



## Autonomia școlară în Europa

### Politici și Măsuri







# **Autonomia școlară în Europa**

## **Politici și Măsuri**

Eurydice  
Rețeaua de informații despre educație din Europa

Acest document este publicat de Unitatea Europeană Eurydice cu sprijinul financiar al Comisiei europene (Directoratul-General pentru Educație și Cultură).

Disponibil în engleză (*School Autonomy in Europe. Policies and Measures*) și franceză (*L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*).

ISBN 978-92-79-10967-6

DOI 10.2766/1259

Acest document este disponibil și pe Internet (<http://www.eurydice.org>).

Text completat în Decembrie 2007.

© Eurydice, 2007.

Conținutul acestei publicații poate fi reprodus parțial, cu excepția scopurilor comerciale, cu condiția ca extrasul să fie precedat de o referire completă la 'Eurydice, rețeaua de informații pentru educație din Europa', urmat de data publicării documentului.

Cererile pentru permisiunea de a reproduce întregul document trebuie adresate Unității Europene.

Fotografia de pe copertă: © Images.com/Corbis.

Eurydice  
European Unit  
Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels  
Tel. +32 2 600 53 53  
Fax +32 2 600 53 63  
E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)  
Internet: <http://www.eurydice.org>

Traducerea a fost realizată de către Cristina PÂRVU

*Tipărit în Belgia*

## PREFAȚĂ

---



Școlile sunt inima tuturor sistemelor de educație. Mai mult, școlile pun fundația pentru societățile viitorului, deoarece ele joacă un rol crucial în formarea cetățenilor viitorului. Ele sunt decisive și pentru prosperitatea noastră viitoare, care depinde în mare parte de abilități – în cel mai larg sens al cuvântului – și de cunoaștere – pe care școlile o împărtășesc elevilor lor.

În ciuda acestui lucru, rezultatele studiului PISA din 2006 arată că abilitățile științifice și de citire ale elevilor de 15 ani din Uniunea Europeană s-au *deteriorat* în ultimii șase ani. Această situație este inacceptabilă și nesustenabilă și trebuie făcute toate eforturile pentru a întoarce această tendință. Iată de ce Comisia, în Raportul său Strategic despre Strategia Lisabona adoptat la 11 Decembrie 2007, a chemat Statele Membre să facă un efort hotărât pentru a îmbunătăți abilitățile de bază ale tinerilor. Mulți factori sunt implicați aici, dar unul dintre ei este în mod cert organizarea optimă a sistemului școlar cu scopul de a maximiza performanța.

În ultimii douăzeci de ani, școlile au fost subiectul multor deliberări și au trecut prin multe reforme, în mod deosebit în ceea ce privește autonomia lor. A existat o concentrare mare pe nevoia de a îmbunătăți participarea democratică, pe managementul fondurilor publice investite în educație și, mai ales în ultimii ani, pe calitatea predării. Abordările diferă în termeni de ritm al reformei, scala transferului autorității și zonele în care se aplică, acționarii care beneficiază de pe urma lor și controlul sau răspunderea mecanismelor de pe loc. Nicio abordare a unui Stat Membru nu poate fi aleasă ca ideală sau mai eficientă ca celelalte, deoarece istoriile și contextele țărilor noastre sunt atât de diverse. Cu toate acestea, pe măsură ce înaintează, cei care fac politicile în fiecare țară și regiune pot învăța mult din abordările și experiențele celorlalți.

Deși reformele au început de câteva decade, autonomia școlară rămâne o problemă-cheie în agenda politică a multor, dacă nu a majorității țărilor Europene. Aceasta a fost una dintre prioritățile Președinției Portugheze a Consiliului Uniunii Europene în timpul celei de a doua jumătăți a anului 2007, iar rețeaua Eurydice a fost rugată să contribuie printr-un studiu.

Această publicație prezintă marea diversitate de politici din fiecare țară având ca scop creșterea autonomiei școlilor, într-un mod care permite compararea principalelor lor elemente. Tabelele din Anexă permit cititorului să facă o rapidă trecere în revistă. Cred că acest nou studiu Eurydice reprezintă o importantă contribuție la mai buna înțelegere a complexelor procese implicate în transformarea și modernizarea proceselor din școala noastră, care sunt necesare pentru a asigura viitorul societăților noastre.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Jan Figel'.

Ján Figel'

Comisar pentru Educație, Formare, Cultură și Tineret



# CONȚINUTURI

---

<b>Prefață</b>	<b>3</b>
<b>Introducere</b>	<b>7</b>
<b>Capitolul 1: Implementarea autonomiei școlare</b>	
<b>Sublinierea fundalului rațional, istoric și a cadrului politic</b>	<b>9</b>
1.1. Anii 1990: decada extinderii autonomiei școlare	9
1.2. Diferite școli de gândire în diferite decenii	11
1.3. Autonomia școlară: o politică de sus în jos impusă școlilor	14
<b>Capitolul 2: Nivele ale Autonomiei Școlare și Tipuri de luare a Deciziei în Școli</b>	<b>17</b>
2.1. Domeniile de responsabilitate și gradul de autonomie	17
2.2. Decidenții din școli	28
2.3. Rolul și structura corpurilor de management al școlii	37
<b>Capitolul 3: Autonomia Școlară și Responsabilitatea</b>	<b>39</b>
3.1. Modele de responsabilitate școlară: diversitate și constrângeri	39
3.2. A da formă responsabilității școlii	42
<b>Concluzii și Perspective</b>	<b>45</b>
<b>Coduri și Abrevieri</b>	<b>49</b>
<b>Tabel de Date</b>	<b>51</b>
<b>Anexe</b>	<b>53</b>
<b>Mulțumiri</b>	<b>59</b>





## INTRODUCERE

---

Obiectivul studiului este de a furniza o analiză comparativă despre modul în care autonomia școlară este implementată în 30 de țări <sup>(1)</sup> din Rețeaua Euridyce în acest moment și de a obține o înțelegere deplină a proceselor care au condus la transferul puterii decizionale către școli și despre modul în care școlile sunt răspunzătoare pentru responsabilitățile lor către autorități educaționale mai înalte.

Anul de referință pentru acest studiu este 2006/07 și informația se referă la nivelurile de educație ISCED 1 și 2, care corespund perioadei de educație obligatorie permanentă aproape peste tot. Reformele planificate pentru anii care vin au fost și ele incluse acolo unde a fost posibil. Este descris doar sectorul educației publice, cu excepția Belgiei, Irlandei și Olandei, unde sectorul privat ajutat de granturi este și el acoperit fiind luat în considerare pentru majoritatea înregistraților școlari. Mai mult, în Olanda, alocarea de fonduri egale și tratamentul egal atât pentru educația privată cât și pentru educația publică sunt consfințite prin constituție.

În privința metodologiei acestui studiu, Unitatea Europeană Euridyce a făcut un chestionar împreună cu unitatea națională portugheză și cu oficiali de la Ministerul Educației din Portugalia. Analiza comparativă este bazată pe răspunsurile la acest chestionar primite de la Unitățile Naționale Euridyce. Pentru a se asigura că informațiile din acest studiu sunt o reprezentare corectă și de calitate a situațiilor naționale, a avut loc și o fază finală de verificare între lunile iulie și septembrie 2007. Numele tuturor celor care au contribuit la acest studiu sunt scrise la sfârșitul volumului.

Noțiunea de "autonomie școlară" se referă în acest studiu la câteva aspecte diferite ale managementului școlar (fonduri esențiale și resurse umane). Școlile pot avea diferite grade de autonomie în ceea ce privește aceste aspecte. Se consideră că sunt complet autonome sau că au un grad mare de autonomie dacă sunt total responsabile de deciziile pe care le iau în legătură cu constrângerile legale sau cu cadrul general al legislației din domeniul educației. Aceasta nu înlătură posibilitatea consultărilor cu alte autorități din domeniul educației. Școlile sunt parțial autonome dacă iau decizii în cadrul unui set de opțiuni predeterminate sau dacă cer aprobare pentru decizii de la autoritatea lor educațională. Autonomia mai poate fi implicată acolo unde lipsesc reguli sau regulamente într-o anumită zonă. O „școală” trebuie înțeleasă ca o instituție educațională cu identitate și conducere proprii și situată, de obicei, într-un singur loc.

În unele țări, puterile decizionale aparțin autorităților educaționale locale, care pot delega puterile decizionale către școli. În cele trei țări în care majoritatea înscrișilor școlari sunt în sectorul privat ajutat de granturi, autonomia școlară se poate referi și la delegarea puterilor decizionale spre școli de către autoritatea educațională privată competentă (cunoscută uneori și drept „corpul organizațional”).

Astăzi, principiul conform căruia școlile ar trebui să fie autonome, cel puțin în unele dintre domeniile lor de management, este acceptat aproape peste tot în Europa. Acest consens este rezultatul a trei decade de schimbare, începând încet din anii 1980 și căpătând avânt în anii 1990 și în primii ani ai acestui secol. Diferitele teorii care au condus succesiv această mișcare spre autonomia școlară în Europa sunt descrise în **capitolul I**. Acolo se arată că deși contextele politice se schimbă – de la necesitatea unei participări mai democratice la un management public mai eficient și, astăzi, la preocuparea de a îmbunătăți calitatea educației – rezultatul final a fost mai multă responsabilitate și mai multe puteri decizionale pentru școli.

---

<sup>(1)</sup> Turcia nu va contribui la acest studiu.

Reformele care funcționează în această direcție au fost în general impuse școlilor într-un proces legislativ de sus în jos.

**Capitolul II** al acestui studiu privește mai detaliat la conținutul autonomiei școlare în trei mari domenii (primele două fiind folosirea fondurilor publice și respectiv private, iar al treilea fiind resursele umane). Gradul și tipul de autonomie pe care le au școlile sunt analizate cu privire la parametrii specifici, deoarece există categorii diferite de responsabilități decizionale în cadrul școlilor. Rolul jucat de Consiliile de management al școlilor în această conexiune este subliniat împreună cu o scurtă descriere a celui care este reprezentat în aceste consilii în diferite țări europene.

În final modul în care școlile sunt făcute responsabile pentru deciziile lor este schițat în **capitolul III**. Acest proces face parte adesea dintr-un proces de evaluare bine stabilit realizat de inspectorate sau alte organisme externe. În câteva țări școlile sunt răspunzătoare în principal față de autoritățile educaționale locale. De asemenea, există câteodată tendința ca sistemele de evaluare să fie cuplate cu dezvoltarea standardelor și testelor naționale. O tendință și mai recentă pentru școli este să răspundă față de o multitudine de acționari în afară de autoritățile educaționale ca atare.

## CAPITOLUL 1: IMPLEMENTAREA AUTONOMIEI ȘCOLARE: SUBLINIAREA FUNDALULUI RAȚIONAL, ISTORIC ȘI A CADRULUI POLITIC

---

Deși politica autonomiei școlare pare răspândită în toată Europa, ea a fost rezultatul unui proces gradual de implementare începând cu anii '80 în câteva țări pioniere și apoi s-a extins masiv în anii '90 (secțiunea 1.1). Aceste reforme au urmat curentul școlilor de gândire din acel timp (secțiunea 1.2). În marea majoritate a cazurilor aceste reforme au fost impuse ca parte a unui proces decizional de sus în jos.

Guvernele centrale au alocat noi responsabilități școlilor, școlile însele nu au fost forța conducătoare, nu au participat la dezvoltarea legislației în afară de rolul lor tradițional în procesul de consultare pentru reforma în educație (secțiunea 1.3).

### 1.1 Anii 1990: decada exptinderii autonomiei școlare

Cu excepția anumitor țări, autonomia școlară nu este o tradiție în Europa, nici în țările federale, nici în cele cu educația centralizată. Acest tip de management școlar doar în câteva țări pioniere din anii 1980 încoace și într-un mod limitat. Mișcarea de autonomie școlară nu s-a răspândit cu adevărat până în anii 1990. Tendința continuă în decada curentă cu țări noi care au adoptat acest tip de management școlar, în timp ce în țările pioniere din anii 1980 și 1990 au mărit gradul de responsabilitate deținut de școli.

Deși sunt diferențe distincte între modelele istorice ale organizării educaționale în Europa – sistemele federale din Germania și sistemele centralizate din Spania, Franța și Italia – două țări se disting în prin tradițiile lor foarte dezvoltate ale autonomiei școlare – Belgia și Olanda. În ambele cazuri această tradiție a rezultat din „războiul școlilor” din educația publică și privată. Educația în aceste școli a fost în mod tradițional manageriată de „corpuri organizaționale” <sup>(2)</sup> care s-au bucurat de un grad mare de libertate.

Astfel, în comunitățile franceză flamandă și de limbă germană din Belgia, independența de care s-au bucurat școlile subvenționate (publice și private) <sup>(3)</sup> în domeniul metodelor de predare, management al resurselor umane și al altor resurse, este susținută prin Constituție <sup>(4)</sup> (Articolul 24 garantează libertatea educației) și prin sistemul de management educațional tradițional furnizat de corpurile organizaționale.

În Olanda, într-un context similar cu ‘războiul școlilor’ libertatea predării și autonomia școlară își au originea la începutul secolului 20. În timp ce politicile din anii '70 au subminat principiul autonomiei școlare, începând cu anii '80 multe responsabilități au fost transferate către școli de către „corpurile organizaționale” cu ajutorul inovației stimulatoare în școli.

---

(2) În Belgia, inrichtende machten, schoolbesturen pentru comunitatea flamandă, pouvoirs organisateurs pentru comunitatea franceză și schulträger pentru comunitatea de limbă germană.

(3) Școlile comunitare din sectorul public sunt direct răspunzătoare față de Minister și nu au o tradiție îndelungată în autonomie. Aceste instituții sunt în minoritate și reprezintă mai puțin de 20 % din școlile primare și mai puțin de 50 % din școlile secundare.

(4) În timpul transferului educației către Comunitate în 1989, principiile de bază recunoscute de acordul politic ‘Pactul Școlar’ semnat în 1959 au fost încorporate direct în Articolul 24 al Constituției. Prima clauză recunoaște ‘libertatea educației’.

Totuși, cu excepția acestor țări, autonomia școlară nu este tradițională în Europa. Din punct de vedere istoric, școlile nu au avut multă libertate de mișcare în definirea curriculum-ului și în stabilirea obiectivelor de predare sau în managementul finanțelor și al resurselor umane <sup>(5)</sup>. Doar din anii '80 mișcarea de autonomie școlară a început să se dezvolte, de obicei în forma unui transfer limitat de responsabilități. De exemplu în Spania, Actul Educației Corecte (LODE) a stabilit bazele autonomiei școlare în 1985. Ca parte a programului său intensiv de descentralizare, Franța a adoptat și ea, în 1985, un regulament care a definit conținutul unei forme restrânse de autonomie.

În Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor), Actul de Reformă a Educației 1988 prevedea o creștere a autonomiei școlare prin transferul, către școli, al responsabilităților pentru managementul finanțelor și al resurselor umane, istoric deținute de autoritățile educaționale locale. Același Act a mai introdus și controlul central al curriculum-ului școlar și reglementări pentru evaluarea elevilor, așa că, în acest domeniu al muncii lor, școlile și-au văzut autonomia erodată. În Irlanda de Nord, reforme similare au fost introduse în 1989 prin Ordinul de Reformă a Educației (din Irlanda de Nord).

În anii '90, politica de autonomie școlară s-a răspândit mai mult sau mai puțin. Toate țările nordice au adoptat un sistem care cuplează descentralizarea politică cu autonomia școlară. Urmând un consens politic, Austria a adoptat prima sa reformă de autonomie școlară în 1993. Dezmembrarea Uniunii Sovietice a fost semnalul pentru Republica Cehă, Ungaria <sup>(6)</sup>, Polonia, Slovacia și Statele Baltice să adopte această metodă de management școlar. În 1993, și chiar înainte de descentralizare în 1999, Secretarul de Stat pentru Scoția a decis să extindă procesul de descentralizare început în cadrul reformei din Regatul Unit prin adoptarea unui model de management școlar care este încă operațional: Sistemul Școlar Descentralizat (DSM). Câțiva ani mai târziu, după o dezbatere parlamentară dificilă care a durat câțiva ani, Italia a adoptat o politică de autonomie școlară în 1997.

Unele țări au început să se gândească la autonomia școlară în primii ani ai acestui deceniu. Acesta este cazul Germaniei, care a rulat scheme pilot în unele landuri din 2004. Lituania, Luxembourg și România au lansat procesul în 2003, 2004 și respectiv 2006. În același mod școlile din Bulgaria sunt pe cale să dobândească mai multă libertate în termeni de manageriere a bugetului ca parte a mișcării de descentralizare care favorizează municipalitățile. Lichtenstein plănuiește să dezvolte școli cu profil specific la nivelul educației secundare din 2008/09.

Țările care s-au înrolat deja într-o politică de autonomie școlară au început, în ultimii ani, să consolideze puterile deja acordate școlilor. Noul mileniu pare să fi declanșat o a doua rundă a reformelor autonomiei școlare.

În Spania, noul Act al Educației (LOE) din 2006, care în prezent se implementează, subliniază principiile autonomiei școlare în domeniile planificării managementului și al organizării. Școlile sunt responsabile pentru schițarea și implementarea planurilor de educație și management, fiind supervizate de autoritățile lor educaționale. În 2006, Letonia a pus și ea în aplicare noi regulamente care caută să limiteze controlul extern al școlilor. În Portugalia, decretul-lege nr. 115-A, care a stabilit principiile autonomiei școlare, publicat în 1998, a fost dezvoltat gradual în școli până în 2006, când au fost lansate politici noi și mai concrete. În mod similar,

---

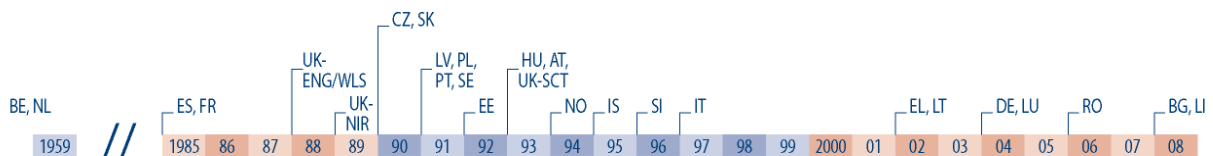
<sup>(5)</sup> Regatul Unit se află într-o poziție unică în acest sens deoarece, istoric, școlile s-au bucurat de o libertate extinsă în probleme de predare, în mod deosebit cu privire la adaptările locale ale curriculei, în timp ce erau supervizate îndeaproape de către autoritățile locale cu privire la managementul resurselor umane și al bugetelor.

