

**IEȘIREA DIN MEDIOCRITATE:**  
**SCHIMBAREA ADAPTIVĂ A EDUCAȚIEI<sup>1</sup>**

– **STRATEGIA INIȚIERII PROCESULUI DE  
TRANSFORMARE  
A ȘCOLII CA SISTEM ÎN ROMÂNIA –**

**DR. ING. MAT. MARIAN STAȘ, MPA**  
**Președinte, Fundația CODECS pentru Leadership**  
**[www.lmt.ro](http://www.lmt.ro)**

**BUCUREȘTI, 5 FEBRUARIE 2007**

---

<sup>1</sup> <http://www.lmt.ro/scoala/2007/Iesirea%20din%20mediocritate%20-%20schimbarea%20adaptiva%20a%20Educatiei.pdf>



**IEȘIREA DIN MEDIOCRITATE:**  
**SCHIMBAREA ADAPTIVĂ A EDUCAȚIEI**  
**- STRATEGIA INIȚIERII PROCESULUI DE TRANSFORMARE**  
**A ȘCOLII CA SISTEM ÎN ROMÂNIA -**

MARIAN STAȘ  
 PREȘEDINTE, FUNDAȚIA CODECS PENTRU LEADERSHIP • WWW.LMT.RO

## 1. NATURA DE LEADERSHIP A PROBLEMEI TRANSFORMĂRII ȘCOLII CA SISTEM ÎN ROMÂNIA

Transformarea Școlii ca sistem în România este un proces de schimbare adaptivă<sup>2</sup> profundă a ceea ce înseamnă Educație la ora actuală, pentru inițierea căruia primele acțiuni sunt cele de leadership<sup>3</sup>, urmate apoi de cele de management. Durata de inițiere a procesului schimbării adaptive a Educației prin proiecte de sistem cu impact transformațional este de 6-8 ani, iar orizontul de timp începând cu care acest proces de schimbare adaptivă își va face simțite efectele în diversele straturi ale societății românești este de 10-20 de ani din momentul amorsării sale.

Premisa fundamentală de proiectare a procesului schimbării adaptive a sistemului educațional pornește de la rolul strategic al Educației<sup>4</sup> ca sistem public: unic generator sustenabil de resursă umană înalt competitivă al oricărei societăți. Condiția critică pentru ca Educația să-și poată asuma și îndeplini acest rol strategic este ca, prin proiectare, mecanismele sale de funcționare să conțină procese interne cu capacitate ridicată de învățare<sup>5</sup>, care să asigure poziționarea continuă și dinamică a Educației ca prim factor al dezvoltării durabile a societății. Datorită statutului său de resursă strategică, natura dominantă a acțiunii în Educație în acest moment este una centrată pe leadership real<sup>6</sup>, în primă instanță – dublată, ulterior, de acțiunea centrată pe management.

În principal datorită noutății absolute a premiselor de formulare și abordare a acestui proiect, este important de accentuat o dată în plus faptul că transformarea Școlii ca sistem în România înseamnă un proces de leadership transformațional<sup>7</sup>, definit în mod fundamental de natura schimbării adaptive a Educației. Formele tehnice specifice ale acestui proces, instanțiate prin unul sau altul dintre proiectele particulare ale axiomaticii schimbării Educației – ca, de pildă, introducerea pe scară largă a Programului *International Baccalaureate*<sup>8</sup>, ori punerea în fapt a strategiei de dezvoltare a resurselor umane din Educație pornind de la noi modele de filieră didactică și, respectiv, carieră didactică – constituie doar manifestarea la suprafață a transformării. Obiectivul strategic este, în fapt, schimbarea ireversibilă prin Educație, a infrastructurii mentale<sup>9</sup> a societății românești dinspre dominantă reactivă spre cea proactivă, în acord cu cerințele timpului prezent și viitor al României. Or, întreg procesul realizării obiectivului strategic enunțat înseamnă punerea în operă, eficient și durabil, cu competență și responsabilitate a celui mai bun proces de leadership posibil la ora actuală la noi în țară – leadership adeseori nu lipsit de pericole dintre cele mai reale<sup>10</sup>. Din acest motiv, Educația constituie proiectul public numărul 1 în România în următorii 10-20 de ani.

<sup>2</sup> Ronald A. Heifetz, *Leadership without Easy Answers*, Belknap Press, 1994 (și ed. urm.)

<sup>3</sup> John P. Kotter, *Leading Change*, Harvard Business School Press, 1996

<sup>4</sup> Howard Gardner, *Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*, Harvard Business School Publishing, 2006; *The Disciplined Mind – Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves*, Penguin Books, 2000

<sup>5</sup> Peter Senge, *The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, 1990/2006

<sup>6</sup> Dean Williams, *Real Leadership – Helping People and Organizations Face Their Toughest Challenges*, Berrett-Koehler Publishers, 2005

<sup>7</sup> James MacGregor Burns, *Leadership*, Harper & Row, 1978

<sup>8</sup> [www.ibo.org](http://www.ibo.org)

<sup>9</sup> Ron Jenson, *Future Achievement International*; [http://premierespeakers.com/ron\\_jenson](http://premierespeakers.com/ron_jenson)

<sup>10</sup> Ronald Heifetz, Marty Linski, *Leadership on the Line – Staying Alive through the Dangers of Leading*, Harvard Business School Press, 2002

## 2. EDUCAȚIE MEDIOCRĂ = ROMÂNIA MEDIOCRĂ; ROMÂNIA MEDIOCRĂ = EDUCAȚIE MEDIOCRĂ

La 30 noiembrie 2006, în prezența Președintelui României, la Palatul Cotroceni a avut loc ședința de constituire a **Comisiei prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării din România**. Comunicatul de presă dat publicității cu acest prilej precizează fără echivoc<sup>11</sup>:

„Președintele Traian Băsescu a arătat, în cadrul ședinței de constituire a Comisiei, că performanța sistemului de educație și cercetare din România, precum și competitivitatea acestuia pe piața europeană sunt lucruri extrem de importante pentru țara noastră. **„Educația și cercetarea sunt sisteme care crează valori”**, a afirmat șeful statului, subliniind că **pentru integrarea propriu-zisă în Uniunea Europeană, România trebuie să iasă din mediocritate și să fie performantă**.

În acest sens, Președintele a arătat că scopul principal al acestei comisii alcătuită din experți de prestigiu este acela de a coagula elitele din domeniile cu care interferează: **„Această comisie ne-ar putea da șansa de a ne descoperi elitele, care acum ori stau ascunse pentru că nu vor, nu sunt stimulate să contribuie la optimizarea actului de conducere politică, ori li se pare că orice ar face nu se întâmplă nimic, ori au sentimentul că nu sunt utile. De aceste elite avem nevoie în mod vital”**. Decizia politică este deficitară din punct de vedere al calității, tocmai din cauza incapacității de a atrage elitele în actul politic, a afirmat Președintele, subliniind că este unul dintre politicienii conștienți de necesitatea aportului oamenilor de valoare la decizia politică.

Totodată, a avertizat Președintele, există și o reticență a elitelor de a se asocia cu zona politicului datorită imaginii nefavorabile, dar cei care vor să-și aducă contribuția la îmbunătățirea actului de educație și cercetare **„trebuie să aibă curajul de a înfrunta opiniile negative”**.

