că două dimensiuni ale conducătorului de unitate școlară sunt importante: **procesele de schimbare/ învățare și relațiile din interiorul și exteriorul organizației.**

Exemplele pe care aceștia le menționează ilustrează importanța relațiilor sub forma feedback-ului primit, a solidarității între colegi sau chiar a preluării unor sarcini. Exemplul unui director ilustrează expresiv importanța acordată relațiilor: „**La școala X era un profesor de religie, care, pe lângă faptul că suntem colegi, îl consider și un prieten foarte bun [...] A fost o teamă mare pentru profesorii de religie că vor rămâne fără ore, fără post. Majoritatea s-au gândit să facă o conversie către educație fizică și sport [...] Și m-am gândit, vin cu tine [la cursurile de reconversie]!**” (director rural, SG).

Spre deosebire de stilul prezentat mai sus, acești directori accentuează importanța echipei atât în construirea propriului rol, dar și în buna funcționare a școlii. Nevoile cadrelor didactice sunt importante, iar nivelul lor de satisfacție este un indicator în autoevaluarea lor ca și manageri. Deși este accentuată relația cu elevii și părinții/ comunitatea locală, profesorii nu sunt priviți doar ca mijloc, ci și ca scop managerial în sine, bunăstarea și dezvoltarea cadrelor didactice fiind prioritarizată. De fapt, din datele analizate rezultă că **responsabilitatea cea mai mare a directorilor este să-i responsabilizeze pe cei din jur: „tot ce vreau să îmbunătățesc e strict legat de învățare, nicidecum de infrastructură și dacă aș reuși 95% să responsabilizez oamenii.”** (director rural, SG)

Data fiind importantă acordată acestui aspect, directorii au dezvoltat o multitudine de strategii de responsabilizare: oferirea exemplului personal, stabilirea unor termene și a unor activități clare, informarea și explicarea în prealabil, supervizarea, recunoașterea meritelor, dezvoltarea unor relații afective sau „**să fie în ajutorul tuturor... ajutându-i, oamenii s-au și responsabilizat**” (director din mediul rural, SG), apelarea la empatie sau modalități de conștientizare a unor „atitudini nesănătoase” și la mod ideal (ce au exprimat că și-ar dori să folosească) - acordarea unei remunerații. La nivel discursiv, responsabilizarea profesorilor



este înțeleasă în legătură cu ridicarea calității educației pe de-o parte, și cu democratizarea instituției, pe de cealaltă. Un singur director menționează că ar însemna și scăderea presiunii pe care poziția de director o implică, deși putem presupune că există această rațiune și în cazul celorlalți directori.

Toți directorii care vocalizează explicit importanța relațiilor activează în mediul rural sau urban mic, acolo unde competiția pentru rezultate școlare este mai mică, dar unde și relațiile comunitare sunt mai intense. Apoi, toți au participat în întreg procesul de formare și consultare oferit de **FNO** pe tema leadershipului educațional și apreciază pozitiv sprijinul primit, prin urmare din nou experiențele educaționale profesionale par a avea o influență în alegerea stilului de conducere.

**Lipsa orientării.** În sfârșit, ultimul caz pe care doresc să îl prezint este al directorului pe care nu îl putem încadra într-un singur profil de management. Acesta accentuează la nivel de discurs atât aspecte administrative (de genul organizării de evenimente), cât și cele ce țin de stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea școlii, gestionării resurselor materiale și umane sau îmbunătățirii rezultatelor la evaluarea națională, dar și cele de leadership: coeziunea grupului sau creșterea gradului de implicare și motivație a muncii în rândul profesorilor. Răspunsul participantului la întrebarea referitoare la rolul directorului de școală portretizează fidel această ambivalență în adoptarea unui stil de conducere anume: „Să fie un bun organizator, să aibă un management eficient, să fie cooperant, permisiv, înțelegător”. Deși menționează că „m-am gândit, în primul rând, să fie rezultate, să fie și părinții mulțumiți, să-i implicăm, să le creăm un viitor copiilor aceștia”, în același timp nu consideră că testele naționale sunt un indicator pentru nivelul de reușită în viață. Deoarece contextul în care își exercită funcția este similar cu cel al cazurilor prezentate mai sus, și anume mediul rural, putem deduce că situația locală nu este singura care influențează preferința în adoptarea unui stil

managerial anume.

În acest caz, confuzia privind alegerea unui stil managerial poate fi pusă pe seama experienței reduse (de un an) în poziția de director.

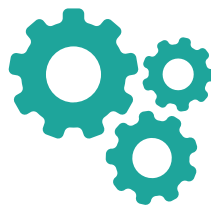
De asemenea, experiența educațională în managementul școlar apreciată pozitiv este cursul de perfecționare de inspector resurse umane care i-a format abilități practice, administrative (de exemplu, întocmirea registrului Revisal). Pe baza răspunsurilor subiectului putem deduce că, într-o primă fază de la preluarea funcției, însușirea unor abilități administrative, care îl ajută pe director să gestioneze sarcinile imediate, de genul managementul administrativ al resurselor umane, sunt prioritare.