<sup>(6)</sup> Mai înainte de reforma majoră din 1993, Actul de Reformă a Educației din 1985 identificase deja domeniile necesare ale autonomiei.

din 2001, o circulară emisă de guvernul scoțian a invitat școlile la ISCED nivelul 2 să profite mai departe de libertatea lor pedagogică prin introducerea unor noi obiecte de studiu vocaționale. Noul guvern francez se gândește și el să extindă autonomia școlară cu scopul de a consolida măsurile luate în anii '80. În majoritatea țărilor, aceste noi măsuri au fost sugerate de îngrijorarea că prima suită de reforme s-a împotmolit din cauza rezistenței pe teren.

Mișcarea de autonomie școlară s-a dezvoltat treptat timp de peste 30 de ani și reformele asociate reflectă un șir de școli de gândire care variază în funcție de perioada în care au fost introduse.

**Figura 1.1: Date ale primei reforme pe scară largă care a autorizat autonomia școlară ISCED nivelurile 1 și 2, 1985-2007**



Sursa: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia:** Doar școlile subvenționate (publice și private) s-au bucurat de o lungă tradiție în domeniul autonomiei. În comunitatea flamandă, școlilor publice dependente direct de minister li s-a acordat în 1989 un nivel de autonomie similar cu cel al școlilor subvenționate.

**Belgia și Olanda:** Datorită unei îndelungi istorii a autonomiei școlare, pentru aceste două țări nu sunt date precise oferite aici.

**Danemarca și Finlanda:** Datele de implementare progresivă a autonomiei nu sunt specificate.

**Franța:** Regulamentele din 1985 se referă doar la ISCED 2.

#### Notă explicativă

Această trecere în revistă a istoriei ține cont doar de legile sau regulamentele majore care au prevăzut măsuri pentru implementarea politicilor de autonomie școlară în diferite domenii ale responsabilității școlii. Nu sunt incluse măsurile ad hoc care adesea au precedat aceste reforme pe scară largă.

## 1.2. Diferite școli de gândire în diferite decenii

Conceptul de bază este că autonomia școlară este asociată cu câteva școli de gândire care, potrivit momentului, au influențat măsurile de autonomie școlară într-un grad mai mare sau mai mic. Din punct de vedere istoric, așa cum am văzut în Belgia și Olanda, autonomia școlară s-a dezvoltat ca o reflectare a libertății de predare și a fost legitimată de considerente religioase și filozofice. În principal, pe această bază, autonomia școlară a fost în discuție în secolul 19 și cea mai mare parte a secolului 20.

În anii '80 s-a întrevăzut o nouă direcție. Reformele autonomiei școlare au fost legate de cauza politică a **participării democratice** și s-a pus accentul pe nevoia școlilor de a fi mai deschise către comunitățile locale. În Spania, de exemplu, în spiritul Constituției, LODE a avut ca scop implementarea autonomiei școlare ca mijloc de a realiza participarea democratică. În toate sectoarele educației comunitatea trebuia să fie reprezentată în centrul procesului de luare a deciziei în școală. Asemănător, în Franța, un nou statut legal pentru instituții la nivelul 2 ISCED a conferit libertăți sporite de management, în timp ce decretul din august 1985 a stabilit termenii autonomiei școlare bazate pe principiul deschiderii școlilor către comunitatea locală.

Sfârșitul anilor '80 a fost și ocazia pentru Portugalia să se angajeze la o largă consultare asupra autonomiei școlare organizată de Comisia de Reformă în Educație. Un studiu aprofundat al conceptului a dus la o distincție clară între autonomia școlară ca guvernare și autonomia școlară ca management. În plus, a luat naștere o discuție în jurul corpurilor de management implicate în aceste noi libertăți ale școlii: ar trebui ele văzute ca agenți de guvernare deschiși către reprezentanți din partea părinților și comunității, sau ca agenți de management implicând doar participanți din cadrul școlii? Predominarea profesorilor în luarea deciziilor și puterea care li s-a acordat au fost și ele luate în discuție.

În anii '90, dacă acordarea de noi libertăți participanților locali a rămas o problemă, i s-a alăturat o alta, aceea a **managementului eficient al fondurilor publice**. Reformele autonomiei școlare au devenit strâns legate de o mișcare cu dublă direcție: către descentralizarea politică și către implementarea agendei „Noul Management Public”. Noul Management Public caută să aplice principiile din sectorul privat la managementul serviciilor publice. Sunt cinci mari principii de bază: plasarea clientului în centrul activității de stat, erodând astfel mentalitatea sectorului public; descentralizarea responsabilităților până la nivelul cel mai apropiat de câmpul operațional; făcându-i răspunzători față de comunitate pe ofițerii guvernamentali; subliniind calitatea serviciilor și eficiența corpurilor publice și, în sfârșit, înlocuind controalele tradiționale cu evaluarea prin rezultate (Hood, 2001) <sup>(7)</sup>. Descentralizarea responsabilităților către comunitățile locale și autonomia școlară sunt astfel legate cu scopul de a spori eficiența managementului școlar – este de la sine înțeles că deciziile luate la nivelul cel mai apropiat de câmpul operațional vor garanta cea mai bună utilizare a resurselor publice.

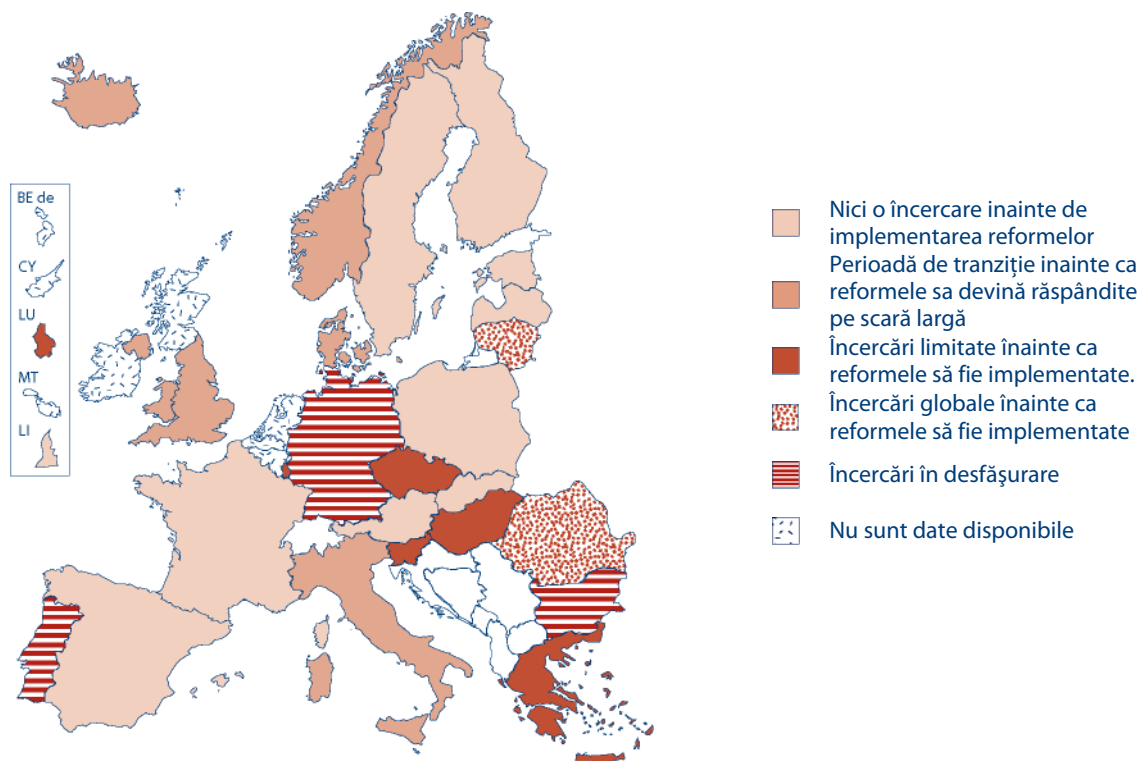
Această teorie duală a condus reformele în timpul acestei perioade în Republica Cehă, Polonia, Slovacia și în Statele Baltice, unde ruptura cu sistemul puternic centralizat dinainte a oferit și ocazia să fie adoptate reguli noi pentru managementul public. În Țările Nordice, autonomia școlară a fost conectată și cu procesul de descentralizare politică, care a gândit consiliile școlare ca jucători importanți în managementul școlar. Autonomia școlară face parte adesea din același cadru legislativ ca și descentralizarea politică – ca două cutii puse una peste alta – din moment ce autoritățile locale (cărora li se acordă noi responsabilități) pot, la rândul lor, să delege sarcini noi către școlile pe care le au în grijă.

Viziunea autonomiei școlare a evoluat puțin în deceniul actual din moment ce transferul de noi responsabilități către școli nu mai este încorporat într-un proces global de înnoire structurală politică și administrativă. În majoritatea țărilor, autonomia școlară este văzută acum pe scară largă ca un instrument ce poate fi folosit pentru îmbunătățirea **calității educației**. Indiferent dacă este o țară care relansează un proces început în ultimele decenii – cum sunt Bulgaria, Republica Cehă sau Portugalia – sau o țară care face primii pași pe acest drum – cum sunt Germania, Luxembourg sau România – accentul se pune pe o analiză atentă a responsabilităților care trebuie dezvoltate. O mai mare atenție se acordă autonomiei pedagogice care pare mai strâns legată de creșterea rezultatelor la școală.

---

<sup>(7)</sup> Hood, C. (2001), New Public Management, In N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds), International Encyclopedia of the Social and Behavioral sciences, Amsterdam, Elsevier.

**Figura 1.2: Cazuri și tipuri de încercări ale autonomiei școlare la nivelurile 1 și 2 ISCED (1985-2007)**



Sursa: Eurydice.

#### **Note adiționale**

**Belgia și Olanda:** Nicio informație din cauza tradiției îndelungate a autonomiei școlare care a precedat perioada în cauză.  
**Regatul Unit** (Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord): Informațiile se leagă de alocarea fondurilor școlilor de către autoritățile locale, conform legislației din 1988 (Anglia și Țara Galilor) și 1989 (Irlanda de Nord). A existat și un număr de inițiative locale de alocare a fondurilor la începutul anilor '80.

#### **Note explicative**

**Periada de tranziție** – procesul de implementare graduală folosit în anii '90, de exemplu în Islanda (1996-2001), Italia (1998-2002).

**Încercări globale** – încercări prin care au fost testate toate măsurile de autonomie școlară din țară. Asemenea încercări au avut loc în acest deceniu în România (2006) și Lituania (2002-2005).

**Încercări limitate** – încercări care au implicat doar unele măsuri de autonomie școlară și testate într-un număr limitat de școli. Aceste tipuri de încercări au avut loc mai ales în acest deceniu, de exemplu în Republica Cehă (2004-2006), Luxembourg (2004) și Slovenia (2006-2007).

Acest interes reînnoit pentru autonomia școlară este caracterizat de o creștere a numărului de încercări, cu intenția de a studia modul în care școlile își folosesc noile puteri pentru atingerea unui nivel mai mare de înțelegere a efectelor autonomiei școlare (Figure 1.2). În timpul deceniilor precedente, cu excepția unor state nordice și al altor încercări foarte limitate<sup>(8)</sup>, autonomia școlară a fost implementată fără vreo perioadă de tranziție sau vreo testare. Totuși deceniul curent a cunoscut o abordare experimentală mai pragmatică. De

<sup>(8)</sup> Bulgaria a încercat introducerea autonomiei de curriculum pentru limbile străine moderne în școlile primare în 1993 și 1994.

exemplu, din 2004, majoritatea landurilor germane au făcut încercări care sunt atent analizate, cu scopul de a înțelege cum funcționează procesul. Asemănător, în Republica Cehă, reformele autonomiei în predare – care cer școlilor să își dezvolte propriul curriculum în 2006 – au fost pilotate în 14 școli la nivelurile 1 și 2 ISCED din 2004. Luxembourg a dus la bun sfârșit o schemă pilot cu o mare concentrare pedagogică pe instituțiile de nivel 2 ISCED începând cu 2004.

Similar, noua politică contractuală în Portugalia este în prezent testată în 24 de școli dintr-un set de școli voluntare care au făcut deja autoevaluări. Astfel, autonomia se dezvoltă gradual în câteva domenii: predarea (inclusiv curricula), resurse umane, servicii sociale și managementul proprietății și finanțelor. România a urmat același curs în 2006, testând noul sistem de autonomie în circa 50 de școli la nivelurile 1 și 2 ISCED. În 2006/07, Slovenia a lansat și ea o încercare de utilizare a orelor flexibile (lăsând școlile să decidă cum să aloce timpul pentru diferite obiecte de studiu și cum să organizeze activitățile cross-curriculare, proiectarea muncii etc.).

Dacă politicile de autonomie școlară au urmat diferitele școli de gândire valabile la momentul respectiv, procesul politic prin care aceste reforme sunt decise și implementate nu pare să demonstreze același grad de diversitate.

### 1.3. Autonomia școlară: o politică de sus în jos impusă școlilor

Conceptual, autonomia școlară ar trebui să meargă în tandem cu participarea locală. Într-adevăr, în mod istoric, acest principiu al managementului școlar este puternic legat de necesitatea pentru libertate în predare de către acționarii locali (managerii școlari, părinți etc.). Totuși, din anii '80 în Europa, aceste reforme sunt stabilite în cadru național legal, care relevă un model de luare a deciziei de sus în jos, fără nicio forță motrice identificabilă care să vină din partea școlilor.

De fapt, în marea majoritate a țărilor europene, măsurile de autonomie școlară sunt definite în cadru legal național și sunt impuse tuturor școlilor. În marea majoritate a cazurilor, aceste politici sunt stabilite în cadrul strict al legii (mai degrabă decât în cadrul mai flexibil al regulilor administrative emise de corpurile executive).

În primul scenariu, noile responsabilități ale școlilor au fost recunoscute ca **reguli generale care acoperă o gamă largă de aspecte ale sistemului școlar** și, ca atare, autonomia școlară nu a fost obiectivul lor primar. De aceea, în Spania, diferitele regulamente și legi generale ale educației trecute în contextul descentralizării progresive, au recunoscut dreptul legal al Comunităților Autonome să regleze autonomia școlilor lor, deși ele au stabilit și un cadru general de bază care a dus la o structură relativ omogenă la nivel național în această privință. În același mod, în Franța, legile inițiale ale descentralizării au recunoscut un singur statut (EPL) <sup>(9)</sup> pentru instituțiile de nivelul 2 ISCED și le-a dat rolul unui organism corporatist – o condiție necesară pentru obținerea autonomiei de management. În Polonia, Actul Sistemului Educațional din 7 septembrie 1991 a fost cuplat cu Actul de Guvernare Locală din 8 martie 1991 și ambele au definit noile puteri ale autorităților locale în privința educației și al transferurilor de responsabilități către școli. În Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor), Actul de Reformă Educațională din 1988 a transferat multe dintre responsabilitățile deținute mai înainte de „autoritățile educaționale locale” către școli individuale. Reforme similare au fost introduse de Ordinul

---

<sup>(9)</sup> Instituții Publice Locale de Învățământ – Școli Publice Locale.



Reformei Educației din 1989 (Irlanda de Nord). Italia a subscris și ea la această mișcare, deși într-un mod mai degrabă extrem. Din 2001, Articolul 117 al Constituției însăși recunoaște autonomia instituțiilor școlare <sup>(10)</sup>. Grecia a intrat și ea în această categorie.

Un al doilea scenariu, care este mai puțin comun, implică câteva țări care au stabilit **reguli pentru autonomia școlară în cadrul legislației destinate specific pentru acest scop**. Acesta este cazul în Luxembourg, de exemplu, care a adoptat o legislație specifică (legea din 25 iunie 2004) privind managementul școlilor secundare generale și al școlilor secundare tehnice (licee, licee tehnice) care netezesc drumul pentru un proiect pilot de autonomie școlară. Similar, în Portugalia decretul din 1998 a fost dedicat definirii cadrului pentru autonomia școlară. Aceasta tendință pentru legislație specifică, împreună cu noile școli de gândire care au sprijinit reformele, a devenit mai larg răspândită începând din anul 2000. Din acest moment, autonomia școlară a devenit un scop în sine și nu a mai fost dependentă de reformele naționale mai generale sau de preocupările legate de modernizarea administrației publice.

Al treilea scenariu este extrem de rar; pentru a defini autonomia școlară unele țări se bazează pe **reguli administrative** mai flexibile emise de corpuri executive. Acestea sunt mai adaptabile prin însăși natura lor. De exemplu, acesta apare în unele landuri germane, cum ar fi Baden-Württemberg (un proiect intitulat "Autonomia școlilor și managementul educației în anul școlar 2006/07"), sau în Bavaria unde o schemă de "cedare a conducerii" a fost dezvoltată ca parte a proiectului administrativ "Proiectul pilot Modus F".

Oricare ar fi modelul ales, fie el prin legislație generală pentru educație, prin legislație specifică sau prin reguli mai flexibile, deoarece a fost hotărâtă la nivel central prin proceduri legislative, autonomia a fost impusă școlilor în aproape toate țările. Școlile însele nu au căutat autonomia, legislația a prevăzut măsuri pentru transferul noilor îndatoriri fără ca școlile să aibă dreptul să-și exprime punctul de vedere în această privință. De fapt, școlile au dobândit noi responsabilități în ciuda propriilor dorințe. În cel mai bun caz, în unele reforme – cum ar fi cele din Portugalia sau din unele landuri germane (de exemplu Rhineland-Palatinat) școlilor li s-a permis să aleagă dacă vor să se alăture proiectelor pilot. Poziția Regatului Unit (Anglia) este notabilă prin aceea că școlile nu numai că au dobândit o gamă largă de responsabilități financiare și manageriale, dar există și unele categorii de școli cu libertăți adiționale. Școlile pot, în principiu, să aleagă categoria legală care se potrivește cel mai bine caracterului și aspirațiilor lor. Această diversitate nu este nouă; cadrul legal stabilit inițial în 1944 a permis școlilor îngrijite de corpuri voluntare, în principal biserici, să opteze într-un sistem cu alegere a categoriei legale (subvenționate sau controlate) în legătură cu nivelul autonomiei și cu responsabilitățile financiare pe care doreau să și le păstreze. Acestor categorii de școli li s-au adăugat: școli subvenționate de stat (1988 până în 1998), școli ale fundațiilor (din 1998) și școli sub tutelă (din 2007). Din 1988, programul Colegiul de Tehnologie a Orașului și, din 2000, programul Academiei au introdus niveluri suplimentare de independență pentru noi școli. În afară de aceste excepții importante, autonomia școlară a fost impusă printr-o manieră de sus în jos, în toată Europa.