Faptele documentate cantitativ din surse externe independente susțin incontestabil aserțiunile de mai sus. Fie că ne place sau nu, că ne convine sau nu, patru indicatori importanți din surse independente între ele plasează România în lume și în Europa după cum urmează (țară de referință: Finlanda).

| DOMENIUL             | INDICATORUL / SURSA  | ȚĂRILE COMPARATE       |  |                        |  | VALOAREA MEDIE A INDICATORULUI (ACOLO UNDE ESTE DEFINITĂ) |
|----------------------|--|------------------------|--|------------------------|--|---|
|                      |  | ROMÂNIA                |  | FINLANDA               |  |   |
|                      |  | VALOAREA INDICATORULUI | LOCUL ÎN IERARHIA DEFINITĂ DE INDICATOR                  | VALOAREA INDICATORULUI | LOCUL ÎN IERARHIA DEFINITĂ DE INDICATOR                  |   |
| Dezvoltare economică | Produsul intern brut pe locuitor, per capita GDP (PPP – 2006) <sup>12</sup>        | \$8800                 | <b>97 / 229</b><br>(clasament mondial)                   | \$32800                | <b>21 / 229</b><br>(clasament mondial)                   | \$10000   |
| Bună guvernare       | Indicele de Percepție a Corupției, CPI (2006) <sup>13</sup>                        | 3,1 / 10               | <b>88 / 163</b><br>(clasament mondial)                   | 9,6 / 10               | <b>1 / 163</b><br>(clasament mondial)                    | –   |
| Educație             | Scorul la Testul PISA <sup>14</sup> (media generală: lectură; matematică; științe) | 432                    | <b>34 / 42</b>   | 540                    | <b>1 / 42</b>  | 500   |
|                      | Topul primelor 500 de universități din lume <sup>15</sup>                          | –                      | <b>&gt; 500</b><br>(mondial); <b>&gt; 207</b> (european) | Univ. Helsinki         | <b>74 / 500</b><br>(mondial); <b>23 / 207</b> (european) | –   |

<sup>11</sup> [http://www.presidency.ro/?\\_RID=det&tb=date&id=8216&\\_PRID=ag](http://www.presidency.ro/?_RID=det&tb=date&id=8216&_PRID=ag)

<sup>12</sup> CIA World Factbook; <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/rankorder/2004rank.html>

<sup>13</sup> Transparency International; [http://www.transparency.org/news\\_room/in\\_focus/cpi\\_2006/cpi\\_table](http://www.transparency.org/news_room/in_focus/cpi_2006/cpi_table)

<sup>14</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) Home Page –

[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html); M.E.C. România –

<http://www.edu.ro/index.php/genericdocs/3266> (raportul disponibil, publicat în 2002, documentează rezultatele testului PISA 2000)

<sup>15</sup> Copyright © 2006 Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, All Rights Reserved.;

<http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2006/ARWU2006Methodology.htm>

### 3. CAUZA MEDIOCRITĂȚII: CULTIVAREA SISTEMATICĂ A COMPORTAMENTELOR REACTIVE

**În opinia noastră, România este mediocră, deoarece sistemul public al Educației din România este mediocru.**

**Notă.** Faptul că în mod constant în fiecare an elevi și studenți români obțin rezultate remarcabile la competiții internaționale probează doar calitatea excepțională a elitelor capabile de performanțe deosebite – și a competitorilor, și a antrenorilor acestora. Atât, și nimic mai mult. Iar faptul că **din 42 de țări participante la Testul PISA în anul 2000 România s-a clasat pe locul 34** și faptul că **nici o universitate din România nu se află în primele 500 de universități din lume ori în primele 207 din Europa** probează calitatea mediocră a sistemului public al Educației din România, în ansamblul său. Pe cale de consecință, nevoia transformării profunde nu vizează în mod necesar și în primă instanță micro-elita de excepție a Educației, ci, urgent, macro-masa sa mediocră.

La rândul său, Educația este mediocră dintr-un motiv de proiectare structural incorectă: **centrarea dominantă pe transmiterea pe cunoștințe, în detrimentul formării deprinderilor prin dezvoltarea competențelor transferabile și atitudinilor bazate pe valori.** Acest mod de operare, ce definește acum fibra profundă a Școlii ca sistem în România, determină cultivarea pe larg a celui mai acut determinant specific felului de a fi de tip mediocru: **reactivitatea.** În ce are ea mai nefast, reactivitatea înseamnă:

- situarea permanentă și constantă a noastră, ca indivizi și ca societate, "în urma jocului", oricare ar fi acesta (de pildă, procesul complex, definit de profunde schimbări adaptive, al integrării europene a României după aderarea la Uniunea Europeană)
- focalizarea noastră dominantă pe comportarea după reguli construite mereu de "alți" (sau, mai rău, escamotarea lor cu bună știință, ceea ce înseamnă comportamente duplicitare manifestate sistematic)
- incapacitatea noastră structurală de a contribui proactiv la construcția rapidă a oricărui joc nou cu valoare adăugată, caracterizat de flexibilitate, adaptabilitate, sustenabilitate și capacitate de învățare ridicată.

O cauză a poziționării implicite în mediocritatea de tip reactiv prin centrarea sistemului educațional pe cunoștințe este dată de natura acestora: prin definiție, cunoștințele sunt mult mai rapid perisabile în raport cu deprinderile și atitudinile. Dintre cele trei verbe ce definesc modelul dezvoltării umane prin educație – **a ști**, atașat acumulării de cunoștințe; **a face**, atașat practicării deprinderilor și dezvoltării competențelor; și **a fi**, definind procesul formării atitudinilor – cel mai "stabil" este cel de-al treilea, deoarece cultivarea atitudinilor are legătură directă cu dezvoltarea sistemelor de valori personale, iar valorile sunt cele care durează cel mai mult.

Gândire și acțiune strategice înseamnă, prin definiție, orizontul de termen lung – de exemplu, zece-douăzeci de ani. Dintre cunoștințe, deprinderi și atitudini, ultimele se formează în timpul cel mai lung, dar și durează cel mai mult. Iar practicarea îndelungată a unui set specific de competențe conduce la transformarea lor în comportamente și, ulterior, la formarea de atitudini specifice. Exemplu concret: **comunicarea asertivă, delegarea și coaching-ul**, ca și competențe manageriale se fundamentează pe ingredientul critic denumit **încredere** – practicarea îndelungată a încrederii reciproce conduce la poziționarea ei ca **valoare de prim rang**, cu plajă de transferabilitate foarte largă.

De aici, rezultă nevoia de poziționare strategică a Educației pe cultivarea competențelor transferabile printr-un sistem educațional "de bandă largă", în care miza centrală este construcția aceluiași tip de activități și contexte de educație prin care protagoniștii principali – elevii, studenții, dascălii, dar și instituțiile în ansamblul lor – există cât mai mult timp posibil în teritoriul competențelor transferabile. Cultivarea înțeleaptă a celei mai armonioase proporții de cunoștințe-deprinderi-attitudini și gradul de transferabilitate a competențelor dobândite în școală dinspre anii formării prin educație către anii manifestării profesionale în societate reprezintă primii indicatori de proactivitate cu care măsurăm performanța Școlii ca sistem.

Consecințele directe ale mediocrității de tip reactiv se manifestă prin comportamente incorecte de tip chiul, copiat<sup>16</sup>, vândut-cumpărat note de trecere, ori printr-un stil de competitivitate defensiv-agresivă<sup>17</sup> de tip "eu – contra celorlalți" în loc de creștere constructivă<sup>18</sup> de tip "eu – preocupat de propria autodezvoltare". Toate aceste comportamente înseamnă, de fapt, reacții instinctive de autoapărare ale elevilor și studenților față de un sistem educațional necooperant, încremenit într-un proiect depășit, perceput ca exercitând asupra lor o subtilă agresiune ostilă de tip amenințare, căreia nu i se pot împotrivi altfel.

#### 4. CE ÎNSEAMNĂ COMPETENȚE TRANSFERABILE?

Conversația pe tema dezvoltării prin educație a competențelor transferabile este una de primă prioritate<sup>19,20,21</sup>. **Transferable Skills Project**<sup>22</sup> definește competențele transferabile astfel:

*"Competențele transferabile au fost definite relativ simplu drept 'competențele care, dezvoltate într-o situație particulară, pot fi transferate într-o altă situație'. Ele sunt acele feluri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă a indivizilor nu numai la locul de muncă, dar și în viață în general. Exemple de astfel de competențe sunt: lucrul în echipă; comunicarea; rezolvarea de probleme; planificarea.*

O altă definiție bună este (adaptare după Nelson Bolles, 1996):

**Competențele transferabile sunt acele competențe pe care toate formele de studiu, muncă și carieră le au în comun. Astfel, ele au rolul de punți între studiu și muncă, precum și între o carieră sau alta.**

Este important să definim noi înșine ce anume înseamnă 'competențe transferabile' pentru fiecare din noi."