Dezorientarea subiectului în privința alegerii unui stil de conducere anume ne permite, în schimb, identificarea așteptărilor, deseori contradictorii, a diferiților actori. Directorul inventariază, pe parcursul discuției, întreaga rețea de stakeholders în care directorul de școală este prins: structurile superioare ierarhice (ISJ și minister), cadrele didactice, elevi, părinți, primărie și alți membri ai comunității locale (este menționată biserica și căminul cultural), alți directori de școală, dar și presa locală.

În continuare o să ne uităm mai atent la ceea ce presupune relația directorilor intervievați cu învățarea. Două coduri în-vivo generoase au ghidat analiza și anume „**învățarea înseamnă de fapt schimbare**” și „**lanțul schimbării**”, care răspund celor mai importante întrebări în privința învățării: **ce este învățarea, cum are loc învățarea?**



# Învățarea înseamnă de fapt o schimbare



**„Pentru că învățarea înseamnă de fapt o schimbare. Înseamnă să așterni niște noțiuni peste cele pe care deja le ai și să ți le însușești cumva, să faci conexiuni între ele, să faci interrelații, așteptând de la elevi să învețe și să se adapteze la o societate în schimbare”** (director urban mic, LT). Pe baza acestui citat oferit de unul dintre directori, putem identifica proprietățile și dimensiunile învățării:

1. Învățarea este un proces dinamic
2. Învățarea este progresivă, sedimentară, se reconstruiește constant pe o experiență trecută
3. Învățarea înseamnă internalizarea unor credințe, „însușire”
4. Învățarea presupune apropiere, familiarizare sau „conexiuni” noi
5. Învățarea face parte dintr-un context mai larg, scopul învățării este integrarea în societate sau „adaptarea” la ritmul acesteia.

În ce măsură directorii intervievați rezonază cu definiția aceasta a învățării sau cum altfel își reprezintă ei altfel învățarea? În ce măsură școala este locus-ul care facilitează învățarea atât pentru directori, cât și pentru elevi, profesori și comunitate?

Răspunsul la prima întrebare este că directorii valorizează diferit dimensiunile învățării identificate mai sus. Ceea ce au cu toții în comun este perspectiva că **scopul învățării este adaptarea la societate**, iar școala ar trebui să fie sensibilă în a surprinde direcția schimbării și a-i pregăti pe elevi corespunzător: **„Ceea ce eu încerc să îi fac să înțeleagă e că generațiile sunt în schimbare și e clar că dacă nu încercăm să îi înțelegem, să ne apropiem într-un fel de ei, se vor depărta de noi și îi vom pierde”** (director rural, SG). Rațiunile din spatele acestor reprezentări ale directorilor țin de rolul școlii și de necesitatea de adaptare a educației la o societate tehnologizată sau la piața forței de muncă. Pe de altă parte, directorii accentuează necesitatea de cunoaștere a generațiilor actuale ca și cheie pentru construirea

relației profesor-elev sau școală-familie. Dat fiind că „materia primă” într-o școală este elevul, cunoașterea acestuia devine prioritară în modelarea/disciplinarea acestuia.

Despre rolul școlii în prevenirea „pierderii” elevilor vorbește un director când afirmă că impunerea unor standarde de educație din partea superiorilor nu încurajează întotdeauna adaptarea la situația reală din societate: **„Deși inspectoratul așa ne cere „Vai, că să se înscrie la...” [...] Dacă copilul dorește să devină bucătar, deci care e problema? Sau chelner, c-o fost el în vacanță și-a ajutat pe nu știu care și i-o dat niște bănuți și-o văzut că așa-i bine.”** (director rural, SG). Deși rolul educației este același-adaptarea la societate- ceea ce se schimbă între o situație sau alta este modul în care este pecepută această societate sau comunitate și cântărirea șanselor fiecăruia de a ocupa o poziție în cadrul ei. Dacă pentru o școală de elită adaptarea la societate înseamnă cursuri precum limbi străine, informatică, științe și robotică, în cazul unei școli din mediul rural această înseamnă cursuri într-o fabrică sau un atelier unde **„pun mâna pe un aparat, petrec o jumătate de zi, eu știu, două ore, trei ore, stau de vorbă cu muncitorii, cu maiștrii”** (director rural, SG). Scopul școlii în relație cu învățarea este, în schimb, același. Această observație ridică întrebări ulterioare referitoare la rolul directorilor în reproducerea inegalităților sociale.

În formularea unei definiții mai cuprinzătoare a învățării care să cuprindă întreg tabloul de reprezentări ale directorilor, în continuare sunt prezentate caracteristicile învățării cel mai des menționate de către directori. Discuțiile privind implicațiile emergente din această clasificare sunt tratate ulterior.

## Tipuri de învățare

### Formală vs. non-formală/informală:

Majoritatea directorilor fac distincția dintre educația formală exprimată prin planul de învățământ și „învățarea în sens larg”, nonformală sau informală (directorii folosesc acești termeni interschimbabili), care oferă plăcere și posibilități de dezvoltare individualizate, „ca om”: **„Dacă noi, școala, nu oferim câteva posibilități elevilor să își dezvolte personalitatea, atunci cred că nu ne atingem scopul”** (director urban, CN).