Acest proces de sus în jos al autonomiei școlare este confirmat de absența oricărui impuls din partea personalului școlilor. Ținând cont de noile libertăți, ar fi logic pentru personal să se afle în linia întâi a mișcării sau, cel puțin, să influențeze puternic prin sindicate sau prin asociațiile directorilor. Cu toate acestea se pare

---

<sup>(10)</sup> Articolul 117 dă statului puterea să hotărască standardele educaționale generale, principiile fundamentale și nivelurile de bază ale serviciilor în toată țara. Regiunile trebuie să facă legislația în ceea ce privește problemele de predare "supuse prevederilor autonomiei școlare". Aceste măsuri generale din 2001 completează cadrul legislativ specific pentru autonomia școlară: Actul Nr. 59 din 15 martie 1997.

că au avut o contribuție foarte limitată. În unele țări reprezentanți ai personalului școlilor au fost, în cel mai bun caz, consultați în legătură cu planurile pentru reformă. În Estonia, sindicatul directorilor a fost implicat în dezvoltarea gândirii din jurul autonomiei școlare prin sugerarea unor amendamente care au fost ulterior integrate reformelor. Unele țări nordice au inițiat consultații cu sindicatele înainte de a implementa reformele. În Bulgaria și sindicatul directorilor a fost consultat în legătură cu procesul de autonomie școlară în timpul reformei la nivelul 2 ISCED. În alte țări au fost implicate și școlile în dezvoltarea căilor practice prin care să fie implementată autonomia școlară. În Luxembourg au avut loc negocieri între minister și fiecare școală înainte ca responsabilitățile să fie transferate. Pe o scară mai largă, Italia a organizat o vastă consultare cu școlile înainte de a fi întocmit ordinele de implementare a Actului Nr. 59 pentru autonomia școlară. 90 % dintre școli și-au spus punctul de vedere legat de rezultatele autonomiei școlare, de management, de formarea ce se poate face sau de relațiile dintre autonomia școlară și sistemul național de formare. Similar, în timpul probelor în România, școlile au fost consultate pentru a identifica nevoile și dificultățile pe care le-au întâmpinat în managerierea noilor responsabilități. Cu toate acestea, deși sindicatele și școlile au fost consultate în unele țări, nu pare că transferul de responsabilități a rezultat din cererile făcute de profesori (cu excepția Italiei care a raportat cereri puternice din partea directorilor de școli și a Sloveniei, care a raportat o activitate intensă a profesorilor în privința inovației pedagogice, legată de considerații viitoare ale autonomiei pedagogice în timpul perioadei de tranziție care a urmat independenței (1990-1996)).

Experiența statelor nordice este diferită de acest foarte centralizat proces de transfer. În Danemarca, Finlanda, Suedia și Norvegia autoritățile locale au devenit jucători majori în sistemul educațional și pot decide să ofere autonomie școlilor sub controlul lor dacă simt că asta ar fi un beneficiu. În fiecare țară, din acest lucru a rezultat dezvoltarea unei varietăți de modele prin care responsabilitățile au fost transferate școlilor. În același mod, în Olanda, principiile din spatele descentralizării au determinat guvernul să înceteze implicarea în managementul detaliat al școlilor și astfel au lăsat libertăți de management mai mari pentru autoritățile care răspund de școli.

Una peste alta, după trei decenii de schimbări masive, politica autonomiei școlare este acum larg răspândită în majoritatea țărilor europene. A fost utilizată o abordare de sus în jos care a asigurat un cadru puternic pentru noile libertăți ale școlilor. Partea a II-a a acestui raport examinează principalele domenii de responsabilitate care au fost transferate școlilor.

## CAPITOLUL 2: NIVELURILE AUTONOMIEI ȘCOLARE ȘI TIPURI DE LUARE A DECIZIEI ÎN ȘCOLI

---

Primul capitol a demonstrat că au existat diferențe în Europa în sublinierea rațiunilor și în implementarea în timp a procesului de autonomie școlară. De aceea nu este surprinzător că, în 2007, tipurile de domenii în care școlile au autonomie și tipurile de decidenți diferă de asemenea considerabil.

Acest capitol examinează atât domeniile de autonomie cât și luarea deciziei în interiorul școlii. În primul rând studiul va analiza domeniile de responsabilitate și gradul de autonomie acordat școlilor (secțiunea 2.1) și în al doilea rând, rolul jucat diferite tipuri de decidenți școlari (secțiunea 2.2). Trei domenii de bază ale operării vor fi examinate: folosirea fondurilor publice, creșterea și utilizarea fondurilor private și managementul resurselor umane (selecție, concediere, disciplină etc.). Alte domenii ale operațiunilor școlare care ar putea face și ele parte din autonomia școlară, cum ar fi: oferta educației, conținutul educației (curriculum, metode de predare etc.), evaluarea elevilor și regulamentul și organizarea școlară nu sunt avute în vedere aici. A treia secțiune (2.3) se referă la componența corpurilor de management școlar, acolo unde există.

Deoarece domeniile de responsabilitate ale școlilor la nivelurile 1 și 2 ISCED sunt foarte asemănătoare, aceste niveluri de educație sunt, în general, tratate împreună în acest studiu. Orice diferență care există este menționată în text și sub cifrele relevante de la caz la caz.

### 2.1. Domeniile de responsabilitate și gradul de autonomie

În această secțiune, gradul de autonomie al școlilor este împărțit în patru mari categorii <sup>(11)</sup>. **Autonomie completă** – se aplică atunci când o școală ia decizii în limitele legii sau ale cadrului reglator general pentru educație, fără intervenția unor organisme din afară (chiar dacă trebuie să consulte autorități superioare). **Autonomie limitată** – când școlile iau decizii dintr-un set de opțiuni predeterminate de o autoritate educațională superioară sau obțin aprobarea pentru deciziile lor de la o autoritate superioară. Școlile sunt considerate **fără autonomie** când nu iau decizii într-un domeniu dat.

A patra categorie apare în structurile organizaționale ale unor sisteme educaționale. În unele țări corpurile administrative și/sau autoritățile locale pot alege dacă își **deleagă** sau nu puterile decizionale în anumite domenii către școli. În asemenea cazuri pot exista diferențe între școli în aceeași țară în privința nivelului și al domeniilor de responsabilitate delegate. În Olanda, autoritatea competentă (*bevoegd gezag*) responsabilă pentru școală alege domeniile în care își deleagă anumite puteri. La o scară mai mică este la fel și în Danemarca (bunuri imobile și achiziționarea de echipamente pentru computere din fonduri publice și selecția suplینitorilor pentru profesorii absenți) și în Finlanda (de exemplu folosirea fondurilor publice pentru cheltuieli operaționale și recrutarea de profesori suplینitori).

---

<sup>(11)</sup> Un tabel detaliat arătând diferite tipuri de autonomie din fiecare mare categorie și pentru fiecare domeniu discutat în această secțiune este disponibil în anexă.

## Utilizarea fondurilor publice

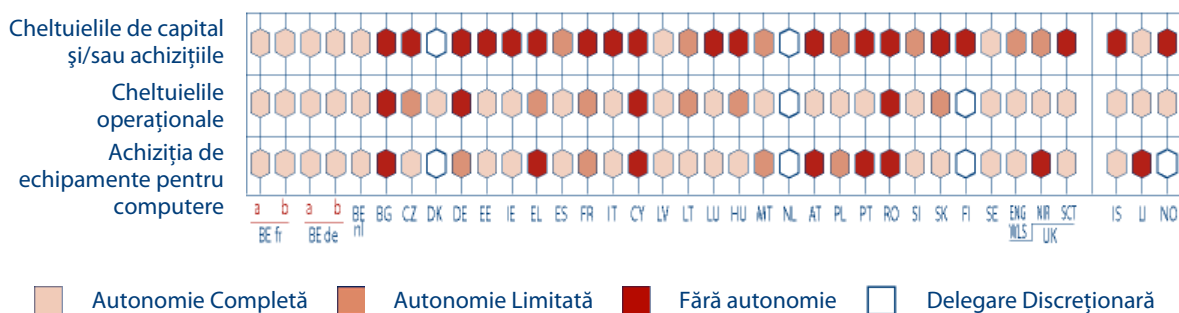
Țările pot fi împărțite în trei grupe după gradul de autonomie deținut de școli în utilizarea fondurilor publice alocate pentru acoperirea câtorva priorități bugetare (cheltuieli de capital, cheltuieli operaționale și achiziția de echipament pentru computere).

În primul grup (Belgia, Letonia și Suedia), școlile au autonomie completă (în cadru legal) în utilizarea fondurilor pentru aceste priorități bugetare. În mod formal, delegarea poate apărea, dar mai probabil că nu, în toate domeniile în Olanda. În Danemarca, în funcție de tipul de cheltuieli, deciziile pot fi delegate (sau nu) către școli de către corpul administrativ sau luate chiar de școlile respective. Delegarea mai apare și în Finlanda cu excepția cheltuielilor pentru clădiri care nu cad în sarcina școlilor.

La celălalt capăt al spectrului, în cinci țări, școlile nu au autonomie în utilizarea fondurilor publice. Deciziile în aceste probleme nu sunt responsabilitatea școlilor în Bulgaria, Irlanda (ISCED 1), Franța (ISCED 1), Cipru și România. În aceste țări deciziile sunt luate de autoritățile educaționale superioare deși școlile pot fi consultate. Grecia este o excepție deoarece cheltuielile operaționale sunt hotărâte fie de școală (dar supuse aprobării), fie dintr-o listă de opțiuni predefinite. În Germania așa stau lucrurile în cazul achiziționării echipamentelor pentru computere.

Al treilea grup cuprinde țările în care gradul de autonomie se schimbă în funcție de categoria de cheltuieli. În general, toate aceste țări au mai multă autonomie pentru cheltuieli operaționale decât pentru cheltuieli de capital. Pentru al doilea caz, școlile adesea nu au autonomie deloc. În Lituania autonomia este limitată pentru ambele categorii de cheltuieli. În Franța (ISCED 2), deciziile legate de cheltuielile operaționale și de achiziția de echipament pentru computere pot fi luate de școli cu aprobarea autorității educaționale superioare. În Liechtenstein (ISCED 2), gradul de autonomie variază în funcție de nivelul de cheltuielă. În Olanda, delegarea din partea autorității competente (*bevoegd gezag*) privind cheltuielile de capital și/sau achizițiile este posibilă formal, dar cel mai probabil rămâne în domeniul autorității competente.

**Figura 2.1: Autonomia școlilor în utilizarea fondurilor publice, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Surse: Eurydice.

### Note Adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministrul este autoritatea responsabilă, iar (b) se referă la școli din sectorul subvenționat de stat și subvenționat privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management bazat pe școală.

**Belgia (BE de) (a):** Cheltuielile de capital: școlile pot decide până la un anumit nivel de cheltuieli. Peste acest nivel decizia este luată de minister.

**Belgia (BE nl):** Deși nivelurile de autonomie sunt echivalente în toate cele trei sectoare (școli publice ale comunității locale, școli subvenționate de stat și școli subvenționate privat), diferă mecanismul tehnic de finanțare publică între educația comunității și educația comunală și subvenționate privat. Educația comunității este finanțată (preplătită), în timp ce educația comunală și subvenționate privat este subvenționată (plătită după furnizarea serviciului).

**Bulgaria:** Școlile au autonomie pentru unele cheltuieli operaționale.

**Ireland:** Fără autonomie la ISCED 1.

**Grecia:** Școlile pot fi complet autonome pentru unele cheltuieli operaționale.

**Spania:** Cheltuielile de capital: școlile propun cheltuieli dar autoritatea educațională aprobă și finanțează (autoritățile locale pentru educația primară și Comunitatea Autonomă pentru școlile secundare). Școlile sunt libere să ia decizii privind achiziția de echipamente pentru computere, dar, de obicei, Comunitățile Autonome proiectează întreaga rețea de facilități și furnizează cea mai importantă parte a echipamentului.

**Franța:** Se referă la cheltuielile non-salariale. Școlile secundare (ISCED 2) nu au autonomie în privința cheltuielilor cu salariile. Școlile primare (ISCED1) nu au autonomie în privința utilizării fondurilor publice.

**Letonia:** Școlile au autonomie completă în utilizarea fondurilor publice în bugetul lor așa cum este aprobat de corpul lor de finanțare.

**Luxembourg:** Fără autonomie la ISCED 1.

**Ungaria:** Cheltuielile de capital sunt interzise. Achizițiile pot fi finanțate din bugetul anual. Scopul trebuie declarat și suma trebuie să fie separată în cadrul bugetului. Planificarea achizițiilor anuale este în sarcina directorului și sunt aprobate de administrator.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea sa competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* din provincia Brabant). Acestea are responsabilitate în toate cazurile, dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. În mod formal, autoritatea competentă răspunde de tot și nu este posibil în practică să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Austria:** Se referă la *Hauptschule* și ISCED 1. Achiziția de echipamente pentru computere – *Allgemein bildende höhere Schule* (AHS) ia decizii care sunt date spre aprobare autorității superioare.

**Slovenia:** Cheltuielile de capital: investiția este aprobată de municipalitatea finanțatoare și/sau de corpul public finanțator (ministerul educației, ministerul de finanțe). Autonomia depinde de sursa de finanțare (stat, municipalitate sau școală). Achiziția de echipamente pentru computere: decizia este a școlii dar poate implica utilizarea fondurilor publice centrale, caz în care școala nu este autonomă.

**Slovacia:** Școala poate decide asupra unor cheltuieli de capital cu aprobarea autorității superioare.

**Suedia:** Autoritățile locale trebuie să urmeze liniile directe naționale și astfel să delege cel puțin anumite puteri decizionale către școli.

**Regatul Unit (ENG/WLS):** Achiziția de echipamente pentru computere: școlile și autoritățile locale primesc fonduri pentru ICT printr-un număr de granturi diferite. Școlile sunt sfătuite de autoritățile locale și de Becta, agenția guvernamentală ce susține ICT în școli, dar nu sunt obligate să urmeze sfaturile.

**Regatul Unit (NIR):** Achiziția de echipamente pentru computere: toate școlile primesc un serviciu esențial manageriat, dar sunt libere să facă investiții suplimentare în ICT din propriul buget.

**Islanda:** Școlile au autonomie, în cadrul unor linii stabilite, cu privire la unele cheltuieli operaționale și la achiziția de echipamente pentru computere.

**Liechtenstein:** La nivelul 1 ISCED puterile sunt fie delegate, fie nu există autonomie. Cheltuielile de capital și operaționale la nivelul 2 ISCED: școlile au autonomie completă pentru cheltuieli sub 3 000 CHF; peste acest nivel autonomia lor este limitată sau inexistentă.

**Norvegia:** Achiziția de echipamente pentru computere: delegarea poate rezulta în luarea deciziilor de către școli după obținerea aprobării de la autoritatea superioară.

Una peste alta, există autonomie (deși limitată) în a decide o cheltuială operațională în majoritatea țărilor. Această autonomie este mai slabă pentru achiziția de echipamente pentru computere. În acest domeniu, școlile din Bulgaria, Grecia, Franța (ISCED 1), Cipru, Austria (*Hauptschule* și ISCED 1), Portugalia, România și Liechtenstein nu au control asupra deciziilor. În toate celelalte țări, școlile au un anumit grad de autonomie. Achizițiile sunt făcute la nivelul școlii fără interferențe din afară în Belgia, Republica Cehă, Estonia, Letonia, Luxembourg (ISCED 2), Ungaria, Slovacia, Suedia și Islanda. În Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor) există câteva măsuri specifice fundamentate central pentru tehnologia informației și comunicare (ICT), în timp ce în Irlanda de Nord, toate școlile sunt asigurate cu un serviciu manageriat central. În mod similar, școlile din Belgia beneficiază de fonduri regionale pentru tehnologia informației și comunicare dar, ca în Bulgaria și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) școlile sunt libere să facă investiții adiționale din propriile

lor bugete. În Spania, echipamentul ICT de bază este asigurat, în mod normal, de Comunitățile Autonome, deși școlile sunt libere să-și achiziționeze independent echipament ICT în plus folosindu-și propriul buget. Autonomia în achiziționarea echipamentelor pentru computere este limitată în Germania, Franța (ISCED 2), Malta și Polonia. Școlile trebuie să ia aprobare de la autoritățile centrale sau să ia deciziile pe baza unui set de opțiuni predeterminate.

În unele țări unde există autonomie completă în ICT, pot exista totuși unele constrângeri. Astfel, în Irlanda (ISCED 2), Italia și Slovenia școlile trebuie să se conformeze liniilor directe educaționale generale. În Slovenia, școlile iau decizia achiziționării dar pot exista restricții dacă aceasta implică fonduri de la guvern. În Lituania și în Regatul Unit (Scoția) școlile iau decizii după ce au consultat mai întâi autoritatea superioară. În Lituania, achiziționarea de echipamente pentru computere poate fi făcută printr-o schemă națională sau printr-o schemă locală guvernamentală, în ambele cazuri școlile sunt obligate să se consulte înainte de a lua decizia. În Republica Cehă, o schemă națională a fost aplicată din 2001 până în 2006, dar acum școlile sunt autonome în acest domeniu.

### **Sporirea și utilizarea fondurilor private**

Școlile în Belgia (Comunitatea Flamandă și sectorul subvenționat al Comunităților franceză și germană) și Italia sunt autonome în privința sporirii și utilizării fondurilor private în cele trei domenii în chestiune (donații, venituri din chirii și împrumuturi). Irlanda (ISCED 2) și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) au un model similar exceptând împrumuturile.