Același proiect argumentează importanța dezvoltării competențelor transferabile și listează două astfel de seturi de competențe<sup>23</sup>: unul, reprezentând competențe considerate de absolvenți drept cele mai importante pentru viitoarele cariere; celălalt, reprezentând competențe considerate ca fiind foarte bine cultivate în sistemele educaționale britanic și irlandez (v. p. urm.).

Lectura comparată a celor două liste arată că majoritatea competențelor considerate importante sunt, de asemenea, destul de mult dezvoltate prin programele academice. Există, totuși, competențe considerate foarte importante ce nu sunt foarte bine dezvoltate prin intermediul programelor academice – ca, de exemplu, managementul timpului. Din punct de vedere practic, consecința cea mai importantă este **creșterea angajabilității absolvenților** diferitelor forme de educație care dezvoltă competențe transferabile.

<sup>16</sup> [http://www.gandul.info/articol\\_29024/\\_quot\\_studentul\\_007\\_quot\\_\\_\\_care\\_nu\\_poate\\_fi\\_prins\\_copiind.html](http://www.gandul.info/articol_29024/_quot_studentul_007_quot___care_nu_poate_fi_prins_copiind.html)

<sup>17</sup> <http://www.humansynergistics.ro/index.php?id=45>

<sup>18</sup> <http://www.humansynergistics.ro/index.php?id=42>

<sup>19</sup> [http://www.d.umn.edu/kmc/student/loon/car/self/career\\_transfer\\_survey.html](http://www.d.umn.edu/kmc/student/loon/car/self/career_transfer_survey.html)

<sup>20</sup> <http://www.physics.gla.ac.uk/~ianm/skills.html>

<sup>21</sup> [http://www.pch.gc.ca/Cyberstation/html/szone2\\_e.htm](http://www.pch.gc.ca/Cyberstation/html/szone2_e.htm)

<sup>22</sup> <http://www.skillsproject.ie/integrate/index.html#1>

<sup>23</sup> <http://www.skillsproject.ie/integrate/whyintegrate.html>

| COMPETENȚELE CONSIDERATE A FI CELE MAI IMPORTANTE                                       | COMPETENȚELE CONSIDERATE A FI CELE MAI DEZVOLTATE PRIN SISTEMUL PROGRAMELOR ACADEMICE    |
|---|--|
| 1. Comunicarea orală ( <i>oral communication</i> )                                      | 1. Comunicarea orală ( <i>oral communication</i> )                                       |
| 2. Managementul timpului ( <i>time management</i> )                                     | 2. Aptitudinile de cercetare ( <i>research skills</i> )                                  |
| 3. Lucrul în echipă ( <i>team work</i> )  | 3. Comunicarea scrisă ( <i>written communication</i> )                                   |
| 4. Capacitatea de a face prezentări ( <i>presentation skills</i> )                      | 4. Capacitatea de a face prezentări ( <i>presentation skills</i> )                       |
| 5. Capacitatea de a face față sarcinilor multiple ( <i>coping with multiple tasks</i> ) | 5. Gândirea critică ( <i>critical thinking</i> )   |
| 6. Gestionarea propriului proces de învățare ( <i>managing one's own learning</i> )     | 6. Lucrul în echipă ( <i>team work</i> )   |
| 7. Comunicarea scrisă ( <i>written communication</i> )                                  | 7. Abilitatea analitică ( <i>analytical ability</i> )                                    |
| 8. Planificarea ( <i>planning</i> )   | 8. Abilitățile de lucru cu calculatorul ( <i>IT skills</i> )                             |
| 9. Abilitățile de lucru cu calculatorul ( <i>IT skills</i> )                            | 9. Gestionarea propriului proces de învățare ( <i>managing one's own learning</i> )      |
| 10. Luarea deciziilor ( <i>decision making</i> )  | 10. Capacitatea de a face față sarcinilor multiple ( <i>coping with multiple tasks</i> ) |
| 11. Rezolvarea de probleme ( <i>problem solving</i> )                                   | 11. Managementul informației ( <i>information management</i> )                           |
| 12. Gândirea critică ( <i>critical thinking</i> )                                       | 12. Planificarea ( <i>planning</i> )   |

## 5. ȘCOALA PE BUNE: O PROBLEMĂ DE LEADERSHIP TRANSFORMAȚIONAL

Transformarea, printr-un proces de schimbare adaptivă, a Școlii în România pornește de la viziunea articulării unui **sistem educațional autentic, care cultivă valori, care folosește și care place** – în sensurile cele mai largi ale componentelor acestei viziuni (cultivarea valorilor; a folosi; a plăcea). Am denumit acest proiect "Școala pe bune", cumulând într-o formulare de impact, ușor de reținut, esența de grad zero a întregului proces: asumarea responsabilă și competentă a transformării ireversibile, fără echivoc a Educației. Fără glumă, de această dată e pe bune: o dată pentru totdeauna!

Chiar în primele trei paragrafe ale acestui document de planificare strategică a schimbării adaptive a Educației am stabilit natura specifică a abordării transformăionale dominante de sistem – anume, cea de leadership. Tocmai datorită caracterului său de noutate, am decis ca în această secțiune să clarific în detaliu delimitările conceptuale specifice leadershipului, precum și modul de aplicare a metodei de leadership pentru transformarea Școlii ca sistem în România.

### 5.1. Management, leadership: delimitări conceptuale. John P. Kotter<sup>24</sup>

Există foarte multe modele de management și leadership, dezvoltate începând din doua jumătate a secolului al XIX-lea. Dintre acestea, un model foarte simplu și, în același timp, deosebit de puternic în esența sa, se fundamentează pe *dualitatea competențelor exercitate de o persoană aflată în rol (postură) de manager și, respectiv, de lider*. Modelul a fost propus de profesorul american John P. Kotter (Harvard Business School), iar dualitatea management / leadership este descrisă de gestionarea a două contexte distincte: **complexitatea**, respectiv **schimbarea**. Conform acestui model, o persoană joacă rol de manager atunci când activitatea sa are ca reper caracteristic *gestiunea complexității*, și, respectiv, rol de lider atunci când efortul său se concentrează pe *promovarea și punerea în practică a schimbării*.

<sup>24</sup> John P. Kotter – "Leading Change", Harvard Business School Press, 1996 (cartea dezvoltă modelul publicat pentru prima dată în articolul "Why Transformation Efforts Fail", Harvard Business Review, March-April 1995, p. 61)

Mai jos sunt prezentate sintetic componentele specifice ce definesc procesele de management și leadership, conform modelului Kotter, și arhitectura unui plan de acțiune pentru inițierea și consolidarea schimbării.