Toți participanții consideră că educația non-formală are potențialul de a compensa pregătirea deficitară pentru viață sau „adaptare la societatea în schimbare” a școlii printr-un program mai individualizat, mai holistic, care accentuează plăcerea de a învăța, care se bazează pe colaborare și experiență: **„Însă noi, profesorii, folosim tot metodele vechi, tot metodele de pe vremea când eram studenți, și atunci normal că elevul nu se mai adaptează la ele, el așteaptă altceva, așteaptă ceva nou.”** (director urban, LT).

Este interesant de observat că educația non-formală este corelată preponderant cu dezvoltarea personală, în timp ce educația formală cu cea profesională. Potențialul educației non-formale este văzut ca o strategie de învățare pe tot parcursul vieții. La nivel de profesor, latura atractivă a non-formalului este accentuată ca și o pârghie de marketing personal: **„e destul de greu să ieși în evidență cu o astfel de oră desfășurată, fie ea de geografie sau de matematică, un pic mai ușor să te evidențiezi pe non-formal.”** (director rural, SG)

### Cunoștințe vs. abilități:

Rolul școlii este, de asemenea, de a îi învăța pe copii cum se învață, adică de a le încuraja gândirea critică, opusă fiind memorarea și reproducerea unor informații „după carte”: **„Sigur, învățarea**

**este un proces complex. Dacă ne referim, ne raportăm la învățarea elevilor, cred că profesorul are un rol foarte important să îi învețe pe copii cum să învețe. În clasă, profesorul cred că dă niște repere.”** (director urban, CN).

Apare, de asemenea, frecvent ideea că rolul profesorului este de a „da repere”, în timp ce responsabilitatea pentru procesul de educație aparține elevului și eventual părinților: **„Nu putem vorbi despre învățare numai în clasă. Învățarea trebuie să continue acasă”** (director rural, SG). Înmagazinarea unor informații este pusă de asemenea în relație cu un afect plictisit și cu pasivitate („Elevul se plictisește, deci copiază, copiază, până când îl doare mâna și apoi normal că stă și visează pe fereastră.”) în timp ce relevante apar abilitățile de a interacționa cu informația, de a o personaliza, de a fi activ.

### Teoretică vs. experiențială:

Dihotomia discursivă teoretic vs. practic pe care am mai discutat-o până acum apare și în relație cu învățarea. Fie prin exemplele pe care le dau, fie exprimată în mod direct de către directori, se dezvoltă ideea că învățarea eficientă are la bază o experiență: **„mai departe cumva de sensul acesta strict al procesului de învățare pe noțiuni, elevii noștri au nevoie de experiențe de viață”** director rural, SG).

În condițiile acestea, rolul profesorului/directorului este de a crea acea experiență, fie prin metode participative, fie prin exemplificări, fie prin schimbarea contextului învățării. Pentru alții orice moment și orice situație are potențialul învățării atâta timp cât implică reflecție, aport personal, implicare: **„momentele în care bifezi ceva fără să ai o anumită reflecție asupra celor întâmplate. Asta eu nu consider că e învățare.”** (director rural, SG)



# Învățarea înseamnă de fapt o schimbare

## Individualizată (diferențiată) vs. standardizată:


În strânsă legătură cu limitele educației formale apare și ideea că sistemul de educație de masă nu poate răspunde nevoilor tuturor elevilor din cauză că planul de învățământ, prin rigiditatea lui, nu exprimă diferențele reale ale elevilor, datorate etniei, deficiențelor de învățare, situației socio-materiale: **„Și deja vorbim despre alte cazuri, așa se ajunge de multe ori și la abandon. Eu zic că munca diferențiată ajută mult.”** (director rural, SG).

Unii directori subliniază și necesitatea adaptării actului pedagogic și a programei școlare la situația reală, o situație mult mai complexă și care necesită flexibilitate.

## Democratică vs. autoritară:

Punând în opoziție o educație trecută, unii profesori accentuează o schimbare de dinamică relațională între profesori și elevi, în sensul micșorării autorității profesorului.

Aceasta se traduce în acceptarea feedback-ului din partea elevilor, descoperirea motivelor rezistenței lor în cazul încălcării unor reguli, perceperea acestora la un nivel mai holistic, ce include o conștiință a necesităților biologice sau afective: **„Da, e clar că în momentul în care îi dai șansă unui copil să se exprime și el altfel decât strict pe disciplina ta, să spună și el ”Domn-le, eu nu am înțeles sau eu nu pot, nu am avut cum să-mi fac astăzi lecția că ieri mi-a fost rău” sau o chestie de genul, e o relație mai ok între profesor și elev, adică nu este așa un zid, nu se creează zidul acela, să zic așa.”** (director rural, SG)



Deși schematic prezentate, aceste caracteristici ale educației și forma adeseori antitetică în care directorii vorbesc despre ele indică faptul că nu doar la nivelul politicilor, dar și la nivel ideologic sau filosofic apar transformări majore ale educației în România, iar accentul cade pe: învățare prin experiență, diferențiată, centrată pe abilități practice, învățare pe tot parcursul vieții, care ia loc prin stabilirea unor relații de învățare egalitare cu profesorii.





Această reconceptualizare a educației ce ia amploare în România este limitată în implementare, în opinia unor respondenți, de lipsa resurselor, atât material, cât și umane: **„nu ai cum să faci oră de oră [educație prin experiență], e clar că implică și resurse financiare, și timp și pregătirea orei și așa mai departe.”** (director rural, SG).