La celălalt capăt al spectrului, sporirea și utilizarea fondurilor private nu este permisă în Islanda. În alte șase țări (Germania, Grecia, Irlanda (ISCED 1), Franța (ISCED 1), Cipru și Luxembourg) autonomia nu este permisă în acest domeniu. Danemarca are o abordare similară; școlile au puterea să sporească fondurile (donații și sponsorizări) și închirierea spațiilor, dar nu au autonomie în a le cheltui. În Finlanda, unele municipalități delegă școlilor puterea să sporească fondurile private, dar controlează cheltuirea lor, în timp ce în alte municipalități școlile nu au autonomie în această privință. Totuși, așa cum e cazul în Suedia și Lichtenstein, fondurile private există, dar sunt neglijabile. În Polonia, școlile trebuie să aiba aprobarea autorității superioare când acceptă donații sau sponsorizări sau când angajează închirierea spațiilor. Fondurile sporite în acest fel pot fi cheltuite doar pe mobilier sau cu angajarea de personal nedidactic.

În toate celelalte țări, gradul de autonomie al școlilor diferă între sporirea fondurilor private (donații și sponsorizări, venituri din închirierea spațiilor școlare și împrumuturi) și cheltuirea lor. Școlile sunt, în general, destul de autonome în sporirea fondurilor din donații. În Spania, școlile nu pot obține resurse suplimentare derivând din activitățile întreprinse de asociațiile părinților și ale elevilor pentru a-și îndeplini scopurile, iar utilizarea unor asemenea fonduri este supusă reglementărilor. În sfârșit, în acest grup de țări, finanțarea școlilor prin mijloace de împrumuturi este, de obicei, prerogativa autorităților centrale: doar școlile din Slovenia pot lua împrumuturi cu aprobarea autorităților superioare. În Olanda, delegarea din partea autorității competente (*bevoegd gezag*) în privința împrumuturilor este posibilă formal, dar cel mai probabil rămâne de domeniul autorității competente.

Închirierea spațiilor pentru diverse servicii către comunitate poate fi o sursă suplimentară de fonduri pentru școli, dar este supusă unui control mai mare decât sporirea fondurilor prin alte mijloace, cum ar fi donații și sponsorizări. În Luxembourg, aceasta opțiune nu există și deci școlile nu sunt autonome. În Olanda, situația variază de la o școală la alta în funcție de responsabilitățile delegate de autoritatea competentă (*bevoegd*

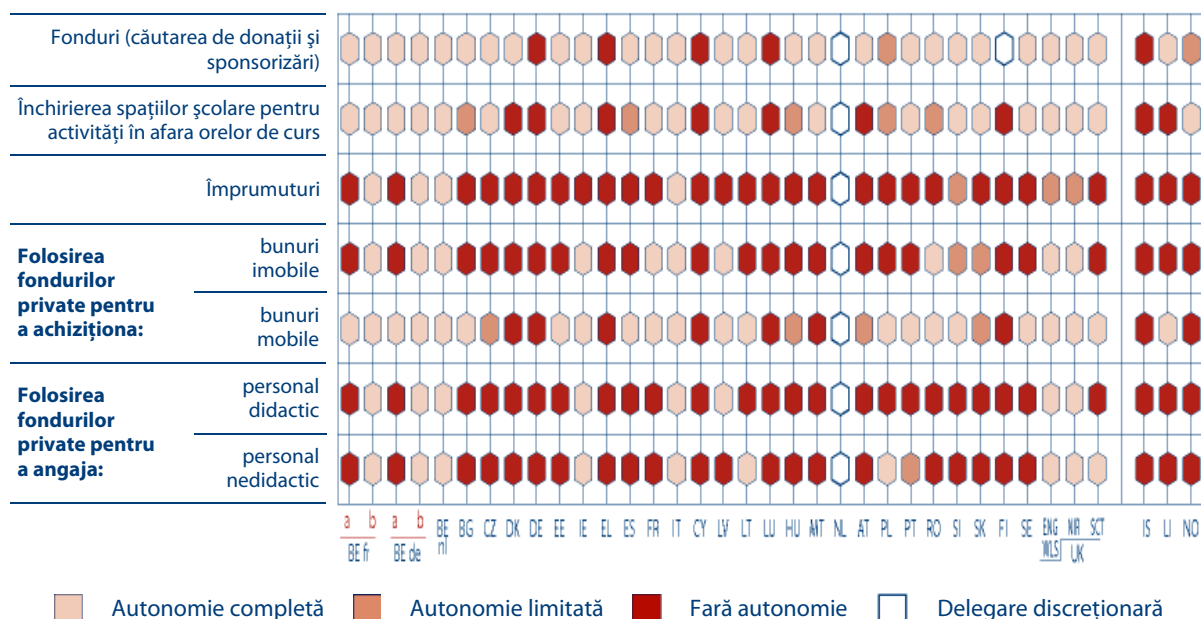
*gezag*). Școlile în Belgia, Republica Cehă, Estonia, Franța (ISCED 2), Letonia, Portugalia, Slovenia, Slovacia, Suedia și Norvegia sunt complet (sau aproape) autonome în acest domeniu. Școlile acționează după consultări al căror rezultat nu are caracter de obligativitate în Lituania și Malta. În Bulgaria, Spania, Ungaria, Polonia și România, ele trebuie să obțină aprobarea autorității superioare înainte să facă închirieri de spații. În Regatul Unit, școlile construite prin parteneriate public –private sunt manageriate de corpuri externe care pot decide să închirieze spații în afara orelor de curs; în asemenea cazuri școlile nu sunt autonome. În toate țările cu excepția Irlandei, Franței și Austriei situația este identică la nivelurile 1 și 2 ISCED. În Austria doar *Allgemein bildende höhere Schule* (AHS) sunt autonome.

Autonomia în sporirea fondurilor nu înseamnă neapărat că școlile au autonomie și în cheltuirea lor. De aceea, școlile pot fi foarte libere să sporească fondurile (cu excepția împrumuturilor) în timp ce sunt constrânse în utilizarea lor ca, de exemplu, în Malta unde școlile nu au autonomie în modul de a-și cheltui banii. În Estonia și Spania doar achiziția de bunuri mobile este la discreția școlilor. Situația este destul de asemănătoare în Ungaria și Slovacia deși școlile trebuie să obțină aprobare de la autoritatea superioară sau în Republica Cehă unde utilizarea este stabilită de către donator/sponsor. În Belgia (comunitățile franceză și germană pentru școlile care depind direct de minister), personalul auxiliar, administrativ și de întreținere nu poate fi angajat folosind fonduri private; singura excepție se referă la personalul angajat în anumite activități suplimentare de supraveghere ca, de exemplu, înainte și după lecții. În Olanda, delegarea din partea autorității competente (*bevoegd gezag*) privind achiziția de bunuri imobile este formal posibilă dar, de obicei, rămâne de domeniul autorității competente.

În Lituania, Portugalia și Regatul Unit (Scoția), școlile pot decide utilizarea fondurilor private pentru achiziționarea de bunuri mobile și pentru angajarea personalului nedidactic. În România acest lucru se aplică la achiziționarea bunurilor mobile și imobile. Mai mare este autonomia școlilor în Letonia unde ele au autonomie completă atât în privința achiziționării de bunuri (imobile și mobile) cât și în angajarea personalului didactic.



**Figura 2.2: Autonomia școlilor în privința sporirii fondurilor și al utilizării fondurilor private, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli.

**Irlanda:** Fără autonomie la nivelul 1 ISCED.

**Franța:** Utilizarea fondurilor private pentru achiziționarea de bunuri mobile și imobile – doar școlile care au clase de tehnologie sau un caracter general/vocațional modificat (SEGPA) pot primi fonduri de la întreprinderi private sub auspiciile taxei de ucenicie.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare trebuie introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Austria:** Închirierea spațiilor pentru uzul comunității: *Allgemein bildende höhere Schule* poate decide în cadrul directivelor educaționale stabilite.

**Polonia:** Toate deciziile legate de achiziția bunurilor imobile sunt luate în mod formal de autoritatea superioară, dar aceste decizii sunt frecvent inițiate și inspirate chiar de școli, astfel încât școala are o anumită influență aici.

**Slovenia:** Închirierea de spații pentru uzul comunității: consiliile locale (sponsorii) au dreptul să își schițeze propriul plan. Acolo unde spațiile sunt utilizate pentru lecții de religie ministerul educației trebuie să își dea aprobarea.

**Regatul Unit:** Închirierea spațiilor pentru uzul comunității – școlile nu au autonomie acolo unde clădirea a fost furnizată printr-un parteneriat public – privat.

**Suedia:** angajarea personalului didactic și nedidactic este finanțată exclusiv din fonduri publice.

**Liechtenstein:** Școlile la nivelul 2 ISCED sunt autonome doar pentru sporirea și utilizarea fondurilor private pentru finanțarea de proiecte minore. Totuși această practică nu este obișnuită.

**Norvegia:** Doar primirea de donații este permisă.

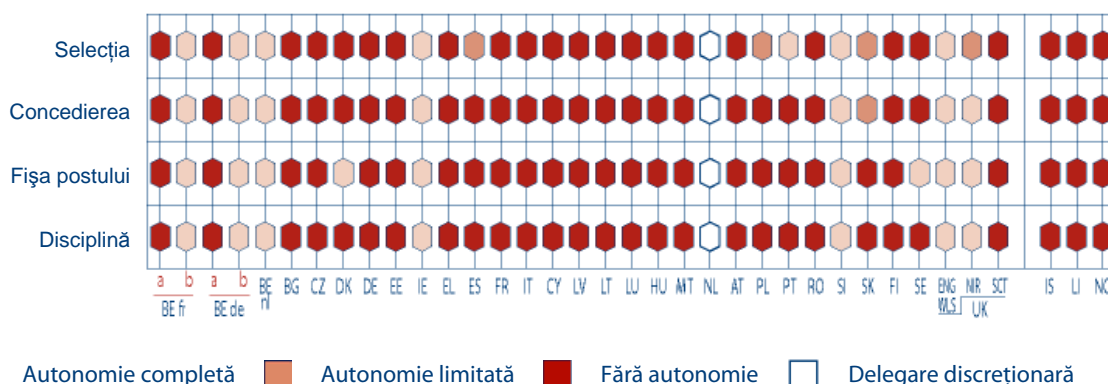


## Resurse umane

În general vorbind, mai multe țări oferă școlilor autonomie completă în privința managementului personalului nedidactic decât în cazul directorilor și profesorilor.

În privința directorilor de școli gradul de autonomie este considerabil în cadrul țărilor: fie autonomia este completă pentru toate domeniile (selecția, decizia asupra fișei postului, definirea măsurilor disciplinare și concedierea) fie nu există. Doar câteva țări sunt în afara acestei reguli generale

**Figura 2.3: Autonomia școlilor în privința directorilor, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli.

**Spania:** Selecția este făcută de un comitet ce cuprinde reprezentanți ai școlii și ai autorității educaționale.

**Fransa:** Nivelul 1 ISCED: postul de "director" nu există ca atare. Conducătorii școlilor primare au doar o funcție de lider.

**Irlanda:** Fără autonomie la nivelul 1 ISCED.

**Luxembourg:** Nivelul 1 ISCED: postul de director nu există.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Islanda:** Roluri și îndatoriri: pot fi supuse delegării de către autoritățile locale.

În mai mult de jumătate dintre țări, școlilor nu li se dă autonomie în privința alegerii directorilor. Danemarca și Suedia dau autonomie doar pentru deciderea fișei postului, iar Spania, Polonia și Portugalia pentru selecție. În Spania și Polonia alegerea directorului școlii este făcută împreună de reprezentanți ai școlii și de autoritatea educațională superioară.

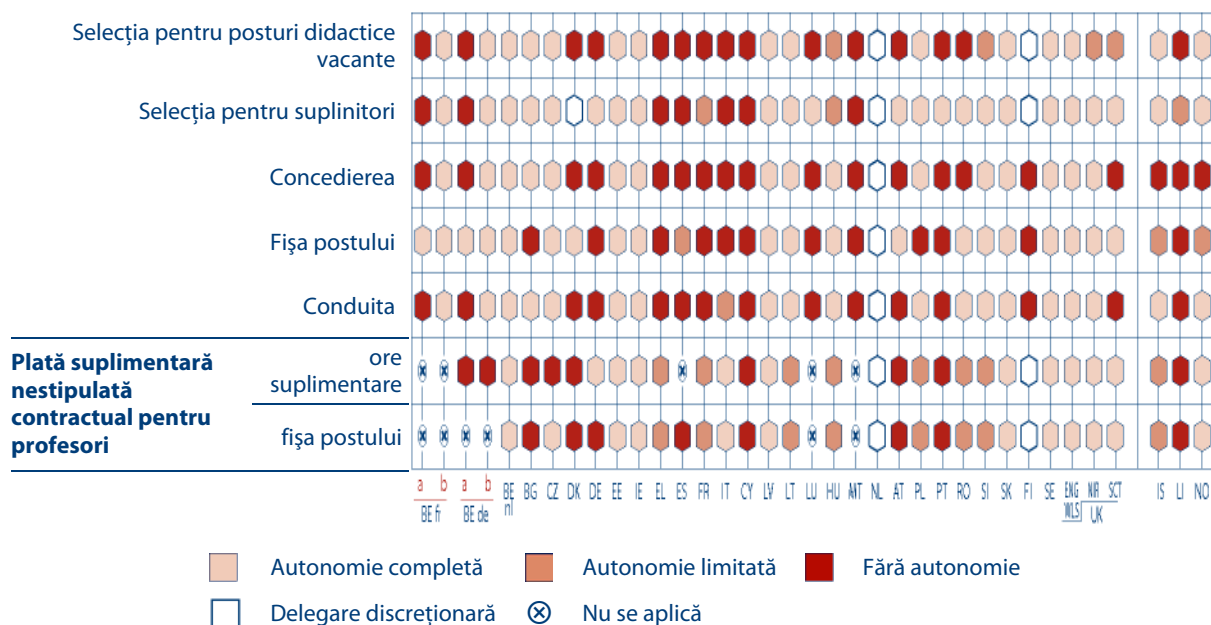
Doar în Belgia (Comunitatea flamandă și sectorul subvenționat din comunitățile franceză și germană), Irlanda (ISCED 2) și Slovenia se dă autonomie completă școlilor în toate domeniile. În Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), rolul directorului este definit nu doar prin statut și prin condițiile de angajare hotărâte la nivel central, dar și, parțial, prin scopurile și obiectivele stabilite de corpul de management al fiecărei școli ("corpul de guvernare al școlii").

Slovacia este într-o situație intermediară. Recrutarea și concedierea directorilor este făcută împreună de reprezentanți ai școlii și ai autorității educaționale. În Olanda, alegerea, concedierea și conduita directorilor ca și definirea fișei postului pot fi delegate de către autoritatea competentă (*bevoegd gezag*), dar concedierea și conduita directorilor rămâne în competența autorității.

Școlilor li se dă, în general, autonomie mai mare în managerierea personalului didactic decât în managerierea directorilor. Doar Irlanda (ISCED 1), Cipru și Malta nu dau niciun fel de autonomie. Acesta este și cazul, la o scară mai mică, în școlile din sectorul public care depind direct de ministerul educației în comunitățile franceză și germană din Belgia (doar fișa postului este în jurisdicția școlii), în Grecia (în unele situații școlile pot alege dacă să plătească sau nu personalul pentru orele suplimentare lucrate) și în Luxembourg. Această situație există și în Portugalia și Liechtenstein (școlile pot alege personalul care să înlocuiască profesorii absenți fie cu aprobarea autorității superioare fie fără ea).

În Danemarca, școlile au autonomie în deciderea fișei postului directorului deși selectarea personalului înlocuitor poate fi delegată de autoritatea competentă. În Olanda, delegarea din partea autorității competente (*bevoegd gezag*) în ceea ce privește concedierea și conduita personalului didactic este posibilă formal, dar cel mai probabil rămâne în domeniul autorității competente. În Austria școlile au autonomie pentru ambele domenii. În Finlanda, orice nu ține de concediere, fișa postului și măsuri disciplinare poate fi delegat de autoritatea competentă.

**Figura 2.4: Autonomia școlilor în privința personalului didactic, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli. În sectorul (a) deciziile legate de măsuri disciplinare sunt luate fie de administrația comunității fie de ministerul educației. Oricum asemenea măsuri sunt propuse de directorul școlii.

**Belgia (BE de) și Bulgaria:** Directorii decid alocarea de ore suplimentare dar condițiile pentru plata lor sunt reglate prin ordine/legislație secundară.

**Republica Cehă:** Fișa postului profesorilor este stabilită prin "Actul educațional, Actul Personalului educațional" și prin "Codul Muncii și Regulamentele Muncii pentru Personalul Școlilor și pentru facilitățile școlilor".

**Danemarca:** Decizia pentru alegerea profesorilor suplinitori poate fi delegată școlilor în situații urgente. Atunci este la latitudinea directorului să ia decizia.

**Irlanda:** Fără autonomie la ISCED 1.

**Grecia:** Plata salariului suplimentar pentru profesorii care lucrează mai mult decât orele din contract: școlile nu au autonomie pentru anumite aspecte ale acestor plăți.

**Franța:** Fișa postului (ISCED 1 and 2): școlile pot hotărî unele îndatoriri dacă acestea sunt cerute prin planul de dezvoltare școlară și pot decide lucrul peste orele din statut cu aprobarea autorității superioare, altfel nu există autonomie la ISCED 1. La ISCED 2 școlile sunt autonome pentru înlocuirea profesorilor absenți pentru un timp de 2 săptămâni sau mai puțin.

**Luxembourg:** în unele municipalități importante administrația care răspunde de educația primară face selecția pentru înlocuirea profesorilor absenți.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Portugalia:** Școlile pot selecționa personalul doar când posturile sunt încă vacante după alocarea lor la nivel național. Conduita și concediere: școlile încep și dezvoltă procedurile dar decizia finală este luată la un nivel superior.

**România:** Selecția suplinitorilor și măsuri disciplinare: în funcție de anumite situații școlile pot să nu aibă autonomie.

**Slovacia:** Fișa postului și măsuri disciplinare: unele aspecte pot fi dirijate prin linii directe stabilite.

**Suedia:** Măsuri disciplinare: unele aspecte pot fi dirijate prin linii directe stabilite. Plata suplimentară: profesorii sunt angajați de autoritățile locale sau de corpurile administrative locale care respectă acorduri naționale de muncă. Salariile sunt negociate la nivel local între sindicate și angajați.