DUALITATEA MANAGEMENT / LEADERSHIP: MODELUL "FUNCȚIONAL" KOTTER<sup>25</sup>

| MANAGEMENT (COMPLEXITATE)  | LEADERSHIP (SCHIMBARE)   |
|--|--|
| <b>Planificare / Bugetare</b><br>(Administrarea complexității)                           | <b>Articularea direcției, a viziunii asupra viitorului</b><br>(organizației, companiei)  |
| <b>Organizare / Resurse umane</b><br>(Dezvoltarea capacității de îndeplinire a planului) | <b>"Alinierea" oamenilor</b><br>(comunicarea noii viziuni celor care o înțeleg, pot crea coaliții și se angajează la concretizarea ei) |
| <b>Control / Soluționare probleme</b><br>(Asigurarea "îndeplinirii planului", misiunii)  | <b>A motiva / a inspira</b><br>(menținerea oamenilor pe direcția corectă)  |

UN PLAN DE ACTIUNE PENTRU INIȚIEREA ȘI CONSOLIDAREA SCHIMBĂRII<sup>26</sup>

- 1. Generarea unui sens al URGENȚEI ("ARDE! ACUM TREBUIE FĂCUT!")**
  - ◆ Analiza realității condițiilor competitive
  - ◆ Identificarea/discutarea crizelor existente/potențiale sau a oportunităților remarcabile
- 2. Crearea "COALIȚIEI SCHIMBĂRII" ("GUIDING COALITION")**
  - ◆ Constituirea unui grup de lucru suficient de puternic să poată conduce procesul schimbării
  - ◆ Determinarea/consolidarea spiritului de echipă al grupului de lucru constituit
- 3. Generarea / dezvoltarea VIZIUNII și STRATEGIEI schimbării**
  - ◆ Crearea viziunii care să sprijine direcționarea efortului de schimbare
  - ◆ Dezvoltarea strategiei de punere în fapt a viziunii
- 4. COMUNICAREA viziunii asupra schimbării**
  - ◆ Folosirea fiecărui mijloc posibil pentru comunicarea permanentă a noii viziuni și strategii
  - ◆ Puterea exemplului personal ("WALK THE TALK!"): Coaliția schimbării generează un comportament profesional în rezonanță cu schimbarea, așteptat și recunoscut ca atare de către angajați
- 5. Încurajarea ACTIUNII pe scară largă ("LUMINĂ VERDE!...")**
  - ◆ Îndepărtarea obstacolelor
  - ◆ Schimbarea sistemelor sau structurilor care subminează viziunea schimbării
  - ◆ Încurajarea unui comportament PROACTIV, asumarea riscului, punerea în aplicare a ideilor, activităților și acțiunilor NETRADIȚIONALE, neminate de prejudecăți
- 6. Generarea CÂȘTIGURILOR PE TERMEN SCURT ("SHORT-TERM WINS")**
  - ◆ Planificarea unor îmbunătățiri vizibile ale performanțelor ("câștiguri")
  - ◆ Crearea / realizarea câștigurilor planificate
  - ◆ Recunoașterea explicită, vizibilă și recompensarea celor care au făcut câștigurile posibile
- 7. CONSOLIDAREA câștigurilor și amplificarea/aprofundarea schimbării**
  - ◆ Capitalizarea pe încredere și credibilitatea dobândite; schimbarea tuturor sistemelor, structurilor și politicilor care blochează viziunea schimbării
  - ◆ Recrutarea, promovarea și dezvoltarea acelor persoane care sunt capabile să implementeze viziunea schimbării
  - ◆ Operaționalizarea "efectului de cascadă": activarea procesului cu noi teme, proiecte, idei, agenți ai schimbării
- 8. Ancorarea schimbării în CULTURA ORGANIZAȚIEI**
  - ◆ Crearea de performanțe superioare prin comportament centrat pe productivitate, prin leadership mai mult și mai bun, management mai eficient
  - ◆ Articularea legăturilor între noul tip de comportament și succesul organizațional
  - ◆ Consolidarea unei culturi centrate pe dezvoltarea capacității de leadership

<sup>25</sup> Kotter, J. – "What Leaders Really Do", în: Gabarro, J., J., ed. - "Managing People and Organizations", Harvard Business School, 1992, pp. 102-114

<sup>26</sup> John P. Kotter – "Leading Change", Harvard Business School Press, 1996, p. 21 (adapted from John P. Kotter, "Why Transformation Efforts Fail", Harvard Business Review, March-April 1995, p. 61)

Modelul "management-leadership, ca manifestare a dualității complexitate-schimbare" a devenit foarte popular. Profesorul olandez Manfred Kets de Vries, titularul disciplinei de *leadership development* la INSEAD<sup>27</sup>, detaliază următoarele două liste de caracteristici comportamentale specifice rolurilor de manager și, respectiv, de lider<sup>28</sup>:

| MANAGEMENT = GESTIONAREA<br>COMPLEXITĂȚII  | LEADERSHIP = GESTIONAREA SCHIMBĂRII  |
|--|--|
| ÎN TIMP CE MANAGERUL...  | LIDERUL...   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se concentrează pe <i> prezent</i></li> <li>• Preferă <i> stabilitatea</i></li> <li>• "Vede" pe <i> termen scurt</i> (0-3 ani)</li> <li>• Este preocupat de <i> reguli, norme, proceduri</i></li> <li>• Este preocupat de întrebarea <i> CUM?</i></li> <li>• Preferă <i> complexitatea</i></li> <li>• Tinde să <i> controleze subordonații</i><br/>Se bazează preponderent pe <i> logică</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se concentrează pe <i> viitor</i></li> <li>◆ Este interesat de <i> schimbare</i></li> <li>◆ "Vede" pe <i> termen lung</i> (5-10 ani)</li> <li>◆ Este absorbit de <i> viziuni</i></li> <li>◆ Este preocupat de întrebarea <i> DE CE?</i></li> <li>◆ Preferă <i> simplitatea</i></li> <li>◆ Tinde să <i> împuternicească subordonații</i></li> <li>◆ Se bazează preponderent pe <i> intuiție</i></li> </ul> |

Modelul de leadership propus de Kotter are trei merite principale:

- Discerne clar ce înseamnă intervenția de management în raport cu intervenția de leadership, focalizând corporatist-pragmatic aria de acțiune a competențelor de leadership pe **amorsarea și punerea în fapt a schimbării**
- Transmite faptul că "a face leadership" înseamnă ceva foarte diferit de "a face management" – prin urmare **leadershipul și managementul cer să învățăm și să practicăm seturi de competențe sensibil diferite între ele**
- Demontează stereotipul "liderului înăscut", pledând convingător în favoarea unui adevăr simplu și eficace: **competențele de leadership sunt perfect educabile; ele pot fi învățate și perfecționate prin practicarea lor continuă.**

#### LEADERSHIP: UN MODEL "ENERGETIC"<sup>29</sup>

A conduce înseamnă *a inspira și a influența*, deopotrivă, generând cât mai multă *energie pozitivă*. Atunci când suntem înconjurați de energie pozitivă, e bine, pur și simplu – ne place, și munca noastră dă rezultate spectaculoase. Pentru ca acest lucru să se întâmple, este important ca acțiunile noastre să fie *armonioase* (adică să se deruleze fără "șocuri", "ghionturi" sau "zdruncinături" resimțite neplăcut și de noi, și de cei din jur) și *pragmatice* (adică să producă rezultate concrete, măsurabile, vizibile în intervalele de timp planificate).

**Armonia și pragmatismul** susțin trei componente esențiale ale artei de a conduce, ce revin ca responsabilitate liderului: **viziunea; aderenții**<sup>30</sup>; **resursele**. *Viziunea* comunică imaginea intensă a țelului de atins – *Destinația* (ținta), dar și *Calea* de parcurs până la atingerea obiectivului propus. *Aderenții* sunt cei care se alătură liderului, însoțindu-l pe Cale, învățând și, în același timp, generând învățare ei înșiși. *Resursele* reprezintă tezaurul de cunoaștere, influență și conexiuni necesar punerii în aplicare a viziunii, cu sprijinul nemijlocit al aderenților.