Pe de altă parte, contactul cu acest nou tip de educație a influențat unii directori inclusiv în modalitatea în care aceștia percep învățarea personală sau profesională (de exemplu, este subliniată necesitatea formării continue sau testarea unor metode noi), cum se raportează la profesori (dispare, de exemplu, sprijinul pentru forma tradițională de fidelizare a profesorului pe baza vechimii acumulate la catedră), dar și în construirea rolului lor de director și încorporarea unei noi identități de „lider al învățării”.



# Lanțul învățării



O temă recurentă în discursul directorilor participanți la cercetare este faptul că **învățarea este un proces de grup**, unde indivizii construiesc împreună sensul lucrurilor și se influențează prin puterea exemplului, schimb de experiență, discuții și dezbateri sau observarea comportamentului: **„Noi trăim unii printre alții, trăim... deci fiecare putem.. eu pot să învăț de la dumneavoastră ceva, dumneavoastră de la mine... toată viața învățăm câte ceva, ne îmbogățim cunoștințele.”**(director rural, SG).

În timp ce unii directori insistă pe beneficiile învățării în grup de genul soluțiilor implementate în alte școli, pentru alții diversitatea de opinii sau de experiențe de viață produce învățare și atunci apare problema incluziunii tuturor actorilor relevanți pentru școală și comunitate. Pentru alții, în schimb, răspunsul afectiv pe care îl primesc din partea partenerilor la învățare este liantul care favorizează dezvoltarea și menținerea unui „lanț al învățării”, fie că vorbim de elevi, profesori sau părinți: **„aprecierea copiilor a fost prima motivație care m-a determinat să mă dezvolt și să studiez și să abordez alte oportunități...iar ulterior după aprecierea copiilor și apropierea de ei în același timp a venit și aprecierea părinților”** (director rural, SG)

Dacă învățarea este un lanț, el nu este nici pe departe sub formă lineară. Posibilitățile de conexiune sunt atât de variate, pe cât sunt de diverși actorii care o formează și multiple și variate interacțiunile dintre ei. Un director explică acest proces în felul următor: **„În momentul în care tu ai înțeles lucrul ăsta și îi faci și pe ceilalți oameni să înțeleagă că e bine să se perfecționeze, să țină pasul cu tot ceea ce este nou, e clar că transmiți, ceilalți încearcă și ei să se formeze, să înțeleagă și așa mai departe, iar plusul pe care îl aduci în rândul colectivului la un moment dat se reflectă, să zic așa, se transmite către copii, că până la urmă ei aici trebuie să ajungă, la copii, schimbându-ne noi să ajungem să aducem ceva bun copiilor la clasă.”** (director rural, SG).

Aflăm astfel din interviurile directorilor că elevii pot să îi învețe pe părinți, dar și pe profesori; părinții pot să învețe alți părinți, iar profesorii învață unii de la ceilalți în cadrul inter-asistențelor, comisiilor, ședințelor sau în timpul informal, „la o cafea”. Învățarea nu se produce doar între indivizi, ci și la nivelul instituțiilor, iar cursurile de formare sunt un mijloc prin care se schimbă experiență în privința unor practici și proceduri din diferite școli: **„În momentul în care mergi la un curs, indiferent de specialitate, interacționezi cu alți colegi, afli ce se mai întâmplă prin școli, ce este nou, ce au făcut alții în diferite cazuri”** (director rural, SG).

După cum am văzut, învățarea se produce atât la nivel personal, cât și la nivel de grupuri sau instituții. Se profilează, pe baza datelor, rolul școlii în relație cu învățarea atât la nivel micro-social între indivizi sau între școală și diferiți membri ai comunității, dar și la nivel macro-social între generații, etnii sau clase sociale. Care sunt zalele prinse în lanț? Care este poziția directorului și rolul directorului în această rețea? Toate aceste aspecte le abordez în partea ce urmează.

Am arătat până acum că învățarea este percepută ca și un proces de schimbare de către participanții noștri. În același timp, unele exemple date de aceștia ne indică funcția învățării de asigurare a continuității. Ceea ce am decis să numesc „macro-învățare” se referă la cele trei dimensiuni sociale pe care unii directori le menționează în relație cu rolul școlii în comunitate, cel de învățare culturală: națională, etnică, socială. În continuare, explorăm cele trei macro-dimensiuni menționate:

• **Învățare cultural-națională:** Școală este privită ca și locul unde cultura națională se transmite: **„Nu știi...să avem generații bune, să fim mândri de ei, de ce au devenit, să fie și ei mândri de copiii lor și așa mai departe, e un lanț”**. (director rural, SG)

Exemplele pe care directorii le dau se referă la transmiterea unor obiceiuri și valori asociate identității naționale dominate, precum

meșteșuguri vechi sau dansuri populare dar și împărtășirea unor experiențe personale sau „lecții de viață”.

