

Victoria GHEORGHE

University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences

# THE MANAGEMENT OF PERFORMANCE IN THE EVALUATION OF THE DIDACTIC STAFF: ADVANTAGES AND RISKS

Theoretical  
article

---

## Keywords

teaching skills  
standardizing te teaching profession  
performance management in education  
education - public service

---

## Abstract

*The legitimacy of stating certain performance standards regarding the didactic profession has found its pros and cons among teachers. This article points out a part of the risks of paying the teachers according to their results. Its purpose is actually that of debating the advantages and risks that the application of such measure presupposes as well as that of pleading for the recognition of the subjective, human, unstandardized component of the didactic expertise. The paying of the teachers according to their performance results should not only be regarded as an economical problem of alloting investments but also as a political issue of real importance for the education of youth.*

Atitudinea specialiștilor față de crearea unor *standarde profesionale* pentru cadrele didactice este diferită, atât pro, cât și contra elaborării acestora, fiecare argumentând pertinent punctul de vedere. Pe plan internațional există o tendință continuu crescătoare de adoptare a unor instrumente capabile să definească în termeni de competențe cerințele necesare pentru realizarea eficientă a activităților într-o ocupație. Indiferent de denumirea folosită - *standarde de aptitudini (Skill Standards)*, *standarde ocupaționale (Occupational Standards)*, *standarde de competență (Competency Standards)* - scopul lor este același: de a oferi repere clare, de ordin calitativ, privind îndeplinirea corespunzătoare a activităților specifice locului de muncă. Prin H.G. 779/ 1999 s-a adoptat o metodologie unitară de elaborare a standardelor ocupaționale conform practicilor europene și internaționale și s-au aprobat noi standarde și modificarea sau anularea celor existente. Totodată, profesiei didactice i s-a dezbătut statutul de profesie, fiind considerată semiprofesie, întrucât nu dispune de un set de prescripții riguroase, de proceduri standard care să ateste competențele cerute unui candidat.

Pe de altă parte, în S.U.A. se consideră că specificarea competențelor profesorilor e criticabilă pentru că “aceștia în mod practic, nu vor fi niciodată în situația de a folosi independent aceste competențe, iar atomizarea competenței generale într-un număr de competențe specifice și autonome este pus sub semnul întrebării” (Marcus, 1999, p.21).

Din aceste considerente se poate constata că, chiar dacă se elaborează standarde precise ale ocupației de profesor, ele vor fi *standarde de performanță și de calitate* și nu doar standarde de performanță, fiind deosebit de păguboasă o abordare axată pe performanță în educație (și în alte sectoare publice). De altfel, decidenții în domeniul politicilor educaționale nu au oferit publicului informații și explicații necesare și suficiente în legătură cu riscurile și avantajele ”standardizării” profesiei didactice, lucru imposibil de realizat pentru anumite tipuri de competențe, ci au mușamalizat posibilitatea alegerii între cele două alternative - standarde de performanță și standarde de calitate – numindu-le standarde ocupaționale, respectiv standarde de evaluare a profesiei didactice.

Autoarele lucrării *Arta managementului* (Rees & Porter, 2005, p. 240) afirmă că: “în Marea Britanie, guvernul a fost reticent în a introduce managementul performanței în sectorul public, mai ales în sănătate și educație, în consecință s-au adoptat standarde de performanță și calitate”. Motivele pentru care nu este de preferat un management al performanței ar fi că acesta “duce la un accent exagerat pe criteriile de performanță cuantificabile”, iar “statisticile performanței pot fi

manipulate pentru a prezenta o imagine cât mai favorabilă”.

Uniunea Europeană promovează în mod excesiv un management al performanței în educația și formarea profesională (EFP), lansând o întrebare tendențioasă: “... cheltuielile EFP au caracter de cheltuieli de consum, fie el consum de lungă durată sau dimpotrivă, au caracter de investiții? Răspunsul corect determină comportamente diferite privind volumul acestor cheltuieli, metodologii de evaluare și de calcul ale efectelor lor economice și sociale etc.: prin conținut, este o problemă economică de alocare a investițiilor; ...din punct de vedere decizional este o problemă politică de însemnătate nu totdeauna percepută la valențele sale reale.” (Cămășoiu, 2006, p. 50).

În România, «tentaculele» managementului performanței se manifestă prin vehicularea ideii de *salarizare a profesorilor în funcție de performanță*, în condițiile în care construirea unor instrumente de evaluare fidele, obiective, relevante pentru profesia didactică nu este posibilă, nici benefică pentru sănătatea climatului școlar, nici pentru deontologia profesiei didactice.

Descendent al abordării normative în educație, managementul strategic sau managementul performanței propune considerarea educației ca produs, bun sau serviciu, coborând educația, ca fenomen social, în piața de bunuri, transformând-o într-o marfă prețuită după criteriile care de cele mai multe ori scapă esența acestei activități.

