UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.07(043.3)

POPA, Violeta

MODELUL MANAGERIAL DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL DE CĂTRE ORGANUL LOCAL DE SPECIALITATE ÎN DOMENIUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Specialitatea 531.02. Management educațional

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific: **ANDRIȚCHI VIORICA**,
doctor habilitat, profesor universitar

Autor:

CHIȘINĂU, 2026

© Popa, Violeta, 2026

CUPRINS

ADNOTARE……...5
LISTA TABELELOR……..7
LISTA FIGURILOR……....9
LISTA ABREVIERILOR……..10
INTRODUCERE……...……11
1. REPERE TEORETICO-METODOLOGICE ALE MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL LA NIVEL LOCAL….....……20
1.1. Evoluția conceptului de calitate și particularitățile asigurării calității în învățământul general20
1.2. Fundamente teoretico-metodologice ale managementului calității în învățământul general la nivel local……...26
1.3. Modele și experiențe relevante pentru fundamentarea managementului calității în învățământul general la nivel local .....……..34
1.4. Concluzii la capitolul 1……..46
2. FUNDAMENTAREA ȘI OPERAȚIONALIZAREA MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL LA NIVELUL OLSDÎ……48
2.1. Cadrul normativ și instituțional al asigurării calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ…….....……..48
2.2. Competența de management al calității a specialistului OLSDÎ: fundamentare, structură și referențial de evaluare……57
2.3. Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general la nivelul OLSDÎ și mecanismul său de operaționalizare……..68
2.4. Instrumente manageriale pentru asigurarea calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ …….....86
2.5. Concluzii la capitolul 2..…….....96
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A DEMERSULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI DE MANAGEMENT AL CALITĂȚII A SPECIALIȘTILOR OLSDÎ……...97
3.1. Premisele și cadrul metodologic al evaluării competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ ...……97
3.2. Programul și demersul acțional de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ……..…….113
3.3. Rezultatele validării experimentale a demersului formativ privind competența de management al calității……124

3.4. Concluzii la capitolul 3……140
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI……..144
BIBLIOGRAFIE…….148
ANEXE.....158
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII……....……..…….231
CV-UL CANDIDATULUI…….....232

ADNOTARE

POPA Violeta, Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului. Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2026.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 130 de titluri, 10 anexe, 147 de pagini de text de bază, 8 figuri și 31 de tabele. Rezultatele cercetării sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: managementul calității, asigurarea calității, management educațional la nivel local, model managerial, mecanism managerial, competență de management al calității, management bazat pe date, PDCA, îmbunătățire continuă.

Scopul cercetării: Fundamentarea teoretico-metodologică, elaborarea și validarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivel local, realizat de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului.

Obiectivele cercetării: analiza și sistematizarea reperelor teoretice, a modelelor, cadrelor și practicilor internaționale relevante; analiza cadrului normativ al asigurării calității în învățământul general și fundamentarea cadrului axiologic și funcțional al managementului calității la nivel local, prin delimitarea sistemului de valori și principii relevante; investigarea empirică și identificarea necesităților relevante pentru dezvoltarea cercetării; elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general de către OLSDÎ, a mecanismului și a sistemului de instrumente manageriale; conceptualizarea competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ și elaborarea Referențialului de evaluare a nivelului de manifestare a acesteia; elaborarea și implementarea Programului și a demersului acțional de formare a competenței de management al calității învățământului general al specialiștilor din cadrul OLSDÎ.

Noutatea și originalitatea științifice: fundamentarea construcției teoretico-metodologice integrate a managementului calității, adaptată specificului funcțional al OLSDÎ; elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității și configurarea mecanismului său de operaționalizare prin cinci macroprocese interdependente, contextualizate în logica PDCA, cu integrarea transversală a dimensiunii digitale și a managementului riscurilor; delimitarea celor opt direcții interdependente de asigurare a calității; conceptualizarea competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ; elaborarea Referențialului de evaluare și a cadrului metodologic de formare a competenței; fundamentarea relației funcționale dintre Modelul managerial, mecanismul său de operaționalizare, competența specialistului, Referențial și demersul formativ.

Rezultatele științifice obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante: a fost fundamentat și elaborat Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general la nivelul OLSDÎ, conceput ca sistem deschis, dinamic și integrator, care articulează cadrul teoretic, normativ și axiologic, resursele, competența specialistului, direcțiile de intervenție, mecanismul managerial și conexiunile de feedback; a fost configurat mecanismul managerial prin cinci macroprocese interdependente și a fost structurat sistemul funcțional de instrumente necesar operaționalizării acestuia; a fost conceptualizată competența de management al calității a specialistului OLSDÎ și elaborat Referențialul de evaluare; a fost elaborat, implementat și evaluat demersul formativ destinat dezvoltării competenței de management al calității.

Semnificația teoretică: dezvoltarea cadrului conceptual și metodologic al managementului calității în învățământul general la nivel local prin fundamentarea unei abordări sistemice, procesuale și integratoare adaptate specificului funcțional al OLSDÎ; fundamentarea cadrului axiologic și principial al managementului calității; delimitarea cadrului funcțional prin opt direcții interdependente de intervenție; fundamentarea mecanismului managerial și a caracterului său ciclic și autoreglator; dezvoltarea conceptului de competență de management al calității a specialistului OLSDÎ și explicitarea relației funcționale dintre Modelul managerial, mecanismul de operaționalizare și competența specialistului.

Valoarea aplicativă: Modelul managerial și mecanismul său de operaționalizare, care pot constitui repere metodologice pentru organizarea managementului calității la nivel local; Referențialul de evaluare a competenței de management al calității; Programul și demersul acțional de formare; sistemul funcțional de instrumente manageriale pentru diagnoză și prognoză, planificare, organizare și implementare, monitorizare și evaluare, fundamentarea deciziilor pe date, feedback și îmbunătățire continuă; precum și cadrul metodologic de evaluare PRE–POST a evoluției competenței profesionale. Rezultatele cercetării oferă repere pentru dezvoltarea profesională a specialiștilor și pentru organizarea coerentă a proceselor de management al calității la nivel local.

Implementarea rezultatelor științifice: rezultatele cercetării au fost valorificate prin studiul empiric preexperimental realizat cu participarea a 141 de specialiști OLSDÎ din 35 de raioane/municipii, inclusiv UTA Găgăuzia, și prin implementarea, pe parcursul a opt săptămâni, a Programului de formare cu 120 de specialiști OLSDÎ, evaluați în cadrul unui design intrasubiecți PRE–POST. Demersul a inclus utilizarea Referențialului de evaluare, valorificarea instrumentelor manageriale și elaborarea unor produse formative aplicative. Rezultatele evaluării PRE–POST au evidențiat diferențe statistic semnificative pentru toate cele șapte unități de competență și pentru scorul global, fiind diseminate prin publicații și manifestări științifice naționale și internaționale.

ANNOTATION

POPA Violeta, The Managerial Model for Quality Assurance in General Education by the Local Specialized Authority in the Domain of Education. Doctoral Thesis in Educational Sciences, Chișinău, 2026.

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography comprising 130 references, 10 appendices, 147 pages of main text, 8 figures, and 31 tables. The research findings have been published in 12 scientific publications.

Keywords: quality management, quality assurance, educational management at the local level, managerial model, managerial mechanism, quality management competence, data-driven management, PDCA, continuous improvement.

Research aim: To provide the theoretical and methodological foundations for, develop, and validate the Managerial Model for Quality Assurance in General Education at the local level, implemented by the Local Specialized Authority in the Domain of Education (OLSDÎ).

Research objectives: to analyse and systematise relevant theoretical foundations, models, frameworks, and international practices; to analyse the regulatory framework for quality assurance in general education and establish the axiological and functional foundations of quality management at the local level by identifying the relevant system of values and principles; to conduct an empirical investigation and identify needs relevant to the further development of the research; to develop the Managerial Model for Quality Assurance in General Education by OLSDÎ, together with its managerial mechanism and system of management tools; to conceptualise the quality management competence of OLSDÎ specialists and develop a Reference Framework for Assessing the Level of Demonstration of this Competence; to develop and implement the Training Programme and the action-oriented approach for developing the quality management competence of OLSDÎ specialists in general education.

Scientific novelty and originality: the establishment of an integrated theoretical and methodological framework for quality management adapted to the specific functions of OLSDÎ; the development of the Managerial Model for Quality Assurance and the configuration of its operationalisation mechanism through five interdependent macroprocesses, contextualised within the PDCA cycle, with the digital dimension and risk management integrated as cross-cutting components; the identification of eight interdependent areas of quality assurance; the conceptualisation of the quality management competence of OLSDÎ specialists; the development of the Competence Assessment Reference Framework and the methodological framework for competence development; and the substantiation of the functional relationship between the Managerial Model, its operationalisation mechanism, specialists' competence, the Assessment Reference Framework, and the training approach.

Scientific results obtained that contribute to solving the significant scientific problem: the Managerial Model for Quality Assurance in General Education at the OLSDÎ level was theoretically substantiated and developed as an open, dynamic, and integrated system linking the theoretical, regulatory, and axiological foundations, resources, specialists' competence, areas of intervention, the managerial mechanism, and feedback loops; the managerial mechanism was configured through five interdependent macroprocesses, and a functional system of management tools required for its operationalisation was structured; the quality management competence of OLSDÎ specialists was conceptualised, and the Competence Assessment Reference Framework was developed; and the training approach aimed at developing quality management competence was designed, implemented, and evaluated.

Theoretical significance: the advancement of the conceptual and methodological framework for quality management in general education at the local level through the substantiation of a systemic, process-based, and integrative approach adapted to the specific functions of OLSDÎ; the establishment of the axiological framework and underlying principles of quality management; the definition of the functional framework through eight interdependent areas of intervention; the substantiation of the managerial mechanism and its cyclical and self-regulating nature; the development of the concept of quality management competence of OLSDÎ specialists; and the clarification of the functional relationship between the Managerial Model, its operationalisation mechanism, and specialists' competence.

Practical value: the Managerial Model and its operationalisation mechanism, which may serve as methodological reference points for organising quality management at the local level; the Quality Management Competence Assessment Reference Framework; the Training Programme and the action-oriented training approach; the functional system of management tools for diagnosis and forecasting, planning, organisation and implementation, monitoring and evaluation, data-informed decision-making, feedback, and continuous improvement; and the methodological framework for PRE–POST assessment of professional competence development. The research findings provide reference points for the professional development of specialists and the coherent organisation of quality management processes at the local level.

Implementation of scientific results: the research findings were applied through a pre-experimental empirical study involving 141 OLSDÎ specialists from 35 districts and municipalities, including the Autonomous Territorial Unit of Gagauzia, and through the implementation of an eight-week Training Programme involving 120 OLSDÎ specialists, assessed using a within-subjects PRE–POST design. The approach included the use of the Competence Assessment Reference Framework, the application of management tools, and the development of practical training outputs. The PRE–POST assessment results revealed statistically significant differences across all seven competence units and in the overall score. The findings were disseminated through publications and national and international scientific events.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Evoluția abordărilor asupra conceptului de calitate……..21
Tabelul 1.2. Perspective asupra conceptului de calitate și relevanța acestora pentru educație….22
Tabelul 1.3. Abordări ale calității în educație în literatura de specialitate……25
Tabelul 1.4. Principiile managementului calității și relevanța acestora pentru educație……...28
Tabelul 1.5. Repere europene și internaționale relevante pentru managementul și asigurarea calității în educație…….30
Tabelul 1.6. Funcțiile și procesele managementului calității în abordările unor autori reprezentativi…….31
Tabelul 1.7. Analiza comparativă a modelelor și cadrelor de management al calității relevante pentru cercetare…….38
Tabelul 1.8. Instrumente internaționale de evaluare și colectare a datelor relevante pentru managementul calității în educație……40
Tabelul 1.9. Elemente transferabile pentru managementul calității la nivelul OLSDÎ…….44
Tabelul 2.1. Sinteza cadrului normativ, instituțional și metodologic al asigurării calității în învățământul general din perspectiva OLSDÎ……55
Tabelul 2.2. Repere conceptuale ale competenței profesionale și manageriale valorificate în cercetare…….58
Tabelul 2.3. Fundamentarea structurii competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ……62
Tabelul 2.4. Relația dintre responsabilitățile OLSDÎ și componentele competenței de management al calității……..66
Tabelul 2.5. Direcțiile de asigurare a calității integrate în modelul managerial……78
Tabelul 2.6. Sistemul funcțional al instrumentelor de operaționalizare a Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ…….....94
Tabelul 3.1. Sinteza premiselor empirice preexperimentale privind managementul calității la nivelul OLSDÎ……..100
Tabelul 3.2. Designul experimentului pedagogic……104
Tabelul 3.3. Corespondența dintre componentele competenței și unitățile de competență evaluate experimental…….105
Tabelul 3.4. Structura sintetică a Referențialului de evaluare a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ……106
Tabelul 3.5. Rezultatele sintetice ale etapei de constatare……...109
Tabelul 3.6. Distribuția rezultatelor inițiale pe unități de competență…….111

Tabelul 3.7. Structura programului de formare a competenței de management al calității…….117
Tabelul 3.8. Strategii și modalități metodologice utilizate în formarea competenței de management al calității……121
Tabelul 3.9. Organizarea intervenției formative……..123
Tabelul 3.10. Indicatorii descriptivi PRE–POST pentru cele șapte unități de competență…….126
Tabelul 3.11. Indicatorii descriptivi ai scorului global al competenței în etapele PRE și POST130
Tabelul 3.12. Distribuția participanților pe nivelurile globale ale competenței în etapele PRE și POST……130
Tabelul 3.13. Tranziția individuală a participanților între nivelurile globale PRE și POST…...131
Tabelul 3.14. Rezultatele testului Wilcoxon pentru comparația PRE–POST a celor șapte unități de competență și a scorului global (N = 120)……..132
Tabelul 3.15. Corelațiile Spearman dintre vechimea în OLSDÎ și rezultatele globale ale competenței……..135
Tabelul 3.16. Rezultatele testului Kruskal–Wallis pentru scorul global în funcție de funcția ocupată…….135

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Ciclul PDCA (Plan–Do–Check–Act)……..32
Figura 1.2. Componentele managementului calității și relațiile dintre acestea…….33
Figura 2.1. Structura competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ…….65
Figura 2.2. Configurația direcțiilor de asigurare a calității în cadrul Modelului managerial la nivelul OLSDÎ……75
Figura 2.3. Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ ……...83
Figura 3.1. Designul experimentului pedagogic privind dezvoltarea competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ.....103
Figura 3.2. Evoluția valorilor medii PRE–POST pentru cele șapte unități de competență.....127
Figura 3.3. Distribuția nivelurilor globale ale competenței de management al calității în etapele PRE și POST.....130

LISTA ABREVIERELOR

ANACEC - Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

ATE - Agențiile Teritoriale pentru Educație

CAF - Common Assessment Framework - Cadrul comun de evaluare

CNC - Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova

EFQM - European Foundation for Quality Management

HG - Hotărârea Guvernului

IBM - International Business Machines Corporation - Corporația Internațională pentru Mașini de Calcul

ISO - International Organization for Standardization - Organizația Internațională de Standardizare

MEC - Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development - Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

OLSDÎ - Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului

PDCA - Plan-Do-Check-Act - Planifică-Realizează-Verifică-Acționează pentru îmbunătățire

PISA - Programme for International Student Assessment - Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor

POST - evaluarea postformare / etapa de control

PRE - evaluarea inițială / etapa de constatare

QMS - Qualitätsmanagementsystem für Schulen - sistemul de management al calității pentru școli din Austria

SD - abaterea standard (standard deviation)

SEM - School Excellence Model - Modelul de excelență școlară

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences - Pachet statistic pentru științele sociale

SQM - Schulqualitätsmanager/innen - manageri ai calității școlare

TALIS - Teaching and Learning International Survey - Studiul internațional privind predarea și învățarea

TQM - Total Quality Management - Managementul total al calității

UC - unitate de competență; în cercetare sunt utilizate UC1-UC7

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

UTA - Unitatea Teritorială Autonomă; în teză: UTA Găgăuzia

INTRODUCERE

În contextul transformărilor generate de globalizare, digitalizare, mobilitatea forței de muncă și schimbările demografice, sistemele educaționale sunt supuse unor exigențe crescânde privind eficiența, relevanța și performanța serviciilor educaționale oferite [127]. În aceste condiții, asigurarea și îmbunătățirea continuă a calității educației au devenit priorități strategice ale politicilor educaționale la nivel internațional, național și local [25; 128].

Comisia Europeană promovează dezvoltarea unor sisteme de asigurare a calității școlare orientate spre autoevaluare, evaluare externă, dezvoltare instituțională și îmbunătățire continuă [25]. Documentele *Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură* (*UNESCO)* evidențiază necesitatea dezvoltării unor sisteme educaționale incluzive, echitabile și de calitate și subliniază rolul leadershipului în îmbunătățirea educației la nivel sistemic [128; 129]. La rândul său, *Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD)* accentuează importanța monitorizării, evaluării și utilizării datelor pentru dezvoltarea capacității instituționale și fundamentarea deciziilor educaționale [83; 87].

Analiza experiențelor din Finlanda [31; 81], Estonia [74; 75; 82], Austria [9; 80], România [47; 94] și Singapore [76; 86] evidențiază faptul că performanța sistemelor educaționale este asociată cu existența unor mecanisme coerente de management și asigurare a calității, cu utilizarea datelor în procesul decizional și cu dezvoltarea capacității instituționale la nivelurile responsabile de implementarea politicilor educaționale.

La nivel național, problematica asigurării calității educației ocupă un loc central în documentele de politici educaționale ale Republicii Moldova. Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030", aprobată prin Legea nr. 315/2022, subliniază rolul determinant al educației în dezvoltarea capitalului uman și în creșterea competitivității societății [93]. Totodată, Strategia de dezvoltare „Educația 2030", aprobată prin Hotărârea de Guvern (HG) nr. 114/2023, evidențiază necesitatea consolidării mecanismelor de management și asigurare a calității la toate nivelurile sistemului educațional, inclusiv la nivelul administrației educaționale locale [41]. În același context, Codul educației al Republicii Moldova consacră principiul calității drept unul dintre principiile fundamentale ale sistemului educațional și stabilește responsabilități explicite pentru actorii implicați în asigurarea calității educației [91].

Importanța temei este determinată de rolul strategic atribuit Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ) în asigurarea calității în învățământul general. Conform prevederilor Codului educației și ale Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a OLSDÎ, aceste structuri au responsabilitatea coordonării, monitorizării și evaluării proceselor educaționale

din unitățile administrativ-teritoriale gestionate [44; 91].

În contextul actual al reformării administrației educaționale locale, relevanța problematicii cercetate se amplifică. Reforma „Restart în educație" prevede reorganizarea structurilor raionale și municipale de administrare a învățământului și instituirea Agențiilor Teritoriale pentru Educație (ATE), aflate în subordinea Ministerului Educației și Cercetării, care vor prelua responsabilități în administrarea învățământului general, monitorizarea activității instituțiilor și implementarea politicilor educaționale la nivel teritorial [116]. Cercetarea de față a fost realizată în raport cu cadrul instituțional al OLSDÎ existent în perioada investigației; prin urmare, această transformare nu modifică obiectul cercetării, dar deschide perspectiva valorificării și adaptării rezultatelor obținute la noul cadru instituțional, în special în domeniul managementului calității, utilizării datelor, monitorizării, evaluării și îmbunătățirii continue.

Problematica managementului și asigurării calității a constituit obiectul cercetării unui număr semnificativ de savanți din domeniul managementului general, managementului educațional și evaluării instituționale. Contribuții fundamentale aparțin lui *J.M. Juran*, prin planificarea, controlul și îmbunătățirea calității [60; 61], și lui *W.E. Deming*, prin abordarea sistemică și logica îmbunătățirii continue [22]. *P. Crosby* dezvoltă perspectiva conformității cu cerințele și prevenirii erorilor [19], iar *A.V. Feigenbaum* accentuează responsabilitatea organizațională integrală pentru calitate [29]. Aceste perspective sunt dezvoltate în abordările contemporane ale managementului total al calității și excelenței organizaționale [78]. În domeniul serviciilor, cercetările realizate de *C. Grönroos, A. Parasuraman, V. A. Zeithaml și L. L. Berry* au demonstrat că percepția calității este influențată nu doar de rezultatele obținute, ci și de procesele prin care serviciile sunt furnizate, accentuând importanța evaluării experienței beneficiarilor și a satisfacției acestora [36; 90]**.** În sfera educației, *L. Harvey și D. Green* au evidențiat caracterul multidimensional al conceptului de calitate, definind calitatea prin excelență, conformitate cu standardele, adecvare la scop și transformare [49]. Ulterior, *L. Harvey și B. Stensaker* au dezvoltat conceptul de cultură a calității, accentuând rolul valorilor și practicilor organizaționale în dezvoltarea instituțională [50]. Cercetările realizate de *S. Cristea*, *Ș. Iosifescu* și *P. Lisievici* au contribuit la fundamentarea managementului educațional și al calității educației, prin abordarea dimensiunilor organizaționale și comunitare ale procesului educațional, precum și a funcționării și dezvoltării organizației școlare [17; 58; 65].

În Republica Moldova, *Vl. Guțu* fundamentează managementul și sistemul de asigurare a calității la nivel local [40], iar *A. Cara* abordează strategiile de asigurare a calității la nivelul instituției școlare [12]. *V. Gh. Cojocaru* dezvoltă perspectiva sistemică asupra managementului calității și a competențelor manageriale [15]. Cercetările *V. Andrițchi* [1; 2; 3] privind

managementul resurselor umane și dezvoltarea profesională, ale *T. Callo* [11] privind calitatea cadrului didactic ca dimensiune a calității educației, ale lui *D. Patrașcu* și *V. Crudu* [20] privind calitatea învățământului preuniversitar.

Cu toate acestea, cercetările consacrate managementului calității în învățământul general la nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului sunt limitate. Cercetările internaționale privind nivelurile intermediare și locale de administrare a sistemului educațional evidențiază rolul acestora în evaluare, coordonarea reformelor, responsabilizare și dezvoltarea capacității sistemului [10; 48; 117]. În Republica Moldova, *Vl. Guțu* fundamentează sistemul de asigurare a calității în învățământul general la nivel local [40]. În corpusul de lucrări analizat nu a fost identificată o construcție teoretico-metodologică integrată care să coreleze specific OLSDÎ modelul managerial, mecanismul de asigurare a calității și dezvoltarea competenței de management al calității a specialiștilor. Astfel, se constată existența unui decalaj între responsabilitățile atribuite OLSDÎ prin cadrul normativ și suportul teoretico-praxiologic disponibil pentru realizarea eficientă a acestora.

Contradicțiile cercetării. Analiza teoretică și comparativă a domeniului, examinarea cadrului normativ și a practicilor manageriale relevante au permis delimitarea următoarelor contradicții: între necesitatea exercitării unui management sistemic, coerent și orientat spre îmbunătățire continuă a calității în învățământul general la nivel local și insuficienta integrare și contextualizare a reperelor teoretice, axiologice și metodologice în raport cu specificul funcțional și responsabilitățile OLSDÎ; între responsabilitățile normative atribuite OLSDÎ în domeniul asigurării calității și insuficienta configurare și operaționalizare a unui cadru managerial integrat care să coreleze domeniile de intervenție, procesele manageriale și instrumentele necesare exercitării coerente a acestor responsabilități; între rolul profesional-managerial al specialiștilor OLSDÎ în realizarea managementului calității și insuficienta fundamentare și operaționalizare a competenței de management al calității și a cadrului metodologic necesar diagnosticării, dezvoltării și evaluării acesteia.

Contradicțiile identificate au permis conturarea ***problemei de cercetare***, care rezidă în insuficienta fundamentare și operaționalizare integrată a managementului calității în învățământul general la nivel local, în condițiile existenței unor responsabilități normative explicite, dar și al lipsei unui model managerial coerent care să coreleze și să armonizeze reperele teoretice și axiologice, domeniile de intervenție, procesele și instrumentele manageriale și competența de management al calității a specialistului din cadrul OLSDÎ.

Obiectul cercetării: Procesul de management al calității în învățământul general la nivel local, realizat de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învăţământului.

Scopul cercetării: Fundamentarea teoretico-metodologică, elaborarea și validarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivel local de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului.

Obiectivele cercetării.

1. Analiza și sistematizarea reperelor teoretice, a modelelor, cadrelor și practicilor internaționale relevante pentru asigurarea calității în învățământul general la nivel local.

2. Analiza cadrului normativ, instituțional și metodologic al asigurării calității în învățământul general la nivel local și fundamentarea cadrului axiologic și funcțional al managementului calității la nivel local, prin delimitarea rolului, responsabilităților OLSDÎ și a sistemului de valori și principii relevante.

3. Investigarea empirică, din perspectiva specialiștilor OLSDÎ, a funcționalității proceselor de management al calității la nivel local și identificarea vulnerabilităților și necesităților relevante pentru dezvoltarea componentei manageriale și competențiale a cercetării.

4. Elaborarea *Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general de către OLSDÎ*, a mecanismului de operaționalizare și a sistemului funcțional de instrumente manageriale, prin integrarea direcțiilor de asigurare a calității și a proceselor manageriale specifice nivelului local.

5. Conceptualizarea, definirea, structurarea și operaționalizarea competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ și elaborarea Referențialului de evaluare a nivelului de manifestare a acesteia.

6. Elaborarea și implementarea Programului și a demersului acțional de formare a competenței de management al calității învățământului general a specialiștilor din cadrul OLSDÎ, în vederea validării *Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general de către OLSDÎ*.

Ipoteza de cercetare.

Managementul calității învățământului general la nivel local poate fi fundamentat și operaționalizat într-o manieră sistemică, coerentă și orientată spre îmbunătățire continuă dacă:

– valorifică repere teoretice relevante și, în mod selectiv și contextualizat, modele, cadre și abordări ale asigurării calității, raportate la misiunea, responsabilitățile și funcțiile OLSDÎ;

– se întemeiază pe un sistem coerent de valori și principii fundamentate în raport cu specificul managementului calității învățământului la nivel local;

– este operaționalizat prin Modelul și un mecanism managerial care articulează procesele de diagnoză și prognoză, elaborare a politicii și planificare strategică, organizare și implementare, monitorizare și evaluare, feedback și îmbunătățire continuă;

– valorificarea Modelului și a mecanismului managerial este susținută de competența de management al calității învățământului general a specialiștilor OLSDÎ, dezvoltată printr-un demers formativ fundamentat metodologic, iar participarea specialiștilor la demersul formativ va fi asociată cu o evoluție pozitivă a nivelului de manifestare a competenței de management al calității învățământului general la nivel local.

Metodologia cercetării a fost proiectată în raport cu caracterul sistemic al obiectului cercetării și integrează:

Metodele teoretice – documentarea științifică, analiza și sinteza, comparația, generalizarea, sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică – au fost utilizate pentru analiza și conceptualizarea managementului calității învățământului general, examinarea cadrului normativ și metodologic, analiza comparativă a modelelor, cadrelor și experiențelor relevante și deducerea reperelor necesare fundamentării Modelului managerial.

Metodele empirice au inclus ancheta prin chestionar semistructurat și analiza de conținut, utilizate în studiul preexperimental cu 141 de specialiști OLSDÎ pentru investigarea percepțiilor acestora asupra funcționalității proceselor de management al calității la nivel local și pentru identificarea vulnerabilităților și necesităților relevante pentru dezvoltarea cercetării.

Metodele de analiză calitativă au vizat examinarea răspunsurilor deschise și a produselor formative ale participanților, prin raportare la indicatorii și descriptorii Referențialului, în vederea contextualizării și aprofundării interpretării rezultatelor cantitative. Prelucrarea cantitativă a datelor a inclus statistica descriptivă și analiza inferențială. Pentru compararea rezultatelor PRE–POST a fost utilizat testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi, completat prin estimarea mărimii efectului; relația dintre rezultatele competenței și vechimea profesională a fost examinată prin coeficientul de corelație Spearman, iar diferențele în raport cu funcția ocupată – prin testul Kruskal–Wallis. Prelucrarea statistică a fost realizată cu ajutorul IBM SPSS Statistics 29.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în fundamentarea și configurarea, pentru nivelul OLSDÎ, a unei construcții teoretico-metodologice integrate a managementului calității învățământului general, adaptată specificului funcțional al acestuia, care corelează Modelul managerial, mecanismul său de operaționalizare, competența de management al calității a specialistului și cadrul metodologic de dezvoltare și evaluare a acesteia. Noutatea se concretizează în:

– Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general la nivel local de către OLSDÎ, conceput ca sistem deschis și integrator, care corelează fundamentele axiologice, resursele, competența specialistului, procesele manageriale, rezultatele și delimitează câmpul funcțional al managementului calității prin opt direcții interdependente de intervenție;

– mecanismul managerial de operaționalizare a Modelului prin cinci macroprocese interdependente – *diagnoză și prognoză, elaborarea politicii și planificarea strategică, organizarea și implementarea intervențiilor, monitorizarea și evaluarea, feedbackul și îmbunătățirea continuă* –, prin contextualizarea logicii PDCA la responsabilitățile OLSDÎ și integrarea transversală a dimensiunii digitale și a managementului riscurilor; precum și structurarea funcțională a instrumentarului corelat cu aceste procese;

– conceptualizarea competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ ca un construct profesional-managerial integrator, configurat prin componente conceptual-normative, procesual-manageriale, analitic-decizionale și axiologic-relaționale, cu integrarea transversală a dimensiunii digitale, și corelat cu responsabilitățile și situațiile profesionale specifice OLSDÎ, precum și Referențialul de evaluare a acesteia;

– cadrul metodologic de formare a competenței de management al calității, concretizat în Programul și demersul acțional de formare, construite în relație cu structura competenței, mecanismul managerial și necesitățile formative identificate.

Rezultatele științifice obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante se concretizează în următoarele:

1. Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ, elaborat ca sistem deschis, dinamic și integrator, articulează fundamentele teoretice, normative și axiologice, resursele, competența specialistului, cele opt direcții interdependente de asigurare a calității, mecanismul managerial, rezultatele și conexiunile de feedback. Sistemul de valori și principii fundamentat în cercetare constituie cadrul de orientare al Modelului, iar delimitarea celor opt direcții permite poziționarea managementului calității ca logică integratoare a domeniilor de responsabilitate ale OLSDÎ.

2. Mecanismul managerial de operaționalizare a Modelului este configurat prin cinci macroprocese interdependente – *diagnoza și prognoza; elaborarea politicii și planificarea strategică a calității; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și evaluarea; feedbackul și îmbunătățirea continuă* –, contextualizate în logica PDCA și aplicabile transversal direcțiilor de asigurare a calității. Managementul riscurilor și dimensiunea digitală sunt integrate transversal, iar sistemul funcțional de instrumente manageriale susține operaționalizarea proceselor și corelația dintre date, probleme/nevoi, priorități, obiective, intervenții, indicatori, rezultate, feedback și măsuri de îmbunătățire.

3. Competența de management al calității învățământului general a specialistului OLSDÎ a fost conceptualizată ca un construct integrator și structurată prin componentele *conceptual-normativă, procesual-managerială, analitic-decizională și axiologic-relațională*, cu *dimensiunea*

digitală integrată transversal. Operaționalizarea competenței prin șapte unități, indicatori și descriptori a fundamentat Referențialul de evaluare, utilizabil ca un cadru metodologic comun pentru diagnosticarea, dezvoltarea și evaluarea nivelului de manifestare a competenței.

4. Programul și demersul acțional de formare a competenței de management al calității învățământului general, elaborate în corelație cu structura competenței, Referențialul, mecanismul managerial și necesitățile formative identificate, implementate și evaluate în cadrul unui design PRE–POST cu 120 de specialiști OLSDÎ, au evidențiat o evoluție statistic semnificativă pentru toate cele șapte unități de competență și pentru scorul global, susținând relevanța demersului formativ și a componentei competențiale pentru valorificarea Modelului managerial, în limitele designului experimental utilizat.

Problema științifică soluționată constă în fundamentarea teoretico-metodologică și elaborarea *Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general la nivelul OLSDÎ* și a mecanismului său de operaționalizare, prin integrarea într-o construcție sistemică și coerentă a cadrului axiologic și principial, direcțiilor de intervenție, proceselor manageriale, instrumentarului și competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ; fapt care a permis clarificarea și structurarea unitară a cadrului managerial necesar exercitării responsabilităților OLSDÎ în domeniul calității.

Semnificația teoretică a cercetării constă în dezvoltarea cadrului conceptual al managementului calității învățământului general la nivel local, prin fundamentarea unei viziuni sistemice și integratoare asupra exercitării acestuia de către OLSDÎ, și se concretizează în:

– particularizarea și integrarea reperelor teoretice relevante ale managementului calității – abordarea sistemică și procesuală, orientarea spre beneficiar, managementul bazat pe date și dovezi și îmbunătățirea continuă – în raport cu specificul funcțional și responsabilitățile OLSDÎ;

– fundamentarea cadrului axiologic și principial al managementului calității la nivelul OLSDÎ, prin stabilirea sistemului de valori și principii și argumentarea relațiilor dintre resurse, competența specialistului, direcțiile de asigurare a calității și procesele manageriale integrate în Model;

– delimitarea cadrului funcțional al managementului calității la nivelul OLSDÎ prin cele opt direcții interdependente de intervenție și argumentarea statutului managementului calității ca logică managerială integratoare, prin care aceste domenii sunt analizate, coordonate, monitorizate, evaluate și dezvoltate;

– fundamentarea conceptuală a mecanismului managerial de operaționalizare a Modelului, prin structurarea celor cinci macroprocese interdependente – *diagnoză și prognoză; elaborarea politicii și planificarea strategică; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și*

evaluarea; feedbackul și îmbunătățirea continuă – și argumentarea caracterului lor ciclic și autoreglator în logica PDCA, cu integrarea transversală a dimensiunii digitale și a managementului riscurilor;

– dezvoltarea conceptului de competență de management al calității a specialistului OLSDÎ, prin definirea acesteia ca un construct profesional-managerial integrator, structurarea componentelor sale și stabilirea relației dintre această competență și procesele specifice managementului calității la nivel local;

– fundamentarea relației funcționale dintre Modelul managerial, mecanismul managerial și competența specialistului OLSDÎ, prin argumentarea competenței profesionale ca o condiție necesară pentru valorificarea Modelului și prin delimitarea rolurilor distincte ale Modelului, mecanismului și resursei competențiale în arhitectura managementului calității la nivel local.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în:

– Modelul managerial și mecanismul său de operaționalizare, care pot fi valorificate ca repere metodologice pentru proiectarea, organizarea și coordonarea proceselor de diagnoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare, feedback și îmbunătățire continuă la nivel local;

– Referențialul competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ, pertinent pentru diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței, proiectarea activităților formative și evaluarea progresului profesional;

– Programul și demersul acțional de formare a competenței de management al calității învățământului general, care pot fi valorificate în activități de formare și dezvoltare profesională a specialiștilor implicați în managementul calității educației la nivel local;

– Sistemul funcțional de instrumente manageriale, structurat în corespondență cu mecanismul Modelului și cu logica PDCA, aplicabil în diagnoza și prognoza calității, planificarea strategică și operațională, organizarea și implementarea intervențiilor, monitorizarea și evaluarea, utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor, managementul riscurilor, feedbackul și îmbunătățirea continuă.

Structura tezei. Teza cuprinde introducerea, trei capitole, concluziile generale și recomandările, bibliografia și anexele.

Capitolul 1, „Repere teoretico-metodologice ale managementului calității în învățământul general la nivel local”, analizează evoluția conceptului de calitate, abordările contemporane și particularitățile managementului calității în educație; deduce principiile, funcțiile și procesele managementului calității, inclusiv logica îmbunătățirii continue (PDCA), precum și modelele și cadrele principale de referință. Se argumentează rolul monitorizării, evaluării și

utilizării datelor în fundamentarea deciziilor manageriale; se valorifică experiențele Austriei, Estoniei, Finlandei, Singapore și României. Demersul evidențiază reperele relevante pentru managementul calității la nivelul administrației educaționale locale și constituie baza teoretico-metodologică a Modelului managerial propus.

În **capitolul 2, „Fundamentarea și operaționalizarea managementului calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ”**, sunt analizate cadrul normativ, instituțional și metodologic al asigurării calității, responsabilitățile OLSDÎ și relațiile funcționale dintre nivelurile național, local și instituțional. Este fundamentată competența de management al calității a specialistului OLSDÎ, ca resursă profesională necesară funcționării Modelului managerial. În baza acestor repere, este elaborat Modelul managerial de asigurare a calității, conceput sistemic, prin integrarea valorilor și principiilor, resurselor, competențelor, direcțiilor de asigurare a calității și proceselor manageriale. Operaționalizarea Modelului este realizată printr-un mecanism managerial care articulează diagnoza și prognoza, planificarea, organizarea și implementarea, monitorizarea și evaluarea, feedbackul și îmbunătățirea continuă, cu integrarea managementului riscurilor și a dimensiunii digitale, fiind susținut de un sistem de instrumente manageriale.

Capitolul 3, „Validarea experimentală a demersului de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ”, prezintă proiectarea, implementarea și evaluarea intervenției formative orientate spre verificarea aplicabilității mecanismului managerial propus. Cercetarea, organizată în etapele de constatare, formare și control, implică 120 de specialiști OLSDÎ, într-un design intrasubiecți. Evaluarea inițială și finală este realizată printr-un Referențial structurat pe șapte unități de competență, care fundamentează și organizarea Programului de formare. Intervenția valorifică situații-problemă, studii de caz, activități de analiză și reflecție, instrumente manageriale și produse aplicative, cu integrarea transversală a dimensiunii digitale. Evoluția competenței este examinată prin compararea rezultatelor PRE–POST, utilizând analize descriptive și inferențiale (testul Wilcoxon, coeficientul Spearman și testul Kruskal–Wallis), realizate în IBM SPSS Statistics 29. Capitolul evidențiază astfel relația dintre Modelul managerial, mecanismul său de operaționalizare și dezvoltarea competenței profesionale necesare aplicării acestuia la nivelul OLSDÎ.

1. REPERE TEORETICO-METODOLOGICE ALE MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL LA NIVEL LOCAL

1.1. Evoluția conceptului de calitate și particularitățile asigurării calității în învățământul general

Conceptul de calitate a cunoscut o evoluție semnificativă, reflectând transformările economice, sociale și organizaționale ale societății. Constituirea calității ca domeniu distinct de cunoaștere și practică managerială este asociată cu dezvoltarea producției industriale și cu necesitatea controlului proceselor și rezultatelor acestora. În primele etape ale acestei evoluții, calitatea era abordată predominant din perspectivă tehnică și era asociată cu verificarea conformității produselor finite față de cerințe sau specificații prestabilite [21; 28].

Dezvoltarea producției industriale de serie în prima jumătate a secolului XX a determinat trecerea de la simpla inspecție a produselor către controlul proceselor de fabricație. În această perioadă, accentul s-a deplasat treptat de la identificarea defectelor către prevenirea acestora, prin monitorizarea și controlul proceselor care generează produsele și serviciile [21; 78]. Ulterior, extinderea preocupărilor privind calitatea asupra diferitelor etape ale realizării produsului și asupra proceselor organizaționale a contribuit la consolidarea conceptului de asigurare a calității și la asumarea responsabilității pentru calitate la nivelul întregii organizații [21; 29].

Un moment important în evoluția conceptului de calitate îl constituie contribuțiile reprezentanților școlii moderne a managementului calității. *J.M. Juran* asociază calitatea cu conceptul *de „adecvare pentru utilizare" (fitness for use), raportând-o la capacitatea produselor și serviciilor de a răspunde necesităților beneficiarilor* [61, p. 2.2]. Autorul fundamentează managementul calității prin *trilogia calității – planificarea calității, controlul calității și îmbunătățirea calității – care constituie un reper conceptual al managementului calității* [60; 61, pp. 2.5–2.6].

La rândul său, *W.E. Deming* a promovat o abordare sistemică a calității, *accentuând responsabilitatea managementului și îmbunătățirea continuă a sistemului de producție și servicii* [22, pp. 23–24], precum și *necesitatea înțelegerii variației în procesele organizaționale* [22, p. 309]. În viziunea sa, o *mare parte a problemelor și posibilităților de îmbunătățire aparțin sistemului și intră în responsabilitatea managementului* [22, p. 315].

O altă contribuție semnificativă aparține lui *P. Crosby*, care definește calitatea ca *„conformitate cu cerințele" și promovează standardul „zero defecte",* punând accent pe prevenirea neconformităților [19, pp. 17–18]. În această perspectivă, calitatea este asociată cu

prevenirea erorilor și respectarea cerințelor stabilite, iar costurile neconformității devin relevante pentru aprecierea eficienței organizaționale [19, p. 18].

A.V. Feigenbaum extinde abordarea tradițională a calității prin conceptul de *Total Quality Control*, precursor al managementului total al calității (TQM), susținând integrarea responsabilității pentru calitate la nivelul întregii organizații [29]. În această perspectivă, calitatea nu reprezintă responsabilitatea exclusivă a unei funcții sau structuri specializate, ci rezultatul implicării coordonate a diferitelor componente și procese organizaționale.

Evoluția conceptului de calitate a fost consolidată prin dezvoltarea standardelor internaționale din familia ISO, care promovează o abordare sistemică și procesuală a managementului calității. Conform ISO 9000:2026, calitatea exprimă *gradul în care un ansamblu de caracteristici inerente ale unui obiect îndeplinește cerințele* [56, pct. 3.5.2]. Această accepțiune evidențiază raportarea calității la cerințe și oferă un reper conceptual pentru sistemele contemporane de management al calității.

Analiza evoluției conceptului de calitate evidențiază astfel deplasarea treptată a accentului de la inspecția și controlul conformității către prevenirea neconformităților, managementul proceselor, orientarea spre beneficiar și îmbunătățirea continuă. În accepțiunile contemporane, calitatea este integrată într-o abordare sistemică a managementului organizațional, în care procesele, responsabilitatea managerială, cerințele beneficiarilor și dezvoltarea continuă sunt interdependente [21; 56; 78]. Principalele orientări care reflectă această evoluție și relevanța lor pentru domeniul educațional sunt sintetizate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Evoluția abordărilor asupra conceptului de calitate

Sursa: elaborat de autoare în baza literaturii de specialitate [19; 22; 26; 29; 36; 56; 60; 61; 78; 90]

Orientare	Caracteristici dominante	Reprezentanți	Relevanță pentru educație
Normativ tehnică	Conformitate, cerințe, standarde, control	Crosby, ISO 9000	Asigurarea conformității cu standardele și criteriile educaționale
Managerial-procesuală	Procese, prevenire, planificare, control, îmbunătățire continuă	Juran, Deming, Feigenbaum	Managementul proceselor educaționale și dezvoltarea continuă a performanței
Orientată spre beneficiar	Nevoi, așteptări, percepția și valoarea serviciului	Grönroos, Parasuraman et al.	Orientarea educației spre elev, părinți și alte categorii de beneficiari
Strategică și sistemică	Leadership, strategie, cultură organizațională, performanță, excelență	Oakland, EFQM	Dezvoltare instituțională și management sistemic al calității

Sinteza prezentată în Tabelul 1.1 evidențiază diversificarea progresivă a abordărilor asupra calității, de la orientarea normativ-tehnică spre perspective managerial-procesuale, orientate spre beneficiar și sistemice. Totodată, conceptul de calitate nu beneficiază de o definiție unică și unanim acceptată. Complexitatea fenomenului și diversitatea contextelor în care este utilizat au determinat

apariția unor abordări conceptuale diferite, fiecare accentuând anumite dimensiuni ale calității [49; 115].

În baza literaturii analizate, calitatea poate fi interpretată, în funcție de domeniul de referință și de paradigma teoretică adoptată, ca valoare și excelență, conformitate cu cerințele, eficiență și creare de valoare, răspuns la nevoile beneficiarilor și ale societății sau rezultat al unui proces managerial sistemic orientat spre îmbunătățire continuă.

Dacă analiza anterioară surprinde evoluția conceptului de calitate din perspectiva dezvoltării managementului calității, abordarea interdisciplinară permite delimitarea unor perspective complementare: filosofică/axiologică, tehnică/normativă, economică/orientată spre valoare, sociologică/orientată spre beneficiar și managerială/sistemică, relevante pentru înțelegerea și operaționalizarea complexității calității în educație. Aceste perspective sunt sintetizate în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Perspective asupra conceptului de calitate și relevanța acestora pentru educație

Sursa: elaborat de autoare în baza literaturii de specialitate [16; 19; 22; 23; 34; 36; 49; 51; 56; 60; 61; 78; 90; 113; 115; 125]

Perspectiva	**Caracteristici esențiale**	**Relevanță pentru educație**
Filosofică / axiologică *[49; 115]*	Calitatea este raportată la excelență, valoare, ideal și la semnificația atribuită rezultatului sau procesului. Din această perspectivă, calitatea nu este redusă la conformitate, ci implică aprecierea valorii și a finalității urmărite.	Evidențiază dimensiunea axiologică a educației, orientarea spre dezvoltarea integrală a personalității și necesitatea raportării rezultatelor educaționale la valori, finalități și idealuri educaționale.
Tehnică / normativă *[19; 56; 60; 61]*	Calitatea este definită prin raportare la cerințe, standarde, criterii și specificații prestabilite. Accentul este pus pe conformitate, măsurare, verificare și control.	Fundamentează utilizarea standardelor educaționale, criteriilor, indicatorilor și instrumentelor de monitorizare și evaluare și permite aprecierea gradului de realizare a cerințelor stabilite.
Economică / orientată spre valoare *[16; 34]*	Calitatea este analizată în raport cu valoarea creată, eficiența utilizării resurselor și raportul dintre resurse, procese și rezultate. Accentul se deplasează de la cost în sine spre valoarea obținută pentru beneficiar.	Susține preocuparea pentru utilizarea eficientă a resurselor educaționale, corelarea investițiilor cu rezultatele și fundamentarea deciziilor privind prioritizarea resurselor în raport cu obiectivele de calitate.
Sociologică / orientată spre beneficiar *[23; 36; 51; 90]*	Calitatea este raportată la nevoile, așteptările, percepțiile și gradul de satisfacție al beneficiarilor și al societății. Accentul este pus pe relevanța socială și pe capacitatea serviciilor de a răspunde nevoilor celor cărora li se adresează.	Evidențiază necesitatea raportării educației la nevoile elevilor, părinților, comunității și societății și susține participarea beneficiarilor, feedbackul și evaluarea relevanței sociale a serviciilor educaționale.
Managerială / sistemică *[22; 78; 125]*	Calitatea este rezultatul funcționării coerente a unui sistem de procese interdependente, în care leadershipul, resursele, cultura organizațională, participarea actorilor, evaluarea și îmbunătățirea continuă sunt integrate într-un cadru managerial unitar.	Fundamentează abordarea calității educației ca rezultat al interacțiunii dintre resurse, procese, management și rezultate și justifică necesitatea unor mecanisme manageriale coerente, orientate spre monitorizare, autoreglare și îmbunătățire continuă.

Analiza perspectivelor asupra calității evidențiază caracterul complex și multidimensional al acestui concept [49]. Diversitatea abordărilor reflectă atât evoluția teoretică a conceptului de calitate, cât și extinderea domeniilor în care acesta este aplicat. În condițiile transformărilor economice, sociale și tehnologice contemporane, abordările tradiționale centrate pe control și conformitate au devenit insuficiente pentru explicarea și gestionarea performanței organizaționale.

Ca urmare, în ultimele decenii s-au consolidat abordări ale calității orientate spre performanța globală a organizației, satisfacerea nevoilor părților interesate, dezvoltarea culturii organizaționale și îmbunătățirea continuă. Aceste abordări depășesc perspectiva tehnică asupra calității și promovează o viziune sistemică, în care performanța este asociată cu interacțiunea dintre orientarea strategică, leadership, implicarea părților interesate, procesele organizaționale și rezultatele obținute [26; 50; 78].

În literatura managementului calității, *D. Garvin* dezvoltă *perspectiva multidimensională asupra calității, delimitând opt dimensiuni ale acesteia și evidențiind relevanța lor pentru analiza strategică și pentru poziționarea competitivă a organizației* [34, pp. 104–109]. Această pluralitate conceptuală este aprofundată de *C. A. Reeves și D. A. Bednar*, care analizează evoluția definițiilor calității, avantajele și limitele diferitelor accepțiuni și caracterul contextual al definirii calității [114, pp. 419–437].

O altă orientare relevantă este reprezentată de modelele de excelență organizațională, dintre care *Modelul EFQM* ocupă un loc important. În versiunea actuală, modelul promovează o abordare holistică a performanței organizaționale, structurată în jurul relației dintre direcția organizației, modul de execuție a strategiei și rezultatele obținute, cu accent pe scop, leadership, implicarea părților interesate, crearea de valoare, transformare și performanță sustenabilă [26]. În această perspectivă, calitatea este integrată într-un cadru mai larg al dezvoltării și performanței organizaționale, orientat spre îmbunătățire continuă și crearea de valoare pentru părțile interesate.

Un rol important în dezvoltarea abordărilor contemporane îl au standardele internaționale din familia ISO 9000, care promovează principii precum orientarea spre beneficiar, leadershipul, implicarea personalului, abordarea procesuală, luarea deciziilor pe baza dovezilor și îmbunătățirea continuă [56]. În domeniul educației, *ISO 21001:2025* oferă un cadru pentru sistemul de management al organizațiilor educaționale, orientat spre îmbunătățirea proceselor și spre creșterea satisfacției celor care învață, a altor beneficiari și a personalului, prin raportare la cerințele acestora [55, pct. 1].

În abordările contemporane ale calității, o importanță deosebită este acordată orientării spre părțile interesate, performanța organizațională fiind raportată la capacitatea organizației de a identifica și integra nevoile și așteptările beneficiarilor, partenerilor și altor actori relevanți. Din

această perspectivă, calitatea nu mai este redusă la conformitatea cu cerințele, ci este asociată și cu crearea de valoare pentru părțile interesate [26; 55].

Totodată, abordările contemporane asociază tot mai frecvent calitatea cu performanța sustenabilă și cu capacitatea organizației de a crea valoare pe termen lung pentru părțile interesate și societate [26]. În această perspectivă, evaluarea performanței depășește rezultatele imediate și integrează preocuparea pentru impactul și dezvoltarea pe termen lung a organizației.

O altă direcție importantă a abordărilor contemporane este reprezentată de conceptul de cultură a calității. *L. Harvey și B. Stensaker* subliniază că dezvoltarea calității nu poate fi susținută exclusiv prin structuri și mecanisme formale, ci presupune și dezvoltarea unor valori și credințe împărtășite și integrarea preocupării pentru calitate în practicile cotidiene ale organizației [50, pp. 434, 437–438]. Cultura calității favorizează asumarea responsabilității, colaborarea, învățarea organizațională și orientarea constantă spre dezvoltare și îmbunătățire.

Analiza abordărilor contemporane evidențiază trecerea de la o viziune restrictivă asupra calității, centrată pe control și conformitate, către o abordare sistemică și strategică, orientată spre performanță, satisfacerea părților interesate, cultura calității, sustenabilitate și îmbunătățire continuă [26; 50, pp. 434, 437–438; 78, pp. 3–7, 266–269]. Aceste orientări au influențat și conceptualizarea calității în educație.

Începând cu ultimele decenii ale secolului XX, problematica managementului și asigurării calității a dobândit o vizibilitate tot mai mare în educație, iar conceptele și practicile specifice managementului calității au pătruns progresiv în învățământ [49, pp. 9–11; 118, p. 10]. Ca urmare, conceptul de calitate în educație a cunoscut multiple interpretări și dezvoltări conceptuale, reflectând complexitatea și specificul fenomenului educațional.

Conceptul de calitate în educație este caracterizat printr-un grad ridicat de complexitate și multidimensionalitate, fiind influențat de diversitatea actorilor implicați și de raportarea la procese și rezultate [49, pp. 9–11]. În educație, calitatea nu poate fi redusă exclusiv la conformitatea cu standardele sau la măsurarea unor rezultate imediate, ci presupune și luarea în considerare a proceselor și a transformării produse asupra beneficiarilor [49, pp. 24–25].

Un reper conceptual important îl constituie abordarea lui *L. Harvey și D. Green*, care disting cinci modalități de conceptualizare a calității: calitatea ca excepție/excelență, ca perfecțiune sau consistență, ca adecvare la scop, ca valoare în raport cu resursele utilizate și ca transformare [49, p. 11]. Autorii evidențiază astfel caracterul plural al conceptului de calitate și dificultatea reducerii acestuia la o singură accepțiune [49, pp. 9–11].

În lucrările sale privind calitatea educației, *Ș. Iosifescu* dezvoltă o abordare sistemică și managerială a calității, corelată cu managementul proceselor, dezvoltarea organizațională și îmbunătățirea continuă a performanțelor [58, pp. 45–46].

În Republica Moldova, *Vl. Guțu* dezvoltă o concepție sistemică a asigurării calității în învățământul general la nivel local, structurând relațiile dintre componentele și structurile sistemului, precum și procedurile de implementare a managementului calității [40, pp. 8–10]. *V. Crudu și D. Patrașcu* abordează calitatea învățământului preuniversitar ca un fenomen complex, care reflectă funcțiile și obiectivele instituției, resursele, dinamica dezvoltării, rezultatele și relațiile cu mediul social [20, pp. 9–10]. În contextul învățământului superior, *S. Baciu* evidențiază relația dintre cultura calității și procesele manageriale, precum și orientarea managementului calității spre îmbunătățirea continuă a performanțelor [5, pp. 125–126, 146–147]. În aceeași direcție, *V. Chicu și S. Lîsenco* analizează raportul dintre managementul calității și calitatea managementului, evidențiind integrarea managementului calității în managementul instituției și relația dintre calitatea managementului și funcționalitatea sistemului de management al calității [13, pp. 13–14, 20–21].

Perspectivele analizate evidențiază caracterul multidimensional, sistemic și managerial al calității în educație, principalele repere conceptuale fiind sintetizate în Tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Abordări ale calității în educație în literatura de specialitate

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [5; 13; 20; 40; 49; 58]

Autor	Viziunea asupra calității în educație
Harvey & Green	Calitatea este conceptualizată prin cinci perspective: excepție/excelență, perfecțiune sau consistență, adecvare la scop, valoare în raport cu resursele utilizate și transformare, ceea ce evidențiază caracterul multidimensional al conceptului.
Ș. Iosifescu	Calitatea educației este raportată la finalitățile și valorile educației, la rezultatele învățării și la capacitatea organizației educaționale de a asigura condiții favorabile dezvoltării beneficiarilor.
V. Guțu	Calitatea educației este rezultatul funcționării unui sistem de mecanisme instituționale și manageriale care asigură planificarea, monitorizarea, evaluarea și îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale.
V. Crudu & D. Patrașcu	Calitatea învățământului este abordată structural și apreciată prin raportare la criterii, evidențiindu-se necesitatea unei evaluări care să țină seama de complexitatea procesului educațional.
S. Baciu	În contextul învățământului superior, calitatea este abordată ca un concept dinamic, multidimensional și situațional, cu accent pe identificarea rezultatelor învățării și a parametrilor de evaluare a acestora.
V. Chicu & S. Lîsenco	Calitatea este abordată din perspectiva măsurării și evaluării, prin utilizarea standardelor, indicatorilor și descriptorilor care permit aprecierea nivelului rezultatelor obținute.

Analiza comparativă a abordărilor privind calitatea în educație confirmă caracterul complex, dinamic și multidimensional al conceptului. Dincolo de diversitatea definițiilor și perspectivelor analizate, literatura de specialitate evidențiază o convergență în jurul unor dimensiuni esențiale:

orientarea spre beneficiar, relevanța și echitatea rezultatelor educaționale, eficiența proceselor, utilizarea mecanismelor de monitorizare și evaluare, dezvoltarea culturii calității și îmbunătățirea continuă [5; 13; 20; 40; 49; 58]. În această accepțiune, calitatea depășește semnificația tradițională de conformitate cu standardele și este asociată cu interacțiunea dintre resurse, procese, management și rezultate, precum și cu capacitatea sistemului educațional de a genera valoare educațională și dezvoltare durabilă. Această orientare a fost valorificată și în cercetările anterioare ale autoarei privind fundamentele teoretice ale asigurării calității educației la nivel local [97; 98; 99].

În contextul prezentei cercetări, ***calitatea în educație este înțeleasă ca capacitatea sistemului educațional și a structurilor sale manageriale de a asigura, prin procese planificate, monitorizate, evaluate și îmbunătățite continuu, realizarea unor rezultate educaționale relevante, echitabile și sustenabile pentru beneficiari și societate***. Definiția integrează dimensiunea rezultatelor educaționale cu dimensiunea procesuală și managerială a calității, aceasta fiind abordată nu exclusiv ca rezultat final, ci ca efect al funcționării coerente a unui sistem de procese și mecanisme orientate spre îmbunătățire continuă. Din această perspectivă, realizarea și menținerea calității nu pot fi asigurate exclusiv prin existența standardelor și a reglementărilor normative, ci presupun un sistem managerial capabil să coordoneze procesele de diagnoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare și îmbunătățire continuă. Prin urmare, problematica calității conduce în mod firesc la problematica managementului calității, care oferă cadrul conceptual și metodologic necesar transformării principiilor și valorilor calității în practici organizaționale și rezultate educaționale. Abordarea sistemică, orientarea spre beneficiar, decizia bazată pe date, cultura calității, responsabilitatea managerială și îmbunătățirea continuă constituie astfel repere conceptuale pentru fundamentarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivel local.

1.2. Fundamente teoretico-metodologice ale managementului calității în învățământul general la nivel local

Analiza evoluției conceptului și a abordărilor contemporane ale calității în educație evidențiază faptul că realizarea și menținerea acesteia nu pot fi asigurate exclusiv prin existența standardelor, criteriilor de evaluare sau a mecanismelor de control extern. Din această perspectivă, problematica calității conduce în mod firesc la cea a managementului calității, care oferă cadrul conceptual și metodologic necesar transformării principiilor și valorilor calității în practici organizaționale și rezultate educaționale relevante.

Managementul calității s-a constituit inițial în domeniul producției industriale, fiind ulterior extins în sectorul serviciilor și adaptat diferitelor contexte organizaționale, inclusiv celui educațional. Evoluția sa reflectă trecerea de la controlul conformității către abordări sistemice și procesuale, orientate spre satisfacerea nevoilor beneficiarilor și îmbunătățirea continuă a performanței [21; 28].

Contribuții fundamentale la dezvoltarea managementului calității aparțin lui *J.M. Juran, W.E. Deming, P.B. Crosby și A.V. Feigenbaum*, ale căror lucrări au consolidat perspectivele privind planificarea și îmbunătățirea calității, abordarea sistemică, prevenirea neconformităților și integrarea responsabilității pentru calitate la nivelul întregii organizații [19; 22; 29; 60; 61].

Din perspectiva funcțiilor și proceselor managementului calității, abordările analizate oferă repere complementare pentru structurarea procesuală a managementului calității. *J.M. Juran* fundamentează relația dintre planificarea, controlul și îmbunătățirea calității, consacrată prin Trilogia calității [60; 61]. *M. Olaru* analizează funcțiile managementului calității în raport cu funcțiile generale ale managementului și prezintă, între altele, perspectiva lui J. Kélada, care integrează planificarea, organizarea, coordonarea, controlul și asigurarea calității [88]. În domeniul educației, *Vl. Guțu* particularizează managementul calității la nivel local prin activități de planificare, asigurare, evaluare și îmbunătățire a calității, asociate cu proceduri de autoevaluare, evaluare externă, monitorizare și reglare a proceselor educaționale [40].

În contextul prezentei cercetări, *managementul calității este abordat ca noțiune-cadru, care integrează procesele de planificare, asigurare, monitorizare și control, evaluare și îmbunătățire a calității, în timp ce asigurarea calității exprimă dimensiunea prin care sunt create și menținute condițiile și mecanismele necesare realizării cerințelor privind calitatea.* La nivelul OLSDÎ, asigurarea calității este valorificată într-o logică managerială sistemică, fiind integrată în procesele de diagnoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare și îmbunătățire continuă [40; 56].

În domeniul educației, conceptul de management al calității este reinterpretat în raport cu specificul proceselor educaționale și cu finalitățile acestora. În contextul învățământului superior, *S. Baciu* evidențiază rolul culturii calității și al mecanismelor structurale și manageriale instituționale în susținerea proceselor de îmbunătățire continuă [5, pp. 118, 125–126, 183–188]. *V. Andrițchi* valorifică perspectiva managementului resurselor umane, a dezvoltării profesionale și a dimensiunii axiologice a activității profesionale, evidențiind importanța competențelor și valorilor în funcționarea și dezvoltarea organizațiilor educaționale [1, pp. 87–90; 3, pp. 3–11]. La rândul său, *Vl. Guțu* abordează managementul și asigurarea calității din perspectivă sistemică, prin raportare la politica, obiectivele, responsabilitățile, structurile și mecanismele manageriale necesare funcționării sistemului calității, cu relevanță directă pentru nivelul administrației

educaționale locale [39, pp. 3–6]. Complementar, *A. Gremalschi* analizează problematica educației de calitate din perspectiva politicilor educaționale, evidențiind dificultățile extinderii accesului și disparitățile care afectează participarea la educație și realizarea obiectivelor de calitate [35, p. 19].

Analiza abordărilor prezentate evidențiază faptul că managementul calității în educație este conceput ca un sistem integrat de procese și mecanisme manageriale orientate spre realizarea obiectivelor educaționale, utilizarea eficientă a resurselor, satisfacerea nevoilor beneficiarilor și îmbunătățirea continuă a performanței. În contextul prezentei cercetări, contribuțiile lui *Vl. Guțu* sunt valorificate ca reper conceptual principal, datorită *fundamentării managementului și sistemului de asigurare a calității în învățământul general la nivel local* [40]. Acest reper este completat de perspectiva lui *S. Baciu* asupra culturii calității și dezvoltării instituționale [5], de contribuțiile *V. Andrițchi* privind managementul resurselor umane, dezvoltarea profesională și dimensiunea axiologică a activității profesionale [1; 2; 3], precum și de analiza lui *A. Gremalschi* asupra politicilor educaționale și a condițiilor sistemice care influențează realizarea obiectivelor de calitate [35].

Analiza abordărilor prezentate evidențiază convergența acestora spre un ansamblu de principii fundamentale care orientează proiectarea, implementarea și îmbunătățirea sistemelor de management al calității. În familia de standarde ISO 9000, aceste principii constituie repere pentru organizarea coerentă a proceselor, orientarea spre beneficiar, implicarea actorilor organizaționali, fundamentarea deciziilor și îmbunătățirea continuă a performanței [56].

Pentru evidențierea relevanței principiilor managementului calității în context educațional, acestea sunt sintetizate în tabelul următor.

Tabelul 1.4. Principiile managementului calității și relevanța acestora pentru educație

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [40; 55; 56; 58]

Principiul managementului calității	Semnificație pentru educație
Orientarea spre beneficiar	Identificarea și valorificarea nevoilor și așteptărilor elevilor, părinților, comunității și ale altor categorii de beneficiari și părți interesate în proiectarea și îmbunătățirea proceselor educaționale.
Leadership	Dezvoltarea unei viziuni comune asupra calității, asumarea responsabilității manageriale și mobilizarea actorilor educaționali pentru realizarea obiectivelor și îmbunătățirea continuă.
Implicarea personalului	Valorificarea competențelor, experienței și responsabilității profesionale a personalului didactic și managerial în procesele de asigurare și dezvoltare a calității.
Abordarea bazată pe procese	Gestionarea activităților educaționale ca procese interdependente, corelate și orientate spre realizarea obiectivelor și rezultatelor educaționale.
Îmbunătățirea continuă	Monitorizarea rezultatelor, identificarea domeniilor care necesită intervenție și implementarea sistematică a măsurilor de optimizare și dezvoltare.
Luarea deciziilor pe baza dovezilor	Utilizarea datelor, indicatorilor, rezultatelor monitorizării și evaluării pentru fundamentarea deciziilor manageriale și educaționale.

Principiul managementului calității	Semnificație pentru educație
Managementul relațiilor	Dezvoltarea și menținerea relațiilor de colaborare și parteneriat cu beneficiarii, comunitatea, instituțiile educaționale și alte părți interesate relevante pentru realizarea obiectivelor de calitate.

Analiza principiilor managementului calității evidențiază faptul că acestea depășesc caracterul unor simple recomandări manageriale și constituie repere pentru proiectarea și funcționarea sistemelor de management al calității. Transpuse în context educațional, principiile respective susțin trecerea de la abordările centrate predominant pe control și conformitate către abordări orientate spre beneficiar, leadership, participare, managementul proceselor, decizii fundamentate pe dovezi, colaborare și îmbunătățire continuă [40; 55; 56].

În contextul prezentei cercetări, dintre principiile analizate, orientarea spre beneficiar, leadershipul, decizia bazată pe dovezi și îmbunătățirea continuă prezintă o relevanță accentuată, constituind repere conceptuale pentru elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivel local, în corelare cu celelalte principii ale managementului calității.

În completarea principiilor managementului calității, documentele europene și internaționale dedicate educației oferă repere conceptuale și metodologice privind autoevaluarea, evaluarea externă, utilizarea datelor, dezvoltarea capacității instituționale și îmbunătățirea continuă. La nivel european, analiza politicilor de evaluare școlară evidențiază utilizarea rezultatelor evaluării interne atât pentru dezvoltarea și îmbunătățirea școlii, cât și în relație cu evaluarea externă și monitorizarea [24, pp. 50–52]. Orientările ulterioare ale Comisiei Europene accentuează caracterul complementar și necesitatea unei sinergii între mecanismele interne și externe de asigurare a calității, precum și valorificarea datelor și dezvoltarea capacității instituționale pentru susținerea dezvoltării școlii și a îmbunătățirii predării și învățării [25, pp. 1–3, 11–16, 27–30]. La nivel internațional, UNESCO corelează educația de calitate cu echitatea, incluziunea și dezvoltarea durabilă [129, pp. 6–10], iar raportul privind leadershipul educațional evidențiază rolul liderilor, al utilizării datelor și al dezvoltării capacității acestora în susținerea învățării și a proceselor de asigurare a calității [128, pp. 1, 11–12, 17]. În aceeași perspectivă sistemică, OECD subliniază necesitatea unor mecanisme coerente de evaluare și monitorizare, utilizarea datelor și dovezilor în fundamentarea deciziilor și dezvoltarea capacității actorilor sistemului pentru îmbunătățirea școlii și a rezultatelor educaționale [82, pp. 6–13, 17–18; 87, pp. 13–18, 21–26].

În ansamblu, aceste documente evidențiază deplasarea accentului de la evaluarea utilizată predominant pentru verificarea conformității către valorificarea acesteia ca resursă pentru

fundamentarea deciziilor, dezvoltarea instituțională și îmbunătățirea continuă. Principalele repere identificate sunt sintetizate în Tabelul 1.5.

Tabelul 1.5. Repere europene și internaționale relevante pentru managementul și asigurarea calității în educație

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [24; 25; 55; 87; 128; 129]

Cadru/document	Elemente definitorii	Contribuții relevante pentru cercetare
ISO 21001:2025	Abordare procesuală, orientarea spre beneficiarii educației și alte părți interesate, evaluarea performanței și îmbunătățirea continuă	Fundamentarea abordării sistemice și procesuale a managementului calității în organizațiile educaționale
Comisia Europeană / Eurydice – 2015; Comisia Europeană – 2018, 2021	Autoevaluare, evaluare externă, dezvoltarea școlii, utilizarea rezultatelor evaluării și sprijin pentru îmbunătățire	Integrarea evaluării interne și externe și orientarea evaluării spre dezvoltare instituțională
OECD – 2013; 2023	Evaluare și monitorizare, utilizarea datelor și dovezilor, dezvoltarea capacității instituționale	Management bazat pe date și fundamentarea deciziilor manageriale
UNESCO – 2021; 2024/5	Echitate, incluziune, calitate, leadership și dezvoltarea sistemului educațional	Dimensiunea valorică, socială și de leadership a calității educației

Analiza comparativă a documentelor și cadrelor de referință evidențiază convergența acestora asupra unor repere comune ale managementului și asigurării calității în educație: orientarea spre îmbunătățire continuă, articularea evaluării interne și externe, utilizarea datelor și dovezilor în procesul decizional, leadershipul, responsabilitatea instituțională și dezvoltarea capacității organizaționale [25; 55; 87; 128]. Aceste repere constituie fundamente conceptuale și metodologice relevante pentru elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivel local.

Realizarea obiectivelor în domeniul calității presupune desfășurarea unui ansamblu de activități manageriale interdependente, orientate spre planificarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și îmbunătățirea continuă a proceselor organizaționale. În literatura de specialitate, aceste activități sunt conceptualizate prin intermediul funcțiilor managementului calității, care reflectă caracterul sistemic și procesual al acestuia [14; 40; 60; 61; 88].

Din perspectiva funcțiilor și proceselor managementului calității, abordările lui *J.M. Juran, M. Olaru și Vl. Guțu* oferă repere complementare. Trilogia lui Juran structurează managementul calității în trei procese interdependente — planificarea, controlul și îmbunătățirea calității [59, pp. 19–24]. *M. Olaru* analizează funcțiile managementului calității și prezintă, între altele, perspectiva lui J. Kélada, care distinge planificarea, organizarea, coordonarea, controlul și asigurarea calității [88, p. 52]. În domeniul educației, *Vl. Guțu* particularizează această perspectivă la nivelul

sistemului educațional local prin activități de planificare, evaluare, asigurare și îmbunătățire a calității, asociate cu mecanisme de autoevaluare, evaluare externă și monitorizare [39, pp. 4–6; 40]. Pentru evidențierea convergenței dintre abordările analizate, funcțiile managementului calității sunt sintetizate în tabelul următor.