**Regatul Unit (SCT):** Măsuri disciplinare: Autoritatea educațională locală este responsabilă în ultimă instanță, pentru măsurile disciplinare. Școala este implicată în strângerea dovezilor și directorul poate da profesorilor avertismente verbale sau scrise. Plata suplimentară pentru sarcini în afara contractului normal: în unele cazuri școlile pot lărgi atribuțiile postului, lucru care va duce la o plată salarială suplimentară.

Prin contrast, în Belgia (în comunitățile flamandă și franceză (sectorul subvenționat)), Estonia, Irlanda (ISCED 2), Letonia, Slovacia, Suedia și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) școlile sunt complet (sau aproape complet) autonome în selectarea profesorilor permanenți și pentru acoperirea absențelor, pentru hotărârea fișei postului, pentru conduita sau concedierea lor și pentru premiile cu plată suplimentară (unde este cazul).

Comunitatea de limbă germană din Belgia (sectorul subvenționat) și Republica Cehă sunt aproape în aceeași situație. În aceste două țări, singurul domeniu în care școlile nu au libertate să acționeze cum vor este în premiile cu plată pentru orele suplimentare. Lituania, Ungaria și Slovenia acordă școlilor autonomie totală sau parțială în funcție de domeniul de decizie implicat.

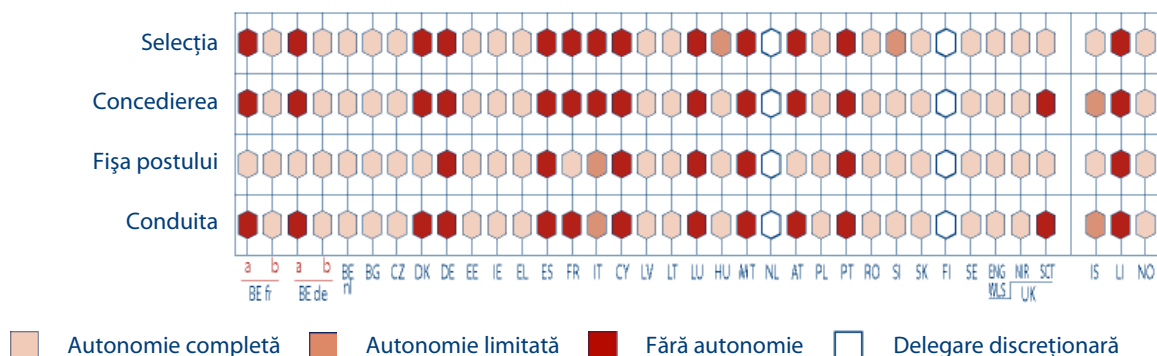
În alte țări autonomia poate varia de la totală la inexistentă, în funcție de un anumit domeniu de decizie. Cea mai redusă autonomie este în cazul concedierii personalului didactic. Prin contrast, autonomia este dată școlilor într-un mare număr de țări în privința selecției suplinitorilor pentru profesorii absenți și a premiei cu plată suplimentară pentru orele suplimentare sau pentru muncă neinclusă în contractul normal de predare.

În privința personalului nedidactic nivelul de autonomie este considerabil în majoritatea țărilor: fie este autonomie completă pentru toate (sau aproape toate) domeniile de decizie fie este inexistentă.

Doar în câteva țări situația variază în funcție de anumite aspecte de management. În aproape jumătate dintre țări, școlile sunt (virtual) complet responsabile pentru managerierea personalului nedidactic. În alte țări, școlile nu sunt departe de a fi complet autonome chiar dacă un anumit domeniu de decizie nu este total la discreția lor: exemplu sunt Slovenia (unde anunțul pentru un post nedidactic este supus aprobării) și Islanda (în cazul concedierii și al măsurilor disciplinare). În Finlanda, autonomia școlară pentru managerierea personalului nedidactic variază de la școală la școală în funcție de dorința corpului administrativ de a delega asemenea funcții. În Olanda, delegarea din partea autorității competente (*bevoegd gezag*) privind concedierea și conduita personalului nedidactic este posibilă formal dar, cel mai probabil, rămâne de domeniul autorității competente. În comunitățile franceză și germană din Belgia, situația variază în funcție de tipul de personal și de tipul de școală.

În unsprezece țări școlile nu au autonomie în managerierea personalului nedidactic și anume în Germania, Irlanda (ISCED 1), Spania, Franța (cu excepția nivelului 2 ISCED în cazul anumitor contracte pentru asistenți de predare sau educaționali), Cipru, Luxembourg, Malta și Liechtenstein. Grecia nu dă școlilor autonomie pentru managerierea personalului administrativ dar dă pentru personalul auxiliar cum ar fi personalul care face curățenie sau personalul de pază. Danemarca și Austria dau puțină autonomie în acest domeniu, decizia luată la nivelul școlii se leagă doar de fișa postului acestui personal.

**Figura 2.5: Autonomia școlilor în privința personalului nedidactic, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Surse: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli. Deși în școlile din sectorul (a) anumite măsuri disciplinare sunt propuse de directorul școlii, deciziile sunt luate întotdeauna fie de administrație fie de ministrul educației. Doar în cazul personalului de administrație angajat contractual pot școlile să ia decizii în privința selecției și concedierii.

**Irlanda:** Fără autonomie la ISCED 1.

**Grecia:** Deciziile privind personalul auxiliar și de curățenie sunt responsabilitatea școlii; deciziile privind personalul administrativ nu sunt în responsabilitatea școlii.

**Franța:** Fără autonomie la ISCED 1.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Portugalia:** Selecția: delegarea este opțională. Conduita și concedierea: școlile încep și dezvoltă procedurile deși decizia finală este luată la un nivel superior.

**Slovacia:** Fișa postului, măsuri disciplinare: unele aspecte sunt supuse unui cadru general predeterminat.

**Regatul Unit (SCT):** măsuri disciplinare: autoritatea educațională locală este responsabilă, în ultimă instanță, pentru măsurile disciplinare. Școala este implicată în strângerea dovezilor și directorul poate da personalului avertismente verbale sau scrise.

În concluzie, această analiză detaliată a autonomiei acordate școlilor pentru managementul resurselor financiare și al resurselor umane arată că unele țări acordă mai multă autonomie decât altele și, în mod asemănător, autonomia este mai probabil să fie acordată școlilor în unele domenii specifice de activitate decât în altele.

Aproximativ 10 țări acordă un grad mare de autonomie în cele două domenii despre care este vorba. Este cazul în Țările Baltice, Belgia (școlile subvenționate din comunitățile franceză și germană), Irlanda (ISCED 2), Slovenia, Suedia și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord). Situația este asemănătoare în Ungaria și Polonia dar, în aceste țări, multe decizii sunt supuse aprobării autorității superioare sau sunt luate în limita unor linii directoare stabilite.

În Olanda și Finlanda situația este mai variabilă deoarece este supusă dorinței și practicii actuale ale autorităților competente. Ca efect, ele pot alege dacă să-și delege sau nu puterile către școli în toate domeniile (Olanda) sau în multe domenii (Finlanda) de management.

Prin contrast, numai în câteva țări se acordă puțină autonomie. Este cazul mai ales în Germania, Grecia, Luxembourg, Malta, Austria, Portugalia și Liechtenstein. În Cipru nu se acordă autonomie în aceste domenii.

În privința resurselor financiare autonomia este mai răspândită în utilizarea fondurilor publice pentru cheltuieli operaționale, în sporirea fondurilor private din donații și sponsorizări, în închirierea de spații și în utilizarea fondurilor private pentru achiziționarea bunurilor mobile. Prin contrast, deciziile sunt, de obicei, prerogativa autorității superioare în privința cheltuielilor de capital (utilizând fonduri publice sau surse private unde este posibil), a finanțării din împrumuturi și a utilizării fondurilor private pentru angajarea de personal (unde este posibil).

Domeniul managementului personalului are și el trăsături contrastante. Funcția directorului școlii este foarte adesea sub controlul autorității superioare, în timp ce la nivelul școlii sunt luate mai multe decizii în legătură cu managementul personalului didactic (selecția suplینitorilor pentru înlocuirea profesorilor absenți, fișa postului și măsuri disciplinare) și nedidactic.

## 2.2. Decidenții în școli

Această secțiune se referă la cei care iau deciziile în școli. Directorii, profesorii și corpurile de management (se referă la corpurile de management situate la nivelul școlii) au fost identificate ca principalele trei instanțe de decizie în școli, orice combinație între acestea fiind posibilă. O privire generală arată tipul de responsabilități în luarea deciziei dar nu și cum aceste decizii sunt luate în practică și nici cine contribuie la decizii în cadrul corpurilor de management din școală (secțiunea 2.3 are mai multe informații despre corpurile de management din școală). Deciziile privind fondurile (publice și private) sunt descrise primele, urmate de deciziile în privința managementului resurselor umane (selecția, conduita și concedierea directorilor, a profesorilor și a personalului nedidactic și deciziile privind plățile salariale suplimentare).

### Fondurile

Analiza deciziilor de finanțare din fondurile școlii arată modelele generale ale luării deciziei în școli, deși apar și unele variații. Unele sisteme școlare lasă la latitudinea școlilor multe decizii legate de finanțarea lor (vezi secțiunea 2.1 pentru mai multe informații).

Dacă considerăm împreună finanțarea publică și privată, cel mai obișnuit model de luare a deciziei este ca atât directorii cât și corpurile de management din școală să fie implicate în luarea deciziei. Procedurile implicate în aceste cazuri vor varia în funcție de situațiile specifice: de exemplu, propunerile înaintate de director pot necesita aprobarea corpului de management al școlii sau invers, directorul trebuie să aprobe deciziile luate de corpul de management al școlii. În Belgia (comunitatea flamandă), Slovenia și Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor) atât directorii cât și corpurile de management din școală joacă, de obicei, un rol în luarea deciziei în școală pentru toate problemele legate de finanțare. În Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) de exemplu, corpurile de management al școlii stabilesc întregul cadru strategic pentru managementul financiar al școlii și hotărăsc câtă putere de decizie financiară delegă către director. Corpurile de management al școlii mai au și responsabilitatea de a aproba planul de buget anual schițat de director. Directorul are responsabilitatea pentru conducerea și managementul școlii și ia decizii financiare în cadrul strategic stabilit de corpul de management. În Spania, unde școlile iau decizii atât în privința finanțării publice cât și private conducerea școlii, alcătuită din director, director adjunct și secretar, întotdeauna are responsabilitate deplină. Profesorii joacă doar un rol formal în acest tip de decizii în Germania, Malta, Austria și Regatul Unit (Scoția) și întotdeauna le iau împreună cu directorii, niciodată singuri. Directorul are responsabilitate deplină pentru toate sau aproape toate domeniile financiare în foarte puține țări. Este cazul în câteva noi state membre cum ar fi Estonia, Ungaria și Slovacia.

### Fondurile publice și echipamentele

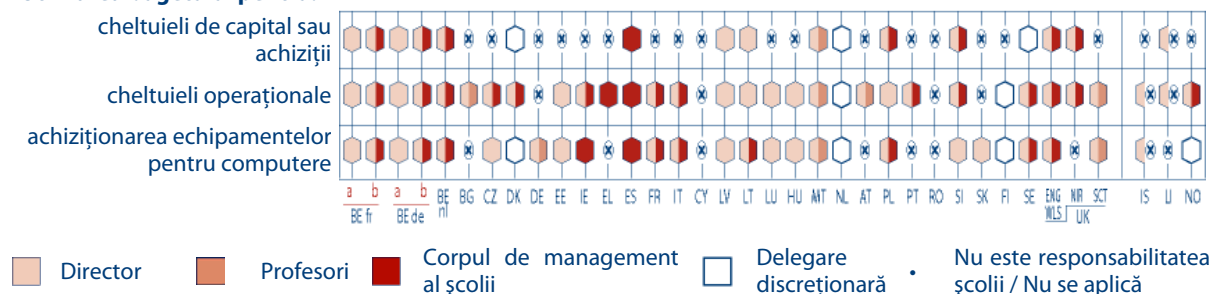
Responsabilitatea pentru luarea deciziei în școli diferă adesea în funcție de modul de utilizare a bugetului: dacă este pentru cheltuieli de capital și achiziții, pentru cheltuieli operaționale sau pentru achiziționarea de echipamente pentru computere. Totuși sistemele școlare din România și din Cipru sunt singurele în care nicio decizie de finanțare publică nu se ia la nivelul școlii.

Școlile sunt mai adesea responsabile pentru luarea deciziilor legate de cheltuielile operaționale și de achiziționarea echipamentelor pentru computere decât pentru deciziile de cheltuieli de capital și achiziții. În cadrul școlilor, directorii își asumă aproape întotdeauna responsabilitatea deciziilor. Ei acționează împreună

cu profesorii în Bulgaria, Germania, Malta, Austria și Regatul Unit (Scoția) și de unii singuri în Belgia (școlile pentru care comunitățile franceză și germană sunt direct responsabile), în Țările Baltice, Ungaria, Slovacia și Finlanda. Corpurile de management din școală joacă un rol în procesul de luare a deciziei pentru unele din aceste domenii în aproape jumătate dintre țări și au responsabilitate deplină în Spania pentru toate domeniile de finanțare publică arătate aici.

**Figura 2.6: Decidenții la nivelul școlii  
pentru utilizarea fondurilor publice, ISCED 1 și 2, 2006/07**

#### Utilizarea bugetului pentru:



Sursa: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli.

**Belgia (BE de):** În școlile pentru care răspunde Comunitatea, responsabilitatea directorului de a lua deciziile pentru cheltuielile de capital sunt limitate la câteva.

**Bulgaria:** Școlile au autonomie pentru unele cheltuieli operaționale.

**Danemarca:** Municipalitățile își pot delega autoritatea către școli în toate domeniile de decizie.

**Irlanda și Franța:** La ISCED 1 niciun domeniu de decizie nu este în responsabilitatea școlii.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Austria:** Figura arată situația *Hauptschule* și la ISCED 1. În *Allgemein bildende höhere Schule*, profesorii și directorul iau deciziile împreună și își supun propunerea aprobării autorității educaționale.

**Slovacia:** Informațiile nu sunt verificate la nivel național. Directorul și finanțatorul răspund împreună pentru cheltuielile de capital sau achiziții și pentru cheltuielile operaționale.

**Finlanda:** responsabilitatea pentru achiziționarea echipamentelor pentru computere este în funcție de costul achiziției

**Finlanda și Islanda:** Municipalitățile își pot delega autoritatea către școli în privința cheltuielilor operaționale și achizițiilor de echipamente pentru computere.

**Liechtenstein:** La ISCED 1, utilizarea bugetului nu este responsabilitatea școlii. La ISCED 2, responsabilitatea directorului pentru cheltuielile de capital este limitată.



## Fonduri private

Intr-un număr de țări, fondurile private nu au aplicabilitate în contextul sistemului public școlar. Este în mod special cazul împrumuturilor. De aceea este foarte neobișnuit pentru școlile din Europa să aibă putere de decizie în cazul împrumuturilor. Excepții sunt în Belgia (sectorul subvenționat din comunitățile de limbă franceză și germană), în Italia, unde corpul de management al școlii poate lua decizii de împrumut, în Belgia (comunitatea flamandă) și în Slovenia unde deciziile implică atât pe director cât și corpul de management al școlii.

Împrumuturile luate de școli sunt adesea condiționate, cum ar fi în Italia, de exemplu, unde corpurile de management ale școlilor pot împrumuta bani atâta timp cât termenii de plată au anumite specificații. În Slovenia, directorul și corpul de management, acționând împreună, trebuie să aibă consimțământul finanțatorului și al Ministerului de Finanțe.

Totuși, în aproape fiecare țară, școlile pot să-și găsească singure donații și sponsorizări. Directorul este aproape întotdeauna implicat în acest tip de decizii fie acționând singur, fie cu corpul de management, deși uneori corpul de management al școlii este singurul responsabil pentru aceste decizii (Bulgaria, Irlanda (ISCED 2), Spania, Franța, Malta și România). Mai neobișnuit, în Austria și în Regatul Unit (Scoția), profesorii sunt formal implicați în aceste decizii împreună cu directorul și cu părinții în Regatul Unit (Scoția).

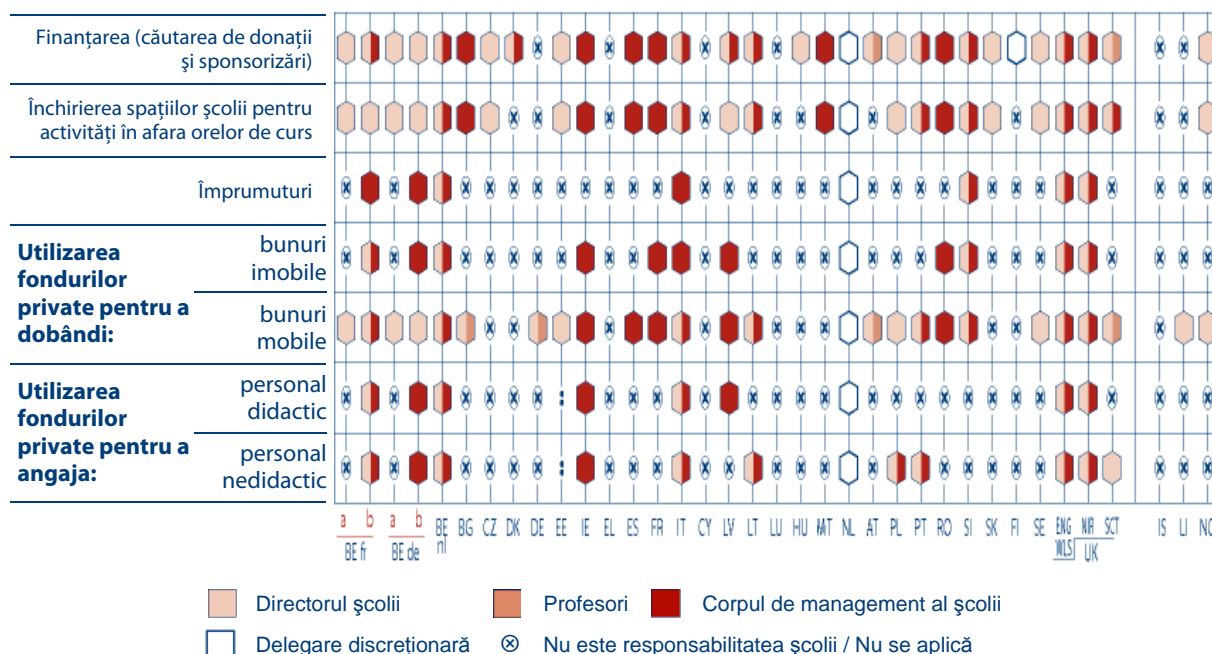
Închirierea spațiilor școlii este adesea o problemă pentru școli, de obicei pentru director sau pentru corpul de management. Din nou, aceste tipuri de înțelegeri pentru închiriere sunt uneori condiționate. În Belgia (comunitatea flamandă) și în Slovenia, de exemplu, spațiile școlilor nu pot fi închiriate pentru scopuri politice. În Italia, spațiile școlare pot fi folosite doar pentru activități compatibile cu scopul educațional al școlii, iar corpul de management schițează criteriile adecvate. Proprietarul școlii (adesea autoritatea locală) trebuie să aprobe închirierea în unele țări (Lituania, Ungaria și România) și uneori proprietarul școlii are responsabilitatea directă pentru închirierea proprietății școlii pentru activități în afara orelor de curs (Regatul Unit (Scoția)).