La întrebarea pe care Fl. Voiculescu (2004, p. 143) *Care este obiectul pieței educației (ce se produce, ce se vinde și ce se cumpără)?*, răspunsul nu este ușor de formulat: «dacă avem în vedere că educația este o activitate ce implică efort și cheltuieli, atunci *produsele* educației pot fi tratate ca analoage cu bunurile economice și anume bunuri economice specifice pe care le putem numi *bunuri educaționale*». Deoarece bunurile educaționale nu sunt omogene, ci diverse, având comportamente de piață diferite, în funcție de nivelul la care sunt produse, de categoria de populație căreia se adresează, se preferă termenul de *produs educațional*. Analogia cu produsul economic nu se susține, «diferențele fiind mai mari decât asemănările». Produsul școlii sunt elevii și studenții, ori este evident că ”școala nu este un producător de elevi sau de absolvenți, în primul rând pentru faptul că, admitând chiar atributul de produs pentru ființe umane, elevul sau absolventul este un produs complex și nestandardizabil, la realizarea căruia participă mulți factori de producție, inclusiv elevul însuși”.

Intr-o încercare mai puțin valoroasă pentru evoluția educației, poate chiar dăunătoare acesteia, se aseamănă activitatea școlii cu activitatea de prestări servicii, eliminându-se diferențele dintre educație și alte activități specific umane.

Manifestarea tot mai evidentă a economiei de piață în domeniul educațional, cum ar fi finanțarea în termenii relației cost – beneficiu (finanțarea per elev/student), considerarea educației ca marfă sau serviciu public, promovează schimbarea și progresul în educație, «dar pătrunderea lor dezordonată și extinderea lor abuzivă și necontrolată produc mai degrabă efecte negative, între care, cel mai important îl constituie o scădere evidentă a calității actului educațional.

În OM. nr. 5720/20.10.2009 se arată că formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar se bazează pe *dezvoltarea cumulativă a nivelului de competență*, de la un grad didactic la altul, ea urmărește să formeze: ”capacitatea cadrului didactic de a se mobiliza, de a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale”, precum și ”capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute”, ultimul indicator prezentând un aspect extrem de sensibil al profesiei didactice și al profesionistului din educație. Acest aspect se referă la realitatea mai puțin evidentă și cunoscută publicului neavizat, anume că, profesia didactică nu este o muncă de rutină, care poate fi normată *per capita* sau care trebuie să fie evaluată în funcție de performanțe imediate, măsurabile, după criterii de eficiență și profit, așa cum se încearcă acum în SEFP din România, ci o activitate de reflectare asupra personalității fiecărui elev, cu toate însușirile și problemele sale și care responsabilizează cadrul didactic în găsirea celor mai bune alternative de educație în formarea acestui elev. Se confundă caracterul original, inovativ al intervenției cadrului didactic, obligat să motiveze elevul pentru a participa conștient la propria educație, cu mediul relativ securizant și rutinier al contextului fizic în care profesorul adoptă aceste decizii, anume mediul ocrotitor al clasei, unde, în mod normal, viața persoanelor nu este pusă în pericol, variabilele implicate fiind atât de sensibile, psihologice, încât poate fi ușor evitată evaluarea lor sau a modului în care ele au fost stimulate. Se compară în mod nefericit nivelul de risc posibil al activității didactice, cu cel din domeniul securității, sănătății, a sectorului juridic etc. ”Realitatea, psihologică și securitatea ei nu sunt mai puțin complexe sau mai puțin valoroase decât securitatea și sănătatea fizică. Pe de altă parte, a construi și a securiza OMUL din punct de vedere psihologic, este o activitate cu totul diferită, dar cu nimic mai prejos decât a conserva realitatea exterioară - societatea - și a-i asigura securitatea. Din punctul nostru de vedere, instrumentele folosite pentru a măsura valoarea adăugată în educație sunt nepotrivite, ca și când am măsura valoarea creierului în gramele pe care ele are. Atitudinea onorantă iminentă față de această profesie excepțională ar fi să-i recunoaștem partea

de inefabil și să subscriem deontologic crezul filosofic al lui Lucian Blaga: *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii/Și nu ucid cu mintea tainele ce le-ntâlnesc în calea mea.*

Introducerea managementului performanței în educație, reprezintă o involuție uriașă. De altfel, evaluarea profesionalismului unui cadru didactic este măsurată de către beneficiari (elevi, părinți, colegi etc.), tocmai prin sensibilitatea și tactul cu care acesta tratează fiecare elev și îl educă. Părinții nu reproșează profesorilor că nu-i învață carte pe elevi, acest lucru se realizează cu prisosință, chiar, de cele mai multe ori, ci le reproșează insuficiență obiectivitate, carențe în relaționarea cu elevii, insuficiența încurajare a fiecărui elev, ignorarea sau necunoașterea sensibilităților, problemelor, hobby-urilor, intereselor copilului și aprecierea lui pentru acestea. Criteriile de evaluare actuale obligă profesorul să abandoneze această atitudine constructivă și umanistă și îl îndeamnă să adopte o abordare mult mai materialistă, impersonală, dar combativă.