Tabelul 1.6. Funcțiile și procesele managementului calității în abordările unor autori reprezentativi

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [14; 40; 60; 61; 88]

Autor	Funcții/procese ale managementului calității	Elemente relevante pentru cercetare
J.M. Juran	Planificarea calității; controlul calității; îmbunătățirea calității	Fundamentează logica procesuală bazată pe stabilirea obiectivelor, controlul rezultatelor și intervenția pentru îmbunătățire.
M. Olaru	Planificare; organizare; coordonare; control și asigurarea calității	Evidențiază integrarea managementului calității în funcțiile generale ale managementului și necesitatea coordonării activităților orientate spre calitate.
Vl. Guțu	Diagnoză și prognoză; planificare; organizare; monitorizare; evaluare; reglare și îmbunătățire	Particularizează logica managementului calității la domeniul educațional și oferă repere direct relevante pentru managementul calității la nivel local.
V. Gh. Cojocaru	Planificare; organizare; coordonare; monitorizare și evaluare a proceselor educaționale	Susține abordarea sistemică a managementului educațional și corelarea funcțiilor manageriale cu dezvoltarea și performanța organizațională.

Analiza comparativă a abordărilor prezentate evidențiază, dincolo de particularitățile terminologice, o logică managerială comună bazată pe analiza situației existente, stabilirea obiectivelor și proiectarea intervențiilor, organizarea și implementarea acestora, monitorizarea și evaluarea rezultatelor, precum și valorificarea feedbackului în vederea reglării și îmbunătățirii continue [14; 40; 60; 61; 88]. Pentru prezenta cercetare, o relevanță deosebită o prezintă articularea proceselor de diagnoză și prognoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare și îmbunătățire continuă, care va fi valorificată ulterior în structurarea mecanismului Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivel local.

În abordările contemporane, funcțiile și componentele managementului calității sunt integrate într-o logică procesuală și ciclică, orientată spre îmbunătățirea continuă a proceselor și rezultatelor organizaționale. Unul dintre cadrele utilizate pentru operaționalizarea acestei logici este ciclul PDCA (Plan–Do–Check–Act), valorificat în standardele internaționale de management al calității pentru gestionarea proceselor și a sistemului în ansamblu [55; 57]. Ciclul PDCA reprezintă o abordare iterativă prin care planificarea, implementarea, verificarea rezultatelor și acțiunea pentru îmbunătățire sunt integrate într-un proces continuu de reglare și dezvoltare a performanței. Logica procesuală și ciclică a managementului calității, operaționalizată prin ciclul PDCA, este ilustrată sintetic în Figura 1.1.

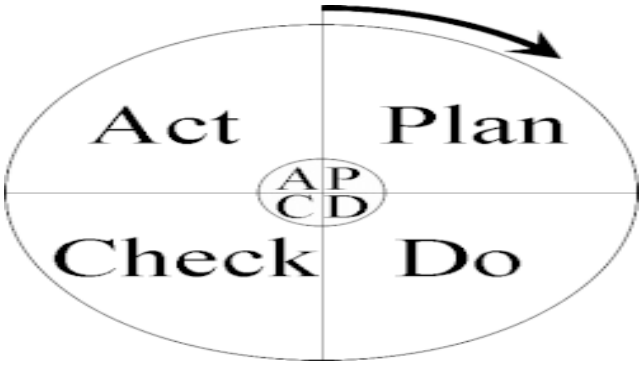


Figura 1.1. Ciclul PDCA (Plan–Do–Check–Act)
Sursa: elaborată de autoare în baza surselor [55; 57].

După cum se observă în Figura 1.1, în logica ciclului PDCA, etapa *Plan (Planifică)* este prima etapă și presupune analiza situației existente, identificarea problemelor și oportunităților, stabilirea obiectivelor și proiectarea acțiunilor necesare pentru realizarea acestora. În context educațional, această etapă poate include diagnoza situației existente, analiza datelor și indicatorilor educaționali și proiectarea măsurilor de dezvoltare și îmbunătățire [40; 55].

Etapa *Do (Realizează)* vizează implementarea acțiunilor și măsurilor planificate și asigurarea condițiilor necesare desfășurării proceselor. În context educațional, aceasta presupune punerea în aplicare a intervențiilor manageriale și organizaționale orientate spre realizarea obiectivelor stabilite [40; 55].

Etapa *Check (Verifică)* este orientată spre monitorizarea și evaluarea proceselor și rezultatelor în raport cu obiectivele stabilite. Datele, indicatorii și rezultatele evaluării permit identificarea progresului, a abaterilor și a domeniilor care necesită intervenție, furnizând suport informațional pentru fundamentarea deciziilor [55; 87].

Etapa *Act (Acționează pentru îmbunătățire)* presupune valorificarea rezultatelor monitorizării și evaluării pentru corectarea disfuncționalităților, ajustarea proceselor, standardizarea practicilor eficiente și inițierea unor noi acțiuni de îmbunătățire. Prin reluarea ciclului, rezultatele evaluării sunt transformate în premise pentru învățare organizațională și dezvoltare continuă [50; 55].

Valorificarea ciclului PDCA în managementul calității educației permite articularea proceselor de planificare, implementare, monitorizare, evaluare și îmbunătățire într-o succesiune ciclică și autoreglatoare. Din perspectiva prezentei cercetări, relevanța sa constă în oferirea unei logici metodologice pentru corelarea diagnozei și prognozei, planificării, implementării, monitorizării și evaluării cu feedbackul și îmbunătățirea continuă, logică ce va fi valorificată ulterior în structurarea mecanismului Modelului managerial de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ [40; 55].

În literatura de specialitate, logica procesuală și ciclică a îmbunătățirii continue se regăsește și în structurarea componentelor managementului calității. Planificarea calității, asigurarea calității, controlul calității și îmbunătățirea calității reprezintă componente interdependente prin care obiectivele și cerințele privind calitatea sunt proiectate, susținute prin procese organizaționale, monitorizate și evaluate, iar rezultatele obținute sunt valorificate pentru reglare și dezvoltare continuă [56; 60; 61; 88]. Relația dintre aceste componente este sintetizată în Figura 1.2.

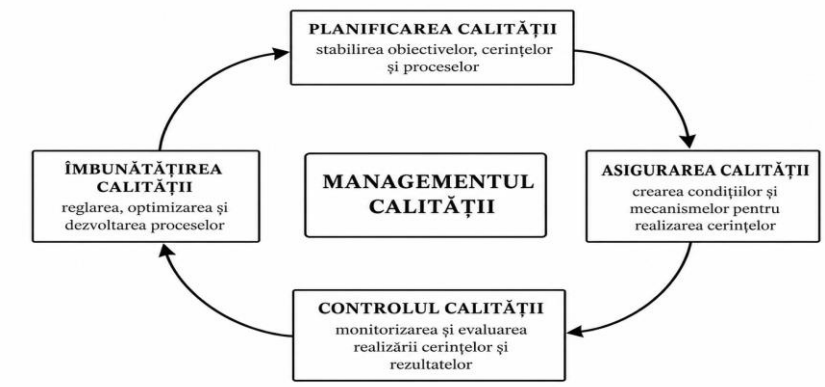


Figura 1.2. Componentele managementului calității și relațiile dintre acestea
Sursa: elaborată de autoare în baza surselor [56; 60; 61; 88].

Figura 1.2 evidențiază caracterul interdependent al componentelor managementului calității. Planificarea calității stabilește obiectivele, cerințele și procesele necesare realizării acestora; asigurarea calității creează condițiile și mecanismele prin care poate fi furnizată încrederea în realizarea cerințelor stabilite; controlul calității permite monitorizarea și evaluarea proceselor și rezultatelor; iar îmbunătățirea calității valorifică informațiile obținute pentru reglarea, optimizarea și dezvoltarea continuă a activității. Prin relaționarea acestor componente se configurează un proces managerial ciclic, în care rezultatele monitorizării și evaluării devin premise pentru noi decizii de planificare și îmbunătățire [56; 60; 61; 88].

În context educațional, această logică permite înțelegerea managementului calității ca sistem integrat, în care proiectarea obiectivelor, crearea condițiilor pentru realizarea acestora, monitorizarea și evaluarea rezultatelor și intervenția pentru îmbunătățire se desfășoară într-o succesiune continuă. Pentru prezenta cercetare, relația dintre aceste componente oferă un reper metodologic pentru structurarea proceselor de diagnoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare și îmbunătățire continuă integrate ulterior în mecanismul Modelului managerial de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ.

Fundamentele teoretice și metodologice ale acestei abordări sunt reprezentate de principiile managementului calității, abordarea sistemică și procesuală, funcțiile și componentele

managementului calității, precum și logica îmbunătățirii continue valorificată prin ciclul PDCA [40; 55; 56; 88]. Pentru prezenta cercetare, o relevanță deosebită prezintă contribuțiile lui *Vl. Guțu* privind conceptualizarea managementului și structurarea sistemului de asigurare a calității în învățământul general la nivel local [39, pp. 3–6; 40, p. 10], ale lui *S. Baciu* privind cultura calității și mecanismele instituționale de dezvoltare și îmbunătățire [5, pp. 118–126], ale *V. Andrițchi* privind managementul resurselor umane, dezvoltarea profesională și dimensiunea axiologică a activității profesionale [1, pp. 87–94; 2, pp. 108–132, 173–179; 3, pp. 3–11], ale lui *V. Gh. Cojocaru* privind abordarea sistemică și managementul bazat pe competențe [15, pp. 97, 109, 217–218], precum și ale lui *A. Gremalschi* privind analiza politicilor educaționale, dificultățile extinderii accesului și disparitățile care afectează participarea la educație și realizarea obiectivelor de calitate [35, p. 19].

În urma analizei realizate, abordarea sistemică și procesuală, orientarea spre beneficiar, leadershipul, cultura calității, participarea actorilor, decizia fundamentată pe date și dovezi și îmbunătățirea continuă se configurează drept repere teoretice și metodologice pentru elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului. Corelarea acestor repere cu logica procesuală a ciclului PDCA fundamentează structurarea mecanismului managerial prin procese interdependente de diagnoză și prognoză, planificare, organizare și implementare, monitorizare și evaluare, feedback și îmbunătățire continuă. Această orientare a fost valorificată și dezvoltată în cercetările anterioare ale autoarei consacrate managementului calității educației la nivel local [97; 98; 99]. Astfel, managementul calității este abordat în prezenta cercetare atât ca fundament teoretic al asigurării calității educației, cât și ca bază metodologică pentru proiectarea Modelului managerial și a mecanismului său de funcționare la nivelul OLSDÎ.

1.3 Modele și experiențe relevante pentru fundamentarea managementului calității în învățământul general la nivel local

Dezvoltarea managementului calității în educație a fost influențată de apariția unor modele și cadre conceptuale care oferă organizațiilor repere pentru planificarea, implementarea, monitorizarea și îmbunătățirea continuă a proceselor și rezultatelor. Aceste modele promovează abordări diferite ale calității, de la conformitatea cu standardele și controlul proceselor până la dezvoltarea culturii organizaționale, excelența instituțională și managementul bazat pe rezultate. Analiza lor permite identificarea elementelor relevante pentru fundamentarea unui model managerial adaptat specificului managementului educațional local.

Standardul ISO 21001:2025 reprezintă un reper internațional pentru dezvoltarea sistemelor de management ale organizațiilor educaționale, adaptând principiile managementului la specificul proceselor de educație și formare. Standardul promovează o abordare sistemică și procesuală, orientarea spre cei care învață și alte părți interesate, fundamentarea deciziilor pe dovezi și îmbunătățirea continuă a sistemului de management. Prin structura sa, ISO 21001:2025 oferă un cadru pentru corelarea obiectivelor organizaționale cu nevoile beneficiarilor, organizarea și monitorizarea proceselor, evaluarea performanței și valorificarea rezultatelor în vederea îmbunătățirii continue [55].

Din perspectiva prezentei cercetări, standardul oferă repere metodologice relevante pentru abordarea sistemică și procesuală a managementului calității, utilizarea datelor și dovezilor în fundamentarea deciziilor, monitorizarea performanței și integrarea îmbunătățirii continue în funcționarea organizațională. Aceste elemente pot fi valorificate în structurarea proceselor de diagnoză, planificare, implementare, monitorizare și evaluare integrate în mecanismul managerial propus.

Limita de transfer a standardului în raport cu obiectul prezentei cercetări derivă însă din nivelul său de aplicare. ISO 21001:2025 este conceput pentru sistemul de management al organizațiilor educaționale și nu constituie un model destinat în mod specific structurilor intermediare ale administrației educaționale locale. În consecință, valorificarea sa la nivelul OLSDÎ presupune adaptarea principiilor și mecanismelor sale la particularitățile funcțiilor de coordonare, monitorizare, evaluare și sprijin exercitate la nivel local, precum și completarea acestora cu repere privind leadershipul, cultura calității, dezvoltarea capacității organizaționale și participarea actorilor educaționali.

Abordarea ***Total Quality Management (TQM)*** reprezintă o filosofie managerială care extinde responsabilitatea pentru calitate la nivelul întregii organizații și pune accent pe orientarea spre beneficiar, participarea personalului, leadership, abordarea procesuală și îmbunătățirea continuă. În domeniul educațional, TQM susține integrarea calității în cultura organizațională și asumarea colectivă a responsabilității pentru procesele și rezultatele educaționale [78; 118].

Din perspectiva prezentei cercetări, TQM completează abordarea sistemică și procesuală prin accentul acordat dimensiunii culturale și participative a managementului calității. Relevanța sa pentru nivelul OLSDÎ constă în promovarea culturii calității, implicării actorilor educaționali, responsabilității comune și leadershipului orientat spre îmbunătățire. Totodată, TQM nu oferă, prin sine, o structură operațională specifică administrației educaționale locale, ceea ce impune valorificarea selectivă a principiilor sale și integrarea acestora într-un mecanism managerial adaptat funcțiilor și responsabilităților OLSDÎ [78; 118].

Modelul EFQM 2025 reprezintă un cadru internațional de management orientat spre dezvoltarea performanței sustenabile, transformare și îmbunătățire organizațională. Structura sa este fundamentată pe trei dimensiuni interdependente – Direction (Direcție), Execution (Execuție) și Results (Rezultate) –, care exprimă logica relației dintre motivul și scopul existenței organizației, modul în care aceasta își realizează strategia și rezultatele pe care le obține și intenționează să le dezvolte [26]. În această logică, modelul integrează scopul, viziunea și strategia organizației, cultura și leadershipul, relațiile cu părțile interesate, crearea valorii sustenabile, managementul performanței și transformării și evaluarea rezultatelor.

Din perspectiva managementului calității, contribuția Modelului EFQM constă în abordarea holistică a organizației și în corelarea direcției strategice cu procesele de execuție și rezultatele obținute. Modelul pune accent pe înțelegerea ecosistemului organizațional și a așteptărilor părților interesate, pe leadership și cultură organizațională, pe crearea valorii sustenabile și pe capacitatea organizației de a gestiona schimbarea și transformarea în vederea îmbunătățirii performanței [26].

Pentru prezenta cercetare, Modelul EFQM oferă repere relevante privind corelarea dintre orientarea strategică, leadership, implicarea părților interesate, managementul performanței, transformare și rezultate. Aceste elemente sunt valorificabile în conceptualizarea Modelului managerial de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ, în special pentru fundamentarea relației dintre diagnoză și orientare strategică, implementarea intervențiilor manageriale, monitorizarea rezultatelor și îmbunătățirea continuă. Totodată, EFQM reprezintă un cadru general de management aplicabil organizațiilor din diverse sectoare și nu este conceput în mod specific pentru administrația educațională locală; prin urmare, transferul său la nivelul OLSDÎ presupune selectarea și contextualizarea elementelor relevante în raport cu funcțiile și responsabilitățile acestuia.

Common Assessment Framework (CAF 2020) reprezintă un cadru european de management al calității și autoevaluare destinat organizațiilor din sectorul public, fundamentat pe principiile managementului calității totale și ale îmbunătățirii continue. CAF susține evaluarea sistematică a funcționării organizației prin analiza leadershipului, strategiei, resurselor umane, parteneriatelor, proceselor și rezultatelor, oferind un cadru pentru identificarea punctelor forte și a domeniilor care necesită îmbunătățire [27].

În versiunea CAF 2020, dezvoltarea organizațională este corelată și cu provocări contemporane precum digitalizarea, inovarea, agilitatea organizațională, sustenabilitatea, colaborarea și implicarea părților interesate. Prin accentul acordat autoevaluării, participării actorilor organizaționali și valorificării rezultatelor evaluării în procesele de îmbunătățire, cadrul

oferă repere relevante pentru dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre reflecție, responsabilitate și performanță [27].

Din perspectiva prezentei cercetări, CAF prezintă relevanță prin valorificarea autoevaluării ca mecanism de diagnoză organizațională, implicarea actorilor în procesul evaluativ, utilizarea dovezilor pentru fundamentarea deciziilor și orientarea evaluării spre dezvoltare și îmbunătățire continuă. Aceste elemente pot fi integrate în mecanismul managerial propus pentru consolidarea capacității OLSDÎ de analiză, autoreglare și dezvoltare instituțională.

Principala limită de transfer derivă însă din caracterul general al CAF, conceput pentru organizațiile administrației publice și nu în mod specific pentru managementul educațional. Aplicarea sa la nivelul OLSDÎ presupune, prin urmare, contextualizarea criteriilor și corelarea acestora cu funcțiile administrației educaționale locale, cu indicatori specifici educației și cu mecanismele de monitorizare și evaluare a calității în învățământul general.

Baldrige Excellence Framework (Education) reprezintă un cadru de leadership și management al performanței, adaptat sectorului educațional și orientat spre îmbunătățirea rezultatelor și dezvoltarea performanței organizaționale. Cadrul integrează șapte domenii interdependente: leadershipul, strategia, orientarea spre beneficiari, măsurarea, analiza și managementul cunoașterii, resursele umane, operațiunile și rezultatele, oferind o perspectivă sistemică asupra relației dintre conducerea organizației, procesele acesteia și performanța obținută [77]. Din perspectiva prezentei cercetări, cadrul prezintă relevanță prin accentul acordat leadershipului, planificării strategice, utilizării datelor și informațiilor pentru analiza performanței, managementului cunoașterii și orientării spre rezultate. Aceste elemente oferă repere pentru fundamentarea deciziilor manageriale pe dovezi, monitorizarea performanței și corelarea proceselor manageriale cu rezultatele obținute, dimensiuni relevante pentru mecanismul managerial propus la nivelul OLSDÎ [77].

Limita de transfer în raport cu obiectul prezentei cercetări derivă din nivelul său de aplicare: deși versiunea pentru educație adaptează criteriile la organizațiile din acest sector, cadrul este orientat spre evaluarea și dezvoltarea performanței organizaționale și nu este conceput în mod specific pentru funcțiile structurilor intermediare ale administrației educaționale locale. Valorificarea sa la nivelul OLSDÎ presupune, prin urmare, selectarea și contextualizarea elementelor relevante în raport cu atribuțiile de coordonare, monitorizare, evaluare și sprijin pentru instituțiile de învățământ. Pentru evidențierea elementelor comune, a contribuțiilor relevante pentru prezenta cercetare și a limitelor de transfer la nivelul OLSDÎ, modelele și cadrele analizate sunt sintetizate comparativ în Tabelul 1.7.

Tabelul 1.7. Analiza comparativă a modelelor și cadrelor de management al calității relevante pentru cercetare

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [26; 27; 55; 77; 78; 118]

Model/cadru	Natura și logica dominantă	Elemente valorificate pentru cercetare	Limite de transfer la nivelul OLSDÎ
ISO 21001:2025	Standard internațional pentru sistemele de management ale organizațiilor educaționale, fundamentat pe abordarea sistemică și procesuală și pe logica PDCA	Abordarea sistemică și procesuală; orientarea spre beneficiari și alte părți interesate; utilizarea datelor și dovezilor; monitorizarea performanței; îmbunătățirea continuă	Conceput pentru sistemul de management al organizației educaționale; necesită adaptare la funcțiile de coordonare, monitorizare, evaluare și sprijin specifice administrației educaționale locale
Total Quality Management (TQM)	Filosofie managerială bazată pe responsabilitatea organizațională pentru calitate, participarea actorilor și îmbunătățirea continuă	Cultura calității; participarea actorilor; responsabilitatea colectivă; orientarea spre beneficiar; leadershipul orientat spre îmbunătățire	Nu oferă o structură operațională specifică administrației educaționale locale; valorificarea sa presupune contextualizarea principiilor la funcțiile și responsabilitățile OLSDÎ
EFQM 2025	Cadru holistic de management structurat pe logica **Direcție – Execuție – Rezultate**, orientat spre performanță sustenabilă și transformare organizațională	Orientarea strategică; leadershipul și cultura organizațională; implicarea părților interesate; crearea valorii sustenabile; managementul performanței și transformării; orientarea spre rezultate	Cadru general de management organizațional, aplicabil diferitelor sectoare; necesită contextualizare la specificul managementului educațional și la funcțiile administrației educaționale locale
CAF 2020	Cadru de management al calității și autoevaluare destinat organizațiilor din sectorul public	Autoevaluarea; diagnoza organizațională; participarea actorilor; utilizarea dovezilor în fundamentarea deciziilor; îmbunătățirea continuă	Cadru general pentru administrația publică; necesită contextualizare la specificul managementului educațional, la funcțiile OLSDÎ și la indicatorii specifici calității învățământului general
Baldrige Excellence Framework (Education)	Cadru de leadership și management al performanței în educație, bazat pe relația dintre leadership, strategie, procese organizaționale, date și rezultate	Leadershipul; strategia; utilizarea datelor și dovezilor; managementul cunoașterii; monitorizarea performanței; orientarea spre rezultate	Deși adaptat sectorului educațional, este orientat spre performanța organizațională; necesită contextualizare la funcțiile structurilor intermediare ale administrației educaționale locale

Analiza comparativă prezentată în Tabelul 1.7 evidențiază caracterul complementar al modelelor și cadrelor examinate. ISO 21001:2025 oferă repere pentru abordarea sistemică și procesuală a managementului organizațiilor educaționale; TQM accentuează cultura calității, participarea și responsabilitatea colectivă; EFQM 2025 corelează direcția strategică, execuția și

rezultatele într-o logică a performanței sustenabile și transformării; CAF 2020 valorifică autoevaluarea, participarea și dezvoltarea organizațională în sectorul public; iar Baldrige Excellence Framework (Education) evidențiază relația dintre leadership, utilizarea datelor, managementul performanței și rezultate.

Totodată, niciunul dintre cadrele analizate nu răspunde integral particularităților managementului calității la nivelul OLSDÎ. În consecință, prezenta cercetare nu urmărește preluarea integrală a unui model existent, ci valorificarea selectivă și integrarea unor elemente complementare într-o construcție managerială adaptată funcțiilor și responsabilităților administrației educaționale locale. Analiza comparativă a modelelor de management al calității și identificarea elementelor cu potențial de valorificare la nivelul administrației educaționale locale au constituit, de asemenea, obiectul unor cercetări anterioare ale autoarei [106].

În contextul dezvoltării managementului contemporan al calității, utilizarea datelor și a evidențelor a devenit esențială pentru monitorizarea performanței, fundamentarea deciziilor și orientarea intervențiilor spre îmbunătățire. În acest sens, instrumentele internaționale de evaluare și colectare a datelor oferă informații comparative relevante privind rezultatele educaționale și factorii asociați proceselor de predare, învățare și management educațional [84; 85].

Dintre instrumentele dezvoltate de OECD, Programme for International Student Assessment (PISA) și Teaching and Learning International Survey (TALIS) prezintă o relevanță deosebită pentru prezenta cercetare. PISA furnizează date comparative privind competențele elevilor de 15 ani și aspecte legate de performanță și echitate [84], în timp ce TALIS colectează informații privind cadrele didactice și managerii școlari, dezvoltarea profesională, practicile de predare, leadershipul și mediul organizațional [85]. Datele furnizate prin aceste instrumente pot fi valorificate în analiza rezultatelor și a factorilor asociați proceselor educaționale, precum și în fundamentarea politicilor și deciziilor orientate spre îmbunătățire [84; 85].

Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), coordonat de OECD, reprezintă un instrument internațional de evaluare comparativă a cunoștințelor și competențelor elevilor de 15 ani în matematică, lectură și științe. PISA urmărește nu doar reproducerea conținuturilor curriculare, ci și capacitatea elevilor de a valorifica cunoștințele și competențele în contexte relevante pentru viață și oferă date comparative privind performanța și echitatea în sistemele educaționale [84]. Din perspectiva managementului calității, relevanța PISA constă în furnizarea unor date și indicatori care permit analiza rezultatelor educaționale, a diferențelor de performanță și a unor factori contextuali asociați acestora. Aceste informații pot fi valorificate în diagnoza sistemului, fundamentarea politicilor și deciziilor educaționale și identificarea domeniilor care necesită intervenții orientate spre îmbunătățire [84]. Pentru prezenta cercetare,

PISA constituie o sursă de date și evidențe relevante pentru managementul bazat pe date, în special pentru procesele de diagnoză, monitorizare și fundamentare a deciziilor la nivel sistemic.

Teaching and Learning International Survey (TALIS) este un instrument internațional de cercetare prin sondaj coordonat de OECD, destinat colectării unor date comparabile privind cadrele didactice, managerii școlari și condițiile în care se desfășoară procesele de predare și învățare. Ciclul TALIS 2024, ale cărui rezultate au fost publicate în 2025, investighează, între altele, dezvoltarea profesională, practicile de predare, condițiile de muncă, leadershipul, colaborarea profesională, participarea la procesele decizionale și mediile instituționale în care are loc învățarea [85]. Spre deosebire de PISA, care furnizează date privind cunoștințele și competențele elevilor, TALIS oferă informații referitoare la condițiile organizaționale și profesionale asociate proceselor de predare și învățare. Datele furnizate permit analiza comparativă a unor dimensiuni precum dezvoltarea profesională, colaborarea, leadershipul, autonomia profesională și condițiile de muncă ale personalului educațional, oferind evidențe relevante pentru fundamentarea și evaluarea politicilor educaționale [85].

În contextul prezentei cercetări, TALIS prezintă relevanță prin datele referitoare la resursele umane, leadership, dezvoltarea profesională și mediul organizațional, care pot fi valorificate în diagnoza nevoilor, fundamentarea intervențiilor manageriale și dezvoltarea capacității profesionale și instituționale la nivelul structurilor de management educațional. Principalele caracteristici ale instrumentelor PISA și TALIS și relevanța datelor furnizate de acestea pentru managementul calității în educație sunt sintetizate în Tabelul 1.8.

Tabelul 1.8. Instrumente internaționale de evaluare și colectare a datelor relevante pentru managementul calității în educație

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [84; 85].

Instrument	Obiectul principal	Date/informații furnizate	Relevanță pentru managementul calității
PISA	Cunoștințele și competențele elevilor de 15 ani	Performanță în matematică, lectură și științe; echitatea rezultatelor; diferențe de performanță asociate caracteristicilor elevilor și contextului educațional	Diagnoza rezultatelor educaționale; monitorizarea tendințelor; fundamentarea deciziilor și politicilor pe baza datelor
TALIS	Cadre didactice, manageri școlari și condițiile de predare și învățare	Dezvoltare profesională; practici de predare; leadership; colaborare; condiții de muncă și mediu organizațional	Diagnoza condițiilor organizaționale și profesionale; dezvoltarea resurselor umane și leadershipului; fundamentarea intervențiilor manageriale

Analiza comparativă sintetizată în Tabelul 1.8 evidențiază relevanța datelor și a dovezilor pentru managementul contemporan al calității în educație. Informațiile furnizate prin PISA și TALIS permit analiza rezultatelor educaționale și a unor factori asociați proceselor de predare,

învățare și management educațional, oferind repere care pot fi valorificate în diagnoză, monitorizare, planificare și fundamentarea deciziilor orientate spre îmbunătățire [84; 85].

În contextul prezentei cercetări, valorificarea acestor date susține necesitatea dezvoltării unor mecanisme manageriale care să permită colectarea, analiza, interpretarea și utilizarea sistematică a informațiilor relevante privind calitatea educației la nivelul OLSDÎ. Acest reper va fi valorificat ulterior în fundamentarea dimensiunii de diagnoză, monitorizare și evaluare a Modelului managerial propus.

Analiza modelelor și cadrelor internaționale de management al calității a permis identificarea unor repere conceptuale și metodologice relevante pentru cercetare. Pentru fundamentarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ), analiza teoretică este completată prin examinarea unor experiențe naționale care ilustrează modalități diferite de organizare și valorificare a mecanismelor de asigurare și dezvoltare a calității. Selecția acestora a fost realizată în funcție de relevanța practicilor pentru problematica cercetării și de potențialul lor de valorificare, prin adaptare, la nivelul administrației educaționale locale.

În acest scop, au fost analizate experiențele Austriei, Estoniei, Finlandei, Singapore și României, selectate deoarece oferă perspective complementare asupra unor dimensiuni esențiale pentru cercetare: Austria – organizarea sistemică a managementului calității și rolul structurilor de coordonare și sprijin [9; 80]; Estonia – utilizarea datelor și indicatorilor în diagnoză, monitorizare și fundamentarea deciziilor [82]; Finlanda – autoevaluarea, încrederea profesională și evaluarea orientată spre dezvoltare [31]; Singapore – leadershipul, managementul strategic și orientarea spre excelență organizațională [76; 86]; România – integrarea evaluării interne și externe, a standardelor și mecanismelor de monitorizare într-un context educațional și administrativ apropiat celui din Republica Moldova [47; 94]. Analiza comparativă urmărește identificarea elementelor cu potențial de valorificare în construcția Modelului managerial propus, fără a presupune transferul integral al practicilor dintr-un sistem educațional în altul.

Austria oferă un exemplu relevant de organizare sistemică a managementului calității în învățământul general prin Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS), sistemul de management al calității destinat școlilor austriece. QMS integrează planificarea dezvoltării școlare, autoevaluarea, utilizarea datelor și feedbackului și îmbunătățirea continuă într-un cadru comun de management al calității, fundamentat pe Cadrul de calitate pentru școli (Qualitätsrahmen für Schulen) [9]. În arhitectura actuală a sistemului austriac, evaluarea internă și evaluarea externă îndeplinesc funcții complementare în asigurarea și dezvoltarea calității. Evaluarea internă se desfășoară sub responsabilitatea școlii, iar evaluarea externă oferă o perspectivă independentă și

un feedback bazat pe date privind punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare, rezultatele fiind orientate spre susținerea îmbunătățirii calității școlii și a procesului de învățământ [7].

O relevanță deosebită pentru prezenta cercetare o prezintă nivelul regional de management educațional. Regiunile educaționale (Bildungsregionen) funcționează ca unități regionale de conducere ale sistemului educațional, iar managerii calității școlare (Schulqualitätsmanager/innen – SQM) participă la managementul calității, la planificarea educațională regională fundamentată pe date și dovezi, la dezvoltarea școlilor și la monitorizarea continuă a calității. În implementarea QMS, aceștia sprijină școlile și desfășoară cu directorii procese de analiză și stabilire a obiectivelor [8]. Experiența austriacă este relevantă nu numai prin integrarea planificării, evaluării și utilizării datelor într-un sistem coerent de management al calității, ci mai ales prin existența unui nivel regional care conectează obiectivele sistemului educațional cu dezvoltarea instituțională a școlilor. Funcțiile de sprijin, coordonare, monitorizare și conducere bazată pe dovezi exercitate la acest nivel oferă repere cu potențial de valorificare, prin adaptare, în fundamentarea mecanismului managerial al Modelului propus pentru OLSDÎ.

Estonia oferă un exemplu relevant de dezvoltare a unui management educațional orientat spre utilizarea datelor și a dovezilor. Strategia educației 2021–2035 include abordarea bazată pe dovezi și profesionalismul printre principiile care ghidează dezvoltarea sistemului educațional, iar utilizarea datelor este asociată cu monitorizarea progresului și fundamentarea deciziilor de politică educațională [74; 82].

Un rol important în infrastructura informațională îl are portalul oficial HaridusSilm, care reunește date privind diferite niveluri și domenii ale educației și oferă informații referitoare la performanța instituțiilor educaționale și la progresul în raport cu obiectivele strategice naționale. Prin accesibilizarea și vizualizarea datelor, portalul constituie o resursă pentru monitorizarea și analiza evoluțiilor din sistemul educațional [75].

Utilizarea datelor în fundamentarea deciziilor reprezintă însă un domeniu aflat în continuă dezvoltare. Analizele realizate la nivel național și în colaborare cu OECD au evidențiat necesitatea consolidării sistemelor de monitorizare, a corelării indicatorilor cu obiectivele strategice și a dezvoltării capacității actorilor educaționali de a analiza și valorifica datele în procesele decizionale [74; 82].

Din perspectiva prezentei cercetări, experiența estoniană oferă repere relevante privind corelarea obiectivelor strategice cu indicatorii și sistemele de monitorizare, accesibilitatea datelor și dezvoltarea capacității de analiză necesare transformării informațiilor în decizii și intervenții manageriale. Aceste elemente prezintă potențial de valorificare, prin adaptare, în procesele de diagnoză, monitorizare și fundamentare a deciziilor la nivelul OLSDÎ [82].

Experiența ***Finlandei*** în domeniul evaluării și dezvoltării calității se caracterizează prin autonomie locală și profesională, responsabilitate pentru calitate și o abordare a evaluării orientată predominant spre dezvoltare. În cadrul sistemului finlandez, evaluarea este valorificată pentru producerea de informații utile dezvoltării educației și îmbunătățirii activității furnizorilor, iar autoevaluarea constituie o componentă a managementului calității [31]. Principiul evaluării orientate spre dezvoltare (*enhancement-led evaluation*) accentuează participarea actorilor, încrederea, interacțiunea și utilizarea rezultatelor evaluării pentru identificarea punctelor forte și a domeniilor care necesită îmbunătățire. În învățământul general, această abordare este susținută și de autonomia furnizorilor și a școlilor în contextualizarea curriculumului și organizarea activității educaționale [31; 32].

Din perspectiva prezentei cercetări, experiența finlandeză oferă repere relevante privind autoevaluarea, participarea actorilor și evaluarea orientată spre dezvoltare, precum și valorificarea rezultatelor evaluării pentru învățare și îmbunătățire organizațională. Aceste elemente sunt relevante pentru consolidarea capacității OLSDÎ de a sprijini instituțiile de învățământ în procesele de autoreglare și dezvoltare continuă.

Singapore valorifică School Excellence Model (SEM) ca reper pentru asigurarea calității și dezvoltarea școlilor. Implementat de Ministerul Educației începând cu anul 2000, SEM a fost conceput pentru a susține responsabilitatea școlilor pentru propria dezvoltare și îmbunătățire, într-un context caracterizat prin autonomie sporită, colaborare și leadership educațional. În prezent, Centre for School Excellence din cadrul Ministerului Educației continuă să sprijine dezvoltarea școlilor prin raportare la School Excellence Model [76].

Din perspectiva prezentei cercetări, experiența Singapore evidențiază relevanța leadershipului, orientării strategice, dezvoltării capacității profesionale și responsabilității instituționale pentru îmbunătățire. Aceste repere prezintă potențial de valorificare la nivelul OLSDÎ prin consolidarea leadershipului pentru calitate, susținerea dezvoltării profesionale și orientarea intervențiilor manageriale spre dezvoltarea instituțională [76; 86].

România oferă un reper comparativ relevant prin existența unui cadru reglementat de asigurare și evaluare a calității în învățământul preuniversitar, fundamentat pe articularea evaluării interne cu evaluarea externă și pe utilizarea unor standarde naționale de autorizare, acreditare și evaluare periodică. Cadrul normativ actual este reprezentat de Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare, și de HG nr. 994/2020, cu modificările ulterioare, care reglementează standardele aplicabile evaluării externe în învățământul preuniversitar [47; 94].

O dimensiune relevantă pentru prezenta cercetare o constituie nivelul teritorial al administrației educaționale și rolul acestuia în relația dintre politicile naționale și activitatea unităților de învățământ. Această dimensiune trebuie analizată însă în contextul reformei instituționale aflate în desfășurare. Legea nr. 198/2023 prevede reorganizarea structurilor teritoriale, iar documentele strategice actuale ale Ministerului Educației și Cercetării urmăresc consolidarea funcțiilor de monitorizare, sprijin, responsabilitate managerială și utilizare a datelor pentru fundamentarea deciziilor. În anul 2026, procesul de operaționalizare a noilor structuri teritoriale este încă în curs [68].

Totodată, documentele de reformă evidențiază existența unor provocări privind centralizarea administrativă, delimitarea responsabilităților instituționale, dezvoltarea capacității manageriale și utilizarea sistematică a datelor în procesul decizional. Din această perspectivă, experiența României este relevantă pentru cercetare nu ca model care poate fi transferat integral, ci prin posibilitatea identificării unor mecanisme și direcții de dezvoltare cu valoare comparativă pentru Republica Moldova. Pentru nivelul OLSDÎ, sunt valorificabile în special articularea evaluării interne și externe, utilizarea standardelor și indicatorilor de calitate, rolul nivelului teritorial în monitorizarea și sprijinirea instituțiilor de învățământ și orientarea actualelor reforme spre consolidarea managementului bazat pe date și a capacității manageriale. Reperele cu potențial de valorificare, prin adaptare, la nivelul OLSDÎ, rezultate din analiza comparativă a celor cinci experiențe naționale, sunt sintetizate în Tabelul 1.9.

Tabelul 1.9. Elemente transferabile pentru managementul calității la nivelul OLSDÎ
Sursa: elaborat de autoare în baza analizei comparative a surselor [8; 9; 31; 47; 74–76; 80–82; 86; 94]

Țara	Repere valorificabile la nivelul OLSDÎ
Austria	Abordarea sistemică a managementului calității și rolul structurilor intermediare în coordonarea și susținerea dezvoltării instituționale
Estonia	Managementul bazat pe date și utilizarea indicatorilor în procesele de diagnoză, monitorizare și fundamentarea deciziilor
Finlanda	Încredere și responsabilitate profesională, autoevaluarea participativă și evaluarea orientată spre dezvoltare
Singapore	Leadershipul pentru calitate, managementul strategic și dezvoltarea competențelor manageriale
România	Integrarea evaluării interne și externe, utilizarea standardelor de calitate și rolul nivelului teritorial în monitorizare și sprijinirea instituțiilor

Analiza comparativă sintetizată în Tabelul 1.9 evidențiază faptul că, deși modelele de management al calității sunt adaptate contextelor naționale și particularităților sistemelor educaționale, acestea converg asupra unor repere comune: leadershipul orientat spre dezvoltare, utilizarea datelor în procesul decizional, autoevaluarea, monitorizarea continuă, cultura calității și îmbunătățirea continuă.

Totodată, cercetarea relevă că niciun model național nu poate fi transferat integral în contextul managementului calității la nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului. Cu toate acestea, experiențele analizate oferă repere valoroase pentru elaborarea modelului managerial propus: abordarea sistemică și rolul nivelului regional evidențiate de sistemul austriac QMS, managementul bazat pe date și utilizarea indicatorilor evidențiate de experiența Estoniei, cultura calității și autoevaluarea participativă caracteristice Finlandei, leadershipul și orientarea strategică spre performanță promovate de School Excellence Model din Singapore, precum și integrarea standardelor, evaluării și monitorizării instituționale valorificată în România.

Prin urmare, aceste experiențe constituie fundamente teoretice și metodologice relevante pentru elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ, contribuind la configurarea componentelor sale de coordonare, diagnoză, monitorizare, evaluare, dezvoltare instituțională și îmbunătățire continuă.

Analiza conceptelor, abordărilor teoretice, modelelor și experiențelor internaționale relevă, ca prim reper pentru prezenta cercetare, caracterul sistemic și procesual al managementului calității. Din această perspectivă, asigurarea calității presupune articularea coerentă a proceselor de diagnoză și prognoză, planificare, organizare și implementare, monitorizare și evaluare, feedback și îmbunătățire continuă. Contribuțiile lui J.M. Juran, Vl. Guțu și V. Gh. Cojocaru, completate de abordarea procesuală și logica ciclică valorificate în ISO 21001:2025, susțin înțelegerea managementului calității ca sistem de procese interdependente, în care rezultatele monitorizării și evaluării sunt utilizate pentru reglarea și dezvoltarea continuă a activității [14; 40; 55; 60; 61].

Un al doilea ansamblu de repere vizează dimensiunea organizațională și profesională a managementului calității. Cultura calității, participarea actorilor și asumarea responsabilității pentru îmbunătățire sunt susținute de abordarea TQM și de perspectiva culturii instituționale a calității [5; 118], în timp ce leadershipul și orientarea strategică sunt evidențiate de modelele EFQM 2025 și School Excellence Model [26; 76]. Complementar, contribuțiile V. Andrițchi privind managementul resurselor umane, dezvoltarea profesională și dimensiunea axiologică a activității profesionale evidențiază necesitatea consolidării capacității profesionale a actorilor implicați în managementul educațional [1]. Totodată, experiența Estoniei și datele furnizate prin PISA și TALIS susțin relevanța utilizării datelor și dovezilor în diagnoză, monitorizare și fundamentarea deciziilor [80; 82; 84], iar experiențele Austriei și Finlandei, alături de CAF 2020, evidențiază rolul autoevaluării, feedbackului și evaluării orientate spre dezvoltare în procesele de învățare și îmbunătățire organizațională [9; 27; 31].

În urma sintezei realizate, pentru elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ sunt reținute șase repere teoretice și metodologice interdependente: abordarea sistemică și procesuală a managementului calității; cultura calității; leadershipul educațional; managementul bazat pe date și dovezi; evaluarea orientată spre dezvoltare; dezvoltarea competențelor de management al calității. Aceste repere nu sunt preluate izolat, ci sunt integrate într-o construcție managerială adaptată funcțiilor și responsabilităților OLSDÎ și vor orienta, în capitolul următor, conceptualizarea componentelor structurale și funcționale ale Modelului, a mecanismului său de funcționare și a competențelor necesare implementării acestuia.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza evoluției conceptului de calitate și a abordărilor contemporane ale managementului calității evidențiază trecerea de la perspective centrate predominant pe conformitate și control spre o abordare sistemică, procesuală și strategică, orientată spre beneficiar, dezvoltare organizațională, utilizarea datelor și îmbunătățire continuă. În educație, calitatea presupune astfel raportarea concomitentă la rezultate și la procesele manageriale prin care acestea sunt proiectate, susținute, monitorizate și îmbunătățite.
2. Fundamentarea teoretică a managementului calității a permis delimitarea unor repere relevante pentru nivelul OLSDÎ: abordarea sistemică și procesuală, cultura calității, leadershipul educațional, managementul bazat pe date și dovezi, evaluarea orientată spre dezvoltare și dezvoltarea competențelor de management al calității. Analiza susține înțelegerea managementului calității ca sistem de procese interdependente, organizate într-o logică ciclică de diagnoză și prognoză, planificare, organizare și implementare, monitorizare și evaluare, feedback și îmbunătățire continuă.
3. Analiza comparativă a ISO 21001:2025, TQM, EFQM 2025, CAF 2020 și Baldrige Excellence Framework (Education) a evidențiat caracterul complementar al reperelor oferite de aceste modele și cadre și faptul că niciunul dintre ele nu poate fi transferat integral la nivelul OLSDÎ. Pentru cercetare sunt relevante elementele care pot fi valorificate selectiv și contextualizat în raport cu responsabilitățile și specificul funcțional al acestuia.
4. Examinarea experiențelor Austriei, Estoniei, Finlandei, Singapore și României, completată prin analiza relevanței datelor furnizate de PISA și TALIS, a evidențiat importanța rolului structurilor intermediare de coordonare și sprijin, a leadershipului, managementului bazat pe date și indicatori, culturii calității și autoevaluării, monitorizării și evaluării orientate spre dezvoltare, precum și a dezvoltării capacității profesionale a actorilor implicați în

managementul calității. Aceste elemente prezintă potențial de valorificare prin adaptare la contextul OLSDÎ.

5. Sinteza teoretică și comparativă realizată a condus la delimitarea celor șase repere teoretico-metodologice ale cercetării – *abordarea sistemică și procesuală a managementului calității, cultura calității, leadershipul educațional, managementul bazat pe date și dovezi, evaluarea orientată spre dezvoltare și dezvoltarea competențelor de management al calității*. Aceste repere răspund necesității de fundamentare teoretică prevăzute în ipoteza cercetării și constituie baza pentru fundamentarea și elaborarea, în Capitolul II, a Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ, a mecanismului său de operaționalizare și a componentei competențiale a cercetării.

2. FUNDAMENTAREA ȘI OPERAȚIONALIZAREA MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL LA NIVELUL OLSDÎ

2.1. Cadrul normativ și instituțional al asigurării calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ

Asigurarea calității în învățământul general din Republica Moldova este reglementată prin acte normative și documente strategice care definesc conceptul de calitate, stabilesc principiile de funcționare a sistemului educațional și distribuie responsabilitățile între nivelurile de administrare. Pentru prezenta cercetare, analiza acestui cadru urmărește, în mod particular, identificarea responsabilităților atribuite Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului și a reperelor care fundamentează exercitarea managementului calității la nivel local.

Pentru analiza managementului calității la nivel local, reperul juridic de bază îl constituie Codul educației al Republicii Moldova [91]. În art. 3 al Codului educației, „calitatea în învățământ" este definită drept „ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu şi ale ofertanţilor acestuia, prin care sunt satisfăcute aşteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate" [91, art. 3]. Această definiție juridică pune în relație caracteristicile ofertei educaționale cu așteptările beneficiarilor și standardele de calitate, oferind un reper normativ pentru aprecierea calității în sistemul educațional.

Această accepțiune este consolidată prin art. 7, care consacră, între principiile fundamentale ale educației, „principiul calității - în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale" [91, art. 7]. Consacrarea calității ca principiu fundamental conferă acesteia statutul de reper normativ pentru organizarea și desfășurarea activităților educaționale.

Pentru nivelul administrației educaționale locale, o relevanță deosebită prezintă art. 18 alin. (7) al Codului educației, potrivit căruia managementul calității în învățământul general este asigurat la trei niveluri: național, local și instituțional. La nivel local, această responsabilitate revine organului local de specialitate în domeniul învățământului [91, art. 18 alin. (7)]. Prevederea poziționează explicit OLSDÎ în sistemul de management al calității și constituie unul dintre principalele temeiuri normative ale prezentei cercetări.

Analiza coroborată a acestor prevederi evidențiază o succesiune normativă relevantă pentru cercetare: Codul definește calitatea în învățământ, consacră calitatea ca principiu fundamental al educației și stabilește nivelurile la care este asigurat managementul calității. În această arhitectură, OLSDÎ este desemnat explicit ca structură responsabilă de asigurarea managementului calității la

nivel local. Totodată, Codul stabilește mandatul și responsabilitatea instituțională, fără a configura în detaliu mecanismul managerial prin care acestea sunt operaționalizate. Această delimitare constituie un reper important pentru prezenta cercetare.

Mandatul normativ stabilit prin Codul educației este completat, la nivel sectorial, de Strategia de dezvoltare „Educația 2030", aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 114/2023. Documentul stabilește direcțiile de dezvoltare ale sistemului educațional până în anul 2030 și plasează creșterea calității și relevanței educației între orientările majore ale politicilor educaționale [41]. Pentru prezenta cercetare, Strategia este relevantă prin perspectiva de dezvoltare pe care o imprimă responsabilităților sistemului educațional și prin necesitatea valorificării priorităților naționale în intervenții adaptate diferitelor niveluri ale sistemului.

La un nivel strategic mai larg, Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030", aprobată prin Legea nr. 315/2022, integrează educația în cadrul obiectivelor generale de dezvoltare a țării, evidențiind rolul acesteia în dezvoltarea capitalului uman și stabilind ca reper strategic dezvoltarea unui sistem educațional relevant, incluziv și de calitate, în relație cu creșterea bunăstării și a calității vieții populației [93, Anexă, pct. 2.5, p. 18; pct. 3, pp. 44-45; pct. 4, Obiectivul general 3, p. 48].

În ansamblu, cadrul analizat configurează trei planuri complementare de fundamentare a managementului calității la nivel local: unul normativ, prin Codul educației, care stabilește principiile și responsabilitățile; unul strategic-sectorial, prin Strategia de dezvoltare „Educația 2030", care proiectează direcțiile de dezvoltare ale sistemului educațional; și unul strategic-național, prin Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030", care plasează educația în contextul obiectivelor generale de dezvoltare a țării. Pentru OLSDÎ, aceste repere legitimează și orientează exercitarea managementului calității, fără a configura însă, prin ele însele, mecanismul managerial integrat necesar operaționalizării acestei responsabilități. Din acest motiv, analiza cadrului instituțional devine necesară pentru clarificarea modului în care responsabilitățile sunt distribuite și relaționate între nivelurile sistemului educațional.

Transpunerea principiilor și responsabilităților stabilite prin cadrul normativ în procese concrete de asigurare a calității presupune delimitarea instituțiilor implicate, a competențelor acestora și a relațiilor funcționale dintre nivelurile sistemului educațional. Codul educației stabilește că managementul sistemului de învățământ se realizează la trei niveluri: național, local și instituțional, iar managementul calității în învățământul general este distribuit corespunzător acestor niveluri [91, art. 18]. Din perspectiva prezentei cercetări, această arhitectură este analizată prin raportare la funcțiile de reglementare, coordonare, evaluare, implementare și sprijin asociate fiecărui nivel.

La ***nivel național,*** managementul calității în învățământul general este asigurat de Ministerul Educației și Cercetării, care elaborează și promovează politicile educaționale, stabilește cadrul normativ, strategic și metodologic și coordonează procesele de evaluare și monitorizare în domeniu [91, art. 18 alin. (7); 42]. În structura actuală a Ministerului funcționează Secția evaluare și monitorizare în învățământul general, a cărei misiune vizează coordonarea proceselor de elaborare, monitorizare și evaluare a politicilor sectoriale pe segmentul evaluării managementului calității în învățământul general [71]. Configurația instituțională actuală rezultă și din modificările operate prin Legea nr. 108/2024, prin care ANACEC a fost exclusă dintre structurile care asigură managementul calității în învățământul general la nivel național, fiind eliminate totodată atribuțiile Agenției referitoare la acreditarea și asigurarea calității în învățământul general și la evaluarea realizării curriculumului național [92]. În actuala arhitectură, anumite funcții specializate de evaluare sunt exercitate de Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare, inclusiv evaluarea curriculumului național și evaluarea instituțiilor de învățământ general private, în limitele competențelor stabilite de cadrul normativ [46].

Din perspectiva prezentei cercetări, nivelul național configurează cadrul normativ, strategic și metodologic al managementului calității și coordonează procesele de evaluare și monitorizare, în raport cu care sunt exercitate responsabilitățile nivelului local și instituțional.

Nivelul local este reprezentat de Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului, ale cărui funcții și atribuții sunt reglementate prin Codul educației și Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a OLSDÎ, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 404/2015 [44; 91]. Potrivit Regulamentului-cadru, misiunea OLSDÎ integrează proiectarea, organizarea, coordonarea, evaluarea și monitorizarea funcționării sistemului de învățământ la nivel local, în raport cu promovarea politicilor educaționale naționale și dezvoltarea politicilor educaționale locale [44].

Din perspectiva managementului calității, sunt relevante în mod particular funcțiile privind proiectarea strategică și operațională, diagnosticarea, monitorizarea și evaluarea învățământului, asigurarea calității serviciilor educaționale, orientarea și consilierea metodologică și colaborarea cu actorii instituționali și comunitari [44]. Aceste atribuții configurează un câmp funcțional în care OLSDÎ trebuie să coreleze cerințele și politicile naționale cu particularitățile sistemului educațional local.

Această poziționare este susținută, din perspectivă teoretico-metodologică, de *Vl. Guțu*, care analizează asigurarea calității la nivel local prin interdependența dintre structurile administrației educaționale locale și instituțiile de învățământ [40]. În această abordare, funcționalitatea sistemului este asociată corelării structurilor, proceselor, responsabilităților și

procedurilor de asigurare a calității. Pentru prezenta cercetare, acest reper este relevant deoarece permite înțelegerea OLSDÎ nu ca structură izolată, ci ca element al unui sistem de relații instituționale și funcționale.

În perioada finalizării cercetării, cadrul instituțional al administrării învățământului general din Republica Moldova a intrat într-un proces de reorganizare. Prin Legea nr. 200 din 3 septembrie 2026 pentru modificarea unor acte normative (reforma „Restart în educație") a fost instituit cadrul juridic pentru reorganizarea administrării învățământului la nivel teritorial și constituirea Agențiilor Teritoriale pentru Educație (ATE). Reforma prevede reorganizarea actualelor structuri raionale și municipale de administrare a învățământului și instituirea ATE, aflate în subordinea Ministerului Educației și Cercetării, care vor prelua responsabilități în administrarea învățământului general, inclusiv în ceea ce privește administrarea rețelei școlare, selectarea și evaluarea directorilor, monitorizarea calității educației, gestionarea infrastructurii și transportului școlar, incluziunea și digitalizarea proceselor administrative. Educația timpurie și activitățile extrașcolare rămân în competența autorităților publice locale [116].

Necesitatea reorganizării este argumentată, între altele, prin caracterul fragmentat al sistemului de administrare, diferențele teritoriale în ceea ce privește rezultatele educaționale și capacitatea de implementare a politicilor educaționale, precum și prin capacitățile administrative inegale ale structurilor locale. Potrivit Ministerului Educației și Cercetării, reforma urmărește consolidarea capacității administrative la nivel teritorial și crearea condițiilor pentru aplicarea mai uniformă a standardelor și politicilor educaționale.

Din perspectiva prezentei cercetări, reorganizarea modifică statutul și arhitectura instituțională a administrării învățământului la nivel teritorial, dar evidențiază, totodată, continuitatea unor funcții relevante pentru managementul calității. Monitorizarea calității educației, managementul instituțional, utilizarea datelor, dezvoltarea capacității administrative și implementarea politicilor educaționale rămân relevante pentru activitatea structurilor teritoriale. În acest sens, problematica abordată în cercetare își menține actualitatea, chiar dacă se modifică structura organizațională în cadrul căreia aceste procese urmează să fie realizate.

Modelul managerial, mecanismul și instrumentele elaborate în cadrul cercetării au fost fundamentate și dezvoltate în raport cu atribuțiile și cadrul funcțional al OLSDÎ existent în perioada realizării investigației. Prin urmare, rezultatele cercetării nu sunt prezentate ca fiind validate în cadrul ATE. Totuși, continuitatea unor responsabilități relevante pentru managementul și asigurarea calității creează premise pentru valorificarea și adaptarea rezultatelor cercetării la noua arhitectură instituțională, în raport cu atribuțiile și cadrul normativ, funcțional și organizațional al ATE. În aceste condiții, schimbarea arhitecturii instituționale nu diminuează

relevanța fundamentării managementului calității la nivel teritorial, ci accentuează necesitatea unor repere metodologice coerente, a unor mecanisme manageriale funcționale și a dezvoltării competențelor profesionale necesare realizării proceselor de asigurare și îmbunătățire continuă a calității.

La ***nivel instituțional***, managementul calității revine conducerii instituțiilor de învățământ general, în condițiile cadrului normativ și metodologic aplicabil [91, art. 18 alin. (7)]. La acest nivel sunt transpuse în procese și practici organizaționale politicile, standardele și cerințele de calitate, iar informațiile rezultate din monitorizare, autoevaluare și evaluare pot fi valorificate atât pentru dezvoltarea instituției, cât și pentru procesele de analiză și sprijin realizate la nivel local [40].

Relația dintre cele trei niveluri are caracter funcțional și bidirecțional. Nivelul național stabilește cadrul normativ, strategic și metodologic; nivelul local coordonează și sprijină valorificarea acestuia în context teritorial; nivelul instituțional îl transpune în procese și practici organizaționale. În sens invers, datele și informațiile rezultate din funcționarea instituțiilor pot alimenta procesele de diagnoză, monitorizare și analiză realizate la nivel local și pot oferi evidențe privind aplicarea politicilor și standardelor în sistem. Astfel, arhitectura instituțională este configurată nu numai prin distribuirea formală a responsabilităților, ci și prin relațiile de informație, feedback, coordonare și sprijin dintre niveluri.

În această configurație, OLSDÎ ocupă o poziție de articulare între nivelul național și cel instituțional, derivată din responsabilitățile sale de proiectare, coordonare, monitorizare, evaluare și sprijin. Această poziție nu trebuie redusă la o funcție de intermediere administrativă, întrucât presupune interpretarea și contextualizarea cerințelor, analiza informațiilor privind sistemul educațional local și organizarea intervențiilor în raport cu problemele și nevoile identificate. Rolul nivelului local în relația dintre politicile educaționale, managementul calității și practicile instituționale a fost analizat și în cercetările anterioare ale autoarei [97; 99].

Analiza arhitecturii instituționale evidențiază, totodată, o particularitate relevantă pentru prezenta cercetare: responsabilitățile privind managementul calității sunt distribuite între mai mulți actori și niveluri, însă cadrul instituțional nu configurează, prin el însuși, un mecanism managerial integrat de exercitare a acestei responsabilități la nivelul OLSDÎ. Normele stabilesc competențe, responsabilități și relații instituționale, dar modalitatea prin care acestea pot fi articulate într-un ciclu coerent de diagnoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare, feedback și îmbunătățire continuă necesită o fundamentare managerială distinctă. Această constatare justifică examinarea, în continuare, a reperelor metodologice care orientează procesele de asigurare a calității în învățământul general.

După delimitarea cadrului normativ și instituțional, analiza se orientează asupra documentelor care oferă repere metodologice pentru aprecierea și dezvoltarea calității instituționale, monitorizarea și sprijinirea proceselor educaționale și raportarea exercitării funcțiilor manageriale la cerințe profesionale explicite. Pentru obiectul prezentei cercetări, sunt relevante *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, Instrucțiunea privind organizarea și desfășurarea procesului de monitorizare și asistență metodologică externă în învățământul primar și secundar, ciclurile I și II, Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Standardele de competență profesională ale personalului de conducere din învățământul general și Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova.* Aceste documente îndeplinesc funcții complementare, oferind repere privind calitatea instituțională, monitorizarea și sprijinul metodologic, exercitarea funcției manageriale și descrierea rezultatelor învățării.

Un prim document de referință îl constituie Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației nr. 970 din 11 octombrie 2013 [67]. Deși adoptate într-o etapă anterioară de dezvoltare a sistemului, Standardele continuă să fie utilizate ca reper în documentele metodologice actuale privind monitorizarea calității în învățământul general [70].

Documentul configurează calitatea instituțională prin raportare la un ansamblu de condiții, procese și rezultate asociate funcționării instituției de învățământ și plasează monitorizarea, evaluarea și îmbunătățirea continuă între procesele relevante pentru asigurarea calității [67]. Prin standardele și indicatorii formulați, acesta oferă o bază comună de referință pentru aprecierea activității instituției și identificarea domeniilor care necesită dezvoltare.

Din perspectiva OLSDÎ, relevanța Standardelor constă în posibilitatea raportării proceselor de monitorizare și sprijin la repere comune privind calitatea instituțiilor din teritoriul administrat. Totodată, Standardele sunt construite pentru nivelul instituției de învățământ și nu configurează, prin ele însele, mecanismul prin care OLSDÎ integrează informațiile rezultate în propriile procese de diagnoză, planificare, coordonare și sprijin.

Un reper metodologic cu relevanță directă pentru activitatea administrației educaționale locale îl constituie Instrucțiunea privind organizarea și desfășurarea procesului de monitorizare și asistență metodologică externă în învățământul primar și secundar, ciclurile I și II, aprobată prin Ordinul MEC nr. 89 din 23 ianuarie 2025 [70]. Documentul stabilește cadrul conceptual și procedural pentru monitorizarea calității procesului educațional și acordarea asistenței metodologice externe, urmărind identificarea punctelor forte și a domeniilor care necesită îmbunătățire și corelarea constatărilor cu măsuri de sprijin.

Instrucțiunea structurează procesul în etape de planificare, realizare a monitorizării și raportare și prevede utilizarea unor surse și instrumente multiple: date informaționale, chestionare, interviuri, observarea activităților, analiza documentelor, precum și valorificarea rezultatelor pentru acordarea sprijinului informațional și metodologic [70]. Documentul se adresează, între altele, specialiștilor OLSDÎ, ceea ce îi conferă o relevanță directă pentru prezenta cercetare.

Pentru fundamentarea cercetării, semnificația acestui document constă în corelarea funcțională dintre monitorizare, analiză, feedback și sprijin metodologic. Totodată, Instrucțiunea reglementează un proces specific de monitorizare și asistență și nu constituie un model integrat al managementului calității la nivelul OLSDÎ.

Un alt reper îl constituie Standardele de competență profesională ale personalului de conducere din învățământul general, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 1262 din 30 iunie 2026 [73]. Documentul constituie cadrul național actual de referință pentru competențele profesionale asociate exercitării funcțiilor de conducere în instituțiile de învățământ general [73].

Pentru cercetarea noastră, Standardele sunt relevante deoarece confirmă necesitatea raportării exercitării funcției manageriale la competențe profesionale explicite și integrează repere privind leadershipul, managementul proceselor educaționale, utilizarea datelor, dezvoltarea resurselor umane, colaborarea și îmbunătățirea continuă [73]. Totodată, Standardele sunt destinate personalului de conducere al instituțiilor de învățământ general și nu definesc un profil profesional specific specialistului OLSDÎ. Această delimitare este esențială, întrucât responsabilitățile specialistului administrației educaționale locale se exercită la nivelul unui sistem de instituții și includ funcții de diagnoză, coordonare, monitorizare, evaluare și sprijin care necesită o conceptualizare competențială distinctă.

În aceeași categorie a reperelor profesionale se înscriu Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 1657 din 22 septembrie 2025. Pentru prezenta cercetare, relevanța acestora este indirectă, dar importantă, întrucât standardele definesc repere ale activității profesionale a cadrelor didactice în raport cu care pot fi orientate procesele de dezvoltare profesională, sprijin metodologic și monitorizare a calității realizate la nivel instituțional și local. Din perspectiva OLSDÎ, acestea oferă astfel un cadru de referință pentru unele dintre responsabilitățile privind managementul resurselor umane, monitorizarea implementării curriculumului și consilierea metodologică [72].

Un reper metodologic general pentru conceptualizarea dimensiunii profesionale îl constituie Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova, aprobat prin Hotărârea

Guvernului nr. 330/2023, cu modificările și completările ulterioare [43]. CNC structurează calificările prin raportare la niveluri și rezultate ale învățării și utilizează descriptori exprimați în termeni de cunoștințe, aptitudini, responsabilitate și autonomie. Relevanța acestei abordări constă în orientarea descrierii profesionale spre rezultate care pot fi demonstrate în contexte de activitate și în corelarea achizițiilor cognitive cu capacitatea de acțiune, responsabilitatea și autonomia profesională. În prezentul subcapitol, CNC este valorificat ca reper metodologic general; contribuția sa la conceptualizarea competenței profesionale și a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ va fi aprofundată în 2.2.

Analiza documentelor evidențiază funcții metodologice complementare. Standardele de calitate oferă repere pentru aprecierea și dezvoltarea calității instituției de învățământ; Instrucțiunea privind monitorizarea și asistența metodologică externă operaționalizează relația dintre monitorizare, constatare, feedback și sprijin; Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice și ale personalului de conducere oferă repere actuale pentru exercitarea și dezvoltarea rolurilor profesionale la nivel instituțional, relevante pentru procesele de monitorizare, sprijin metodologic și dezvoltare a resurselor umane realizate la nivel local; iar Cadrul Național al Calificărilor oferă cadrul general pentru descrierea rezultatelor învățării și a calificărilor. Astfel, problema nu constă în absența standardelor și a reperelor metodologice, ci în faptul că acestea răspund unor finalități și niveluri distincte și nu configurează un profil competențial specific specialistului OLSDÎ și nici un mecanism managerial integrat de exercitare a managementului calității la nivel local. Această constatare creează premisele trecerii de la analiza cadrului normativ, instituțional și metodologic la fundamentarea resursei profesionale necesare valorificării sale – competența de management al calității a specialistului OLSDÎ.

Tabelul 2.1. Sinteza cadrului normativ, instituțional și metodologic al asigurării calității în învățământul general din perspectiva OLSDÎ

Sursa: elaborat de autoare

Componenta analizată	**Document/ reper**	**Ce reglementează/ stabilește**	**Relevanța pentru OLSDÎ**	**Concluzie pentru fundamentarea cercetării**
Normativă	Codul educației	Conceptul și principiul calității; distribuirea responsabilităților privind managementul calității	Desemnează OLSDÎ ca structură responsabilă de managementul calității la nivel local	Necesitatea operaționalizării manageriale a responsabilității
Strategic-sectorială	Strategia de dezvoltare „Educația 2030”	Obiective și direcții de dezvoltare a sistemului educațional	Orientează valorificarea priorităților educaționale la nivel local	Necesitatea transpunerii priorităților în procese și intervenții manageriale

Strategic-națională	Strategia Națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”	Obiective generale de dezvoltare națională și dezvoltarea capitalului uman	Plasează dezvoltarea educației într-un cadru strategic național	Necesitatea raportării dezvoltării educaționale locale la obiectivele generale de dezvoltare
Instituțională	Codul educației; Regulamentul-cadru al OLSDÎ	Distribuirea responsabilităților și funcțiile OLSDÎ	Delimitează poziția și atribuțiile nivelului local	Necesitatea corelării funcționale a responsabilităților și proceselor
Metodologică - calitate instituțională	Standardele de calitate	Standarde și indicatori privind calitatea instituțiilor de învățământ	Oferă repere pentru monitorizare, analiză și sprijin	Necesitatea valorificării sistematice a reperelor instituționale la nivel local
Metodologică -monitorizare și sprijin	Instrucțiunea nr. 89/2025	Organizarea monitorizării și asistenței metodologice externe	Oferă repere procedurale direct aplicabile specialiștilor OLSDÎ	Evidențiază relația funcțională monitorizare–feedback–sprijin
Profesională - cadre didactice	Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, 2025	Repere pentru dezvoltarea profesională, sprijin metodologic și monitorizarea unor dimensiuni ale activității profesionale	Oferă repere pentru dezvoltarea profesională, sprijinul metodologic și monitorizarea unor dimensiuni ale activității profesionale	Fundamentează raportarea managementului resurselor umane și a consilierii metodologice la standarde profesionale actuale
Profesională-management	Standardele de competență profesională ale personalului de conducere	Repere privind competențele asociate funcției manageriale	Referință profesională indirectă pentru cercetare	Necesitatea conceptualizării unui profil competențial specific specialistului OLSDÎ
Calificări	Cadrul Național al Calificărilor	Niveluri, rezultate ale învățării și descriptori	Reper general pentru conceptualizarea competenței profesionale	Fundament pentru trecerea la definirea competenței de management al calității

Sinteza prezentată în Tabelul 2.1 evidențiază complementaritatea reperelor normative, instituționale și metodologice analizate și fundamentează necesitatea delimitării resursei profesionale prin care acestea pot fi valorificate în exercitarea managementului calității la nivel local – competența de management al calității a specialistului OLSDÎ.

2.2. Competența de management al calității a specialistului OLSDÎ: fundamentare, structură și referențial de evaluare

Conceptul de competență constituie un reper pentru definirea profilului profesional și pentru aprecierea capacității persoanei de a valorifica rezultatele învățării în contexte concrete de activitate. În prezenta cercetare, punctul de referință normativ pentru delimitarea dimensiunii profesionale îl reprezintă ***Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova***, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 330 din 31 mai 2023 [43]. Documentul structurează calificările prin raportare la niveluri și rezultate ale învățării, oferind un cadru comun pentru descrierea acestora.

În logica Cadrului Național al Calificărilor, rezultatele învățării sunt formulate în termeni de *cunoștințe, aptitudini, responsabilitate și autonomie* [43, Anexa nr. 1, definiția 15)]. Pentru cercetarea de față, această abordare este relevantă prin raportarea calificării la rezultate care pot fi demonstrate în activitatea profesională. Astfel, analiza competenței presupune luarea în considerare nu numai a achizițiilor cognitive, ci și a capacității de a le valorifica în realizarea sarcinilor, soluționarea problemelor și asumarea responsabilității în contexte profesionale.

Literatura de specialitate completează perspectiva CNC prin accentul acordat mobilizării resurselor în situații concrete de acțiune. În concepția lui *G. Le Boterf,* competența profesională presupune capacitatea de a mobiliza și combina resurse diverse pentru a acționa pertinent într-o situație profesională, ceea ce evidențiază caracterul contextual și acțional al acesteia [64, pp. 97–111, 130–137]. În aceeași perspectivă, *Ph. Perrenoud* asociază competența cu capacitatea de a acționa eficient într-un anumit tip de situație, prin mobilizarea și integrarea resurselor cognitive disponibile, subliniind faptul că deținerea cunoștințelor nu garantează, prin ea însăși, valorificarea lor eficientă în acțiune [95, pp. 7, 28]. Într-o abordare complementară, Ph. Perrenoud evidențiază importanța definirii competențelor profesionale prin raportare la situațiile concrete de activitate și la capacitatea de mobilizare a resurselor necesare gestionării acestora [96]. Deși analiza autorului vizează competențele profesionale ale cadrelor didactice, perspectiva sa constituie un reper conceptual relevant pentru cercetarea de față, în care competența de management al calității a specialistului OLSDÎ este abordată în relație cu responsabilitățile, procesele manageriale și situațiile profesionale specifice administrării învățământului general la nivel local.