<sup>27</sup> INSEAD (The Global Learning Network, www.insead.edu) – Școală de business globală, fondată în 1957 în Franța, la Fontainebleau (cu numele inițial European Institute for Business Administration). Ulterior, Școala și-a extins aria de acoperire din Europa în Asia, devenind cunoscută sub numele de INSEAD

<sup>28</sup> Manfred Kets de Vries – "*The Leadership Mistique – A User's Manual for the Human Enterprise*", Financial Times • Prentice Hall, Pearson Education Ltd., 2001

<sup>29</sup> Copyright © 2001, Marian Staș

<sup>30</sup> Cuvântul ce denumește, în limba engleză, pe cel care îl urmează pe lider este *follower* (plural, *followers*), iar procesul ca atare se numește *followership*. *To follow* înseamnă *a urma pe cineva*, anume pe cel care conduce (*lead / follow*, respectiv *leader / follower*, în engl.). Pentru o exprimare în limba română care să redea cât mai fin, cu proprietate, sensurile sintagmelor "cel care conduce", respectiv "cel care este condus", am optat pentru perechea de cuvinte *lider / aderent*. Cel dintâi a devenit deja parte a vocabularului curent (ex.: lider politic; lider sindical; lider de opinie etc.), iar cel de-al doilea transmite o nuanță foarte importantă: disponibilitatea "celui condus" de a-l urma pe lider *de bună voie, liber-consimțit*

Esența "energetică" a modelului provine din faptul că *lucrurile se întâmplă în realitate*. Este nevoie, prin urmare, de un **câmp de forțe** (sociale; politice; financiare) care **să genereze un vector puternic în direcția schimbării**, ceea ce înseamnă, în fond, **energie direcționată spre împlinirea unui anumit obiectiv**.

## 5.2. Leadership "fără răspunsuri ușoare": de la soluții tehnice la schimbări adaptive. Ronald A. Heifetz<sup>31</sup>

Ronald A. Heifetz subliniază importanța disjungerii între probleme tehnice și probleme adaptive. Primele cer soluții tehnice, în care ingredientul principal este exercitarea autorității; celelalte cer soluții adaptive, puse în operă prin procese de leadership. Transformarea Școlii ca sistem este un proces complex de schimbare adaptivă, de aceea abordarea sa cere poziționarea dominantă a reflecției și acțiunii în zona leadershipului.

Schimbarea adaptivă generează disconfort deoarece, prin însăși natura sa, incumbă pierderi semnificative pentru cei care se confruntă cu această schimbare: statut; convingeri; atitudini; obișnuințe. Atunci când oamenii simt iminența pierderii valorilor în care cred cu tărie, primul impuls este cel de rezistență prin orice forme la schimbare și de evitare a efortului intens necesar ajustării. Exercițarea unui leadership eficient în această fază creează mediul propice reinterogării și reexaminării propriilor convingeri, deschizând calea cristalizării unui set nou de convingeri și valori. Pentru realizarea în fapt a acestui proces adaptiv, Heifetz identifică următoarele resurse disponibile liderului și grupului care au a face față schimbării:

1. **Câștigarea atenției grupului.** Aceasta este sursă critică de putere, și o resursă pe care liderul o poate folosi pentru calibrarea focalizării asupra direcțiilor de acțiune prioritare
2. **Accesarea informației necesare schimbării**
3. **Articularea problemelor și formularea întrebărilor**, modalități prin care este transmisă semnificația acțiunilor și prin care se stabilesc direcțiile de efort principale
4. **Orchestrarea conflictului.** Gestionat inteligent, conflictul este productiv. Liderii pot folosi disonanțele și diferențele pentru a determina grupul să se angajeze în efortul adaptiv
5. **Alegerea echipei** (a participanților). A decide participanții în conversațiile cruciale și în luarea deciziilor constituie o resursă puternică de influențare a rezultatelor dezirabile.

Leadershipul manifestat în situațiile provocărilor de natură adaptivă trebuie să aibă capacitatea de a gestiona perioade lungi de anxietate și, de asemenea, să evalueze foarte exact capacitatea grupului de a face față diferitelor niveluri de stres. Există câțiva factori-cheie ce pot ajuta un grup să execute sarcini de natură adaptivă: coeziunea internă; încrederea; delimitarea clară a sarcinilor; structura externă a autorității. Provocările adaptive vin adeseori sub formă de întrebări esențiale, iar soluțiile adaptive se degajă din formularea răspunsurilor la întrebările esențiale: *Ce trebuie să învăț eu ca persoană și noi toți, ca și comunitate de educatori? Ce putem păstra și la ce trebuie să renunțăm? Ce valori cultivăm în noi și în cei pe care îi educăm? Vreau să intru în acest proces al transformării Școlii ca sistem? Merită să rămân în el până la capăt?*

## 5.3. Leadership real: confruntarea cu provocările cele mai dure. Dean Williams<sup>32</sup>

Iată doar trei exemple ilustrative din axiomatica proiectelor de transformare a Școlii ca sistem în România, care înseamnă tot atâtea provocări dintre cele mai dure pentru protagoniștii lor direcți – elevii, studenții, profesorii, organizația Educației – ca și pentru societate, în ansamblul său:

<sup>31</sup> Ronald A. Heifetz, **Leadership without Easy Answers**, Belknap Press, 1994 (și ed. urm.)

<sup>32</sup> Dean Williams, **Real Leadership – Helping People and Organizations Face Their Toughest Challenges**, Berrett-Koehler Publishers, 2005

- Îndeplinirea obiectivului strategic al Școlii pe bune, respectiv **generarea unei resurse umane sustenabile înalt competitive, prin alocarea – începând cu 2012, timp de minimum patru ani – a 8% din P.I.B. la capitolul "cheltuieli publice pentru Educație"**
- **Așezarea integrală și completă a sistemului universităților publice pe principiile de competitivitate și calitate definite prin Procesul Bologna**, cu obiectivul ca în 2020 cel puțin o universitate din România să fie inclusă în topul primelor 500 de universități din lume
- Punerea în fapt a celui mai important proiect al transformării Școlii ca sistem în România, proiectul **carierii didactice**, pornind de la viziunea unei strategii moderne de dezvoltare a resursei umane din Educație ce consfințește, începând cu 2007, **demnitățile și statutul social de prim rang ale profesiei de dascăl**. Parametrii de proiectare a noului model de carieră didactică sunt: **existența opțiunilor de carieră și tranziție în carieră cu puncte de intrare-ieșire clare, dezvoltarea competențelor și atitudinii de educatori, formarea continuă, dezvoltarea personală, pachetul financiar motivant acordat pe bază de merit și reconversia profesională**.

A pune pe agenda publică proiecte de natura celor enunțate și a determina asumarea punerii lor în fapt până la capăt înseamnă, în termenii lui Dean Williams, gestionarea unui set distinct de provocări de leadership "real", în care **natura prevalentă a orchestrării schimbării este cea adaptivă**. Tabelul de mai jos prezintă provocările de leadership real definite de Williams, cu exemple ilustrative de situații din Școala românească de azi.

| LEADERSHIP REAL: MODELUL DEAN WILLIAMS <sup>33</sup> |   | EXEMPLE REALE, PE CAZUL ȘCOLII DIN ROMÂNIA  |
|--|---|---|
| TIPUL DE PROVOCARE                                   | DEFINIREA PROVOCĂRII  |   |
| provocarea "activării"                               | <i>Provocarea activării</i> se produce atunci când un grup sau o facțiune a acestuia refuză să înfrunte un aspect al realității care ar putea de fapt să-i îmbunătățească performanța instituțională sau calitatea vieții. Pentru a primi provocarea activării, liderul trebuie să includă printre actele lui atragerea grupului sau a principalilor decidenți într-un proces de reconsiderare sau de schimbare a premiselor, valorilor și priorităților lor, pentru a putea accepta – sau măcar contempla – noile realități. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• numărul foarte mare de discipline de studiu în învățământul preuniversitar</li> <li>• performanța slabă a corpului didactic, ca dascăli</li> <li>• imposibilitatea elevilor și studenților de a decide în mod real asupra disciplinelor pe care le studiază</li> </ul>   |
| provocarea "dezvoltării"                             | În privința <i>provocării dezvoltării</i> , este vorba de faptul că grupul ar putea obține îmbunătățiri considerabile în calitatea vieții sau performanța organizațională, dar numai cu condiția să-și fructifice capacitățile latente. Prin urmare, pentru a răspunde unei provocări a dezvoltării, liderul trebuie să declanșeze un proces care să scoată la suprafață și să exploateze pe deplin capacitățile latente ale grupului.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nefructificarea experienței și expertizei dascălilor în proiectarea propriei cariere didactice</li> <li>• nefructificarea experienței și expertizei dascălilor în proiectarea filierei didactice</li> </ul>  |
| provocarea "tranziției"                              | În cazul <i>provocării tranziției</i> , este vorba de faptul că grupul ar obține avantaje însemnate dacă ar putea face tranziția de la setul actual de valori la unul nou. Prin urmare, pentru a răspunde unei provocări a tranziției, liderul trebuie să orchestreze un proces de schimbare culturală care să cuprindă reconfigurarea loialităților, modificarea mentalităților și schimbarea priorităților într-o măsură suficientă pentru ca grupul să poată da piept cu noua realitate <sup>34</sup> .                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setul actual de valori: practic, inexistent</li> <li>• setul de valori propus a fi asumat și cultivat la nivel de sistem educațional: <i>încrederea; onestitatea; competența; performanța; inteligența socială; curajul acțiunii civice; creativitatea; implicarea personală; motivația emoțională pozitivă; responsabilitatea; forța echipei</i></li> </ul> |