• **Învățare etnică:** Directorii menționează două cazuri unde școală atât prin programa oficială (manuale, secții în limba maternă), dar și prin activități extracurriculare contribuie la recunoașterea și reproducerea etnică: „**Și am introdus dansurile germane, asta și ajutându-i puțin, fiind puțin mai mândri că au costume populare nemțești, că dansează, că se duc la reuniunile sașilor, că urcă pe scenă, și pe lângă ei au crescut și dansurile românești.**” (director urban, SG)

• **Învățare socială:** Am atins anterior aspectul privind rolul școlii în reproducerea socială și culturală. Inegalitățile dintre școli duc la o ofertă educațională diferențiată în funcție de categoria socio-economică dominantă, ce se traduce prin așteptări diferite din partea cadrelor didactice și chiar a directorilor de la elevi: „Părinții, neavând școală, și aici am vrut să vă spun mai devreme, poate că și lucrul ăsta e un factor determinant, că până la urma urmei ei zic...dar dacă părinții provin dintr-o familie așa mai așezată, cu studii superioare, cu facultate, atunci clar că nu, insistă „**hai că trebuie și tu să faci facultate!**”, dar dacă **părinții nu au atâta școală...,lasă, că-i bine și o meserie**”. (director rural, SG)

**Relația școală-comunitate.** Directorii înțeleg prin comunitate în primul rând părinții și apoi autoritățile locale, în special primăria. Școala ajută comunitatea să se dezvolte și să sprijine învățarea în mod direct prin implicarea membrilor ei în activități - întâlniri, ateliere, acțiuni de voluntariat - dar și indirect, în sensul că aceasta beneficiază de pe urma efectelor învățării, elevii fiind membri ai comunității care diseminează cunoaștere. Unii directori atribuie școlii rolul de motor al schimbărilor la nivel social, deoarece aceasta nu numai că produce cunoaștere, dar se bucură de un nivel ridicat de încredere din partea membrilor

comunității: „**In instituțiile de la nivelul localității ...importantă și singura care educă oamenii și care produce schimbare este școala, poate și biserica, că și acolo se întâlnesc oameni, și acolo primesc informații pe care oamenii le iau așa cum sunt fără să se mai întoarcă pe toate părțile, ceea ce se întâmplă în școală**”. (director rural, SG)

În discursul tuturor directorilor apare importanța rolului directorului în a media relația dintre școală și comunitate prin activități de învățare, aspect discutat în continuare.



# Rolul directorilor în lanțul învățării



În privința rolului directorilor în relație cu învățarea, trei mari atribuții rezultă din datele analizate: directorul creează contextul pentru învățare, directorul e model pentru cei din jur și directorul e intermediar în relația de învățare între școală și comunitate.

## Crearea contextului învățării

Crearea contextului învățării, în accepțiunea directorilor, se referă nu doar la desemnarea unui loc anume unde învățarea se produce (ședințe, ateliere, formări), ci și la asigurarea condițiilor materiale necesare, monitorizarea procesului sau acordarea de sprijin participanților la proces.

Context înseamnă atât reguli care încurajează învățarea, cât și conduite care stimulează profesorii și elevii să se perfecționeze. Majoritatea directorilor menționează importanța asigurării condițiilor materiale pentru ca învățarea să aibă loc, fie că e vorba de decontarea transportului pentru cursuri de formare sau de organizarea unor ateliere în școală sau de asigurarea materialelor educaționale pentru lucrul cu elevii. Prin acțiuni de monitorizare și sprijin, directorii înțeleg să își încurajeze personalul didactic, să le prezinte soluții diverse sau oportunități de învățare: **„Deși există un responsabil, urmăresc și eu puțin din umbră. Dacă văd un curs, nu aștept nimic, ci îl prezint colegilor!”** (director rural, SG).

În sfârșit, unii directori menționează necesitatea de a informa, dar a lăsa loc pentru libertate individuală: „Noi să le deschidem orizontul, clar, să le prezentăm multe, să fie puși în temă, să le prezentăm posibilități, dar nu să, efectiv nu să luăm decizii”, iar alții accentuează rolul directorului în a simți nevoia de învățare: **„mă gândesc că să reușești să-i cunoști, să identificați împreună unele aspecte de îmbunătățit, să vii cu oportunități țintite asupra fiecăruia”.** (director rural, SG)

## Model pentru învățare

Participanții folosesc adesea noțiunile de model, mentor sau reper pentru participanții la educație în relație cu învățarea. Legitimitatea așteptărilor pe care directorii le au de la subalternii lor în raport cu învățarea este conferită de propria atitudine și conduită: **„E clar că nu pot să cer colegilor mei ceva din ceea ce eu nu fac sau ceea ce dumnealor văd că eu nu...spun, dar nu pot aplica. Adică nu pot să le sugerez sau să le cer oamenilor să schimbe, să meargă să învețe, să descopere, atât timp cât ei văd că eu nu fac efortul asta.”** (director rural, SG)

Dar pentru a se numi un lider al învățării, directorul trebuie să fie o persoană care are nu doar conceptele la el, ci și experiență practică, care aplică ceea ce așteaptă de la alții sau „face ceea ce predică”: **„Îți câștigi încredere în ei, mergi cu ceva palpabil, experimentat de tine.”** (director rural, SG)

Directorii văd în acest rol posibilitatea de a influența sau inspira persoanele din jur, este un instrument prin care disciplinează echipa umană. Un singur director menționează că nu are încredere în crearea unui model, deoarece duce la constrângerea libertății de exprimare: **„La colegi, nu știu, v-am spus, că n-aș vrea neapărat să fie...sau să creez tipare să fie cineva ca și mine. Nu, departe gândul. Fiecare să se manifeste liber și să facă ceea ce știe.”** (director rural, SG)

## Intermediar între comunitate și școală

Ultimul aspect al rolului directorului în relație cu învățarea se referă la poziția lui de intermediar între comunitate și școală.