În abordarea dezvoltată de *D. Potolea* și colaboratorii săi, competența este analizată ca un construct integrat și dinamic, care presupune selectarea, combinarea și utilizarea adecvată a cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor pentru soluționarea unor categorii de situații-problemă [111].

În literatura pedagogică din România și Republica Moldova, *D. Potolea și S. Toma* [110] și *Vl. Guțu* [38, pp. 3–6, 10–11] abordează, din perspective complementare, caracterul integrator,

situațional și acțional al competenței. *D. Potolea și S. Toma* evidențiază integrarea resurselor în structura și manifestarea competenței, iar *Vl. Guțu* analizează competența din perspective conceptuală, situațională și structurală, metodologică și acțională [38, pp. 3–6, 10–11].

Coroborarea acestor perspective cu abordarea CNC și cu contribuțiile lui *G. Le Boterf* și *Ph. Perrenoud* permite reținerea, pentru prezenta cercetare, a patru caracteristici ale competenței: *caracterul integrator, prin articularea mai multor categorii de resurse; contextual, prin manifestarea în situații concrete; acțional, prin valorificarea resurselor în realizarea sarcinilor și soluționarea problemelor; și evolutiv, prin posibilitatea dezvoltării competenței prin experiență, reflecție și învățare profesională continuă* [38; 43; 64; 95; 110]. Reperele conceptuale desprinse din abordările analizate și semnificația acestora pentru conceptualizarea competenței profesionale și manageriale în prezenta cercetare sunt sintetizate în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Repere conceptuale ale competenței profesionale și manageriale valorificate în cercetare

Sursa: elaborat de autoare în baza surselor [15; 38; 43; 64; 95; 110].

Sursa/ abordarea	Reper conceptual valorificat	Semnificația pentru cercetare
Cadrul Național al Calificărilor, 2023	Rezultatele învățării sunt formulate în termeni de cunoștințe, aptitudini, responsabilitate și autonomie	Oferă reperul normativ național pentru raportarea competenței la rezultate demonstrabile în activitatea profesională
Potolea şi Toma 2010	Integrarea și valorificarea resurselor în structura și manifestarea competenței	Susține caracterul integrator și dinamic al competenței
Le Boterf, 2006	Mobilizarea și combinarea resurselor în situații profesionale	Fundamentează caracterul integrator, contextual și acțional al competenței
Perrenoud, 1997	Mobilizarea și integrarea resurselor cognitive pentru a acționa eficient în diferite tipuri de situații	Susține relația dintre resursele deținute și capacitatea de valorificare a acestora în acţiune
Guțu, 2018	Abordarea situațională, structurală, metodologică și acțională a competenței	Fundamentează caracterul situațional și acțional al competenței și analiza acesteia ca structură integrată, manifestată în contexte concrete de activitate.
Cojocaru, 2016	Relația dintre competență, performanță și calitate în activitatea educațională	Susține trecerea de la competența profesională la particularizarea acesteia în activitatea managerială

Sinteza prezentată în Tabelul 2.2 evidențiază convergența abordărilor analizate asupra caracterului integrator, contextual și acțional al competenței, precum și asupra necesității valorificării resurselor profesionale în raport cu cerințele situației concrete. În activitățile de conducere, coordonare și dezvoltare organizațională, competența profesională dobândește o configurație specifică, exprimată prin competența managerială. În domeniul educațional, aceasta presupune mobilizarea resurselor profesionale pentru exercitarea corelată a funcțiilor de analiză,

prognoză, planificare, organizare, coordonare, monitorizare și evaluare și pentru orientarea acțiunii spre realizarea obiectivelor organizaționale [15; 40].

Competența managerială se manifestă, astfel, prin capacitatea de a integra aceste funcții într-un proces coerent de analiză, decizie și acțiune.

În urma analizei reperelor prezentate, în prezenta cercetare competența profesională este înțeleasă ca o capacitate integrată de mobilizare și valorificare a resurselor profesionale în situații concrete de activitate, în condiții de responsabilitate și autonomie, iar competența managerială reprezintă particularizarea acestei capacități în exercitarea funcțiilor de analiză, decizie, planificare, organizare, coordonare, monitorizare, evaluare și reglare a proceselor organizaționale. Aceste repere delimitează baza conceptuală necesară pentru fundamentarea, în continuare, a competenței de management al calității în raport cu responsabilitățile specifice specialistului OLSDÎ.

Reperele analizate evidențiază că manifestarea competenței presupune mobilizarea și valorificarea integrată a resurselor profesionale în situații concrete de activitate. În cazul responsabilităților privind calitatea educației, această capacitate dobândește un conținut specific, determinat de finalitățile și procesele managementului calității și de contextul instituțional în care acestea sunt exercitate.

În corpusul de surse analizat, competența profesională și managerială, managementul educațional și managementul calității sunt abordate din perspective complementare, însă nu a fost identificată o conceptualizare unitară a competenței de management al calității adaptată specificului specialistului OLSDÎ. Literatura oferă repere privind mobilizarea resurselor profesionale și manifestarea competenței în situații concrete [64; 95; 111], exercitarea funcțiilor manageriale în educație [15; 40] și organizarea proceselor de management și asigurare a calității [40; 55; 118], fără ca aceste dimensiuni să fie integrate într-un construct competențial specific administrației educaționale locale.

Necesitatea unei asemenea conceptualizări rezultă și din natura responsabilităților exercitate la nivelul OLSDÎ. Cadrul normativ și instituțional analizat în 2.1 atribuie nivelului local responsabilitatea pentru managementul calității și funcții privind proiectarea, coordonarea, monitorizarea, evaluarea și sprijinirea proceselor educaționale [44; 91]. Instrucțiunea privind monitorizarea și asistența metodologică externă, aprobată în 2025, accentuează suplimentar relația dintre monitorizare, analiză, feedback și sprijin metodologic în activitatea specialiștilor OLSDÎ [70]. Exercitarea acestor responsabilități presupune nu doar cunoașterea cadrului normativ sau aplicarea unor proceduri, ci capacitatea specialistului de a interpreta informațiile disponibile,

identifica probleme și priorități, proiecta și coordona intervenții, urmări rezultatele și fundamenta măsuri de reglare și dezvoltare.

Conceptualizarea competenței de management al calității valorifică, în prezenta cercetare, patru categorii complementare de repere. Abordarea competențială fundamentează mobilizarea și integrarea resurselor profesionale în situații concrete de acțiune [64; 95; 96; 111]; managementul educațional oferă repere pentru exercitarea funcțiilor de analiză, planificare, organizare, coordonare, monitorizare și evaluare [15; 40]; managementul calității fundamentează abordarea sistemică și procesuală, orientarea spre beneficiar, evaluarea și îmbunătățirea continuă [40; 55; 118]; iar cadrul normativ și instituțional al OLSDÎ delimitează contextul profesional în care această competență se manifestă [44; 91]. Intersecția acestor repere constituie baza teoretică a constructului propus în cercetare.

O cerință distinctă a acestei competențe o constituie capacitatea de valorificare a datelor și dovezilor în fundamentarea deciziilor. Cercetările privind utilizarea datelor în educație evidențiază că disponibilitatea informației nu este suficientă; transformarea acesteia în suport pentru decizie presupune formularea problemelor relevante, evaluarea calității datelor, analiza și interpretarea contextualizată a acestora și corelarea concluziilor cu acțiunile de îmbunătățire [66; 119]. Pentru specialistul OLSDÎ, această capacitate prezintă o semnificație particulară, deoarece analiza managerială integrează informații provenite din instituții, procese și surse multiple ale sistemului educațional local.

Transformarea digitală modifică, totodată, mediul în care aceste procese profesionale sunt realizate, prin extinderea utilizării sistemelor informaționale, a bazelor de date și a instrumentelor digitale de analiză, monitorizare, comunicare și colaborare [83]. Din perspectiva prezentei cercetări, dimensiunea digitală nu este concepută ca o competență autonomă, paralelă competenței de management al calității, ci ca o dimensiune transversală care influențează modul de accesare, verificare, analiză și comunicare a informațiilor și de realizare a proceselor manageriale. Această perspectivă este congruentă cu abordarea competenței digitale ca utilizare critică, responsabilă și contextualizată a tehnologiilor în activitatea profesională [113].

Necesitatea dezvoltării capacității profesionale a specialiștilor OLSDÎ pentru exercitarea responsabilităților privind calitatea a fost argumentată și în cercetările anterioare ale autoarei consacrate formării continue și managementului calității la nivel local [102; 103].

În prezenta cercetare, aceste rezultate sunt dezvoltate prin conceptualizarea explicită a competenței de management al calității și integrarea acesteia în arhitectura Modelului managerial propus.

În baza reperelor analizate, în prezenta cercetare, *competența de management al calității a specialistului OLSDÎ este definită drept capacitatea profesional-managerială integrată de a mobiliza și valorifica cunoștințe, abilități, experiențe, atitudini și valori pentru diagnoza și prognoza situației educaționale, planificarea, organizarea și coordonarea proceselor de asigurare a calității, utilizarea critică a datelor și dovezilor în fundamentarea deciziilor, monitorizarea și evaluarea rezultatelor, precum și inițierea și susținerea acțiunilor de reglare și îmbunătățire continuă a sistemului educațional local, inclusiv în contexte profesionale digitalizate.*

Definiția propusă păstrează caracteristicile generale ale competenței delimitate anterior și le particularizează în raport cu managementul calității. Caracterul integrator rezultă din mobilizarea concomitentă a resurselor cognitive, acționale și axiologice; caracterul contextual este determinat de responsabilitățile și situațiile profesionale specifice OLSDÎ; caracterul acțional se exprimă prin transformarea resurselor profesionale în diagnoză, decizie, coordonare, monitorizare și intervenție; iar caracterul evolutiv reflectă posibilitatea dezvoltării competenței prin experiență, reflecție și formare profesională. În același timp, specificul managementului calității îi conferă o pronunțată dimensiune procesuală, competența manifestându-se de-a lungul unui circuit managerial care integrează diagnoza, planificarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea, feedbackul și îmbunătățirea continuă.

Prin urmare, competența de management al calității nu este concepută ca o simplă extensie terminologică a competenței manageriale generale, ci ca particularizarea acesteia la intersecția dintre abordarea competențială, managementul educațional, managementul calității și responsabilitățile specifice administrației educaționale locale.

Definirea competenței de management al calității ca un construct profesional-managerial integrator presupune delimitarea structurii sale interne prin raportare la natura resurselor mobilizate și la cerințele activității profesionale a specialistului OLSDÎ. În prezenta cercetare, structurarea competenței valorifică reperele abordării competențiale privind mobilizarea și integrarea resurselor în situații profesionale [64; 95; 111], fundamentele managementului educațional și ale managementului calității [15; 40; 55], precum și responsabilitățile atribuite administrației educaționale locale prin cadrul normativ și metodologic analizat în 2.1 [44; 70; 91].

Corelarea acestor repere evidențiază patru categorii de cerințe profesionale: *conceptuale, normative și metodologice*, asociate înțelegerii și interpretării cadrului de referință; *procesual-manageriale*, privind proiectarea și conducerea proceselor de management al calității; *analitic-decizionale,* referitoare la utilizarea datelor și dovezilor pentru fundamentarea deciziilor; și *axiologic-relaționale*, asociate responsabilității profesionale, colaborării, transparenței și orientării

spre beneficiar. În baza acestor cerințe, în prezenta cercetare sunt delimitate patru componente interdependente ale competenței: componenta conceptual-normativă, componenta procesual-managerială, componenta analitic-decizională și componenta axiologic-relațională. Corespondența dintre categoriile de cerințe profesionale identificate, componentele delimitate și manifestările profesionale predominante ale acestora este prezentată în Tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. Fundamentarea structurii competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ

Sursa: elaborat de autoare prin sinteza și integrarea reperelor conceptuale, manageriale și normative analizate în cercetare [15; 38; 43; 64; 95; 110; 111].

Categoria de cerințe	**Componenta delimitată**	**Manifestare profesională predominantă**
Conceptuale, normative și metodologice	**Conceptual-normativă**	Interpretează și valorifică concepte, politici, reglementări, standarde și repere metodologice în raport cu situațiile profesionale
Procesuale și manageriale	**Procesual-managerială**	Proiectează, organizează, coordonează, monitorizează, evaluează și reglează procesele de management al calității
Informaționale, analitice și decizionale	**Analitic-decizională**	Selectează, verifică, corelează și interpretează date și indicatori; fundamentează priorități și decizii
Valorice și relaționale	**Axiologic-relațională**	Manifestă responsabilitate profesională și valorifică colaborarea, transparența și feedbackul, orientând acțiunea managerială spre beneficiar și îmbunătățire.

Structura prezentată în Tabelul 2.3 are caracter analitic și evidențiază dimensiunile prin care competența de management al calității poate fi examinată și operaționalizată în prezenta cercetare. În activitatea profesională, componentele delimitate nu funcționează separat, ci se activează concomitent și se susțin reciproc în rezolvarea situațiilor specifice managementului calității. Cunoașterea cadrului normativ, de exemplu, dobândește valoare profesională numai atunci când poate fi transformată în decizie, planificare, coordonare și evaluare; în același mod, utilizarea datelor este relevantă doar în raport cu obiectivele, valorile și responsabilitățile care orientează acțiunea managerială.

Componenta conceptual-normativă exprimă capacitatea specialistului de a înțelege, interpreta și valorifica reperele conceptuale, normative și metodologice relevante pentru managementul calității. Aceasta include cunoașterea conceptelor și principiilor managementului calității, a cadrului legislativ și instituțional, precum și a standardelor, criteriilor, instrumentelor și reperelor metodologice care orientează exercitarea responsabilităților OLSDÎ [40; 44; 91].

Componenta nu se reduce la deținerea unor cunoștințe declarative, ci presupune capacitatea de a interpreta și corela reperele conceptuale, normative și metodologice cu situațiile concrete ale sistemului educațional local și de a le valorifica în diagnoză, planificare, decizie și intervenție managerială.

Componenta procesual-managerială exprimă capacitatea specialistului OLSDÎ de a proiecta, organiza și conduce procesele specifice managementului calității într-o logică sistemică, procesuală și continuă. Aceasta integrează diagnoza și prognoza, planificarea strategică și operațională, organizarea și coordonarea implementării, monitorizarea și evaluarea proceselor și rezultatelor, precum și proiectarea măsurilor de reglare și îmbunătățire [15; 40; 55].

Relevanța componentei derivă din faptul că responsabilitatea OLSDÎ privind managementul calității nu poate fi exercitată prin acțiuni izolate. Diagnoza fundamentează planificarea, planificarea este transpusă în intervenții coordonate, monitorizarea furnizează informații asupra progresului, iar evaluarea și feedbackul susțin reglarea și inițierea unor noi cicluri de îmbunătățire.

Componenta analitic-decizională vizează capacitatea specialistului de a transforma datele și informațiile disponibile în evidențe relevante pentru decizia managerială. Aceasta presupune selectarea indicatorilor, verificarea și corelarea datelor, interpretarea rezultatelor, identificarea tendințelor și a problemelor, stabilirea priorităților și fundamentarea deciziilor în raport cu contextul analizat [66; 119].

Delimitarea acestei componente este justificată de faptul că disponibilitatea informațiilor nu garantează utilizarea lor adecvată. Valoarea managerială a datelor rezultă din capacitatea de a le verifica, interpreta și contextualiza și de a le transforma în argumente pentru decizie și intervenție. Pentru OLSDÎ, această cerință are o semnificație particulară, deoarece analiza managerială integrează date provenite din instituții, domenii și surse multiple.

Componenta axiologic-relațională integrează valorile, atitudinile și comportamentele profesionale care orientează exercitarea managementului calității și relațiile cu actorii implicați. Aceasta include responsabilitatea profesională și publică, echitatea, transparența, orientarea spre beneficiar, deschiderea spre feedback și învățare, colaborarea și angajamentul pentru îmbunătățire continuă [2; 5; 118].

Integrarea dimensiunii relaționale alături de cea axiologică este determinată de specificul activității OLSDÎ. Managementul calității la nivel local presupune coordonare, sprijin, comunicare și colaborare cu instituțiile de învățământ, managerii, cadrele didactice, autoritățile și ceilalți actori ai comunității educaționale. Valorile managementului calității dobândesc astfel expresie practică prin modul în care specialistul comunică, cooperează, oferă feedback, mobilizează actorii și construiește relații profesionale orientate spre dezvoltare.

Cele patru componente ale competenței sunt traversate de o *dimensiune digitală,* care influențează modalitățile prin care acestea sunt exercitate în contextul actual al transformării educației și administrației. Relevanța competențelor digitale pentru exercitarea funcțiilor

manageriale este confirmată și la nivel național prin Cadrul de competențe digitale ale conducătorilor instituțiilor de învățământ, aprobat prin Ordinul MEC nr. 13/2025, care oferă repere privind valorificarea tehnologiilor digitale în activitatea managerială. Deși documentul este destinat personalului de conducere al instituțiilor de învățământ și nu definește un profil specific specialistului OLSDÎ, acesta constituie un reper contextual relevant pentru fundamentarea dimensiunii digitale a competenței investigate în prezenta cercetare [69]. Dimensiunea digitală nu este tratată în cercetare ca o componentă autonomă, deoarece tehnologiile și datele digitale intervin transversal în înțelegerea cadrului profesional, realizarea proceselor manageriale, analiza și fundamentarea deciziilor, precum și în comunicarea și colaborarea dintre actorii implicați [83; 113]. La nivel conceptual-normativ, aceasta presupune înțelegerea sistemelor informaționale, a surselor și indicatorilor digitali și a cerințelor privind utilizarea responsabilă a informației; la nivel procesual-managerial, instrumentele digitale susțin planificarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea; la nivel analitic-decizional, facilitează colectarea, prelucrarea, corelarea, analiza și vizualizarea datelor; iar la nivel axiologic-relațional extind posibilitățile de comunicare, colaborare și transparență, solicitând concomitent responsabilitate, etică și protecția datelor. Prin urmare, dimensiunea digitală nu este poziționată alături de cele patru componente, ci le traversează și modifică modalitățile de manifestare, fără a fragmenta constructul competenței.

În ansamblu, structura propusă exprimă arhitectura internă a competenței de management al calității și depășește o clasificare exclusivă a achizițiilor profesionale în cunoștințe, abilități și atitudini. Componenta conceptual-normativă fundamentează interpretarea și orientarea acțiunii; componenta procesual-managerială susține proiectarea și conducerea proceselor; componenta analitic-decizională asigură transformarea datelor și informațiilor în suport pentru decizie; iar componenta axiologic-relațională orientează exercitarea competenței prin valori și relații profesionale specifice culturii calității. Dimensiunea digitală traversează cele patru componente și influențează modalitățile lor de manifestare în contextul contemporan.

Această structură constituie baza conceptuală pentru operaționalizarea competenței prin unități, indicatori și descriptori în Referențialul utilizat în cercetarea experimentală. Relația dintre cele patru componente ale competenței și dimensiunea digitală transversală este reprezentată sintetic în Figura 2.1.

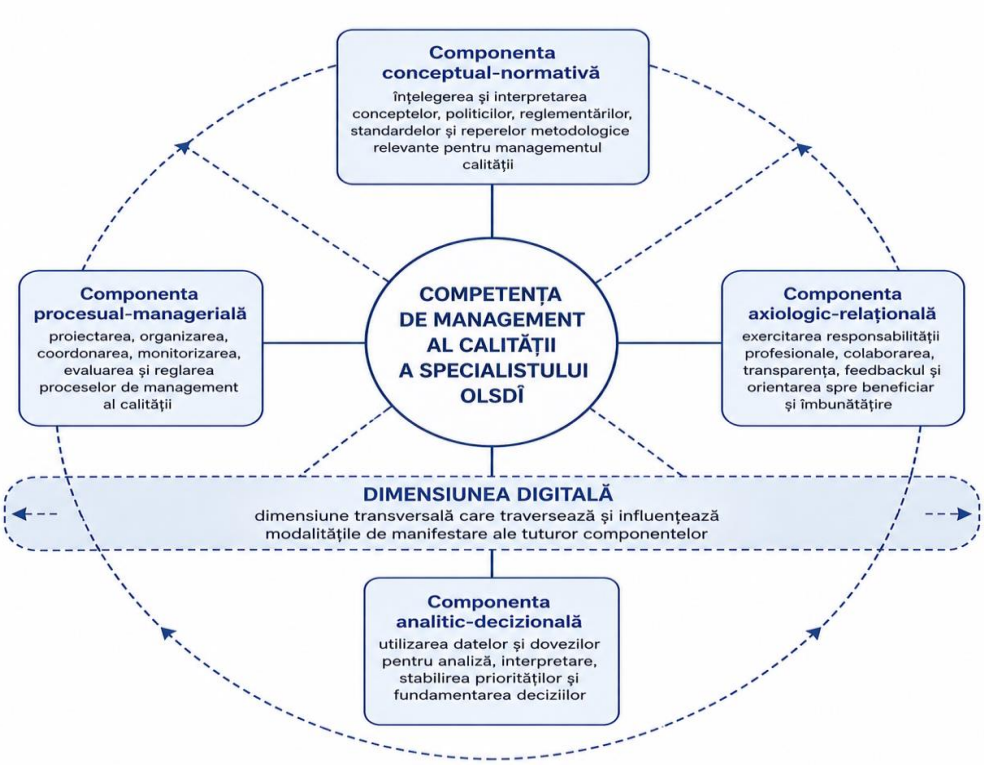


Figura 2.1. Structura competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ

Sursa: elaborată de autoare.

Relevanța competenței de management al calității rezultă din raportarea acesteia la responsabilitățile exercitate de Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului. Cadrul normativ și instituțional analizat în subcapitolul 2.1 atribuie nivelului local responsabilitatea privind managementul calității și funcții asociate proiectării, coordonării, monitorizării, evaluării și sprijinirii proceselor educaționale [44; 91]. Exercitarea acestor responsabilități presupune capacitatea specialistului de a transforma cerințele normative, informațiile disponibile și nevoile identificate în decizii și acțiuni manageriale adaptate contextului educațional local.

Din această perspectivă, competența de management al calității realizează legătura dintre responsabilitatea instituțională a OLSDÎ și capacitatea profesională de exercitare a acesteia. Ea permite specialistului să treacă de la cunoașterea cerințelor și atribuțiilor la interpretarea situațiilor, fundamentarea deciziilor, proiectarea și coordonarea intervențiilor, evaluarea rezultatelor și stabilirea măsurilor de reglare și îmbunătățire.

Raportarea structurii competenței la responsabilitățile OLSDÎ evidențiază faptul că exercitarea acestora solicită mobilizarea concomitentă și interdependentă a mai multor componente ale competenței. Corespondențele predominante dintre responsabilitățile profesionale și componentele competenței sunt sintetizate în Tabelul 2.4.

Tabelul 2.4. Relația dintre responsabilitățile OLSDÎ și componentele competenței de management al calității

Sursa: elaborat de autoare.

Categorie de responsabilități/cerințe profesionale	**Componenta predominant mobilizată**	**Manifestarea competenței în activitatea specialistului OLSDÎ**
Interpretarea și valorificarea cadrului normativ, strategic și metodologic	**Conceptual-normativă**	Corelează conceptele, reglementările, politicile, standardele și reperele metodologice cu situațiile și nevoile sistemului educațional local
Diagnoza, prognoza, planificarea, organizarea și coordonarea proceselor	**Procesual-managerială**	Proiectează și coordonează intervenții, stabilește obiective, activități, responsabilități și modalități de monitorizare și reglare
Monitorizarea, evaluarea și fundamentarea deciziilor	**Analitic-decizională**	Selectează, verifică, corelează și interpretează date și indicatori și îi valorifică pentru identificarea problemelor, stabilirea priorităților și fundamentarea deciziilor
Sprijinul metodologic, colaborarea, comunicarea și feedbackul	**Axiologic-relațională**	Construiește relații profesionale bazate pe responsabilitate, transparență, colaborare, feedback și orientare spre beneficiar și dezvoltare
Utilizarea sistemelor informaționale, a datelor și instrumentelor digitale	**Dimensiune transversală**	Valorifică tehnologiile și datele digitale în documentare, analiză, planificare, monitorizare, evaluare, comunicare și fundamentarea deciziilor

Corespondențele prezentate au caracter predominant, nu exclusiv. Exercitarea unei responsabilități profesionale complexe presupune, de regulă, mobilizarea simultană a mai multor componente ale competenței. De exemplu, monitorizarea unei situații educaționale solicită cunoașterea și interpretarea reperelor metodologice, organizarea procesului de monitorizare, analiza datelor, comunicarea rezultatelor și valorificarea responsabilă a instrumentelor digitale. Prin urmare, componentele competenței nu funcționează izolat, ci se articulează în raport cu natura și complexitatea situației profesionale.

Această interdependență poate fi observată și în logica procesuală a managementului calității la nivel local. Diagnoza situației educaționale fundamentează stabilirea priorităților; planificarea transformă prioritățile în obiective și intervenții; organizarea și coordonarea susțin implementarea; monitorizarea și evaluarea furnizează informații privind progresul și rezultatele; iar feedbackul și analiza concluziilor permit reglarea și inițierea unor noi acțiuni de îmbunătățire. În acest circuit, valoarea competenței nu rezultă din aplicarea izolată a unor cunoștințe sau proceduri, ci din capacitatea specialistului de a asigura continuitatea dintre *cerințe, date, decizie, acțiune și rezultate.*

O semnificație particulară pentru exercitarea responsabilităților OLSDÎ o are valorificarea informațiilor rezultate din funcționarea sistemului educațional local. Datele privind instituțiile, resursele, participarea, procesele și rezultatele educaționale dobândesc valoare managerială atunci când sunt selectate, verificate, corelate și interpretate în raport cu problemele, obiectivele și

contextul analizat [66; 119]. Competența de management al calității susține astfel trecerea de la colectarea și raportarea informațiilor la utilizarea acestora ca suport pentru diagnoză, prioritizare, fundamentarea deciziilor și evaluarea intervențiilor.

În acest context, dimensiunea digitală amplifică posibilitățile de accesare, procesare, analiză și comunicare a informațiilor și traversează ansamblul responsabilităților profesionale. Utilizarea sistemelor informaționale și a instrumentelor digitale nu reprezintă o finalitate în sine, ci susține exercitarea componentelor competenței în procese precum documentarea, planificarea, monitorizarea, analiza datelor, colaborarea și comunicarea rezultatelor. Din această perspectivă, dimensiunea digitală contribuie la modalitatea de manifestare a competenței fără a constitui o componentă autonomă a acesteia.

Exercitarea managementului calității la nivel local are, totodată, un pronunțat caracter relațional. OLSDÎ își realizează responsabilitățile în interacțiune cu managerii și colectivele instituțiilor de învățământ, autoritățile administrației publice, beneficiarii educației și alți actori ai comunității. Coordonarea, sprijinul metodologic, comunicarea și feedbackul presupun nu numai aplicarea unor proceduri profesionale, ci și responsabilitate, transparență, colaborare și capacitatea de a construi relații orientate spre soluționarea problemelor și dezvoltare. Această particularitate justifică integrarea dimensiunii axiologice și relaționale în structura competenței.

Necesitatea consolidării capacității profesionale a specialiștilor administrației educaționale locale pentru exercitarea responsabilităților privind calitatea a fost abordată și în cercetările anterioare ale autoarei referitoare la managementul calității și formarea continuă la nivel local [102; 103]. În prezenta cercetare, această problematică este dezvoltată prin conceptualizarea competenței de management al calității și raportarea structurii sale la responsabilitățile concrete ale specialistului OLSDÎ.

Prin raportarea celor patru componente și a dimensiunii digitale transversale la responsabilitățile OLSDÎ rezultă că *competența de management al calității constituie o resursă profesional-managerială relevantă pentru exercitarea coerentă a responsabilităților instituționale în domeniul calității.* Aceasta permite specialistului să valorifice cadrul normativ și metodologic, datele, instrumentele și relațiile profesionale în procese interdependente de diagnoză, planificare, coordonare, monitorizare, evaluare și reglare.

În această accepțiune, competența nu reprezintă o finalitate profesională izolată, ci o premisă a capacității specialistului de a valorifica funcțional procesele și mecanismele managementului calității. Relația dintre competența profesională astfel fundamentată și cadrul managerial în care aceasta este exercitată creează baza conceptuală pentru elaborarea *Modelului*

managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ, dezvoltat în subcapitolul următor.

2.3. Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general la nivelul OLSDÎ și mecanismul său de operaționalizare

Analizele realizate în capitolele și subcapitolele precedente au evidențiat două premise convergente ale construcției modelului. Pe de o parte, managementul calității în educație are caracter sistemic, procesual și orientat spre îmbunătățire continuă, presupunând interdependența dintre resurse, procese, rezultate, evaluare și feedback [40; 55; 78]. Pe de altă parte, cadrul normativ și instituțional național atribuie OLSDÎ responsabilități privind managementul calității și funcții de proiectare, coordonare, monitorizare, evaluare și sprijin, fără a configura prin el însuși mecanismul integrat prin care aceste responsabilități sunt exercitate în succesiune managerială [44; 70; 91]. În prezenta cercetare, modelul managerial este conceput ca o reprezentare teoretico-managerială sistemică a modului în care fundamentele, resursele, principiile, direcțiile de intervenție și procesele managementului calității pot fi articulate funcțional la nivelul OLSDÎ. *Modelarea nu urmărește reproducerea unei structuri manageriale existente, ci configurarea relațiilor dintre elementele necesare exercitării coerente a responsabilității privind managementul calității în contextul administrației educaționale locale.* Din această perspectivă, elaborarea Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ reprezintă rezultatul unei *sinteze și contextualizări teoretico-metodologice*. Reperele identificate în literatura de specialitate, în modelele și practicile internaționale și în cadrul normativ național nu sunt preluate ca o structură prestabilită, ci sunt selectate, corelate și reconsiderate în raport cu specificul funcțional al OLSDÎ. Contribuția cercetării constă, astfel, în configurarea unei arhitecturi proprii care integrează cadrul de orientare, domeniile de intervenție, mecanismul managerial și resursa profesională necesară funcționării acestuia.

Prima premisă este de natură sistemică. Managementul calității este abordat prin relațiile dintre actori, resurse, procese, rezultate și mecanisme de feedback, ceea ce exclude tratarea izolată a activităților de planificare, monitorizare sau evaluare [40; 78]. În contextul OLSDÎ, perspectiva sistemică este relevantă deoarece procesele manageriale se desfășoară într-o rețea de relații care conectează nivelul național, administrația educațională locală și instituțiile de învățământ. Modelul trebuie, prin urmare, să surprindă atât componentele implicate, cât și relațiile funcționale dintre acestea.

A doua premisă este de natură procesuală. Standardul ISO 21001:2025 confirmă actualitatea abordării managementului organizațiilor educaționale printr-un sistem de procese

interdependente, iar logica îmbunătățirii continue oferă cadrul pentru relaționarea planificării, implementării, evaluării și reglării [55]. În modelul propus, această perspectivă este contextualizată prin explicitarea diagnozei și prognozei, a orientării strategice și planificării, a organizării și implementării, a monitorizării și evaluării și a feedbackului și îmbunătățirii continue. Astfel, ciclul managerial nu este înțeles ca succesiune rigidă de etape, ci ca proces recurent, în care rezultatele unei secvențe devin resurse informaționale pentru următoarea.

A treia premisă privește fundamentarea deciziilor pe date și dovezi. Utilizarea managerială a datelor presupune mai mult decât colectarea și raportarea informațiilor; ea solicită selectarea, verificarea, interpretarea și contextualizarea acestora în raport cu problemele și obiectivele urmărite [66; 119]. În model, datele nu constituie o componentă izolată, ci o resursă transversală care alimentează diagnoza, planificarea, monitorizarea, evaluarea și reglarea intervențiilor.

A patra premisă este axiologică și participativă. Managementul calității implică responsabilitate, transparență, echitate, colaborare, profesionalism și orientare spre beneficiar, iar aceste repere influențează atât formularea deciziilor, cât și relațiile dintre actorii implicați [3; 118]. În contextul OLSDÎ, această premisă capătă o semnificație particulară prin rolul structurii locale în coordonarea și sprijinirea instituțiilor și prin necesitatea participării actorilor relevanți la identificarea problemelor, implementarea intervențiilor și valorificarea feedbackului.

A cincea premisă derivă din transformarea digitală a mediului managerial. Sistemele informaționale, bazele de date și instrumentele digitale extind posibilitățile de accesare, integrare, analiză și comunicare a informațiilor și influențează modul de realizare a proceselor de management al calității. Literatura recentă privind ecosistemele digitale educaționale evidențiază importanța guvernanței datelor și a utilizării coerente a sistemelor informaționale în sprijinul deciziei și al funcționării sistemului educațional [83]. În consecință, dimensiunea digitală este integrată transversal în model și nu este tratată ca etapă sau domeniu autonom, în continuitate cu modul în care aceasta a fost fundamentată în structura competenței de management al calității în 2.2. Experiențele internaționale analizate în Capitolul 1 oferă, de asemenea, repere de transfer conceptual. De exemplu, sistemul austriac QMS valorifică dezvoltarea sistematică a școlii, utilizarea evidențelor și relația dintre nivelul școlii și structurile de management al calității din administrația educațională. *Aceste repere nu sunt transferate ca atare în Modelul managerial elaborat în cadrul cercetării, ci sunt valorificate critic, în măsura compatibilității lor cu responsabilitățile și configurația instituțională a OLSDÎ din Republica Moldova.*

Fundamentarea modelului valorifică și rezultatele cercetărilor anterioare ale autoarei privind asigurarea calității educației la nivel local și delimitarea direcțiilor de intervenție ale

OLSDÎ [99; 101]. În prezenta cercetare, aceste rezultate sunt dezvoltate prin integrarea lor într-o arhitectură managerială unitară, în care managementul calității este conceput ca logica integratoare a proceselor prin care OLSDÎ analizează, planifică, coordonează, monitorizează, evaluează și reglează intervențiile orientate spre asigurarea și dezvoltarea calității învățământului general la nivel local. *Pe baza acestor premise, Modelul managerial propus este construit ca un sistem deschis, dinamic și integrator, care articulează: cadrul normativ, instituțional și metodologic; principiile și valorile de funcționare; resursele, inclusiv competența de management al calității a specialistului OLSDÎ; direcțiile de asigurare a calității; mecanismul managerial; dimensiunea digitală și managementul riscurilor cu caracter transversal; rezultatele funcționale urmărite și feedbackul necesar reglării și inițierii unor noi cicluri manageriale. Relațiile dintre aceste elemente sunt dezvoltate în secțiunile următoare și sintetizate în arhitectura finală a modelului.*

Construcția și funcționarea Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ sunt orientate de un ansamblu de principii și valori care conferă coerență proceselor manageriale și fundamentează relațiile dintre actorii implicați. Dacă fundamentele prezentate anterior explică baza teoretică și instituțională a modelului, principiile stabilesc reperele după care acesta funcționează, iar valorile exprimă orientarea axiologică a deciziilor și acțiunilor manageriale. Dimensiunea axiologică este necesară deoarece managementul calității nu se reduce la aplicarea unor proceduri, standarde și instrumente, ci presupune orientarea deciziilor și comportamentelor profesionale prin valori asumate, care susțin cultura calității și responsabilitatea pentru rezultate [3; 5; 50]. Dimensiunea axiologică și principială a fost integrată în Modelul managerial elaborat în cadrul prezentei cercetări și valorificat anterior prin publicare; în această construcție, responsabilitatea publică, transparența, echitatea, colaborarea, profesionalismul și orientarea spre rezultate educaționale relevante au fost identificate drept repere ale managementului calității la nivelul OLSDÎ [108].

Delimitarea principiilor modelului rezultă din corelarea a patru categorii de repere analizate anterior: principiile generale ale managementului calității și ale managementului organizațiilor educaționale [40; 55; 56; 58]; abordările privind cultura calității, participarea și responsabilitatea organizațională [78; 118]; orientările contemporane privind utilizarea datelor, adaptabilitatea și dezvoltarea continuă [26; 79; 82]; precum și specificul funcțiilor de coordonare, diagnoză, planificare, monitorizare, evaluare și sprijin exercitate de OLSDÎ. În procesul de sinteză au fost reținute acele principii care: (a) prezintă caracter recurent în fundamentele teoretice și metodologice analizate; (b) sunt direct relevante pentru responsabilitățile OLSDÎ; și (c) pot fi operaționalizate transversal în procesele mecanismului managerial. Reperele teoretice și metodologice sintetizate în Capitolul 1 nu sunt transpuse mecanic în principii distincte ale

modelului, ci sunt valorificate diferențiat în structura acestuia. Astfel, abordarea sistemică și procesuală și managementul bazat pe date se regăsesc direct la nivel principial; cultura calității este reflectată predominant în dimensiunea axiologică; leadershipul este valorificat prin participare, asumarea responsabilității și mobilizarea competenței profesionale în procesele manageriale; evaluarea orientată spre dezvoltare este integrată în procesualitate și îmbunătățirea continuă; iar dezvoltarea competenței de management al calității constituie resursa profesională fundamentată distinct în subcapitolul 2.2. Pe această bază, modelul valorifică principiile sistemicității, procesualității, orientării spre beneficiar, fundamentării deciziilor pe date și evidențe, participării și responsabilității distribuite, anticipării și adaptabilității și îmbunătățirii continue.

Principiul sistemicității presupune abordarea managementului calității prin raportarea proceselor, actorilor, responsabilităților și rezultatelor la funcționarea sistemului educațional local în ansamblu. Aplicarea acestui principiu permite analiza interdependențelor dintre instituțiile de învățământ, OLSDÎ și celelalte niveluri ale sistemului și evită tratarea izolată a problemelor sau intervențiilor manageriale [10; 40; 55]. În model, sistemicitatea asigură corelarea direcțiilor de intervenție cu procesele manageriale și cu rezultatele urmărite.

Principiul procesualității exprimă organizarea managementului calității ca succesiune de procese interdependente, în care rezultatele unei etape furnizează informații și condiții pentru etapa următoare. Diagnoza și prognoza fundamentează planificarea, planificarea orientează implementarea, monitorizarea și evaluarea furnizează informații privind progresul, iar feedbackul susține reglarea și dezvoltarea ulterioară [40; 55; 60; 61]. Prin acest principiu, modelul asigură continuitatea acțiunii manageriale și legătura dintre decizie, implementare și rezultate.

Principiul orientării spre beneficiar presupune raportarea deciziilor și intervențiilor manageriale la nevoile, drepturile și așteptările beneficiarilor și ale părților interesate – elevi, părinți, instituții de învățământ și comunitate –, în limitele responsabilităților specifice nivelului local. Principiul derivă atât din abordările contemporane ale managementului calității, care plasează beneficiarii și părțile interesate în centrul sistemului de management, cât și din cadrul normativ național, care definește calitatea prin raportare la așteptările beneficiarilor și la standardele de calitate [55; 56; 58; 91]. La nivelul OLSDÎ, acesta se concretizează prin valorificarea nevoilor și feedbackului beneficiarilor în diagnoză, planificare, monitorizare și evaluarea intervențiilor.

Principiul fundamentării deciziilor pe date și evidențe presupune utilizarea sistematică a informațiilor relevante pentru identificarea problemelor, stabilirea priorităților, proiectarea intervențiilor și evaluarea rezultatelor. Datele dobândesc valoare managerială prin verificare,

corelare, interpretare și raportare la contextul în care sunt produse [66; 82; 119]. Aplicarea principiului susține trecerea de la constatări generale la decizii argumentate și permite urmărirea relației dintre intervențiile realizate și schimbările observate.

Principiul participării și responsabilității distribuite reflectă caracterul colaborativ al asigurării calității. Calitatea educației rezultă din contribuția mai multor actori, iar coordonarea la nivel local presupune implicarea instituțiilor de învățământ și a altor părți interesate în identificarea problemelor, formularea soluțiilor, implementarea acțiunilor și analiza rezultatelor [52; 78; 123]. În același timp, participarea nu diminuează responsabilitatea instituțională, ci presupune delimitarea clară a rolurilor și asumarea contribuției fiecărui actor la rezultatele urmărite.

Principiul anticipării și adaptabilității exprimă capacitatea managementului de a lua în considerare evoluțiile contextului și de a ajusta intervențiile în raport cu schimbările, constrângerile și oportunitățile identificate. Această capacitate presupune receptivitate la schimbare, identificarea oportunităților de dezvoltare și valorificarea inovațiilor în raport cu necesitățile organizaționale și educaționale [124]. Pentru OLSDÎ, principiul este relevant în procesele de prognoză, planificare și reglare, în care deciziile trebuie raportate atât la situația existentă, cât și la posibile evoluții ale mediului educațional [26; 33; 79]. Anticiparea creează, totodată, premisele integrării managementului riscurilor în mecanismul de funcționare a modelului, aspect dezvoltat în 2.3.

Principiul îmbunătățirii continue exprimă orientarea managementului calității spre utilizarea rezultatelor monitorizării și evaluării pentru reglarea proceselor și dezvoltarea performanței. În logica managementului calității, evaluarea nu constituie punctul final al procesului managerial, ci furnizează informații pentru revizuirea obiectivelor, intervențiilor și modalităților de implementare [22; 40; 55; 61]. În modelul propus, acest principiu asigură caracterul dinamic al mecanismului managerial și continuitatea dintre evaluare, feedback și un nou ciclu de acțiune.

Selecția valorilor modelului nu urmărește constituirea unui inventar axiologic exhaustiv, ci identificarea acelor repere care au relevanță directă pentru exercitarea responsabilității publice de management al calității la nivelul OLSDÎ. Delimitarea lor rezultă din convergența dintre: cadrul normativ național, care consacră principii precum echitatea și transparența și atribuie actorilor sistemului responsabilități publice explicite în raport cu calitatea educației; abordările culturii calității, care evidențiază rolul valorilor împărtășite, profesionalismului și colaborării în dezvoltarea organizațională [3; 5; 50]; și specificul rolului OLSDÎ, care presupune exercitarea responsabilităților profesionale în relație cu instituțiile de învățământ, beneficiarii și comunitatea.

Din această perspectivă, în model sunt reținute profesionalismul, responsabilitatea publică, echitatea, transparența, colaborarea și orientarea spre rezultate educaționale relevante.

Profesionalismul exprimă exercitarea responsabilităților OLSDÎ pe baza competenței, rigorii și conduitei etice și este relevant deoarece funcționarea mecanismului managerial depinde de competența de management al calității a specialiștilor, fundamentată în subcapitolul 2.2, și de capacitatea acestora de a transforma cerințele, datele și rezultatele evaluării în intervenții argumentate [1; 2; 3]. ***Responsabilitatea publică*** exprimă asumarea deciziilor, acțiunilor și rezultatelor în raport cu mandatul instituțional al OLSDÎ și cu interesul public. ***Echitatea*** solicită raportarea intervențiilor la diversitatea nevoilor și la reducerea diferențelor nejustificate de acces, participare și rezultate [35; 91]. ***Transparența*** presupune accesibilitatea criteriilor, informațiilor și argumentelor care fundamentează deciziile, iar ***colaborarea*** reflectă caracterul interdependent al relațiilor dintre OLSDÎ, instituțiile de învățământ și ceilalți actori ai comunității educaționale. ***Orientarea spre rezultate educaționale relevante*** menține procesele manageriale raportate la efectele urmărite asupra funcționării și dezvoltării sistemului educațional local [58; 108].

Principiile și valorile modelului sunt interdependente. Principiile configurează modul de organizare și realizare a proceselor manageriale, în timp ce valorile oferă criterii de orientare a deciziilor și comportamentelor asociate acestora. De exemplu, fundamentarea deciziilor pe date trebuie asociată responsabilității și transparenței, participarea presupune colaborare și respectarea echității, iar îmbunătățirea continuă este susținută de profesionalism și orientarea spre rezultate educaționale relevante. Responsabilitatea distribuită stabilește modul de repartizare și asumare a rolurilor între actorii implicați, în timp ce responsabilitatea publică orientează exercitarea acestor roluri în raport cu mandatul instituțional și interesul public.

Dimensiunea digitală traversează aplicarea acestor principii și valori fără a constitui un principiu autonom al modelului. Utilizarea sistemelor informaționale și a instrumentelor digitale poate susține fundamentarea deciziilor, transparența, colaborarea, monitorizarea și feedbackul, dar presupune simultan responsabilitate în gestionarea datelor, evaluarea critică a informațiilor și respectarea cerințelor etice [104]. Astfel, digitalizarea modifică modalitățile de aplicare a principiilor modelului, fără a modifica finalitatea axiologică a managementului calității [83; 113]. Această poziționare este convergentă cu structura competenței de management al calității fundamentată în subcapitolul 2.2, în cadrul căreia dimensiunea digitală este, de asemenea, integrată transversal.

Ansamblul principiilor și valorilor delimitate constituie ***cadrul de orientare al modelului managerial***. Acesta stabilește nu domeniile concrete în care OLSDÎ intervine și nici succesiunea proceselor manageriale, ci reperele după care aceste intervenții sunt proiectate, realizate și

evaluate. Pe această bază pot fi delimitate *direcțiile de asigurare a calității integrate în model,* analizate în secțiunea următoare.

Fundamentele, principiile și valorile delimitate anterior stabilesc cadrul de orientare al modelului managerial, însă operaționalizarea acestuia presupune precizarea domeniilor asupra cărora se exercită managementul calității la nivel local. În prezenta cercetare, aceste domenii sunt exprimate prin direcțiile de asigurare a calității, delimitate prin raportarea responsabilităților OLSDÎ la principalele procese și resurse care influențează funcționarea sistemului educațional local [40; 44; 91].

În configurația modelului au fost reținute ca direcții acele arii care: (a) corespund responsabilităților și funcțiilor exercitate de OLSDÎ în raport cu asigurarea calității; (b) reprezintă domenii distincte, dar interdependente, asupra cărora poate fi exercitată intervenția managerială la nivel local; și (c) pot fi integrate în logica unitară a diagnozei, planificării, implementării, monitorizării, evaluării și îmbunătățirii continue. Delimitarea acestora valorifică analiza cadrului normativ și instituțional realizată în 2.1, reperele teoretico-metodologice fundamentate în Capitolul 1 și rezultatele cercetării proprii privind direcțiile de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ [40; 101].

Delimitarea direcțiilor valorifică un rezultat elaborat în cadrul prezentei cercetări și publicat anterior, prin care au fost identificate nouă direcții de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ: asigurarea calității cadrului normativ, a managementului strategic, a managementului curricular, monitorizarea calității managementului instituțiilor de învățământ, asigurarea calității evaluării și consilierii metodologice, a managementului resurselor umane, a managementului resurselor tangibile, a managementului parteneriatelor și managementul calității [101]. Această delimitare a permis configurarea câmpului funcțional al asigurării calității la nivelul administrației educaționale locale.

Dezvoltarea ulterioară a cercetării și integrarea direcțiilor în arhitectura modelului au impus însă o distincție între *domeniile asupra cărora se exercită intervenția și managementul calității ca sistem care organizează această intervenție.* În consecință, în configurația actuală a modelului, managementul calității nu mai este poziționat ca direcție distinctă, la același nivel cu celelalte, ci reprezintă *logica managerială integratoare* prin care acestea sunt analizate, planificate, coordonate, monitorizate, evaluate și dezvoltate. Această reconceptualizare nu infirmă rezultatul publicat anterior, ci îl dezvoltă prin diferențierea dintre obiectul managementului și mecanismul exercitării acestuia.

Integrarea direcțiilor identificate anterior în arhitectura actuală a modelului și aprofundarea analizei responsabilităților OLSDÎ au determinat, totodată, precizarea conținutului și a denumirii

unor direcții. Astfel, „asigurarea calității cadrului normativ” este reformulată ca asigurare a coerenței cadrului normativ și metodologic la nivel local, pentru a reflecta mai riguros rolul OLSDÎ de interpretare, comunicare și operaționalizare a cadrului național, iar managementul resurselor tangibile este extins prin includerea resurselor informaționale, în concordanță cu rolul crescând al datelor și sistemelor informaționale în procesele manageriale. Aceste precizări dezvoltă rezultatul publicat fără a-i modifica logica funcțională. Din această perspectivă, modelul integrează *opt direcții interdependente de asigurare a calității.*

Configurația acestor direcții și raportarea lor la managementul calității, conceput ca logică managerială integratoare, sunt reprezentate în Figura 2.2.



Figura 2.2. Configurația direcțiilor de asigurare a calității în cadrul Modelului managerial la nivelul OLSDÎ

Sursa: elaborată de autoare.

Asigurarea coerenței cadrului normativ și metodologic la nivel local vizează interpretarea, comunicarea și operaționalizarea coerentă a politicilor, reglementărilor, standardelor și reperelor metodologice aplicabile în instituțiile de învățământ. Relevanța acestei direcții derivă din necesitatea asigurării unei înțelegeri comune a cerințelor și a corelării acestora cu particularitățile sistemului educațional local [44; 70; 91]. În acest sens, OLSDÎ facilitează transpunerea cadrului național în repere funcționale pentru activitatea instituțiilor, în limitele competențelor atribuite.

Asigurarea calității managementului strategic privește formularea și coordonarea orientărilor de dezvoltare a educației la nivel local, prin raportarea priorităților la politicile naționale, nevoile identificate și resursele disponibile. Direcția presupune corelarea diagnozei cu obiectivele, indicatorii, acțiunile și rezultatele urmărite, astfel încât planificarea să ofere un cadru argumentat pentru dezvoltarea sistemului educațional local [40; 41].

Asigurarea calității managementului curricular vizează susținerea implementării curriculumului național și monitorizarea condițiilor în care acesta este transpus în practica educațională. Rolul OLSDÎ se exprimă prin coordonare și sprijin metodologic, analiza informațiilor privind implementarea curriculumului, identificarea dificultăților și facilitarea schimbului de practici și a intervențiilor de dezvoltare profesională. În cadrul modelului, această direcție conectează politicile curriculare cu procesele educaționale realizate la nivel instituțional [44].

Monitorizarea calității managementului instituțional urmărește obținerea și interpretarea informațiilor privind modul în care instituțiile de învățământ își exercită funcțiile manageriale și realizează obiectivele de dezvoltare. Monitorizarea este concepută ca sursă de evidențe pentru identificarea progresului, dificultăților și nevoilor de sprijin, iar informațiile rezultate fundamentează intervențiile ulterioare ale OLSDÎ. În cadrul modelului, monitorizarea are predominant o funcție informațional-diagnostică, producând date și evidențe privind funcționarea managementului instituțional, fără a se substitui evaluării externe formale a calității realizate de structurile abilitate. Responsabilitatea OLSDÎ este astfel raportată la atribuțiile sale de monitorizare, coordonare și sprijin, în limitele cadrului normativ aplicabil [44; 70; 87].

Asigurarea calității evaluării și consilierii metodologice valorifică, distinct de funcția predominant informațional-diagnostică a monitorizării, rezultatele analizei și evaluării pentru formularea feedbackului și organizarea sprijinului destinat dezvoltării instituționale și profesionale. Consilierea metodologică este raportată la nevoile identificate și urmărește susținerea soluționării problemelor, dezvoltarea practicilor și consolidarea capacității instituțiilor de a-și îmbunătăți activitatea. În această accepțiune, evaluarea și sprijinul sunt corelate funcțional, iar feedbackul devine resursă pentru dezvoltare [70; 87; 103].

Asigurarea calității managementului resurselor umane vizează procesele prin care OLSDÎ contribuie, în limitele atribuțiilor sale, la dezvoltarea și valorificarea potențialului profesional al personalului din sistemul educațional local. Analiza necesarului de competențe, identificarea nevoilor de dezvoltare profesională, susținerea formării continue, a colaborării și a schimbului de experiență constituie repere ale acestei direcții. În cadrul acestei direcții, o dimensiune particulară o reprezintă inserția profesională a cadrelor didactice debutante, care

presupune organizarea unor mecanisme de mentorat, sprijin profesional și formare continuă, adaptate nevoilor identificate la nivel local. Rezultatele cercetărilor realizate de autoare au evidențiat relevanța unor programe coordonate de integrare profesională, a rețelelor de mentorat și a monitorizării progresului debutanților pentru consolidarea stabilității și calității resursei umane din sistemul educațional local [103]. În această perspectivă, managementul resurselor umane este raportat nu doar la dezvoltarea individuală a personalului, ci și la consolidarea capacității profesionale a sistemului educațional local de a răspunde cerințelor privind calitatea educației [1; 2]. Cercetările realizate au evidențiat, în mod particular, importanța dezvoltării profesionale a specialiștilor OLSDÎ pentru exercitarea funcțiilor de coordonare, monitorizare și sprijin în domeniul calității [102].

Asigurarea calității managementului resurselor tangibile și informaționale privește utilizarea resurselor materiale, infrastructurale și informaționale în raport cu obiectivele educaționale și necesitățile identificate la nivel local. Integrarea resurselor informaționale în această direcție reflectă creșterea rolului datelor și al sistemelor digitale în planificare, monitorizare și decizie [45; 83; 100]. În cadrul modelului, resursele nu sunt analizate exclusiv prin disponibilitate, ci și prin relevanța, accesibilitatea și utilizarea lor în susținerea proceselor de calitate.

Asigurarea calității managementului parteneriatelor vizează dezvoltarea și valorificarea relațiilor funcționale dintre OLSDÎ, instituțiile de învățământ, autoritățile publice, comunitate și alți actori relevanți pentru realizarea obiectivelor educaționale. Calitatea parteneriatelor este raportată la relevanța scopurilor comune, delimitarea și asumarea responsabilităților, continuitatea relațiilor dintre parteneri și contribuția acestora la soluționarea problemelor și la dezvoltarea sistemului educațional local [10; 52; 101]. În cadrul modelului, parteneriatul reprezintă domeniul concret de intervenție managerială, în timp ce colaborarea, definită anterior ca valoare, exprimă modul de relaționare care susține funcționarea acestuia. Astfel, colaborarea traversează managementul parteneriatelor, fără a constitui o direcție distinctă, iar parteneriatul este valorificat ca resursă managerială pentru realizarea obiectivelor de calitate la nivel local.

Cele opt direcții nu funcționează independent. ***Managementul strategic*** influențează prioritățile privind curriculumul și utilizarea resurselor; ***monitorizarea managementului instituțional*** generează informații pentru evaluare, consiliere și dezvoltare profesională; analiza proceselor curriculare și a rezultatelor poate determina intervenții asupra resurselor umane; iar parteneriatele pot susține dezvoltarea instituțională și accesul la resurse. Relațiile dintre direcții conferă modelului caracter integrat și permit intervenții adaptate problemelor identificate.

În această configurație, ***managementul calității constituie cadrul integrator al celor opt direcții*** și nu este poziționat la același nivel cu acestea. Direcțiile delimitează domeniile sistemului educațional local asupra cărora se exercită managementul calității, iar mecanismul managerial, dezvoltat în secțiunea următoare, explică modul în care aceste domenii sunt integrate în procesele de diagnoză, planificare, organizare și implementare, monitorizare, evaluare, feedback și îmbunătățire continuă. Sinteza celor opt direcții, prin raportare la obiectul principal al intervenției și la finalitatea urmărită în cadrul modelului managerial, este prezentată în Tabelul 2.5.

Tabelul 2.5. Direcțiile de asigurare a calității integrate în modelul managerial

Sursa: elaborat de autoare prin dezvoltarea și reconceptualizarea rezultatelor cercetării anterioare [101, pp. 123–136], în baza cadrului normativ și metodologic privind funcțiile OLSDÎ [44; 70; 91]

Direcția	**Obiectul principal al intervenției**	**Finalitatea**
Coerența cadrului normativ și metodologic	politici, reglementări, standarde, repere metodologice	aplicare coerentă și contextualizată
Management strategic	priorități, obiective, indicatori, planificare	dezvoltare locală fundamentată
Management curricular	implementarea și sprijinirea curriculumului	calitatea proceselor educaționale
Monitorizarea managementului instituțional	procese și rezultate manageriale ale instituțiilor	identificarea progresului și a nevoilor de intervenție
Evaluare și consiliere metodologică	feedback și sprijin instituțional/profesional	dezvoltarea capacității de îmbunătățire
Managementul resurselor umane	competențe și dezvoltare profesională	capacitate profesională adecvată
Managementul resurselor tangibile și informaționale	infrastructură, resurse, informații și date	utilizarea eficientă și relevantă a resurselor
Managementul parteneriatelor	relații și responsabilități între actori	mobilizarea contribuției actorilor la realizarea obiectivelor educaționale

Integrarea celor opt direcții de asigurare a calității într-o arhitectură managerială unitară presupune existența unui mecanism care să asigure transformarea cerințelor normative, informațiilor, resurselor și nevoilor sistemului educațional local în decizii, intervenții și rezultate orientate spre dezvoltarea calității. În prezenta cercetare, ***mecanismul managerial reprezintă ansamblul proceselor, relațiilor funcționale și conexiunilor de feedback prin care OLSDÎ organizează și reglează exercitarea managementului calității la nivel local***.

Mecanismul valorifică logica sistemică și procesuală fundamentată anterior și se înscrie în relația *intrări – procese manageriale – rezultate – feedback* [40; 55; 56; 78]. În această configurație, procesele manageriale nu sunt tratate ca etape izolate, ci ca elemente ale unui circuit recurent, în care informațiile generate pe parcursul implementării și evaluării sunt reutilizate pentru ajustarea deciziilor și inițierea unui nou ciclu de intervenție.

Structurarea proceselor manageriale valorifică Modelul managerial elaborat în cadrul prezentei cercetări și publicat anterior, în care au fost delimitate șase categorii procesuale: diagnoză și planificare strategică; coordonare și sprijin instituțional; monitorizare și evaluare; dezvoltare profesională și învățare organizațională; parteneriat și comunicare; feedback și îmbunătățire continuă [108]. Integrarea ulterioară a acestui rezultat în arhitectura actuală a tezei și delimitarea mai riguroasă dintre direcțiile de intervenție și mecanismul managerial au determinat restructurarea proceselor la nivelul unor macroprocese cu funcție predominant managerială. Astfel, dezvoltarea profesională și parteneriatele sunt valorificate ca domenii de intervenție în cadrul direcțiilor modelului, coordonarea și sprijinul sunt integrate în organizarea și implementarea intervențiilor, iar diagnoza și planificarea strategică sunt diferențiate pentru a evidenția distinct funcția de cunoaștere și anticipare a sistemului și funcția de proiectare managerială. Această precizare dezvoltă configurația publicată fără a modifica logica sistemică și ciclică a modelului.

În forma propusă, mecanismul integrează cinci macroprocese interdependente: *diagnoza și prognoza; elaborarea politicii și planificarea strategică a calității; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și evaluarea; feedbackul și îmbunătățirea continuă.* Succesiunea exprimă logica funcțională a managementului calității, fără a exclude revenirea asupra unor etape atunci când informațiile obținute indică necesitatea ajustării. Raportarea la ciclul PDCA nu presupune o corespondență numerică între cele patru faze ale acestuia și macroprocesele mecanismului. În configurația propusă, faza Plan integrează diagnoza și prognoza, precum și elaborarea politicii și planificarea strategică; faza Do corespunde organizării și implementării intervențiilor; faza Check este concretizată prin monitorizare și evaluare; iar faza Act este valorificată prin feedback și îmbunătățire continuă. Această dezvoltare permite contextualizarea logicii PDCA la specificul funcțiilor manageriale exercitate de OLSDÎ [55; 57; 108].

Diagnoza constituie punctul de intrare al mecanismului managerial și urmărește construirea unei imagini argumentate asupra stării sistemului educațional local. Aceasta presupune colectarea și corelarea informațiilor privind funcționarea instituțiilor, rezultatele educaționale, resursele disponibile, nevoile beneficiarilor și factorii de context relevanți pentru calitate [40; 66; 82; 119]. Valoarea diagnozei nu rezidă în simpla acumulare a datelor, ci în interpretarea lor pentru identificarea problemelor, cauzelor, diferențelor și tendințelor semnificative. ***Prognoza*** dezvoltă această analiză prin raportarea informațiilor disponibile la evoluții posibile ale sistemului și permite anticiparea unor nevoi, vulnerabilități sau schimbări care pot influența realizarea obiectivelor [26; 40; 79]. În această etapă este inițiat și managementul riscurilor: vulnerabilitățile și factorii care pot afecta rezultatele sunt identificați și analizați încă din procesul de diagnoză, astfel încât măsurile de răspuns să poată fi integrate în planificarea ulterioară. Prin urmare,

diagnoza și prognoza furnizează baza informațională necesară stabilirii priorităților și fundamentării deciziilor manageriale.

Rezultatele diagnozei și prognozei sunt transformate în orientări, priorități și obiective prin procesele de ***elaborare a politicii și planificare strategică***. Politica privind calitatea, în accepțiunea modelului, nu desemnează elaborarea unei politici publice distincte, ci exprimă orientarea managerială asumată la nivel local în raport cu obiectivele și cerințele privind calitatea. Planificarea strategică transpune această orientare în obiective, rezultate așteptate, indicatori, acțiuni, responsabilități și resurse. Planificarea dobândește valoare managerială în măsura în care poate fi urmărită relația dintre problema identificată, obiectivul formulat, intervenția proiectată și rezultatul așteptat [14; 40; 56]. În acest proces sunt integrate și riscurile identificate anterior, prin stabilirea măsurilor preventive sau de răspuns și a responsabilităților pentru monitorizarea acestora. Astfel, politica și planificarea strategică realizează legătura dintre *cunoașterea stării sistemului și proiectarea intervenției manageriale.*

Organizarea și implementarea intervențiilor reprezintă macroprocesul prin care obiectivele și măsurile planificate sunt transformate în acțiuni și în cadrul căruia sunt integrate funcțiile de coordonare și sprijin instituțional evidențiate în configurația publicată anterior a modelului [108]. Acestea presupun distribuirea responsabilităților, mobilizarea resurselor, coordonarea actorilor, stabilirea mecanismelor de comunicare și susținerea instituțiilor în realizarea intervențiilor stabilite. Specificul acestei etape derivă din faptul că OLSDÎ exercită simultan funcții de coordonare și sprijin. Cercetările anterioare privind asigurarea calității la nivel local au evidențiat relevanța activităților de ghidare, consiliere metodologică, dezvoltare profesională și facilitare a colaborării pentru transpunerea cerințelor și obiectivelor în practică [98; 102; 103]. În cadrul modelului, aceste funcții sunt valorificate diferențiat în raport cu problemele și prioritățile identificate. Cele opt direcții delimitate în 2.3 constituie domeniile în care intervențiile sunt aplicate. În funcție de situație, acțiunile pot viza managementul strategic, curriculumul, managementul instituțional, evaluarea și consilierea metodologică, resursele umane, resursele tangibile și informaționale, parteneriatele sau coerența cadrului normativ și metodologic.

Monitorizarea urmărește sistematic realizarea intervențiilor și progresul în raport cu obiectivele și indicatorii stabiliți. Ea furnizează informații privind stadiul implementării, dificultățile apărute și eventualele abateri de la rezultatele anticipate [40; 70; 87]. ***Evaluarea*** completează monitorizarea prin aprecierea rezultatelor și a relației dintre intervențiile realizate și schimbările observate. *În cadrul mecanismului, evaluarea este înțeleasă în sens managerial, ca apreciere a progresului și a rezultatelor intervențiilor aflate în responsabilitatea OLSDÎ, fără a se substitui evaluării externe formale realizate de structurile abilitate* [40; 70; 87]. În modelul

propus, evaluarea are atât funcție de apreciere, cât și de fundamentare a deciziilor ulterioare: concluziile rezultate pot determina menținerea, ajustarea sau reconsiderarea intervențiilor. În această etapă este urmărită și evoluția riscurilor identificate anterior, precum și eficacitatea măsurilor preventive sau corective adoptate. Astfel, monitorizarea și evaluarea furnizează informația necesară atât aprecierii progresului, cât și reglării mecanismului managerial.

Feedbackul și îmbunătățirea continuă. Feedbackul asigură conexiunea dintre rezultatele obținute și deciziile ulterioare. Sursele sale pot include datele de monitorizare și evaluare, informațiile furnizate de instituțiile de învățământ, opiniile beneficiarilor, rezultatele evaluărilor externe și modificările relevante ale contextului educațional. Prin interpretarea și valorificarea feedbackului, OLSDÎ poate revizui obiective, ajusta intervenții, redefini priorități, redistribui resurse sau proiecta noi măsuri de sprijin. În acest macroproces sunt integrate măsurile corective, revizuirea intervențiilor și valorificarea experienței acumulate în scopul învățării organizaționale, astfel încât constatările rezultate dintr-un ciclu managerial să fie transformate în premise pentru ciclul următor [4; 63; 109]. Prin această configurare, ciclul PDCA funcționează ca logică de organizare a mecanismului, nu ca schemă preluată mecanic. Specificitatea mecanismului propus constă în particularizarea fazelor sale prin procese relevante pentru nivelul OLSDÎ și în conectarea acestora cu direcțiile de asigurare a calității și cu responsabilitățile instituționale ale nivelului local.

Două elemente traversează întregul mecanism managerial: *managementul riscurilor și dimensiunea digitală.* ***Managementul riscurilor*** este integrat de-a lungul circuitului: riscurile sunt identificate în diagnoză și prognoză, analizate și tratate în planificare, urmărite pe parcursul implementării și reevaluate prin monitorizare și evaluare. Această poziționare evită reducerea managementului riscurilor la o intervenție reactivă și susține capacitatea anticipativă și adaptivă a OLSDÎ [26; 55; 79]. ***Dimensiunea digitală*** susține colectarea și integrarea datelor, analiza informațiilor, coordonarea proceselor, monitorizarea indicatorilor, comunicarea și documentarea rezultatelor. Ea nu constituie o etapă autonomă a mecanismului, ci o *resursă transversală care extinde capacitatea informațională, analitică și comunicațională a managementului calității*, în condițiile respectării principiilor privind responsabilitatea, transparența și utilizarea etică a datelor [83; 105]. Această poziționare transversală menține coerența cu structura competenței de management al calității fundamentată în 2.2 și cu sistemul de principii și valori prezentat în 2.3.

Mecanismul managerial se aplică celor opt direcții de asigurare a calității delimitate anterior. Direcțiile definesc domeniile asupra cărora se intervine, iar mecanismul definește procesele prin care intervenția este proiectată, realizată, evaluată și reglată. Această relație conferă coerență arhitecturii modelului și permite utilizarea aceleiași logici manageriale în domenii diferite, adaptată particularităților fiecăruia. În ansamblu, mecanismul managerial conferă caracter

dinamic modelului prin articularea diagnozei și prognozei, planificării, organizării și implementării, monitorizării și evaluării, feedbackului și îmbunătățirii continue. Interdependența acestor macroprocese, susținută transversal de utilizarea datelor, tehnologiilor digitale și managementul riscurilor, creează circuitul prin care OLSDÎ poate transforma informațiile și resursele disponibile în decizii și intervenții orientate spre dezvoltarea calității.

Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului integrează, într-o arhitectură unitară, fundamentele teoretice, normative și instituționale ale managementului calității, *competența de management al calității a specialistului OLSDÎ,* principiile și valorile de funcționare, direcțiile de intervenție și mecanismul managerial prin care acestea sunt operaționalizate. Arhitectura modelului este construită pe relația dintre *intrări, procese manageriale, rezultate și feedback,* relație care permite explicarea modului în care resursele și cerințele sistemului educațional local sunt transformate în decizii și intervenții orientate spre dezvoltarea calității [40; 55; 56; 78]. În această configurație, modelul nu reprezintă o succesiune liniară de etape, ci un sistem dinamic în care componentele sunt interdependente, iar informațiile generate prin monitorizare și evaluare sunt reintegrate în ciclurile ulterioare de diagnoză, planificare și intervenție. Arhitectura actuală a modelului valorifică structura sistemică fundamentată prin relația dintre elementele de intrare, procesele manageriale, rezultate și feedback [108] și o dezvoltă prin evidențierea distinctă a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ ca resursă profesională, a principiilor și valorilor ca cadru de orientare, a celor opt direcții de asigurare a calității și a mecanismului structurat în cinci macroprocese manageriale. Totodată, dimensiunea digitală și managementul riscurilor sunt poziționate transversal, susținând funcționarea ansamblului modelului. Evidențierea distinctă a cadrului principial și axiologic dezvoltă această structură prin sublinierea funcției sale transversale de orientare a deciziilor și proceselor manageriale.

Relațiile dintre componentele prezentate și poziționarea lor în arhitectura integrată a modelului sunt sintetizate în Figura 2.3.

Intrările modelului includ cadrul normativ, strategic și metodologic, standardele și criteriile de calitate, datele și informațiile privind funcționarea sistemului educațional local, resursele umane, materiale, financiare și informaționale, precum și nevoile și așteptările beneficiarilor. Aceste elemente constituie baza de referință pentru inițierea și fundamentarea proceselor manageriale.