Modul în care fondurile private sunt utilizate este decizia școlii în aproape jumătate dintre țări. În general, corpul de management al școlii este responsabil pentru luarea deciziilor legate de dobândirea proprietăților imobiliare, uneori acționând în proceduri decizionale împreună cu directorul școlii. Dobândirea proprietăților mobiliare este decizia directorului în mai multe țări și uneori a directorului împreună cu profesorii.

Utilizarea fondurilor private de către școli pentru a angaja personal didactic și nedidactic este mult mai restricționată. Acest lucru este autorizat în aproape jumătate dintre sistemele școlare care permit achiziții din fonduri private: Belgia (comunitatea flamandă și sectorul subvenționat din comunitățile franceză și germană), Irlanda (ISCED 2), Italia și Regatul Unit (Aglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord). În Lituania, Polonia, Portugalia și Regatul Unit (Scoția) școlile pot utiliza fonduri private pentru a angaja personal nedidactic dar nu și didactic, în timp ce în Letonia este invers. Aceste tipuri de decizii sunt, cel mai adesea, luate împreună de corpurile de management și de director.



**Figura 2.7: Decidenții la nivelul școlii pentru sporirea fondurilor și utilizarea fondurilor private, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management al școlii.

**Republica Cehă:** Termenii utilizării fondurilor private sunt, în general, stabiliți de donator sau sponsor.

**Irlanda:** La ISCED 1, niciun domeniu de decizie nu este în responsabilitatea școlii.

**Ungaria:** Închirierea spațiilor școlii și utilizarea fondurilor private pentru dobândirea de bunuri mobile: este responsabilitatea directorului dar este necesară aprobarea celui care întreține școala.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Austria:** Figura arată situația *Hauptschule* și la ISCED 1. În *Allgemein bildende höhere Schule*, directorul ia deciziile.

**Slovacia:** Informațiile nu sunt verificate la nivel național. Directorul și finanțatorul răspund împreună de utilizarea fondurilor private pentru dobândirea de bunuri mobile și imobile.

**Liechtenstein:** Responsabilitatea directorului pentru decizia achiziționării de bunuri mobile este limitată la achiziții mici.

## Resurse Umane

### Selectarea personalului școlii și managementul resurselor umane

În multe țări deciziile privind selectarea personalului școlii, conduita și concedierea țin foarte mult de director. În Olanda, autoritatea competentă (*bevoegd gezag*) își poate delega puterile decizionale pentru majoritatea domeniilor legate de resursele umane (deși este improbabil să le delege și pe cele legate de concedierea și conduita personalului). Doar în câteva țări corpul de management al școlii joacă un rol (cu excepția deciziilor legate de director). În Regatul Unit (Anglia) de exemplu, corpul de conducere al școlii are responsabilitate totală pentru problemele legate de personal. Totuși, multe funcții legate de personal, cum ar fi încadrarea profesorilor și a personalului nedidactic, pot fi delegate către director sau către un comitet de conducere care lucrează cu sau fără director. Corpul de conducere numește directorul și, în mod normal, conduce procesul de numire a directorilor adjuncți și a asistenților directorilor. Situația din Țara Galilor și Irlanda de Nord este asemănătoare în multe aspecte.

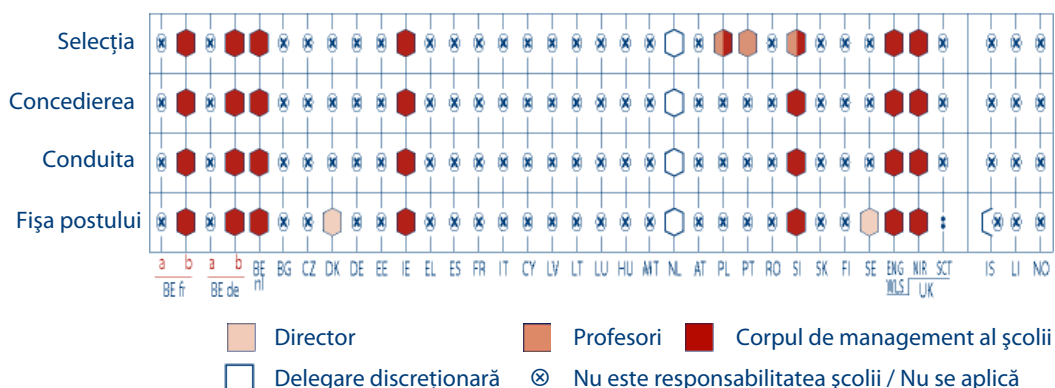
### Directorii școlilor

În general, în Europa, școlile nu au responsabilitate pentru alegerea directorului. Acolo unde managementul școlii are responsabilitate pentru alegerea directorului, acest lucru tinde să fie în țările care în general acordă responsabilități largi acestor corpuri: Belgia (comunitatea flamandă, și, doar pentru sectorul subvenționat, comunitățile franceză și germană), Irlanda (ISCED 2) și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord).

În patru țări profesorii sunt implicați în acest proces de selecție. În Polonia, comitetul care alege directorul include reprezentanți ai corpului de management al școlii, autorități educaționale regionale, profesori și părinți, în timp ce în Portugalia profesorii aleg directorul dintre ei. În Slovenia, profesorii sunt de asemenea direct implicați în aprobarea numirii directorului. Aici, directorii sunt numiți de corpul de management al școlii, care trebuie să obțină o părere preliminară de la consiliul profesoral, de la municipalitate și de la comitetul de părinți. În Spania, alegerea directorilor este făcută de un comitet cuprinzând reprezentanți ai școlii și ai autorității educaționale. Administrația educațională hotărăște numărul total de membri din acest comitet, dar cel puțin o treime dintre aceștia trebuie să fie profesori aleși de consiliul profesoral. O altă treime sunt personal nedidactic din conducerea școlii.

Conduita și concedierea directorului țin foarte rar de școli, deși în unele țări corpul de management al școlii are un rol (Belgia (comunitatea flamandă, și, doar pentru sectorul subvenționat, comunitățile franceză și germană), Irlanda (ISCED 2), Slovenia și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord)). Profesorii nu sunt implicați niciodată formal în aceste proceduri de decizie.

**Figura 2.8: Decidenții la nivelul școlii în relație cu directorii, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli.

**Irlanda:** La ISCED 1, niciun domeniu de decizie nu este în responsabilitatea școlii.

**Spania:** Selecția este făcută de un comitet format din reprezentanți ai școlii și ai autorității educaționale. Reprezentanții școlii sunt profesori și membri ai corpului de management.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Polonia:** Părinții iau parte la luarea deciziilor.

**Slovacia:** Informațiile nu sunt verificate la nivel național. Alegerea și concedierea directorului sunt în responsabilitatea comună a corpului de management al școlii și a finanțatorului școlii.

**Regatul Unit (SCT):** Directorul școlii și consiliul școlii/părinților sunt implicați în alegere, dar decizia finală este a autorității educaționale ca angajator.

#### Profesorii

În aproape jumătate dintre țări selecția profesorilor pentru școli nu este responsabilitatea școlii. Totuși, acolo unde școala are ceva de spus, directorul este întotdeauna implicat în această decizie (cu excepția Belgiei (comunitatea germană)). În multe noi state membre, ca și în Suedia, Islanda și Norvegia directorul este total responsabil pentru selecția profesorilor. În Belgia (comunitatea flamandă și sectorul subvenționat din comunitatea franceză), Estonia, Irlanda (ISCED 2) și Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), directorul și corpul de management sunt implicați împreună în procesul de decizie.

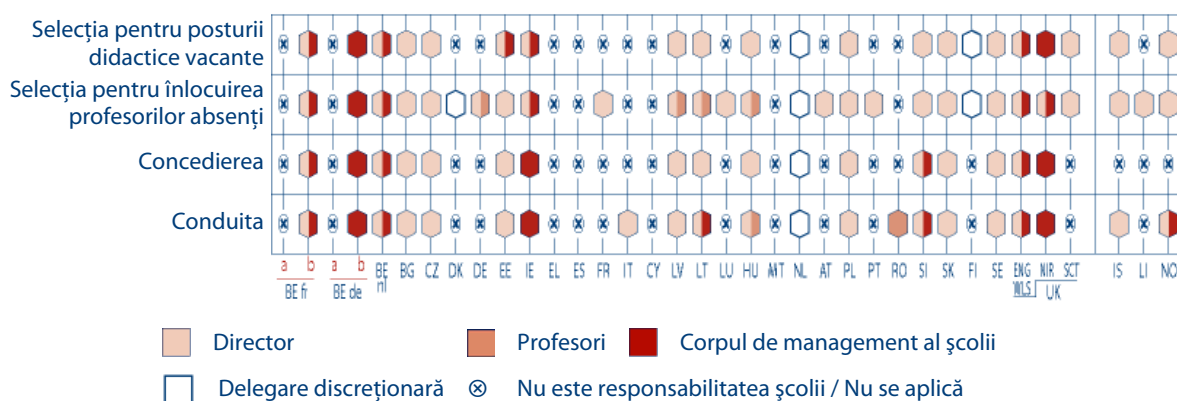
Deciziile privind suplinitorii sunt tratate ușor diferit în câteva țări. Acest lucru înseamnă, de obicei, că acolo unde selecția pentru posturile didactice vacante nu este o problemă pentru școală, suplinitorii sunt organizați de director (Franța (ISCED 2), Austria și Liechtenstein) sau de director împreună cu profesorii (Germania). În Belgia (comunitățile franceză și germană), suplinitorii pot fi aduși doar dacă absența profesorului se prefigurează a fi mai mare de 5 zile (în comunitatea germană) sau de 10 zile pentru majoritatea cazurilor în comunitatea franceză. În școlile administrate de comunitate, această decizie este luată de ministerele respective, în timp ce în sectorul subvenționat de stat decizia este luată de corpul de

management al școlii, de obicei după consultări cu directorul. Profesorii sunt și ei implicați în deciziile legate de suplینirea absenților în Letonia, Lituania și Ungaria.

Conduita și concedierea profesorilor este o decizie foarte rar luată în școli și chiar acolo unde există autonomie completă aceasta este adesea restricționată în practică prin legislația de angajare în sectorul public. Directorul este implicat în aceste decizii în majoritatea noilor state membre (cele trei state baltice, Bulgaria, Republica Cehă, Ungaria, Polonia, Slovenia și Slovacia) ca și în Belgia (comunitatea flamandă și sectorul subvenționat de stat din comunitatea franceză) și Suedia.

În câteva țări unde concedierea nu este responsabilitatea școlii, responsabilitatea pentru conduita profesorilor rămâne o decizie pentru școală, fie pentru director (Germania) fie atât pentru corpul de management al școlii cât și pentru director (Belgia (comunitatea flamandă) și Norvegia), sau chiar pentru profesori înșiși (printr-o comisie specială) în România. Profesorii participă, de asemenea, la decizii legate de conduită în Ungaria. În Italia, directorul poate iniția acțiuni disciplinare și este responsabil pentru măsurile inițiale, în timp ce măsurile ulterioare sunt luate de autoritățile educaționale superioare pe baza rapoartelor de la inspectorate. Pentru probleme serioase de disciplină în Italia, responsabilitatea este direct legată de autoritatea educațională superioară (Directorul General regional).

**Figura 2.9: Decidenții la nivelul școlii în relația cu profesorii, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

#### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli. Suplینirea pentru profesorii absenți este autorizată legal doar pentru absențe mai mari de 5 zile (comunitatea de limbă germană) sau de 10 zile în cele mai multe cazuri (în comunitatea franceză). Pentru absențe mai scurte, directorul școlii se bazează pe personalul existent în școală.

**Danemarca:** Deciziile de selecție pentru înlocuitorii profesorilor absenți pot fi delegate către școli în situațiile urgente. În acest caz este decizia directorului.

**Irlanda:** La ISCED 1, niciun domeniu de decizie nu este în responsabilitatea școlii.

**Spania și Portugalia:** Conduita și concedierea profesorilor: școlile încep și dezvoltă procedurile, dar decizia finală este luată la nivel superior.

**Franța:** La ISCED 2, directorul răspunde de asigurarea suplینitorilor pentru profesorii care absentează 2 săptămâni sau mai puțin.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**România:** Corpul de management al școlii poate lua decizii privind suplirile pentru profesorii absenți dacă există profesori disponibili în școală.

**Slovacia:** Informațiile nu sunt verificate la nivel național.

**Finlanda:** Selecția pentru posturile didactice vacante și pentru suplirea profesorilor absenți, ca și deciziile legate de conduită pot fi delegate către directorul școlii.

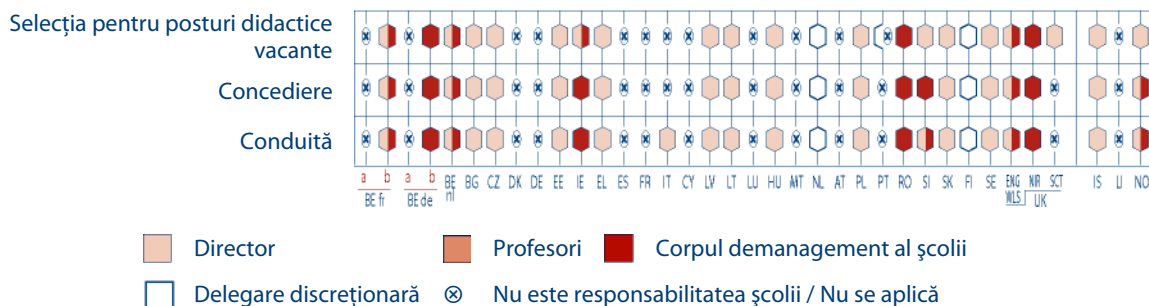
**Regatul Unit (WLS):** Deciziile legate de concedierea profesorilor sunt luate doar de corpul de management al școlii.

**Regatul Unit (SCT):** Directorul răspunde de selecția profesorilor dar autoritatea educațională este angajatorul.

## Personalul nedidactic

Personalul nedidactic din școli poate include, de exemplu, personalul administrativ și de întreținere ca și asistenți la clasă care nu sunt calificați ca profesori. Deciziile legate de angajarea, conduita și concedierea personalului nedidactic sunt luate în școli, în multe țări și responsabilitatea pentru fiecare dintre aceste decizii este, de obicei, a aceluiași decident. Sunt foarte puține excepții: în Regatul Unit (Scoția) și Islanda autoritățile locale sunt responsabile pentru deciziile legate de concediere. În Irlanda (ISCED 2), Slovenia și Norvegia corpul de management al școlii se implică sau are responsabilitate deplină pentru deciziile legate de conduită și concediere.

**Figura 2.10: Decidenții la nivelul școlii în legătură cu personalul nedidactic, ISCED 1 și 2, 2006/07**



Sursa: Eurydice.

### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli. În școlile de care Comunitatea răspunde direct, doar deciziile privind personalul de la bufet/cantină și personalul de curățenie angajat cu contract țin de responsabilitatea directorului.

**Irlanda:** La ISCED 1, niciun domeniu de decizie nu este în responsabilitatea școlii.

**Grecia:** Deciziile privind personalul auxiliar și de curățenie sunt responsabilitatea directorului; deciziile privind personalul administrativ nu sunt responsabilitatea școlii.

**Franța:** Unele tipuri de contract sunt responsabilitatea directorului.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Portugalia:** Conduita și concedierea personalului nedidactic: școlile încep și dezvoltă procedurile, dar decizia finală este luată la nivel superior.

**România:** Corpul de management al școlii poate lua decizii privind problemele minore de disciplină, în timp ce cazurile mai grave intră în responsabilitatea Inspectoratului Școlar Județean.

**Slovacia:** Informațiile nu sunt verificate la nivel național.

**Finlanda:** Municipalitatea poate delega autoritatea de decizie către școli. În acest caz, responsabilitatea este împărțită între director și corpul de management al școlii.

## Plăți salariale suplimentare

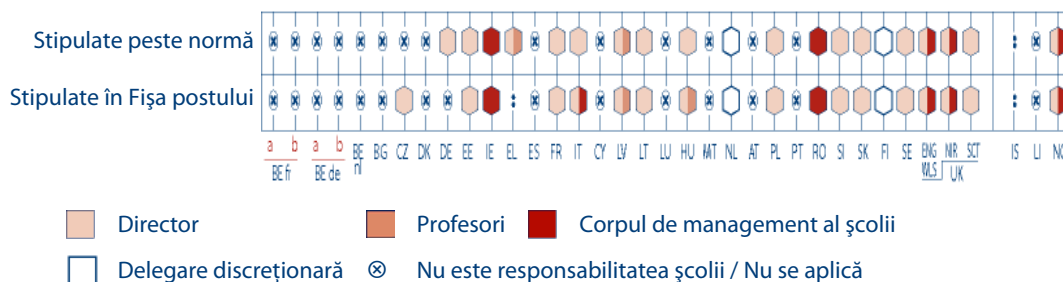
Acordarea de plăți salariale suplimentare profesorilor pentru activități peste program și/sau sarcini și responsabilități nestipulate contractual este decizia școlii în aproape jumătate dintre sistemele școlare. În cadrul școlilor este adesea decizia directorilor. În Belgia (comunitatea germană), directorul ia deciziile pentru plăți salariale suplimentare pentru orele peste program care nu pot fi evitate și care sunt apoi analizate de minister.