Directorul este văzut ca fiind cel care are autoritatea formală să medieze comunicarea între diferite părți, să reprezinte școala în exterior și să îi negocieze interesele (cu primăria, cu biserica).

Directorul este cel care inițiază activități sau vine în întâmpinarea nevoilor exprimate din partea comunității, fie că e vorba de părinții care se plâng de securitatea în școală sau de organizarea unor evenimente în colaborare cu alte instituții.

**„Păi în primul rând este intermediarul între comunitate și școală, respectiv familie. Are un rol foarte important. Eu zic că de la director pornesc foarte multe, în sensul că, dacă, nu știu, obișnuiești lumea că trebuie să fii deschis, să interacționezi cu familiile, cu părinții acestora să... da, să fie implicare.”** (director rural, SG).

Atitudinile pe care directorii le menționează ca fiind relevante pentru îndeplinirea acestei funcții sunt deschidere, comunicare și egalitate relațională.

# Concluzii și recomandări



Demersul de cercetare calitativă a avut ca principal obiectiv descrierea principalelor reprezentări ale directorilor de școală cu privire la rolul acestora ca manageri de școală, dar și implicațiile acestui rol asupra comunității din care unitatea de învățământ face parte. Ne-a interesat, în mod particular, să investigăm modalitatea în care aceștia înțeleg învățarea, cum percep rolul lor de lider al învățării în școală, cum s-a construit acel rol, dar și relația școlii cu comunitatea din care face parte, pe dimensiunea învățării.

Pentru o imagine cât mai completă am schițat mai întâi cadrul contextual și am subliniat principalele elemente structurale care au influențat, în opinia noastră, ocupația de director de școală. În continuare prezentăm cele mai importante concluzii ale studiului însoțite de recomandări privind viitoare demersuri de cercetare sau întrebări ce au rezultat din analiza datelor cărora nu le-am putut oferi un răspuns. Ținem să subliniem încă o dată caracterul exploratoriu al investigației și să atragem atenția asupra necesității confirmării sau infirmării concluziilor noastre, prin alte demersuri de cercetare cantitativă sau calitativă.


Ca urmare a procesului de descentralizare și de profesionalizare a ocupației de director de școală, responsabilitățile decizionale și de execuție ale directorilor sunt tot mai numeroase și mai complexe. Mulți directori au recurs la diferite strategii pentru a face față suprasarcinilor, cele mai des menționate fiind îndeplinirea sarcinilor „pe hârtie” și delegarea. Directorii trebuie să facă față nu doar așteptărilor structurilor ierarhice (minister sau ISJ), ci și ale cadrelor didactice, elevilor, părinților sau altor membri ai comunității locale. Așteptările vizează atât sfera administrativă, a elaborării documentelor, contabilității sau procedurilor, dar și atingerea unor obiective sau rezultate (la evaluările naționale, concursuri școlare, calificarea și formarea cadrelor didactice). În plus, atât din analiza de politici, cât și din discursul directorilor, rezultă că directorul trebuie

să îndeplinească și un rol de lider, care se traduce în capacitatea acestuia de a cultiva relații pozitive cu cei din jur (cadre didactice, elevi, comunitate) și de a influența comportamentul acestora, accentul fiind pus pe procesele de învățare/schimbare. Totuși, deși așteptările vizează aceleași dimensiuni ale managementului educațional (proceduri, rezultate, relații) și vin din partea aceluiași actori, există diferențe în ceea ce directorii prioritizează în exercitarea rolului asumat.

Unii directori accentuează importanța rezultatelor și a standardelor, în timp ce alții au o orientare categorică către relații și schimbare prin influențare pozitivă. Unul dintre subiecți prezintă confuzie în favorizarea unor aspecte în fața celorlalte, contradicțiile (și implicit tensiunile) fiind explicite la nivel de discurs. De unde vin aceste diferențe? Un prim indiciu ne este oferit de către mediul socio-economic în care este situată școala. Directorul din mediu urban, dintr-un liceu de elită, frecventat preponderant de elevi cu un statut socio-economic ridicat, arată o clară predispoziție către rezultate, în timp ce directorii din mediul rural sau urban mic favorizează relațiile și procesele de învățare. O posibilă explicație este legată de nivelul de competiție din școli și de presiunea exercitată de actori, precum părinții sau ISJ-ul, dar și de presiunea capitalului simbolic al școlii (păstrarea tradiției și a prestigiului instituțional).