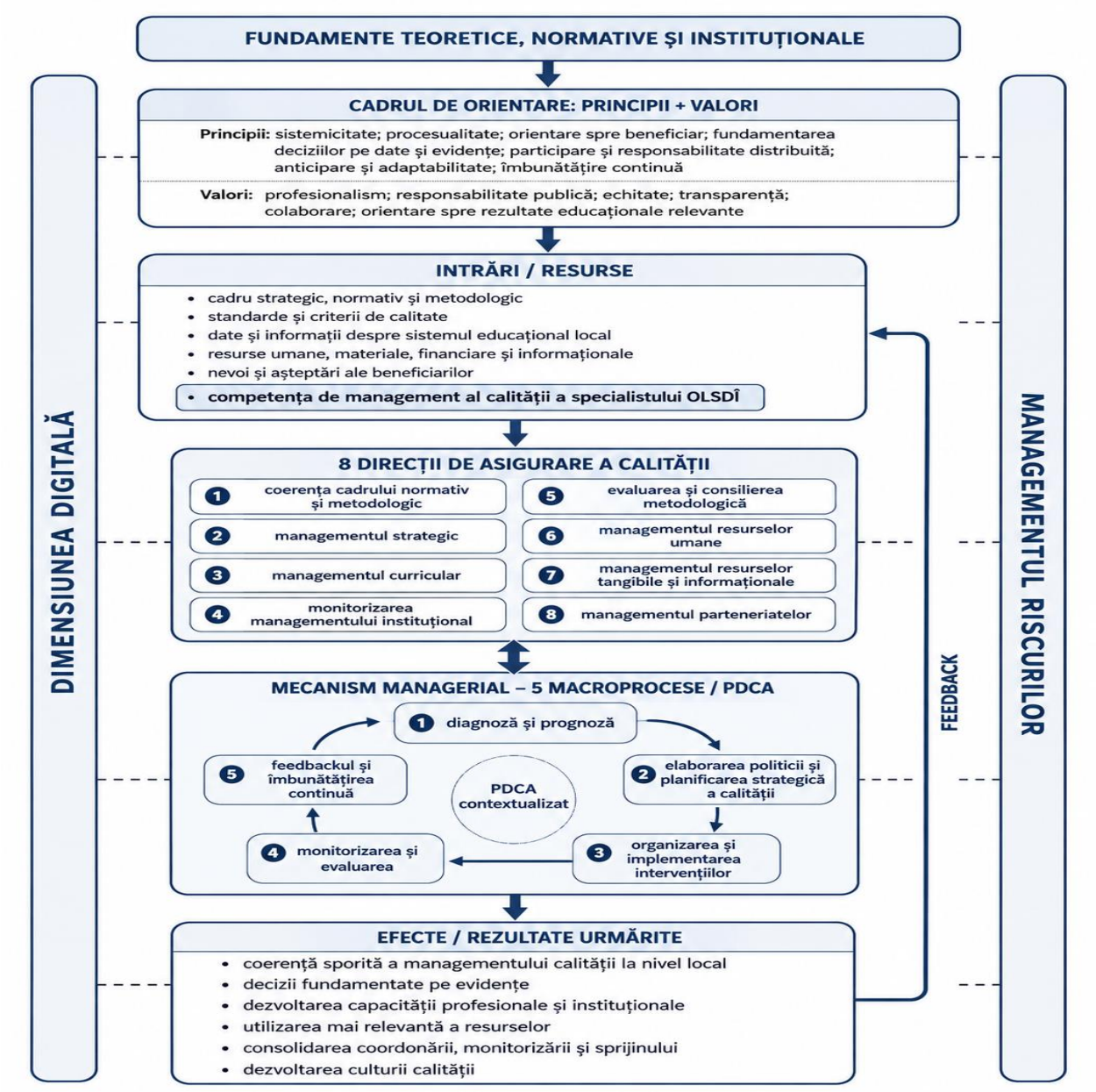


Figura 2.3. Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ

Sursa: elaborată de autoare.

O resursă centrală a modelului o reprezintă competența de management al calității a specialistului OLSDÎ, fundamentată în subcapitolul 2.2, prin componentele conceptual-normativă, procesual-managerială, analitic-decizională și axiologic-relațională. Prin mobilizarea integrată a acestora, specialistul poate interpreta cerințele, proiecta și coordona procesele manageriale, valorifica datele în fundamentarea deciziilor și exercita responsabilitățile profesionale în concordanță cu valorile modelului. În această perspectivă, competența constituie premisa profesională a funcționalității modelului, fără a epuiza condițiile necesare funcționării acestuia.

La nivelul cadrului de orientare, modelul integrează ***principii și valori*** care conferă coerență deciziilor și proceselor manageriale. Principiile sistemicității, procesualității, orientării spre beneficiar, fundamentării deciziilor pe date și evidențe, participării și responsabilității distribuite, anticipării și adaptabilității și îmbunătățirii continue definesc logica de funcționare, iar profesionalismul, responsabilitatea publică, echitatea, transparența, colaborarea și orientarea spre rezultate educaționale relevante configurează dimensiunea axiologică a modelului.

Cele opt direcții de asigurare a calității delimitează domeniile în care este exercitat managementul calității: asigurarea coerenței cadrului normativ și metodologic la nivel local; managementul strategic; managementul curricular; monitorizarea calității managementului instituțional; evaluarea și consilierea metodologică; managementul resurselor umane; managementul resurselor tangibile și informaționale; managementul parteneriatelor. Direcțiile dezvoltă rezultatul cercetării privind câmpul funcțional al asigurării calității la nivelul OLSDÎ și sunt integrate în model ca domenii interdependente de intervenție [101].

Nucleul dinamic al modelului este reprezentat de ***mecanismul managerial***, structurat în cinci macroprocese interdependente: *diagnoză și prognoză; elaborarea politicii și planificarea strategică a calității; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și evaluarea; feedbackul și îmbunătățirea continuă*. Macroprocesele sunt organizate în logica PDCA, contextualizată la responsabilitățile și funcțiile OLSDÎ, și sunt aplicate transversal celor opt direcții de asigurare a calității.

Relația dintre direcții și mecanism este una de complementaritate funcțională: direcțiile delimitează domeniile asupra cărora se exercită managementul calității, iar mecanismul managerial stabilește procesele prin care intervenția asupra acestor domenii este proiectată, realizată, monitorizată, evaluată și reglată. Această diferențiere permite poziționarea managementului calității nu ca direcție distinctă, ci ca logică integratoare prin care sunt coordonate toate domeniile de intervenție.

Două elemente au caracter transversal în funcționarea modelului: *dimensiunea digitală și managementul riscurilor.* Dimensiunea digitală susține accesarea, integrarea, analiza și vizualizarea datelor, comunicarea, coordonarea și monitorizarea proceselor, iar managementul riscurilor contribuie la identificarea vulnerabilităților, anticiparea evoluțiilor și proiectarea măsurilor preventive și corective. Aceste elemente nu constituie direcții sau etape autonome ale modelului, ci au caracter transversal, susținând intrările, direcțiile și macroprocesele mecanismului managerial. Poziționarea lor transversală permite integrarea acestora în toate etapele mecanismului managerial și în toate direcțiile de asigurare a calității.

Efectele urmărite prin funcționarea modelului vizează creșterea coerenței proceselor de management al calității la nivel local, consolidarea fundamentării deciziilor pe date și evidențe, dezvoltarea capacității profesionale și instituționale, utilizarea mai relevantă a resurselor, consolidarea mecanismelor de coordonare, monitorizare și sprijin și dezvoltarea culturii calității. În logica modelului, efectele și rezultatele constatate prin monitorizare și evaluare furnizează feedback pentru reconfigurarea priorităților și inițierea unor noi cicluri manageriale.

Funcționalitatea modelului este determinată de *calitatea relațiilor dintre componentele sale.* Existența unor standarde, date, resurse sau instrumente nu generează automat calitate dacă acestea nu sunt integrate în procese coerente de analiză, decizie, implementare, monitorizare și reglare. În aceeași măsură, delimitarea direcțiilor de asigurare a calității devine relevantă numai în condițiile aplicării unui mecanism comun care să permită coordonarea și dezvoltarea acestora. Funcționalitatea rezultă, astfel, din coerența relațiilor dintre fundamentele modelului, cadrul principial și axiologic, resurse, competența de management al calității, direcțiile de intervenție și macroprocesele manageriale, și nu din existența izolată a acestora.

În această configurație, OLSDÎ îndeplinește o funcție de articulare managerială între cerințele și orientările sistemului educațional și procesele desfășurate la nivelul instituțiilor de învățământ. Această funcție se concretizează prin analiză și diagnoză, planificare, coordonare, sprijin, monitorizare, evaluare și reglare, adaptate particularităților sistemului educațional local [10; 40; 44; 91].

În baza fundamentelor și relațiilor prezentate, Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ poate fi definit ca ***un sistem deschis, dinamic și integrator, care articulează fundamente teoretice, normative și instituționale, principii și valori, resurse, competența de management al calității a specialistului OLSDÎ, direcții de asigurare a calității și macroprocese manageriale interdependente, prin care informațiile, cerințele, nevoile și resursele sistemului educațional local sunt transformate în decizii și intervenții coordonate, monitorizate, evaluate și reglate prin feedback, în vederea îmbunătățirii continue a calității educației la nivel local.*** Definiția propusă sintetizează arhitectura modelului și evidențiază caracterul său integrator: managementul calității nu este tratat ca activitate sau direcție distinctă, ci ca logică managerială prin care sunt articulate resursele, procesele, responsabilitățile și rezultatele sistemului educațional local.

În ansamblu, modelul propus integrează într-o construcție unitară fundamentele teoretice, normative și instituționale ale managementului calității, cadrul principial și axiologic, resursele și competența de management al calității a specialistului OLSDÎ, direcțiile de intervenție și mecanismul managerial prin care acestea sunt operaționalizate. Caracterul transversal al

dimensiunii digitale și al managementului riscurilor, precum și integrarea feedbackului în circuitul managerial conferă modelului caracter dinamic și adaptiv și susțin orientarea acestuia spre îmbunătățire continuă.

2.4. Instrumente manageriale pentru asigurarea calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ

Operaționalizarea Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ presupune utilizarea unui instrumentar capabil să susțină realizarea proceselor manageriale și să asigure continuitatea dintre diagnoză, planificare, implementare, monitorizare, evaluare și îmbunătățire. În această perspectivă, instrumentele reprezintă mijloacele prin care componentele conceptuale și procesuale ale modelului sunt transpuse în practici, proceduri, decizii și produse manageriale utilizabile în activitatea OLSDÎ. Abordarea procesuală a managementului calității presupune corelarea obiectivelor, resurselor și activităților cu evaluarea rezultatelor și acțiunile de îmbunătățire, astfel încât informațiile produse într-un proces să poată fi valorificate în procesele ulterioare [55; 57; 118].

Din perspectiva modelului propus, *instrumentul managerial* nu se reduce la un formular, o fișă sau o grilă de colectare a informației. El poate lua forma unui document de planificare, a unei metode de analiză, a unei matrice de decizie, a unui sistem de indicatori, a unei proceduri de coordonare, a unui mecanism de feedback, a unui instrument de reglare sau a unei soluții digitale de colectare, analiză și vizualizare a datelor. Diversitatea formelor este determinată de funcția managerială predominantă și de produsul informațional sau decizional generat. Valoarea unui instrument rezultă din capacitatea acestuia de a furniza informații relevante și de a susține fundamentarea deciziilor, realizarea intervențiilor și reglarea proceselor. În consecință, funcționalitatea instrumentarului este determinată nu de numărul documentelor sau procedurilor utilizate, ci de existența unei relații explicite între scopul utilizării, produsul generat și decizia ori acțiunea pe care acesta o fundamentează [40; 82; 119].

Această cerință are o relevanță particulară la nivelul OLSDÎ, întrucât informațiile necesare fundamentării deciziilor provin din surse și domenii diferite: participarea și rezultatele educaționale, resursele umane și materiale, procesele curriculare și manageriale, documentele instituțiilor de învățământ, rezultatele monitorizării și feedbackul beneficiarilor. Rolul OLSDÎ presupune selectarea, integrarea, interpretarea și valorificarea acestor informații în raport cu responsabilitățile privind proiectarea strategică și operațională, coordonarea, monitorizarea, evaluarea și acordarea sprijinului metodologic [40; 44; 91].

Selectarea și utilizarea instrumentelor sunt orientate de *cerințe metodologice* privind relevanța pentru problema și scopul urmărit, raportarea la responsabilitățile OLSDÎ și la cadrul normativ aplicabil, adecvarea la particularitățile contextului local, coerența dintre instrumente și fezabilitatea utilizării acestora în raport cu resursele, datele și capacitatea profesională disponibile. Totodată, instrumentele trebuie să permită trasabilitatea dintre constatare, decizie, intervenție și rezultat. Utilizarea datelor personale sau sensibile presupune respectarea cerințelor de confidențialitate, securitate și utilizare responsabilă a informației.

Clasificarea instrumentelor este realizată în raport cu funcția predominantă pe care acestea o îndeplinesc în mecanismul managerial și cu poziționarea lor în logica ciclului PDCA**.** Sunt delimitate patru categorii funcționale:

1. instrumente de diagnoză, prognoză și planificare a calității – *Plan;*
2. instrumente de organizare, implementare, coordonare și sprijin – *Do*;
3. instrumente de monitorizare și evaluare – *Check*;
4. instrumente de feedback, reglare și îmbunătățire continuă – *Act*.

Clasificarea valorifică sistematizarea realizată anterior în cadrul prezentei cercetări, prin care instrumentele relevante pentru structurile locale de administrare a învățământului au fost grupate, în logica PDCA, în patru categorii procesuale [109]. În configurația actuală, sistematizarea este dezvoltată prin evidențierea explicită a prognozei în prima categorie și integrarea feedbackului în categoria reglării și îmbunătățirii continue.

Raportarea celor patru categorii la cele cinci macroprocese ale mecanismului managerial nu presupune o corespondență numerică. Diagnoza și prognoza, precum și elaborarea politicii și planificarea strategică a calității, sunt reunite funcțional în faza Plan; organizarea și implementarea intervențiilor corespund fazei Do; monitorizarea și evaluarea concretizează faza Check; iar feedbackul și îmbunătățirea continuă corespund fazei Act. Cele patru categorii exprimă astfel logica PDCA, iar macroprocesele o particularizează la specificul managementului calității exercitat de OLSDÎ [57; 109]. Clasificarea are caracter funcțional, nu rigid. Același instrument poate participa la mai multe procese, în funcție de scop și de informația generată. Un tablou de bord poate susține diagnoza și monitorizarea, registrul riscurilor poate fi utilizat pentru identificarea vulnerabilităților, planificarea răspunsului și urmărirea evoluției acestora, iar un chestionar poate servi diagnozei, evaluării sau feedbackului. Încadrarea într-o categorie indică, prin urmare, funcția dominantă, fără a exclude utilizarea transversală.

În aceeași logică, *managementul riscurilor și dimensiunea digitală au caracter transversal*. Instrumentele de identificare, analiză și tratare a riscurilor pot fi valorificate de la diagnoză și planificare până la monitorizare, evaluare și reglare. Tehnologiile digitale pot susține colectarea,

integrarea, verificarea, analiza și vizualizarea datelor, comunicarea, coordonarea actorilor și monitorizarea indicatorilor, fără a substitui analiza contextuală și judecata profesională [55; 83].

Instrumentele se raportează, totodată, la cele opt direcții de asigurare a calității delimitate în 2.3. Se menține astfel distincția conceptuală: *direcțiile delimitează domeniile asupra cărora se intervine, mecanismul managerial stabilește procesele prin care se realizează intervenția, iar instrumentele reprezintă mijloacele concrete prin care aceste procese sunt operaționalizate.*
Instrumentarea modelului presupune, așadar, un *sistem de instrumente corelate funcțional*, în care informațiile generate prin diagnoză și planificare fundamentează implementarea, datele rezultate din implementare sunt valorificate prin monitorizare și evaluare, iar constatările și feedbackul sunt transformate în decizii de reglare și măsuri de îmbunătățire. Se asigură astfel trasabilitatea dintre *date – problemă – prioritate – obiectiv – intervenție – indicator – rezultat – feedback – măsură de îmbunătățire.*

Instrumentele de diagnoză, prognoză și planificare asigură baza informațională și decizională a intervențiilor manageriale realizate la nivelul OLSDÎ. Rolul acestora constă în transformarea datelor privind funcționarea sistemului educațional local în constatări argumentate, priorități, obiective, rezultate așteptate și intervenții verificabile [40; 82; 109].

Instrumente de diagnoză și prognoză. Diagnoza presupune integrarea informațiilor provenite din surse diferite și interpretarea acestora în raport cu obiectivele și responsabilitățile OLSDÎ. Datele pot viza participarea și accesul la educație, rezultatele educaționale, resursele umane și materiale, procesele manageriale și curriculare, nevoile instituțiilor și beneficiarilor și factorii contextuali relevanți [82; 119].

Un instrument de sinteză îl constituie *Raportul de diagnoză a sistemului educațional local,* prin care datele sunt integrate într-o interpretare asupra stării actuale, tendințelor, problemelor, cauzelor, nevoilor și vulnerabilităților identificate. Funcția sa managerială nu constă în acumularea informațiilor descriptive, ci în formularea unor constatări care pot fundamenta stabilirea priorităților și alegerea intervențiilor, realizând legătura dintre cunoașterea situației existente și planificare.

Un instrument complementar este *matricea „nevoi–intervenții–indicatori”,* prin care nevoile identificate sunt raportate la intervențiile ce pot fi organizate la nivelul OLSDÎ și la indicatorii prin care poate fi urmărit progresul. Instrumentul creează o relație explicită între problemă, răspuns managerial și modalitatea de verificare a rezultatului. În funcție de obiectul analizei, diagnoza poate fi completată prin analiza cauzală, cartografierea actorilor și analiza contextului intern și extern.

Prognoza valorifică rezultatele diagnozei pentru identificarea evoluțiilor posibile ale sistemului educațional local. Analiza tendințelor permite examinarea evoluției indicatorilor privind populația școlară, participarea, rezultatele educaționale, resursele umane sau alte variabile relevante, iar scenariile prospective pot sprijini examinarea unor variante posibile de evoluție și pregătirea unor răspunsuri adaptate.

Un instrument distinct este *Registrul riscurilor educaționale*, care structurează riscurile în raport cu probabilitatea, impactul posibil, responsabilitatea pentru monitorizare și măsurile de prevenire sau diminuare. Acesta poate include riscuri privind participarea școlară, resursele umane, disponibilitatea resurselor, funcționarea proceselor sau schimbările contextului normativ și instituțional. Registrul are caracter transversal: riscurile sunt identificate în diagnoză, integrate în planificare, urmărite în implementare și reevaluate prin monitorizare și evaluare. În situațiile în care există date stabile și comparabile pot fi utilizați și indicatori de avertizare timpurie, interpretați însă contextual și coroborați cu alte evidențe.

Instrumente de planificare strategică și operațională. Rezultatele diagnozei și prognozei sunt transformate prin planificare în obiective, rezultate așteptate, acțiuni, responsabilități, resurse și indicatori. Sistematizarea realizată în cadrul cercetării a evidențiat rolul strategiilor și programelor locale, al planurilor manageriale și operaționale, registrelor de riscuri și matricelor de planificare în asigurarea legăturii dintre probleme, obiective și intervenții [109].

Documentul strategic local privind asigurarea și dezvoltarea calității educației transpune prioritățile naționale și problemele identificate prin diagnoza locală în obiective și direcții de intervenție. El este conceput ca produs managerial fundamentat pe informațiile rezultate din analiza sistemului, ceea ce permite adaptarea priorităților la particularitățile contextului local.
Orientările strategice sunt transpuse în acțiune prin *planurile operaționale,* care precizează activitățile, responsabilitățile, termenele, resursele și indicatorii. Relația dintre acestea poate fi structurată prin *matricea obiective–rezultate–indicatori–activități–resurse–responsabili*, care permite urmărirea întregului lanț al planificării și creează legătura cu monitorizarea. Pentru intervenții sau priorități distincte poate fi utilizată și *fișa de program/proiect,* care concentrează într-un format unitar scopul, rezultatele, activitățile, indicatorii, termenele, resursele, responsabilitățile și riscurile.

Instrumentele fazei Plan dobândesc valoare prin interconectarea lor: raportul de diagnoză fundamentează constatarea, analiza tendințelor și registrul riscurilor susțin anticiparea, matricea nevoi–intervenții–indicatori corelează problema cu răspunsul managerial, iar documentele strategice și operaționale transformă prioritățile în acțiuni verificabile. Se creează astfel traseul *date → problemă → cauză/nevoie → prioritate → obiectiv → rezultat așteptat → intervenție →*

indicator. Dimensiunea digitală poate facilita integrarea datelor, examinarea tendințelor și urmărirea indicatorilor [82; 83].

Instrumentele acestei categorii susțin transpunerea obiectivelor și intervențiilor proiectate în acțiuni concrete. Rolul lor constă în clarificarea responsabilităților, coordonarea actorilor și resurselor, structurarea modalităților de lucru, acordarea sprijinului și documentarea realizării măsurilor stabilite. Categoria corespunde predominant fazei Do și operaționalizează macroprocesul organizării și implementării intervențiilor [40; 109].

La nivelul OLSDÎ, organizarea și implementarea au un pronunțat caracter interinstituțional, întrucât presupun atât coordonarea propriilor procese, cât și sprijinirea instituțiilor de învățământ în aplicarea cadrului normativ și metodologic și realizarea măsurilor de dezvoltare [44; 70; 91].
Un prim grup îl formează *planul de implementare, calendarul integrat al activităților, fișele de responsabilități și matricile de repartizare a rolurilor*. Planul de implementare precizează etapele de realizare, responsabilitățile, termenele, resursele și rezultatele intermediare, iar calendarul integrat permite corelarea intervențiilor desfășurate la nivelul OLSDÎ și al instituțiilor de învățământ. Matricile de repartizare a rolurilor reduc ambiguitățile în procesele cu mai mulți actori. În aceeași categorie se înscriu *acordurile, protocoalele și planurile comune de colaborare,* care delimitează obiectivele, responsabilitățile, termenele și modalitățile de coordonare.

O altă categorie este reprezentată *de instrumentele metodologice de susținere a implementării:* ghiduri metodologice, proceduri și repere operaționale, șabloane, fișe de lucru și recomandări metodologice. Acestea oferă repere comune pentru realizarea proceselor și aplicarea cerințelor de calitate, fără a presupune uniformizarea rigidă a practicilor.

Un rol distinct revine instrumentelor pentru organizarea sprijinului instituțional și profesional: *planul de asistență metodologică, fișa de consiliere sau sprijin, planul de dezvoltare profesională, planul diferențiat de sprijin instituțional* și, după caz, planurile de mentorat sau coaching [2; 102]. În domeniul resurselor umane, asemenea instrumente pot susține inclusiv inserția profesională a cadrelor didactice debutante [96].

Planul diferențiat de sprijin transformă constatările rezultate din diagnoză și monitorizare în măsuri adaptate unei nevoi instituționale concrete, precizând problema, obiectivul, tipul de sprijin, responsabilitățile, termenele și indicatorii de progres.

Instrumentele fazei Do pot susține și colaborarea interinstituțională. Rețelele profesionale, grupurile tematice, comunitățile profesionale de învățare și schimbul colegial de practici pot fi organizate prin planuri de activitate, protocoale, agende și minute de lucru și planuri comune de acțiune [10; 63; 101]. Rezultatele activităților colaborative devin ulterior surse pentru monitorizare și evaluare.

Dimensiunea digitală poate susține distribuirea responsabilităților, actualizarea informațiilor, coordonarea actorilor și urmărirea stadiului intervențiilor [83]. Totodată, în această fază sunt urmărite riscurile identificate în planificare și măsurile preventive sau de răspuns stabilite. Instrumentele generează dovezi privind acțiunile realizate, dificultățile, resursele utilizate și progresul, asigurând trasabilitatea dintre *obiectiv – rezultat așteptat – responsabilitate – acțiune – dovada realizării și* furnizând intrări pentru faza Check.

Instrumentele de monitorizare și evaluare susțin urmărirea sistematică a realizării intervențiilor și aprecierea rezultatelor în raport cu obiectivele, indicatorii și criteriile stabilite. Categoria corespunde predominant fazei Check și operaționalizează macroprocesul monitorizării și evaluării, furnizând informațiile necesare aprecierii progresului, identificării abaterilor și fundamentării deciziilor de reglare [55; 87; 109].

Instrumentele de monitorizare includ *fișele și grilele de monitorizare, matricele de progres, sistemele de indicatori, rapoartele tematice și tablourile de bord*. Acestea oferă informații privind stadiul intervențiilor, gradul de realizare a rezultatelor intermediare, dificultățile și eventualele abateri de la reperele stabilite.

Un instrument relevant este *matricea de monitorizare a progresului*, care corelează obiectivul, indicatorul, valoarea de referință, ținta, nivelul realizat, abaterea și observațiile rezultate din monitorizare. Aceasta menține legătura dintre planificare, implementare și monitorizare și face vizibile situațiile care necesită analiză suplimentară.

Fișele de monitorizare pot urmări procese sau domenii specifice în raport cu cele opt direcții ale modelului și pot integra obiectul monitorizării, criteriile și indicatorii, sursele de informație, constatările și aspectele care necesită atenție. Un rol important îl au *indicatorii de performanță și progres*, care trebuie corelați cu obiectivele și interpretați contextual, împreună cu alte surse de informație. Valoarea lor managerială constă în evidențierea tendințelor, diferențelor și abaterilor relevante pentru decizie [66; 82; 119].

Instrumentele de evaluare permit trecerea de la constatarea progresului la aprecierea rezultatelor și interpretarea factorilor care au influențat realizarea acestora. În această categorie pot fi incluse *rapoartele de analiză, grilele de evaluare, instrumentele de autoevaluare, analizele comparative și evaluările tematice.* În cadrul mecanismului propus, evaluarea este înțeleasă în *sens managerial,* ca apreciere a progresului și rezultatelor intervențiilor aflate în responsabilitatea OLSDÎ, fără a se substitui evaluării externe formale realizate de structurile abilitate [40; 70; 87]. Această delimitare permite valorificarea evaluării pentru fundamentarea deciziilor, dezvoltarea instituțională și orientarea sprijinului.

Un produs de sinteză îl poate constitui *Raportul de analiză a calității educației la nivel local,* prin care informațiile rezultate din monitorizare și alte surse sunt integrate într-o apreciere argumentată. Raportul poate sintetiza evoluția indicatorilor, progresele, dificultățile recurente, diferențele dintre situația planificată și cea realizată, factorii explicativi și aspectele care necesită intervenție.

Grilele de evaluare permit analiza proceselor și rezultatelor în raport cu criterii și repere definite și pot fi aplicate, în limitele atribuțiilor OLSDÎ, managementului instituțional, implementării curriculumului, dezvoltării resurselor umane sau unor intervenții de sprijin. Un loc distinct îl ocupă *autoevaluarea activității OLSDÎ*, prin care structura locală își poate analiza propriile procese și rezultate: coerența dintre diagnoză și planificare, funcționalitatea coordonării și sprijinului, utilizarea datelor în decizie, realizarea obiectivelor și capacitatea de reglare. Analizele comparative și evaluările tematice pot completa demersul, cu condiția interpretării contextuale a rezultatelor.

Monitorizarea și evaluarea au caracter complementar: prima furnizează informații asupra procesului de implementare și evoluției indicatorilor, iar cea de-a doua interpretează aceste informații în raport cu obiectivele și rezultatele urmărite [25; 87; 109]. Dimensiunea digitală poate facilita integrarea datelor, urmărirea indicatorilor și realizarea analizelor comparative, în condițiile asigurării calității și securității informației [83]. În această fază este urmărită și evoluția riscurilor identificate anterior, precum și eficacitatea măsurilor de răspuns. Constatările fazei Check constituie baza informațională pentru feedback, reglare și îmbunătățire.

Instrumentele de feedback, reglare și îmbunătățire continuă asigură transformarea constatărilor rezultate din monitorizare și evaluare în decizii, măsuri corective și acțiuni de dezvoltare. Categoria corespunde predominant fazei Act și operaționalizează macroprocesul feedbackului și îmbunătățirii continue. Funcția sa constă în închiderea circuitului managerial prin valorificarea rezultatelor pentru ajustarea intervențiilor și fundamentarea unui nou ciclu de diagnoză și planificare [22; 55; 109].

Feedbackul asigură legătura dintre informația produsă prin monitorizare și evaluare și decizia managerială ulterioară. Sursele sale pot include constatările monitorizării și evaluării, informațiile furnizate de instituțiile de învățământ, opiniile beneficiarilor și ale altor actori, rezultatele evaluărilor externe și schimbările contextului educațional. Valoarea managerială a feedbackului este determinată de capacitatea de a-l analiza, corela cu alte surse și transforma în decizii și acțiuni verificabile.

În această categorie pot fi utilizate *chestionarele, sondajele, fișele de feedback, consultările, grupurile tematice și mecanismele de colectare și analiză a propunerilor, sesizărilor*

și recomandărilor. Aceste instrumente permit integrarea perspectivei actorilor și beneficiarilor și pot evidenția aspecte care nu sunt surprinse exclusiv prin indicatori cantitativi. Rezultatele trebuie însă triangulate cu datele provenite din monitorizare, documente și alte surse, evitând fundamentarea deciziilor numai pe percepții [52; 119]. Consultările și grupurile tematice permit aprofundarea constatărilor și implicarea actorilor în formularea soluțiilor. Participarea dobândește relevanță managerială atunci când există o relație vizibilă între opiniile colectate, concluziile formulate și deciziile adoptate [109; 123]. În această perspectivă, feedbackul presupune și asigurarea continuității circuitului informațional, prin explicarea modului în care informațiile obținute sunt valorificate în decizii și acțiuni.

Feedbackul dobândește valoare pentru managementul calității atunci când conduce la reglarea proceselor. Instrumentele specifice includ *planul de îmbunătățire sau remediere, matricea constatare–măsură–responsabil–termen–verificare, fișa de urmărire a recomandărilor, registrul măsurilor corective, revizuirea obiectivelor și indicatorilor și planurile diferențiate de sprijin.* Acestea permit transformarea unei constatări într-o măsură concretă și urmărirea traseului dintre problema identificată, decizia adoptată, responsabilitatea atribuită și verificarea rezultatului.

Planul de îmbunătățire poate fi utilizat atunci când monitorizarea și evaluarea indică abateri, dificultăți persistente sau oportunități de dezvoltare. El poate preciza constatarea care fundamentează intervenția, rezultatul urmărit, acțiunile, responsabilitățile, termenele, resursele și indicatorii prin care va fi verificată realizarea măsurilor.

Matricea constatare–măsură–responsabil–termen–verificare menține trasabilitatea dintre rezultatul evaluării și măsura adoptată, asociind fiecărei probleme sau recomandări o decizie, un responsabil, un termen și o modalitate de verificare. Fișa de urmărire a recomandărilor și registrul măsurilor corective completează această funcție și contribuie la evitarea situațiilor în care recomandările rămân la nivel declarativ.

Reglarea nu se reduce la remedierea dificultăților. Faza Act include și revizuirea obiectivelor, adaptarea intervențiilor, redistribuirea resurselor, extinderea practicilor eficiente și identificarea unor noi nevoi de dezvoltare profesională sau instituțională. În funcție de rezultate, decizia managerială poate conduce la menținerea, ajustarea sau reconsiderarea unei intervenții ori la formularea unei noi priorități. Un rol important revine învățării organizaționale, prin care experiențele și rezultatele sunt transformate în cunoaștere utilizabilă ulterior. Instrumente precum registrul lecțiilor învățate, analiza post-intervenție, sintezele de bune practici și documentarea soluțiilor funcționale contribuie la păstrarea și transferul experienței organizaționale și susțin dezvoltarea capacității de anticipare și soluționare a unor situații similare [121; 126].

Un instrument integrator îl poate constitui *Raportul anual privind calitatea educației la nivel local*, dacă acesta sintetizează constatările monitorizării, evaluării și feedbackului și le raportează la obiectivele și intervențiile realizate. Funcția sa nu este exclusiv descriptivă, ci constă în evidențierea progresului, dificultăților, riscurilor și concluziilor care fundamentează revizuirea priorităților și inițierea unui nou ciclu managerial.

Managementul riscurilor este valorificat în această fază prin reconsiderarea riscurilor și ajustarea măsurilor de prevenire sau răspuns. Dimensiunea digitală poate susține colectarea și analiza feedbackului, urmărirea recomandărilor și măsurilor corective și comunicarea deciziilor [83].

Relația dintre feedback, reglare și îmbunătățire are caracter funcțional: feedbackul furnizează informația și perspectiva actorilor, reglarea transformă constatările în decizii și măsuri, iar îmbunătățirea continuă valorifică rezultatele și experiența acumulată pentru dezvoltarea proceselor. Astfel, faza Act nu reprezintă punctul final al instrumentarului, ci mecanismul prin care rezultatele fazei Check devin premise pentru Plan. Se închide astfel circuitul Plan–Do–Check–Act, menținând caracterul iterativ al managementului calității [55; 57; 109].

Sistemul funcțional al instrumentelor, prin raportare la finalitatea utilizării, produsele generate și valorificarea managerială a acestora, este sintetizat în Tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Sistemul funcțional al instrumentelor de operaționalizare a Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ

Sursa: elaborat de autoare [109].

Categoria funcțională / faza PDCA	**Finalitatea utilizării instrumentelor**	**Instrumente principale**	**Produs / informație generată**	**Valorificare managerială**
Diagnoză, prognoză și planificare – Plan	Cunoașterea stării sistemului, identificarea problemelor și nevoilor, anticiparea evoluțiilor și transformarea priorităților în obiective și intervenții verificabile	Raport de diagnoză; matrice nevoi–intervenții–indicatori; analiză cauzală și contextuală; analiza tendințelor; scenarii prospective; registrul riscurilor; indicatori de avertizare timpurie; document strategic local; plan operațional; matrice obiective–rezultate–indicatori–activități–resurse–responsabili; fișă de program/proiect	Probleme, cauze și nevoi identificate; tendințe și riscuri; priorități; obiective; rezultate așteptate; indicatori; acțiuni; responsabilități și resurse	Fundamentarea deciziilor și proiectarea intervențiilor
Organizare, implementare, coordonare și sprijin – Do	Transpunerea intervențiilor planificate în acțiuni coordonate, cu responsabilități,	Plan de implementare; calendar integrat; fișe și matrice de responsabilități; ghiduri și repere metodologice; fișe de lucru; plan de asistență	Sarcini și responsabilități delimitate; acțiuni coordonate; măsuri de sprijin;	Realizarea intervențiilor și generarea informațiilor necesare monitorizării

	resurse și modalități de sprijin clar definite	metodologică; fișă de consiliere/sprijin; plan de dezvoltare profesională; plan diferențiat de sprijin; planuri și protocoale de colaborare	resurse mobilizate; dovezi ale realizării intervențiilor	
Monitorizare și evaluare – Check	Urmărirea progresului, identificarea abaterilor și aprecierea rezultatelor în raport cu obiectivele, indicatorii și criteriile stabilite	Matrice de monitorizare a progresului; fișe și grile de monitorizare; sisteme de indicatori; dashboarduri; rapoarte tematice și de analiză; grile de evaluare; instrumente de autoevaluare; analize comparative; evaluări tematice	Nivel de progres; valori ale indicatorilor; abateri și dificultăți; constatări evaluative; rezultate; factori explicativi; aspecte care necesită intervenție	Fundamentarea deciziilor de menținere, ajustare sau reconsiderare a intervențiilor
Feedback, reglare și îmbunătățire continuă – Act	Valorificarea rezultatelor și perspectivelor actorilor pentru reglarea proceselor, adoptarea măsurilor corective, revizuire și învățare organizațională	Chestionare; sondaje; fișe de feedback; consultări; grupuri tematice; plan de îmbunătățire/remediere; matrice constatare–măsură–responsabil–termen–verificare; fișă de urmărire a recomandărilor; registrul măsurilor corective; instrumente pentru lecții învățate; raport anual privind calitatea	Feedback structurat; decizii și măsuri corective; recomandări urmărite; obiective și priorități revizuite; lecții învățate; noi nevoi identificate	Reglarea proceselor, îmbunătățirea continuă și fundamentarea unui nou ciclu de diagnoză și planificare

Sistematizarea prezentată în Tabelul 2.6 evidențiază organizarea instrumentarului în patru categorii funcționale corelate cu logica Plan–Do–Check–Act. Clasificarea nu presupune asocierea rigidă a unui instrument cu o singură fază, ci indică funcția sa predominantă. Produsele generate în Plan fundamentează implementarea; informațiile rezultate în Do sunt valorificate prin monitorizare și evaluare; iar constatările fazei Check sunt transformate, prin feedback și reglare, în măsuri de îmbunătățire și în noi premise pentru diagnoză și planificare.

În ansamblu, instrumentarul propus asigură operaționalizarea Modelului managerial prin corelarea proceselor cu mijloacele necesare realizării acestora. Funcționalitatea sa rezultă din integrarea instrumentelor într-un circuit în care informațiile și produsele generate într-o etapă fundamentează acțiunile și deciziile ulterioare. Managementul riscurilor și dimensiunea digitală susțin transversal acest circuit. Modelul și instrumentarul aferent constituie cadrul teoretico-metodologic pentru demersul experimental prezentat în Capitolul 3, iar *modelele orientative ale principalelor instrumente manageriale sunt reunite în Anexa 6.*

2.5. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza cadrului normativ, instituțional și metodologic al asigurării calității în învățământul general a evidențiat existența unor responsabilități explicite ale OLSDÎ în domeniul managementului calității, concomitent cu insuficienta articulare a acestora într-un cadru managerial integrat. Această constatare a fundamentat necesitatea unui model managerial care să coreleze responsabilitățile instituționale, resursele, competența profesională, domeniile de intervenție, procesele și instrumentele manageriale relevante pentru nivelul local.

2. Competența de management al calității a specialistului OLSDÎ a fost conceptualizată ca un construct profesional-managerial integrator, structurat prin patru componente interdependente - conceptual-normativă, procesual-managerială, analitic-decizională și axiologic-relațională-, cu integrarea transversală a dimensiunii digitale. Competența reprezintă o condiție necesară valorificării Modelului, fără a epuiza ansamblul condițiilor instituționale, organizaționale și de resurse necesare funcționării acestuia.

3. A fost elaborat Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ, conceput ca un sistem deschis, dinamic și integrator, care articulează fundamentele teoretice, normative și axiologice, resursele, competența specialistului, opt direcții interdependente de intervenție, mecanismul managerial și conexiunile de feedback. Delimitarea direcțiilor a permis diferențierea domeniilor concrete de intervenție de managementul calității ca logică managerială integratoare.

4. Mecanismul de funcționare al Modelului a fost configurat prin cinci macroprocese interdependente – *diagnoza și prognoza; elaborarea politicii și planificarea strategică a calității; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și evaluarea; feedbackul și îmbunătățirea continuă* –, contextualizate în logica PDCA. Managementul riscurilor și dimensiunea digitală au fost poziționate transversal, susținând caracterul anticipativ, adaptiv și informațional al mecanismului.

5. Pentru operaționalizarea metodologică a Modelului a fost structurat un sistem funcțional de instrumente manageriale, organizat în corespondență cu procesele de diagnoză și planificare, organizare și implementare, monitorizare și evaluare, feedback și îmbunătățire continuă. Sistemul este conceput astfel încât să susțină corelația dintre date, probleme și nevoi, priorități, obiective, intervenții, indicatori, rezultate, feedback și măsuri de îmbunătățire.

6. Rezultatele Capitolului II fundamentează relația funcțională dintre responsabilitatea instituțională a OLSDÎ, Modelul managerial, mecanismul său de operaționalizare, competența specialistului și instrumentarul managerial. Prin aceste rezultate sunt fundamentate componentele conceptuale și constructive ale ipotezei cercetării și este creat cadrul metodologic necesar pentru operaționalizarea și evaluarea empirică, în Capitolul III, a componentei competențiale și a demersului formativ asociat acesteia.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A DEMERSULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI DE MANAGEMENT AL CALITĂȚII A SPECIALIȘTILOR OLSDÎ

3.1. Premisele și cadrul metodologic al evaluării competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ

Fundamentarea teoretică a managementului calității la nivelul OLSDÎ a fost precedată și însoțită de un demers empiric exploratoriu, orientat spre identificarea modului în care specialiștii structurilor locale de administrare a învățământului percep funcționarea sistemului de management al calității, gradul de coerență dintre cadrul normativ și practicile manageriale existente, precum și dificultățile și nevoile de dezvoltare manifestate la nivel raional/municipal.

Proiectarea acestei etape a cercetării a avut la bază Referențialul de asigurare a calității în învățământul general de către OLSDÎ, elaborat de autoare și publicat în ghidul metodologic *Monitorizarea implementării curriculumului la limba engleză* [104]. Referențialul a fost fundamentat conceptual și metodologic prin valorificarea Cadrului de referință al managementului educațional în Republica Moldova: indicatori și descriptori, elaborat de V. Guțu [37], și contextualizat în raport cu specificul responsabilităților OLSDÎ în domeniul asigurării calității.

Pornind de la logica organizării managementului educațional prin domenii, indicatori și descriptori, Referențialul a fost configurat ca un sistem de indicatori destinat orientării și analizei proceselor de asigurare a calității la nivel local. Acesta include domenii referitoare la politicile și strategiile de asigurare a calității, monitorizarea implementării curriculumului, managementul resurselor umane și materiale, rezultatele educaționale, managementul informației, transparența, feedbackul și îmbunătățirea continuă. În cadrul ghidului, Referențialul este prezentat ca reper pentru managementul calității educației la nivel local, fiind recomandată utilizarea sa în activitatea OLSDÎ. Indicatorii integrați în Referențial sunt organizați pe domenii interdependente și vizează procese precum proiectarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea, participarea actorilor, comunicarea, fundamentarea deciziilor și îmbunătățirea calității. Operaționalizarea acestora poate fi realizată prin criterii și instrumente specifice, inclusiv fișe de evaluare, chestionare și alte instrumente de colectare și analiză a informației. Denumirile domeniilor prezentate reproduc structura Referențialului utilizat în etapa preexperimentală. Rezultatele obținute prin aplicarea acestuia au fost ulterior analizate și integrate în procesul de aprofundare și reconceptualizare a direcțiilor și proceselor Modelului managerial fundamentat în Capitolul 2.

În baza Referențialului a fost elaborat chestionarul utilizat în etapa preexperimentală (Anexa 1), prin transpunerea domeniilor și indicatorilor în itemi orientați spre investigarea

percepțiilor specialiștilor OLSDÎ asupra funcționalității proceselor de management al calității. Astfel, construcția instrumentului a urmat o succesiune metodologică explicită: Cadrul de referință al managementului educațional [37] → Referențialul de asigurare a calității la nivel local [104] → chestionarul preexperimental → analiza empirică a funcționalității managementului calității la nivelul OLSDÎ. Această succesiune a asigurat coerența dintre cadrul conceptual, domeniile investigate și interpretarea rezultatelor empirice.

Etapa a avut caracter exploratoriu și diagnostic și se delimitează de experimentul pedagogic propriu-zis prezentat ulterior. Ea nu a urmărit măsurarea nivelului competenței de management al calității, ci investigarea stării și funcționalității proceselor de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ, din perspectiva specialiștilor implicați direct în gestionarea acestora. Rezultatele obținute au furnizat premise empirice pentru delimitarea problemelor cercetării, fundamentarea Modelului managerial și proiectarea ulterioară a Referențialului competenței și a demersului formativ.

Populația investigată a fost constituită din 141 de specialiști OLSDÎ din 35 de raioane/municipii ale Republicii Moldova, inclusiv UTA Găgăuzia. Pentru colectarea datelor a fost aplicat un chestionar semistructurat elaborat prin operaționalizarea indicatorilor din Referențialul de asigurare a calității în învățământul general de către OLSDÎ. Chestionarul a fost administrat în format electronic și a cuprins două secțiuni: prima destinată variabilelor socio-demografice, iar cea de-a doua cuprinzând 46 de itemi structurați, evaluați printr-o scală Likert în cinci trepte, și 2 itemi de completare. Itemii au vizat domenii relevante pentru funcționarea managementului calității la nivel local: politicile și strategiile de asigurare a calității, monitorizarea curriculumului, managementul resurselor umane și materiale, managementul informației, evaluarea, feedbackul și îmbunătățirea continuă. Datele au fost prelucrate prin statistică descriptivă și analiză de conținut.

Analiza rezultatelor a evidențiat o imagine neuniformă a funcționării sistemului de management al calității. În domeniul politicilor de asigurare a calității, 86,5% dintre respondenți au apreciat funcționalitatea sistemului la un nivel mediu, iar 13,5% au evaluat-o negativ, fără a fi înregistrate aprecieri la nivel maximal. Totodată, aproximativ jumătate dintre participanți au considerat structura organizatorică de asigurare a calității ca fiind adecvată, în timp ce 22% au apreciat-o ca insuficientă. În același domeniu, s-a constatat că aproximativ 42% dintre respondenți apreciază într-o măsură mare corelarea politicilor OLSDÎ cu politicile educaționale naționale, în timp ce 16,3% exprimă aprecieri critice. Promovarea politicii educaționale a statului la nivel local a fost evaluată favorabil, 80,1% dintre respondenți apreciind pozitiv eforturile realizate în această direcție. În schimb, percepțiile asupra programului strategic de asigurare a calității au fost mai

rezervate: 82% au plasat funcționalitatea acestuia la nivel mediu sau ridicat, însă numai 1,4% l-au apreciat drept pe deplin satisfăcător.

Rezultatele referitoare la monitorizarea implementării curriculumului confirmă aceeași distribuție neuniformă. Astfel, 39% dintre respondenți au apreciat strategia de monitorizare a curriculumului ca fiind funcțională într-o măsură mare, în timp ce 21,3% au considerat-o insuficientă. Aceleași valori se regăsesc în aprecierea planurilor de monitorizare elaborate de specialiștii pe discipline. Doar 26,9% dintre participanți au apreciat într-o măsură mare consistența și continuitatea procesului de monitorizare, iar aproximativ 39% au indicat o bună cunoaștere a instrumentelor de monitorizare.

În domeniul managementului resurselor umane, datele au evidențiat atât practici funcționale, cât și zone vulnerabile. Majoritatea respondenților au apreciat pozitiv existența unor mecanisme de integrare și motivare, însă evaluarea impactului formării continue rămâne insuficient consolidată: 54,6% consideră că aceasta este realizată într-o măsură semnificativă, în timp ce 44,7% apreciază că evaluarea impactului nu este suficientă. Numai 0,7% au considerat procesul pe deplin funcțional. Totodată, 45,5% dintre respondenți au apreciat disponibilitatea ghidurilor și indicațiilor metodologice pentru asigurarea calității ca fiind insuficientă, iar doar 21,8% le-au considerat adecvate într-o măsură mare sau foarte mare.

O zonă cu vulnerabilități accentuate a fost managementul informației. Datele arată că 50,3% dintre respondenți apreciază ca insuficientă gestionarea informațiilor și a sistemelor de înregistrări din perspectiva exactității, actualizării, securității și revizuirii periodice. De asemenea, 53,9% consideră insuficiente strategia și planul de acțiuni privind transparența informației de interes public, iar 51,1% apreciază drept insuficiente structurile organizatorice destinate susținerii transparenței informaționale.

Rezultatele referitoare la feedback și îmbunătățirea continuă sunt deosebit de relevante pentru fundamentarea mecanismului managerial elaborat ulterior. Astfel, 65,3% dintre respondenți au apreciat ca insuficient mecanismul de colectare a feedbackului, numai 8,5% considerând că acesta funcționează într-o măsură considerabilă și 0,7% la nivel foarte ridicat. Totodată, 51,8% dintre participanți au apreciat drept insuficientă analiza performanței pe baza indicatorilor-cheie, iar niciun respondent nu a considerat această practică foarte bine dezvoltată.

Pentru sistematizarea rezultatelor obținute și evidențierea relevanței acestora pentru dezvoltarea ulterioară a cercetării, constatările empirice esențiale au fost grupate în raport cu principalele domenii investigate. Sinteza prezentată în Tabelul 3.1 evidențiază atât practicile funcționale identificate la nivelul OLSDÎ, cât și vulnerabilitățile care au fundamentat necesitatea dezvoltării unui demers managerial și formativ integrat.

Tabelul 3.1. Sinteza premiselor empirice preexperimentale privind managementul calității la nivelul OLSDÎ

Sursa: elaborat de autoare în baza rezultatelor studiului empiric preexperimental

Domeniul investigat	Rezultate empirice relevante	Vulnerabilități identificate	Implicații pentru cercetare
Politici și strategii de asigurare a calității	86,5% apreciază funcționalitatea sistemului la nivel mediu; 13,5% – negativ. 42% apreciază într-o măsură mare corelarea politicilor locale cu cele naționale; 80,1% evaluează pozitiv promovarea politicii educaționale a statului.	Funcționalitate neuniformă a sistemului; structură organizatorică insuficient consolidată; nivel redus al aprecierilor maximale privind programul strategic de asigurare a calității.	Necesitatea consolidării dimensiunii strategice și a corelării dintre politici, obiective, procese și rezultate.
Monitorizarea implementării curriculumului	39% apreciază strategia de monitorizare ca funcțională într-o măsură mare; 26,9% apreciază pozitiv consistența și continuitatea monitorizării; cca 39% indică o bună cunoaștere a instrumentelor.	21,3% apreciază strategia și planurile de monitorizare ca insuficiente; continuitate și sistematizare limitate ale procesului.	Necesitatea dezvoltării capacității de proiectare, monitorizare, analiză și valorificare a rezultatelor.
Managementul resurselor umane și suportul metodologic	54,6% apreciază că impactul formării continue este evaluat într-o măsură semnificativă; sunt semnalate practici funcționale de integrare și motivare a personalului.	44,7% consideră insuficientă evaluarea impactului formării; 45,5% apreciază insuficientă disponibilitatea ghidurilor și indicațiilor metodologice.	Necesitatea dezvoltării mecanismelor de evaluare a impactului formării și a suportului metodologic pentru asigurarea calității.
Managementul informației și transparența	Sunt utilizate mecanisme și structuri pentru gestionarea și comunicarea informației, dar nivelul de funcționalitate este neuniform.	50,3% apreciază insuficientă gestionarea informațiilor și a sistemelor de înregistrări; 53,9% – strategia și planul privind transparența; 51,1% – structurile destinate transparenței informaționale.	Necesitatea consolidării managementului bazat pe date și a competențelor de colectare, analiză, interpretare și comunicare a informației.
Feedback, evaluarea performanței și îmbunătățirea continuă	Sunt identificate practici de colectare a feedbackului și de evaluare a performanței, însă acestea nu sunt suficient sistematizate.	65,3% apreciază insuficient mecanismul de colectare a feedbackului; 51,8% consideră insuficientă analiza performanței prin indicatori-cheie.	Necesitatea instituționalizării circuitului evaluare–feedback–decizie–îmbunătățire și a utilizării indicatorilor de performanță în managementul calității.

Datele sintetizate în Tabelul 3.1 conturează o constatare esențială pentru logica cercetării: la nivelul OLSDÎ există practici și mecanisme asociate managementului calității, însă acestea funcționează neuniform și nu formează întotdeauna un sistem coerent și integrat. Vulnerabilitățile

identificate nu se limitează la un singur domeniu, ci traversează întregul circuit managerial – de la fundamentarea strategică și planificare până la monitorizare, utilizarea informației, evaluarea performanței, feedback și îmbunătățire continuă. Prin urmare, problema evidențiată empiric nu este doar una de existență a unor instrumente sau proceduri, ci, în primul rând, de capacitate managerială de integrare și valorificare a acestora într-un sistem funcțional de asigurare a calității. Rezultatele acestei etape a cercetării au fost valorificate anterior prin publicare [107], fiind reconsiderate în teză în raport cu arhitectura integrată a demersului doctoral. Rezultatele detaliate ale cercetării preexperimentale sunt prezentate în Anexa 7. Constatările empirice au avut o dublă funcție în dezvoltarea cercetării. Pe de o parte, ele au oferit argumente pentru delimitarea și aprofundarea direcțiilor de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ și pentru fundamentarea componentelor Modelului managerial de asigurare a calității. Pe de altă parte, caracterul neuniform al practicilor identificate a evidențiat necesitatea deplasării accentului de la analiza funcționalității sistemului către capacitatea profesională a specialiștilor de a proiecta, implementa, monitoriza, evalua și îmbunătăți procesele de management al calității. În această logică, rezultatele studiului preexperimental au constituit o premisă empirică pentru conceptualizarea competenței de management al calității, elaborarea Referențialului competenței și proiectarea experimentului pedagogic destinat evaluării și dezvoltării acesteia la specialiștii OLSDÎ.

Rezultatele etapei preexperimentale au evidențiat caracterul neuniform și insuficient integrat al practicilor de management al calității la nivelul OLSDÎ și au orientat cercetarea spre investigarea capacității profesionale a specialiștilor implicați în gestionarea acestor procese. Coroborate cu fundamentele teoretice și metodologice dezvoltate în Capitolele 1 și 2, aceste constatări au constituit baza pentru proiectarea experimentului pedagogic destinat evaluării și dezvoltării competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ.

În această etapă, obiectul evaluării se modifică în raport cu demersul preexperimental. Dacă studiul exploratoriu anterior a urmărit funcționalitatea proceselor de management al calității la nivel local, prin raportare la Referențialul de asigurare a calității în învățământul general de către OLSDÎ, experimentul pedagogic este centrat asupra nivelului de dezvoltare a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ. În acest scop a fost elaborat un Referențial al competenței de management al calității, distinct ca finalitate și structură de referențialul utilizat în etapa preexperimentală.

Scopul experimentului pedagogic a constat în evaluarea rezultatelor demersului formativ elaborat pentru dezvoltarea competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ, prin compararea nivelului de dezvoltare a acesteia înainte și după intervenția formativă. În această logică, competența de management al calității a constituit variabila principală urmărită, iar

situațiile profesionale și sarcinile aplicative au reprezentat contexte de manifestare și evaluare a acesteia. În raport cu Modelul managerial fundamentat în Capitolul 2, demersul experimental urmărește dezvoltarea și evaluarea competenței specialistului OLSDÎ ca o condiție profesional-managerială necesară valorificării Modelului, fără a echivala evaluarea acestei competențe cu măsurarea directă a tuturor efectelor sistemice ale Modelului asupra calității educației.

În concordanță cu scopul cercetării, au fost stabilite următoarele obiective ale experimentului pedagogic:

1. determinarea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ, în etapa de constatare;
2. dezvoltarea competenței de management al calității prin implementarea unui demers formativ structurat în baza Programului de formare elaborat;
3. determinarea nivelului de dezvoltare a competenței după intervenția formativă, în etapa de control;
4. analiza comparativă a rezultatelor pre–post în vederea aprecierii evoluției competenței și a rezultatelor demersului formativ.

Experimentul pedagogic a fost organizat în trei etape succesive: constatare, formare și control. Această structură a permis evaluarea nivelului inițial, realizarea intervenției formative și reaplicarea aceluiași cadru de evaluare pentru identificarea modificărilor produse după formare.

Etapa de constatare a urmărit stabilirea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de management al calității. Evaluarea a fost realizată prin raportare la un Referențial construit pentru cercetare, care include ținte, indicatori și descriptori corespunzători principalelor domenii operaționale ale competenței. Configurarea intervenției formative a valorificat convergent constatările studiului preexperimental, fundamentele Modelului managerial și ale competenței dezvoltate în Capitolul 2, precum și rezultatele evaluării inițiale obținute în etapa de constatare a experimentului pedagogic.

Etapa de formare a vizat dezvoltarea competenței prin implementarea Constructului curricular de formare a competenței de management al calității la specialiștii OLSDÎ. Demersul a fost centrat pe situații profesionale reale, studii de caz, analiza datelor educaționale, elaborarea și aplicarea unor instrumente manageriale și rezolvarea de sarcini specifice activității OLSDÎ. Structura celor șapte unități de competență și integrarea transversală a dimensiunii digitale au fost valorificate anterior în rezultatele publicate ale prezentei cercetări [104].

Etapa de control a urmărit reevaluarea competenței după finalizarea intervenției formative. Pentru asigurarea comparabilității, a fost utilizat același referențial de evaluare, iar rezultatele

postformare au fost raportate la valorile obținute în etapa de constatare. Această procedură a permis analiza evoluției atât la nivel global, cât și pe domeniile operaționale investigate.

Lotul experimental a fost constituit din *120 de specialişti OLSDÎ,* implicați direct în coordonarea proceselor educaționale la nivel raional și municipal și incluși într-un proces de dezvoltare profesională organizat în cadrul Institutului Național pentru Educație și Leadership în anul 2025. Toți cei 120 de participanți au fost urmăriți pe parcursul etapelor de constatare, formare și control.

Din perspectiva organizării, experimentul poate fi caracterizat ca natural, deoarece intervenția și evaluarea s-au desfășurat în cadrul unui context real de dezvoltare profesională a specialiștilor; formativ, prin orientarea sa spre dezvoltarea unei competențe profesionale; și de scurtă durată, programul fiind realizat pe parcursul a opt săptămâni. Caracterul formativ și orientat spre acțiune al demersului este consonant cu abordările cercetării pedagogice care valorifică intervenția asupra practicii, reflecția și utilizarea rezultatelor în scopul dezvoltării acesteia [6]. Designul a fost unul intrasubiecți (măsurători repetate), aceiași participanți fiind evaluați înainte și după intervenția formativă, ceea ce permite analiza evoluției competenței la nivelul aceluiași lot.

Adoptarea unui design intrasubiecți a fost adecvată scopului cercetării, deoarece obiectivul central nu a vizat compararea unor grupuri independente, ci urmărirea modificărilor produse în nivelul competenței acelorași specialiști ca urmare a participării la demersul formativ. În consecință, valorile din etapa de constatare constituie reperul inițial față de care sunt analizate rezultatele obținute în etapa de control.

Designul experimentului pedagogic și succesiunea etapelor acestuia sunt prezentate sintetic în Figura 3.1.

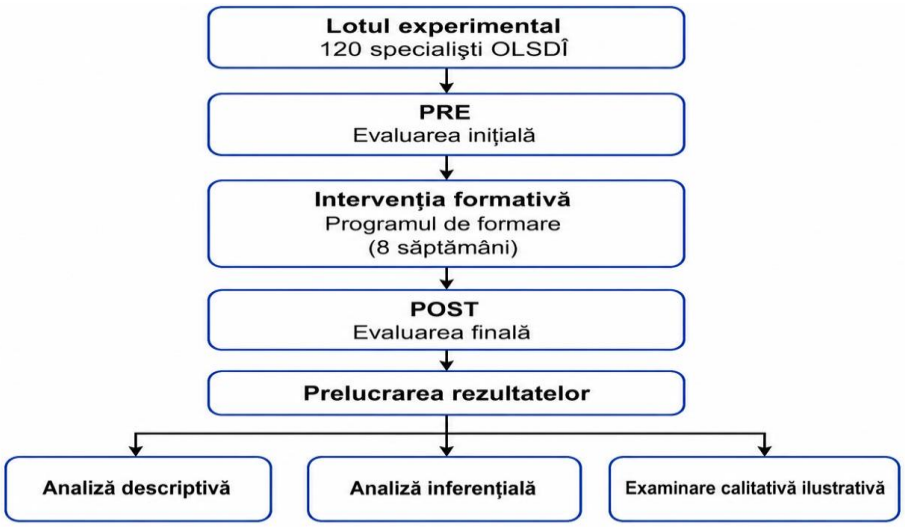


Figura 3.1. Designul experimentului pedagogic privind dezvoltarea competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ Sursa: elaborată de autoare

Evaluarea pre–post a fost realizată în baza Referențialului competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ, prezentat în secțiunea următoare, ceea ce a asigurat comparabilitatea rezultatelor din etapele de constatare și control. Cele două referențiale îndeplinesc, astfel, funcții metodologice diferite în cercetare: primul orientează diagnosticarea funcționalității managementului calității la nivelul OLSDÎ, iar cel de-al doilea operaționalizează competența profesional-managerială a specialistului în vederea evaluării și dezvoltării acesteia.

În acest mod, metodologia experimentului a asigurat continuitatea dintre fundamentarea teoretică a competenței – operaționalizarea acesteia prin Referențial – intervenția formativă – evaluarea PRE–POST. *Structura etapelor experimentului pedagogic, scopul acestora, participanții, modalitățile principale de realizare și rezultatele urmărite sunt sintetizate în Tabelul 3.2.* Această logică permite ca rezultatele etapei de constatare, analizate în secțiunea următoare, să fie interpretate nu doar ca distribuții procentuale, ci ca expresii ale nivelului inițial de mobilizare competenței de management al calității în situații profesionale relevante pentru activitatea OLSDÎ.

Tabelul 3.2. Designul experimentului pedagogic

Sursa: elaborat de autoare

Etapa	Scop	Participanți	Modalitate principală	Rezultat
Constatare	Stabilirea nivelului inițial al competenței	120	Evaluare în baza Referențialului	Profil inițial al competenței
Formare	Dezvoltarea competenței	120	Program de formare, situații-problemă, studii de caz, instrumente manageriale	Produse și experiențe formative
Control	Stabilirea nivelului postformare	120	Reaplicarea Referențialului	Profil postformare și bază pentru comparația pre–post

Evaluarea nivelului inițial al competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ a fost realizată în baza Referențialului competenței de management al calității, elaborat în cadrul cercetării în vederea operaționalizării constructului teoretic fundamentat în Capitolul 2. Spre deosebire de Referențialul de asigurare a calității utilizat în etapa preexperimentală pentru investigarea funcționalității proceselor de management al calității la nivel local, prezentul Referențial este centrat asupra capacității profesionale a specialistului OLSDÎ de a mobiliza integrat cunoștințe, abilități, atitudini și valori în situații specifice managementului calității.

În plan conceptual, competența de management al calității a fost structurată prin cele patru componente fundamentate anterior — conceptual-normativă, procesual-managerială, analitic-decizională și axiologic-relațională — cu integrarea transversală a dimensiunii digitale. Aceste componente exprimă structura internă a competenței și oferă baza teoretică pentru înțelegerea acesteia ca un construct profesional integrator.

Pentru transpunerea constructului în plan experimental, cele patru componente au fost operaționalizate prin șapte unități de competență, formulate în raport cu procesele și situațiile profesionale relevante pentru activitatea specialiștilor OLSDÎ. Unitățile au reprezentat axa comună a evaluării inițiale, intervenției formative și evaluării postformare, ceea ce a permis urmărirea evoluției competenței în raport cu aceleași repere pe parcursul întregului experiment pedagogic.

Au fost delimitate următoarele șapte unități de competență:

1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității;
2. Diagnoza și prognoza calității educației;
3. Planificarea strategică și operațională a calității;
4. Monitorizarea și evaluarea calității;
5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței;
6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității;
7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor.

Această structură este reflectată în Referențial prin indicatori și descriptori de evaluare corespunzători fiecărei unități. Cele șapte unități de competență nu reproduc mecanic cele cinci macroprocese ale mecanismului managerial fundamentat în Capitolul 2. Macroprocesele descriu logica funcționării Modelului managerial, în timp ce unitățile de competență reprezintă axe de operaționalizare a capacității profesionale a specialistului pentru evaluare și formare. De aceea, unele unități integrează resurse necesare mai multor macroprocese, precum utilizarea datelor, leadershipul și colaborarea, iar unele macroprocese sunt valorificate prin mai multe unități de competență. Relația dintre componentele conceptuale ale competenței și cele șapte unități operaționale poate fi sintetizată în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Corespondența dintre componentele competenței și unitățile de competență evaluate experimental

Sursa: elaborat de autoare

Componentele conceptuale ale competenței	Unitățile de competență valorificate predominant
Conceptual-normativă	Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității
Procesual-managerială	Diagnoză și prognoză; planificare strategică și operațională; monitorizare și evaluare; îmbunătățire continuă
Analitic-decizională	Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței; dimensiuni analitice ale diagnozei, monitorizării și evaluării
Axiologic-relațională	Leadershipul și colaborarea în managementul calității; responsabilitate, feedback și transparență
Dimensiunea digitală – transversală	Integrată în toate cele șapte unități prin colectarea, analiza, vizualizarea, comunicarea și valorificarea datelor

Corespondența prezentată are caracter funcțional și nu presupune asocierea rigidă a unei unități cu o singură componentă conceptuală. Manifestarea competenței într-o situație profesională presupune mobilizarea simultană a mai multor resurse. De exemplu, realizarea diagnozei solicită cunoașterea reperelor conceptuale și normative, selectarea și utilizarea instrumentelor adecvate, analiza datelor și formularea unor concluzii argumentate; planificarea strategică presupune, la rândul său, competențe procesuale, analitice și decizionale, iar leadershipul și colaborarea mobilizează atât resurse axiologic-relaționale, cât și capacități de coordonare, comunicare și asumare a deciziilor.

Dimensiunea digitală nu a fost constituită ca unitate separată de competență, ci a fost integrată transversal în cele șapte unități, prin sarcini care presupun accesarea și utilizarea datelor, analiza și vizualizarea informației, utilizarea instrumentelor digitale, comunicarea și documentarea proceselor. Această abordare este în concordanță cu poziționarea dimensiunii digitale în structura competenței fundamentată în Capitolul 2.

Operaționalizarea celor șapte unități de competență s-a realizat prin 21 de indicatori de evaluare, câte trei pentru fiecare unitate. Indicatorii au fost formulați astfel încât să surprindă manifestarea competenței în situații profesionale relevante pentru activitatea OLSDÎ, iar aprecierea răspunsurilor și produselor participanților s-a realizat prin raportare la descriptori referitori la corectitudinea conceptuală, coerența și consistența argumentării, relevanța pentru contextul managerial, caracterul aplicativ și fezabilitatea soluțiilor. Structura sintetică a Referențialului utilizat în evaluarea PRE–POST este prezentată în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Structura sintetică a Referențialului de evaluare a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ

Sursa: elaborat de autoare în baza Referențialului competenței de management al calității utilizat în cercetarea experimentală

Unitatea de competență	**Indicatorii de evaluare**	**Descriptori dominanți**
UC1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității	**1.** Utilizează corect conceptele fundamentale ale managementului calității în educație. **2.** Explică rolul principiilor managementului calității, inclusiv orientarea spre beneficiar, fundamentarea deciziilor pe date și îmbunătățirea continuă. **3.** Argumentează relevanța modelelor și reperelor de management al calității (ISO, EFQM, CAF, PDCA) pentru activitatea OLSDÎ.	Corectitudine și profunzime conceptuală; logicitatea răspunsului; relevanța argumentării; capacitatea de contextualizare în activitatea OLSDÎ.
UC2. Diagnoza și prognoza calității educației	**4.** Identifică problemele de asigurare a calității pe baza datelor și informațiilor disponibile. **5.** Aplică metode de analiză relevante pentru diagnoza calității educației, prin utilizarea indicatorilor, comparațiilor, analizei cauzale și a riscurilor. **6.** Formulează scenarii de evoluție și intervenție pe	Corectitudine metodologică; coerența analizei; diferențierea cauzelor de efecte; utilizarea datelor; fundamentarea soluțiilor și scenariilor.

	termen scurt și mediu, fundamentate pe rezultatele diagnozei.	
UC3. Planificarea strategică și operațională a calității	**7.** Formulează obiective clare și măsurabile pentru intervențiile de asigurare a calității. **8.** Propune acțiuni coerente cu problemele identificate, obiectivele și rezultatele urmărite. **9.** Corelează resursele necesare și responsabilitățile cu obiectivele și acțiunile planificate.	Consistența și coerența planificării; claritatea obiectivelor; corelarea obiective–acțiuni–resurse–responsabilități; aplicabilitatea planului.
UC4. Monitorizarea și evaluarea calității	**10.** Selectează indicatori adecvați pentru monitorizarea proceselor și rezultatelor relevante. **11.** Selectează și utilizează instrumente de monitorizare și evaluare adecvate scopului și procesului analizat. **12.** Colectează, analizează și interpretează informațiile rezultate din monitorizare și evaluare.	Relevanța indicatorilor și instrumentelor; corectitudine metodologică; capacitate de analiză și interpretare; coerența concluziilor evaluative.
UC5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței	**13.** Formulează concluzii pertinente pentru îmbunătățirea proceselor, pe baza datelor analizate. **14.** Utilizează datele și evidențele pentru prioritizarea intervențiilor și fundamentarea deciziilor. **15.** Comunică rezultatele și concluziile într-o formă clară și accesibilă actorilor relevanți.	Pertinența și fundamentarea deciziilor; capacitatea de prioritizare; claritatea justificării; interpretarea și comunicarea adecvată a informației.
UC6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității	**16.** Facilitează colaborarea cu instituțiile de învățământ și partenerii relevanți în procesele de management al calității. **17.** Utilizează feedbackul ca resursă pentru reglarea și îmbunătățirea proceselor. **18.** Manifestă leadership participativ prin implicarea actorilor relevanți în analiza problemelor, formularea deciziilor și realizarea acțiunilor de îmbunătățire.	Claritatea comunicării; capacitatea de implicare și coordonare a actorilor; utilizarea constructivă a feedbackului; responsabilitate și asumare comună a deciziilor.
UC7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor	**19.** Aplică coerent ciclul PDCA în analiza și îmbunătățirea unui proces relevant pentru activitatea OLSDÎ. **20.** Identifică riscurile asociate procesului analizat și formulează măsuri de prevenire sau diminuare a acestora. **21.** Propune acțiuni de ajustare, revizuire și învățare organizațională pe baza rezultatelor monitorizării, evaluării și feedbackului.	Coerența aplicării ciclului PDCA; integrarea riscurilor în procesul decizional; originalitatea și relevanța soluțiilor; fezabilitatea măsurilor de îmbunătățire.