<sup>33</sup> Dean Williams, lucr. cit., cap. 1 (*Procesul de diagnosticare*)

<sup>34</sup> Exemplul parcurgerii unei tranziții ni-l oferă Nelson Mandela, care i-a călăuzit pe negrii și albi ai Africii de Sud de-a lungul unui proces al Adevărului și Reconcilierii – un proces prin care a fost abandonat trecutul de rasism și violență al națiunii în favoarea unui viitor al coexistenței și cooperării.

| LEADERSHIP REAL: MODELUL DEAN WILLIAMS <sup>35</sup> |   | EXEMPLE REALE, PE CAZUL ȘCOLII DIN ROMÂNIA  |
|--|---|---|
| TIPUL DE PROVOCARE                                   | DEFINIREA PROVOCĂRII  |   |
| <b>provocarea "menținerii"</b>                       | <i>Provocarea menținerii</i> se referă la situațiile când terenul este de așa natură, încât grupul nu ar fi în stare să-și îmbunătățească situația nici măcar dacă ar reuși să-și dezvolte pe deplin toate calitățile latente. De exemplu, printre piedicile pe care le întâmpină grupul se pot număra lipsa de capital de investiții, subordonarea față de o putere străină sau o situație de criză economică. În astfel de situații severe, rolul liderului este să-i facă pe oameni să-și ocrotească valorile pe care le-au dobândit și să se asigure că resursele esențiale sunt protejate până la trecerea pericolului. Ca să poată trece cu bine de momentul de cumpănă, oamenii trebuie să știe să se aplece în mod strategic și să manifestă o puternică determinare.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• procentul curent din P.I.B., alocat cheltuielilor publice pentru Educație</li> </ul>   |
| <b>provocarea "creației"</b>                         | În ceea ce privește <i>provocarea creației</i> , este vorba de o situație în care o combinație neobișnuită de condiții îi prezintă grupului oportunitatea de a dobândi avantaje majore și durabile, cu condiția ca oamenii să se poată desprinde cumva de rutina zilnică, suficient de mult timp cât să exploreze ce au în față. Sarcina lor este să facă lucruri ce nu s-au mai făcut niciodată. De exemplu, un grup ar putea avea o realizare majoră dacă ar cuprinde suficient de mulți oameni care să aloce timp și resurse găsirii unor soluții situate dincolo de concepțiile și convingerile lor prevalente. [...] Este însă nevoie de un leadership cu totul special pentru aprinderea imaginației oamenilor și pentru inocularea lor cu ardoarea, atenția și curiozitatea de care au nevoie ca să creeze ce trebuie creat, să-și depășească paradigma prevalentă și să facă o descoperire într-adevăr utilă. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• programul Internațional Baccalaureate exins la nivelul întregului învățământ preuniversitar</li> <li>• resetarea contractului psihologic dintre profesori și elevi-studenți dinspre tranzații toxice de tip părinte-copil spre tranzații sănătoase de tip adult-adult</li> </ul> |
| <b>provocarea "de criză"</b>                         | În cazul <i>provocării de criză</i> , grupul se confruntă cu o situație potențial explozivă, care poate pune în pericol viața membrilor lui sau un alt aspect important al ordinii acceptate. Este vorba de dificultăți foarte serioase, cu potențial de pericol, și în care elementul timp are importanță critică. Dat fiind că s-a petrecut ceva neașteptat și poate distructiv, oamenii sunt anxioși, derutați și foarte vulnerabili. În fața unei provocări de criză, sarcina liderului este să declanșeze un proces care mai întâi atenuază caracterul exploziv al situației, iar apoi îi atrage pe membrii grupului în efortul de soluționare a problemelor ascunse care ar putea contribui pe viitor la reparația crizei.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nivelul salariilor personalului care își desfășoară activitatea în Educație</li> <li>• gradul de insatisfacție al studenților față de calitatea aplicării principiilor Procesului Bologna</li> </ul>   |

Provocările "de criză" identificate de Williams – cu multe exemplificări din realitatea sistemului educațional actual din România, de tipul violenței în școli, condițiilor nesatisfăcătoare de cazare din căminele studențești și multe, multe altele – fac apel în mod consistent și la soluții de sistem fundamentate pe aplicații specifice de management al crizelor<sup>36,37,38</sup>.

<sup>35</sup> Dean Williams, lucr. cit., cap. 1 (*Procesul de diagnosticare*)

<sup>36</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Crisis\\_management](http://en.wikipedia.org/wiki/Crisis_management)

<sup>37</sup> <http://www.managementhelp.org/crisis/crisis.htm>

<sup>38</sup> <http://www.cmiatl.com/>

#### 5.4. Leadership = schimbare. Iar schimbarea DOARE!...

Vestea cea mai neplăcută atunci când vine vorba despre schimbare – cu atât mai mult în cazul unei schimbări necesare profunde cum este cazul sistemului uman, instituțional și social de dimensiuni atât de mari pe numele său Educație – este că înainte de orice, schimbarea generează disconfort. De schimbare ni se face frică, iar disconfortul asociat ne doare – și atunci, de cele mai multe ori preferăm complacerea în status quo-ul călduț cu care suntem obișnuiți, deși și acesta ne displace și ne irită poate chiar mai mult. Tranziția de la o realitate cu care am fost obișnuiți la un nou tip de existență a fost solid cercetată, iar modelul clasic de curbă a schimbării (Elizabeth Kubler-Ross<sup>39</sup>) documentează **cinci faze** ale acestei tranziții:

- **Șocul și refuzul de acceptare a iminenței schimbării** ("Nu e adevărat! Nu mi se întâmplă mie!...") – comportamentele caracteristice în această fază sunt: evitare; confuzie; teamă; tendința de a da vina pe alții
- **Furia** – stări caracteristice: frustrare; anxietate; iritare; rușine
- **Depresia și detașarea** ("Îmi bag picioarele!... Nu mă mai interesează nimic!...") – stări caracteristice: senzația de copleșire de către context: lehamite; lipsa de energie; neajutorarea
- **Dialogul și negocierea** – stări caracteristice: impulsul de ne apropia de alții și a-i face pe părtași poveștii noastre; lupta cu noi înșine de a găsi semnificații plauzibile pentru dificultățile prin care am trecut
- **Acceptarea schimbării**, caracterizată de explorarea unor noi opțiuni, pe baza unor planuri de acțiune pe care am reușit să le construim.

O dată asumată transformățional, schimbarea generează semnificații noi ale vieții noastre, determinând creșterea stimei de sine și a încrederii în noi înșine și consolidându-ne, pe cale de consecință, sentimentul pozitiv de siguranță că am depășit momentele dificile și neplăcute ale schimbării și ne-am poziționat într-o realitate nouă, căreia îi putem construi și determina regulile de funcționare ("*empowerment*"), care acum ne aparține pe deplin ("*ownership*"). Ce-a fost greu a trecut: am pășit pragul schimbărilor adaptive și acum putem evolua la viteză de regim, trăindu-ne liniștiți viețile de zi cu zi.