Profesorii participă la luarea deciziilor pentru plata orelor suplimentare în Grecia și Letonia și la luarea deciziilor pentru plata suplimentară pentru sarcini în plus în Letonia și Ungaria.

În Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) și Norvegia, ca și în Italia în privința plăților suplimentare pentru sarcini în plus, corpul de management al școlii este implicat în decizii alături de director. Spre deosebire de Irlanda (ISCED 2), România este singura țară unde corpul de management al școlii (Consiliul de Administrație) are responsabilitate deplină pentru aceste decizii supuse aprobării Inspectoratului Județean Școlar.

**Figura 2.11: Decidenții la nivelul școlii pentru acordarea plăților salariale suplimentare profesorilor, ISCED 1 și 2, 2006/07**

### Acordarea de plăți salariale suplimentare profesorilor pentru activități nestipulate în contract:



Sursa: Eurydice.

### Note adiționale

**Belgia (BE fr, BE de):** (a) se referă la școli pentru care Comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă; (b) se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management axat pe școli.

**Irlanda:** La ISCED 1, niciun domeniu de decizie nu este în responsabilitatea școlii.

**Olanda:** Fiecare școală are autoritatea ei competentă (*bevoegd gezag*) care poate fi responsabilă pentru o școală (în limba maternă cunoscute ca *eenpitters*) sau pentru mai multe școli (de exemplu *Ons Middelbaar Onderwijs* în provincia Brabant). Ea are responsabilitatea în toate cazurile dar își poate delega puterea de decizie către managementul școlii sau către directorul școlii. Această delegare ar trebui introdusă în statutul de management. Formal, autoritatea competentă este responsabilă pentru toate și practic nu este posibil să arăți care sarcini sunt delegate sau nu.

**Slovacia:** Informațiile nu sunt verificate la nivel național.

**Finlanda:** Deciziile pentru plățile salariale suplimentare pot fi delegate către școli.

**Suedia:** Școlile urmează acordurile și regulamentele aplicabile pe piața muncii.

În concluzie, analiza modelelor generale de luare a deciziei în școli (toți parametrii din această secțiune considerați împreună) arată că modul în care deciziile sunt luate în școală este clar influențat de natura deciziei, deși rolul esențial jucat de director (mai ales comparat cu cel al corpurilor de management al școlilor) este evident în multe – dar nu în toate – sistemele școlare. Corpurile de management ale școlilor joacă un rol mai puternic în țări ca Belgia, Spania, Irlanda (ISCED 2), Italia, România și Regatul Unit. Profesorii au mai puțină responsabilitate pentru managementul resurselor umane și pentru deciziile de finanțare și contribuie la aceste decizii doar în câteva sisteme, deși o analiză a responsabilităților lor în termeni de conținut educațional și proces în cadrul luării deciziei în școală ar arăta, cu siguranță, o imagine diferită.

### 2.3. Rolul și structura corpurilor de management al școlii

În marea majoritate a țărilor europene, autonomia școlară a fost însoțită de stabilirea unor noi corpuri manageriale la nivelul școlii care au avut fie un rol decizional fie unul consultativ. Caracterul și structura lor au fost impuse, în general, prin legislație generală sau prin măsuri administrative care au asigurat cadrul pentru transferul responsabilităților către școli.

De aceea, de exemplu, țări ca Bulgaria, Danemarca, Estonia, Franța, Lituania și Slovenia au asigurat obligativitatea organizării corpurilor manageriale școlare. În Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor), corpurile care guvernează școlile au o istorie lungă, dar autoritățile educaționale locale au avut o largă libertate de acțiune și de constituire și nu a fost obligatoriu pentru fiecare școală să își aibă propriul corp de guvernare până la Actul Educațional din 1980. Comunitățile franceză și germană din Belgia au adoptat recent acest model: în 1997, legislația (*décret missions*) cerea ca, în comunitatea franceză să fie stabilit un consiliu de participare (*conseil de participation*), iar în comunitatea germană un consiliu de predare (*Pädagogischer Rat*) în toate școlile, indiferent de sector sau de "corpul organizațional" (sectoarele public și subvenționat privat). În același mod, în Republica Cehă, corpurile școlare, care au fost inițial opționale, au devenit obligatorii din 2005. În alte țări asemenea cerințe sunt limitate la anumite părți ale rețelei școlare. Astfel, în comunitatea flamandă din Belgia doar școlile care răspund în fața Comunității sunt obligate să stabilească asemenea corpuri.

În câteva alte țări europene, stabilirea corpurilor de management al școlii este lăsată la decizia școlii. În Bulgaria, Letonia<sup>(12)</sup>, Polonia și Islanda, corpurile de management al școlii sunt menționate în legislația generală sau în regulamente care definesc autonomia școlară, dar stabilirea lor este opțională. În Ungaria, Actul din 1993 a prevăzut și un tip de corp școlar (consiliul școlar) din care pot face parte reprezentanți din școală, părinți ai elevilor și reprezentanți ai comunității locale.

Structura corpurilor de management al școlii urmează trei tipuri principale de structuri. Totuși, aceste structuri nu par să se coreleze în niciun fel cu nivelul de importanță al îndatoririlor pe care le au.

În primul scenariu, corpul de management al școlii este compus din membri din cadrul școlii și din beneficiari imediați, astfel încât numai membri din managementul școlii, profesori, părinți și elevi sunt reprezentați. Belgia (Comunitatea de limbă germană), Danemarca, Germania, Italia și Luxembourg (ISCED 2) urmează acest model. Acestor corpuri li se pot da puteri însemnate, ca în Danemarca sau pot avea un rol larg consultativ ca

<sup>(12)</sup> Directorii erau obligați să stabilească un corp al școlii dacă acest lucru era solicitat de părinți și de profesori.



în Belgia (Comunitatea de limbă germană). În unele țări, este posibil să fie incluși membri externi, dar această decizie este lăsată la latitudinea școlii.

În majoritatea țărilor totuși, corpurile școlare sunt deschise unei reprezentări mai largi care, cel mai adesea, include membri ai autorității locale care răspunde de școală și, mai rar, reprezentanți ai comunității largite. De aceea, structura lor reflectă dorința de a stabili un echilibru de puteri între diferitele grupuri profesionale și beneficiari implicați (managementul școlii, profesori, părinți, elevi, autorități locale) și reprezentanți ai comunității largite (mediu de afaceri, grupuri sociale și culturale etc.). Structura corpului de management al școlii poate reflecta dorința de a asigura egalitatea între diferitele grupuri participante, ca în Republica Cehă, unde corpul școlar este compus o treime din membri ai autorității locale care răspunde de școală, o treime din reprezentanți ai personalului școlii și o treime din membri din partea beneficiarilor (părinți și elevi). În același mod, în Regatul Unit (Anglia), există principii călăuzitoare care asigură că toți acționarii școlii sunt reprezentați, inclusiv părinții, personalul școlii, autoritatea locală, comunitatea și, pentru unele școli, “fundația” sau organismul religios relevant. Totuși, în majoritatea cazurilor, structura corpului de management al școlii reflectă dorința de a oferi rolul decizional unuia dintre grupuri. Astfel, puterea rezidă în mâinile personalului școlii în țări ca Franța și Luxembourg în timp ce, la capătul opus, în corpurile formal stabilite în comunitatea flamandă din Belgia, Estonia și Letonia, reprezentanții externi (părinți sau reprezentanți ai comunității largite) par să aibă puteri mai mari. Aceste concluzii sunt bazate pe cadrul legal în vigoare în fiecare țară, dar practica la nivelul școlii poate diferi.

În plus la varietatea de modele de structuri ale corpurilor de management, în unele țări există și o multitudine de consilii cu îndatoriri complementare. Această tendință în dezvoltare conduce la o creștere a complexității în guvernarea școlii. Acesta este cazul Portugaliei unde puterile sunt exercitate împreună de directorul Consiliului Executiv (corpul de management compus din membrii personalului școlii) și de președintele Adunării Școlii (deschisă reprezentanților externi). O asemenea bipolaritate se găsește între corpurile de management și corpurile de guvernare din comunitatea flamandă belgiană. În mod asemănător, munca corpurilor școlare este din ce în ce mai mult însoțită de aceea a consiliilor profesorilor al căror rol este să planifice activitățile didactice din școală. Acest lucru se întâmplă în Italia, Letonia, Lituania, România și, mai recent, în Franța (din 2005 la ISCED 2).



## CAPITOLUL 3: AUTONOMIA ȘCOLARĂ ȘI RESPONSABILITATEA

---

Ținând cont de multitudinea de școli de gândire care funcționează în diferite experimente în autonomia școlară, principiul responsabilității nu a fost inițial în centrul atenției în toate țările. Totuși, de la mijlocul anilor '90 acest concept a devenit din ce în ce mai important și a căpătat diferite forme în diferite țări.

Aceste noi modele de responsabilitate reprezintă, de obicei, o ajustare a instrumentelor de evaluare care, fie că erau deja funcționale (de exemplu inspectoratele școlare), fie că au fost dezvoltate pentru a atinge obiective mai largi, cum ar fi evaluarea standardizată a elevilor (secțiunea 3.1).

În unele țări, totuși, au fost dezvoltate noi instrumente pentru a evalua formal responsabilitățile căzute în sarcina școlilor (secțiunea 3.2).

### 3.1. Modele de responsabilitate școlară: diversitate și constrângeri

Deoarece formele de autonomie la nivelul școlii și politicile organizaționale generle au variat de la țară la țară, a rezultat o multitudine de modele de responsabilitate școlară. Trei tipuri principale de organizare pot fi distinse în prezent.

În primul scenariu – valabil în majoritatea țărilor – corpurilor tradițional responsabile de evaluarea celor implicați în educație – profesori în special – li s-a dat această nouă funcție de evaluare. În majoritatea țărilor europene, cele mai înalte autorități responsabile pentru educație, cel mai adesea inspectoratele, au devenit responsabile pentru evaluarea școlilor în contextul autonomiei. Sistemele de inspecție pot fi centralizate sau delegate. În Republica Cehă, corpul de inspecție însărcinat cu evaluarea școlilor și-a văzut puterile întărite. Inițial, acesta era responsabil doar pentru a se asigura că regulile financiare au fost urmate, dar noile reforme ale curriculum-ului, care au intrat în vigoare în 2007/08 îi vor lărgi scopul pentru a acoperi și materiile de predare. În Germania, Spania și Austria școlile sunt evaluate prin inspecții căzute în sarcina autorității superioare responsabile pentru educație – respectiv *Länder* și comunitățile autonome. În Regatul Unit (Anglia), este datoria corpului de inspecție OFSTED – ale cărui puteri au crescut și a cărui independență în relație cu ministerul a fost întărită – să evalueze școlile. Rapoartele OFSTED sunt disponibile publicului pe internet. Olanda are un sistem similar chiar dacă din 2007, școlile care nu sunt considerate cu grad de risc nu vor mai fi sistematic monitorizate prin inspecții. Bulgaria, Lituania, Portugalia și Regatul Unit (Scoția) intră și ele în această categorie. În plus, în unele dintre aceste țări, inspecțiile sunt cuplate cu evaluări ale autorităților locale, ca în Republica Cehă, Lituania și Regatul Unit (Anglia).

De la sfârșitul anilor '90, în multe dintre țările care fac parte din primul scenariu, criteriile folosite pentru evaluarea școlilor au fost supuse standardizării. În Spania, unele dintre Comunitățile Autonome, cum sunt Andalusia, Catalonia și Castile-La-Mancha, au urmat acest model. În 2004/05, Lituania a impus și ea criterii comune pentru evaluările interne și externe. În mod similar, în sistemul de inspecții care funcționează în Polonia a fost folosită o listă uniformă de criterii începând din 2004/05. În Portugalia, din 1999, sistemul de inspecții are un model de „evaluare integrală” care acoperă un șir de domenii (organizarea și managementul școlii, climatul din școală, nivelurile atinse de elevi etc.). Se intenționează ca standardizarea criteriilor de evaluare, printre altele, să arate valoarea adăugată de școli dincolo de simpla înșiruire de rezultate academice. În Regatul Unit (Anglia), baza pentru toate inspecțiile școlare este Cadrul de Inspecție trasat de OFSTED.

Acesta stabilește cerințe specifice pentru evaluare și raportare despre școli ca și standardele atinse de elevi și lista de criterii care formează baza de judecare a inspecției. Scoția a adoptat aceleași schimbări. Această tendință spre standardizare pare să pună în relație de egalitate întărirea responsabilității școlii și, în același timp, creșterea profesionalizării serviciului de evaluare.

În al doilea grup de țări, școlile sunt responsabile, în principal, față de autoritățile locale – Consiliile locale sau “corpurile organizaționale” care le manageriază. Este cazul în unele țări nordice ca și în Belgia și Ungaria. În cadrul acestui model, autoritățile educaționale locale au păstrat un rol principal în procesul de evaluare. De la mijlocul anilor '90, a existat o dezvoltare a unei structuri naționale pentru responsabilitatea școlii, care este implicată în dezvoltarea standardelor naționale și în rezolvarea testelor standardizate de către elevi. În Danemarca, autoritățile locale rămân centrale, dar Institutul de Evaluare Danez, înființat în 1999, are datoria de a face evaluări naționale bazate pe eșantioane de școli. Ungaria a completat inspecțiile făcute de autoritățile locale cu un sistem nou de evaluare a școlilor prin dezvoltarea testelor standardizate. Lipsa de experiență în evaluare a multor autorități din localități mici (care există din cauza sistemului administrativ public fragmentat al țării) este cea care explică parțial dezvoltarea acestui sistem național de evaluare a elevilor, pe lângă alte lucruri (nevoia de creștere a calității educației și o mai bună responsabilizare). Opțional în 2001, acest nou sistem de evaluare a devenit obligatoriu pentru toate școlile în 2006. Din 2008, toate autoritățile locale vor trebui să îl folosească atunci când monitorizează școlile din subordine.

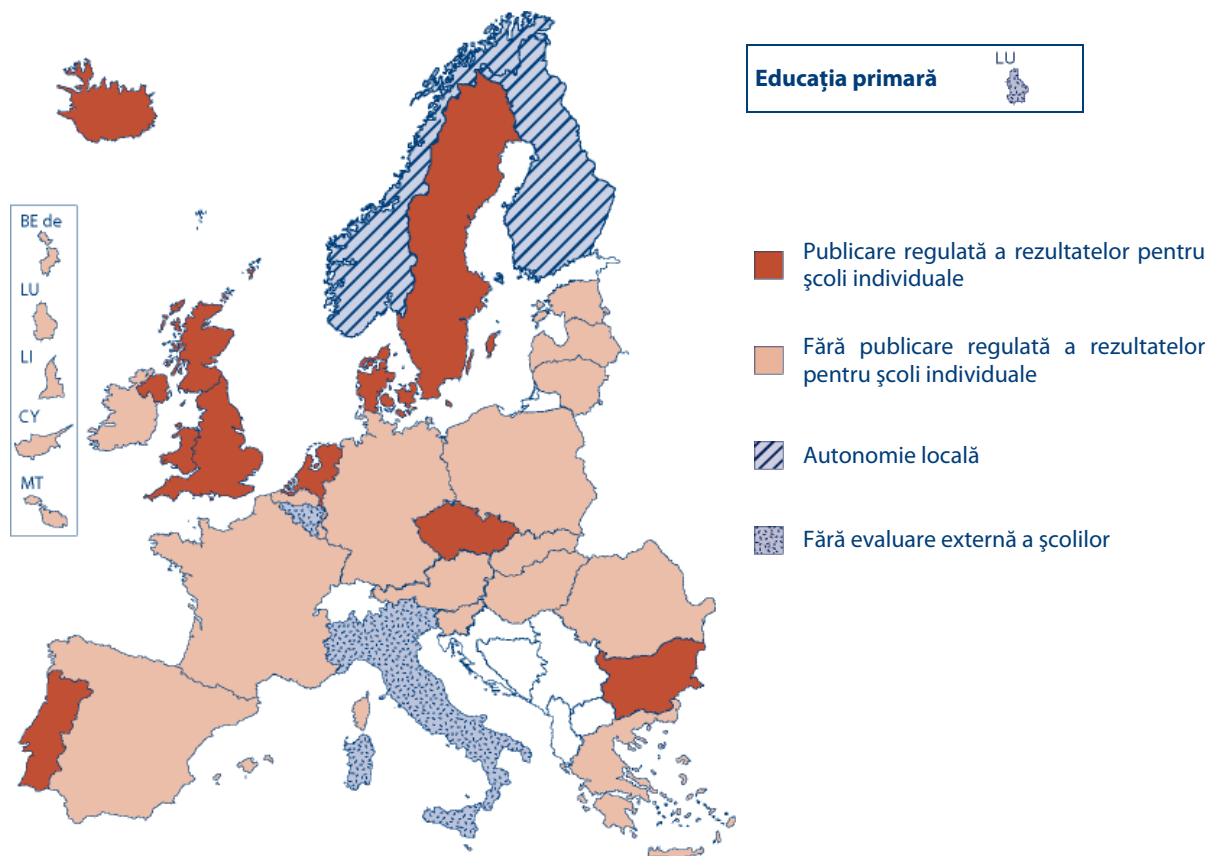
Unele țări au rămas la periferia acestui curent de evaluare a școlilor. În Italia, de exemplu, școlile nu răspund în fața unui corp specific (cu excepția unor vizite bianuale ale unui auditor pentru scopuri administrative și de contabilitate) dar ele sunt puternic încurajate să facă autoevaluări. Prin dezvoltarea sistemului standardizat de evaluare sub auspiciile Institutului Național de Evaluare a Educației, Formării și Predării (INVALSI), se intenționează să se furnizeze bănci naționale de date pentru școli. Din 2009/10 INVALSI va fi responsabil pentru evaluarea valorii adăugate de școli prin monitorizarea performanței când copiii încep școala și când o termină. Informațiile contextuale și mediul socio-economic al copiilor vor fi luate în considerare. Similar, în Bulgaria, școlile nu sunt supuse unor proceduri specifice de evaluare. Franța are o poziție intermediară: la nivelul 1 ISCED, școlile au o autonomie de evaluare foarte limitată; la nivelul 2 ISCED procedurile de evaluare sunt dezvoltate și vor implica un număr de agenții al căror rol nu este încă bine definit. Acestea vor include inspectoratele locale și naționale ca și corpurile administrative regionale (*Rectorat des Académies*). Țările rămase în afara curentului principal de evaluare sunt din ce în ce mai rare.