Instrumentul utilizat în evaluarea PRE–POST, incluzând chestionarul și sarcinile de evaluare administrate participanților, este prezentat în Anexa 2, iar forma integrală a Referențialului, cu indicatorii, descriptorii și reperele detaliate de apreciere, este prezentată în Anexa 3. Indicatorii au fost interpretați în raport cu unitatea de competență pe care o operaționalizează și cu descriptorii corespunzători acesteia. Evaluarea a urmărit nu doar corectitudinea răspunsului, ci și capacitatea participantului de a mobiliza cunoștințele, datele și instrumentele relevante, de a argumenta opțiunile formulate și de a propune soluții aplicabile contextului OLSDÎ. Descriptorii au fost utilizați ca repere comune pentru aprecierea manifestării competenței la nivelul tuturor celor șapte unități.

În baza gradului de manifestare a descriptorilor au fost stabilite patru niveluri de dezvoltare a competenței: *N I – avansat; N II – funcțional; N III – în dezvoltare; N IV – insuficient*. Structurarea pe niveluri a permis aprecierea progresivă a performanței participanților și utilizarea acelorași repere în etapa de constatare și în etapa de control.

Fiecare dintre cei 21 de indicatori ai Referențialului a fost evaluat pe o scală ordinală de la 0 la 3 puncte: 3 puncte – manifestare avansată, caracterizată printr-un răspuns corect conceptual, coerent, relevant și aplicabil practicii OLSDÎ; 2 puncte – manifestare funcțională, cu unele imprecizări sau limite de aprofundare; 1 punct – manifestare în dezvoltare, caracterizată prin răspuns parțial, insuficient argumentat sau cu aplicabilitate redusă; 0 puncte – manifestare insuficientă, corespunzătoare lipsei răspunsului sau unui răspuns nerelevant pentru indicatorul evaluat.

Pentru fiecare dintre cele șapte unități de competență au fost utilizați câte trei indicatori. Scorul unității a fost stabilit prin mediana celor trei scoruri individuale, rezultând pentru fiecare UC o valoare ordinală cuprinsă între 0 și 3. Această opțiune a permis păstrarea caracterului ordinal al evaluării și evitarea tratării artificiale a diferențelor dintre categoriile scalei ca intervale egale.

Scorul global al competenței a fost obținut prin însumarea scorurilor celor șapte unități de competență, intervalul teoretic fiind cuprins între 0 și 21 de puncte. Pragurile globale corespund intervalelor procentuale stabilite pentru cele patru niveluri de manifestare: N I – 75–100% din punctajul maxim; N II – 50–<75%; N III – 25–<50%; N IV – 0–<25%. Raportarea acestor intervale la punctajul maxim de 21 de puncte a determinat delimitarea următoarelor intervale: N I – avansat, 16–21 puncte; N II – funcțional, 11–15 puncte; N III – în dezvoltare, 6–10 puncte; N IV – insuficient, 0–5 puncte.

Pentru dimensiunea digitală nu a fost calculat un scor experimental distinct, manifestările acesteia fiind surprinse în cadrul indicatorilor și sarcinilor corespunzătoare unităților de competență în care utilizarea resurselor digitale este funcțional relevantă.

În etapa de constatare au fost incluși toți cei *120 de specialiști OLSDÎ* participanți la experimentul pedagogic. Evaluarea inițială a permis configurarea profilului de dezvoltare a competenței atât la nivel global, cât și în raport cu cele șapte unități de competență. Lotul și designul trifazic al experimentului sunt menținute pe întregul demers — constatare, formare și control.

Tabelul 3.5. Rezultatele sintetice ale etapei de constatare

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale.

Nr. de subiecți	N I – avansat	N II – funcțional	N III – în dezvoltare	N IV – insuficient
120	0	14	53	53

Rezultatele globale ale etapei de constatare evidențiază o concentrare pronunțată a participanților la nivelurile inferioare de dezvoltare a competenței. Din cei 120 de specialiști evaluați, câte 53 de participanți (44,2%) s-au situat la nivelurile N III – în dezvoltare și N IV – insuficient. Astfel, 88,3% dintre participanți se regăsesc la cele două niveluri inferioare. Nivelul N II – funcțional a fost înregistrat la 14 participanți (11,7%), iar nivelul N I – avansat nu a fost înregistrat la etapa inițială.

Distribuția obținută evidențiază necesitatea dezvoltării competenței, dar nu trebuie interpretată ca absență generală a experienței profesionale sau a cunoștințelor specialiștilor OLSDÎ. Analiza răspunsurilor indică, mai degrabă, dificultăți privind mobilizarea integrată și contextualizată a resurselor profesionale, în special atunci când situațiile propuse solicită corelarea conceptelor cu datele, formularea deciziilor, proiectarea intervențiilor și utilizarea instrumentelor specifice managementului calității.

Pentru aprofundarea diagnosticului inițial, rezultatele globale au fost analizate în raport cu cele șapte unități de competență incluse în Referențial, ceea ce a permis evidențierea diferențelor dintre domeniile de manifestare a competenței și identificarea necesităților formative specifice. Aceste unități au constituit ulterior reperele de structurare a Programului de formare și ale evaluării postformare, asigurând continuitatea metodologică dintre diagnosticare, intervenția formativă și evaluarea rezultatelor.

1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității.

Rezultatele inițiale au evidențiat diferențe între nivelurile de manifestare în ceea ce privește înțelegerea și utilizarea conceptelor specifice managementului calității. La nivelurile superioare, participanții au demonstrat capacitatea de a opera cu noțiuni precum calitate, asigurarea calității, managementul calității și îmbunătățirea continuă, de a explica principiile managementului calității și de a raporta modelele de calitate la activitatea OLSDÎ. La nivelurile inferioare, răspunsurile au fost predominant descriptive, fragmentare sau bazate pe experiențe punctuale, fără argumentarea suficientă a relațiilor dintre concepte și procese. Referențialul urmărește explicit utilizarea conceptelor, explicarea principiilor și argumentarea relevanței modelelor de calitate pentru activitatea OLSDÎ.

2. Diagnoza și prognoza calității educației.

În cazul acestei unități, diferențele dintre niveluri au fost determinate în special de capacitatea participanților de a utiliza datele pentru identificarea problemelor și a cauzelor acestora. Răspunsurile mai bine dezvoltate au evidențiat utilizarea unor metode și instrumente de analiză, identificarea tendințelor și formularea unor posibile scenarii de evoluție. La nivelurile inferioare, diagnoza a fost frecvent redusă la constatarea unei probleme, fără aprofundarea cauzelor și fără corelarea sistematică a informațiilor disponibile.

3. Planificarea strategică și operațională a calității.

Evaluarea inițială a relevat dificultăți în construirea unui lanț logic între problema identificată, obiective, indicatori, activități, resurse și rezultate așteptate. Participanții situați la niveluri superioare au reușit să formuleze obiective relevante și să le coreleze cu acțiuni și indicatori, în timp ce răspunsurile corespunzătoare nivelurilor inferioare au evidențiat tendința de a propune activități fără o fundamentare suficientă prin diagnoză sau fără criterii clare de apreciere a rezultatelor.

4. Monitorizarea și evaluarea calității.

Rezultatele inițiale au evidențiat niveluri diferite de înțelegere a raportului dintre monitorizare și evaluare. La nivelurile superioare, participanții au demonstrat capacitatea de a selecta indicatori și instrumente, de a interpreta rezultatele și de a formula măsuri de ajustare. La nivelurile inferioare, monitorizarea a fost asociată predominant cu verificarea sau controlul, iar evaluarea cu aprecierea finală a rezultatelor, fără valorificarea suficientă a funcției lor formative și reglatorii.

5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței.

Această unitate a evidențiat diferențe importante între simpla disponibilitate a informației și capacitatea de valorificare managerială a acesteia. Răspunsurile de nivel superior au demonstrat utilizarea datelor pentru argumentarea deciziilor, identificarea tendințelor și comunicarea rezultatelor către actorii relevanți. La nivelurile inferioare, datele au fost utilizate mai ales descriptiv, fără interpretare suficientă și fără corelarea explicită cu decizia managerială.

6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității.

În cadrul acestei unități, răspunsurile au reflectat modalități diferite de raportare la implicarea actorilor, comunicare, coordonare și responsabilitate. La nivelurile superioare, participanții au propus mecanisme de colaborare, distribuire a responsabilităților și implicare a actorilor în procesele de asigurare a calității. La nivelurile inferioare, colaborarea a fost asociată preponderent cu transmiterea informației sau cu organizarea unor activități punctuale.

7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor.

Evaluarea inițială a evidențiat diferențe în înțelegerea caracterului ciclic al managementului calității. Participanții cu performanțe superioare au demonstrat capacitatea de a corela planificarea, implementarea, verificarea rezultatelor și intervenția de ajustare, integrând totodată identificarea riscurilor și formularea unor măsuri preventive. La nivelurile inferioare, îmbunătățirea continuă a fost înțeleasă mai curând ca reacție la probleme deja produse decât ca proces sistematic de anticipare, monitorizare, evaluare și reglare. Referențialul include explicit aplicarea ciclului PDCA, identificarea riscurilor și formularea măsurilor de prevenire și ajustare.

Analiza celor șapte unități evidențiază faptul că dificultățile constatate nu sunt concentrate într-un singur domeniu, ci privesc *articularea proceselor manageriale într-un circuit coerent: fundamentare conceptuală → diagnoză și prognoză → planificare → monitorizare și evaluare → utilizarea datelor și fundamentarea deciziilor → leadership și colaborare → îmbunătățire continuă.* În același timp, diferențele dintre răspunsuri confirmă existența unor experiențe și practici profesionale care puteau constitui resurse pentru dezvoltarea ulterioară a competenței.

Tabelul 3.6. Distribuția rezultatelor inițiale pe unități de competență

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale.

Unitatea de competență	**N I- avansat**	**N II- funcțional**	**N III- în dezvoltare**	**N IV- insuficient**
Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității;	0,8%	15,0%	52,5%	31,7%
Diagnoza și prognoza calității educației;	0,0%	16,7%	55,8%	27,5%
Planificarea strategică și operațională a calității;	0,8%	18,3%	55,0%	25,8%
Monitorizarea și evaluarea calității;	0,0%	15,8%	57,5%	26,7%
Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței;	0,0%	14,2%	59,2%	26,7%
Leadershipul și colaborarea în managementul calității;	0,8%	20,0%	51,7%	27,5%
Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor.	0,0%	12,5%	58,3%	29,2%

Analiza comparativă a distribuției rezultatelor pe cele șapte unități de competență evidențiază un profil inițial relativ omogen în ceea ce privește predominanța nivelurilor N III și N IV, dar diferențiat sub aspectul gradului de dezvoltare a fiecărei unități. În toate cazurile, nivelul N I este practic absent, înregistrând valori de 0–0,8%, iar nivelul N II cuprinde între 12, 5% și 20% dintre participanți. Prin urmare, între 79% și 87% dintre specialiști se situează, în funcție de unitatea evaluată, la nivelurile N III și N IV. Această distribuție indică faptul că dificultățile identificate nu sunt izolate, ci privesc ansamblul competenței de management al calității.

Cea mai favorabilă distribuție inițială se înregistrează în cazul leadershipului și colaborării, unde 0,8 % dintre participanți se situează la N I și 20% la N II, rezultând o pondere cumulată de aproximativ 21% la nivelurile superioare. Urmează planificarea strategică și operațională, cu 19% dintre participanți la N I–N II, și diagnoza și prognoza, cu 17%. Aceste rezultate sugerează existența unor achiziții și experiențe profesionale anterioare care pot constitui puncte de sprijin pentru formare, fără ca acestea să fie însă suficient consolidate pentru a asigura o manifestare generalizată a competenței.

O situație intermediară se constată pentru valorizarea fundamentelor teoretice, unde numai 16% dintre participanți ating nivelurile N I–N II, în timp ce 53% se situează la N III și 31% la N IV. Distribuția relevă faptul că dificultățile nu privesc exclusiv aplicarea instrumentelor manageriale, ci și capacitatea de a utiliza coerent conceptele și principiile managementului calității și de a valorifica modelele relevante în raport cu situațiile profesionale concrete.

În cazul *monitorizării și evaluării,* nivelurile N I–N II cumulează numai 16%, iar 84% dintre participanți se situează la N III–N IV. Rezultatul evidențiază necesitatea consolidării capacității de selectare și utilizare a indicatorilor, de aplicare a instrumentelor de monitorizare și de interpretare a informațiilor obținute. Analiza calitativă a răspunsurilor indică, de asemenea, tendința de abordare a monitorizării într-o manieră preponderent formală, mai curând ca activitate de verificare decât ca proces sistematic orientat spre reglare și îmbunătățire.

Un profil și mai vulnerabil este evidențiat în cazul utilizării datelor pentru decizie și transparență. Niciun participant nu se situează la N I, numai 14% ating N II, iar 86% sunt concentrați la N III și N IV, dintre care 59% la N III. Această unitate se numără, astfel, printre cele mai slab dezvoltate la etapa inițială. Rezultatul evidențiază distanța dintre existența și raportarea datelor, pe de o parte, și capacitatea de a le analiza, interpreta și transforma în argumente pentru prioritizarea intervențiilor și fundamentarea deciziilor, pe de altă parte.

Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA prezintă cea mai redusă pondere cumulată a nivelurilor superioare: 13% la N II și 0% la N I, în timp ce 87% dintre participanți se situează la N III–N IV. Dintre aceștia, 58% sunt la N III și 29% la N IV. Prin urmare, aceasta poate fi considerată unitatea cu cea mai accentuată vulnerabilitate inițială. Analiza răspunsurilor indică dificultăți privind aplicarea coerentă a ciclului PDCA în situații reale, integrarea riscurilor în procesul decizional și formularea acțiunilor de prevenire, ajustare și învățare organizațională.

Privite comparativ, rezultatele permit conturarea unor priorități relative ale necesităților formative. Cele mai pronunțate vulnerabilități se concentrează în zona îmbunătățirii continue – PDCA și a utilizării datelor pentru decizie și transparență, urmate de monitorizare și evaluare și de valorizarea fundamentelor teoretice. Relativ mai favorabile, deși încă insuficient dezvoltate, sunt

rezultatele privind diagnoza și prognoza, planificarea strategică și operațională și leadershipul și colaborarea. Diferențele dintre unități sunt însă moderate, ceea ce indică necesitatea unei intervenții formative asupra întregii competențe, nu doar asupra unor componente izolate.

Un aspect relevant rezultă din relațiile funcționale dintre unitățile evaluate. Dificultățile în utilizarea datelor afectează capacitatea de realizare a diagnozei și de fundamentare a deciziilor; limitele monitorizării și evaluării reduc posibilitatea identificării sistematice a abaterilor și progreselor; iar insuficienta stăpânire a logicii PDCA limitează transformarea rezultatelor evaluării în măsuri de ajustare și îmbunătățire. În acest sens, cele șapte unități nu funcționează independent, ci configurează un *circuit managerial interdependent*, în care calitatea unei etape condiționează funcționalitatea etapelor următoare.

Această interpretare susține și opțiunea metodologică de a nu construi intervenția formativă exclusiv în jurul unităților cu cele mai mici rezultate. Profilul inițial justifică dezvoltarea integrată a tuturor celor șapte unități, cu accent diferențiat asupra zonelor cu vulnerabilitate sporită și cu valorificarea domeniilor relativ mai bine dezvoltate ca resurse pentru învățare. În consecință, *programul de formare a fost configurat astfel încât să acopere întregul circuit managerial: fundamentare, diagnoză, planificare, monitorizare și evaluare, utilizarea datelor, leadership și colaborare, îmbunătățire continuă* și să integreze transversal dimensiunea digitală. Structura celor șapte unități de competență și integrarea transversală a dimensiunii digitale au fost valorificate și în rezultatele publicate ale prezentei cercetări [104].

În ansamblu, rezultatele etapei de constatare evidențiază că principala necesitate formativă nu constă doar în completarea unor cunoștințe punctuale, ci în dezvoltarea capacității specialiștilor OLSDÎ de *a articula cunoașterea conceptuală, procesele manageriale, analiza datelor, decizia, colaborarea și mecanismele de îmbunătățire într-un demers coerent de management al calității.* Această constatare a constituit reperul direct pentru proiectarea demersului acțional de formare prezentat în subcapitolul următor.

3.2. Programul și demersul acțional de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ

Rezultatele etapei de constatare au evidențiat necesitatea unei intervenții formative orientate nu doar spre completarea unor achiziții teoretice, ci spre dezvoltarea capacității specialiștilor OLSDÎ de a mobiliza integrat cunoștințe, instrumente, date, procese manageriale și resurse relaționale în situații profesionale specifice managementului calității. Profilul inițial a relevat vulnerabilități în toate cele șapte unități de competență, cu dificultăți mai accentuate în utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței, monitorizarea și

evaluarea calității și aplicarea mecanismelor de îmbunătățire continuă. Aceste constatări au constituit un reper direct pentru proiectarea programului de formare.

În proiectarea structurii curriculare au fost valorificate, de asemenea, repere privind evaluarea curriculumului pentru învățarea și educația adulților, relevante pentru asigurarea coerenței dintre finalitățile formative, conținuturile, strategiile de realizare și modalitățile de evaluare [122]. Fundamentarea programului a rezultat din corelarea a trei categorii de repere: fundamentele teoretice și metodologice ale Modelului managerial de asigurare a calității, dezvoltate în Capitolul 2; structura competenței de management al calității și Referențialul elaborat pentru operaționalizarea acesteia prin cele șapte unități de competență; și rezultatele empirice obținute în etapa preexperimentală și în experimentul de constatare. Această corelare a permis proiectarea unei intervenții formative raportate simultan la cerințele sistemului educațional, la specificul responsabilităților profesionale ale specialiștilor OLSDÎ și la necesitățile de dezvoltare identificate empiric.

Programul de formare, proiectat în baza structurii curriculare elaborate în cadrul cercetării, a constituit cadrul intervenției formative și a fost conceput ca modalitate de dezvoltare a competenței specialistului OLSDÎ, înțeleasă ca o condiție profesional-managerială necesară valorificării Modelului managerial. În această perspectivă, dezvoltarea competenței nu substituie mecanismele organizaționale, procesele, resursele și instrumentele integrate în model, ci urmărește consolidarea capacității specialiștilor de a le valorifica în exercitarea atribuțiilor privind asigurarea și dezvoltarea calității la nivel local.

Proiectarea programului a urmărit continuitatea dintre *diagnosticare – formare – evaluare*. Cele șapte unități de competență utilizate în etapa de constatare au fost menținute ca axe ale intervenției formative, astfel încât necesitățile identificate inițial să poată fi abordate prin activități, sarcini și produse corespunzătoare. Aceleași unități au constituit ulterior baza evaluării postformare, ceea ce a permis păstrarea unor repere comune pe întregul parcurs experimental.

Programul a fost orientat spre *dezvoltarea acțională a competenței*, prin raportarea conținuturilor teoretice la situații profesionale relevante pentru activitatea OLSDÎ. În acest sens, formarea a inclus situații-problemă, studii de caz, analiza documentelor și a datelor educaționale, utilizarea instrumentelor manageriale și elaborarea unor produse aplicative. Accentul a fost plasat pe utilizarea cunoștințelor și instrumentelor pentru identificarea și analiza problemelor, fundamentarea deciziilor, proiectarea intervențiilor, monitorizarea rezultatelor și formularea măsurilor de îmbunătățire. În proiectarea sarcinilor și produselor formative au fost valorificate instrumente aparținând celor patru categorii funcționale fundamentate în Capitolul 2: instrumente de diagnoză, prognoză și planificare a calității; instrumente de organizare, implementare,

coordonare și sprijin; instrumente de monitorizare și evaluare; instrumente de feedback, reglare și îmbunătățire continuă. În această accepțiune, instrumentarul fundamentat în Capitolul 2 nu a constituit un conținut separat al formării, ci suportul aplicativ prin care participanții au exersat procesele specifice managementului calității.

Programul a fost structurat în jurul celor șapte unități de competență definite în Referențial:

1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității;
2. Diagnoza și prognoza calității educației;
3. Planificarea strategică și operațională a calității;
4. Monitorizarea și evaluarea calității;
5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței;
6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității;
7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor.

Cele șapte unități nu au fost concepute ca domenii independente, ci ca elemente interdependente ale unui circuit de acțiune profesională. Valorizarea fundamentelor teoretice oferă reperele conceptuale și normative pentru interpretarea situațiilor manageriale; diagnoza și prognoza furnizează informațiile necesare planificării; planificarea stabilește obiectivele, rezultatele, indicatorii și intervențiile; monitorizarea și evaluarea permit urmărirea progresului și aprecierea rezultatelor; utilizarea datelor susține fundamentarea deciziilor și comunicarea transparentă; leadershipul și colaborarea facilitează coordonarea și implicarea actorilor; iar aplicarea ciclului PDCA valorifică rezultatele și feedbackul pentru reglarea și îmbunătățirea continuă a proceselor.

Dimensiunea digitală a fost integrată transversal în proiectarea programului, fiind asociată funcțiilor profesionale corespunzătoare celor șapte unități de competență. Aceasta a vizat accesarea și verificarea datelor, organizarea și analiza informației, vizualizarea rezultatelor, utilizarea instrumentelor digitale pentru monitorizare și fundamentarea deciziilor, precum și comunicarea și colaborarea profesională. În acest mod, dimensiunea digitală nu a constituit o unitate separată de formare, ci o resursă transversală pentru realizarea proceselor manageriale.

În aceeași logică, managementul riscurilor a fost integrat transversal în program, în special în activitățile de diagnoză și prognoză, planificare și îmbunătățire continuă. Identificarea vulnerabilităților, aprecierea probabilității și impactului unor riscuri și formularea măsurilor de prevenire sau răspuns au fost raportate la procesele manageriale în care acestea devin relevante.

Prin urmare, programul de formare a fost proiectat ca un cadru integrat de dezvoltare a competenței de management al calității, în care fundamentarea teoretică, datele empirice, cele șapte unități de competență și reperele Modelului managerial sunt articulate într-un demers

formativ orientat spre acțiune profesională. Structura, conținuturile și produsele asociate programului sunt prezentate în secțiunea următoare.

Structura programului a fost organizată astfel încât fiecăreia dintre cele șapte unități de competență definite în Referențial să îi corespundă finalități formative, conținuturi și produse prin care participanții să valorifice achizițiile dezvoltate. Această organizare a urmărit atât dezvoltarea unor capacități profesionale distincte, cât și articularea acestora într-un circuit managerial integrat.

Prima unitate, *valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității*, a vizat consolidarea bazei conceptuale necesare înțelegerii și exercitării managementului calității la nivel local. Conținuturile au inclus conceptele de calitate, asigurarea calității, management al calității și îmbunătățire continuă, principiile managementului calității și repere relevante pentru interpretarea proceselor de asigurare a calității în context educațional. Finalitatea unității a constat în dezvoltarea capacității participanților de a utiliza conceptele și principiile nu doar la nivel declarativ, ci ca repere pentru analiza și argumentarea situațiilor profesionale.

Unitatea *diagnoza și prognoza calității educației* a fost orientată spre dezvoltarea capacității de identificare și analiză a problemelor pe baza datelor și informațiilor relevante. Conținuturile au vizat selectarea și interpretarea indicatorilor, analiza cauzelor, identificarea tendințelor, examinarea factorilor de influență și formularea unor scenarii posibile de evoluție. În această unitate a fost integrată și analiza riscurilor, prin identificarea vulnerabilităților și anticiparea efectelor acestora asupra realizării obiectivelor.

Unitatea *planificarea strategică și operațională a calității* a urmărit dezvoltarea capacității de transformare a rezultatelor diagnozei în obiective și intervenții coerente. Conținuturile au vizat formularea obiectivelor, definirea rezultatelor așteptate, stabilirea indicatorilor, proiectarea activităților, identificarea resurselor și delimitarea responsabilităților. Accentul a fost plasat pe asigurarea trasabilității dintre problemă/nevoie – prioritate – obiectiv – rezultat așteptat – intervenție/activitate – indicator – resurse – responsabilități, astfel încât planificarea să constituie baza proceselor ulterioare de implementare și monitorizare.

Unitatea *monitorizarea și evaluarea calității* a fost orientată spre dezvoltarea capacității de urmărire a progresului și de apreciere a rezultatelor prin raportare la obiective și indicatori. Conținuturile au urmărit delimitarea funcțională dintre monitorizare și evaluare, selectarea indicatorilor, utilizarea instrumentelor de monitorizare, analiza rezultatelor și formularea constatărilor și concluziilor evaluative. În această logică, monitorizarea și evaluarea au fost abordate ca procese care furnizează informații pentru fundamentarea deciziilor și reglarea ulterioară, nu exclusiv ca activități de verificare.

Unitatea *utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței* a vizat dezvoltarea capacității de selectare, verificare, structurare, interpretare și reprezentare a datelor în vederea fundamentării deciziilor. Conținuturile au urmărit trecerea de la simpla raportare a informațiilor la utilizarea acestora pentru identificarea priorităților, argumentarea intervențiilor și comunicarea rezultatelor. Un loc distinct l-au ocupat analiza și vizualizarea datelor și adaptarea modalităților de comunicare la actorii cărora le sunt destinate informațiile.

Unitatea *leadershipul și colaborarea în managementul calității* a urmărit dezvoltarea capacității de coordonare și implicare a actorilor în procesele de asigurare și dezvoltare a calității. Conținuturile au vizat leadershipul participativ, comunicarea profesională, distribuirea responsabilităților, colaborarea interinstituțională, feedbackul și gestionarea situațiilor care solicită negocierea perspectivelor și asumarea comună a deciziilor. Această unitate a valorificat în mod particular dimensiunea axiologic-relațională a competenței.

Unitatea *îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor* a avut o funcție integratoare. Conținuturile au urmărit corelarea etapelor Plan–Do–Check–Act cu procesele manageriale analizate anterior, utilizarea rezultatelor monitorizării și evaluării pentru formularea măsurilor de ajustare și valorificarea feedbackului în dezvoltarea ulterioară a proceselor. Managementul riscurilor a fost integrat prin reevaluarea vulnerabilităților și formularea măsurilor preventive și corective în raport cu rezultatele obținute.

Cele șapte unități au fost proiectate în relație cu *produse formative* care permit aplicarea și observarea achizițiilor dezvoltate. Produsele nu au fost concepute ca rezultate independente ale unor teme de formare, ci ca elemente ale unui traseu profesional coerent: constatarea și analiza unei probleme au fost valorificate în diagnoză, diagnoza a fundamentat planificarea, planificarea a generat repere pentru monitorizare, iar informațiile obținute au susținut decizia și formularea măsurilor de îmbunătățire.

Structura programului poate fi sintetizată în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Structura programului de formare a competenței de management al calității

Sursa: elaborat de autoare

Unitatea de competență	**Finalitatea formativă**	**Conținuturi dominante**	**Produs formativ**
Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității;	Utilizarea argumentată a conceptelor și principiilor managementului calității	concepte fundamentale; principii; repere și modele de calitate; contextualizare	analiză argumentată a unei situații profesionale din perspectiva managementului calității
Diagnoza și prognoza calității educației;	Identificarea problemelor, cauzelor, tendințelor și riscurilor pe baza datelor	indicatori; analiza datelor; analiza cauzală; tendințe; scenarii; riscuri	diagnoza unei probleme și scenariu de intervenție

Planificarea strategică și operațională a calității;	Transformarea diagnozei în obiective, rezultate și intervenții coerente	obiective; rezultate; indicatori; activități; resurse; responsabilități	matrice/plan de intervenție
Monitorizarea și evaluarea calității;	Urmărirea progresului și interpretarea rezultatelor în vederea reglării	indicatori; instrumente de monitorizare; evaluarea rezultatelor; constatări și concluzii evaluative	instrument/plan de monitorizare și concluzii de evaluare
Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței;	Fundamentarea deciziilor și comunicarea rezultatelor pe baza evidențelor	selectarea, verificarea, analiza, interpretarea, vizualizarea și comunicarea datelor	sinteză/reprezentare a datelor și decizie argumentată
Leadershipul și colaborarea în managementul calității;	Coordonarea participativă și dezvoltarea relațiilor de colaborare	leadership; comunicare; responsabilitate distribuită; colaborare; feedback	mecanism/plan de colaborare și feedback
Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor.	Integrarea rezultatelor într-un proces ciclic de reglare și dezvoltare	PDCA; managementul riscurilor; feedback; acțiuni preventive și corective	plan de îmbunătățire fundamentat prin PDCA

Tabelul evidențiază corespondența dintre unitățile de competență, finalitățile formative, conținuturile abordate și produsele asociate acestora. Fiecare unitate contribuie la dezvoltarea unui domeniu operațional al competenței, iar produsele asociate permit valorificarea achizițiilor într-o logică progresivă și integrată. Forma integrală a Programului de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ este prezentată în Anexa 4.

Dimensiunea digitală și managementul riscurilor au fost integrate transversal în conținuturile programului, în raport cu funcțiile manageriale și unitățile de competență în care acestea dobândesc relevanță operațională.

Prin această structură, programul asigură corespondența dintre *cele șapte unități de competență evaluate experimental și conținuturile formative destinate dezvoltării acestora*, creând baza pentru strategia metodologică de realizare a formării, prezentată în secțiunea următoare.

Strategia metodologică de realizare a programului a fost proiectată în concordanță cu specificul formării profesionale a adulților și cu caracterul aplicativ al competenței de management al calității. În acest sens, au fost valorificate experiența profesională anterioară a participanților, orientarea spre rezolvarea problemelor și relevanța imediată a învățării pentru activitatea profesională, repere caracteristice abordării andragogice [62]. Demersul formativ a urmărit trecerea de la clarificarea reperelor conceptuale la utilizarea acestora în situații profesionale, analiza rezultatelor, reflecția asupra practicii și formularea unor soluții de îmbunătățire.

Participantul a avut, astfel, un rol activ în analiza problemelor, fundamentarea deciziilor și elaborarea unor soluții relevante pentru activitatea OLSDÎ.

O orientare centrală a constituit-o învățarea prin acțiune, prin raportarea conținuturilor și sarcinilor la situații reale sau plauzibile din administrația educațională locală. Abordarea este consonantă cu perspectiva lui Revans asupra învățării prin confruntarea cu probleme reale, investigarea acestora și construirea soluțiilor în contexte de acțiune și colaborare [115]. Cunoștințele teoretice au fost utilizate, în acest context, ca resurse pentru interpretarea situațiilor, selectarea instrumentelor, argumentarea deciziilor și proiectarea intervențiilor, urmărindu-se transferul achizițiilor în contexte profesionale autentice.

Situațiile-problemă și studiile de caz au permis integrarea mai multor componente ale competenței în cadrul aceleiași sarcini. Analiza acestora a presupus identificarea problemei, examinarea cauzelor și a factorilor de influență, utilizarea datelor disponibile, formularea unor alternative și argumentarea soluțiilor propuse. Prin această abordare, participanții au fost plasați în contexte apropiate situațiilor profesionale în care cunoașterea nu este utilizată izolat, ci trebuie mobilizată în raport cu o problemă concretă și cu necesitatea adoptării unei decizii.

Un loc distinct l-a ocupat *utilizarea datelor și a evidențelor* în rezolvarea sarcinilor. Participanții au lucrat cu indicatori, seturi de date, rezultate ale monitorizării și alte informații relevante pentru situațiile analizate, fiind orientați spre trecerea de la simpla descriere sau raportare a datelor la interpretarea și valorificarea acestora pentru diagnoză, planificare, monitorizare și fundamentarea deciziilor. Această orientare a avut o relevanță particulară în raport cu vulnerabilitățile identificate în etapa de constatare privind utilizarea datelor pentru decizie și transparență.

Activitățile individuale au fost completate prin *învățare colaborativă,* realizată prin lucrul în perechi și grupuri, analiza comună a situațiilor profesionale, compararea soluțiilor și argumentarea opțiunilor formulate. Interacțiunea dintre participanți a permis valorificarea experiențelor profesionale diferite și confruntarea perspectivelor asupra aceleiași situații. În același timp, colaborarea a creat contexte pentru exersarea comunicării profesionale, leadershipului participativ, responsabilității distribuite și feedbackului, competențe relaționale necesare gestionării proceselor de calitate la nivel local.

Reflecția profesională a fost integrată în diferite momente ale activităților formative, pentru a susține analiza critică a soluțiilor elaborate și transferul învățării în practica profesională. Această orientare valorifică perspectiva reflecției în acțiune (*reflection-in-action*) și asupra acțiunii (*reflection-on-action*), prin care experiența profesională poate deveni sursă de reconsiderare și dezvoltare a practicii [120]. Participanții au fost solicitați să examineze limitele soluțiilor propuse,

să compare alternativele disponibile, să reconsidere propriile opțiuni și să identifice modalități de adaptare a acestora la contextul concret al activității OLSDÎ.

Feedbackul a avut o funcție formativă și reglatorie. Produsele și soluțiile intermediare au fost analizate prin raportare la cerințele sarcinilor, relevanța argumentării și fezabilitatea măsurilor propuse. Feedbackul formatorului și al colegilor a oferit participanților posibilitatea de a reveni asupra soluțiilor elaborate și de a realiza ajustări înaintea definitivării acestora. Mecanismul analiză – feedback – revizuire a susținut astfel autoreglarea învățării și, concomitent, a creat un context pentru exersarea logicii îmbunătățirii continue.

Strategia metodologică a valorificat și simularea unor situații manageriale, prin care participanții au exersat selectarea informațiilor relevante, prioritizarea problemelor, formularea alternativelor, argumentarea deciziilor și anticiparea efectelor acestora. Simularea a permis mobilizarea integrată a componentelor conceptual-normative, procesual-manageriale, analitic-decizionale și axiologic-relaționale ale competenței și aplicarea acestora în condiții apropiate celor întâlnite în activitatea profesională.

O caracteristică transversală a strategiei metodologice a constituit-o integrarea dimensiunii digitale. Aceasta nu a fost abordată ca un conținut tehnologic autonom, ci în relație cu funcțiile manageriale pentru realizarea cărora instrumentele digitale pot constitui resurse de sprijin. Resursele digitale au fost valorificate pentru accesarea și organizarea informației, analiza și vizualizarea datelor, documentarea proceselor, elaborarea și revizuirea produselor, precum și pentru comunicare, colaborare și feedback. În această configurație, utilizarea tehnologiilor a fost subordonată finalităților profesionale ale programului și integrată în sarcinile corespunzătoare celor șapte unități de competență.

În mod similar, managementul riscurilor a fost abordat transversal și corelat cu procesele manageriale în care acesta dobândește relevanță operațională. Identificarea și analiza riscurilor au fost valorificate în diagnoză și prognoză, formularea măsurilor preventive și de răspuns a fost integrată în planificare, iar reevaluarea riscurilor și ajustarea intervențiilor au fost raportate la rezultatele monitorizării și la aplicarea ciclului PDCA. Această abordare a urmărit dezvoltarea unei conduite manageriale anticipative, complementare intervenției reactive asupra problemelor deja manifestate.

Ansamblul strategiilor și modalităților metodologice utilizate este sintetizat în Tabelul 3.8.

Tabelul 3.8. Strategii și modalități metodologice utilizate în formarea competenței de management al calității

Sursa: elaborat de autoare

Orientarea metodologică	**Modalități de realizare**	**Funcția în dezvoltarea competenței**
Învățare prin acțiune	situații-problemă, sarcini aplicative, produse profesionale	transferul achizițiilor în situații profesionale
Învățare bazată pe probleme	studii de caz, analiză cauzală, formularea alternativelor	diagnoza, argumentarea și soluționarea problemelor
Utilizarea datelor și evidențelor	indicatori, seturi de date, analiza și interpretarea informației	fundamentarea diagnozei și a deciziilor
Învățare colaborativă	lucru în grup, analiză comună, prezentare și dezbatere	comunicare, leadership și responsabilitate distribuită
Simulare	situații manageriale, scenarii, luarea deciziilor	integrarea resurselor competenței în contexte apropiate practicii
Reflecție profesională	autoanaliză, analiza produselor și a soluțiilor	conștientizarea și reglarea propriei practici
Feedback formativ	feedback colegial și al formatorului, revizuirea produselor	reglarea și îmbunătățirea procesului de învățare
Integrare digitală	analiză și vizualizare de date, documentare, comunicare și colaborare digitală	susținerea transversală a proceselor manageriale

Prin combinarea acestor modalități, strategia metodologică a urmărit dezvoltarea competenței de management al calității ca modalitate integrată de acțiune profesională, și nu ca sumă de achiziții distincte. Situațiile de învățare au solicitat corelarea conceptelor cu datele, a datelor cu deciziile, a deciziilor cu intervențiile, iar a rezultatelor cu procesele de monitorizare, feedback și îmbunătățire. În acest mod, metodologia formării a creat condiții pentru transferul achizițiilor în contexte profesionale și pentru valorificarea integrată a proceselor și instrumentelor fundamentate prin Modelul managerial.

Implementarea programului de formare a reprezentat etapa de transpunere în practică a cadrului metodologic proiectat pentru dezvoltarea competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ. Intervenția formativă s-a desfășurat pe parcursul a opt săptămâni, cu participarea celor 120 de specialiști OLSDÎ incluși în experimentul pedagogic, și a urmărit dezvoltarea integrată a celor șapte unități de competență definite prin Referențial.

Organizarea activităților a combinat sesiunile de formare ghidată cu activități individuale și colaborative, astfel încât achizițiile dezvoltate pe parcursul programului să poată fi aplicate în contexte apropiate practicii profesionale. Alternarea acestor forme de lucru a permis trecerea progresivă de la clarificarea reperelor conceptuale la analiza problemelor, aplicarea instrumentelor manageriale, elaborarea produselor și reflecția asupra modalităților de valorificare a acestora în activitatea OLSDÎ.

Implementarea programului a urmărit o logică progresivă și integratoare. Participanții au pornit de la identificarea și analiza unor probleme relevante pentru contextul educațional local, au utilizat date și informații pentru fundamentarea acestora, au formulat obiective și rezultate așteptate, au proiectat intervenții și indicatori, au stabilit modalități de monitorizare și evaluare și au formulat măsuri de ajustare și îmbunătățire. În acest mod, activitățile formative au permis exersarea relațiilor funcționale dintre procesele manageriale, și nu tratarea lor ca acțiuni independente.

Un rol important în implementarea programului l-a avut elaborarea produselor formative. Acestea au constituit atât rezultate ale activităților de învățare, cât și contexte pentru observarea modului în care participanții mobilizează cunoștințe, abilități, instrumente, date și resurse relaționale în situații profesionale. Produsele au fost raportate la cele șapte unități de competență și au inclus analize ale unor probleme, diagnoze și analize cauzale, scenarii de intervenție, matrici și planuri de acțiune, instrumente de monitorizare și evaluare, sinteze și reprezentări ale datelor, mecanisme de colaborare și feedback, precum și planuri de îmbunătățire.

Produsele au fost dezvoltate progresiv și în relație unele cu altele. Rezultatele diagnozei au fost valorificate în planificare, planificarea a furnizat repere pentru monitorizare și evaluare, iar informațiile rezultate din monitorizare și analiza datelor au susținut fundamentarea deciziilor și formularea măsurilor de îmbunătățire. Această continuitate a permis participanților să urmărească întregul circuit managerial și să înțeleagă modul în care informațiile și produsele obținute într-o etapă devin resurse pentru procesele ulterioare.

Feedbackul formativ a însoțit elaborarea produselor pe parcursul intervenției. Produsele și soluțiile intermediare au fost analizate prin raportare la cerințele sarcinilor, relevanța argumentării, utilizarea datelor și fezabilitatea măsurilor propuse. Feedbackul formatorului și al colegilor a oferit participanților posibilitatea de a reveni asupra soluțiilor elaborate, de a-și argumenta opțiunile și de a realiza ajustări. În acest mod, mecanismul elaborare – feedback – revizuire a transpus în procesul de formare însăși logica reglării și îmbunătățirii continue.

Activitatea colaborativă a susținut valorificarea experiențelor profesionale diferite, analiza comună a situațiilor și confruntarea soluțiilor propuse, oferind totodată contexte pentru exersarea comunicării profesionale, leadershipului participativ și responsabilității distribuite.

Pe parcursul implementării, dimensiunea digitală a fost valorificată prin activități de accesare și organizare a informațiilor, analiză și reprezentare a datelor, elaborare și revizuire a produselor, comunicare și colaborare. Utilizarea instrumentelor digitale a fost raportată la sarcinile profesionale în care acestea ofereau suport funcțional.

În mod similar, managementul riscurilor a fost valorificat în raport cu situațiile și procesele analizate. Participanții au identificat vulnerabilități și factori de risc, au formulat măsuri de prevenire sau răspuns și au reevaluat riscurile în raport cu rezultatele și soluțiile propuse. Astfel, abordarea riscurilor a fost integrată în circuitul diagnoză și prognoză – planificare – implementare – monitorizare și evaluare – feedback și îmbunătățire, și nu tratată ca activitate separată.

Elementele esențiale ale implementării programului sunt sintetizate în Tabelul 3.9.

Tabelul 3.9. Organizarea intervenției formative

Sursa: elaborat de autoare

Componenta implementării	**Modalitatea de realizare**
Durata intervenției	8 săptămâni
Participanți	120 de specialiști OLSDÎ
Repere de organizare	cele 7 unități de competență definite în Referențial
Modalitatea de organizare	format hibrid: activități față în față și online
Forme de activitate	sesiuni de formare ghidată; activități individuale și colaborative
Contextul sarcinilor	probleme și situații relevante pentru activitatea profesională a OLSDÎ
Produse formative	diagnoze, analize, scenarii, planuri, matrici, instrumente de monitorizare, reprezentări ale datelor, mecanisme de colaborare și planuri de îmbunătățire
Feedback și reglare	feedback al formatorului și colegial; revizuirea și ajustarea produselor
Dimensiunea digitală	accesarea, organizarea, analiza și vizualizarea datelor; documentare, comunicare și colaborare
Managementul riscurilor	identificarea riscurilor, formularea măsurilor preventive sau de răspuns și reevaluarea acestora
Orientarea spre transfer	raportarea produselor și soluțiilor la contexte profesionale specifice OLSDÎ

Valorificarea produselor formative a avut o funcție importantă în susținerea transferului învățării spre activitatea profesională. Raportarea sarcinilor la probleme și situații specifice administrației educaționale locale a permis participanților să conecteze achizițiile dezvoltate în program cu propriile responsabilități, iar revizuirea produselor pe baza feedbackului a creat premise pentru adaptarea soluțiilor la particularitățile contextelor instituționale. Exemple reprezentative de sarcini formative și produse elaborate în cadrul programului, prezentate în formă anonimizată, sunt incluse în Anexa 5.

În ansamblu, implementarea programului pe parcursul celor opt săptămâni a creat un context formativ în care cele șapte unități de competență au fost exersate atât prin sarcini specifice, cât și prin integrarea lor în situații profesionale complexe. Accentul pus pe aplicare, utilizarea datelor, elaborarea și revizuirea produselor, colaborare și reflecție a urmărit dezvoltarea capacității specialiștilor OLSDÎ de a articula resursele competenței într-un demers coerent de management al calității. Dovezile selectate privind organizarea și implementarea demersului formativ sunt prevăzute în Anexa 10.

Finalizarea intervenției formative a creat premisele pentru etapa de control a experimentului pedagogic, în cadrul căreia competența de management al calității a fost reevaluată prin raportare la același Referențial și la aceleași șapte unități utilizate în etapa de constatare. Analiza comparativă a rezultatelor inițiale și postformare permite examinarea modificărilor produse în profilul competenței și evaluarea rezultatelor intervenției formative, aspecte dezvoltate în subcapitolul următor.

3.3. Rezultatele validării experimentale a demersului formativ privind competența de management al calității

Etapa de control a experimentului pedagogic a urmărit evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ după finalizarea intervenției formative și compararea rezultatelor obținute cu cele înregistrate în etapa de constatare. Analiza a fost orientată spre identificarea modificărilor produse atât la nivelul global al competenței, cât și în raport cu cele șapte unități de competență definite prin Referențial.

În etapa de control au fost evaluați aceiași 120 de specialiști OLSDÎ care au participat la etapa de constatare și la programul de formare. Menținerea aceluiași lot experimental a permis realizarea unei analize intrasubiecți, prin compararea rezultatelor fiecărui participant înainte și după intervenția formativă. În acest mod, analiza nu s-a limitat la compararea distribuțiilor generale ale rezultatelor, ci a permis examinarea evoluției individuale a participanților pe parcursul experimentului.

Pentru asigurarea comparabilității, evaluarea postformare a fost realizată prin raportare la același Referențial al competenței de management al calității utilizat în etapa de constatare. Au fost menținute cele șapte unități de competență, indicatorii și descriptorii de evaluare, precum și sistemul de cuantificare a performanței. La nivelul fiecărei unități, performanța a fost exprimată prin scoruri de la 0 la 3, corespunzătoare nivelurilor de manifestare a competenței: 3 – N I, nivel avansat; 2 – N II, nivel funcțional; 1 – N III, în dezvoltare; 0 – N IV, nivel insuficient.

La nivel global, scorul global al competenței a fost obținut prin însumarea scorurilor celor șapte unități, punctajul posibil variind între 0 și 21 de puncte. În raport cu pragurile stabilite prin Referențial, scorurile globale au fost încadrate în patru niveluri: N I – 16–21 puncte, N II – 11–15 puncte, N III – 6–10 puncte și N IV – 0–5 puncte. Utilizarea acelorași criterii în cele două momente ale evaluării a asigurat o bază unitară pentru analiza comparativă PRE–POST.

Prelucrarea rezultatelor cantitative a fost realizată în două planuri complementare. În primul plan, analiza descriptivă a urmărit distribuția scorurilor și a nivelurilor de competență, valorile medii, abaterea standard și mediana, precum și modificările intervenite între etapa de

constatare și etapa de control. Totodată, caracterul pereche al datelor a permis examinarea traseului individual al participanților și identificarea situațiilor de progres, menținere sau regres.

Având în vedere caracterul ordinal al datelor și designul cu măsurători repetate, au fost selectate metode neparametrice adecvate datelor dependente și variabilelor ordinale [30; 89].

În al doilea plan, analiza inferențială a urmărit verificarea semnificației statistice a diferențelor dintre rezultatele PRE și POST. Pentru compararea celor două momente a fost aplicat testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi. Analiza a fost realizată pentru fiecare dintre cele șapte unități de competență și pentru scorul global, iar semnificația statistică a fost completată prin estimarea mărimii efectului.

Interpretarea rezultatelor cantitative a fost completată prin examinarea calitativă a răspunsurilor formulate de participanți în etapa postformare și a produselor realizate pe parcursul intervenției formative, prin raportare la indicatorii și descriptorii Referențialului. Această componentă nu a generat scoruri independente și nu a fost utilizată ca test suplimentar al eficienței intervenției, ci a avut rolul de a contextualiza rezultatele cantitative și de a ilustra modul în care manifestarea competenței se concretizează în argumentarea, decizia și soluțiile propuse de participanți.

Pentru aprofundarea interpretării rezultatelor au fost realizate, complementar, analize privind relația dintre evoluția competenței și unele caracteristici profesionale ale participanților. Asocierea dintre vechimea în activitatea OLSDÎ și rezultatele obținute a fost examinată prin coeficientul de corelație Spearman, iar diferențele în raport cu funcția ocupată au fost analizate prin testul Kruskal–Wallis. Aceste analize au avut rol complementar, fiind utilizate pentru a examina dacă nivelul competenței și amploarea progresului se diferențiază sistematic în funcție de experiența profesională sau de poziția ocupată.

Prelucrarea și analiza statistică a datelor au fost realizate cu ajutorul programului IBM SPSS Statistics, versiunea 29. Analiza a inclus statistici descriptive, testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi, coeficientul de corelație Spearman și testul Kruskal–Wallis, selectate în raport cu caracteristicile datelor și obiectivele analizei. Baza de date anonimizată utilizată pentru analiza PRE–POST este prezentată în Anexa 8, iar outputurile statistice generate în IBM SPSS Statistics 29 sunt prezentate în Anexa 9.

Prin această strategie, evaluarea etapei de control a urmărit nu doar descrierea rezultatelor postformare, ci examinarea comparativă și statistică a evoluției competenței. Analiza a fost organizată gradual, de la modificările observabile în distribuția scorurilor și nivelurilor de performanță către verificarea semnificației statistice a diferențelor PRE–POST și interpretarea acestora în raport cu finalitățile demersului formativ.

Analiza descriptivă comparativă a urmărit modificările înregistrate între etapa de constatare și etapa de control atât pentru fiecare dintre cele șapte unități de competență, cât și la nivelul global al competenței de management al calității. Având în vedere caracterul ordinal al scalei de evaluare 0–3, interpretarea a valorificat, alături de media și abaterea standard, mediana și distribuția frecvențelor, indicatori relevanți pentru caracterizarea poziției și a structurii distribuțiilor ordinale [30; 89].

La nivelul celor șapte unități de competență, rezultatele evidențiază o evoluție favorabilă și sistematică între cele două momente ale evaluării. *În toate cazurile, valorile medii au crescut, iar mediana s-a deplasat de la 1 la 2, ceea ce corespunde trecerii centrului distribuției de la N III – în dezvoltare la N II – funcțional.*

Tabelul 3.10. Indicatorii descriptivi PRE–POST pentru cele șapte unități de competență
Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale prelucrate în IBM SPSS Statistics 29 [53]

Unitatea de competență	PRE M ± SD	Mediana PRE	POST M ± SD	Mediana POST	Diferența mediei	PRE %*	POST %*
UC1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității	0,85 ± 0,69	1	1,78 ± 0,76	2	+0,93	28,33%	59,44%
UC2. Diagnoza și prognoza calității educației	0,89 ± 0,66	1	1,68 ± 0,77	2	+0,79	29,72%	56,11%
UC3. Planificarea strategică și operațională a calității	0,94 ± 0,69	1	1,78 ± 0,74	2	+0,84	31,39%	59,44%
UC4. Monitorizarea și evaluarea calității	0,89 ± 0,65	1	1,73 ± 0,77	2	+0,83	29,72%	57,50%
UC5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței	0,88 ± 0,63	1	1,77 ± 0,78	2	+0,89	29,17%	58,89%
UC6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității	0,94 ± 0,71	1	1,78 ± 0,79	2	+0,83	31,39%	59,17%
UC7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor	0,83 ± 0,63	1	1,74 ± 0,79	2	+0,91	27,78%	58,06%

Notă: valorile procentuale reprezintă media raportată la scorul maxim de 3 puncte și nu ponderea participanților.

Datele evidențiază creșteri ale mediei pentru toate cele șapte unități, diferențele PRE–POST variind între +0,79 și +0,93 puncte pe scala 0–3. Evoluția comparativă a valorilor medii pentru cele șapte unități de competență în etapele PRE și POST este reprezentată în Figura 3.2. Cea mai mare creștere descriptivă se înregistrează pentru UC1 – fundamentele managementului calității (+0,93), urmată de UC7 – îmbunătățirea continuă prin aplicarea PDCA (+0,91) și UC5 – utilizarea datelor pentru decizie și transparență (+0,89). Cea mai redusă diferență se constată pentru UC2 – diagnoză și prognoză (+0,79), fără ca aceasta să modifice tendința generală de creștere observată la nivelul tuturor unităților.

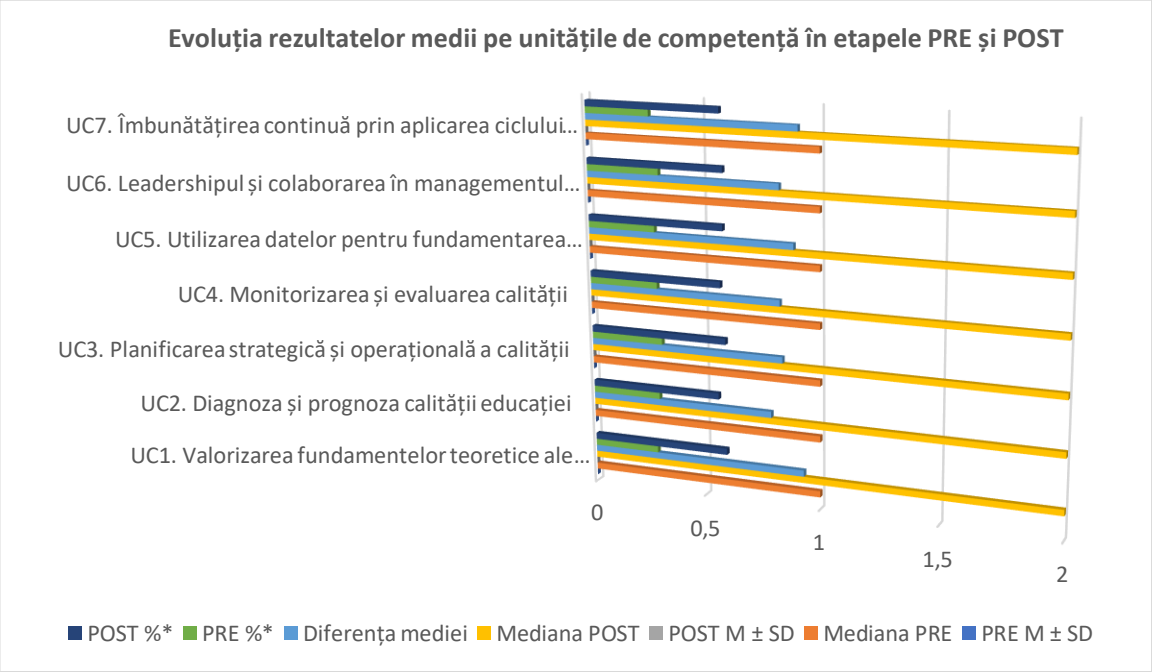


Figura 3.2. Evoluția valorilor medii PRE–POST pentru cele șapte unități de competență
Sursa: elaborată de autoare

Dincolo de valorile medii, deplasarea medianei de la 1 la 2 pentru fiecare dintre cele șapte unități constituie un rezultat descriptiv relevant. Dacă în etapa PRE centrul distribuției corespundea nivelului N III – în dezvoltare, în etapa POST acesta se deplasează spre N II – funcțional. Regularitatea acestei modificări la toate cele șapte unități sugerează o evoluție care nu este concentrată într-un singur domeniu, ci traversează structura operațională a competenței.

Aceeași tendință este vizibilă în distribuția scorurilor 0–3. În etapa de constatare predomină scorurile 0 și 1, în timp ce după intervenția formativă distribuția se deplasează predominant spre scorurile 2 și 3. De exemplu, pentru UC1, în etapa PRE, 31,7% dintre participanți au obținut scorul 0 și 52,5% scorul 1, ceea ce înseamnă că 84,2% dintre participanți erau concentrați în cele două categorii inferioare. În etapa POST, 53,3% obțin scorul 2 și 15,0% scorul 3, astfel încât 68,3% dintre participanți se situează în cele două categorii superioare.

Regularitatea acestei deplasări este identificată la toate cele șapte unități: scorul 1, dominant în etapa PRE, este înlocuit de scorul 2 ca valoare predominantă în etapa POST; concomitent, ponderea scorului 0 se reduce considerabil, iar scorul 3, absent sau aproape absent la evaluarea inițială, apare după formare la aproximativ 12–16% dintre participanți. Rezultatul completează informația oferită de medii și mediane și evidențiază o modificare a structurii distribuției, nu doar o creștere a valorii medii.

Modificările evidențiate la nivelul distribuțiilor sunt ilustrate și prin *conținutul răspunsurilor formulate de participanți în etapa postformare*. Răspunsurile POST evidențiază utilizarea structurată a conceptelor, datelor și instrumentelor manageriale, precum și raportarea soluțiilor propuse la situații profesionale specifice activității OLSDÎ. În continuare sunt prezentate selectiv exemple ilustrative, identificate prin codul anonim atribuit respondentului.

UC1 – Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității. În răspunsurile postformare se observă o raportare mai explicită la principiile managementului calității, inclusiv la fundamentarea deciziilor pe date. Un respondent menționează: *„Deciziile devin orientate spre necesitățile reale ale instituțiilor atunci când sunt bazate pe date, ceea ce contribuie la creșterea calității și a credibilității intervențiilor OLSDÎ.” (R62)*

Răspunsul ilustrează trecerea de la enunțarea declarativă a principiului deciziei bazate pe date la explicarea valorii sale pentru activitatea managerială a OLSDÎ.

UC2 – Diagnoza și prognoza calității educației. Capacitatea de diferențiere a diagnozei de prognoză și de integrare a riscurilor este reflectată, de exemplu, în următorul răspuns: *„Diagnoza presupune analiza situației actuale și identificarea problemelor existente. Prognoza strategică ține de anticiparea evoluțiilor viitoare și de analiza riscurilor posibile.” (R29)*

Exemplul evidențiază delimitarea funcțională dintre analiza situației existente și anticiparea evoluțiilor posibile, cu integrarea riscurilor în procesul de prognoză.

UC3 – Planificarea strategică și operațională a calității. În răspunsurile POST apar mai clar relațiile dintre date, priorități, responsabilități și resurse: *„PLAN (Planificare) – Obiectiv: Reducerea riscului educațional. Activități: analiza datelor existente, stabilirea priorităților, repartizarea responsabilităților și alocarea resurselor necesare.” (R86)*

Răspunsul evidențiază structurarea planificării prin raportarea intervenției la date, priorități, responsabilități și resurse.

UC4 – Monitorizarea și evaluarea calității. Diferențierea celor două procese este ilustrată prin: *„Monitorizarea presupune urmărirea continuă a proceselor educaționale prin indicatori stabiliți, iar evaluarea presupune analiza rezultatelor obținute pentru a lua decizii de îmbunătățire.” (R43)*

Exemplul indică o delimitare mai clară între funcția de urmărire a progresului și cea de apreciere a rezultatelor, cu valorificarea ulterioară a acestora în procesul managerial.

UC5 – Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței. Una dintre manifestările relevante ale progresului este trecerea de la simpla raportare la utilizarea datelor pentru prioritizare: *„Analiza datelor permite identificarea problemelor reale și stabilirea priorităților de intervenție, evitând deciziile luate doar pe bază de percepții." (R54)*

Răspunsul reflectă explicit relația date – problemă – prioritate – decizie și este concordant cu evoluția cantitativă accentuată înregistrată pentru UC5.

UC6 – Leadershipul și colaborarea în managementul calității. Răspunsurile indică o orientare mai clară spre implicarea actorilor și asumarea comună a intervențiilor: *„Colaborarea cu directorii și cadrele didactice este esențială pentru a identifica problemele reale și pentru a stabili măsuri de îmbunătățire acceptate și asumate de toți." (R19)*

Exemplul evidențiază înțelegerea colaborării nu doar ca schimb de informații, ci ca modalitate de participare la identificarea problemelor și asumarea soluțiilor.

UC7 – Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor. Aplicarea logicii ciclice este ilustrată explicit prin: *„Plan (P): identificarea școlilor cu fluctuație mare și a cadrelor didactice care necesită sprijin. Do (D): organizarea sesiunilor de coaching. Check (C): monitorizarea progresului prin indicatori. Act (A): ajustarea planului și a resurselor alocate." (R11)*

Răspunsul evidențiază capacitatea de a transpune etapele PDCA într-o situație profesională concretă și de a lega monitorizarea rezultatelor de ajustarea intervenției.

Exemplele prezentate au caracter ilustrativ și nu reprezintă categorii exclusive: caracterul integrator al competenței face ca același răspuns să poată mobiliza resurse corespunzătoare mai multor unități de competență. Ele completează interpretarea distribuțiilor cantitative, evidențiind modalități concrete prin care progresul înregistrat statistic se reflectă în argumentarea și soluțiile profesionale formulate de participanți.

La nivel global, prin agregarea scorurilor celor șapte unități, punctajul posibil al competenței a variat între 0 și 21 de puncte. Rezultatele descriptive sunt prezentate în Tabelul 3.11.

Media scorului global a crescut de la 6,23 puncte în etapa PRE la 12,26 puncte în etapa POST, iar mediana de la 6,00 la 12,50 puncte. Raportată la punctajul maxim posibil, media globală crește de la 29,64% la 58,37%, corespunzând unei diferențe de 28,73 puncte procentuale. La nivel descriptiv, această evoluție indică o deplasare consistentă a rezultatelor către valorile superioare ale scalei.

Tabelul 3.11. Indicatorii descriptivi ai scorului global al competenței în etapele PRE și POST

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale

Indicator	PRE	POST
Media scorului global /21	6,23	12,26
Abaterea standard	3,33	3,65
Mediana scorului global	6,00	12,50
Media procentuală	29,64%	58,37%
Mediana procentuală	28,57%	59,52%

Aplicarea pragurilor stabilite pentru clasificarea nivelului global al competenței — N I: 16–21 puncte; N II: 11–15 puncte; N III: 6–10 puncte; N IV: 0–5 puncte — evidențiază o modificare substanțială a profilului lotului între cele două etape.

Tabelul 3.12. Distribuția participanților pe nivelurile globale ale competenței în etapele PRE și POST

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale

Nivelul competenței	PRE n	PRE %	POST n	POST %
N I – avansat	0	0,0%	23	19,2%
N II – funcțional	14	11,7%	57	47,5%
N III – în dezvoltare	53	44,2%	36	30,0%
N IV – insuficient	53	44,2%	4	3,3%
Total	120	100%	120	100%

În etapa PRE, 88,3% dintre participanți se situau la nivelurile N III și N IV, iar niciun participant nu atingea nivelul N I. După intervenția formativă, distribuția se modifică vizibil: 66,7% dintre participanți se situează la nivelurile N I și N II, dintre care 19,2% la nivelul avansat. În același timp, nivelul N IV se reduce de la 44,2% la 3,3%.

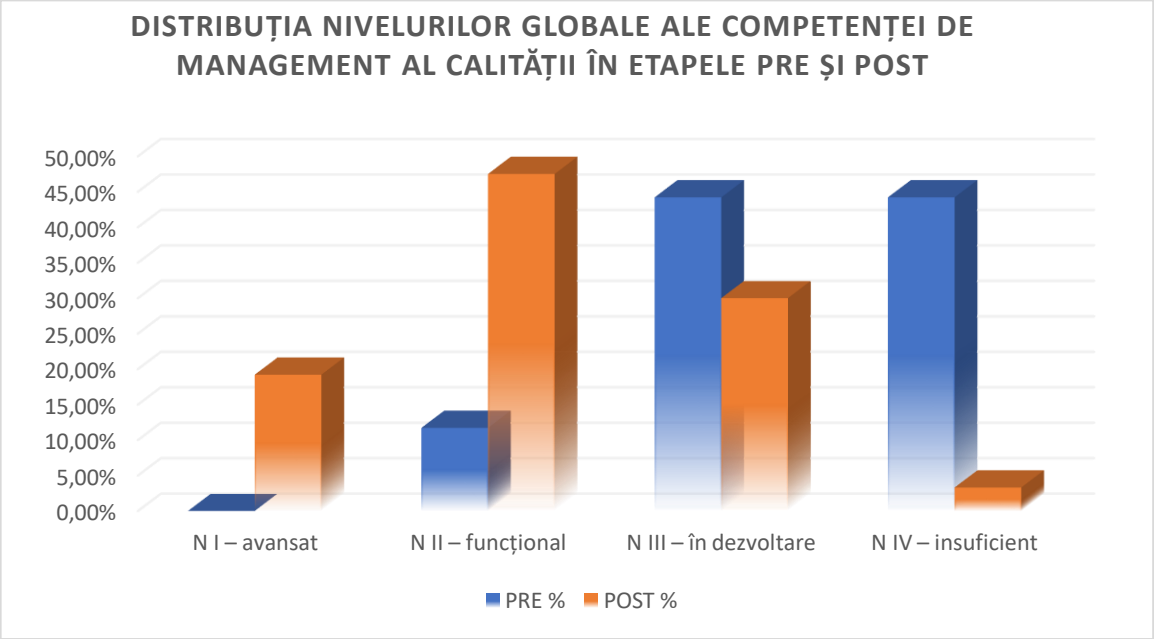


Figura 3.3. Distribuția nivelurilor globale ale competenței de management al calității în etapele PRE și POST

Caracterul intrasubiecți al designului permite însă depășirea comparației dintre două distribuții generale și urmărirea traseului fiecărui participant între cele două momente ale evaluării. Matricea tranzițiilor este prezentată în Tabelul 3.13.

Tabelul 3.13. Tranziția individuală a participanților între nivelurile globale PRE și POST

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale

Nivel PRE → Nivel POST	N IV	N III	N II	N I	Total PRE
N IV	4	36	13	0	53
N III	0	0	43	10	53
N II	0	0	1	13	14
N I	–	–	–	–	0
Total POST	4	36	57	23	120

Analiza traseelor individuale arată că 115 dintre cei 120 de participanți (95,8%) au trecut la un nivel global superior, 5 participanți (4,2%) au rămas la același nivel, iar niciun participant nu a înregistrat trecerea la un nivel inferior. Dintre cei 53 de participanți situați inițial la N IV, 49 au avansat cel puțin un nivel, iar dintre cei 53 aflați la N III, toți au trecut la N II sau N I. Totodată, 13 dintre cei 14 participanți situați inițial la N II au ajuns la nivelul N I.

Menținerea aceluiași nivel global pentru cinci participanți nu exclude creșterea scorului numeric individual, întrucât aceasta poate avea loc în interiorul aceluiași interval de clasificare.

În ansamblu, analiza descriptivă evidențiază o deplasare sistematică a distribuțiilor spre categoriile superioare de performanță, observabilă la toate cele șapte unități de competență și la nivelul scorului global. Convergența dintre creșterea mediilor, deplasarea medianelor, reducerea ponderii scorurilor și nivelurilor inferioare și traseele individuale predominant ascendente oferă o imagine descriptivă coerentă a evoluției competenței între etapa de constatare și etapa de control.

Aceste rezultate descriu amplitudinea și direcția modificărilor observate, dar nu sunt suficiente, prin ele însele, pentru a stabili dacă diferențele PRE–POST sunt statistic semnificative. Verificarea inferențială a acestei diferențe, realizată prin testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi și completată prin estimarea mărimii efectului, este prezentată în secțiunea următoare.

Rezultatele descriptive prezentate anterior evidențiază o deplasare sistematică a scorurilor și nivelurilor de manifestare a competenței către valori superioare în etapa POST. Pentru a verifica dacă diferențele observate între etapa de constatare și etapa de control sunt statistic semnificative, datele au fost supuse unei analize inferențiale realizate cu ajutorul programului IBM SPSS Statistics, versiunea 29.

Având în vedere că evaluările PRE și POST au fost realizate asupra acelorași 120 de participanți, iar scorurile celor șapte unități de competență au fost exprimate pe o scală ordinală 0–3, pentru compararea celor două momente a fost aplicat testul Wilcoxon Signed-Rank pentru

eșantioane perechi. Testul a fost aplicat separat pentru fiecare dintre cele șapte unități de competență și pentru scorul global agregat.

Pentru fiecare comparație au fost formulate următoarele ipoteze statistice:

H_0: nu există diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute în etapa PRE și cele obținute în etapa POST;

H_1: există diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute în etapa PRE și cele obținute în etapa POST.

Pragul de semnificație statistică a fost stabilit la $\alpha = 0,05$. În situația în care $p < 0,05$, ipoteza nulă a fost respinsă în favoarea ipotezei alternative.

Rezultatele testului Wilcoxon sunt prezentate în Tabelul 3.14.

Tabelul 3.14. Rezultatele testului Wilcoxon pentru comparația PRE–POST a celor șapte unități de competență și a scorului global (N = 120)

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale prelucrate în IBM SPSS Statistics 29 [53]

Variabila analizată	Ranguri pozitive POST > PRE	Ranguri negative POST < PRE	Egalități	Z	p	r
UC1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității	92	0	28	−8,881	<0,001	0,811
UC2. Diagnoza și prognoza calității educației	87	0	33	−8,969	<0,001	0,819
UC3. Planificarea strategică și operațională a calității	82	0	38	−8,358	<0,001	0,763
UC4. Monitorizarea și evaluarea calității	94	0	26	−9,424	<0,001	0,860
UC5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței	106	0	14	−10,249	<0,001	0,936
UC6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității	94	0	26	−9,424	<0,001	0,860
UC7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor	103	0	17	−9,886	<0,001	0,902
Scor global al competenței	120	0	0	−9,569	<0,001	0,874

Notă: valorile *Z* și *p*, precum și rangurile pozitive, negative și egalitățile, au fost obținute prin testul Wilcoxon în IBM SPSS Statistics 29. Mărimea efectului a fost estimată prin coeficientul *r*, calculat ca raport dintre valoarea absolută a statisticii *Z* și rădăcina pătrată a numărului total de observații ($N = 120$).

În interpretarea coeficientului r, valorile de aproximativ 0,10, 0,30 și 0,50 au fost considerate orientativ ca indicând efecte reduse, moderate și, respectiv, ridicate [30; 89].

Rezultatele evidențiază, în primul rând, o regularitate relevantă: pentru niciuna dintre cele șapte unități de competență nu au fost înregistrate ranguri negative, ceea ce înseamnă că niciun participant nu a obținut în etapa POST un scor inferior celui înregistrat în etapa PRE. Numărul rangurilor pozitive variază între 82 și 106, diferențele până la efectivul total de 120 reprezentând situațiile în care scorul participantului s-a menținut la aceeași valoare.