Există un singur antidot la durerea și disconfortul schimbării: **disponibilitatea de a învăța – asumată integral, responsabil, irevocabil**. Învățăm împreună să generăm schimbarea adaptivă a Educației și învățăm împreună să scriem și să aplicăm decalogul transformării Școlii ca sistem în România. **Începem învățarea cu noi înșine**, apoi învățăm împreună cu copiii pe care îi educăm altfel, apoi învățăm împreună cu părinții acestor copii, apoi învățăm instituțional până la ancorarea ireversibilă a schimbării adaptive în cultura organizațională a fiecărei grădinițe, fiecărei școli generale, fiecărui liceu, fiecărei facultăți și fiecărei universități în parte – de asemenea, până la transformarea culturii organizaționale a fiecărei unități de management al educației din sistem, cu Ministerul Educației în frunte.

<sup>39</sup> <http://awp.academy.com/node.php?id=51093>

## 6. ȘCOALA PE BUNE: PROIECTELE TRANSFORMĂRII DE SISTEM

**Educația este proiectul public numărul 1 în România în următorii 20 ani.** Am în vedere trei argumente care susțin enunțul:

**Argumentul istoric.** Acum, în esența sa, Școala funcționează conform unui model inadecvat timpului prezent și celui viitor. A treia mare transformare a Școlii românești moderne, după cea articulată de Spiru Haret în anii 1890-1900 și după reforma comunistă din 1948, încă nu a avut loc.

**Argumentul social.** Subsistemul public principal pentru schimbarea infrastructurii mentale a societății este Educația. Acum România are nevoie, urgent, de schimbarea infrastructurii sale mentale în acord cu schimbările generate de aderarea la Uniunea Europeană, prin urmare Educația devine proiectul său public numărul 1.

**Argumentul economic.** Investiția în educație este profitabilă. Rata de rentabilitate a investiției în educație se situează între 5-30%, conform statisticilor O.E.C.D.<sup>40</sup>

O analiză complexă de sistem a situației curente din Educației se află pe site-ul **IRSCA GIFTED EDUCATION**, în documentul intitulat "**Manifestul Educației**"<sup>41</sup>.

**Viziunea Școlii pe bune** este următoarea: România are o **ȘCOALĂ AUTENTICĂ, adică o Școală bazată pe VALORI, care FOLOSEȘTE și PLACE.**

**Valorile Școlii pe bune** sunt: *încrederea; onestitatea; competența; performanța; inteligența socială; curajul acțiunii civice; creativitatea; implicarea personală; motivația emoțională pozitivă; responsabilitatea; forța echipei.*

**Misiunea Școlii pe bune** este: **PRIN EDUCAȚIE, SCHIMBĂM INFRASTRUCTURA MENTALĂ A SOCIETĂȚII ROMÂNEȘTI**, în acord cu schimbările generate de aderarea României la Uniunea Europeană. Aderarea, în sine, este un act tehnic. Transformarea infrastructurii mentale presupune un proces de schimbare adaptivă care, controlat și coordonat corect, durează 10-20 de ani, punând în lucru în mod real **subsistemul public principal pentru schimbarea infrastructurii mentale a societății, Educația.**

**Obiectivul strategic** al Școlii pe bune este **GENERAREA SUSTENABILĂ A UNEI RESURSE UMANE NAȚIONALE ÎNALT COMPETITIVE**, capabile să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare. Pentru îndeplinirea acestui obiectiv strategic, **începând cu 2012, timp de minimum 4 ani (adică, până în 2016), România alocă 8% din Produsul Intern Brut capitolului "cheltuieli pentru Educație"**. Până în 2011, România alocă P.I.B. pentru Educație în următoarele procente: în 2007 și 2008 – 6%; în 2009, 2010 și 2011 – 7%. **În 2012, OPT LA SUTĂ din P.I.B. merge la Educație.** Ulterior, acest procent este între 6-8%, timp de încă nouă-zece ani (2016-2025).

**Proiectele principale ale Școlii pe bune și calendarul** acestora sunt următoarele:

### I. PE TERMEN SCURT: 31 DECEMBRIE 2007:

1. Denumirea proiectului: **BAC-UL – LA MUZEU!** Din vara lui 2007, examenul de bacalaureat încetează, în forma în care se desfășoară acum. Locul său este luat de o **examinare standard calitativă**, organizată periodic pentru absolvenții de liceu care doresc să urmeze studii superioare, capabilă să pună în evidență profilul de învățare și potențialul de dezvoltare ale tinerilor
2. Denumirea proiectului: **TESTAREA NAȚIONALĂ – LA MUZEU!** Din vara lui 2007, testarea națională a absolvenților claselor a VIII-a încetează, în forma în care se desfășoară acum.

<sup>40</sup> [http://portal.ifo.de/pls/diceguest/download/F5757/CH-FEB02\\_RATEUPS.PDF#search=%22education%20rate%20of%20return%22](http://portal.ifo.de/pls/diceguest/download/F5757/CH-FEB02_RATEUPS.PDF#search=%22education%20rate%20of%20return%22)

<sup>41</sup> [http://www.supradotati.ro/edugate\\_manifestul\\_educatiei.php](http://www.supradotati.ro/edugate_manifestul_educatiei.php)

Locul său este luat de **concursurile de admitere în licee, școli profesionale, de arte și meserii**, organizate de fiecare unitate de învățământ în parte, cu monitorizarea MEC, care să pună în evidență profilul de învățare și potențialul de dezvoltare ale tinerilor. Consiliile de conducere au autoritatea și responsabilitatea desfășurării corecte a concursurilor de admitere în unitățile proprii.

3. Denumirea proiectului: **FILIERA DIDACTICĂ**. La 1 octombrie 2007, toate universitățile din sistemul învățământului superior de stat pun la dispoziția celor interesați o ofertă de **formare inițială pe filieră didactică**, centrată pe duble sau triple specializări, cu puncte de intrare-ieșire pe bază de credite transferabile, în care proporția între *pregătirea ca viitori dascăli și pregătirea de specialitate* este de 60%-40%.
4. Denumirea proiectului: **CARIERA DIDACTICĂ**. Începând imediat, coordonez proiectarea și implementarea unei **strategii moderne de dezvoltare a resursei umane din educație**, având ca obiectiv consfințirea statutului social de prim rang și a demnității profesiei de dascăl în România. Realizez acest proiect în perioada 2007-2012.
5. Denumirea proiectului: **ÎNVĂȚĂMÂNTUL RURAL**. Coordonez proiectarea și implementarea unui **model educațional adecvat realității mediului rural** din România, centrat pe **dezvoltarea stimei de sine, asertivității și comportamentului proactiv la populația de vârstă școlară de la sate**, folosind educația online interactivă și stimulând implicarea socială a profesorilor în rezonanță cu nevoile comunității locale. Pilotez modelul începând cu anul școlar 2007-2008 și îl generalizez în perioada 2008-2012.
6. Denumirea proiectului: **IB**. Începând cu anul școlar 2007-2008, în șase licee din București și câte un liceu din fiecare municipiu reședință de județ din România funcționează, cu statut de pilot, componentele MYP (*Middle Years Programme*) și DP (*Diploma Programme*) din programul **International Baccalaureate (IB; www.ibo.org)**. Până în 2012, 10% din liceele României oferă clienților lor, elevii, programele IB.
7. Denumirea proiectului: **DESCENTRALIZAREA MANAGERIALĂ**. Începând cu anul școlar 2007-2008, **deleg autoritatea alocării resurselor umane și financiare tuturor directorilor și consiliilor de administrație din școli**, operaționalizând profesionalizarea managerilor din sistemul educațional prin programe de dezvoltare a resurselor umane din categoria managementului.
8. Denumirea proiectului: **INSPECTIA ȘCOLARĂ ȘI INSTITUTIONALĂ**. Începând cu anul școlar 2007-2008, scot funcția de inspecție școlară de sub autoritatea furnizorului național de educație. Promovez înființarea unui **organism independent (consorțiu) de inspecție școlară și instituțională**, ale cărui responsabilități principale sunt *evaluarea stării și procesualității învățământului preuniversitar și oferirea de feedback* (constatări; recomandări de îmbunătățire) *furnizorului național de educație*. Calendar: 2007-2010.
9. Denumirea proiectului: **SUNT TRAINER!** La 31 decembrie 2007, Clasificarea Ocupațiilor în România (C.O.R.) și Legea Educației instituie profesia de **trainer (formator)**.
10. Denumirea proiectului: **DIAGNOZA CULTURII ȘI CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL ALE EDUCAȚIEI**. La 15 iunie 2008 dau publicității studiul de cultură și climat organizațional din Educație, realizat pe baza rezultatelor furnizate de aplicarea instrumentelor Human Synergistics OCI/OEI în organizația centrală (Ministerul Educației) și unități de învățământ preuniversitar și universitar, selectate pe bază de eșantion semnificativ.