În liceele de elită, presiunea exterioară de a livra rezultatele școlare anticipate este mai ridicată, deoarece miza școlii este mai ridicată: acreditările (diplomele sau rezultatele la examene) influențează parcursul profesional al elevului, și, deci, poziția lui socială. În cazul școlilor din mediul rural, competiția pentru rezultate este mai redusă, iar directorii se bucură de mai puțină presiune exterioară școlii, ceea ce favorizează relațiile și procesele de învățare din interiorul școlii. Totuși, mediul socio-economic ne oferă o explicație doar parțială a modului în care directorii își construiesc rolul, în special în relația cu învățarea. Directorii





din două școli din mediul rural care prezintă caracteristici similare (în funcție de nivelul socio-economic, numărul de elevi, rezultatele la evaluări naționale) exprimă atitudini diferite referitoare la prioritizarea sarcinilor și la rolul pe care aceștia trebuie să îl îndeplinească. Diferența în acest caz poate fi pusă pe seama experiențelor de formare profesională diferite și pe vechimea în poziția de director. Dacă într-un caz este apreciată pozitiv formarea profesională oferită de sectorul ONG în leadership comunitar, în cel de-al doilea caz, sunt subliniate informațiile de natură administrativă deprinse ca urmare a participării la cursurile de perfecționare oferite de Minister. Deducem că, într-o primă fază de la preluarea funcției, însușirea unor abilități administrative, care îl ajută pe director să gestioneze sarcinile imediate, de genul managementul administrativ al resurselor umane, sunt prioritare, abia apoi urmând să se contureze un stil managerial anume, în care influență au și cursurile de formare profesională la care directorul participă.

Pe lângă aceste aspecte, datele mai relevă faptul că experiența trecută ca și cadru didactic, subordonat deciziilor unui director, modelează felul în care directorii percep necesitățile școlii și ale cadrelor didactice. Altfel spus, apelul la o experiență trecută ca și profesor este o cărămidă în construcția rolului de director. Rezumând, putem afirma că datele analizate indică următoarele aspecte ca fiind relevante în crearea rolului de director și, implicit, a modului în care acesta se raportează la învățare: mediul socio-economic în care activează școala, experiențele de formare profesională, vechimea pe poziția de director și experiența din poziția de subordonat, de cadru didactic.

În relație cu învățarea, scopul acesteia, în opinia directorilor, este adaptarea la societate, iar școala ar trebui să fie sensibilă în a surprinde direcția schimbării și a-i pregăti pe elevi corespunzător. Rațiunile din spatele acestor reprezentări ale directorilor țin de necesitatea de adaptare a

educației la piața forței de muncă. Pe de altă parte, directorii accentuează nevoia de cunoaștere a generațiilor actuale ca și cheie pentru construirea relației profesor-elev sau școală-familie. Dat fiind că „materia primă” într-o școală este elevul, cunoașterea acestuia devine prioritară în modelarea și disciplinarea acestuia. Deși rolul educației este același -adaptarea la societate- ceea ce se schimbă între o situație sau alta este modul în care este peceptută această societate sau comunitate și cântărirea șanselor fiecăruia de a ocupa o poziție în cadrul ei. Dacă pentru o școală de elită adaptarea la societate înseamnă cursuri precum limbi străine, informatică, științe și robotică, în cazul unei școli din mediul rural această înseamnă cursuri într-o fabrică sau un atelier. Observăm din nou diferența de optică a directorului în funcție de proveniența socio-economică a elevilor. Directorii accentuează deosebirea între o educație tradițională și una modernă, adaptată zilelor de azi. Dihotomiile menționate de directori sunt: educație formală vs. non-formală/informal, teoretică vs. experiențială, individualizată (diferențiată) vs. standardizată, democratică vs. autoritară, cu accent pe cunoștințe vs. abilități. În opinia directorilor, învățarea este un proces de grup, unde indivizii construiesc împreună sensul lucrurilor și se influențează prin puterea exemplului, schimb de experiență, discuții și dezbateri sau observarea comportamentului.

În privința rolului directorilor în relație cu învățarea, trei mari atribuții rezultă din datele analizate: directorul creează **contextul** pentru învățare, directorul e **model** pentru cei din jur și directorul e **intermediar** în relația de învățare între școală și comunitate.

# Concluzii și recomandări

## Direcții de cercetare ulterioară

Limitați fiind de numărul de participanți la cercetare, de caracterul investigației, dar și de resursele disponibile, o serie de idei care au prins contur au rămas la nivel de ipoteze. În plus, datele ne-au condus spre formularea unor întrebări, independente de tematica noastră, cărora nu am încercat să le formulăm niciun răspuns, dar care merită, din perspectiva noastră, analizate pe viitor. Prezentăm în continuare aceste informații și interogații.

Relația dintre variabilele identificate de noi ca fiind relevante și anume: mediul socio-economic, pregătirea profesională, vechimea în ocuparea poziției și experiență trecută ca și subordonat și rolul pe care directorul și-l construiește ar trebui investigate mai îndeaproape, folosind mai multe exemple, prin demersuri de cercetare atât calitativă, cât și cantitativă. În analiza noastră au apărut întrebări de genul: în ce măsură există o relație între mediul socio-economic și stilul de conducere adoptat de directori? Dacă există o relație pozitivă, și putem realiza tipologii clare, care sunt proprietățile și dimensiunile acestei relații? Care este rolul directorilor în procesul de reproducere socială? În ce măsură școala absolvită influențează perspectiva directorilor asupra rolului lor? La ce fel de pregătire profesională au acces directorii? De ce cursurile de perfecționare nu sunt considerate drept o sursă importantă de educație? Există o preferință pentru anumite tipuri de formare în funcție de gen, mediul de proveniență? Cum diferă nevoile de instruire în funcție de vechimea în ocuparea poziției de director? etc.