În cazul UC1 – fundamentele managementului calității, 92 de participanți au obținut scoruri superioare în etapa POST, iar 28 au menținut același scor. Testul Wilcoxon indică o diferență statistic semnificativă între cele două momente ($Z = -8{,}881$; $p < 0{,}001$), asociată unei mărimi ridicate a efectului ($r = 0{,}811$).

Cea mai extinsă evoluție individuală se constată pentru UC5 – utilizarea datelor pentru decizie și transparență. Dintre cei 120 de participanți, 106 au obținut un scor superior în etapa POST și numai 14 au rămas la același scor. Valoarea $Z = -10{,}249$, asociată cu $p < 0{,}001$, indică o diferență statistic semnificativă, iar $r = 0{,}936$ reprezintă cea mai mare mărime a efectului dintre cele șapte unități analizate.

În cazul UC7 – îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA, 103 participanți au obținut scoruri superioare în etapa POST, iar 17 au rămas la aceeași valoare. Rezultatul testului Wilcoxon este statistic semnificativ ($Z = -9{,}886$; $p < 0{,}001$), iar mărimea efectului este ridicată ($r = 0{,}902$). Rezultatul este relevant în raport cu vulnerabilitatea inițială identificată pentru această unitate și indică o deplasare consistentă spre niveluri superioare de manifestare.

Rezultatul global consolidează tendința observată la nivelul celor șapte unități. Pentru scorul agregat al competenței, toți cei 120 de participanți au înregistrat un scor POST superior celui PRE, fără egalități și fără ranguri negative. Testul Wilcoxon indică o diferență statistic semnificativă între evaluarea inițială și cea postformare ($Z = -9{,}569$; $p < 0{,}001$), asociată unei mărimi ridicate a efectului ($r = 0{,}874$).

Aceeași tendință se constată pentru UC2 – diagnoză și prognoză, UC3 – planificare strategică și operațională, UC4 – monitorizare și evaluare și UC6 – leadership și colaborare. Pentru aceste unități nu au fost înregistrate ranguri negative, diferențele PRE–POST fiind în toate cazurile statistic semnificative ($p < 0{,}001$), cu mărimi ale efectului cuprinse între $r = 0{,}763$ și $r = 0{,}860$. Numărul rangurilor pozitive a variat între 82 și 94, ceea ce indică o evoluție individuală consistentă și pentru aceste domenii ale competenței.

Prin urmare, pentru toate cele șapte unități de competență și pentru scorul global, valorile *p* sunt inferioare pragului de 0,05, ceea ce conduce la respingerea ipotezei nule și susține existența

unor diferențe sistematice între etapa de constatare și etapa de control. Convergența dintre rangurile predominant pozitive, absența rangurilor negative, valorile ridicate ale statisticii *Z* și mărimile efectului completează rezultatele descriptive prezentate anterior.

În raport cu amplitudinea efectului, cele mai mari valori au fost identificate pentru UC5 – utilizarea datelor pentru decizie și transparență ($r = 0,936$) și UC7 – îmbunătățirea continuă prin PDCA ($r = 0,902$). Acestea sunt urmate de UC4 și UC6 ($r = 0,860$), UC2 ($r = 0,819$), UC1 ($r = 0,811$) și UC3 ($r = 0,763$). Astfel, evoluția statistică nu este limitată la una sau câteva unități de competență, ci se manifestă transversal la nivelul întregii structuri operaționale evaluate.

Având în vedere efectuarea mai multor comparații, a fost verificată și robustețea rezultatelor în raport cu riscul asociat testării multiple. Chiar în condițiile aplicării unei corecții conservatoare de tip Bonferroni pentru cele opt comparații realizate, nivelul critic ajustat ar fi de 0,00625; întrucât toate valorile obținute sunt $p < 0,001$, concluzia privind semnificația statistică a diferențelor PRE–POST rămâne neschimbată.

Rezultatele testului Wilcoxon susțin statistic ceea ce analiza descriptivă a evidențiat prin deplasarea medianelor, modificarea distribuțiilor și creșterea scorurilor globale: între etapa de constatare și etapa de control s-a produs o evoluție sistematică spre niveluri superioare de manifestare a competenței de management al calității.

Interpretarea acestor rezultate trebuie însă realizată în limitele designului cercetării. Testul Wilcoxon demonstrează existența unor diferențe statistic semnificative între cele două măsurări asupra aceluiași lot și permite asocierea evoluției constatate cu participarea la intervenția formativă. În absența unui grup de control independent, rezultatele nu sunt interpretate ca dovadă a unei relații cauzale exclusive, ci ca argument empiric și statistic privind evoluția competenței în contextul demersului formativ implementat.

Analizele complementare privind relația dintre rezultatele obținute și caracteristicile profesionale ale participanților — vechimea în activitatea OLSDÎ și funcția ocupată — sunt prezentate în secțiunea următoare.

Pentru aprofundarea interpretării rezultatelor experimentale au fost realizate analize complementare privind relația dintre nivelul competenței de management al calității, progresul înregistrat între etapele PRE și POST și două caracteristici profesionale ale participanților: *vechimea în activitatea OLSDÎ și funcția ocupată.* Aceste analize nu au avut rolul de a substitui comparația principală PRE–POST, realizată prin testul Wilcoxon, ci de a examina în ce măsură evoluția observată poate fi asociată sistematic unor diferențe de experiență profesională sau poziție funcțională.

Având în vedere caracterul ordinal al variabilei referitoare la vechimea profesională, relațiile dintre aceasta și rezultatele participanților au fost analizate prin *coeficientul de corelație rho Spearman.* Analiza a vizat trei relații: vechime – scor global PRE, vechime – scor global POST și vechime – progres global PRE–POST.

Tabelul 3.15. Corelațiile Spearman dintre vechimea în OLSDÎ și rezultatele globale ale competenței

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale prelucrate în IBM SPSS Statistics 29 [53]

Relația analizată	ρ Spearman	p	Interpretare
Vechime – scor global PRE	0,010	0,912	asociere nesemnificativă statistic
Vechime – scor global POST	−0,007	0,939	asociere nesemnificativă statistic
Vechime – progres global PRE–POST	−0,032	0,730	asociere nesemnificativă statistic

Valorile coeficientului rho Spearman sunt foarte apropiate de zero, iar în toate cele trei situații valorile *p* depășesc pragul de semnificație de 0,05. Prin urmare, analiza nu evidențiază asocieri statistic semnificative între vechimea în activitatea OLSDÎ și nivelul inițial al competenței, nivelul postformare sau amploarea progresului înregistrat.

Aceeași tendință a fost verificată și la nivelul celor șapte unități de competență, fără a fi identificate relații statistic semnificative între vechimea profesională și scorurile PRE, POST sau progresul corespunzător fiecărei unități. Rezultatul sugerează că evoluția competenței observată după intervenția formativă nu este concentrată în rândul participanților cu o anumită durată a experienței profesionale, ci se manifestă transversal între categoriile de vechime.

Pentru examinarea diferențelor în funcție de *poziția ocupată în OLSDÎ* a fost utilizat testul neparametric *Kruskal–Wallis*, întrucât funcția reprezintă o variabilă nominală cu mai multe categorii independente. În baza de date au fost reprezentate următoarele categorii profesionale: 54 de specialiști principali/superiori, 22 de șefi de secție, 20 de metodiști, 12 șefi adjuncți, 11 șefi și o persoană încadrată la categoria „Altele”. Pentru analiza inferențială principală au fost utilizate cele cinci categorii cu efective suficiente, categoria „Altele”, reprezentată de un singur caz, nefiind tratată ca grup comparativ distinct.

Tabelul 3.16. Rezultatele testului Kruskal–Wallis pentru scorul global în funcție de funcția ocupată

Sursa: elaborat de autoare în baza datelor experimentale prelucrate în IBM SPSS Statistics 29 [53]

Variabila analizată	H Kruskal–Wallis	df	p	ε²	Interpretare
Scor global PRE	**2,891**	**4**	**0,576**	**0,000**	**Efect practic nul**
Scor global POST	**5,006**	**4**	**0,287**	**0,009**	**Efect foarte redus**

Notă: Analiza principală Kruskal–Wallis a inclus 119 participanți, categoria „Altele” (n = 1) nefiind tratată ca grup comparativ distinct din cauza efectivului insuficient. Mărimea efectului

ε^2 a fost estimată pe baza statisticii Kruskal–Wallis, utilizând relația $\varepsilon^2 = (H - k + 1)/(N - k)$, unde *H* reprezintă statistica Kruskal–Wallis, *k* numărul grupurilor comparate, iar *N* numărul cazurilor incluse în analiză. În cazul scorului global PRE, valoarea brută *estimată a fost negativă ($\varepsilon^2 = -0,010$); întrucât mărimea efectului nu se interpretează ca valoare negativă, aceasta a fost raportată convențional ca 0,000, indicând un efect practic nul.*

Rezultatele indică faptul că funcția ocupată nu diferențiază statistic semnificativ nici nivelul global inițial al competenței, H(4) = 2,891, p = 0,576, nici nivelul global postformare, H(4) = 5,006, p = 0,287. Pentru progresul global, testul omnibus Kruskal–Wallis a indicat o diferență statistic semnificativă între grupuri, H(4) = 10,544, p = 0,032. Din punct de vedere descriptiv, medianele progresului global au fost de 6 puncte pentru specialiștii principali/superiori, metodiști și șefii de secție și de 7 puncte pentru șefii adjuncți și șefi. Totuși, mărimea efectului a fost redusă ($\varepsilon^2 = 0,057$), iar comparațiile post-hoc între perechi, cu ajustarea nivelului de semnificație prin procedura Holm, nu au identificat diferențe care să rămână statistic semnificative după corecția pentru comparații multiple. În plus, analiza de sensibilitate realizată prin includerea categoriei „Altele”, reprezentată de un singur participant, a modificat rezultatul global privind progresul, indicând sensibilitatea rezultatului la structura grupurilor. În aceste condiții, diferența omnibus constatată nu oferă suport suficient pentru concluzia existenței unui model sistematic de diferențiere a progresului în funcție de poziția ocupată.

În ansamblu, analizele complementare nu evidențiază *vechimea profesională sau funcția ocupată ca factori sistematici de diferențiere a evoluției competenței de management al calității.* Vechimea nu se asociază semnificativ cu nivelul PRE, nivelul POST sau amploarea progresului, iar funcția nu diferențiază în mod general rezultatele inițiale și finale.

Coroborate cu rezultatele testului Wilcoxon, aceste constatări sugerează că evoluția pozitivă identificată între etapele PRE și POST s-a manifestat *transversal la nivelul lotului*, nefiind limitată participanților cu o anumită vechime profesională sau, în general, unei anumite categorii funcționale. Această concluzie completează analiza principală a diferențelor PRE–POST și oferă premise pentru interpretarea integrată a rezultatelor experimentale în raport cu finalitățile programului de formare și cu Modelul managerial propus

Rezultatele obținute în etapa de control, analizate descriptiv și inferențial, evidențiază o evoluție favorabilă și coerentă a competenței de management al calității la specialiștii OLSDÎ între momentul evaluării inițiale și cel al evaluării postformare. Această evoluție este susținută convergent de deplasarea medianelor și a distribuțiilor către nivelurile superioare de performanță, de creșterea scorului global, de traseele individuale predominant ascendente și de rezultatele

testului Wilcoxon, care indică diferențe statistic semnificative pentru toate cele șapte unități de competență și pentru scorul global.

Caracterul convergent al acestor rezultate este important din perspectiva structurii competenței. Progresul nu este concentrat într-o singură unitate, ci se manifestă la nivelul întregului ansamblu operațional: valorizarea fundamentelor teoretice, diagnoza și prognoza, planificarea strategică și operațională, monitorizarea și evaluarea, utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței, leadershipul și colaborarea, precum și îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA. Prin urmare, datele susțin ideea că intervenția formativă a fost asociată nu doar cu îmbunătățirea unor achiziții punctuale, ci cu o dezvoltare mai largă a modului în care participanții mobilizează resursele competenței în situații manageriale.

Evoluția înregistrată la nivelul celor șapte unități poate fi interpretată în relație cu cele patru componente conceptuale ale competenței fundamentate în Capitolul 2. Creșterile identificate în valorizarea fundamentelor teoretice reflectă consolidarea componentei conceptual-normative; rezultatele privind diagnoza, planificarea, monitorizarea și îmbunătățirea continuă indică dezvoltarea componentei procesual-manageriale; progresul în utilizarea datelor pentru decizie și transparență susține consolidarea componentei analitic-decizionale; iar evoluția în leadership și colaborare este relevantă pentru componenta axiologic-relațională. În această configurație, rezultatele experimentale susțin caracterul integrator al competenței și relația funcțională dintre structura sa conceptuală și cele șapte unități prin care aceasta a fost operaționalizată.

Un rezultat deosebit de relevant îl constituie evoluția înregistrată pentru *utilizarea datelor în fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței și pentru îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA,* unități care se situau printre cele mai vulnerabile la etapa de constatare. Pentru acestea au fost identificate unele dintre cele mai ridicate mărimi ale efectului, ceea ce sugerează că domeniile asupra cărora diagnosticul inițial a evidențiat dificultăți accentuate au răspuns favorabil demersului formativ.

Această constatare este relevantă și pentru logica internă a programului de formare. Intervenția nu a fost construită prin tratarea izolată a unităților de competență, ci prin integrarea acestora într-un circuit managerial în care diagnoza fundamentează planificarea, planificarea orientează monitorizarea, monitorizarea și evaluarea generează informații pentru decizie, iar feedbackul și analiza rezultatelor susțin îmbunătățirea continuă. Evoluția concomitentă a celor șapte unități sugerează că această abordare integrată a fost adecvată specificului competenței investigate.

Rezultatele privind dimensiunea digitală trebuie interpretate în aceeași logică transversală în care aceasta a fost conceptualizată și integrată în program. Dimensiunea digitală nu a fost evaluată printr-un scor experimental distinct, astfel încât rezultatele nu permit estimarea separată a evoluției acesteia. Totuși, răspunsurile și sarcinile corespunzătoare unităților în care utilizarea datelor, analiza informației, monitorizarea și comunicarea au o componentă digitală oferă indicii calitative privind valorificarea funcțională a resurselor digitale în activitatea managerială. Această interpretare trebuie menținută în limitele caracterului transversal atribuit dimensiunii digitale în cadrul cercetării.

În mod similar, managementul riscurilor a fost integrat transversal în sarcinile de diagnoză, planificare și îmbunătățire continuă și explicit în indicatorii UC7. Evoluția înregistrată pentru această unitate indică dezvoltarea ansamblului de capacități vizate — aplicarea ciclului PDCA, identificarea riscurilor și formularea măsurilor de prevenire și ajustare — fără a permite izolarea statistică a contribuției fiecăruia dintre aceste elemente.

Interpretarea rezultatelor cantitative a fost completată prin examinarea calitativă a răspunsurilor postformare și a produselor formative elaborate pe parcursul intervenției. Exemplele analizate ilustrează utilizarea datelor, formularea obiectivelor și indicatorilor, selectarea instrumentelor de monitorizare, argumentarea deciziilor și integrarea feedbackului și a riscurilor în soluțiile propuse. Aceste manifestări nu au constituit o analiză statistică separată, ci au oferit repere calitative pentru contextualizarea evoluției evidențiate prin scorurile PRE–POST.

Analizele complementare susțin, la rândul lor, caracterul transversal al evoluției constatate. Coeficientul Spearman nu a evidențiat asocieri statistic semnificative între vechimea în activitatea OLSDÎ și nivelul competenței sau amploarea progresului, iar testul Kruskal–Wallis nu a identificat funcția ocupată drept factor general de diferențiere a rezultatelor PRE–POST. Astfel, progresul observat nu pare limitat participanților cu o anumită experiență profesională sau unei anumite categorii funcționale.

Din perspectiva Modelului managerial de asigurare a calității, *rezultatele experimentale oferă argumente privind rolul competenței specialistului OLSDÎ ca o condiție profesional-managerială necesară valorificării mecanismului propus.* Programul de formare nu a urmărit înlocuirea proceselor, instrumentelor și mecanismelor organizaționale integrate în Model, ci dezvoltarea capacității specialiștilor de a le valorifica. Evoluția competenței în domenii precum diagnoza, planificarea, monitorizarea, analiza datelor, leadershipul și îmbunătățirea continuă indică dezvoltarea unor capacități profesionale direct relevante pentru operaționalizarea proceselor manageriale fundamentate în Capitolul 2.

În acest sens, rezultatele cercetării susțin relația dintre *Modelul managerial – competența de management al calității – Referențial – programul de formare – evaluarea PRE–POST*. Modelul oferă cadrul managerial și mecanismul de funcționare; *competența exprimă condiția profesional-managerială necesară valorificării acestora;* Referențialul operaționalizează competența pentru evaluare; iar programul de formare creează contexte pentru dezvoltarea și aplicarea acesteia. Rezultatele etapei de control susțin coerența funcțională dintre aceste componente ale demersului de cercetare.

În raport cu ipoteza cercetării, datele obținute susțin presupunerea că dezvoltarea competenței de management al calității printr-un demers formativ structurat și raportat la specificul profesional al specialiștilor OLSDÎ este asociată cu o evoluție pozitivă a nivelului de manifestare a acestei competențe. Diferențele statistic semnificative identificate pentru toate cele șapte unități și pentru scorul global, împreună cu mărimile ridicate ale efectului și deplasarea individuală predominant ascendentă, constituie argumente empirice consistente în acest sens.

Interpretarea acestor rezultate trebuie realizată însă în raport cu particularitățile designului experimental. Cercetarea a utilizat un design intrasubiecți PRE–POST cu un singur lot, fără constituirea unui grup de control separat. În consecință, rezultatele permit constatarea unei evoluții semnificative statistic a acelorași participanți și asocierea acesteia cu participarea la intervenția formativă, dar nu permit atribuirea cauzală exclusivă a tuturor modificărilor observate programului de formare. Această limită nu diminuează valoarea constatărilor, dar impune prudență în formularea concluziilor și delimitează cadrul în care acestea pot fi generalizate.

O altă limită derivă din durata intervenției și din faptul că evaluarea postformare surprinde rezultatele într-un moment apropiat de finalizarea programului. Prin urmare, datele evidențiază dezvoltarea competenței în intervalul investigat, fără a permite încă aprecierea stabilității pe termen lung a achizițiilor sau a gradului în care acestea sunt transferate și menținute în practica organizațională. Investigarea durabilității rezultatelor și a transferului în activitatea OLSDÎ poate constitui o direcție ulterioară de cercetare.

În ansamblu, analiza rezultatelor experimentale evidențiază o evoluție statistic semnificativă, consistentă și transversală a competenței de management al calității între etapa de constatare și etapa de control. Convergența dintre rezultatele descriptive, testele inferențiale și analizele complementare oferă o bază empirică solidă pentru aprecierea favorabilă a demersului formativ și pentru susținerea relevanței cadrului metodologic elaborat în vederea dezvoltării competenței specialiștilor OLSDÎ.

Rezultatele obținute permit, astfel, trecerea de la analiza evoluției competenței la formularea concluziilor privind contribuția teoretică și aplicativă a cercetării, limitele acesteia și

posibilitățile de valorificare a Modelului managerial și a programului de formare în contextul managementului calității educației la nivel local.

Rezultatele obținute evidențiază o evoluție pozitivă și statistic semnificativă a competenței de management al calității în perioada intervenției formative. Totodată, având în vedere designul intrasubiecți, fără grup de control, interpretarea rezultatelor se limitează la constatarea și analiza schimbărilor înregistrate între cele două evaluări, fără atribuirea cauzală exclusivă a acestora programului de formare. Această limitare nu diminuează relevanța rezultatelor pentru aprecierea aplicabilității demersului formativ, dar delimitează nivelul concluziilor care pot fi formulate pe baza datelor experimentale.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Studiul preexperimental, realizat pe un lot de 141 de specialiști OLSDÎ din 35 de raioane/municipii ale Republicii Moldova, inclusiv UTA Găgăuzia, a evidențiat caracterul neuniform al funcționării proceselor de management al calității la nivel local. Vulnerabilitățile constatate au vizat îndeosebi dimensiunea strategică, monitorizarea, managementul informației și transparența, evaluarea performanței, feedbackul și îmbunătățirea continuă. Rezultatele au relevat că dificultățile nu derivă doar din existența sau absența unor proceduri și instrumente, ci și din capacitatea de integrare și valorificare coerentă a acestora în circuitul managerial al calității. Aceste constatări au constituit premise empirice pentru aprofundarea Modelului managerial, conceptualizarea competenței de management al calității și proiectarea experimentului pedagogic.

2. Operaționalizarea competenței de management al calității prin Referențialul elaborat în cadrul cercetării a asigurat un cadru metodologic comun pentru diagnosticare, formare și evaluare. Cele patru componente conceptuale ale competenței — conceptual-normativă, procesual-managerială, analitic-decizională și axiologic-relațională — au fost transpuse experimental prin șapte unități de competență și 21 de indicatori de evaluare, dimensiunea digitală fiind integrată transversal. Această construcție a permis evaluarea competenței ca mobilizare integrată a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor în situații profesionale relevante pentru activitatea OLSDÎ.

3. Evaluarea inițială a celor 120 de participanți la experimentul pedagogic a evidențiat un nivel insuficient consolidat al competenței de management al calității. La nivel global, 88,3% dintre participanți se situau la nivelurile N III – în dezvoltare și N IV – insuficient, 11,7% la N II – funcțional, iar nivelul N I – avansat nu a fost înregistrat. Analiza pe unități de competență a evidențiat vulnerabilități mai accentuate în domeniul îmbunătățirii continue prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor, al utilizării datelor pentru fundamentarea deciziilor

și asigurarea transparenței și al monitorizării și evaluării calității. Diferențele moderate dintre unități au justificat proiectarea unei intervenții formative asupra întregii competențe, cu accent diferențiat asupra necesităților identificate.

4. Programul de formare a fost proiectat în continuitate cu rezultatele diagnosticului inițial, structura competenței și reperele Modelului managerial fundamentat în Capitolul 2. Organizarea programului în jurul celor șapte unități de competență, utilizarea situațiilor-problemă și a studiilor de caz, lucrul cu date și evidențe, elaborarea produselor profesionale, simularea, învățarea colaborativă, reflecția și feedbackul formativ au conferit intervenției un caracter acțional și aplicativ. Instrumentarul managerial a constituit suportul aplicativ al formării, iar dimensiunea digitală și managementul riscurilor au fost valorificate transversal, în relație cu procesele și situațiile profesionale în care acestea dobândesc relevanță operațională.

5. Analiza descriptivă comparativă PRE–POST a evidențiat o deplasare sistematică a rezultatelor spre niveluri superioare de manifestare a competenței. Pentru toate cele șapte unități, mediana s-a deplasat de la 1 la 2, corespunzător trecerii centrului distribuției de la N III – în dezvoltare la N II – funcțional. La nivel global, media scorului a crescut de la 6,23 la 12,26 puncte din maximum 21, iar mediana de la 6,00 la 12,50 puncte. După intervenția formativă, 66,7% dintre participanți s-au situat la nivelurile N I – avansat și N II – funcțional, comparativ cu 11,7% în etapa PRE, iar ponderea nivelului N IV – insuficient s-a redus de la 44,2% la 3,3%. Analiza traseelor individuale a arătat că 115 participanți (95,8%) au trecut la un nivel global superior, fără a fi înregistrate treceri la un nivel inferior.

6. Examinarea calitativă a răspunsurilor postformare și a produselor elaborate pe parcursul intervenției a completat interpretarea rezultatelor cantitative, ilustrând modalități concrete de manifestare a competenței: utilizarea datelor pentru identificarea problemelor și prioritizarea intervențiilor, delimitarea funcțională dintre diagnoză și prognoză, structurarea planificării, diferențierea monitorizării de evaluare, argumentarea deciziilor, implicarea actorilor și aplicarea ciclului PDCA în situații profesionale. Aceste dovezi au avut rol ilustrativ și de contextualizare a scorurilor PRE–POST, fără a constitui o măsurare independentă sau un test suplimentar al rezultatelor intervenției.

7. Analiza inferențială a confirmat existența unor diferențe statistic semnificative între evaluările PRE și POST. Testul Wilcoxon a evidențiat pentru toate cele șapte unități de competență și pentru scorul global valori $p < 0,001$, asociate unor mărimi ridicate ale efectului. Cele mai mari valori ale coeficientului r au fost înregistrate pentru utilizarea datelor în fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței ($r = 0,936$) și pentru îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor ($r = 0,902$), două dintre domeniile cu vulnerabilități

accentuate la evaluarea inițială. Semnificația rezultatelor s-a menținut și în condițiile aplicării corecției Bonferroni pentru comparațiile multiple.

8. Analizele complementare nu au evidențiat vechimea profesională ca factor asociat sistematic nivelului inițial, nivelului postformare sau progresului global, coeficienții Spearman fiind nesemnificativi statistic. În raport cu funcția ocupată, scorurile globale PRE și POST nu au prezentat diferențe statistic semnificative între grupurile profesionale. Pentru progresul global, testul omnibus Kruskal–Wallis a indicat o diferență statistic semnificativă ($H(4) = 10{,}544$; $p = 0{,}032$), însă mărimea efectului a fost redusă ($\varepsilon^2 = 0{,}057$), comparațiile post-hoc ajustate prin procedura Holm nu au identificat perechi semnificativ diferite, iar rezultatul s-a dovedit sensibil la structura grupurilor. În consecință, datele nu oferă suport suficient pentru existența unui model sistematic de diferențiere a progresului în funcție de poziția profesională.

9. Coroborarea rezultatelor susține coerența funcțională a relației dintre *Modelul managerial – competența de management al calității – Referențial – programul de formare – evaluarea PRE–POST.* Modelul oferă cadrul managerial integrator și mecanismul de funcționare; competența specialistului OLSDÎ reprezintă o condiție profesional-managerială necesară valorificării acestora; Referențialul asigură operaționalizarea competenței pentru evaluare și formare; iar programul creează contexte pentru dezvoltarea și aplicarea acesteia. Rezultatele experimentale nu reprezintă o măsurare directă a tuturor efectelor sistemice ale Modelului asupra calității educației, ci oferă argumente empirice privind dezvoltarea unei condiții profesionale esențiale pentru valorificarea acestuia.

10. În raport cu ipoteza cercetării, rezultatele susțin presupunerea că participarea specialiștilor OLSDÎ la un demers formativ structurat, fundamentat pe necesitățile diagnosticate și pe cadrul metodologic elaborat, este asociată cu o evoluție pozitivă, statistic semnificativă și consistentă a competenței de management al calității. Interpretarea acestei evoluții trebuie realizată în limitele designului intrasubiecți PRE–POST cu un singur lot: în absența unui grup de control independent, rezultatele nu permit atribuirea cauzală exclusivă a modificărilor observate programului de formare. Totodată, evaluarea realizată într-un interval apropiat de finalizarea intervenției nu permite aprecierea durabilității pe termen lung a achizițiilor și a transferului acestora în practica organizațională, aceste aspecte constituind direcții pentru cercetări ulterioare.

În ansamblu, rezultatele Capitolului 3 oferă suport empiric pentru posibilitatea diagnosticării, dezvoltării și evaluării competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ printr-un demers metodologic integrat, construit pe continuitatea dintre diagnosticare, formare și evaluare. Evoluția constatată la nivelul tuturor celor șapte unități de competență, convergența rezultatelor descriptive și inferențiale și dovezile calitative ilustrative susțin relevanța

cadrului metodologic elaborat și rolul competenței specialistului OLSDÎ ca *condiție profesional-managerială necesară valorificării Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general la nivel local.*

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a urmărit fundamentarea teoretică și praxiologică a managementului calității în învățământul general la nivel local și elaborarea unei soluții manageriale adaptate responsabilităților Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului. Coroborarea rezultatelor analizei teoretice și comparative, a cadrului normativ și instituțional, a demersului de modelare managerială și a cercetării empirice și experimentale permite formularea următoarelor concluzii generale:

1. Analiza teoretico-metodologică și comparativă a managementului calității, a modelelor și cadrelor de referință și a experiențelor internaționale a permis delimitarea reperelor relevante pentru nivelul OLSDÎ: *abordarea sistemică și procesuală, orientarea spre beneficiar, leadershipul și cultura calității, managementul bazat pe date și dovezi, evaluarea orientată spre dezvoltare și îmbunătățirea continuă*. Analiza cadrului normativ și instituțional a evidențiat existența unor responsabilități explicite ale OLSDÎ, concomitent cu insuficienta articulare a acestora într-un cadru managerial integrat. Studiul preexperimental cu 141 de specialiști OLSDÎ a evidențiat, din perspectiva respondenților, neuniformități și vulnerabilități percepute în funcționarea proceselor de management al calității, constituind premise empirice pentru aprofundarea soluției manageriale și a componentei competențiale [97; 98; 99; 104; 106; 107].
2. Competența de management al calității învățământului general a specialistului OLSDÎ a fost conceptualizată ca un construct profesional-managerial integrator, structurat prin componentele *conceptual-normativă, procesual-managerială, analitic-decizională și axiologic-relațională*, cu *dimensiunea digitală* integrată transversal. Competența a fost operaționalizată, în vederea diagnosticării, formării și evaluării, prin șapte unități de competență, 21 de indicatori și descriptori, concretizați în Referențialul de evaluare elaborat în cadrul cercetării [100; 102; 105].
3. A fost elaborat Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general la nivelul OLSDÎ, conceput ca un sistem deschis, dinamic și integrator, care articulează fundamentele teoretice, normative și axiologice, resursele, competența specialistului, opt direcții interdependente de asigurare a calității, mecanismul managerial, rezultatele și conexiunile de feedback. Delimitarea celor opt direcții a permis diferențierea domeniilor concrete de intervenție de management al calității învățământului general ca logică managerială integratoare [101; 106; 108].
4. Mecanismul managerial de operaționalizare a Modelului a fost configurat prin cinci macroprocese interdependente – *diagnoza și prognoza; elaborarea politicii și planificarea*

strategică a calității; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și evaluarea; feedbackul și îmbunătățirea continuă –, contextualizate în logica PDCA. Managementul riscurilor și dimensiunea digitală au fost integrate transversal. Pentru operaționalizarea metodologică a Modelului a fost structurat un sistem funcțional de instrumente manageriale, organizat în corespondență cu aceste procese și orientat spre susținerea corelației dintre date, probleme/nevoi, priorități, obiective, intervenții, indicatori, rezultate, feedback și măsuri de îmbunătățire [109].

5. Programul și demersul acțional de formare, elaborate în corelație cu structura competenței, Referențialul, mecanismul managerial și necesitățile formative identificate, au fost implementate și evaluate într-un design intrasubiecți PRE–POST cu 120 de specialiști OLSDÎ. Rezultatele au evidențiat o evoluție pozitivă și statistic semnificativă a competenței pentru toate cele șapte unități și pentru scorul global, 115 participanți (95,8%) trecând la un nivel global superior. Rezultatele susțin relevanța cadrului metodologic de diagnosticare–formare–evaluare și rolul competenței ca o condiție profesional-managerială necesară valorificării Modelului, fără a constitui o măsurare directă a efectelor sistemice ale acestuia asupra calității învățământului general [105;107].

În raport cu ipoteza cercetării, componentele teoretico-constructive ale acesteia sunt susținute prin rezultatele fundamentării, contextualizării și modelării manageriale, iar componenta empiric verificabilă este susținută de evoluția PRE–POST a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ.

Limitele cercetării sunt determinate de utilizarea unui design intrasubiecți PRE–POST cu un singur lot, absența unui grup de control și realizarea evaluării postformare într-un interval apropiat de finalizarea intervenției. În consecință, nu poate fi încă apreciată durabilitatea pe termen lung a achizițiilor, transferul acestora în practica organizațională și nici efectul sistemic al implementării Modelului asupra proceselor și rezultatelor educaționale.

Semnificația teoretică a rezultatelor rezidă în dezvoltarea cadrului conceptual al managementului calității învățământului general de către OLSDÎ, prin fundamentarea Modelului, a mecanismului managerial și a competenței de management al calității și prin explicitarea relației dintre aceste componente.

Valoarea aplicativă este concretizată în Referențialul de evaluare a competenței, Programul și demersul formativ și sistemul de instrumente manageriale, care pot fi valorificate, în limitele specificate de cercetare, în dezvoltarea profesională și în organizarea proceselor de management al calității la nivel local.

Problema științifică soluționată constă în fundamentarea teoretico-metodologică și elaborarea *Modelului managerial de asigurare a calității învățământului general de către OLSDÎ* și a mecanismului său de operaționalizare, prin integrarea într-o construcție sistemică și coerentă a cadrului axiologic și principial, direcțiilor de intervenție, proceselor manageriale, instrumentarului și competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ; fapt care a permis clarificarea și structurarea unitară a cadrului managerial necesar exercitării responsabilităților OLSDÎ în domeniul calității. Componenta competențială a soluției, operaționalizată prin Referențial și demersul formativ, a fost evaluată empiric, evidențiind o evoluție PRE–POST statistic semnificativă a competenței specialiștilor, în vederea susținerii valorificării Modelului în managementul calității învățământului general de către OLSDÎ.

RECOMANDĂRI

R1. Pentru Ministerul Educației și Cercetării, se recomandă valorificarea Modelului managerial ca reper metodologic pentru dezvoltarea managementului calității la nivel local, inițial prin pilotare în contexte teritoriale diferite și evaluarea condițiilor de aplicare, înaintea unei eventuale extinderi la nivel național.

R2. Pentru MEC și Institutul Național pentru Educație și Leadership, se recomandă dezvoltarea unui profil competențial specific specialistului OLSDÎ în domeniul managementului calității și integrarea competenței fundamentate în cercetare în programele de dezvoltare profesională, cu valorificarea celor patru componente conceptuale și a celor șapte unități de competență operaționalizate prin Referențial.

R3. Pentru OLSDÎ, se recomandă organizarea managementului calității într-un circuit managerial coerent care să integreze diagnoza și prognoza, planificarea strategică, organizarea și implementarea intervențiilor, monitorizarea și evaluarea, feedbackul și îmbunătățirea continuă, aplicate diferențiat celor opt direcții de asigurare a calității identificate în cercetare.

R4. Pentru OLSDÎ și instituțiile de învățământ, se recomandă consolidarea managementului bazat pe date prin dezvoltarea unor proceduri unitare de colectare, verificare, integrare, analiză, vizualizare și comunicare a informațiilor și prin transformarea rezultatelor monitorizării și evaluării în decizii, măsuri de sprijin și acțiuni de îmbunătățire. Dimensiunea digitală urmează a fi integrată funcțional în aceste procese, cu respectarea responsabilității, transparenței și cerințelor privind utilizarea etică a datelor.

R5. Pentru activitatea de monitorizare și sprijin metodologic, se recomandă consolidarea relației monitorizare – analiză – feedback – consiliere/sprijin – follow-up, cu menținerea delimitării dintre funcția managerială și de sprijin exercitată de OLSDÎ și evaluarea externă formală realizată de structurile abilitate.

R6. Se recomandă integrarea managementului riscurilor în procesele curente de diagnoză, prognoză, planificare, implementare, monitorizare și îmbunătățire, prin identificarea sistematică a vulnerabilităților, estimarea probabilității și impactului, stabilirea măsurilor preventive sau de răspuns și reevaluarea riscurilor în raport cu rezultatele intervențiilor.

R7. Pentru dezvoltarea profesională, se recomandă utilizarea programului și a Referențialului elaborate în cercetare atât pentru identificarea necesităților formative, cât și pentru proiectarea unor trasee diferențiate de dezvoltare profesională, cu accent pe utilizarea datelor, monitorizare și evaluare, PDCA, leadership colaborativ și managementul riscurilor.

R8. Pentru cercetările ulterioare, se recomandă investigarea Modelului și a cadrului formativ în contexte teritoriale multiple, utilizarea unor designuri cu grup de comparație/control, evaluări longitudinale și măsurători ale transferului în practica OLSDÎ, precum și examinarea efectelor implementării Modelului asupra proceselor organizaționale și, pe termen mai lung, asupra indicatorilor relevanți ai calității educației.

R9. Valorificarea, în procesul de constituire și dezvoltare instituțională a Agențiilor Teritoriale pentru Educație, a reperelor Modelului managerial, ale mecanismului și instrumentelor de management al calității elaborate în cadrul cercetării, cu adaptarea acestora la atribuțiile și cadrul normativ, funcțional și organizațional al noilor structuri.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Managementul calității în domeniul resurselor umane. În: Univers Pedagogic. 2011, nr. 1, pp. 87–94. ISSN 1811-5470.
2. ANDRIȚCHI, V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: Print-Caro, 2012. ISBN 978-9975-56-054-2.
3. ANDRIȚCHI, V. Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. În: Univers Pedagogic. 2018, nr. 2(58), pp. 3–11.
4. ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
5. BACIU, S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7.
6. BOROZAN, M.; ȚURCAN, L. Preocupări științifice privind cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele Conferinței științifice internaționale, ed. a V-a, 25–26 aprilie 2024. Bălți: [S. n.], 2024 (CEU US), pp. 15–24. ISBN 978-9975-50-336-5 (PDF).
7. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (BMB). Externe Schulevaluation [online]. Wien: BMB [citat 15.08.2026]. Disponibil: https://www.bmb.gv.at/schulevaluation
8. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (BMB). Schulaufsicht – Schulqualitätsmanager/innen [online]. Wien: BMB [citat 15.08.2026]. Disponibil: https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/qum/schulaufsicht.html
9. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF). Qualitätsmanagement Schule (QMS): Das nationale Qualitätsmanagementsystem für Schulen in Österreich. Wien, 2021.
10. BURNS, T.; KÖSTER, F., eds. Governing Education in a Complex World. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI 10.1787/9789264255364-en.
11. CALLO, T. Calitatea cadrului didactic ca intensiune. În: Didactica Pro. 2008, nr. 4–5(50–51), pp. 38–41.
12. CARA, A. Strategii la nivelul unității școlare pentru asigurarea calității educației în învățământul din Republica Moldova. În: Univers Pedagogic. 2006, nr. 1, pp. 24–28.
13. CHICU, V.; LÎSENCO, S. Managementul calității versus calitatea managementului. Chișinău: Pro Didactica, 2020. ISBN 978-9975-3013-3-6.
14. COJOCARU, V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. ISBN 978-9975-78-524-2.

15. COJOCARU, V. Gh. Competență, Performanță, Calitate. Concepte și aplicații în educație. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. ISBN 978-9975-46-281-5.
16. COMAN, Gh. Analiza valorii. Iași: Editura Venus, 2008.
17. CRISTEA, S. Managementul organizației școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
18. CRISTEA, S., coord. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București, 2016. ISBN 978-606-31-0184-7.
19. CROSBY, P. B. Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain. New York: McGraw-Hill, 1979.
20. CRUDU, V.; PATRAȘCU, D. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare. Chișinău: Gunivas, 2007. ISBN 978-9975-908-66-5.
21. DALE, B. G.; BAMFORD, D.; VAN DER WIELE, T. Managing Quality: An Essential Guide and Resource Gateway. 6th ed. Chichester: Wiley, 2016.
22. DEMING, W. E. Out of the Crisis. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
23. DICȚIONAR DE SOCIOLOGIE. Iași: Polirom, 1998. ISBN 973-683-054-3.
24. EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
25. EUROPEAN COMMISSION. Quality Assurance for School Development: Guiding Principles for Policy Development on Quality Assurance in School Education. Brussels: European Commission, 2018.
26. EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM). The EFQM Model 2025 [online]. Brussels: EFQM, 2025 [citat 13.08.2026]. Disponibil: https://efqm.org/the-efqm-model/
27. EUROPEAN INSTITUTE OF PUBLIC ADMINISTRATION (EIPA). CAF 2020 – The Common Assessment Framework: Improving Public Organisations through Self-Assessment. Maastricht: EIPA, 2020. Disponibil: https://www.eupan.eu/caf/
28. EVANS, J. R.; LINDSAY, W. M. Managing for Quality and Performance Excellence. 11th ed. Boston: Cengage Learning, 2020.
29. FEIGENBAUM, A. V. Total Quality Control. New York: McGraw-Hill, 1991.
30. FIELD, A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 6th ed. London: SAGE Publications, 2024.

31. FINNISH EDUCATION EVALUATION CENTRE (FINEEC). National Education Evaluation Plan 2024–2027 [online]. Helsinki: FINEEC, 2024 [citat 13.08.2026]. Disponibil: https://www.karvi.fi/en/publications/national-education-evaluation-plan-2024-2027
32. FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION (EDUFI). National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki, 2016.
33. FULLAN, M. The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. DOI 10.4324/9781315639995.
34. GARVIN, D. A. Competing on the eight dimensions of quality. În: Harvard Business Review. 1987, 65(6), pp. 101–109.
35. GREMALSCHI, A. Extinderea accesului la o educație de calitate: obiective ambițioase, dar greu de atins. Studiu de politici educaționale. Chișinău: [S. n.], 2016 (Lexon-Prim). 60 p. ISBN 978-9975-4072-6-7.
36. GRÖNROOS, C. A service quality model and its marketing implications. În: European Journal of Marketing. 1984, 18(4).
37. GUȚU, V. Cadrul de referință al managementului educațional în Republica Moldova: indicatori și descriptori. Chișinău: USM, 2012.
38. GUȚU, V. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: Studia Universitatis Moldaviae, seria Științe ale Educației. 2018, nr. 5(115), pp. 3–12. ISSN 1857-2103.
39. GUȚU, V. Concepția managementului calității în învățământul general. În: Studia Universitatis Moldaviae, seria Științe ale Educației. 2013, nr. 5(65), pp. 3–10. ISSN 1857-2103.
40. GUȚU, V. Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local. Chișinău: USM, 2012. ISBN 978-9975-71-319-1.
41. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea Guvernului nr. 114 din 7 martie 2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023–2025.
42. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea Guvernului nr. 146 din 25 august 2021 cu privire la organizarea și funcționarea Ministerului Educației și Cercetării, cu modificările ulterioare.
43. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea Guvernului nr. 330 din 31 mai 2023 cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2023, nr. 237–239, art. 579.

44. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea Guvernului nr. 404 din 16 iunie 2015 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului și a structurii-tip a acestuia.
45. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea Guvernului nr. 650 din 6 septembrie 2023 cu privire la aprobarea Strategiei de transformare digitală a Republicii Moldova pentru anii 2023–2030.
46. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea Guvernului nr. 72/2015 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare, structurii și efectivului-limită ale acesteia, cu modificările ulterioare.
47. GUVERNUL ROMÂNIEI. Hotărârea nr. 994 din 18 noiembrie 2020 privind aprobarea standardelor de autorizare de funcționare provizorie și a standardelor de acreditare și de evaluare externă periodică în învățământul preuniversitar, cu modificările ulterioare.
48. HANBERGER, A. Evaluation in Local School Governance: A Framework for Analysis. În: Education Inquiry. 2016, 7(3), pp. 217–236. DOI 10.3402/edui.v7.29914.
49. HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. În: Assessment & Evaluation in Higher Education. 1993, 18(1), pp. 9–34. DOI 10.1080/0260293930180102.
50. HARVEY, L.; STENSAKER, B. Quality culture: understandings, boundaries and linkages. În: European Journal of Education. 2008, 43(4), pp. 427–442.
51. HATOS, A. Sociologia educației. Iași, 2006. ISBN 973-46-0082-6.
52. HOOGE, E.; BURNS, T.; WILKOSZEWSKI, H. Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability. OECD Education Working Papers, nr. 85. Paris: OECD Publishing, 2012. DOI 10.1787/5k91dl7ct6q6-en.
53. IBM CORP. IBM SPSS Statistics, Version 29.0 [software]. Armonk, NY: IBM Corp., 2022.
54. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI; IOSIFESCU, Ș., coord. Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare. București: Institutul de Științe ale Educației, 2005.
55. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. ISO 21001:2025. Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use. 2nd ed. Geneva: ISO, 2025.
56. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. ISO 9000:2026. Quality management — Fundamentals and vocabulary. 5th ed. Geneva: ISO, 2026.
57. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. The Process Approach in ISO 9001:2015. ISO/TC 176/SC 2/N1289. Geneva: ISO, 2015.
58. IOSIFESCU, Ș. Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București: Editura 2000+ Consulting, 2008.

59. JURAN, J. M. The Quality Trilogy. În: Quality Progress. 1986, vol. 19, nr. 8, pp. 19–24.
60. JURAN, J. M. Juran on Planning for Quality. New York: Free Press, 1988.
61. JURAN, J. M. Juran's Quality Handbook. New York: McGraw-Hill, 2000.
62. KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A.; ROBINSON, P. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 9th ed. Routledge, 2020.
63. KOOLS, M.; STOLL, L. What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, nr. 137. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI 10.1787/5jlwm62b3bvh-en.
64. LE BOTERF, G. Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence. 4e éd. rev. et augm. Paris: Éditions d'Organisation, 2006. 271 p. ISBN 978-2-7081-3705-9.
65. LISIEVICI, P. Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
66. MANDINACH, E. B.; GUMMER, E. S. Data Literacy for Educators: Making It Count in Teacher Preparation and Practice. New York: Teachers College Press, 2016.
67. MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin Ordinul nr. 970 din 11 octombrie 2013. Chișinău, 2013.
68. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII (ROMÂNIA). Planul de acțiune privind reforma guvernanței. Versiune elaborată în baza Analizei Funcționale a Sistemului de Învățământ Preuniversitar realizate de Banca Mondială și a progresului înregistrat în implementarea Reformei 7 din PNRR, versiune martie 2026 [online]. București, 2026 [citat 15.08.2026]. Disponibil: https://edu.ro/sites/default/files/2026-08/Anexa_4_PA_reforma_guvernanta.pdf
69. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Cadrul de competențe digitale ale conducătorilor instituțiilor de învățământ preșcolar, primar, secundar (ciclul I și II) și profesional tehnic, aprobat prin Ordinul nr. 13 din 6 ianuarie 2025.
70. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Instrucțiunea privind organizarea și desfășurarea procesului de monitorizare și asistență metodologică externă în învățământul primar și secundar, ciclurile I și II, aprobată prin Ordinul nr. 89 din 23 ianuarie 2025.
71. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Secția evaluare și monitorizare în învățământul general: misiunea și funcțiile [online]. Chișinău: MEC [citat 15.08.2026]. Disponibil:

https://edu.gov.md/sites/default/files/sectia_evaluare_si_monitorizare_in_invatamantul_general.pdf

72. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar), aprobate prin Ordinul nr. 1657 din 22 septembrie 2025.
73. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Standardele de competență profesională ale personalului de conducere din învățământul general, aprobate prin Ordinul nr. 1262 din 30 iunie 2026.
74. MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH OF ESTONIA. Education Strategy 2021–2035 [online]. Tallinn: Ministry of Education and Research [citat 15.08.2026]. Disponibil: https://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035
75. MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH OF ESTONIA. HaridusSilm – Smart Decisions with Haridussilm [online]. [citat 15.08.2026]. Disponibil: https://haridussilm.ee/en
76. MINISTRY OF EDUCATION, SINGAPORE. Our Organisation Structure: Schools Division (SD) [online]. Singapore, updated 5 December 2025 [citat 15.08.2026]. Disponibil: https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/sd
77. NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY (NIST). 2023–2024 Baldrige Excellence Framework (Education). Gaithersburg, MD: NIST, 2023. Disponibil: https://www.nist.gov/baldrige/publications/baldrige-excellence-framework/education
78. OAKLAND, J. S. Total Quality Management and Operational Excellence: Text with Cases. 4th ed. London: Routledge, 2014. DOI 10.4324/9781315817287.
79. OECD. Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI 10.1787/f5063653-en.
80. OECD. Education Policy Outlook: Austria. Paris: OECD Publishing, 2020.
81. OECD. Education Policy Outlook: Finland. Paris: OECD Publishing, 2018.
82. OECD. Enhancing Data-Informed Strategic Governance in Education in Estonia. OECD Education Policy Perspectives, nr. 47. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI 10.1787/11495e02-en.
83. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI 10.1787/c74f03de-en.
84. OECD. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI 10.1787/53f23881-en.
85. OECD. Results from TALIS 2024: The State of Teaching. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI 10.1787/90df6235-en.

86. OECD. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from Singapore. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI 10.1787/9789264262935-en.
87. OECD. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. Paris: OECD Publishing, 2013. DOI 10.1787/9789264190658-en.
88. OLARU, M. Managementul calității. București: Editura Economică, 2000.
89. PALLANT, J. SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS. 8th ed. Abingdon: Routledge, 2026.
90. PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. În: Journal of Marketing. 1985, 49(4), pp. 41–50.
91. PARLAMENTUL REPUBLICII MOLDOVA. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014, cu modificările ulterioare.
92. PARLAMENTUL REPUBLICII MOLDOVA. Legea nr. 108 din 26 aprilie 2024 pentru modificarea unor acte normative. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2024, nr. 213–215, art. 312.
93. PARLAMENTUL REPUBLICII MOLDOVA. Legea nr. 315 din 17 noiembrie 2022 pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”.
94. PARLAMENTUL ROMÂNIEI. Legea învățământului preuniversitar nr. 198 din 4 iulie 2023, cu modificările și completările ulterioare.
95. PERRENOUD, P. Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur, 1997. 125 p.
96. PERRENOUD, P**.** Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage. Paris: ESF Éditeur, 1999. 188 p. ISBN 2-7101-1317-1.
97. **POPA, V.** Aspecte ale managementului calității educației la nivel local. În: Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții: conferință științifică internațională, Chișinău, 18–19 august 2022. Chișinău: [S. n.], 2023 (Tipografia UST), pp. 228–236. ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF).
98. **POPA, V.** Aspecte practice ale managementului calității educației la nivel local. În: Conferința științifică studențească cu participare internațională, ed. a LXXI-a, Universitatea de Stat din Tiraspol, 20 aprilie 2022. Chișinău, 2022, pp. 441–447. ISBN 978-9975-76-394-3.
99. **POPA, V.** Aspecte teoretice ale asigurării calității educației la nivel local. În: Acta et Commentationes, seria Științe ale Educației. 2022, nr. 2(28), pp. 153–163. ISSN 1857-0623. DOI 10.36120/2587-3636.v28i2.153-163.

100. **POPA, V.** Calitate în educație la nivel local prin implementarea tehnologiilor inovative. În: Cercetare–Inovare–Antreprenoriat inovativ: Congres internațional, 13–14 octombrie 2023. Chișinău, 2023, pp. 189–196. ISBN 978-9975-46-831-2.

101. **POPA, V.** Direcții de asigurare a calității în educație la nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului. În: Învățământul superior: tradiții, valori, perspective: conferință științifică internațională, Chișinău, 29–30 septembrie 2023. Chișinău, 2023, pp. 123–136. ISBN 978-9975-46-816-9.

102. **POPA, V.** Formarea continuă a specialiștilor din OLSDÎ – premisă pentru asigurarea calității la nivel local. În: Știință și educație: noi abordări și perspective: conferință științifică internațională, 24–25 martie 2023, seria 25, vol. 2. Chișinău, 2023, pp. 418–423. ISBN 978-9975-46-783-4.

103. **POPA, V.** Inserția profesională a cadrelor didactice debutante – element-cheie în asigurarea calității resursei umane la nivel local. În: *Cercetare, inovare, dezvoltare*: materialele conferinței, 4 aprilie 2025. Chișinău, 2025, vol. 2, pp. 85–92. ISBN 978-9975-48-325-4.

104. **POPA, V.** Managementul calității educației la nivel local. În: ANDRIȚCHI, V.; ȚÎBULEAC, A., coord.; VERDEȘ, T. et al. Monitorizarea implementării curriculumului la limba engleză: Ghid metodologic. Chișinău: [S. n.], 2024 (Print-Caro), pp. 100–107. ISBN 978-5-85748-009-0; ISBN 978-5-85748-010-6 (PDF).

105. **POPA, V.** Methodological Framework for Training Specialists in Local General Education Administration Structures from the Perspective of Digital Transformation in Education Quality Assurance. În: Didactica Danubiensis. Galați, 2026. ISSN 2821-4374.

106. **POPA, V.** Quality management models in education at the Local Specialized Authority in the Domain of Education: comparative analysis and proposal of an integrated model for the Republic of Moldova. În: Studia Universitatis Moldaviae, seria Științe ale Educației. 2026, nr. 5(195), pp. 191–201. ISSN 1857-2103. DOI 10.59295/sum5(195)2026_21.

107. **POPA, V.** Valorile experimentale ale managementului calității în educație la nivel local. În: Kreatikon: Creativitate–Formare–Performanță. „Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație", Iași, 25–26 aprilie 2026, pp. 303–308. ISSN 2068-1372.

108. **POPA, V.**; ANDRIȚCHI, V. Asigurarea calității în educație la nivelul organului local de specialitate în domeniul învățământului: fundamentarea unui model managerial. În: Univers Pedagogic. 2026, nr. 2(90), pp. 60–69. ISSN 1811-5470. DOI 10.52387/1811-5470.2026.2.10.

109. **POPA, V.**; ANDRIȚCHI, V. Quality management instruments in local structures for the administration of general education in the Republic of Moldova: an integrative conceptual model based on the PDCA cycle. În: Euromentor. Studii despre educație. București, 2026, nr 3, pp. 135-159. ISSN 2067-7839; e-ISSN 2247-9376; ISSN-L 2068-780X.
110. POTOLEA, D.; TOMA, S. Conceptualizarea „competenței" – implicații pentru construcția și evaluarea programelor de formare. În: SAVA, S., coord. 10 ani de dezvoltare europeană în educația adulților. Timișoara: Eurostampa, 2010.
111. POTOLEA, D.; TOMA, S.; ZAHARIA, S. E.; MIRONOV, C. M.; BORZEA, E.-A. Baze conceptuale pentru dezvoltarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior în România. București: Editura Paideia, 2007.
112. RAMBU, N. Tirania valorilor: studii de filosofie a culturii și axiologie. București, 2006.
113. REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI 10.2760/159770.
114. REEVES, C. A.; BEDNAR, D. A. Defining quality: Alternatives and implications. În: Academy of Management Review. 1994, 19(3), pp. 419–445. DOI 10.2307/258934.
115. REVANS, R. ABC of Action Learning. Routledge, 2011. ISBN 978-1-4094-2703-2.
116. REPUBLICA MOLDOVA. Legea nr. 200 din 3 septembrie 2026 pentru modificarea unor acte normative (reforma „Restart în educație"). În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2026, nr. 448–451. Disponibil: https://monitorul.gov.md/ro/monitor/3340.
117. RORRER, A. K.; SKRLA, L.; SCHEURICH, J. J. Districts as Institutional Actors in Educational Reform. În: Educational Administration Quarterly. 2008, 44(3), pp. 307–358. DOI 10.1177/0013161X08318962.
118. SALLIS, E. Total Quality Management in Education. 3rd ed. London: Kogan Page, 2002.
119. SCHILDKAMP, K. Data-Based Decision-Making for School Improvement: Research Insights and Gaps. În: Educational Research. 2019, 61(3), pp. 257–273. DOI 10.1080/00131881.2019.1625716.
120. SCHÖN, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.
121. SENGE, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, 1990.
122. ȘEVCIUC, M. Evaluarea curriculumului pentru învățarea și educația adulților: unele modele de referință. În: Integrare prin cercetare și inovare. Științe ale educației: conferință

științifică națională cu participare internațională, 10–11 noiembrie 2022. Chișinău: CEP USM, 2022, pp. 167–169. ISBN 978-9975-62-471-8.

123. SHEWBRIDGE, C.; FUSTER, M.; ROUW, R. Constructive Accountability, Transparency and Trust between Government and Highly Autonomous Schools in Flanders. OECD Education Working Papers, nr. 199. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI 10.1787/c891abbf-en.

124. ȘOVA, T.; RUSOV, V.; COTOS, L. Managementul inovațiilor în educație: Ghid pentru cadrele manageriale și didactice. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019. 100 p. ISBN 978-9975-3369-6-3.

125. SRIKANTHAN, G.; DALRYMPLE, J. Developing a holistic model for quality in higher education. În: Quality in Higher Education. 2002, 8(3), pp. 215–224. DOI 10.1080/1353832022000031656.

126. 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. 2017, 2(1), pp. 2–17. DOI 10.1108/JPCC-09-2016-0022.

127. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023.

128. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for Learning. Paris: UNESCO, 2024.

129. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO, 2021.

130. WORLD BANK. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank, 2018.

ANEXE

Anexa 1. Chestionarul utilizat în etapa preexperimentală privind funcționalitatea managementului calității la nivelul OLSDÎ

CHESTIONAR DE EVALUARE A CALITĂȚII MANAGEMENTULUI LA NIVEL LOCAL (RAION/MUNICIPIU)

Notă. *Domeniile tematice de mai jos reflectă structura Referențialului utilizat în etapa preexperimentală.*

I. DATE GENERALE

1. Genul:

□ Feminin □ Masculin

2. Vârsta:

□ 20–30 ani □ 31–40 ani □ 41–50 ani □ 51–60 ani □ 61 ani și mai mult

3. Ce stagiu de activitate în învățământ aveți?

□ 0–5 ani □ 6–10 ani □ 11–15 ani □ 16–20 ani □ 21–25 ani □ 26–30 ani și mai mult

4. Ce stagiu de activitate în OLSDÎ aveți?

□ 0–5 ani □ 6–10 ani □ 11–15 ani □ 16–20 ani □ 21–25 ani □ 26–30 ani și mai mult

5. Ce studii aveți?

□ Superioare pedagogice □ Medii de specialitate □ Superioare – alt profil □ Alte studii

6. Nivelul ierarhic:

□ Șef(ă) OLSDÎ □ Șef(ă) adjunct(ă) al OLSDÎ □ Șef(ă) Centru Metodic □ Specialist principal/superior/specialist al OLSDÎ □ Metodist(ă)/metodist(ă) principal(ă)/metodist(ă) superior (superioară)

7. Anul promovării ultimelor cursuri de formare continuă în managementul educațional:

□ în 2023 □ cu 1 an în urmă □ cu 3 ani în urmă □ cu 5 ani în urmă □ cu 10 ani în urmă □ cu 15 ani în urmă □ niciodată

8. Anul promovării ultimelor cursuri de formare continuă la modulul Managementul calității:

□ în 2023 □ cu 1 an în urmă □ cu 3 ani în urmă □ cu 5 ani în urmă □ cu 10 ani în urmă □ cu 15 ani în urmă □ niciodată

II. APRECIEREA SITUAȚIEI REALE PRIVIND ASIGURAREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE CĂTRE OLSDÎ

Instrucțiune: Apreciați, conform grilei, în ce măsură afirmațiile de mai jos corespund situației reale privind asigurarea calității învățământului de către OLSDÎ în cadrul raionului/municipiului:

5	4	3	2	1
Corespunde în totalitate	Corespunde în mare măsură	Corespunde la nivel mediu	Corespunde în mică măsură	Corespunde în foarte mică măsură

Domeniul 1. Politici și strategii de asigurare a calității (itemii 1–12)

1. La nivelul OLSDÎ există un sistem de management al calităţii, implementat, dezvoltat şi îmbunătăţit continuu;

2. OLSDÎ dispune de o structură organizatorică cu funcție de asigurare a calității în învățământul general;

3. OLSDÎ dispune de politici de asigurare a calității educației la nivel local, corelate cu politicile de asigurare a calității la nivel național;

4. OLSDÎ asigură promovarea la nivel de raion a politicii educaţionale a statului, prevederilor Codului Educației, hotărârilor Parlamentului şi Guvernului, actelor normative emise de Ministerul Educaţiei și Cercetării şi administraţia raională (municipală) în domeniul educației;

5. Programul strategic de dezvoltare a educației la nivel local stabilește direcții prioritare, finalități și mecanisme de asigurare a calității educației de către OLSDÎ;

6. OLSDÎ dispune de o strategie raională/ municipală în domeniul asigurării calității educației în învățământul general;

7. Există planuri operaţionale şi programe de activitate ce pun în aplicare strategia raională/ municipală în domeniul asigurării calității educației în învățământul general;

8. Există rapoarte de analiză semestriale/anuale a calităţii educației la nivel de raion;

9. OLSDÎ implică toți factorii interesați din raion în asigurarea calității educației la nivel local;

10. Planul operaţional privind asigurarea calității respectă etapele esenţiale: stabilirea obiectivelor, precizarea activităţilor specifice, identificarea resurselor, estimarea costurilor şi conturarea indicatorilor de realizare;

11. Activităţile planificate sunt relevante obiectivelor şi finalităților strategice privind asigurarea calității în educație;

12. Criteriile și indicatorii de realizare sunt definiți clar, pe înțelesul factorilor interesați;

Domeniul 2. Monitorizarea implementării curriculumului școlar (itemii 13–17)

13. Există o strategie raională/ municipală de monitorizare a implementării curriculumului școlar;

14. În contextul strategiei raionale sunt elaborate planuri de monitorizare ale specialiştilor pe discipline, metodiştilor privind implementarea curriculumului școlar;

15. Procesul de monitorizare a implementării curriculumului școlar este unul consistent și este planificat și îmbunătăţit continuu;

16. Instrumentele de monitorizare a implementării curriculumului școlar sunt cunoscute, împărtăşite, promovate consecvent la nivel de raion şi îmbunătăţite continuu;

17. Este promovată experienţa avansată și inovatoare în contextul implementării curriculumului școlar;

Domeniul 3. Managementul resurselor umane și suportul metodologic (itemii 18–23)

18. OLSDÎ dispune de o strategie de asigurare a calității resursei umane (CD și CC);

19. La nivelul OLSDÎ există o politică funcțională de monitorizare a recrutării şi selecţiei resurselor umane pe baza calităţilor profesionale și morale;

20. OLSDÎ implementează un sistem de integrare și motivare a cadrelor didactice și cadrelor de conducere ca precondiție de asigurare a calității;

21. Se evaluează impactul procesului de formare continuă a resurselor umane ca factor de asigurare a calității;

22. OLSDÎ dispune de ghiduri, indicaţii metodice cu privire la asigurarea calităţii procesului educaţional în cadrul disciplinelor şcolare de către cadrele didactice;

23. Specialiștii OLSDÎ monitorizează calitatea cadrelor didactice şi ale cadrelor de conducere din instituţiile subordonate în baza unor indicatori prestabiliți, iar la necesitate, oferă consultanţă de specialitate, propunând sugestii de îmbunătăţire a calităţii procesului educaţional;

Domeniul 4. Rezultatele educaționale și monitorizarea rezultatelor elevilor (itemii 24–27)

24. OLSDÎ dispune de o strategie și un plan de acțiuni privind monitorizarea rezultatelor elevilor;

25. OLSDÎ realizează măsuri de organizare şi totalizare a rezultatelor examenelor de absolvire în instituţiile de învățământ din subordine, a concursurilor raionale;

26. OLSDÎ monitorizează calitatea evaluării rezultatelor şcolare;

27. Se analizează periodic reuşita şcolară, ceea ce contribuie efectiv la îmbunătăţirea calității procesului educaţional;

Domeniul 5. Managementul resurselor de învățare, materiale și tehnologice (itemii 28–32)

28. OLSDÎ dispune de o strategie și un plan de acțiuni privind monitorizarea calității resurselor de învățare, bazei materiale și tehnologice;

29. Activitatea de monitorizare a funcţionalităţii resurselor de învățare, bazei materiale și tehnologice în instituțiile educaționale se realizează conform unor cerinţe clar definite;

30. OLSDÎ monitorizează şi coordonează activitatea de amenajare a spaţiilor de învăţare și crearea unui mediu adecvat de activitate;

31. Este monitorizat procesul de achiziţionare a resurselor de învățare pentru implementarea curriculumului la clasă;

32. OLSDÎ contribuie efectiv la crearea condiţiilor optime pentru realizarea procesului educaţional şi a protecţiei sociale a personalului didactic şi elevilor;

Domeniul 6. Managementul informației și al resurselor informaționale (itemii 33–37)

33. OLSDÎ dispune de o strategie și un plan de acțiuni privind dezvoltarea resurselor informaționale la nivel de raion/municipiu;

34. Există un sistem informatic care facilitează colectarea, prelucrarea şi analiza datelor şi informaţiilor relevante despre toate componentele procesului de învățământ la nivel de raion;

35. OLSDÎ monitorizează și analizează fluxul informaţional de intrare şi ieşire, periodic se evaluează soliditatea resurselor informaţionale;

36. Informaţiile sunt analizate în vederea planificării, dezvoltării şi implementării strategiilor de îmbunătăţire a calităţii învățământului la nivel de raion;

37. Informaţiile şi sistemele de înregistrări sunt exacte, actualizate şi păstrate în condiţii de siguranţă şi confidenţialitate, pot fi inspectate şi sunt revizuite în mod regulat;

Domeniul 7. Transparența informațională și participarea factorilor interesați (itemii 38–41)

38. OLSDÎ dispune de o strategie și un plan de acțiuni privind asigurarea transparenței informației de interes public la nivel local;

39. OLSDÎ dispune de structuri organizatorice care facilitează asigurarea transparenței informației de interes public la nivel local;

40. OLSDÎ implică în procesul decizional toți factorii interesați în mod participativ-acțional;

41. OLSDÎ dispune de un sistem de informare a factorilor interesaţi interni şi externi;

Domeniul 8. Feedbackul, evaluarea performanței și îmbunătățirea continuă (itemii 42–46)

42. Sistemul educațional raional/ municipal este dezvoltat şi îmbunătăţit continuu;

43. OLSDÎ implementează proceduri de îmbunătățire continuă a sistemului educațional raional/municipal;

44. Procesul de evaluare şi autoevaluare este realizat sistematic, anual și are drept rezultat identificarea priorităţilor, stabilirea unor ţinte ambiţioase de îmbunătăţire a calității procesului educațional;

45. OLSDÎ dispune de un mecanism de colectare regulată a feedbackului din partea elevilor, părinților şi a altor factori interesaţi interni şi externi;

46. Performanţa este analizată pe baza indicatorilor cheie de performanţă interni şi externi, a ţintelor stabilite şi tendinţelor existente, este judecată în mod constructiv, ducând la stabilirea unor ţinte de îmbunătăţire a calității în învățământul general de către OLSDÎ;

III. ÎNTREBĂRI DESCHISE

1. Identificați 3 puncte forte și 3 oportunități pentru asigurarea calității învățământului la nivel de raion/municipiu.

_____

_____

2. Identificați 3 probleme-cheie în domeniul asigurării calității învățământului la nivel local.

_____

_____

Anexa 2. Chestionarul și sarcinile de evaluare PRE–POST a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ

Date generale

Cod participant	_____
Momentul evaluării	☐ PRE ☐ POST Data: _____
Experiență în activitatea OLSDÎ	☐ sub 1 an ☐ 1–5 ani ☐ 6–10 ani ☐ 11–15 ani ☐ peste 15 ani
Funcția ocupată	☐ specialist principal/superior ☐ metodist ☐ șef de secție ☐ șef adjunct ☐ șef ☐ alta: _____

Instrucțiuni: Răspundeți la toate sarcinile, formulând răspunsuri concise și argumentate, raportate la activitatea OLSDÎ. Utilizați datele din situațiile prezentate acolo unde este cazul și explicați logica soluțiilor propuse.

Secțiunea 1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității

Situație profesională: *OLSDÎ își propune să revizuiască modul în care sprijină instituțiile din rețea, astfel încât accentul să se deplaseze de la controlul formal spre asigurarea și îmbunătățirea continuă a calității.*

1.1. Explicați, în propriile cuvinte, ce înseamnă managementul calității la nivelul OLSDÎ și diferențiați succint noțiunile de calitate, asigurarea calității și îmbunătățirea continuă.

_____

1.2. Explicați de ce fundamentarea deciziilor pe date este importantă în activitatea OLSDÎ. Arătați cum poate influența aceasta relevanța, credibilitatea și eficiența intervențiilor și oferiți un exemplu.

_____

1.3. Alegeți două repere dintre ISO 21001/ISO 9001, EFQM, CAF și PDCA și argumentați ce principii sau elemente ale acestora sunt relevante pentru managementul calității la nivelul OLSDÎ.

_____

2. Diagnoza și prognoza calității educației

Situație profesională: *Într-un raion, rata absențelor nemotivate a crescut de la 6,5% la 9,8%; rezultatele la evaluarea națională la matematică au scăzut cu 8 puncte procentuale în patru școli; trei instituții rurale raportează fluctuație anuală a personalului de peste 15%; participarea*

cadrelor la formare este de 72%, dar aplicarea observabilă a practicilor vizate este estimată la 38%.

2.1. Identificați problema principală de calitate pe care ați prioritiza-o și argumentați alegerea prin minimum trei date sau dovezi din situația prezentată.

2.2. Explicați diferența dintre diagnoză și prognoză strategică la nivelul OLSDÎ. Pentru situația prezentată, indicați ce analizăm în diagnoză, ce anticipăm prin prognoză și cum integrați cauzele, tendințele și riscurile în această analiză.

2.3. Formulați două scenarii de evoluție pe termen scurt/mediu: unul în cazul menținerii tendințelor actuale și unul în cazul unei intervenții OLSDÎ. Precizați ce date ar trebui urmărite pentru actualizarea prognozei.

---

3. Planificarea strategică și operațională a calității

Situație profesională: *Utilizați problema prioritară identificată în Secțiunea 2 și transformați rezultatele diagnozei într-o intervenție managerială coerentă.*

3.1. Formulați un obiectiv SMART care răspunde problemei identificate și precizați rezultatul așteptat și un indicator prin care veți aprecia realizarea obiectivului.

3.2. Descrieți succint cum transformați datele și constatările diagnozei într-un plan de acțiune: stabiliți prioritatea și propuneți trei activități coerente cu obiectivul și rezultatul așteptat. Explicați logica dintre problemă – prioritate – obiectiv – activități.