Logica de piață produce o înfruntare între calitate și cantitate, cantitativismul și obiectivele de tip cantitativ subordonându-le pe cele de tip calitativ» afirmă Emil Păun (2002, p. 16). În practica actuală, a recompensării profesorilor merituosi, s-au implementat o serie de norme, metodologii și pachete premiale modeste pentru aprecierea și remunerarea activității profesorilor, ducând la apariția unui val de cereri pentru obținerea acestora. Reacțiile oamenilor valoroși ai școlii s-au situat pe un continuum între două extreme: la o extremă s-au situat cei care au manifestat dorința de afirmare și au întocmit CV-uri cu dovezile cerute de metodologii (salarii de merit, distincții etc), a început vânatoarea de evenimente care aduc puncte în CV-ul personal, iar la cealaltă extremă, colegii care au renunțat la competiție, au continuat cu aceeași seriozitate munca la clasă. Dintre efectele negative ale aplicării acestei reforme au fost augmentarea dorinței de afirmare a unora și scăderea dorinței de cooperare cu ceilalți a acestora, reconsiderarea activității din clasă ca preocupare majoră a profesorilor, lipsa de încredere în aceste proceduri din partea altor cadre didactice, competiția ca valoare fundamentală, în defavoarea cooperării, în contradicție cu cultura organizațională a școlii românești. Mutarea accentului pe activitatea extracurriculară va avea efecte benefice în măsura în care se vor valorifica mai bine valențele educative ale acestor forme de organizare a educației și nu vor fi organizate doar „formal”.

O dată cu descentralizarea educației se manifestă preocuparea pentru elaborarea și implementarea de strategii de evaluare a personalului didactic, cu metodologii, metode, instrumente variate, dar această evaluare nu este utilă și relevantă în condițiile în care școala, managerul ei nu are

puterea de decizie. Evaluarea foarte obiectivă, amănunțită a profesorilor nu are nici o justificare dacă în organizația școlară, performanțele și competența profesională nu determină promovare sau diferențe semnificative de remunerare, așa cum se întâmplă în firme și organizații economice. Pe de altă parte, această evaluare nu este utilă nici pentru recrutarea profesorilor, deoarece evaluarea o realizează școala, iar angajarea o încheie inspectoratul.

O analiză mai obiectivă a transformărilor arată că această abordare va avea șanse mai mari de succes dacă fondurile vor fi atât de mari încât toți profesorii îndreptățiți, să fie răsplătiți pe măsură. În prezent, premierile se acordă în limita unui fond și nu în funcție de merite, mulți profesori merituoși fiind dezavantajați.

Între alte efecte nedorite ale implementării unui management al performanței în școli

este „trecerea progresivă spre politici bazate pe încurajarea concurenței dintre școli și opțiunea liberă a părinților și elevilor în alegerea școlii. Competiția dintre școli devine adesea (...) o competiție pentru elevi” (Păun, 2002, p. 16). Citând un articol din revista *Education et Societes*, (Ball & van Zanten, 1/1998, p. 57) se menționează că „într-un context în care concurența este direct sau indirect încurajată, școlile care se află într-o poziție dominantă devin tot mai selective, recrutând elevi care aduc o *valoare adăugată*: elevi a căror ținută, limbaj și comportament constituie semne ale *calității sociale* a școlii, elevii ale căror rezultate școlare contribuie la imaginea școlii performante, bine clasată în evaluările naționale și în palmaresul școlilor” (*ibidem*). Acest fenomen va eluda în timp dreptul accesului egal și sporit la educație al tuturor

copiilor, „dezvoltându-se treptat un fel de *segregare școlară* care-i protejează pe elevii buni (și familiile lor) de restul elevilor” (*ibidem*).

Alternativa la standardele de performanță sunt *standardele de calitate*, dar delimitările dintre cele două concepte nu se realizează explicit în literatura de specialitate. În lucrarea *Calitatea formării personalului didactic* (Dumitru I., 2007, p. 15) se arată că “în exercitarea meseriei de profesor nu pot exista jumătăți de măsură, amatorism sau competență îndoielnică. Mai mult ca în oricare altă profesie, în profesia didactică trebuie stabilite anumite *standarde de calitate*, ca exigențe normative la care profesorii să se raporteze și în funcție de care să fie evaluată și recompensată munca lor.”

### Bibliografie

- [1] Cămășoiu Oana, (2006), *Formarea profesională*, București: Editura Economică.
- [2] Dumitru Ion (coord.), (2007), *Calitatea formării personalului didactic*, Timișoara: Editura Mirton.
- [3] Marcus Stroe (coord.), (1999), *Competența didactică – perspectivă psihologică* -, București: Editura All.
- [4] Păun Emil, Potolea Dan, (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași: Editura Polirom.
- [5] Rees W. David, Porter Christine, (2005), *Arta managementului*, ediția a V-a, București: Editura Tehnică.
- [6] Voiculescu, Florea, (2004), *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, București: Editura Aramis.