Independent de tematica noastră au mai apărut întrebări de genul: cum se modifică relațiile din interiorul școlii, odată cu avansarea de pe poziția de cadru didactic la cea de director? Caracterizată de mai mulți participanți ca fiind perioada cea mai solicitantă, perioada de tranziție de la profesor la director, ridică întrebări privind procesul de reconfigurare a tuturor relațiilor din școală pe dimensiunile central/marginal, vertical/orizontal, temporar/definitiv, care merită investigate ulterior.

Datele au mai relevat faptul că pentru absolvenții de universitate din mediul rural, poziția de director înseamnă, de fapt, posibilitatea de a reveni acasă, de a fructifica studiile și de a se situa în vârful ierarhiei sociale locale. În ce măsură aceste date pot fi generalizate? Ce spun ele despre permeabilitatea urban/rural? Ce spun despre stratificarea socială, cine sunt acești directori care provin din mediul rural, în ce măsură avem de-a face cu o reproducere socială a pozițiilor în mediul rural?

Apoi s-au ivit întrebări referitoare la diferența între datorie și vocație. Profesorii au asociat vocația cu plăcerea, cu munca voluntară, muncă în afară orelor oficiale, sarcini extra. Dat fiind că „vocația” este un concept intens utilizat de către directori ar fi interesant de urmărit: Ce înțeleg profesorii prin vocație? Ce implică acest concept la nivel comportamental? Căror experiențe și întâlniri semnificative le atribuie directorii aceste reprezentări?

# Referințe

- Ardelean D., Strategii manageriale ale directorului unitatii de invatamant din mediul rural, lucrare de doctorat UBB Cluj Napoca, 2010
- Bell L., Stevenson H., Education Policy: process, themes and impact, Routledge, New York, 2006
- Corbin J., Strauss A., Basics of Qualitative Research :Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 3rd edition, Sage Publication, 2008
- Chervase C., Schimbări în managementul școlii în contextul profesionalizării pentru funcția managerială, lucrare doctorat Universitatea din Bucuresti, 2010
- Fartusnic C. (coord.), Florian B., Iosifescu S., Finantarea sistemului de invatamant preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curenta din perspectiva echitatii, București, UNICEF, Vanemonde 2014
- Giddens A., Sociology, Polity Press, Cambridge, 2006
- Goia D. și colab., Comunicarea profesori-parinti in scolile din medii dezavantajate, Institutul de Stiinte ale Educatiei, Bucuresti, 2015
- Hatos A., Sociologia Educatiei, Polirom, Iasi, 2006
- Horga I., Apostu O., Balica M., Educație pentru toți și pentru fiecare : accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală!, Buzău , Alpha MDN, 2016
- Iosifescu S. (coord.), Management Educațional – Volumul I și II, Institutul Român de Management Educațional, Ed. CDRMO, Iași, 2003/2004
- Jigău M. (coord), Program pilot de intervenție prin sistemul Zone Prioritare de Educație, Buzău, Alpha MDN, 2006
- Martelli M., Ce este invatarea relevanta?, Fundatia Noi Orizonturi, 2018
- Mântăluță O. și colab, Dezvoltarea profesională a personalului de conducere al unităților școlare de nivel preuniversitar printr-un program complex de consiliere și asistență în mediu online, Institutul de Stiinte a Educatiei, Bucuresti, 2012
- Robinson R., Helping students find relevance, Psychology Teacher Network, Vol. 23, No. 2, 2013
- Stoll, L., Kools, M. The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept, în Journal of Professional Capital and Community, Vol. 2, nr. 1, 2017
- Surdu L., Monitorizarea aplicării măsurilor împotriva segregării școlare în România, Romani Criss, București, 2008
- Țoc S., Diferente sociale in dobandirea performantei scolare la elevii din Romania, Institutul de Cercetare a Calitatii Vietii, 2013
- Țoc S., Clasă și educație : inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc, București Pro Universitaria, 2018
- Vlăsceanu L., Educație și putere, Polirom, Iași, 2019
- Coaliția pentru Educație ‘Finanțarea învățământului preuniversitar din 2017: <http://coalitiaedu.ro/wp-content/uploads/2017/12/Finantarea-invatomantului-preuniversitar-octombrie-2017.pdf>
- Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori, WYG International Ltd, 2005, <http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>
- Legea educației naționale, nr. 1/2011 [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201\\_2011\\_actualizata2018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf)
- Strategia „Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii”, Administrația prezidențială, 2007; [http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport\\_CPAEPDEC.pdf](http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport_CPAEPDEC.pdf)
- Strategia descentralizarii învățământului preuniversitar, Ministerul Educatiei si Cercetarii, 2005; <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f928.pdf>
- Strategia nationala privind incluziunea sociala și reducerea sărăciei pentru perioada 2015-2020: <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/2014-domenii/familie/politici-familiale-incluziune-si-asistenta-sociala/3916>
- Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România 2015\$ [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Invatomant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatomant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf)









Noi  rizonturi  
pentru tineri și comunitate