3.3. Pentru planul propus, indicați responsabilitățile, partenerii, resursele necesare și termenele. Arătați cum sunt corelate acestea cu obiectivul și activitățile și cum contribuie la fezabilitatea intervenției.

---

4. Monitorizarea și evaluarea calității

Situație profesională: *OLSDÎ implementează timp de un semestru intervenția proiectată și trebuie să urmărească progresul, să aprecieze rezultatele și să decidă eventualele ajustări.*

4.1. Explicați diferența dintre monitorizare și evaluare în managementul calității. Formulați pentru intervenția propusă câte un indicator de proces, de produs și de impact și precizați rolul acestora în urmărirea progresului și aprecierea rezultatelor.

_____

4.2. Pentru indicatorii formulați, precizați sursele de date, instrumentele de monitorizare/evaluare și frecvența colectării. Argumentați de ce instrumentele selectate sunt adecvate scopului urmărit.

_____

4.3. După trei luni, participarea la activitățile de sprijin este de 85%, produsul planificat este realizat în 90% dintre instituții, dar indicatorul de impact s-a îmbunătățit doar cu 2%. Interpretați datele, formulați două concluzii evaluative și o recomandare de reglare.

_____

5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței

Situație profesională: *Din monitorizare rezultă că două instituții concentrează 60% din absențele nemotivate ale raionului; în aceste instituții fluctuația personalului este dublă față de media raională, iar satisfacția părinților privind comunicarea este 2,9/5, comparativ cu media raională de 4,0/5.*

5.1. Formulați două concluzii pertinente care rezultă din date și care pot orienta îmbunătățirea proceselor. Evitați simpla repetare a valorilor și explicați ce problemă sau relație sugerează acestea.

_____

5.2. Stabiliți o intervenție prioritară și argumentați decizia prin dovezile disponibile. Explicați de ce utilizarea datelor permite identificarea problemelor reale și stabilirea priorităților mai riguros decât o decizie bazată exclusiv pe percepții.

_____

5.3. Redactați un mesaj de 4–6 fraze pentru directorii instituțiilor și comunitate, prin care comunicați concluziile și decizia într-o formă clară, transparentă și nestigmatizantă, precizând și următorii pași.

_____

6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității

Situație profesională: *O parte dintre directori consideră că măsurile propuse sporesc birocrația, cadrele didactice solicită sprijin practic, iar părinții cer mai multă transparență. OLSDÎ trebuie să construiască o soluție aplicabilă și asumată de actorii implicați.*

6.1. Explicați de ce colaborarea cu directorii, cadrele didactice și alți actori relevanți este importantă pentru identificarea problemelor reale și formularea unor măsuri de îmbunătățire acceptate și asumate. Propuneți un mecanism concret de colaborare.

_____

6.2. Descrieți cum veți colecta, analiza și utiliza feedbackul actorilor pentru reglarea intervenției. Indicați cel puțin două canale sau instrumente și modul în care rezultatele feedbackului vor conduce la ajustări.

_____

6.3. Descrieți pașii prin care specialistul OLSDÎ facilitează o decizie participativă: clarificarea problemei, consultarea actorilor, argumentarea pe date, negocierea opțiunilor, asumarea responsabilităților și comunicarea deciziei.

_____

Secțiunea 7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor

Situație profesională: *În trei instituții din raion se înregistrează o creștere a fluctuației cadrelor didactice. Datele indică posturi vacante repetate, dificultăți de integrare a cadrelor noi și solicitări frecvente de sprijin profesional. OLSDÎ trebuie să intervină și să urmărească efectele măsurilor aplicate.*

7.1. Aplicați ciclul PLAN–DO–CHECK–ACT situației descrise. Formulați câte o acțiune concretă pentru fiecare etapă, astfel încât diagnoza, intervenția, monitorizarea progresului și ajustarea măsurilor să formeze un circuit coerent.

_____

7.2. Identificați trei riscuri asociate procesului analizat, apreciați succint probabilitatea și impactul fiecăruia și propuneți câte o măsură de prevenire sau diminuare.

_____

7.3. Pe baza rezultatelor monitorizării și a feedbackului, propuneți trei măsuri de ajustare/revizuire. Precizați cum vor fi documentate și valorificate lecțiile învățate în următorul ciclu de planificare.

_____

Vă mulțumim pentru participare!

Anexa 3. Referențialul și grila de evaluare a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ

Scop: Referențialul este utilizat pentru evaluarea criterială a competenței de management al calității a specialistului OLSDÎ în etapele PRE și POST ale experimentului pedagogic. Competența este operaționalizată prin șapte unități de competență (UC1–UC7), fiecare evaluată prin trei indicatori, în total 21 de indicatori.

Principiul evaluării: Aprecierea răspunsurilor, argumentărilor și produselor profesionale se realizează prin raportare la descriptorii specifici fiecărui indicator și la repere comune privind corectitudinea conceptuală, coerența și consistența argumentării, relevanța pentru contextul managerial al OLSDÎ, caracterul aplicativ și fezabilitatea soluțiilor. Aceiași indicatori, descriptori și reguli de scorare se utilizează în ambele momente de evaluare.

A. Grila generală de apreciere a indicatorilor

Scor	Nivel	Descriptor general
3 puncte	N I – avansat	Manifestare completă și autonomă: răspuns/produs corect conceptual și metodologic, coerent, bine argumentat, relevant pentru situația profesională și aplicabil practicii OLSDÎ; soluțiile sunt fezabile și susținute de date, criterii sau dovezi, după caz.
2 puncte	N II – funcțional	Manifestare adecvată și funcțională: răspuns/produs în esență corect și relevant, cu argumentare și aplicabilitate, dar cu unele imprecizări, omisiuni sau limite de aprofundare care nu afectează esențial soluția propusă.
1 punct	N III – în dezvoltare	Manifestare parțială: răspuns/produs incomplet, predominant descriptiv sau insuficient argumentat; legătura cu datele, criteriile, contextul OLSDÎ ori aplicabilitatea practică este slab dezvoltată.
0 puncte	N IV – insuficient	Manifestare absentă sau nerelevantă: lipsa răspunsului/produsului ori un răspuns eronat, necorelat cu indicatorul evaluat și fără relevanță pentru situația profesională analizată.

B. Referențialul detaliat de evaluare

În tabelele următoare, descriptorii specifici indică nivelul de manifestare a fiecărui indicator. Evaluatorul atribuie un singur scor (0–3) pentru fiecare indicator, în funcție de descriptorul care corespunde cel mai bine dovezilor oferite de participant.

UC1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității

Descriptori dominanți: Corectitudine și profunzime conceptuală; logicitatea răspunsului; relevanța argumentării; capacitatea de contextualizare în activitatea OLSDÎ.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
1. Utilizează corect conceptele fundamentale ale managementului calității în educație.	Utilizează corect, diferențiat și integrat conceptele relevante, explică relațiile dintre acestea și le aplică adecvat unei situații specifice OLSDÎ.	Utilizează corect conceptele esențiale și le raportează la contextul OLSDÎ, cu unele imprecizări sau delimitări insuficient dezvoltate.	Recunoaște sau definește parțial unele concepte, dar apar confuzii, explicații fragmentare ori o contextualizare redusă.	Nu utilizează conceptele relevante sau le utilizează eronat, fără legătură cu situația analizată.
2. Explică rolul principiilor managementului calității, inclusiv orientarea spre beneficiar, fundamentarea deciziilor pe date și îmbunătățirea continuă.	Explică coerent rolul și interdependența principiilor, argumentează relevanța lor pentru deciziile și procesele OLSDÎ și oferă exemple adecvate de aplicare.	Explică principalele principii și relevanța lor practică, dar cu unele omisiuni privind relațiile dintre acestea ori aprofundarea contextuală.	Enumeră sau descrie parțial principiile, cu justificare limitată și exemple insuficient corelate cu activitatea OLSDÎ.	Nu identifică sau explică greșit principiile ori nu le corelează cu managementul calității.
3. Argumentează relevanța modelelor și reperelor de management al calității (ISO, EFQM, CAF, PDCA) pentru activitatea OLSDÎ.	Selectează și compară argumentat repere relevante din modele/cadre, justifică ce poate fi contextualizat și explică utilitatea acestora pentru procese concrete ale OLSDÎ.	Identifică adecvat repere utile și argumentează aplicabilitatea lor generală, cu diferențieri sau contextualizări parțiale.	Menționează modele/cadre și unele elemente ale acestora, dar argumentarea relevanței este generală sau predominant descriptivă.	Nu identifică repere relevante sau atribuie modelelor caracteristici eronate, fără aplicabilitate pentru OLSDÎ.

UC2. Diagnoza și prognoza calității educației

Descriptori dominanți: Corectitudine metodologică; coerența analizei; diferențierea cauzelor de efecte; utilizarea datelor; fundamentarea soluțiilor și scenariilor.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
4. Identifică problemele de asigurare a calității pe baza datelor și informațiilor disponibile.	Identifică precis problema, o delimitează pe baza datelor relevante, evidențiază manifestările și tendințele și evită confundarea simptomelor cu problema propriu-zisă.	Identifică problema pe baza majorității datelor relevante, cu delimitare în esență corectă, dar cu unele elemente insuficient aprofundate.	Formulează o problemă generală sau parțial susținută de date; utilizează selectiv informațiile și confundă uneori problema cu efectele acesteia.	Nu identifică problema relevantă sau formulează o problemă fără suport în datele oferite.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
5. Aplică metode de analiză relevante pentru diagnoza calității educației, prin utilizarea indicatorilor, comparațiilor, analizei cauzale și a riscurilor.	Selectează și aplică adecvat metodele de analiză, utilizează indicatorii și comparațiile pertinente, diferențiază cauzele de efecte și integrează riscurile în interpretare.	Aplică metode adecvate și formulează o analiză coerentă, cu unele limite privind profunzimea analizei cauzale, alegerea indicatorilor sau integrarea riscurilor.	Utilizează una sau mai multe metode într-o manieră superficială ori incompletă; analiza cauzală și utilizarea indicatorilor sunt slab dezvoltate.	Nu aplică metode relevante sau analiza este eronată și nu permite fundamentarea diagnozei.
6. Formulează scenarii de evoluție și intervenție pe termen scurt și mediu, fundamentate pe rezultatele diagnozei.	Formulează scenarii plauzibile, diferențiate și fezabile, direct fundamentate pe diagnoză, care includ evoluții anticipate, riscuri și opțiuni de intervenție pe termen scurt și mediu.	Formulează scenarii relevante și în general fundamentate pe diagnoză, dar cu diferențiere, anticipare sau fezabilitate insuficient detaliate.	Propune scenarii generale, slab corelate cu diagnoza ori limitate la o singură perspectivă temporală și cu argumentare redusă.	Nu formulează scenarii relevante sau propunerile contrazic datele și concluziile diagnozei.

UC3. Planificarea strategică și operațională a calității

Descriptori dominanți: Consistența și coerența planificării; claritatea obiectivelor; corelarea obiective–acțiuni–resurse–responsabilități; aplicabilitatea planului.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
7. Formulează obiective clare și măsurabile pentru intervențiile de asigurare a calității.	Formulează obiective clare, specifice, măsurabile și relevante, direct derivate din problema identificată și orientate spre rezultate verificabile.	Formulează obiective adecvate și în mare parte măsurabile, cu mici imprecizări privind formularea, indicatorii sau legătura cu rezultatul urmărit.	Formulează obiective generale, parțial măsurabile ori insuficient corelate cu problema identificată.	Nu formulează obiective relevante sau obiectivele sunt neclare, nemăsurabile și necorelate cu problema.
8. Propune acțiuni coerente cu problemele identificate, obiectivele și rezultatele urmărite.	Propune un set coerent și fezabil de acțiuni, corelate explicit cu problema, obiectivele, rezultatele și succesiunea logică a intervenției.	Propune acțiuni în general adecvate și realizabile, cu unele legături insuficient explicate între acțiuni, obiective și rezultate.	Propune acțiuni parțial relevante sau dispersate, cu coerență redusă și legături slabe cu obiectivele și rezultatele urmărite.	Nu propune acțiuni relevante ori acestea nu răspund problemei și obiectivelor stabilite.
9. Corelează resursele	Identifică realist resursele și	Corelează în mare parte resursele și	Menționează resurse și	Nu identifică resursele/

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
necesare și responsabilitățile cu obiectivele și acțiunile planificate.	responsabilitățile, le corelează cu fiecare acțiune și obiectiv și precizează rolurile necesare pentru implementare.	responsabilitățile cu acțiunile, dar unele elemente sunt insuficient detaliate sau distribuite.	responsabili în mod general, fără o corelare clară cu acțiunile și obiectivele.	responsabilitățile necesare sau le alocă neadecvat față de intervenția planificată.

UC4. Monitorizarea și evaluarea calității

Descriptori dominanți: Relevanța indicatorilor și instrumentelor; corectitudine metodologică; capacitate de analiză și interpretare; coerența concluziilor evaluative.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
10. Selectează indicatori adecvați pentru monitorizarea proceselor și rezultatelor relevante.	Selectează indicatori relevanți, clari și verificabili, acoperind atât procesul, cât și rezultatele și justificând legătura lor cu obiectivele urmărite.	Selectează indicatori în general adecvați și verificabili, cu unele limite privind acoperirea proceselor/rezultatelor sau justificarea alegerii.	Selectează indicatori generali, incompleți sau dificil de măsurat, cu legătură slab explicată față de obiective.	Nu selectează indicatori relevanți sau propune indicatori necorelați cu procesul și rezultatele evaluate.
11. Selectează și utilizează instrumente de monitorizare și evaluare adecvate scopului și procesului analizat.	Selectează instrumente adecvate scopului, explică modul de aplicare, sursele de date și frecvența utilizării și le adaptează contextului analizat.	Selectează instrumente potrivite și explică utilizarea lor de bază, cu unele omisiuni privind aplicarea, sursele sau periodicitatea.	Propune instrumente generale ori parțial potrivite, fără justificare suficientă sau cu modalitate de utilizare neclară.	Nu selectează instrumente adecvate sau instrumentele propuse nu pot furniza informația necesară evaluării.
12. Colectează, analizează și interpretează informațiile rezultate din monitorizare și evaluare.	Organizează și analizează sistematic informațiile, identifică tendințe și abateri, formulează concluzii corecte și trasabile și evidențiază implicațiile pentru decizie.	Analizează și interpretează corect informațiile esențiale, formulând concluzii relevante, cu unele limite de profunzime sau trasabilitate.	Prelucrează parțial informațiile și formulează concluzii predominant descriptive, insuficient susținute de date.	Nu analizează adecvat informațiile sau formulează concluzii eronate/ nefundamentate.

UC5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței

Descriptori dominanți: Pertinența și fundamentarea deciziilor; capacitatea de prioritizare; claritatea justificării; interpretarea și comunicarea adecvată a informației.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
13. Formulează concluzii pertinente pentru îmbunătățirea proceselor, pe baza datelor analizate.	Formulează concluzii precise, direct susținute de date, evidențiază semnificația managerială și derivă implicații concrete pentru îmbunătățire.	Formulează concluzii relevante și susținute în mare parte de date, cu unele implicații insuficient dezvoltate.	Formulează concluzii generale sau parțial susținute de date, cu legătură slabă față de îmbunătățirea proceselor.	Formulează concluzii fără suport în date sau nu formulează concluzii relevante pentru indicator.
14. Utilizează datele și evidențele pentru prioritizarea intervențiilor și fundamentarea deciziilor.	Prioritizează intervențiile pe baza unor criterii explicite și a dovezilor disponibile, compară opțiuni și justifică decizia în raport cu impactul, urgența și fezabilitatea.	Fundamentează decizia pe date și stabilește priorități rezonabile, dar cu criterii sau comparații insuficient explicate.	Utilizează selectiv datele, iar prioritizarea este predominant intuitivă sau insuficient argumentată.	Decizia nu se bazează pe date/evidențe sau prioritizarea este arbitrară și necorelată cu problema analizată.
15. Comunică rezultatele și concluziile într-o formă clară și accesibilă actorilor relevanți.	Prezintă informația clar, sintetic și adaptat publicului-țintă, utilizează adecvat reprezentări/forme de comunicare și asigură transparența concluziilor și a fundamentării deciziilor.	Comunică rezultatele într-o formă clară și în general adaptată actorilor, cu unele limite privind sinteza, reprezentarea sau explicarea fundamentării.	Comunicarea este fragmentară, prea tehnică ori insuficient adaptată actorilor; rezultatele sunt prezentate fără explicații suficiente.	Informația este neclară, incompletă sau nerelevantă și nu permite actorilor să înțeleagă rezultatele și concluziile.

UC6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității

Descriptori dominanți: Claritatea comunicării; capacitatea de implicare și coordonare a actorilor; utilizarea constructivă a feedbackului; responsabilitate și asumare comună a deciziilor.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
16. Facilitează colaborarea cu instituțiile de învățământ și partenerii relevanți în procesele de management al calității.	Identifică actorii relevanți, clarifică roluri și responsabilități, propune mecanisme funcționale de colaborare și comunicare și asigură coordonarea contribuțiilor în raport	Propune modalități adecvate de colaborare și implică actorii principali, cu unele roluri, mecanisme sau responsabilități insuficient clarificate.	Recunoaște necesitatea colaborării, dar propunerile sunt generale, episodice sau slab operaționalizate.	Nu implică actorii relevanți sau propune relații de colaborare nefuncționale și necorelate cu obiectivele managementului calității.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
	cu obiectivele comune.			
17. Utilizează feedbackul ca resursă pentru reglarea și îmbunătățirea proceselor.	Organizează colectarea, analiza și valorificarea feedbackului, explică modul în care acesta conduce la decizii și măsuri de ajustare și comunică actorilor modul de utilizare a informațiilor primite.	Utilizează feedbackul pentru ajustarea proceselor, dar unele etape de analiză, valorificare sau comunicare ulterioară sunt insuficient dezvoltate.	Colectează sau menționează feedbackul, dar îl valorifică limitat și fără legătură clară cu deciziile de îmbunătățire.	Nu utilizează feedbackul ori îl tratează formal, fără efect asupra reglării și îmbunătățirii proceselor.
18. Manifestă leadership participativ prin implicarea actorilor relevanți în analiza problemelor, formularea deciziilor și realizarea acțiunilor de îmbunătățire.	Implică activ actorii în toate etapele relevante, facilitează dialogul și asumarea responsabilității distribuite și integrează contribuțiile acestora în decizii și acțiuni comune.	Asigură participarea actorilor în principalele etape și valorifică opiniile acestora, cu unele limite privind distribuirea responsabilității sau implicarea în implementare.	Consultă actorii punctual, dar participarea este predominant formală și are influență redusă asupra deciziilor și acțiunilor.	Adoptă decizii fără implicarea actorilor relevanți sau nu demonstrează comportamente de leadership participativ.

UC7. Îmbunătățirea continuă prin aplicarea ciclului PDCA și integrarea managementului riscurilor

Descriptori dominanți: Coerența aplicării ciclului PDCA; integrarea riscurilor în procesul decizional; originalitatea și relevanța soluțiilor; fezabilitatea măsurilor de îmbunătățire.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
19. Aplică coerent ciclul PDCA în analiza și îmbunătățirea unui proces relevant pentru activitatea OLSDÎ.	Aplică integral și coerent etapele Plan–Do–Check–Act, explică legăturile dintre ele și demonstrează cum rezultatele verificării și feedbackului generează o nouă secvență de îmbunătățire.	Aplică corect toate etapele PDCA, cu unele legături insuficient dezvoltate între verificare, ajustare și reluarea ciclului.	Aplică parțial ciclul, omitând sau confundând unele etape și explicând limitat relația dintre acestea.	Nu aplică logica PDCA sau prezintă etapele într-o manieră eronată și nefuncțională.

Indicator	3 puncte – N I avansat	2 puncte – N II funcțional	1 punct – N III în dezvoltare	0 puncte – N IV insuficient
20. Identifică riscurile asociate procesului analizat și formulează măsuri de prevenire sau diminuare a acestora.	Identifică riscuri relevante, apreciază probabilitatea și impactul, stabilește priorități și formulează măsuri preventive/corective fezabile, corelate cu responsabilități și monitorizare.	Identifică riscurile principale și propune măsuri adecvate de răspuns, cu unele limite privind prioritizarea, estimarea impactului sau monitorizarea măsurilor.	Menționează riscuri generale și măsuri parțial relevante, fără analiză suficientă a probabilității, impactului sau fezabilității.	Nu identifică riscuri relevante ori propune măsuri necorelate cu riscurile și contextul analizat.
21. Propune acțiuni de ajustare, revizuire și învățare organizațională pe baza rezultatelor monitorizării, evaluării și feedbackului.	Propune măsuri concrete, fezabile și prioritizate, direct derivate din rezultate și feedback, precizează ce trebuie revizuit și cum se transferă lecțiile în practici și procese organizaționale viitoare.	Propune măsuri relevante de ajustare și revizuire, în general fundamentate pe rezultate, dar cu mecanisme de învățare organizațională sau urmărire insuficient detaliate.	Propune măsuri generale ori reactive, cu fundamentare limitată în rezultate și fără explicarea modului de integrare a lecțiilor în practica ulterioară.	Nu propune măsuri de îmbunătățire relevante sau acestea nu rezultă din monitorizare, evaluare și feedback.

C. Reguli de calcul și interpretare a scorurilor

1. Fiecare indicator se evaluează pe scala ordinală 0–3, conform descriptorilor detaliați de mai sus.

2. Pentru fiecare unitate de competență, scorul UC se stabilește prin mediana celor trei scoruri atribuite indicatorilor aferenți. Deoarece sunt trei indicatori și fiecare are un scor întreg între 0 și 3, mediana rezultă tot ca valoare ordinală 0, 1, 2 sau 3.

3. Corespondența directă la nivelul UC este: 3 = N I – avansat; 2 = N II – funcțional; 1 = N III – în dezvoltare; 0 = N IV – insuficient.

4. Scorul global al competenței se obține prin însumarea scorurilor celor șapte UC și poate varia între 0 și 21 de puncte.

5. Interpretarea scorului global: N I – avansat: 16–21 puncte (75–100% din punctajul maxim); N II – funcțional: 11–15 puncte (50–<75%); N III – în dezvoltare: 6–10 puncte (25–<50%); N IV – insuficient: 0–5 puncte (0–<25%).

6. Dimensiunea digitală este evaluată transversal, în cadrul indicatorilor și sarcinilor în care utilizarea resurselor digitale este funcțional relevantă (accesarea și verificarea surselor, colectarea și organizarea datelor, analiza și vizualizarea informației, utilizarea instrumentelor digitale,

documentarea și comunicarea rezultatelor). Pentru această dimensiune nu se calculează un scor separat.

D. Fișa sintetică de consemnare a scorurilor PRE–POST

Fișa poate fi utilizată pentru consemnarea scorurilor individuale ale celor 21 de indicatori și calcularea medianei fiecărei unități de competență în cele două momente de evaluare.

UC	Indicatorii UC	PRE				POST				Observații / dovezi relevante
		Scor 1	Scor 2	Scor 3	Mediana UC	Scor 1	Scor 2	Scor 3	Mediana UC	
UC1	1, 2, 3									
UC2	4, 5, 6									
UC3	7, 8, 9									
UC4	10, 11, 12									
UC5	13, 14, 15									
UC6	16, 17, 18									
UC7	19, 20, 21									
SCOR GLOBAL				**PRE: ____ / 21**		**NIVEL PRE: ___**		**POST: ___ / 21**	**NIVEL POST:___**	

Notă: În aplicarea grilei, scorul se atribuie pe baza dovezilor efectiv oferite de participant în răspunsuri și produse. Descriptorii specifici fiecărui indicator au prioritate față de formularea generală a nivelului. În situații profesionale complexe, aceeași dovadă poate informa mai mulți indicatori numai dacă manifestarea corespunzătoare este explicit observabilă.

Anexa 4. Programul de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ

1. Date generale ale Programului

Componenta	Precizare
Denumirea programului	Programul de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ
Grup-țintă	specialiști ai Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ)
Finalitatea programului	dezvoltarea competenței de management al calității ca resursă profesional-managerială necesară valorificării proceselor, instrumentelor și mecanismelor de asigurare și îmbunătățire a calității la nivel local
Durata intervenției	8 săptămâni, conform designului experimental descris în cercetare
Volumul planificat	40 de ore academice de contact direct: 20 ore teorie și 20 ore practică/aplicații; activitățile individuale și colaborative au susținut elaborarea produselor formative între sesiunile ghidate
Forma de organizare	format hibrid, cu sesiuni de formare ghidată, activități online, individuale și colaborative; agenda documentează sesiuni online desfășurate în perioada octombrie-noiembrie 2025
Numărul participanților	120 de specialiști OLSDÎ incluși în experimentul pedagogic
Repere de evaluare	7 unități de competență și 21 de indicatori ai Referențialului de evaluare; evaluare PRE–POST prin raportare la aceeași grilă

2. Fundamentarea și principiile de proiectare

Programul a fost proiectat prin corelarea a trei categorii de repere: fundamentele teoretice și metodologice ale Modelului managerial de asigurare a calității; structura competenței de management al calității și Referențialul prin care aceasta a fost operaționalizată; rezultatele empirice obținute în etapa preexperimentală și în experimentul de constatare. Această corelare a permis orientarea formării spre necesități profesionale reale și spre utilizarea integrată a datelor, instrumentelor și proceselor manageriale în activitatea OLSDÎ.

Proiectarea a urmărit continuitatea diagnosticare – formare – evaluare. Cele șapte unități de competență utilizate în evaluarea inițială au fost menținute ca axe ale intervenției formative și au constituit ulterior reperele evaluării postformare. Programul a fost orientat spre dezvoltarea acțională a competenței, nu spre acumularea izolată de cunoștințe.

Principii:

- relevanța profesională și raportarea sarcinilor la situații autentice sau plauzibile din activitatea OLSDÎ;
- integrarea teoriei cu analiza datelor, utilizarea instrumentelor manageriale și elaborarea produselor aplicative;
- continuitatea dintre diagnoză, planificare, implementare, monitorizare/evaluare, feedback și îmbunătățire;
- învățarea prin acțiune, rezolvarea de probleme, colaborare, reflecție și feedback formativ;
- integrarea transversală a dimensiunii digitale în colectarea, analiza, vizualizarea și comunicarea datelor;
- integrarea transversală a managementului riscurilor, în special în diagnoză, planificare și îmbunătățire continuă.

3. Finalități și rezultate ale învățării

La finalul Programului, participanții urmau să demonstreze capacitatea de a mobiliza integrat resurse conceptuale, metodologice, analitice și relaționale pentru realizarea proceselor de management al calității la nivel local. Rezultatele învățării au fost formulate în corespondență cu cele șapte unități de competență ale Referențialului:

- UC1 – utilizarea argumentată a conceptelor, principiilor și reperelor relevante ale managementului calității în interpretarea situațiilor profesionale;
- UC2 – realizarea diagnozei și prognozei pe baza datelor, indicatorilor, analizei cauzale, tendințelor și riscurilor;
- UC3 – transformarea diagnozei în obiective, rezultate, indicatori, activități, resurse și responsabilități coerent planificate;
- UC4 – selectarea indicatorilor și instrumentelor de monitorizare/evaluare și interpretarea rezultatelor pentru reglarea intervențiilor;
- UC5 – utilizarea datelor și evidențelor pentru prioritizare, fundamentarea deciziilor și comunicarea transparentă a rezultatelor;
- UC6 – coordonarea participativă, colaborarea cu actorii relevanți și utilizarea feedbackului în procesele de calitate;
- UC7 – aplicarea logicii PDCA și integrarea managementului riscurilor pentru formularea și revizuirea măsurilor de îmbunătățire continuă.

4. Structura Programului în raport cu cele șapte unități de competență

Tabelul următor prezintă structura utilizată pentru alinierea finalităților, conținuturilor, activităților și produselor formative cu cele șapte unități evaluate PRE–POST. Produsele formative au avut rol aplicativ și au fost dezvoltate progresiv, astfel încât rezultatele unei etape să poată fi valorificate în etapa următoare a circuitului managerial.

Unitatea de competență	Finalitatea formativă	Conținuturi dominante	Activități / metode relevante	Produs formativ
UC1. Valorizarea fundamentelor teoretice ale managementului calității	Utilizarea argumentată a conceptelor și principiilor managementului calității.	Calitate, asigurarea calității, managementul calității, îmbunătățire continuă; principii; repere EFQM, ISO 21001, QMS Austria, PDCA; rolul OLSDÎ și cultura calității.	Prezentare interactivă; analiză de situații; studiu de caz; dezbatere; schematizare; reflecție profesională.	Analiză argumentată a unei situații profesionale din perspectiva managementului calității.
UC2. Diagnoza și prognoza calității educației	Identificarea problemelor, cauzelor, tendințelor și riscurilor pe baza datelor.	Indicatori și surse de date; „Pașaportul educațional”; SWOT; PESTEL; analiză cauzală; tendințe; riscuri; scenarii; practică bazată pe evidențe.	Atelier; analiză de date; exercițiu SWOT/PESTEL; simulare decizională; lucru în grup; prezentare și feedback.	Diagnoza unei probleme și scenariu de intervenție.
UC3. Planificarea strategică și operațională a calității	Transformarea diagnozei în obiective, rezultate și intervenții coerente.	Obiective SMART; rezultate; indicatori de proces/produs/impact; activități; termene; resurse; responsabilități; matrice logică; corelare cu prioritățile naționale.	Proiect aplicativ; lucru pe matrice; analiză și revizuire colegială; simulare de planificare.	Matrice / plan de intervenție bazat pe un obiectiv SMART.
UC4. Monitorizarea și evaluarea calității	Urmărirea progresului și interpretarea rezultatelor în vederea reglării.	Diferența monitorizare–evaluare; indicatori; fișe de monitorizare; raport de monitorizare vs. raport de evaluare; constatări, concluzii și recomandări; monitorizarea procedurilor și rezultatelor.	Exercițiu practic; analiză de indicatori; studiu de caz; elaborare de instrumente; mini-raport; feedback.	Instrument / plan de monitorizare și concluzii de evaluare.

Unitatea de competență	Finalitatea formativă	Conținuturi dominante	Activități / metode relevante	Produs formativ
UC5. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și asigurarea transparenței	Fundamentarea deciziilor și comunicarea rezultatelor pe baza evidențelor.	Selectarea și verificarea datelor; interpretarea tendințelor; corelații; dashboard și semnale timpurii; vizualizare; comunicare publică; storytelling educațional.	Analiză de seturi de date; dashboard; vizualizare; formularea unei decizii; prezentare pentru decidenți/comunitate.	Sinteză / reprezentare a datelor și decizie argumentată.
UC6. Leadershipul și colaborarea în managementul calității	Coordonarea participativă și dezvoltarea relațiilor de colaborare.	Leadership participativ; comunicare; responsabilitate distribuită; colaborare interinstituțională; mentorat, coaching și peer-learning; feedback; implicarea comunității.	Lucru în grup; simulare; role-play; analiză comună; feedback colegial; reflecție.	Mecanism / plan de colaborare și feedback.
UC7. Îmbunătățirea continuă prin PDCA și integrarea managementului riscurilor	Integrarea rezultatelor într-un proces ciclic de reglare și dezvoltare.	PDCA; feedback sistemic; revizuirea planurilor; managementul riscurilor educaționale; măsuri preventive/corective; continuitate educațională; lecții învățate.	Atelier PDCA; analiză de risc; scenarii; reflecție; revizuirea soluțiilor; portofoliu de bune practici.	Mini-matrice PDCA și plan de îmbunătățire pentru un domeniu prioritar.

Notă. Dimensiunea digitală și managementul riscurilor sunt tratate transversal. Dimensiunea digitală susține accesarea, verificarea, organizarea, analiza și vizualizarea datelor, documentarea, comunicarea și colaborarea. Managementul riscurilor este valorificat în diagnoză/prognoză, planificare și în ciclul PDCA.

5. Corelarea structurii Programului cu agenda operațională a formării

Agenda operațională a programului a fost organizată în unități tematice de instruire. Aceste unități tematice nu sunt identice cu cele șapte unități de competență ale Referențialului: primele reprezintă secvențe de realizare a formării, iar cele șapte UC reprezintă axe de structurare și evaluare a competenței. Tabelul de mai jos evidențiază corespondența funcțională dintre cele două niveluri.

Unitate tematică din agenda de formare	Conținuturi / accent principal	UC susținute predominant	Rezultat / produs documentat
I. Conceptualizarea și fundamentele managementului calității la nivel raional	Conceptul și dimensiunile calității; EFQM, QMS Austria, ISO 21001; rolul OLSDÎ; cultura calității și leadership bazat pe valori.	UC1; conexiuni cu UC6 și UC7	Definirea propriului concept de calitate și identificarea rolurilor-cheie ale OLSDÎ.
II. Diagnoza și prognoza calității educației	Pașaport educațional; SWOT/PESTEL; date cantitative/calitative; tendințe, riscuri și oportunități; prognoză strategică; evidence-informed decision making.	UC2; UC5; UC7	Analiză SWOT/PESTEL locală și 2–3 direcții strategice.
III. Planificarea strategică și operațională	Plan strategic; obiective SMART; indicatori; corelare cu Educația 2030; planificare operațională; matrice logică și fișe de indicatori.	UC3; conexiuni cu UC4 și UC7	Linie completă de plan operațional bazată pe un obiectiv SMART.
IV. Aplicarea managementului calității în rețeaua instituțională locală	Proceduri de monitorizare, feedback profesional, evaluare internă, comunicare și gestionare a datelor; adaptarea procedurilor; simulări; legătura procese–leadership–rezultate.	UC4; UC6; UC7	Procedură adaptată contextului OLSDÎ, testată în scenarii simulate.
V. Managementul resurselor educaționale și infrastructurii	Finanțare, infrastructură și calitate; planificare bugetară orientată pe rezultate; eficiență, echitate, digitalizare și sustenabilitate.	UC3; UC4; UC5	Indicatori de eficiență și recomandări pentru prioritizarea investițiilor.
VI. Managementul resursei umane și dezvoltarea profesională	Recrutare, retenție, distribuție echitabilă; evaluarea performanței; motivare; formare continuă; mentorat, coaching, peer-learning; cultura învățării profesionale.	UC3; UC6	Mini-plan de dezvoltare profesională raională bazat pe nevoi.
VII. Monitorizarea rezultatelor școlare și utilizarea datelor pentru decizie	Surse de date; dashboard; indicatori dinamici și semnale timpurii; tendințe, corelații; utilizarea și comunicarea datelor.	UC4; UC5	Fișă de analiză a datelor educaționale și decizie bazată pe dovezi.
VIII. Monitorizarea și evaluarea calității educației	Monitorizare vs. evaluare; indicatori de proces/produs/impact; rapoarte;	UC4; UC5; UC7	Mini-raport de monitorizare bazat pe

Unitate tematică din agenda de formare	Conținuturi / accent principal	UC susținute predominant	Rezultat / produs documentat
	fișe de monitorizare; matrice PDCA; evaluare reflexivă și participativă.		date și recomandări de îmbunătățire.
IX. Îmbunătățirea continuă și managementul riscurilor	Feedback sistemic; revizuirea planurilor; riscuri pedagogice, organizaționale, demografice și tehnologice; continuitate educațională; lecții învățate.	UC7; conexiuni cu UC2, UC3 și UC5	Mini-matrice PDCA și plan de îmbunătățire pentru un domeniu prioritar.
Integrare și concluzii finale	Recapitularea proceselor-cheie; reflecții asupra rolului liderului educațional local; integrarea produselor și orientarea spre transfer.	UC1–UC7	Plan de îmbunătățire a calității la nivel raional/municipal și reflecție integrativă.

Notă metodologică. Corelarea dintre unitățile tematice ale agendei și cele șapte UC este realizată pentru a demonstra alinierea implementării formative la Referențialul experimental; o unitate tematică poate contribui la dezvoltarea mai multor UC.

6. Strategia metodologică de realizare

Strategia metodologică a fost proiectată în concordanță cu specificul formării profesionale a adulților și cu caracterul aplicativ al competenței de management al calității. Experiența profesională a participanților a fost valorificată ca resursă de învățare, iar sarcinile au fost raportate la probleme și decizii specifice administrației educaționale locale.

Orientarea metodologică	Modalități de realizare	Funcția în dezvoltarea competenței
Învățare prin acțiune	situații-problemă, sarcini aplicative, produse profesionale	transferul achizițiilor în situații profesionale
Învățare bazată pe probleme	studii de caz, analiză cauzală, formularea alternativelor	diagnoza, argumentarea și soluționarea problemelor
Utilizarea datelor și evidențelor	indicatori, seturi de date, analiză și interpretare	fundamentarea diagnozei și a deciziilor
Învățare colaborativă	lucru în grup, analiză comună, prezentare și dezbatere	comunicare, leadership și responsabilitate distribuită
Simulare	situații manageriale, scenarii, luarea deciziilor	integrarea resurselor competenței în contexte apropiate practicii

Orientarea metodologică	Modalități de realizare	Funcția în dezvoltarea competenței
Reflecție profesională	autoanaliză, analiza produselor și a soluțiilor, reflecție asupra transferului	conștientizarea și reglarea propriei practici
Feedback formativ	feedback colegial și al formatorului; revizuirea produselor	reglarea și îmbunătățirea procesului de învățare
Integrare digitală	analiză/vizualizare de date, documentare, comunicare și colaborare digitală	susținerea transversală a proceselor manageriale

7. Organizarea implementării

Componenta implementării	Modalitatea de realizare
Durata intervenției	8 săptămâni
Participanți	120 de specialiști OLSDÎ
Repere de organizare	cele 7 unități de competență definite în Referențial; secvențe tematice corelate cu responsabilitățile profesionale OLSDÎ
Modalitatea de organizare	format hibrid; sesiuni ghidate, activități online, individuale și colaborative
Contextul sarcinilor	probleme și situații relevante pentru activitatea profesională a OLSDÎ
Produse formative	diagnoze, analize, scenarii, planuri și matrici, instrumente de monitorizare, reprezentări ale datelor, mecanisme de colaborare și feedback, planuri de îmbunătățire
Feedback și reglare	feedback al formatorului și colegial; revizuirea și ajustarea produselor
Dimensiunea digitală	accesarea, organizarea, analiza și vizualizarea datelor; documentare, comunicare și colaborare
Managementul riscurilor	identificarea riscurilor; formularea măsurilor preventive/de răspuns; reevaluarea acestora în raport cu rezultatele
Orientarea spre transfer	raportarea produselor și soluțiilor la contexte profesionale specifice OLSDÎ

8. Evaluarea în cadrul Programului

Evaluarea a fost integrată în întregul parcurs formativ și a urmărit atât progresul în elaborarea produselor, cât și dezvoltarea celor șapte unități de competență. Evaluarea inițială (PRE) și evaluarea postformare (POST) au utilizat același Referențial și aceleași criterii, ceea ce a permis comparabilitatea rezultatelor.

- evaluarea diagnostică – identificarea nivelului inițial și a necesităților formative;
- evaluarea formativă – analiza produselor intermediare, feedback, autoevaluare și revizuire;
- evaluarea sumativă/postformare – reevaluarea celor 7 UC prin aceiași 21 de indicatori și descriptori 0–3 utilizați în etapa PRE;
- aprecierea produselor – corectitudine conceptuală și metodologică, coerența argumentării, relevanța pentru contextul managerial, utilizarea datelor, caracterul aplicativ și fezabilitatea soluțiilor.

Grila detaliată de evaluare, descriptorii pentru nivelurile 0–3 și regulile de calcul al scorurilor pe unități de competență și al scorului global sunt prezentate în Anexa 3. Instrumentul PRE–POST este prezentat în Anexa 2.

9. Produse formative și dovezi ale transferului

UC	Exemple de produse formative
UC1	analiză argumentată a unei situații profesionale din perspectiva managementului calității
UC2	diagnoza unei probleme; analiză SWOT/PESTEL; scenariu de intervenție
UC3	matrice/plan de intervenție; linie de plan operațional; obiective și indicatori
UC4	fișă/instrument de monitorizare; mini-raport și concluzii evaluative
UC5	fișă de analiză a datelor; reprezentare/dashboard; decizie argumentată
UC6	mecanism/plan de colaborare și feedback; mini-plan de dezvoltare profesională
UC7	mini-matrice PDCA; registru/analiză de risc; plan de îmbunătățire

Produsele au fost concepute ca elemente ale unui traseu profesional coerent: diagnoza fundamentează planificarea; planificarea oferă repere pentru monitorizare și evaluare; datele și concluziile evaluative susțin decizia; feedbackul și analiza riscurilor alimentează ajustarea și îmbunătățirea continuă.

10. Dovezi privind organizarea și implementarea

Organizarea sesiunilor de instruire pentru specialiștii OLSDÎ în semestrul II al anului 2025 este documentată prin Planul de instruire aprobat de Ministerul Educației și Cercetării și prin agenda programului. Ordinul MEC nr. 1848 din 27.10.2025 aprobă Planul de instruire pentru specialiștii OLSDÎ, iar anexele documentare includ tematici privind conceptualizarea managementului calității, diagnoza și prognoza, planificarea strategică, aplicarea procedurilor, resursele, monitorizarea rezultatelor, datele pentru decizie, monitorizarea/evaluarea și îmbunătățirea continuă.

Anexa 5. Exemple de sarcini formative și produse elaborate în cadrul programului de formare

Anexa reproduce exemple de sarcini formative utilizate efectiv în cadrul Programului de formare a competenței de management al calității a specialiștilor OLSDÎ. Selecția urmărește traseul formativ de la diagnoză și prognoză la planificare, implementare, monitorizare, utilizarea datelor, leadership colaborativ și îmbunătățire continuă. Pentru fiecare exemplu sunt indicate sarcina propriu-zisă, instrucțiunile de lucru și produsul formativ urmărit.

Notă metodologică. Formulările sarcinilor sunt preluate și sintetizate din fișele de lucru utilizate în program. Acolo unde materialele arhivate conțin un exemplu completat/model, este reprodus un extras de produs. În lipsa produsului individual arhivat al participantului, este indicat numai produsul solicitat, fără reconstituirea artificială a unui răspuns.

1. Sarcini formative pentru diagnoză și prognoză

1.1. „Pașaportul educațional raional/municipal”

Corelare principală: *UC2 – Diagnoza și prognoza calității educației; conexiuni cu UC5 și UC6*

Scop: realizarea unei sinteze analitice a stării actuale a sistemului educațional local, prin combinarea datelor statistice, a observațiilor calitative și a percepțiilor profesionale.

Sarcina formativă: Completați în echipă Pașaportul educațional al raionului/municipiului, utilizând datele disponibile la nivelul OLSDÎ și evidențiind elementele care definesc identitatea și starea sistemului educațional local.

- descrieți contextul și profilul educațional local;
- caracterizați rețeaua și tipologiile instituționale, resursele umane, curriculumul și viața școlară, resursele și infrastructura;
- selectați date relevante privind rezultatele/impactul și partenerii educaționali;
- formulați 3 avantaje comparative, 3 provocări majore, 3 riscuri strategice și 3 valori declarate ale comunității educaționale.

Produs formativ solicitat	
Produs	Pașaport educațional raional/municipal completat.
Dovezi utilizate	Date privind rețeaua, personalul, rezultate, infrastructură, participare, parteneriate și context local.
Valoare formativă	Trecerea de la inventarierea datelor la formularea unei imagini sintetice utile pentru diagnoză și decizie.

1.2. „Analiza contextului prin PESTEL”

Corelare principală: *UC2 – Diagnoza și prognoza; UC7 – managementul riscurilor*

Scop: analiza strategică a contextului educațional prin factorii politici/legislativi, economici, social-demografici, tehnologici, ecologici și normativi.

Sarcina formativă: Pentru fiecare categorie PESTEL, identificați 2 tendințe, 1 risc, 1 oportunitate, 1 implicație pentru educația la nivel raional/municipal și sursele/dovezile care susțin constatarea.

- evitați enumerarea unor probleme fără suport; fiecare constatare trebuie legată de o sursă/dovadă;
- diferențiați tendința de risc și oportunitate;
- formulați implicația managerială: ce înseamnă constatarea pentru deciziile OLSDÎ?

Produs formativ solicitat	
Produs	Matrice PESTEL completată pentru contextul raional/municipal.
Conținut minim	12 tendințe, 6 riscuri, 6 oportunități, 6 implicații manageriale și sursele asociate.
Utilizare ulterioară	Constatările sunt valorificate în prognoza strategică, prioritizare și planificare.

1.3. „Prognoza strategică a calității educației”

Corelare principală: *UC2 – Diagnoză și prognoză; UC3 – Planificare; UC7 – Riscuri și îmbunătățire*

Sarcina formativă: Pornind de la constatările formulate în Pașaportul educațional și în SWOT/PESTEL, construiți o prognoză strategică prin obiective SMART, riscuri majore și acțiuni prioritare.

- formulați 2–3 obiective strategice și precizați fundamentul fiecăruia;
- asociați obiectivelor valori relevante pentru managementul calității;
- identificați riscurile majore, cauzele posibile și răspunsurile de diminuare;
- stabiliți acțiuni prioritare, responsabili/parteneri, indicatori de progres și termene.

Extras de produs-model utilizat în formare – Raionul S	
Obiectiv strategic	Până în 2028, cel puțin 80% dintre managerii școlari și specialiștii OLSDÎ vor utiliza instrumente standardizate de analiză și planificare a calității (SWOT, PESTEL, indicatori SMART).

Fundament	Lipsa unui sistem comun de analiză și planificare la nivel raional; activități necorelate între instituții.
Valori asociate	Profesionalism, eficiență, coerență.
Risc major	Rezistența la schimbare în rândul cadrelor didactice și managerilor.
Răspuns	Ateliere de reflecție și promovarea exemplelor pozitive de învățare organizațională.
Acțiune prioritară	Elaborarea și implementarea unei proceduri locale de analiză a calității, cu fișe standardizate SWOT/PESTEL și raport OLSDÎ.

2. Sarcini formative pentru planificarea strategică și operațională

2.1. „Formulăm două obiective SMART”

Corelare principală: *UC3 – Planificarea strategică și operațională; UC5 – utilizarea datelor*

Scop: formularea unor obiective strategice/operaționale clare, măsurabile și realiste, pornind de la prioritățile identificate prin diagnoză.

Sarcina formativă: În grupuri, elaborați două obiective SMART pentru nivelul OLSDÎ: un obiectiv privind un proces și un obiectiv privind rezultate/impact. Pentru fiecare, formulați un indicator de produs și un indicator de impact.

- verificați simultan criteriile: Specific, Măsurabil, Asumabil/Realizabil, Relevant și Temporalizat;
- indicatorul de produs trebuie să descrie un rezultat imediat al acțiunilor;
- indicatorul de impact trebuie să descrie schimbarea produsă în timp.

Exemplu de produs-model	
Obiectiv – proces	Până la sfârșitul anului școlar, 70% dintre cadrele didactice din raion vor aplica cel puțin două metode de învățare activă, monitorizate prin observații la lecții și rapoarte trimestriale.
Indicator de produs	Numărul cadrelor didactice instruite și observate în aplicarea metodelor active.
Indicator de impact	Creșterea cu 15% a proporției elevilor care declară implicare activă în procesul de învățare.

Obiectiv – impact	Până în iunie 2026, reducerea cu 20% a diferenței rural/urban privind rata de promovare la examenele naționale, prin mentorat interșcolar coordonat de OLSDÎ.

2.2. „Linia de plan operațional”

Corelare principală: *UC3 – Planificare; UC4 – Monitorizare; UC7 – PDCA și riscuri*

Sarcina formativă: Pentru un obiectiv SMART formulat anterior, construiți o linie completă de plan operațional în logica PDCA.

- precizați activitatea-cheie, responsabilii, resursele și calendarul;
- formulați indicatorul de produs și indicatorul de impact;
- identificați un risc și o măsură de diminuare;
- stabiliți modalitatea de monitorizare: cine colectează datele, cu ce instrument și cu ce frecvență;
- indicați cum va fi revizuită acțiunea în etapa ACT.

Extras de produs-model – domeniul leadership și orientare strategică	
Obiectiv SMART	Până la decembrie 2025, fiecare instituție din rețea elaborează și aplică un plan anual de autoevaluare internă, conform ghidului raional de calitate validat de OLSDÎ.
Activitate-cheie	Atelier practic pentru directori și responsabili de calitate privind elaborarea planului de autoevaluare.
Indicator de produs	Minimum 25 instituții participante / minimum 20 planuri de autoevaluare elaborate.
Indicator de impact	Minimum 80% dintre instituții aplică planul de autoevaluare până la sfârșitul anului școlar.
Risc / măsură	Fluctuația responsabililor de calitate / includerea adjuncților și a altor membri ai echipei manageriale.
Monitorizare	Fișe de raportare lunară, verificare trimestrială și discuții de feedback cu directorii.

3. Sarcini formative pentru implementare, leadership și colaborare

3.1. „Procedură aplicată: de la document formal la practică funcțională”

Corelare principală: *UC4 – Monitorizare și evaluare; UC6 – Leadership și colaborare; UC7 – PDCA*

Scop: diferențierea unei proceduri existente formal de o procedură aplicată consecvent, monitorizată și îmbunătățită.

Sarcina formativă: Alegeți o procedură relevantă pentru activitatea OLSDÎ și rescrieți-o pentru contextul propriu, precizând scopul, rolurile, pașii și instrumentele, frecvența, indicatorii de produs/impact și modul de monitorizare PDCA.

Extras de produs-model – adaptarea procedurii „Feedback profesional”	
Scop adaptat	De la „evaluarea performanței” la „învățare profesională colaborativă”.
Instrument	Grilă comună „Ce reușești bine / Ce poți îmbunătăți / Ce pași urmează” + jurnal de reflecție.
Frecvență	Două cicluri pe an: planificare – reflecție – ajustare.
Legătura cu datele	Corelarea feedbackului cu indicatorii din planul anual și raportarea semestrială a evoluției.
Logica PDCA	Plan – clarificăm scopul; Do – aplicăm rubrica; Check – analizăm rezultate și percepții; Act – ajustăm formarea și instrumentele.

3.2. „De la decizie la consens: cum negociem o schimbare educațională”

Corelare principală: *UC6 – Leadership și colaborare; UC5 – argumentarea pe date*

Contextul sarcinii: OLSDÎ propune pilotarea feedbackului descriptiv standardizat la clasele II–VI timp de șase săptămâni. Unele instituții susțin inițiativa, iar altele o percep ca pe o cerință birocratică.

Sarcina formativă: În grupuri cu roluri diferite, negociați un consens minimal realist pentru implementarea pilotului și argumentați decizia prin valori, date și fezabilitate.

- stabiliți perioada și amploarea pilotului;
- conveniți asupra instrumentului comun de feedback și a actorilor implicați;
- stabiliți două momente de feedback documentat;
- formulați condițiile minime pentru acceptarea și sustenabilitatea schimbării.

Produs formativ solicitat	
Produs	Acord de consens, decizie de implementare a pilotului.
Elemente obligatorii	Scop comun, actori, responsabilități, durată, instrumente, date de urmărit, momente de feedback și criterii de revizuire.

Competențe exersate	Leadership participativ, negociere, argumentare, responsabilitate distribuită și feedback.

4. Sarcini formative pentru monitorizare, evaluare și utilizarea datelor

4.1. „Indicatori în acțiune”

Corelare principală: *UC4 – Monitorizare și evaluare; UC5 – utilizarea datelor*

Sarcina formativă: Alegeți un domeniu relevant (predare, participare, climat școlar, dezvoltare profesională) și formulați trei indicatori: unul de proces, unul de produs și unul de impact. Pentru fiecare, precizați ce date sunt necesare pentru calcul și cum verificați dacă este realist și măsurabil.

Exemplu de produs-model – domeniul predare și învățare	
Indicator de proces	Numărul observațiilor la lecții și al sesiunilor de feedback realizate trimestrial.
Indicator de produs	Procentul cadrelor didactice care aplică metode interactive de predare.
Indicator de impact	Creșterea cu minimum 10% a satisfacției elevilor față de procesul de predare.

4.2. „De la date la decizie”

Corelare principală: *UC5 – Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și transparență*

Sarcina formativă: Alegeți unul dintre seturile de date oferite. În 5–7 minute formulați două concluzii susținute de date și o decizie recomandată; pregătiți apoi o prezentare de maximum un minut pentru grup.

Exemplu de set de date utilizat în sarcină	
Set – Participare școlară	Clasa V: 88% → 82%; VI: 90% → 83%; VII: 91% → 85%; VIII: 93% → 90% (Semestrul I → Semestrul II).
Produs solicitat	Două concluzii bazate pe tendințe + o decizie recomandată și justificată prin date.
Întrebarea-cheie	Ce facem mai departe ca urmare a datelor și ce informații suplimentare avem nevoie pentru a evita o decizie pripită?

4.3. „Sistem de avertizare timpurie (EWS)”

Corelare principală: *UC2 – Diagnoză/prognoză; UC4 – Monitorizare; UC7 – Riscuri*

Sarcina formativă: Pe baza unui set de indicatori și praguri de alertă, identificați situațiile care necesită intervenție, estimați nivelul de risc, propuneți măsuri imediate, responsabilul și termenul de revizuire. Formulați apoi o scurtă sinteză PDCA.

Extras de produs-model EWS	
Alertă	14% absențe nemotivate în semestrul I la o instituție; prag de alertă >10%/lună.
Nivel de risc	Ridicat.
Măsură imediată	Vizită OLSDÎ + colaborare cu serviciul de asistență psihopedagogică; consiliere elevi.
Responsabil / termen	Diriginți / OLSDÎ; revizuire în 30 de zile.
PDCA	Plan – extinderea EWS; Do – fișe lunare standardizate; Check – analiză trimestrială; Act – revizuirea indicatorilor/pragurilor.

4.4. „Analiza unui raport de monitorizare/evaluare”

Corelare principală: *UC4 – Monitorizare și evaluare; UC5 – Date pentru decizie*

Sarcina formativă: Analizați un fragment de raport instituțional simulat și separați datele de monitorizare de concluziile evaluative. Identificați indicatorii utilizați, punctele tari, zonele de îmbunătățire și lecția generală pentru OLSDÎ.

- ce este descriere și ce este interpretare?
- ce concluzie poate fi susținută de date și ce concluzie ar necesita dovezi suplimentare?
- ce recomandare concretă derivă din analiză?

Produs formativ solicitat	
Produs	Fișă de analiză a raportului cu constatări, concluzii evaluative și recomandări.
Criteriu-cheie	Separarea clară dintre date, interpretare și decizie/recomandare.
Transfer	Utilizarea aceleiași logici în analiza rapoartelor și datelor din activitatea curentă OLSDÎ.

5. Sarcini formative pentru îmbunătățirea continuă și managementul riscurilor

5.1. „MINI-PDCA pentru o problemă reală”

Corelare principală: *UC7 – Îmbunătățire continuă; conexiuni cu UC2–UC5*

Sarcina formativă: Alegeți un scenariu real sau propus (scăderea rezultatelor la citire, fluctuația cadrelor didactice, nemulțumirea părinților privind comunicarea) și completați o fișă MINI-PDCA.

- PLAN – definiți problema și formulați un obiectiv SMART;
- DO – descrieți intervențiile, actorii și responsabilitățile;
- CHECK – indicați datele și indicatorii prin care măsurați progresul;
- ACT – decideți ce ajustați, extindeți, modificați sau opriți în baza rezultatelor.

Exemplu-model de aplicare PDCA – absenteism	
PLAN	Reducerea absenteismului cu 10% în 5 școli cu risc ridicat, pe baza datelor EWS.
DO	Pilot de 6 săptămâni cu mentorat elev–elev și întâlniri de consiliere familie–școală.
CHECK	Analiza lunară a datelor EWS și compararea evoluției absențelor.
ACT	Ajustarea comunicării cu familiile și extinderea pilotului la alte două școli, dacă datele susțin intervenția.

5.2. „Întrebările de control înaintea unei decizii manageriale”

Corelare principală: *UC7 – PDCA; UC5 – fundamentarea deciziilor; UC2–UC4*

Sarcina formativă: Înaintea unei decizii manageriale, aplicați grila de reflecție și răspundeți succint la întrebările de control. Exercițiul este utilizat ca micro-rutină de leadership reflexiv.

- Unde suntem acum și ce date arată aceasta?
- Ce vrem să schimbăm și care este obiectivul SMART?
- Ce dovezi vor arăta că am reușit (produs și impact)?
- Ce alternative avem și de ce alegem una dintre ele?
- Ce resurse avem/lipsesc și cum diminuăm riscurile?
- Când revizuim planul și pe baza căror date?

Produs formativ solicitat	
Produs	Fișă scurtă de reflecție/decizie, completată pentru o situație profesională concretă.
Rol	Verificarea rapidă a coerenței dintre date, obiectiv, acțiune, indicatori, riscuri și revizuire.
Transfer	Poate fi utilizată ulterior ca rutină de analiză înaintea deciziilor importante la nivel OLSDÎ.

6. Sinteza produselor formative rezultate din sarcini

Etapa/dimensiunea formativă	Produse rezultate
Diagnoză și prognoză	Pașaport educațional; matrice PESTEL; prognoză strategică; matrice de riscuri.
Planificare	Obiective SMART; indicatori de produs/impact; linie de plan operațional; plan strategic.
Implementare și leadership	Procedură adaptată și operaționalizată; acord de consens; mecanism de feedback.
Monitorizare și evaluare	Set de indicatori; fișă EWS; fișă de analiză a raportului; mini-raport de monitorizare/evaluare.
Date și decizie	Concluzii bazate pe date; decizie argumentată; sinteză/reprezentare a datelor.
Îmbunătățire continuă	Fișă MINI-PDCA; plan de îmbunătățire; măsuri de prevenire/diminuare a riscurilor; fișă de reflecție managerială.

În ansamblu, sarcinile formative au fost proiectate pentru a produce rezultate intermediare care se leagă funcțional între ele: Pașaportul educațional și analiza contextului fundamentează diagnoza și prognoza; acestea susțin formularea obiectivelor și planificarea; indicatorii și EWS permit monitorizarea; analiza datelor fundamentează decizia; iar PDCA și reflecția managerială transformă rezultatele în măsuri de ajustare și îmbunătățire. Produsele au avut astfel atât funcție de învățare, cât și funcție de transfer către activitatea profesională a specialistului OLSDÎ.

Anexa 6. Instrumente manageriale pentru operaționalizarea Modelului managerial de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ

Prezenta anexă reunește un set de instrumente manageriale utilizate și adaptate în cadrul programului de formare, reorganizate în raport cu arhitectura Modelului managerial de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ. Instrumentele au caracter operațional și adaptabil: ele sprijină transformarea datelor și constatărilor în decizii, intervenții, monitorizare, feedback și măsuri de îmbunătățire, fără a substitui documentele normative sau instrumentele oficiale aplicabile.

Organizarea setului urmează logica celor cinci macroprocese ale mecanismului managerial (diagnoză și prognoză; elaborarea politicii și planificarea strategică; organizarea și implementarea intervențiilor; monitorizarea și evaluarea; feedback și îmbunătățire continuă) și corespondența funcțională cu ciclul PDCA: PLAN – DO – CHECK – ACT. Unele instrumente au caracter transversal și pot fi utilizate în mai multe direcții de asigurare a calității.

Legendă de corelare cu Modelul managerial

- D1 – coerența cadrului normativ și metodologic la nivel local
- D2 – management strategic
- D3 – management curricular
- D4 – monitorizarea managementului instituțional
- D5 – evaluarea și consilierea metodologică
- D6 – managementul resurselor umane
- D7 – managementul resurselor tangibile și informaționale
- D8 – managementul parteneriatelor

Matricea instrumentelor

Nr.	Instrument	PDCA	Macroproces predominant	Direcții	UC	Utilitate managerială
6.1	Pașaportul educațional raional/municipal	PLAN	Diagnoză și prognoză	D2, D3, D6, D7, D8	UC2, UC5	Sinteză a stării sistemului educațional local și a principalelor tendințe.
6.2	Analiza PESTEL	PLAN	Diagnoză și prognoză	D1, D2, D7, D8	UC2, UC7	Analiza factorilor externi, oportunităților și riscurilor.
6.3	Fișa de diagnoză și prognoză strategică	PLAN	Diagnoză/prognoză → planificare	D2, transversal	UC2, UC3, UC7	Transformarea diagnozei în obiective, riscuri, scenarii și acțiuni prioritare.
6.4	Grila de formulare/verificare SMART	PLAN	Planificare strategică	D2, transversal	UC3	Formularea obiectivelor clare, măsurabile, realizabile, relevante și temporalizate.
6.5	Matricea planului strategic raional/municipal	PLAN	Planificare strategică	D1–D8	UC3, UC5, UC6	Corelarea obiectivelor, rezultatelor, acțiunilor,

Nr.	Instrument	PDCA	Macroproces predominant	Direcții	UC	Utilitate managerială
						indicatorilor și responsabilităților.
6.6	Linia de plan operațional în logica PDCA	PLAN/DO/CHECK/ACT	Planificare → implementare → monitorizare → îmbunătățire	D1–D8	UC3, UC4, UC7	Trasabilitatea dintre obiectiv, activitate, resurse, indicatori, risc și monitorizare.
6.7	Fișa de operaționalizare/adaptare a unei proceduri	DO/CHECK/ACT	Organizare și implementare	D3, D4, D5, D6	UC4, UC6, UC7	Transformarea unei proceduri formale într-o practică aplicată, monitorizată și revizuită.
6.8	Matricea de coordonare și consens	DO	Organizare și implementare	D2, D5, D8	UC6	Implicarea actorilor, negocierea opțiunilor și asumarea deciziilor.
6.9	Grila indicatorilor de proces–produs–impact	PLAN/CHECK	Planificare + monitorizare/evaluare	D1–D8	UC3, UC4, UC5	Definirea indicatorilor și a surselor de date pentru măsurarea progresului și impactului.
6.10	Fișa EWS – sistem de avertizare timpurie	CHECK/ACT	Monitorizare/evaluare + feedback	D3, D4, D6, D7	UC2, UC4, UC5, UC7	Detectarea timpurie a riscurilor și declanșarea intervențiilor preventive.
6.11	Fișa «Din date la decizie»	CHECK/ACT	Monitorizare/evaluare → feedback	D2–D7	UC5	Interpretarea datelor, formularea concluziilor și fundamentarea deciziei.
6.12	Fișa de analiză a raportului de monitorizare/evaluare	CHECK	Monitorizare și evaluare	D3, D4, D5	UC4, UC5	Separarea datelor de interpretare și transformarea concluziilor în recomandări.
6.13	MINI-PDCA și registrul succint de risc	ACT/PLAN	Feedback și îmbunătățire continuă	D1–D8	UC7	Planificarea, verificarea și ajustarea rapidă a unei intervenții pe baza datelor și riscurilor.
6.14	Grila de reflecție managerială înaintea deciziei	ACT	Feedback și îmbunătățire continuă	D1–D8	UC6, UC7	Autoverificarea calității deciziei și programarea revizuirii.

I. Instrumente pentru PLAN – diagnoză, prognoză și planificare

6.1. Pașaportul educațional raional/municipal

Scop: realizarea unei sinteze analitice a stării sistemului educațional local, utilizând date cantitative și calitative ca bază pentru diagnoză și planificare.

Produs: profil educațional local sintetic, cu avantaje comparative, provocări, riscuri strategice și valori relevante.

Componentă	Repere/indicatori orientativi	Date / constatări
Context și profil local	Amplasare; localități; profil socio-economic; demografie; particularități relevante.	
Rețea și tipologii instituționale	Număr și tipuri de instituții; evoluția rețelei; accesibilitate.	
Resurse umane	Număr cadre; vârstă; calificare; fluctuație; nevoi de formare; disponibilitate pentru inovare.	
Curriculum și viață școlară	Oferta educațională; opționale; activități extracurriculare; proiecte; relația cu părinții.	
Resurse și infrastructură	Spații; TIC; laboratoare; transport; internet; condiții sanitare; echitate în acces.	
Date de calitate / rezultate	Rezultate educaționale; progres; examene; tranziții; absenteism; participare.	
Parteneri educaționali	APL; servicii publice; ONG; agenți economici; părinți; tipuri de colaborare.	
3 avantaje comparative	Ce funcționează distinct și poate fi valorificat strategic?	
3 provocări majore	Ce dificultăți sistemice afectează calitatea?	
3 riscuri strategice	Ce evenimente/factori pot compromite obiectivele?	
3 valori declarate	Ce valori trebuie să ghideze deciziile și colaborarea?	

6.2. Fișa de analiză PESTEL

Scop: analiza contextului extern prin identificarea tendințelor, riscurilor, oportunităților și implicațiilor manageriale.

Factor	Tendința 1	Tendința 2	Risc	Oportunitate	Implicație pentru OLSDÎ / surse-dovezi
P – Politic / guvernanță					
E – Economic					
S – Social / demografic					
T – Tehnologic					
E – Ecologic					
L – Legal / normativ					

6.3. Fișa de diagnoză și prognoză strategică

Scop: transformarea datelor și constatărilor din diagnoză în direcții de evoluție, obiective, riscuri și acțiuni prioritare.

Obiectiv strategic (SMART)	Fundament: date/constatări	Valori/principii asociate	Scenariu de evoluție / rezultat urmărit

Risc major	Cauze posibile	Probabilitate / impact	Măsuri de prevenire / răspuns	Responsabil / termen de revizuire

Acțiune prioritară	Responsabili / parteneri	Indicator de progres	Termen

6.4. Grila de formulare și verificare a obiectivelor SMART

Criteriu	Test de calitate	Întrebare de verificare
S – Specific	Este clar și focalizat?	Ce exact dorim să realizăm?
M – Măsurabil	Are indicatori și valoare/criteriu de succes?	Cum vom ști că am reușit?
A – Asumabil/realizabil	Este realist în raport cu resursele și responsabilitățile?	Cine îl asumă și poate contribui la realizare?
R – Relevant	Este aliniat priorității/problemelor și rezultatelor urmărite?	De ce este important pentru calitate?
T – Temporalizat	Are termen și, dacă este necesar, etape intermediare?	Până când?

Domeniu / problemă	Obiectiv SMART	Indicator de produs	Indicator de impact	Termen

6.5. Matricea planului strategic raional/municipal pentru calitate

Scop: asigurarea coerenței dintre diagnoză, direcții, obiective, rezultate, măsuri, indicatori, resurse și responsabilități.

Direcție / problemă prioritară	Obiectiv strategic SMART	Rezultat așteptat	Măsuri / acțiuni-cheie	Indicatori produs / impact	Responsabili / resurse	Termen / monitorizare

6.6. Linia de plan operațional în logica PDCA

Element	Completare
Obiectiv SMART	
Activitate-cheie	
Responsabil(i) / parteneri	
Resurse necesare	
Calendar / termen	
Indicator de produs	
Indicator de impact	
Risc și măsură de diminuare	
Modalitate de monitorizare (date, instrument, frecvență, responsabil)	
Decizie de ajustare / data revizuirii	

PDCA	Întrebarea-cheie	Funcția
PLAN	Ce vrem să schimbăm și cum vom ști că direcția este corectă?	Definim problema, obiectivul, rezultatele, activitățile și indicatorii.
DO	Cum punem în practică și cine răspunde?	Implementăm și documentăm acțiunile.
CHECK	Ce arată datele?	Comparăm progresul cu indicatorii și linia de bază.
ACT	Ce păstrăm, ajustăm sau extindem?	Revizuim intervenția și reluăm ciclul.

II. Instrumente pentru DO – organizare, implementare, coordonare și sprijin

6.7. Fișa de operaționalizare și adaptare a unei proceduri

Scop: transformarea unei proceduri existente dintr-un document formal într-o practică aplicată consecvent, măsurată și revizuită.

Componentă	Ce adaptăm / definim?	De ce?	Cum măsurăm aplicarea și efectul?
Scopul procedurii			
Roluri și responsabilități			
Pași și instrumente			
Calendar / frecvență			
Indicatori de produs / impact			
Legătura cu datele și alte procese			
Monitorizare și revizuire PDCA			

Reflecție de implementare: Ce schimbăm imediat? Ce schimbăm în 30 de zile? Ce schimbăm în 90 de zile?

6.8. Matricea de coordonare, negociere și consens

Scop: facilitarea implicării actorilor relevanți și a construirii unui consens minim realist pentru o schimbare sau intervenție.

Actor / grup	Interes / rol	Poziție inițială	Îngrijorări / rezistențe	Date / argumente relevante	Angajament convenit	Responsabilitate / feedback

Element al consensului	Decizie convenită / condiții minime	Cum verificăm respectarea acordului?
Perioada/pilotul		
Participanți/instituții		
Instrument comun/procedură		
Momente de feedback/revizuire		

III. Instrumente pentru CHECK – monitorizare, evaluare și utilizarea datelor

6.9. Grila indicatorilor de proces – produs – impact

Scop: definirea indicatorilor care permit urmărirea implementării, a rezultatelor imediate și a schimbării produse.

Domeniu / obiectiv	Indicator de proces	Indicator de produs	Indicator de impact	Sursa de date	Frecvență / responsabil

Verificare: Este indicatorul clar definit? Are unitate de măsură? Are linie de bază și/sau țintă? Datele pot fi colectate realist și periodic?

6.10. Fișa de monitorizare – sistem de avertizare timpurie (EWS)

Scop: identificarea timpurie a riscurilor care pot afecta participarea, rezultatele, climatul, resursele umane sau alte domenii relevante, pentru declanșarea intervențiilor preventive.