## II. PE TERMEN MEDIU, ADICĂ 2008–2012:

1. **CONTINUAREA, DEZVOLTAREA ȘI GENERALIZAREA PROIECTELOR** specificate în agenda pe termen scurt.
2. Denumirea proiectului: **MODELUL 6-3-3 (6 ANI – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR; 3 ANI – GIMNAZIU; 3 ANI - LICEU) PENTRU DURATELE ȘCOLARIZĂRII ÎN CICLURILE PRIMAR-GIMANZIAL-LICEAL**. Coordonez proiectarea și implementarea unui model al educației de bază în concordanță cu dezvoltarea biologică și psihosomatică a copilului. **Modelul educațional 6-3-3** devine operațional începând cu anul 2012.
3. Denumirea proiectului: **ȘCOALA – ALTFEL!** Aceasta înseamnă: MAI PUȚINE DISCIPLINE în fiecare semestru (de exemplu: 5; 6; 7; 8); ACELAȘI NUMĂR DE ORE pe săptămână pentru fiecare disciplină (de exemplu: 4; 3); un PORTOFOLIU

SEMESTRIAL de discipline OBLIGATORII și LA ALEGERE (de exemplu: 7 discipline pe semestru = 4 discipline obligatorii + 3 discipline la alegere); programe școlare / manuale adecvate; formare de profesori adecvată; posibilități de accelerare pe bază de programe specializate. Proiectul **Școala-ALTFEL!** devine operațional începând cu anul 2012

4. Denumirea proiectului: ***GIFTED EDUCATION***. Am în vedere: educația copiilor cu abilități înalte și capacitate de performanță, precum și educația copiilor care doresc și pot să-și dezvolte abilități înalte prin programe cu acoperire largă. Proiectul ***GIFTED EDUCATION*** devine operațional începând cu anul 2008
5. Denumirea proiectului: ***2012: 8% P.I.B.***. Începând cu anul 2008, coordonez proiectarea bugetului pe principii care să asigure atingerea țintei de 8% procent P.I.B. alocat capitolului "cheltuieli publice pentru Educație".

**Prioritatea mea este învățământul preuniversitar, veriga cea mai importantă a educației în România.** În ceea ce privește componenta universitară, îmi asum obligația ca învățământul superior românesc să devină compatibil cu cel european, în spiritul Procesului Bologna ([http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)).

**Școala pe bune este un proiect nenegociabil politic. Prin acest enunț afirm că soluția propusă de mine este, acum, singura viabilă pentru transformarea profundă a Școlii ca sistem în România, indiferent de forțele politice care conduc țara.** Acum, Educația se confruntă cu o *criză de sistem* ce pendulează între cronic și acut. Instituțiile Educației sunt anacronice, inerte, probând *incapacitatea sistemului actual de a funcționa corect, eficient*. Din ofertele guvernaților post-decembriști trecuți și prezenți lipsește *viziunea serioasă* privind Educația. Lipsesc *proiectele* care să materializeze o viziune... inexistentă! Dar, mai ales, lipsește *omul* dispus să-și asume răspunderea ducerii acestui proces **până la capăt: complet; fără echivoc; ireversibil**. Eu știu ce am de făcut, pot și vreau, iar cei în fața cărora dau seamă sunt dascălii, copiii și părinții, comunitatea, în ansamblu.

## 7. MINISTRUL EDUCAȚIEI

În acest proces transformațional apare absolut legitimă întrebarea: cine coordonează jocul? Cine își asumă rolul de inițiere a schimbării adaptive a Educației, conform acestei strategii? În fond, **cine este ministrul Educației?**

Din cel puțin două motive, recomandarea mea este următoarea: **încep eu procesul, imediat, și îl coordonez direct timp de 3-4 ani; în acest interval, clasa politică începe să internalizeze schimbarea, asumându-și competent și responsabil mecanismele de creștere internă a politicienilor capabili să continue cu succes transformarea, atât cât va fi necesar; după 3-4 ani eu predau ștafeta coordonării directe a procesului și transfer autoritatea și responsabilitatea către viitorul ministru al Educației, provenit din rândurile partidelor politice parlamentare.**

De ce acum, în opinia mea, este "cel mai bine" așa? Cele două motive principale pe care îmi fundamentez recomandarea sunt următoarele:

1. Pentru că eu am articulat această viziune a schimbării adaptive a Educației și **știu cum să încep și să coordonez punerea sa în fapt de îndată**; oricare altă persoană are nevoie de un interval de timp fizic pentru a înțelege nuanțele sale și a-și asuma în cunoștință de cauză continuarea înfăptuirii sale – este un proces de învățare natural, iar consecința sa cea mai importantă este "luarea sa în proprietate" de către cei cărora le aparține de fapt: clasa politică și Oamenii Școlii (cei 3-4 ani creează condițiile de "ownership politic" asupra procesului)
2. Pentru că întotdeauna schimbările de un asemenea calibru generează disconfort și, pe cale de consecință, au potențial ridicat de deteriorare a imaginii publice a celui care își asumă coordonarea procesului schimbării și, prin extensie, a partidului politic din care

acea persoană face parte; în opinia mea, absorbirea inteligentă și avizată a șocului inițial și a stărilor de disconfort de către o persoană neangajată politic creează premise pentru continuarea procesului profund de transformare a Școlii ca sistem dincolo de orizontul primilor 3-4 ani, cei mai inconfortabili din punctul de vedere al impactului asupra imaginii coordonatorului întregului proces – **acest interval are, așadar, rol de atenuare a impactului de imagine negativ asupra oricăreia dintre forțele politice la guvernare.**

#### **8. ANGAJAMENTUL MEU: ÎNVĂȚĂM ȘI REALIZĂM ÎMPREUNĂ SCHIMBAREA ADAPTIVĂ A EDUCAȚIEI ÎN ROMÂNIA**

1. Educația este proiectul public numărul 1 în România în următorii 10-20 de ani, pentru că prin educație societatea își schimbă infrastructura mentală, iar această schimbare încă nu s-a produs, după 1989.
2. Proiectul Școlii pe bune este fezabil. El nu este o amenințare. Există profesioniști ai educației care îl știu, îl vor și îl susțin, punând la dispoziție expertize pe dimensiuni multiple: *educație non-formală; educația adulților; training și consultanță; experiență internațională; managementul schimbării; leadership transformațional.*
3. **Școala pe bune înseamnă ieșirea României din mediocritate. Schimbarea adaptivă a Educației constituie un exercițiu profund de învățare colectivă la scara întregii societăți, fundamentat pe încredere, onestitate, competență, performanță și curaj, gândit să genereze câștiguri ireversibile – pe termen scurt, mediu și lung – pentru toți actorii individuali și instituționali implicați în punerea sa în fapt. Timpul va proba.**