Domeniu de risc	Indicator urmărit	Prag de alertă	Sursa de date	Frecvență	Instituție/situație	Nivel risc	Măsură imediată	Responsabil	Revizuire

Sinteză pe domeniu	Nr. instituții cu risc	Tendință față de perioada precedentă	Intervenții efectuate	Observații privind impactul / decizie

6.11. Fișa „De la date la decizie”

Scop: trecerea de la raportarea descriptivă a datelor la interpretare, prioritizare și decizie argumentată.

Set / sursă de date	Perioada / linia de bază	Valoarea actuală / tendința	Ce spun datele? (2 constatări)	Ce nu explică datele / ce mai trebuie verificat?	Decizie recomandată	Cum comunicăm / cui?

6.12. Fișa de analiză a unui raport de monitorizare/evaluare

Scop: distingerea informației descriptive de interpretarea evaluativă și formularea recomandărilor utile pentru decizie.

Element analizat	**Conținut / răspuns**
Fragment / situație analizată	
Date de monitorizare identificate	
Concluzii de evaluare	
Indicatori utilizați și adecvarea lor	
Puncte tari / rezultate pozitive	
Zone de îmbunătățire / cauze posibile	
Recomandări / decizie derivată	
Date suplimentare necesare / termen de urmărire	

IV. Instrumente pentru ACT – feedback, reglare și îmbunătățire continuă

6.13. Fișa MINI-PDCA cu integrarea riscurilor

Scop: organizarea rapidă a unei intervenții de îmbunătățire pornind de la o problemă prioritară și date relevante.

Etapa	**Ce facem?**	**Cu cine?**	**Ce date / indicatori folosim?**	**Risc principal / măsură**	**Dovada progresului**
PLAN					
DO					
CHECK					
ACT					

Întrebări-ghid: Ce problemă prioritizăm și de ce? Ce obiectiv SMART formulăm? Ce intervenții sunt realiste? Ce indicator arată dacă intervenția funcționează? Ce ajustăm în funcție de date? Extindem, modificăm sau oprim intervenția?

6.14. Grila de reflecție managerială înaintea deciziei

Scop: autoverificarea rapidă a calității unei decizii și a continuității circuitului de feedback.

Întrebarea de control	**Funcția managerială**
1. Unde suntem acum? Ce date demonstrează situația?	Diagnoză actualizată / linie de bază
2. Ce vrem să schimbăm? Obiectivul este SMART?	Clarificarea direcției și a rezultatului urmărit
3. Ce dovezi vor arăta că am reușit?	Indicatori de produs și impact
4. Ce alternative avem și de ce alegem această opțiune?	Argumentarea și validarea deciziei

Întrebarea de control	Funcția managerială
5. Ce resurse avem/lipsesc? Ce riscuri anticipăm și cum le diminuăm?	Fezabilitate și prevenție
6. Când și pe baza căror date revizuim decizia/planul?	Programarea feedbackului și a îmbunătățirii

Notă de utilizare

Instrumentele din această anexă pot fi utilizate independent sau integrat. Succesiunea recomandată pentru o problemă complexă este: Pașaport/PESTEL și alte date de diagnoză → obiectiv SMART și prognoză → plan strategic/operațional → organizarea procedurilor și coordonarea actorilor → monitorizare prin indicatori/EWS → analiză și decizie → MINI-PDCA și revizuire. În funcție de domeniul investigat, instrumentele se adaptează particularităților instituțiilor, disponibilității datelor și responsabilităților OLSDÎ

Anexa 7. Centralizatorul rezultatelor cercetării preexperimentale

Întrebările Q1–Q9 | Respondenți S001–S141

Cod respondent	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
S001	3	3	3	4	3	2	3	3	3
S002	3	3	4	3	2	4	2	3	3
S003	3	3	3	4	3	3	4	2	3
S004	3	3	2	4	3	3	3	3	3
S005	3	2	4	4	2	4	4	2	3
S006	3	3	3	4	2	2	3	3	2
S007	3	3	4	4	3	2	3	4	2
S008	3	3	3	4	3	3	3	3	3
S009	3	2	3	4	3	2	3	3	3
S010	3	2	2	4	2	4	3	4	2
S011	3	3	3	3	3	4	3	3	3
S012	3	3	3	4	3	3	4	2	2
S013	3	3	3	4	3	3	4	3	3
S014	3	3	2	4	3	2	3	3	3
S015	3	3	4	3	3	3	2	3	4
S016	3	2	4	4	4	4	4	3	4
S017	3	3	3	4	3	2	4	4	3
S018	3	3	4	4	3	3	3	4	3
S019	3	4	4	4	3	4	4	3	3
S020	3	4	3	4	3	3	3	3	2
S021	3	2	4	4	3	3	3	3	2
S022	3	3	3	3	3	2	4	3	2
S023	2	2	4	4	3	3	4	3	2
S024	3	3	2	4	3	2	3	2	2
S025	3	2	3	4	3	3	3	2	2
S026	3	3	3	4	3	3	2	3	3
S027	3	3	4	4	3	4	3	2	2
S028	2	4	4	4	3	2	3	3	3
S029	3	3	2	4	4	3	4	3	2
S030	3	3	4	4	2	3	4	2	2
S031	3	2	2	4	3	2	4	2	3
S032	3	4	2	4	3	2	3	2	3
S033	2	2	3	4	2	3	3	2	3
S034	3	3	4	3	2	3	3	3	4
S035	2	3	4	4	3	2	3	2	2

S036	3	2	2	3	2	3	2	2	2
S037	3	3	4	4	2	3	2	2	3
S038	3	4	3	4	3	3	3	4	3
S039	2	4	4	4	3	3	2	3	3
S040	2	3	3	4	3	2	3	3	2
S041	3	2	4	4	3	4	3	3	2
S042	3	2	3	3	3	2	2	4	3
S043	3	3	4	3	3	3	2	3	3
S044	3	4	3	4	3	2	4	3	3
S045	3	2	4	3	2	2	3	3	2
S046	3	2	4	4	3	4	4	3	2
S047	3	3	3	4	3	3	3	2	2
S048	3	3	3	4	3	2	2	4	2
S049	3	3	4	4	3	4	3	2	3
S050	3	4	4	4	2	4	3	3	4
S051	2	3	2	4	3	2	2	3	3
S052	3	3	4	4	3	4	3	3	2
S053	3	3	3	4	3	3	2	3	4
S054	2	3	4	3	2	3	3	4	4
S055	3	3	3	3	3	2	3	4	2
S056	3	3	3	4	3	3	4	2	2
S057	2	4	4	4	2	3	3	3	3
S058	2	3	3	3	3	3	3	2	2
S059	3	4	4	4	3	3	2	3	3
S060	2	3	3	4	3	3	2	3	2
S061	3	4	4	4	3	3	3	3	4
S062	3	3	4	4	2	4	3	4	3
S063	3	3	4	4	3	4	3	2	2
S064	3	4	4	4	2	3	3	3	3
S065	3	2	3	4	3	3	2	3	4
S066	3	4	2	3	2	4	2	3	4
S067	2	4	2	4	3	3	2	4	4
S068	2	3	2	4	3	3	3	3	4
S069	3	3	4	4	3	2	2	4	3
S070	3	3	4	4	3	4	3	4	3
S071	3	2	4	4	3	3	3	3	2
S072	3	3	4	4	2	3	2	4	3
S073	3	3	2	4	3	2	2	2	3
S074	3	2	3	4	3	3	2	4	2

S075	3	3	4	4	3	2	2	3	3
S076	3	3	3	4	3	3	2	4	4
S077	3	2	3	3	3	3	4	2	3
S078	3	2	3	4	2	3	2	3	2
S079	2	3	3	4	3	3	4	2	4
S080	3	3	2	4	3	3	3	3	3
S081	3	3	4	4	3	4	2	3	2
S082	3	3	4	4	3	4	3	3	2
S083	3	3	3	4	3	2	3	2	3
S084	3	3	4	4	3	3	3	3	2
S085	3	3	3	4	3	3	2	3	3
S086	3	3	4	4	3	2	3	2	2
S087	3	3	3	4	3	2	2	2	3
S088	3	4	3	4	3	3	4	4	2
S089	3	3	3	4	3	3	3	3	3
S090	3	3	4	4	3	2	3	3	3
S091	3	3	4	4	3	3	3	3	3
S092	3	3	2	4	2	2	3	3	3
S093	3	3	4	3	3	4	3	3	3
S094	3	2	4	4	3	2	3	3	4
S095	2	2	3	3	3	4	4	3	2
S096	2	3	4	4	2	3	2	3	2
S097	3	3	3	3	3	3	4	4	3
S098	3	3	3	3	3	3	3	3	3
S099	3	3	4	3	3	4	2	3	3
S100	3	2	2	3	3	3	3	4	2
S101	3	3	3	4	3	2	4	3	4
S102	2	3	4	3	3	2	3	4	2
S103	2	2	3	4	3	2	2	4	3
S104	3	2	3	3	3	4	3	4	4
S105	3	3	3	4	3	3	3	3	2
S106	3	3	4	4	3	3	2	2	2
S107	3	3	3	4	3	2	3	3	3
S108	3	3	3	4	3	3	3	4	4
S109	3	3	3	4	2	3	3	3	2
S110	3	3	3	4	3	4	2	3	3
S111	3	3	3	3	3	3	4	3	3
S112	3	2	3	4	3	4	4	2	3
S113	3	4	4	4	3	3	3	3	2

S114	3	3	4	4	3	3	3	4	3
S115	3	3	4	3	3	2	3	3	2
S116	3	3	2	4	3	3	2	3	2
S117	3	2	3	4	3	3	3	3	4
S118	3	3	3	4	3	2	2	2	3
S119	3	3	3	4	3	4	4	3	3
S120	3	3	2	3	3	3	3	3	3
S121	3	3	2	4	3	3	2	3	3
S122	3	2	3	4	3	3	4	3	2
S123	2	2	4	4	3	3	2	4	4
S124	3	3	4	4	3	3	2	3	2
S125	3	3	2	4	3	4	2	2	2
S126	3	3	4	4	3	2	2	4	3
S127	3	3	4	4	3	2	3	2	3
S128	3	2	2	4	2	4	3	3	2
S129	3	3	3	4	3	2	2	2	3
S130	3	3	3	4	3	3	3	3	3
S131	3	3	2	4	3	4	4	3	2
S132	3	2	3	3	3	4	4	2	4
S133	3	2	3	4	3	3	2	3	3
S134	3	4	4	3	3	2	3	2	3
S135	3	4	3	3	3	2	3	3	3
S136	3	3	2	4	2	3	3	3	3
S137	3	3	4	4	3	4	3	2	3
S138	3	3	4	4	3	2	3	4	2
S139	3	3	4	4	3	2	4	2	2
S140	3	3	4	4	3	2	2	2	2
S141	3	4	3	4	3	4	3	3	3

Întrebările Q10–Q20 | Respondenți S001–S141

Cod respondent	**Q10**	**Q11**	**Q12**	**Q13**	**Q14**	**Q15**	**Q16**	**Q17**	**Q18**	**Q19**	**Q20**
S001	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3	4
S002	3	2	3	4	2	4	3	4	3	4	4
S003	2	2	2	3	4	4	3	2	3	4	4
S004	2	3	3	4	2	2	4	3	4	4	3
S005	3	2	2	2	3	2	3	4	2	2	2
S006	3	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3
S007	2	4	3	4	4	3	3	2	4	4	3
S008	3	4	3	4	4	3	2	3	3	2	2

S009	3	2	3	3	3	3	3	2	4	3	4
S010	4	3	3	2	3	3	4	3	2	4	2
S011	2	2	3	4	3	2	2	2	3	3	4
S012	2	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3
S013	2	3	3	3	4	3	2	3	2	4	3
S014	2	4	2	4	3	4	3	3	3	4	3
S015	2	3	3	3	2	3	4	2	4	4	4
S016	2	3	3	4	2	4	3	3	2	3	3
S017	3	3	4	3	2	3	2	4	3	3	2
S018	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3
S019	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3
S020	3	3	2	4	4	3	3	3	2	3	3
S021	3	3	3	2	4	2	3	3	3	2	4
S022	2	2	2	4	2	2	3	3	4	2	4
S023	3	4	3	4	4	4	3	3	4	2	3
S024	2	3	3	4	4	4	2	4	2	3	2
S025	3	3	2	4	3	2	3	4	3	2	4
S026	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3
S027	2	3	2	2	2	4	2	3	2	2	3
S028	3	3	3	3	4	4	3	3	2	2	4
S029	2	4	4	3	4	3	2	4	4	2	2
S030	4	3	2	4	2	2	4	3	4	4	3
S031	3	3	2	3	3	3	4	3	4	4	3
S032	3	4	4	2	4	4	3	3	4	4	2
S033	4	3	2	2	4	3	2	4	4	2	4
S034	4	4	3	3	3	3	4	2	3	2	3
S035	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3
S036	4	2	3	4	4	3	3	3	4	3	4
S037	2	4	2	4	4	3	3	4	3	3	4
S038	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4
S039	3	3	3	2	3	2	3	2	2	4	3
S040	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2
S041	3	4	2	4	3	3	2	2	2	2	4
S042	2	3	3	4	3	4	3	2	2	3	4
S043	2	4	2	4	3	3	3	4	2	4	3
S044	3	4	2	4	3	2	3	4	3	3	3
S045	2	4	3	3	4	3	3	2	3	3	2
S046	3	4	2	3	2	2	2	3	2	2	4
S047	3	2	3	3	3	4	4	3	2	4	4

S048	3	2	3	4	4	2	4	2	3	3	4
S049	2	3	3	4	4	3	3	3	3	2	4
S050	2	3	4	3	2	4	2	3	3	2	3
S051	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
S052	2	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3
S053	3	2	3	3	4	3	2	3	2	3	4
S054	2	3	3	4	4	2	3	2	3	3	3
S055	3	3	3	2	3	2	4	3	2	3	4
S056	3	3	2	2	3	3	2	4	4	3	3
S057	3	4	3	3	3	2	3	2	4	2	4
S058	2	4	3	3	3	4	2	3	2	4	4
S059	2	2	3	2	4	4	3	2	2	2	3
S060	2	3	3	2	4	3	4	4	3	4	4
S061	4	3	3	4	3	3	2	3	4	4	3
S062	2	3	3	4	3	3	3	4	3	2	4
S063	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4
S064	3	3	2	2	2	4	4	3	4	2	4
S065	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3
S066	3	3	2	2	4	3	4	2	3	4	4
S067	2	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
S068	3	4	3	2	3	2	4	3	3	2	2
S069	3	3	3	3	2	4	4	3	3	3	3
S070	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2
S071	3	2	3	4	3	4	4	2	3	2	4
S072	4	3	2	3	3	4	4	4	3	3	4
S073	4	3	2	3	4	3	4	3	4	2	2
S074	3	4	3	3	4	2	3	2	4	4	3
S075	3	4	4	2	3	2	4	2	2	4	3
S076	2	3	3	4	4	4	3	3	2	2	3
S077	3	3	3	3	2	4	4	3	3	3	4
S078	3	4	2	4	4	3	3	4	3	4	3
S079	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	4
S080	3	4	3	2	2	3	4	4	2	3	4
S081	3	2	3	4	2	2	3	3	4	2	3
S082	3	3	3	3	3	4	2	3	4	2	3
S083	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4
S084	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3
S085	3	3	2	4	2	3	4	3	2	4	4
S086	3	2	3	3	2	3	4	4	3	3	4

S087	2	2	2	3	3	2	4	3	3	3	2
S088	3	3	3	3	3	2	3	4	3	2	3
S089	3	4	2	4	2	4	3	4	3	3	4
S090	4	3	3	3	4	2	2	4	2	3	3
S091	4	3	2	4	4	2	3	2	3	3	3
S092	2	3	2	4	4	2	3	2	4	4	2
S093	2	4	3	2	4	3	4	4	3	3	3
S094	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2
S095	4	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3
S096	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3
S097	2	2	2	3	2	4	4	4	2	4	4
S098	3	4	3	3	4	2	4	3	2	3	3
S099	2	2	3	4	2	2	4	4	3	3	4
S100	4	3	2	4	4	2	3	2	3	4	3
S101	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
S102	3	3	3	2	3	2	4	4	2	2	3
S103	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4
S104	3	3	2	4	3	4	4	3	2	3	3
S105	3	2	3	4	3	2	4	3	2	2	3
S106	3	4	3	2	3	4	4	3	4	4	4
S107	2	2	3	3	4	3	4	2	3	2	4
S108	4	2	3	3	2	3	4	2	2	4	4
S109	4	3	3	4	3	3	2	2	3	3	4
S110	3	3	3	4	4	4	3	3	2	3	4
S111	3	2	3	4	4	4	3	4	4	2	2
S112	3	2	2	4	2	3	2	3	4	4	2
S113	3	3	2	4	2	3	4	4	4	2	2
S114	3	3	3	2	4	2	4	4	3	3	4
S115	3	3	2	3	2	3	4	3	4	3	3
S116	2	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4
S117	2	4	3	3	3	2	4	3	4	2	3
S118	2	3	2	3	2	3	2	4	4	2	2
S119	2	4	4	3	2	3	3	4	2	4	4
S120	3	3	4	4	4	3	3	2	4	2	4
S121	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2
S122	2	2	2	2	4	3	3	4	2	3	3
S123	3	4	4	2	2	4	4	4	2	2	4
S124	2	3	2	2	3	4	2	3	3	2	3
S125	2	4	3	3	4	4	3	4	2	4	3

S126	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4
S127	2	3	2	3	4	3	4	3	3	3	4
S128	3	2	2	3	4	3	3	4	4	4	3
S129	2	2	3	3	3	3	4	2	2	3	3
S130	3	3	4	3	3	3	2	3	3	4	4
S131	4	2	3	3	4	4	3	3	4	3	3
S132	2	3	3	4	4	3	2	2	3	4	4
S133	3	2	3	3	3	3	2	2	4	2	3
S134	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3
S135	3	2	2	3	3	2	4	3	4	3	2
S136	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	4
S137	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	2
S138	2	3	2	3	4	3	2	4	4	3	3
S139	4	4	3	3	3	2	4	2	3	3	4
S140	3	3	4	4	4	4	2	2	4	3	3
S141	2	3	4	2	3	2	3	4	4	2	3

Întrebările Q21–Q31 | Respondenți S001–S141

Cod respondent	**Q21**	**Q22**	**Q23**	**Q24**	**Q25**	**Q26**	**Q27**	**Q28**	**Q29**	**Q30**	**Q31**
S001	2	4	2	2	3	4	4	3	4	3	2
S002	4	3	4	2	4	4	2	3	4	2	4
S003	3	3	4	4	4	4	4	2	4	2	2
S004	2	4	4	3	3	3	4	2	4	4	4
S005	2	3	4	3	4	3	2	2	3	2	3
S006	2	2	3	3	4	4	3	3	4	2	3
S007	4	2	4	3	4	2	2	2	2	4	3
S008	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3
S009	2	2	4	4	4	4	2	3	4	4	2
S010	4	3	2	3	4	3	3	2	3	3	4
S011	3	2	4	4	4	4	2	2	3	3	2
S012	4	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3
S013	4	4	4	3	4	3	2	3	3	3	2
S014	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	3
S015	2	2	4	3	4	4	4	2	2	2	3
S016	2	3	4	3	4	3	4	2	2	2	2
S017	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	2
S018	3	4	4	2	4	3	4	2	2	3	3
S019	4	3	3	3	4	3	2	2	3	3	3
S020	4	2	3	3	4	3	2	3	2	3	4

S021	2	4	3	4	3	4	2	2	3	2	2
S022	3	2	4	4	4	4	2	3	2	2	3
S023	2	4	4	3	4	2	3	3	2	2	3
S024	3	2	4	3	4	3	4	4	3	2	4
S025	4	2	4	3	4	4	2	3	2	3	2
S026	4	2	2	4	4	3	2	3	2	3	3
S027	2	2	4	4	4	3	2	2	4	3	2
S028	3	4	4	3	4	4	3	2	4	3	2
S029	4	3	4	4	4	2	2	2	2	3	3
S030	3	4	4	2	4	2	2	2	3	4	2
S031	4	2	2	3	4	4	3	2	4	2	3
S032	2	2	4	4	4	2	2	2	3	2	4
S033	2	2	3	4	4	2	2	3	3	2	2
S034	3	2	4	4	3	3	3	3	2	2	2
S035	2	4	3	3	4	4	4	3	4	2	3
S036	2	2	4	4	3	4	4	3	2	3	3
S037	2	2	4	3	4	3	2	2	3	3	3
S038	4	3	4	3	4	2	2	2	4	2	4
S039	4	2	4	3	4	4	2	3	4	4	3
S040	2	4	4	3	3	4	3	2	2	3	3
S041	2	3	4	4	3	4	2	2	2	3	4
S042	2	2	4	3	3	4	4	2	2	3	2
S043	3	2	4	3	4	4	3	3	4	2	4
S044	2	3	4	4	4	2	3	2	2	2	2
S045	2	2	4	4	4	3	2	2	3	3	3
S046	3	3	3	3	3	4	2	2	3	4	4
S047	2	3	2	4	4	2	2	3	2	2	2
S048	2	2	4	3	4	4	3	2	4	4	4
S049	3	3	3	3	4	4	2	2	2	4	3
S050	4	3	3	3	4	4	3	3	2	3	3
S051	2	2	3	4	3	4	2	3	2	2	4
S052	2	3	4	4	3	4	2	3	2	2	4
S053	2	4	4	2	4	2	3	3	3	4	2
S054	3	3	4	3	4	2	3	2	2	2	2
S055	4	4	4	4	4	3	2	3	2	4	4
S056	3	4	4	4	4	4	2	3	2	3	3
S057	2	3	4	4	4	4	2	2	4	2	2
S058	4	2	4	3	4	4	3	2	2	2	3
S059	2	2	4	3	4	4	4	2	2	2	3

S060	2	4	4	3	4	4	2	3	2	3	2
S061	2	3	3	3	4	4	2	2	4	2	2
S062	3	4	4	4	4	2	2	2	2	2	4
S063	2	2	3	3	4	4	3	3	2	2	3
S064	4	3	4	3	4	3	3	3	2	4	2
S065	3	2	3	4	4	2	3	3	2	2	3
S066	3	4	4	3	4	3	2	3	2	2	4
S067	2	2	3	2	4	4	2	3	3	3	3
S068	2	2	2	4	4	4	2	3	2	3	2
S069	2	2	3	4	3	4	3	2	2	2	2
S070	3	4	3	3	4	4	4	2	3	2	2
S071	3	3	4	4	4	4	4	2	2	2	3
S072	3	2	4	3	4	4	3	3	2	3	2
S073	4	2	4	3	4	4	3	2	4	3	3
S074	2	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2
S075	3	3	4	3	3	4	3	2	2	2	2
S076	4	2	3	3	4	4	2	2	4	4	3
S077	2	2	4	4	4	2	2	3	2	2	2
S078	4	2	4	4	4	3	3	2	4	2	4
S079	2	3	4	4	3	4	2	2	3	4	4
S080	2	3	4	4	3	4	3	3	3	2	2
S081	2	2	3	3	4	3	2	2	3	4	4
S082	3	3	3	4	3	3	2	2	3	3	2
S083	2	2	4	3	3	2	2	3	3	3	3
S084	2	2	4	3	4	3	4	3	2	3	4
S085	4	2	4	4	4	4	2	3	2	3	3
S086	3	3	3	2	4	4	3	3	3	3	2
S087	4	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3
S088	2	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3
S089	4	3	3	3	4	4	2	2	3	3	2
S090	3	3	4	3	4	2	4	2	2	3	3
S091	2	2	3	4	3	4	3	3	2	3	2
S092	3	4	3	4	4	4	4	2	2	3	3
S093	4	2	4	4	4	4	3	2	2	2	3
S094	2	3	4	3	3	4	4	3	3	2	2
S095	2	2	3	4	4	4	2	3	3	2	2
S096	4	2	3	3	4	4	3	3	3	2	4
S097	2	2	4	3	4	3	4	3	3	3	2
S098	4	4	3	3	4	2	4	2	3	3	4

S099	2	3	3	4	4	4	2	3	4	3	4
S100	4	4	4	4	4	4	2	3	2	3	4
S101	3	4	3	4	4	4	2	2	2	3	3
S102	2	2	4	4	4	4	3	3	2	4	2
S103	3	2	4	3	4	4	2	2	2	2	4
S104	4	2	4	2	4	4	3	3	2	2	3
S105	4	2	4	2	3	2	2	3	3	2	4
S106	3	3	4	4	3	4	4	2	3	2	2
S107	3	4	4	3	4	4	4	2	2	2	2
S108	3	2	4	4	3	3	2	2	4	3	2
S109	2	2	4	3	4	3	4	3	3	3	2
S110	2	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3
S111	4	3	4	4	4	2	2	2	3	4	2
S112	2	4	4	4	3	4	2	2	2	3	2
S113	4	2	3	4	3	4	2	3	2	3	3
S114	2	4	2	2	3	3	2	2	3	3	4
S115	3	2	3	4	3	3	4	2	4	2	3
S116	3	2	3	3	4	2	3	2	2	2	2
S117	4	2	3	4	4	4	4	3	4	3	2
S118	3	3	3	3	4	2	3	2	4	4	4
S119	2	4	4	4	4	4	2	2	3	2	4
S120	3	3	4	4	4	2	2	2	2	4	4
S121	2	2	4	4	4	4	3	2	2	4	3
S122	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	2
S123	4	4	4	3	4	4	4	2	2	2	4
S124	3	3	4	2	4	4	3	4	4	2	2
S125	3	2	4	2	4	4	2	3	3	4	4
S126	2	3	4	3	4	2	2	4	2	2	3
S127	3	3	4	4	4	2	2	2	2	4	2
S128	3	3	3	2	4	4	3	4	2	3	3
S129	3	4	4	3	4	4	4	2	3	2	2
S130	2	3	4	4	3	3	2	2	2	2	2
S131	2	2	2	3	4	4	2	2	2	2	3
S132	3	2	4	3	4	4	2	2	2	3	2
S133	2	2	4	4	4	4	3	2	4	2	2
S134	3	3	3	4	4	4	2	2	2	2	3
S135	3	2	2	4	4	4	3	3	2	2	4
S136	2	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3
S137	3	3	3	4	4	4	2	2	3	2	2

S138	2	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2
S139	2	3	4	4	4	2	2	2	2	3	4
S140	2	2	4	2	4	4	4	2	2	3	3
S141	2	3	4	3	3	3	2	2	3	2	4

Întrebările Q32–Q46 | Respondenți S001–S141

Cod respon-dent	**Q 32**	**Q 33**	**Q 34**	**Q 35**	**Q 36**	**Q 37**	**Q 38**	**Q 39**	**Q 40**	**Q 41**	**Q 42**	**Q 43**	**Q 44**	**Q 45**	**Q 46**
S001	3	2	2	3	2	4	2	3	3	2	3	3	4	2	2
S002	4	2	3	3	4	2	2	2	3	2	3	2	4	3	2
S003	3	2	4	3	2	4	3	2	3	3	2	3	4	2	4
S004	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	4	2	4	4	3
S005	3	4	4	4	2	2	2	2	2	3	4	3	3	2	2
S006	3	3	3	3	4	3	2	2	3	2	3	3	4	2	2
S007	4	3	2	2	3	2	3	2	4	4	2	3	2	3	2
S008	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
S009	4	4	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	4	2	2
S010	2	4	3	3	2	3	2	2	4	4	2	2	3	3	3
S011	2	3	3	3	2	2	2	3	4	3	4	2	3	2	2
S012	3	2	3	3	2	3	3	2	4	3	2	4	2	3	3
S013	2	2	4	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2
S014	2	2	3	3	2	3	2	2	3	4	2	3	3	2	2
S015	2	3	3	2	2	4	3	4	3	3	4	2	2	2	2
S016	3	3	3	3	3	4	2	4	4	3	3	2	2	3	2
S017	2	4	4	3	2	3	2	4	4	3	3	3	4	2	2
S018	3	4	4	3	2	4	2	3	3	2	3	2	2	2	2
S019	3	3	3	3	4	2	2	4	3	2	2	2	3	2	3
S020	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2
S021	3	4	4	2	3	2	3	2	4	2	2	2	3	3	2
S022	4	2	3	3	2	2	3	4	2	2	2	2	2	2	2
S023	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	4	4	2	4	2
S024	3	2	4	3	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3
S025	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	4	2	4	3
S026	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	4	2	2	2
S027	3	2	2	3	4	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4
S028	2	2	3	4	4	3	3	3	2	2	2	2	4	2	2
S029	3	3	3	4	4	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
S030	2	4	4	2	2	2	3	3	2	4	2	2	3	2	3
S031	2	2	2	4	4	3	3	2	3	2	2	3	4	2	2

S032	2	3	3	4	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3
S033	2	3	2	4	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	4
S034	3	4	3	3	2	3	2	4	3	2	3	4	2	3	2
S035	2	3	3	3	2	4	2	2	3	2	2	2	4	3	3
S036	4	2	3	4	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	3
S037	3	2	4	3	3	2	2	4	3	2	2	4	3	2	3
S038	3	3	2	3	4	2	2	2	4	2	2	2	4	2	2
S039	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	4	2	2
S040	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	4	2	2	3
S041	4	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3
S042	3	4	3	3	2	4	2	4	4	4	3	4	2	3	3
S043	2	2	3	2	4	3	3	3	4	4	4	2	4	2	3
S044	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3
S045	2	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2
S046	4	3	2	4	2	2	2	4	3	2	2	2	3	2	2
S047	4	3	2	2	2	2	3	4	3	4	2	2	2	2	3
S048	2	3	4	2	3	3	2	2	3	2	2	3	4	2	4
S049	4	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3
S050	3	4	4	4	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3
S051	2	2	2	3	4	2	2	3	3	3	4	2	2	2	3
S052	3	2	3	2	2	2	3	2	4	4	3	3	2	2	2
S053	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3
S054	3	3	2	3	2	3	4	2	3	2	3	3	2	3	2
S055	3	3	2	3	4	2	3	3	3	4	3	3	2	4	2
S056	3	2	2	4	2	2	3	3	2	4	4	2	2	2	2
S057	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	4	2	4
S058	4	3	4	3	2	3	2	4	3	3	2	2	2	2	3
S059	3	4	4	2	3	4	2	3	4	2	2	3	2	2	4
S060	3	2	3	3	2	2	2	4	4	4	4	2	2	2	4
S061	3	2	4	3	2	2	2	3	2	2	3	3	4	3	4
S062	3	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
S063	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	2	2	3
S064	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	4	2	2	3	4
S065	4	4	3	3	3	3	3	2	4	3	2	3	2	2	2
S066	3	2	4	2	4	2	3	2	3	3	3	4	2	2	2
S067	2	3	4	3	2	2	2	4	3	3	4	3	3	3	3
S068	4	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3
S069	4	3	3	2	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3	2
S070	4	3	2	3	2	4	2	2	3	2	4	3	3	2	3

S071	3	4	3	3	2	4	2	4	2	3	4	3	2	3	3
S072	3	2	3	2	2	3	2	2	4	3	2	4	2	4	4
S073	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3	4	3	4	2	3
S074	4	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	4
S075	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	3	4	2	2	3
S076	3	4	4	2	2	2	2	3	4	3	2	3	4	3	3
S077	2	3	3	4	2	2	3	4	2	2	3	3	2	3	3
S078	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	4	4	3
S079	2	2	4	4	3	2	2	2	3	2	4	3	3	2	2
S080	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	2	2	3	2	3
S081	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	2	3
S082	3	3	2	3	2	2	3	4	3	3	2	2	3	3	2
S083	2	2	2	4	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2
S084	2	2	3	3	2	4	2	3	4	4	2	3	2	2	3
S085	3	3	4	3	3	2	3	2	2	4	4	2	2	4	2
S086	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	4	2
S087	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3
S088	2	3	4	2	2	4	2	4	2	4	2	2	3	3	2
S089	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2
S090	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	2	2	2	3
S091	3	4	3	3	4	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2
S092	4	3	3	3	2	4	2	2	4	3	3	2	2	4	2
S093	2	3	2	4	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	4
S094	3	2	3	3	3	4	3	2	2	2	2	2	3	2	2
S095	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2
S096	2	2	3	3	4	3	3	3	2	4	2	2	3	2	2
S097	2	3	2	3	2	4	3	2	3	2	4	2	3	4	3
S098	2	3	3	4	3	4	3	4	3	2	2	2	3	2	2
S099	4	2	3	2	2	2	2	2	3	4	2	2	4	3	3
S100	4	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2
S101	3	4	3	3	4	2	2	2	2	2	4	4	2	2	3
S102	3	4	2	3	3	3	3	4	4	4	3	2	2	2	4
S103	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2
S104	4	2	4	3	4	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2
S105	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2
S106	3	3	2	3	2	4	2	3	3	2	3	2	3	3	4
S107	2	3	3	3	2	4	3	2	3	4	3	2	2	2	4
S108	3	2	3	4	3	2	2	2	2	3	3	3	4	2	2
S109	4	2	3	4	3	4	2	2	3	4	3	2	3	3	4

S110	4	3	2	2	3	4	3	3	4	4	3	4	3	2	4
S111	3	3	3	2	3	2	2	2	3	4	2	3	3	2	2
S112	3	4	2	3	2	2	2	3	3	4	2	3	2	2	2
S113	3	2	2	3	2	2	3	2	2	4	2	3	2	3	2
S114	3	4	2	3	3	2	3	2	4	3	4	2	3	2	3
S115	3	3	3	4	2	4	3	2	3	4	3	2	4	2	4
S116	3	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4
S117	3	2	3	3	3	4	3	2	3	2	2	3	4	2	2
S118	3	3	3	2	2	3	3	4	2	2	2	2	4	2	3
S119	4	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	4	3	3	2
S120	3	2	3	4	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
S121	3	2	4	3	3	3	3	3	2	4	3	4	2	2	2
S122	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	4	2	4
S123	2	3	3	3	4	4	2	4	2	2	2	3	2	4	3
S124	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	4	2	2
S125	2	3	4	4	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2
S126	2	2	3	3	3	2	3	4	3	2	2	2	2	2	2
S127	3	4	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2
S128	3	3	3	2	3	3	2	4	2	2	2	3	2	2	2
S129	2	3	2	3	2	4	3	3	2	3	4	4	3	2	2
S130	2	2	3	3	2	2	3	3	4	2	4	2	2	2	2
S131	2	2	4	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2
S132	3	2	2	4	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2
S133	2	3	3	4	3	3	2	3	3	4	2	2	4	2	4
S134	3	3	3	3	4	2	3	4	3	3	2	3	2	3	2
S135	3	3	2	3	3	3	3	4	2	3	2	2	2	3	3
S136	2	3	3	4	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	4
S137	3	2	4	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2
S138	2	2	4	3	2	2	2	3	2	3	3	4	2	4	2
S139	3	2	3	2	3	2	3	4	2	2	3	2	2	2	3
S140	2	2	4	3	2	4	3	2	4	4	2	3	2	2	2
S141	2	2	3	3	2	2	2	2	3	4	4	3	3	3	3

Anexa 8. Baza de date anonimizată a rezultatelor experimentale PRE–POST

			UC 1	UC 1	UC 2	UC 2	UC 3	UC 3	UC 4	UC 4	UC 5	UC 5	UC 6	UC 6	UC 7	UC 7
COD	Fun-cția	Expe-riența (ani)	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
R1	SP/SS	11-15	2	2	1	2	0	2	2	2	0	1	0	1	0	2
R2	SP/SS	0-5	2	2	2	3	0	2	1	1	0	1	0	0	1	2
R3	M	>21	2	2	1	2	0	2	2	3	2	3	2	3	1	1
R4	SS	11-15	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3
R5	SP/SS	0-5	1	2	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1
R6	SS	0-5	1	2	0	1	0	2	1	1	0	1	0	0	0	1
R7	SS	6-10	1	2	0	1	0	1	2	2	1	1	0	0	1	2
R8	SP/SS	>21	1	2	2	3	2	2	1	3	2	3	2	3	1	2
R9	SS	16-20	1	2	0	0	1	2	1	1	0	1	1	1	1	2
R10	SP/SS	>21	1	2	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1
R11	SP/SS	6-10	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	2	3
R12	SS	16-20	1	2	0	1	1	2	1	1	0	1	0	1	1	1
R13	SP/SS	>21	1	2	1	2	0	1	1	1	0	1	0	1	1	2
R14	SP/SS	11-15	0	0	1	2	2	2	1	1	0	1	0	1	1	2
R15	SS	0-5	1	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	2
R16	SP/SS	0-5	0	1	0	0	1	2	1	1	0	1	0	2	1	2
R17	SP/SS	11-15	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	1	2	1	1
R18	M	>21	1	1	1	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
R19	SP/SS	6-10	0	0	0	1	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3
R20	SS	6-10	1	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
R21	SP/SS	0-5	1	2	0	0	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2
R22	SS	16-20	1	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
R23	SA	11-15	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3
R24	M	0-5	0	1	0	1	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2
R25	SP/SS	6-10	1	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1	2	0	1
R26	SP/SS	6-10	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2
R27	SP/SS	6-10	1	2	1	2	0	1	0	1	1	2	2	2	1	2
R28	SP/SS	6-10	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1
R29	SP/SS	16-20	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	1	2
R30	SP/SS	0-5	0	2	1	1	0	1	0	1	0	1	1	2	1	2
R31	SP/SS	6-10	1	3	2	2	1	3	1	2	1	2	1	1	0	1
R32	M	0-5	0	1	0	1	1	1	1	2	1	2	1	1	0	1
R33	M	11-15	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R34	SF	11-15	1	2	1	2	0	1	0	1	0	1	1	2	0	1
R35	SP/SS	0-5	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	1	1	1	2
R36	SS	0-5	1	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	1	1	2
R37	M	0-5	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
R38	SP/SS	16-20	0	2	1	2	1	2	0	1	1	2	1	2	1	2
R39	SS	0-5	1	2	1	2	0	1	1	2	1	2	1	2	0	0
R40	SF	0-5	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	0	1	1	1
R41	M	0-5	0	1	0	0	0	2	1	2	1	2	0	1	1	2
R42	M	6-10	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3

R43	M	0-5	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3
R44	SP/SS	11-15	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
R45	SP/SS	>21	1	2	1	2	0	0	0	1	0	1	1	2	0	1
R46	M	0-5	0	1	0	1	0	2	1	2	1	2	1	1	1	2
R47	M	>21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1
R48	SP/SS	16-20	2	2	1	1	1	3	1	2	1	2	2	3	1	3
R49	SS	0-5	1	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	2	2	3
R50	SP/SS	16-20	1	2	1	2	0	2	0	1	1	2	0	1	0	0
R51	SP/SS	6-10	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3
R52	SP/SS	>21	2	2	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R53	SP/SS	6-10	0	1	0	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R54	M	0-5	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	1	2
R55	M	0-5	0	0	1	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R56	SA	11-15	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	0	1	1	1
R57	SA	6-10	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	0	2	1	2
R58	SP/SS	6-10	0	2	1	1	2	2	1	2	1	2	0	2	2	3
R59	SA	16-20	2	2	1	2	1	3	2	3	1	2	1	2	1	3
R60	SA	6-10	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
R61	SP/SS	0-5	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R62	SS	6-10	2	3	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R63	SP/SS	16-20	2	2	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2
R64	SA	6-10	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R65	M	>21	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
R66	SP/SS	>21	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2	2	3
R67	SP/SS	0-5	1	1	1	3	0	1	1	2	1	2	1	2	0	1
R68	SP/SS	11-15	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R69	SP/SS	>21	0	1	1	2	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
R70	SP/SS	6-10	1	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	1	2
R71	SS	16-20	1	3	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3	1	2
R72	SA	0-5	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2
R73	SP/SS	6-10	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	0	2	1	2
R74	SP/SS	>21	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	0	1	0	1
R75	M	0-5	1	2	1	2	1	3	1	2	1	1	0	2	0	1
R76	SS	11-15	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2
R77	SS	0-5	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R78	SF	0-5	1	2	1	2	0	2	1	2	1	2	1	2	0	1
R79	SP/SS	6-10	0	1	1	2	1	1	0	2	1	3	2	3	1	2
R80	SP/SS	>21	1	1	1	2	1	1	0	1	1	2	2	2	1	2
R81	M	6-10	0	1	1	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1
R82	SP/SS	6-10	0	0	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R83	SP/SS	>21	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R84	SP/SS	16-20	1	1	1	3	0	2	1	3	2	3	2	3	2	3
R85	SP/SS	0-5	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
R86	SF	6-10	1	2	1	2	1	3	1	2	2	3	2	2	1	2
R87	SS	16-20	1	2	0	2	1	1	0	1	1	2	1	1	1	2
R88	SA	11-15	0	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

R89	M	6-10	0	1	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R90	SS	>21	1	2	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R91	M	6-10	0	1	0	0	1	2	0	1	1	2	1	2	1	2
R92	M	11-15	1	3	2	3	1	3	1	2	2	2	1	2	2	3
R93	SP/SS	11-15	1	2	1	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	2
R94	A	>21	0	1	1	1	1	2	0	1	1	2	1	1	0	2
R95	SS	0-5	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2	1	2	1	2
R96	SA	0-5	0	2	0	1	1	1	0	1	0	1	1	2	1	2
R97	SF	6-10	1	3	2	2	1	3	1	2	2	3	2	3	2	3
R98	SS	>21	0	2	1	1	1	2	0	1	0	0	1	2	1	2
R99	SP/SS	16-20	0	2	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	0	0
R100	SS	6-10	1	2	1	2	0	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R101	SF	0-5	0	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
R102	SA	16-20	0	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	3	1	2
R103	SP/SS	>21	1	2	0	1	1	2	0	1	1	2	1	2	1	2
R104	SP/SS	0-5	0	1	0	2	1	1	0	1	0	0	1	2	1	2
R105	Șef	0-5	0	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
R106	SA	0-5	1	2	1	2	0	2	1	2	1	2	1	1	0	2
R107	SA	11-15	1	2	1	2	1	1	0	2	1	2	1	2	1	2
R108	SP/SS	>21	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	3	1	2
R109	SP/SS	16-20	0	1	0	2	1	2	0	2	1	2	2	3	1	3
R110	SS	11-15	0	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2
R111	SF	0-5	1	3	2	2	2	3	1	2	2	3	1	1	0	0
R112	SP/SS	0-5	1	1	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	2	3
R113	M	0-5	1	1	1	2	0	0	1	2	1	2	1	2	0	0
R114	SF	11-15	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1
R115	SS	11-15	1	2	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2	3
R116	SF	0-5	1	2	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	0	1
R117	SP/SS	16-20	0	0	1	1	1	2	1	2	0	1	0	0	0	1
R118	SP/SS	0-5	1	1	1	1	1	2	1	2	0	1	0	0	0	1
R119	SF	11-15	0	1	1	2	1	3	1	2	0	1	0	2	0	1
R120	SP/SS	11-15	1	1	1	2	1	1	1	2	0	1	0	0	0	1

Legendă: Șef/ Șefă –ȘF; Șef(ă) adjunct(ă)-SA; Șef(ă) de secție- SS; Specialist(ă) principal(ă)/ superior(superioară)-SP/SS; Metodist(ă)- M

Anexa 9. Outputurile statistice generate în IBM SPSS Statistics 29

Baza definitivă: N = 120

Tabelul A 9.1. Statistici descriptive

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
UC1_PRE	120	0	3	0.850	0.694
UC1_POST	120	0	3	1.783	0.758
UC2_PRE	120	0	2	0.892	0.658
UC2_POST	120	0	3	1.683	0.767
UC3_PRE	120	0	3	0.942	0.690
UC3_POST	120	0	3	1.783	0.735
UC4_PRE	120	0	2	0.892	0.646
UC4_POST	120	0	3	1.725	0.767
UC5_PRE	120	0	2	0.875	0.629
UC5_POST	120	0	3	1.767	0.775
UC6_PRE	120	0	3	0.942	0.714
UC6_POST	120	0	3	1.775	0.793
UC7_PRE	120	0	2	0.833	0.626
UC7_POST	120	0	3	1.742	0.794
GLOBAL_PRE	120	0	15	6.225	3.332
GLOBAL_POST	120	3	19	12.258	3.652
Valid N (listwise)	120				

Tabelul A 9.2. Testul Wilcoxon Signed Ranks – PRE vs. POST

Ranks

Pair / Comparison	Rank type	N	Mean Rank	Sum of Ranks
UC1_POST - UC1_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	92	46.50	4278.00
	Ties	28		
	Total	120		
UC2_POST - UC2_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	87	44.00	3828.00
	Ties	33		
	Total	120		

Pair / Comparison	Rank type	N	Mean Rank	Sum of Ranks
UC3_POST - UC3_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	82	41.50	3403.00
	Ties	38		
	Total	120		
UC4_POST - UC4_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	94	47.50	4465.00
	Ties	26		
	Total	120		
UC5_POST - UC5_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	106	53.50	5671.00
	Ties	14		
	Total	120		
UC6_POST - UC6_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	94	47.50	4465.00
	Ties	26		
	Total	120		
UC7_POST - UC7_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	103	52.00	5356.00
	Ties	17		
	Total	120		
GLOBAL_POST - GLOBAL_PRE	Negative Ranks	0	0.00	0.00
	Positive Ranks	120	60.50	7260.00
	Ties	0		
	Total	120		

a. Negative Ranks: POST < PRE. b. Positive Ranks: POST > PRE. c. Ties: POST = PRE.

Tabelul A 9.3. Test Statistics[a]

	UC1_POST - UC1_PRE	UC2_POST - UC2_PRE	UC3_POST - UC3_PRE	UC4_POST - UC4_PRE	UC5_POST - UC5_PRE	UC6_POST - UC6_PRE	UC7_POST - UC7_PRE	GLOBAL_POST - GLOBAL_PRE
Z	-8.881	-8.969	-8.358	-9.424	-10.249	-9.424	-9.886	-9.569
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test. b. Z values are based on negative ranks because the sum of negative ranks is the smaller rank sum in all comparisons.

Tabelul A 9.4. Corelații Spearman – experiența profesională și scorurile globale

Correlations

Spearman's rho	Variable	Statistic	Experiența în OLSDÎ	Scor global PRE	Scor global POST	Progres global POST–PRE
Spearman's rho	Experiența în OLSDÎ	Correlation Coefficient	1.000	0.010	-0.007	-0.032
		Sig. (2-tailed)	.	.912	.939	.730
		N	120	120	120	120
	Scor global PRE	Correlation Coefficient	0.010	1.000	0.926**	0.114
		Sig. (2-tailed)	.912	.	.000	.215
		N	120	120	120	120
	Scor global POST	Correlation Coefficient	-0.007	0.926**	1.000	0.409**
		Sig. (2-tailed)	.939	.000	.	.000
		N	120	120	120	120
	Progres global POST–PRE	Correlation Coefficient	-0.032	0.114	0.409**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.730	.215	.000	.
		N	120	120	120	120

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Codificarea experienței: 1 = 0–5 ani; 2 = 6–10 ani; 3 = 11–15 ani; 4 = 16–20 ani; 5 = 21 ani și mai mult.

Tabelul A 9.5. Testul Kruskal–Wallis – diferențe în funcție de funcția ocupată

Categoria „Altele” (n = 1) este exclusă din comparația inferențială; N valid pentru Kruskal–Wallis = 119, grupate în cinci categorii funcționale.

Ranks

Variable	Funcția în cadrul OLSDÎ	N	Mean Rank
GLOBAL_PRE	Specialist(ă) principal(ă)/superior(oară)	54	59.02
	Șef(ă) de secție	22	58.84
	Metodist(ă)	20	52.85
	Șef(ă) adjunct(ă)	12	72.13
	Șef	11	66.91
GLOBAL_POST	Specialist(ă) principal(ă)/superior(oară)	54	57.51
	Șef(ă) de secție	22	57.14
	Metodist(ă)	20	53.70
	Șef(ă) adjunct(ă)	12	75.38

Variable	Funcția în cadrul OLSDÎ	N	Mean Rank
	Șef	11	72.64
GAIN_GLOBAL	Specialist(ă) principal(ă)/superior(oară)	54	55.77
	Șef(ă) de secție	22	55.59
	Metodist(ă)	20	53.10
	Șef(ă) adjunct(ă)	12	77.25
	Șef	11	83.32
UC1_POST	Specialist(ă) principal(ă)/superior(oară)	54	53.33
	Șef(ă) de secție	22	76.95
	Metodist(ă)	20	42.60
	Șef(ă) adjunct(ă)	12	76.33
	Șef	11	72.64
UC1_GAIN	Specialist(ă) principal(ă)/superior(oară)	54	50.65
	Șef(ă) de secție	22	70.02
	Metodist(ă)	20	53.90
	Șef(ă) adjunct(ă)	12	75.04
	Șef	11	80.55

Test Statistics[a,b]

	GLOBAL_PRE	GLOBAL_POST	GAIN_GLOBAL	UC1_POST	UC1_GAIN
Chi-Square	2.891	5.006	10.544	20.147	16.411
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.576	.287	.032	.000	.003

a. Kruskal Wallis Test. b. Grouping Variable: Funcția în cadrul OLSDÎ. În interpretarea statistică, valoarea „Chi-Square" din acest output reprezintă statistica H a testului Kruskal–Wallis.

Mărimea efectului ε^2 nu este inclusă aici deoarece nu face parte din outputul brut standard utilizat. Ea se calculează ulterior pe baza statisticii H și se raportează separat.

Anexa 10. Dovezi privind organizarea și implementarea demersului formative (ordin MEC)

Ministerul Educației și Cercetării
al Republicii Moldova

ORDIN

27.10.2025 nr. 1848

mun. Chișinău

Cu privire la aprobarea
Planului de instruire pentru specialiștii
Organelor locale de specialitate în domeniul învățământului, în sem. II, anul 2025

În temeiul art. 18, alin. (7), art. 140, alin. (1), lit. p) și lit. q^1) din Codul educației nr. 152/2014, pct.8, subpct. 3) și subpct. 4) din Regulamentul de organizare și funcționare a Ministerului Educației și Cercetării, aprobat prin Hotărârea de Guvern nr. 146 din 25.08.2021 și în conformitate cu Planul de acțiuni al Ministerului Educației și Cercetării pentru anul 2025, Ministrul Educației și Cercetării emite prezentul

ORDIN:

1. Se aprobă *Planul de instruire pentru specialiștii Organelor locale de specialitate în domeniul învățământului, în sem. II, anul 2025,* conform *Anexei 1*.
2. Direcția generală politici în învățământul general va:
   - elabora orarul sesiunilor de instruire în corespundere cu *Planul* aprobat;
   - identifica formatori din rândul angajaților Ministrului Educației și Cercetării, Institutului Național de Educație și Leadership, experților în domeniul educației, managementului educațional, dezvoltării instituționale;
   - organiza și coordona desfășurarea sesiunilor de instruire în corespundere cu *Planul* aprobat;
3. Responsabil de monitorizarea și coordonare procesului este desemnată dna Baleca Marcelina, șef Direcție generală politici în învățământul general.
4. Controlul executării prezentului Ordin se atribuie dnei Olaru Valentina, Secretar de stat.

Ministru **Dan PERCIUN**

Ex.: Tonu Tamara
tel. 0(22) 23 22 0

1

Anexa la Ordinul nr. 1848 din 27.10 2025

Planul de instruire pentru specialiștii
Organelor locale de specialitate în domeniul învățământului, în sem. II, anul 2025

Obiective:
- dezvoltarea unei viziuni manageriale proactive, prin corelarea și integrarea politicilor naționale în domeniul asigurării calității în învățământul general cu planificarea strategică în context local;
- fortificarea competențelor necesare pentru a gestiona, monitoriza, evalua și îmbunătăți calitatea educații în instituțiile de învățământ general din subordine;
- facilitarea însușirii de către specialiștii OLSDÎ a metodologiei instrumentului de observare la clasă TEACH.

Perioadă: octombrie – noiembrie 2025
Format: online, link de conectare: https://meet.google.com/hfz-bkoe-prf
Formatori: angajați ai MEC și INEL
Beneficiari: specialiști din cadrul OLSDÎ
Număr de sesiuni: 11 sesiuni a câte 3 ore

Nr. crt.	Modul	Conținuturi /Activități principale	Rezultate scontate	Formatori
1.	Prezentarea Programului *Unitatea I.* Conceptualizarea și fundamentele managementului calității la nivel raional ***Scop:** Înțelegerea sensului și logicii managementului calității în educație din perspectiva sistemului local (OLSDÎ).*	Conceptul de *calitate educațională*: între conformitate, dezvoltare și învățare organizațională. Dimensiunile calității: relevanță, eficiență, echitate, coerență, durabilitate. Modele internaționale de referință (EFQM, QMS Austria, ISO 21001) și adaptarea lor la contextul R. Moldova. Rolul OLSDÎ ca *lider sistemic* al calității: de la control la îmbunătățire continuă. Cultura calității și leadershipul educațional bazat pe valori.	Participanții definesc propriul concept de calitate și identifică rolurile-cheie ale OLSDÎ în promovarea acesteia.	Popa Violeta, INEL

2.	*Unitatea II.* Diagnoza și prognoza calității educației la nivelul OLSDÎ ***Scop**: Dezvoltarea capacității de analiză strategică a sistemului educațional local.*	Instrumente de analiză: „Pașaportul educațional" (sinteză a datelor locale), analiza SWOT și PESTEL. Metode de colectare și interpretare a datelor (cantitative și calitative). Identificarea tendințelor, riscurilor și oportunităților educaționale la nivel de raion/ municipiu. Construirea prognozei strategice la nivel de raion/ municipiu: cum transformăm diagnoza în direcții de dezvoltare pe termen mediu. Practica bazată pe evidențe (*evidence-informed decision making*).	Participanții aplică o analiză SWOT/PESTEL locală și formulează 2–3 direcții strategice pentru dezvoltarea calității.	Popa Violeta, INEL
3.	*Unitatea III.* Planificarea strategică și operațională a managementului calității la nivel raional/ municipal ***Scop**: Formarea competențelor de elaborare a planurilor strategice și operaționale pentru calitate.*	Structura planului strategic raional de calitate (după modelul austriac). Formularea obiectivelor SMART și a indicatorilor de performanță (proces, produs, impact). Corelarea planului OLSDÎ cu strategiile naționale (Educația 2030, Cadrul SMC). Planificarea operațională: de la obiective la activități, termene, resurse, monitorizare (PDCA). Instrumente: linia de plan operațional, matrice logică, fișe de indicatori.	Participanții construiesc o linie completă de plan operațional pe baza unui obiectiv SMART.	Popa Violeta, INEL

4.	*Unitatea IV.* Aplicarea managementului calității în rețeaua instituțională locală ***Scop:*** *Exersarea aplicării coerente a procedurilor OLSDÎ pentru asigurarea calității în școli.*	Proceduri esențiale în sistemul de calitate: monitorizare, feedback profesional, evaluare internă, comunicare, gestionarea datelor. Ce înseamnă o procedură „vie": aplicare, monitorizare și revizuire continuă. Adaptarea procedurilor la contextul local (inclusiv prin implicarea comunității). Simulări: „Cum reacționează sistemul?" – aplicarea procedurilor în situații reale (absenteism, reclamații, rezultate slabe). Legătura dintre proceduri, leadership și învățare organizațională (modelul austriac – domeniile *Procese–Leadership–Rezultate*).	Participanții proiectează o procedură adaptată contextului OLSDÎ și o testează în scenarii simulate.	Popa Violeta, INEL
5.	*Unitatea V.* Managementul resurselor educaționale și infrastructurii pentru asigurarea calității de către OLSDÎ ***Scop:*** *Înțelegerea modului în care resursele materiale și financiare sprijină calitatea educației.*	Legătura dintre finanțare, infrastructură și calitate. Mecanisme de planificare bugetară orientată pe rezultate (program budgeting). Monitorizarea eficienței utilizării resurselor (cost per elev, mentenanță, echitate în alocare). Digitalizare și sustenabilitate: investiții cu impact. Rolul OLSDÎ în asigurarea echității infrastructurale între școli.	Participanții definesc indicatori de eficiență și formulează recomandări pentru prioritizarea investițiilor educaționale.	Catanoi Victoria, MEC

6.	*Unitatea VI.* Managementul resursei umane și dezvoltarea profesională în sistemul educațional local ***Scop:*** *Dezvoltarea capacității OLSDÎ de a gestiona strategic resursa umană.*	Planificarea resursei umane în educație (recrutare, retenție, distribuție echitabilă). Monitorizarea aplicării de către managerii școlari a procedurii de evaluare a performanței și motivarea cadrelor didactice. Politici locale de formare continuă și leadership educațional. Rețele de mentorat, coaching și peer-learning între instituții. Cultura învățării profesionale – cum sprijină OLSDÎ dezvoltarea competențelor în teritoriu.	Participanții formulează un mini-plan de dezvoltare profesională raională pe baza nevoilor identificate.	Prisăcaru Angela, MEC
7.	*Unitatea VII.* Monitorizarea rezultatelor școlare și utilizarea datelor pentru decizie la nivel raional/ municipal ***Scop:*** *Consolidarea capacității OLSDÎ de a transforma datele în decizii strategice.*	Sursele de date: rezultate elevi, evaluări naționale, feedback părinți, participare, absențe. Dashboard raional al calității: indicatori dinamici și semnale timpurii (EWS). Analiza datelor: tendințe, corelații, interpretări. Utilizarea datelor pentru planificare, sprijin și comunicare publică. Prezentarea datelor pentru decidenți și comunitate (vizualizare și storytelling educațional).	Participanții elaborează o fișă de analiză a datelor educaționale și propun o decizie bazată pe dovezi.	Popa Violeta, INEL

8.	*Unitatea VIII.* Monitorizarea și evaluarea calității educației la nivel raional/ municipal ***Scop:*** *Integrarea proceselor de monitorizare și evaluare în sistemul de management al calității.*	Diferențe și complementarități între monitorizare și evaluare. Indicatori de proces, produs și impact – formulare și utilizare. Raportul de monitorizare vs. raportul de evaluare – structură și funcție. Instrumente: fișe de monitorizare, matrice PDCA, model de mini-raport raional. Evaluarea ca proces reflexiv și participativ.	Participanții elaborează un mini-raport de monitorizare bazat pe date și propun recomandări de îmbunătățire.	Popa Violeta, INEL
9.	*Unitatea IX.* Instrumentul TEACH în procesul de îmbunătățire a calității educației ***Scop:*** *Înțelegerea fundamentelor și a scopului instrumentului TEACH*	Instrumentul TEACH: prezentare generală. Observarea la clasă. Măsurarea calității practicilor de predare în învățământul preșcolar, primar și secundar. Familiarizarea cu manualul TEACH. Climatul clasei: Mediul propice de învățare. Așteptări comportamentale pozitive	Participanții demonstrează înțelegerea rolului instrumentului TEACH în îmbunătățirea practicilor de predare și utilizează manualul corect ca sursă de referință.	Tonu Tamara, MEC
10.	*Unitatea X.* Aplicarea Instrumentului TEACH măsurarea calității practicilor de predare ***Scop:*** *Dezvoltarea abilităților de aplicare a instrumentului TEACH pentru a sprijini îmbunătățirea practicilor didactice*	Instruirea: Facilitarea învățării. Verificarea înțelegerii. Feedbackul. Gândirea critică Abilitățile socio-emoționale: Autonomia. Perseverența. Abilitățile sociale și de colaborare.	Participanții aplică instrumentul TEACH în măsurarea practicilor de predare pe secvențe de lecții video.	Tonu Tamara, MEC

11.	*Unitatea XI.* Îmbunătățirea continuă a calității și managementul riscurilor la nivelul OLSDÎ ***Scop:*** *Dezvoltarea capacității OLSDÎ de a asigura sustenabilitatea calității prin ciclul PDCA.*	Conceptul de îmbunătățire continuă și rolul feedbackului sistemic. Revizuirea periodică a planurilor și programelor raionale. Managementul riscurilor educaționale (pedagogice, organizaționale, demografice, tehnologice). Planuri de continuitate educațională (scenarii blended/online, intervenții rapide). Capitalizarea lecțiilor învățate – portofoliul raional de bune practici.	Participanții elaborează o mini-matrice PDCA și un plan de îmbunătățire pe un domeniu prioritar.	Popa Violeta, INEL

Declaraţia privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări şi realizări ştiinţifice. Conştientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecinţele în conformitate cu legislaţia în vigoare.

Popa Violeta

_____

15.10.2026

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE

Nume: Popa Violeta; **Contact:** 069 225 401; vpvioletapopa13@gmail.com;

Cetățenie: Republica Moldova

PROFIL PROFESIONAL ȘI INTERESE ȘTIINȚIFICE

Specialistă în management educațional, asigurarea calității, mentorat și formare continuă, cu experiență de conducere la nivel instituțional și raional, precum și de coordonare a programelor educaționale naționale. Interese științifice: managementul calității în învățământul general, formarea continuă a cadrelor didactice, inserția profesională a tinerilor specialiști, mentoratul de inserție și dezvoltare profesională în educație.

EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ

18.03.2024–prezent: Specialistă principală, INEL**.**

26.03.2020–07.12.2023: Șefă, Direcția Învățământ Șoldănești.

2016–2020: Directoare, IP LT Olișcani, r. Șoldănești.

2007–2025: Profesoară de limba franceză, IP LT Olișcani, r. Șoldănești.

1996–2007: Învățătoare, IP LT Olișcani, r. Șoldănești.

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2021–2026: studii doctorale, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău; specialitatea 531.02 Management educațional.

2015–2017: masterat în Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol.

2011–2012: recalificare profesională, Limbi străine, Institutul de Științe ale Educației.

2002–2006: studii de licență, Biologie, Universitatea de Stat din Tiraspol.

1992–1997: studii superioare de scurtă durată, Pedagogia învățământului primar, Școala Normală „Alexandru cel Bun", or. Călărași.

ACTIVITATE DE CERCETARE ȘI PROIECTE

• Directoare a proiectului instituțional de cercetare „Aspecte teoretice și metodologice ale reconfigurării procesului educațional din perspectiva noilor abordări în științele educației" (UST.PCST.20.2022).

• Studiu anual privind identificarea nevoilor de inserție profesională a cadrelor didactice debutante (2024, 2025, 2026) – Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL).

• Coordonatoare a Programului Național „Investim în directori. Leadership și transformare organizațională" (2025–prezent), INEL.

• Coordonarea unui grup de 20 participanți la vizita de studiu în Estonia, în cadrul Programului „Școala Viitorului / Future School" (2025).

EXPERTIZĂ, FORMARE ȘI CONTRIBUȚII METODOLOGICE

• 2024 - prezent - mentoră națională; formatoare în programe INEL, TEACH RO/EQIP și în activități de instruire pentru specialiștii OLSDÎ (2025–2026).

• 2025 - membră a grupului de lucru MEC pentru elaborarea metodologiei privind managementul calității în instituțiile de învățământ general (Ordinul MEC nr. 1600/10.09.2025).

• 2025 - autoare a Programului de formare a specialiștilor OLSDÎ privind asigurarea managementului calității în instituțiile de învățământ general, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 1848 din 27.10.2025

• 2025 - membră a comisiei de monitorizare și asistență externă pentru programul remedial la matematică.

• 2024 - coautoare a ghidului metodologic „Monitorizarea implementării curriculumului la limba engleză", Chișinău: [S. n.], 2024 (Print-Caro), pp. 100–107. ISBN 978-5-85748-009-0; ISBN 978-5-85748-010-6 (PDF).

• 2022 - membră a Comisiei de evaluare externă ANACEC a IP Gimnaziul Chipeșca.

• 2017-2019 - formatoare în Management educațional, Centrul de Formare Continuă al Universității de Stat din Tiraspol.

FORMARE CONTINUĂ

2026 - DigiProf-A (150 ore); 2025 - „Educația bazată pe valori", PractNET, Estonia; 2024 – formarea mentorilor naționali, INEL; TEACH RO (40 ore); 2023 – planificarea strategică a sistemului educațional raional, coaching și mentorare în leadership, management și leadership organizațional.

COMPETENȚE PERSONALE

Limbi: română - maternă; rusă - C1 (înțelegere/citire), B2 (vorbire), C1 (scriere); franceză - C1 (înțelegere/citire), B2 (vorbire), C1 (scriere); engleză – A1.

Digitale: Microsoft Office, Google Workspace, platforme educaționale de formare și colaborare online, instrumente de analiză a datelor, IBM SPSS Statistics 29 (Wilcoxon, Spearman, Kruskal–Wallis).

Manageriale: leadership, planificare strategică, managementul proiectelor, diagnoză, monitorizare și evaluare, comunicare interinstituțională.

Grade profesionale: grad didactic superior – limba franceză.

DATE DE CONTACT DE SERVICIU

Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL), bd. Ștefan cel Mare, 1, Chișinău.
Email: violeta.popa@inel.md

Lista lucrărilor științifice la tema tezei

1. **Articole în reviste ştiinţifice**

1.1 POPA, Violeta. Aspecte teoretice ale asigurării calității educației la nivel local. În: Acta et Commentationes, seria Științe ale Educației. 2022, Nr. 2(28), pp. 153-163. ISSN 1857-0623. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/163382

1.2 POPA, Violeta. Quality management models in education at the Local Specialized Authority in the Domain of Education: comparative analysis and proposal of an integrated model for the Republic of Moldova. În: Studia Universitatis Moldaviae, seria Ştiinţe ale Educaţiei. 2026, Nr. 5(195), pp. 191-201. ISSN 1857-2103. Disponibil: https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2026/06/21_Popa.pdf

1.3 POPA, Violeta; ANDRIȚCHI, Viorica. Asigurarea calității în educație la nivelul organului local de specialitate în domeniul învățământului: fundamentarea unui model managerial. În: Univers Pedagogic. 2026, Nr. 2(90), pp. 60-69. ISNN 1811-5470. Disponibil: https://up.upsc.md/wp-content/uploads/2026/06/UP-V90-Nr2-2026-p60-69.pdf

1.4 POPA, Violeta; ANDRIȚCHI, Viorica. Quality management instruments in local structures for the administration of general education in the republic of moldova: an integrative conceptual model based on the PDCA cycle. În: Euromentor. Studii despre educație. București, 2026, nr 3, pp. 135-159. ISSN 2067-7839; e-ISSN 2247-9376; ISSN-L 2068-780X.

2. **Articole în lucrările conferințelor și altor manifestări ştiinţifice**

2.1 POPA, Violeta. Valorile experimentale ale managementului calității în educație la nivel local: Volumul simpozionului cu participare internațională *Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanţă* „Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație". Universitatea „Petre Andrei" , 25-26 aprilie 2026, Iași. **ISSN 2068 – 1372**, pp. 303-308

2.2 POPA, Violeta. Inserția profesională a cadrelor didactice debutante - element-cheie în asigurarea calității resursei umane la nivel local: Materialele conf. șt. an. a doctoranzilor „Cercetare, inovare, dezvoltare". UPS "Ion Creangă", ediția a II-a, vol. 2. Ch., 2025. 262 p. ISBN 978-9975-48-305-6. pp. 85-92. Disponibil: https://conf.stiu.md/sites/default/files/evenimente/volumul%202.pdf

2.3 POPA, Violeta. Formarea continuă a specialiștilor din OLSDÎ- premisă pentru asigurarea calității la nivel local: Materialele conf. șt. internaţionale "Știință și educație: noi abordări și perspective". UPS "Ion Creangă", 24-25 martie 2023, Chișinău. Seria 25, Vol. 2. Ch., 2023. 452 p. ISBN: 978-9975-46-783-4. pp. 418-423. Disponibil: https://dir.upsc.md/handle/123456789/5557/Conf-UPSC-24-25-03-2023-V2-p418-423.pdf

2.4 POPA, Violeta. Direcții de asigurare a calității în educație la nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului: Materialele conf. șt. internaţionale, „Învățământul superior: tradiţii, valori, perspective". UPS "Ion Creangă", Chișinău, 29-30 septembrie, 2023. Ch., 2023. 390 p. ISBN 978-9975-46-816-9. pp. 123-136. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/123-136_3.pdf

2.5 POPA, Violeta. Calitate în educație la nivel local prin implementarea tehnologiilor inovative: Materialele Congresul Internațional „Cercetare-Inovare-Antreprenoriat inovativ". UPS "Ion Creangă", 13-14 octombrie 2023, Chișinău. Ch., 2023. 414 p. ISBN: 978-9975-46-831-2; pp. 189-196. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/192482

2.6 POPA, Violeta. Aspecte practice ale managementului calității educației la nivel local: Materialele conf. șt. studențească cu participare internațională, ediția a LXXI-a. Universitatea de Stat din Tiraspol, 20 aprilie 2022, Chișinău. Ch., 2022. 459 p. ISBN: 978-9975-76-394-3. pp. 441-447. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/160772

2.7 POPA, Violeta. Aspecte ale managementului calității educației la nivel local: Materialele conf. șt. internaționale ”Adaptarea sistemului educaţional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”. Universitatea de Stat din Tiraspol, 18-19 august 2022

3. Alte lucrări și realizări specifice diferitor domenii științifice

3.1 ANDRIȚCHI, V; ȚÎBULEAC, A.; VERDEȘ, T.; **POPA, V**. et al. Monitorizarea implementării curriculumului la limba engleză: Ghid metodologic. Ministerul Educației și Cercetării, UPS „I. Creangă”, CFCL. Chișinău, 2024 (Print-Caro). 123 p. ISBN: 978-5-85748-009-0. ISBN: 978-5-85748-010-6 (PDF)