În general, în plus față de aceste trei grupuri de țări unde limitele se schimbă continuu, se mai dezvoltă un curent către multi-responsabilizare. În tot mai multe țări școlile trebuie să răspundă față de o serie de corpuri (ministere ale educației, consilii locale ca și comunitatea mai largă (părinți, parteneri externi)). Situația din Regatul Unit (Anglia) reprezintă tendința ca libertățile să fie însoțite de o rețea complexă de responsabilități. Școlile din Anglia răspund față de nivelul central prin inspecțiile OFSTED, față de autoritățile lor locale și față de un corp guvernamental care include reprezentanți ai acționarilor principali cum sunt părinții, personalul și reprezentanți ai comunității locale. Autoritățile locale și Secretarul de Stat au putere de intervenție dacă performanța școlilor devine un motiv de îngrijorare. Mai există și un sistem de responsabilizare dirijat de piață, în care părinților li se oferă o bogăție de informații legate de performanța școlii (rapoarte OFSTED on-line, rezultate la testele școlare etc.) pentru a putea alege școala pentru copilul lor. Mai recent a fost recunoscută răspunderea pusă în sarcina școlilor prin responsabilizarea multiplă. Programul Guvernului „Noi Relații cu Școlile” are scopul de a reduce birocrăția asociată cu aceste cerințe. Scoția a urmat aceeași tendință către multi-responsabilizare. O situație asemănătoare apare în Olanda. După ce școlilor li s-a dat multă

independență, ele se găsesc acum în centrul unei rețele de responsabilizare. Școlile răspund în fața guvernului central atât pentru probleme legate de buget cât și pentru competențele elevilor (ministerul are dreptul să restricționeze fondurile alocate dacă performanța școlii este slabă). „Corpurile organizaționale” mai sunt implicate în evaluarea școlii și, în plus, școlile răspund în fața familiilor odată ce libertatea de a alege o școală este însoțită de un sistem de furnizare a informațiilor pentru familii (rapoartele de inspecție și rezultatele la teste sunt disponibile on-line).

În general, responsabilitatea școlilor către familii s-a dezvoltat de la mijlocul anilor '90 cu publicarea rezultatelor într-un număr crescând de țări. Așa s-a întâmplat în Republica Cehă, Polonia, Portugalia și Suedia. Publicarea s-a făcut sub diferite forme: rapoarte de inspecție on-line, rapoarte ale autorităților locale și rezultate la evaluările standardizate.

**Figura 3.1: Publicarea rezultatelor de la evaluările externe ale școlilor individuale, educația generală obligatorie, 2006/07**



Sursa: Eurydice

### **Note adiționale**

**Belgia (BEde):** Evaluarea externă a fost introdusă de probă în 2007 și va deveni larg răspândită din 2008.

**Belgia (BE nl) și Slovacia:** Rezultatele nu sunt publicate dar pot fi consultate la cerere.

**Republica Cehă, Slovacia și Regatul Unit:** Cifrele se referă doar la evaluările externe făcute la nivel central. Nu există reguli centrale de publicare a rezultatelor la evaluările făcute de autoritățile locale. Situația poate varia.

**Letonia:** S-au publicat rezultatele inspecției din 2003, pentru a verifica dacă școlile funcționează după standardele operaționale cerute pentru a obține statutul de *gymnasium*.

**Lituania:** Rezultatele evaluării făcute de inspectorat sunt publicate doar atunci când școlile nu reușesc să respecte regulamentul care li se aplică.

**Luxembourg:** Școlile primare nu sunt evaluate extern. Evaluarea externă individuală a școlilor secundare, introdusă în 2004/05, nu este publicată.

**Polonia:** Din 2002, rezultatele pentru fiecare școală, obținute la examenele și testele externe standardizate, au fost publicate pe website-ul ministerului. Totuși, acest lucru nu poate fi considerat ca o evaluare școlară externă cuprinzătoare.

**Finlanda:** Furnizorii de educație (în principal municipalitățile) sunt responsabile de evaluarea eficienței educației furnizate și trebuie să participe la evaluările externe.

### **Notă explicativă**

În majoritatea țărilor există două sau, ocazional, mai multe abordări distincte ale evaluării externe a școlilor individuale, în funcție de cine răspunde de evaluare. Evaluarea externă este condusă de evaluatori care raportează unei autorități educaționale locale, regionale sau centrale. Aici sunt tratate doar abordările evaluărilor externe conduse de evaluatori și care acoperă o gamă largă de activități școlare.

Publicarea rezultatelor la evaluările externe ale școlilor se referă la publicarea concluziilor pentru fiecare școală individuală.

---

## **3.2. A da formă responsabilității școlii**

În majoritatea cazurilor, legislația și/sau regulamentele pentru autonomia școlară enunță în detaliu tipurile de politici pe care le duc școlile (planul de dezvoltare școlară, politicile de curriculum etc.). Totuși, au existat puține ocazii când asemenea legislație și/sau regulamente au creat instrumentele care au furnizat în mod explicit structuri de responsabilitate. Din 2000, transferul de noi responsabilități către școli pentru îmbunătățirea școlilor, a permis să li se dea formă noilor măsuri de responsabilitate.

În unele țări, acesta a luat forma unei relații contractuale între școli și autoritățile care le manageriază. Franța, de exemplu, în 2005, a lansat noile sale “contracte obiective” care au ca scop evaluarea eficienței școlilor la nivelul 2 ISCED. Aceste tipuri de contract se dezvoltă foarte încet. Din 2006, Portugalia se află în plin proces de probă a unui “contract de autonomie”. Acest instrument nou este evaluat la două niveluri: la nivel național, printr-un grup de lucru specific care se uită la caracterul practic și la relevanța conținutului și la nivel local, în ceea ce privește resursele cerute de școală. În România, autonomia școlară se realizează prin semnarea unui contract între inspectoratul județean și directorul școlii. Acest contract îmbracă forma unei specificări a șirului complet de îndatoriri și obiective pe care directorul școlii trebuie să le îndeplinească. În Regatul Unit (Anglia), “Academiile” – care sunt școli noi deschise în regiuni dezavantajate, cu susținere din partea sponsorilor externi – au un contract individual (“Înțelegerea pentru Fonduri”) cu Secretariatul de Stat pentru Copii, Școli și Familii, care stabilește relațiile legale.

În alte țări, relațiile contractuale au mai puțină formă dar principiul există. În Spania, instrumentele de autonomie școlară definesc obiectivele într-un șir de domenii. Variatele documente pe care școala trebuie să le producă (programele de predare, planul de educație școlară etc.) trebuie aprobate de inspectorat înainte de a fi puse în practică și trebuie revăzute la sfârșitul anului. Slovenia obligă școlile să facă rapoarte anuale pentru minister și pentru autoritățile locale, care să demonstreze progresul școlilor în realizarea obiectivelor.

Autonomia școlară devine tot mai mult o parte a cadrului pentru îmbunătățirea serviciilor publice și, mai ales, a educației publice. Această tendință este confirmată de dezvoltarea mecanismelor de responsabilizare. Procedurile de evaluare s-au dezvoltat într-un mod implicit în anii '80 dar, de la mijlocul anilor '90, au căpătat formă tot mai mult într-un cadru standardizat, restrictiv. Autonomia școlară este o sabie cu două tăișuri: libertate mai mare pentru școli ca rezultat al transferului de responsabilități și, pe de altă parte, control național mai mare prin monitorizarea rezultatelor mai degrabă decât prin norme naționale. Ca și în alte sectoare, școlile au trecut granița de la un sistem de control anterior, prin proceduri, la un sistem de control ulterior, prin cercetarea rezultatelor.



## CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

---

În concluzie, cel mai important rezultat al acestui studiu, care a acoperit mai mult de două decade ale politicilor de autonomie școlară în Europa, este diversitatea reformelor care au fost implementate sub această umbrelă. Politicile arată caracteristici diferite în funcție de perioada de timp, de țară și chiar de zona geografică în care ele au fost introduse.

Autonomia școlară este un principiu care a evoluat în Europa timp de mai mult de douăzeci de ani. Problema a fost în centrul reformelor din educație în anii '80 în țări ca Spania, Franța și Regatul Unit și este încă de mare interes în țări ca Germania și Luxembourg care sunt acum în proces de schimbare.

Acești timpi diferiți explică de ce obiectivele reformelor diferă în funcție de perioada în care au fost introduse – de la dobândirea democrației școlare și locale, la descentralizare și îmbunătățirea modului de lucru al mașinăriei de stat sau îmbunătățirea calității educației. Totuși, independent de diferitele scopuri se poate observa și că, în majoritatea țărilor, politica autonomiei școlare a devenit gradual independentă de politicile mai largi pentru inovarea statului și pentru descentralizarea/cedarea puterilor administrative pentru educație. Ridicată la început la nivelul unui obiectiv sau chiar principiu de bază al managementului și politiciii școlare – instituțiile ar trebui să fie autonome pentru a garanta libertatea predării, pentru a întări democrația locală școlară și pentru a completa procesul de descentralizare – autonomia școlară a devenit azi, în marea majoritate a țărilor, un instrument pentru atingerea obiectivelor educaționale primare, dând mai multă libertate școlilor și profesorilor în vederea creșterii calității educației.

Deși toate țările văd acum scopul autonomiei școlare în termeni educaționali largi, mai rămân multe diferențe politice între țări în ceea ce privește extinderea și tipul de autonomie furnizat. Școlile din Europa nu sunt guvernate de aceleași reguli cu privire la îndatoriri și transferul de responsabilități către școli a variat în dezvoltarea lui în diferite țări. În unele țări, școlilor le-au fost acordate libertăți considerabile, cum ar fi în Belgia și Olanda, sau mai recent în Republica Cehă, Estonia și Suedia. La cealaltă extremă, mai ales în țările Europei sudice (Grecia, Spania, Franța și Portugalia), transferul de responsabilități a fost limitat, chiar dacă unele dintre aceste țări au fost în linia întâi a domeniului în termeni de politică educațională. Analiza istorică nu a dezvăluit o legătură între timpul în care politicile educaționale au fost implementate și gradul de autonomie acordat școlilor. De exemplu, anii 1980 au fost caracterizați atât prin reformele limitate în Spania și Franța cât și prin reforme largite asigurate de o voință politică puternică în Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord).

În afară de gradul de autonomie, conținutul politicilor de autonomie școlară a variat de asemenea între țări. Transferul de puteri poate afecta sarcinile de predare, managementul resurselor umane sau resursele financiare, în mod diferit. Țările nu au pus același accent pe aceste trei domenii de responsabilitate. Astfel, unele țări au favorizat transferul de responsabilități în privința managementului financiar<sup>(13)</sup> și al managementului resurselor umane în legătură cu profesorii ca în Estonia, Irlanda (la nivelul 2 ISCED), Letonia și Regatul Unit. Peste toate, există un grad de consistență în aceste reforme în sensul că, chiar dacă un domeniu de competență poate fi scos în evidență mai mult decât altul, nivelul de autonomie acordat altor domenii nu este diametral opus.

---

(13) Cu excepția cheltuielilor de capital sau de aprovizionare, un domeniu în care școlile au autonomie foarte mică în marea majoritate a țărilor europene.

La cealaltă extremă, unele țări s-au concentrat mai mult pe autonomia pedagogică, ca în Italia, unde instituțiilor li s-a acordat mai multă flexibilitate în definirea formării pe care o oferă, a curriculei sau a orarului. Nici o țară nu a delegat autonomie completă într-un domeniu (predare, resurse umane sau financiare) restricționând complet libertățile în altul. Totuși există dovezi a dorinței de a face jucătorii locali mai independenți în unele domenii decât în altele.

Altă diferență semnificativă în implementarea politicilor de autonomie școlară este corpul sau diviziile cărora le este delegată puterea. În funcție de țară și de domeniul de responsabilitate (finanțe, managementul resurselor umane etc.) cei care răspund pot fi: corpul de management al școlii, directorul sau profesorii. Totuși, există un grad de consecvență între modelul ales de luare a deciziei (organizațional) și corpurile/oamenii implicați. De aceea, acolo unde școlile au o autonomie mare în managerierea finanțelor, în general atât directorul cât și consiliul școlii au un rol în luarea deciziei, ca în comunitatea flamandă din Belgia, Slovenia, unele părți din Regatul Unit (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) și Norvegia. Similar, când școlile dețin responsabilitatea pentru recrutarea personalului permanent de predare, în majoritatea cazurilor, sarcina este delegată directorului ca în Bulgaria, Republica Cehă, Estonia, Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia, Slovenia, Slovacia și unele țări nordice. Diversitatea se mai găsește și în alcătuirea corpurilor de management al școlii care pot fi, într-o măsură mai mare sau mai mică, deschise membrilor din comunitatea exterioară școlii.

Acest raport examinează și orice corelație care poate exista între gradul de autonomie delegat și puterea măsurilor de responsabilitate a școlii, care au fost implementate. Poate fi făcută o legătură între nivelul de autonomie acordat și natura și intensitatea procedurilor de monitorizare care apăsă asupra corpurilor la nivel școlar și a personalului? Diversitatea prevalează și în privința modului în care este asigurată responsabilitatea școlii. De fapt, supervizarea de către inspectorate sau corpurile organizaționale (inclusiv autoritățile locale) sau monitorizarea rezultatelor (mai ales rezultatele elevilor la testele standardizate) nu echivalează cu un anumit grad de autonomie. Țările cu un înalt nivel de autonomie (Belgia, Republica Cehă, Danemarca, Suedia etc.) au inspirat toate aceste tipuri diferite de control. Această diversitate este explicată prin faptul că metodele tradiționale de supervizare (inspecții ale profesorilor de exemplu) au fost adaptate pentru a se armoniza cu noile responsabilități delegate școlilor. Rareori țările au dezvoltat, ca în Regatul Unit (Anglia), măsuri de responsabilizare în tandem cu politicile de autonomie școlară și în relație cu gradul de libertate acordat. Totuși, toate țările unde există un nivel înalt de autonomie au dezvoltat forme de responsabilizare care variază considerabil în nivelul lor de control. Dimpotrivă, țările care nu au un model structurat de evaluare școlară sunt cele unde reformele de autonomie școlară au fost dezvoltate foarte recent, doar parțial sau sunt slabe (Bulgaria, Grecia, Franța, Italia etc.). Totuși, această abordare a responsabilizării a început să apară în câteva dintre aceste țări. Italia, de exemplu, a decis recent să dezvolte instrumente de evaluare pentru a măsura valoarea adăugată de fiecare școală în termeni de realizări ale elevilor.

O privire geografică asupra datelor poate ajuta parțial în mai buna înțelegere a naturii diverse a politicilor de autonomie școlară. Într-adevăr, unele regiuni geografice au trăsături comune. De exemplu, în Europa sudică există puțină înclinație pentru autonomie școlară, iar în țările nordice libertatea oferită școlilor este influențată de descentralizarea politică. Totuși, alte regiuni geografice sunt caracterizate prin politici contrastante. În țările vorbitoare de limbă engleză (Irlanda și Regatul Unit), gradul de autonomie școlară variază în funcție de țară și, în cazul Irlandei, în funcție de nivelul de educație. Similar, în unele țări din Europa Centrală și de Est o puternică voință politică pentru autonomie școlară s-a dezvoltat deja (Republica Cehă, Estonia, Lituania etc.), în timp ce altele înaintază mai încet. Alte țări din Europa continentală, ca Belgia, Germania, Olanda și Austria se află pe diferite poziții. Țări ca Belgia și Olanda au o lungă istorie a autonomiei



școlare în timp ce alte țări, cum este Germania, tradițional bazate pe un sistem federal, au început abia recent.

Datorită complexității lor, niciuna dintre diferitele interpretări ale datelor (istorice, geografice sau organizaționale etc.) nu pot explica complet originea și natura politicilor de autonomie școlară. Dezvoltarea, implementarea și, mai ales, gradul de voință politică atașate acestor politici au rezultat dintr-o îmbinare a variațiilor factori structurali și circumstanțe: istorie, geografie și politici structurale (state centralizate versus sisteme federale) și, în plus, oportunitățile politice care au stimulat guvernele să adopte politici care vor conduce la asemenea schimbări profunde în școli.



## CODURI ȘI ABREVIERI

### Codurile țărilor

<b>EU-27</b>	Uniunea Europeană
<b>BE</b>	Belgia
<b>BE fr</b>	Belgia – Comunitatea Franceză
<b>BE de</b>	Belgia – Comunitatea de Limbă Germană
<b>BE nl</b>	Belgia – Comunitatea Flamandă
<b>BG</b>	Bulgaria
<b>CZ</b>	Republica Cehă
<b>DK</b>	Danemarca
<b>DE</b>	Germania
<b>EE</b>	Estonia
<b>EL</b>	Grecia
<b>ES</b>	Spania
<b>FR</b>	Franța
<b>IE</b>	Irlanda
<b>IT</b>	Italia
<b>CY</b>	Cipru
<b>LV</b>	Letonia
<b>LT</b>	Lituania
<b>LU</b>	Luxembourg
<b>HU</b>	Ungaria
<b>MT</b>	Malta

<b>NL</b>	Olanda
<b>AT</b>	Austria
<b>PL</b>	Polonia
<b>PT</b>	Portugalia
<b>RO</b>	România
<b>SI</b>	Slovenia
<b>SK</b>	Slovacia
<b>FI</b>	Finlanda
<b>SE</b>	Suedia
<b>UK</b>	Regatul Unit
<b>UK-ENG</b>	Anglia
<b>UK-WLS</b>	Țara Galilor
<b>UK-NIR</b>	Irlanda de Nord
<b>UK-SCT</b>	Scoția
<b>EFTA/EEA countries</b>	Cele trei țări ale Organizației Liberului Schimb / Asociații membre ale Zonei Economice Europene
<b>IS</b>	Islanda
<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>NO</b>	Norvegia

### Coduri Statistice

- : Nu sunt date disponibile  
 (-) Nu se aplică



## TABEL DE DATE

---

### Capitolul 1: Implementarea Autonomiei Școlare: Sublinierea Trecutului Istoric și Cadrul Politic

Figura 1.1:	Datează primele reforme pe scară largă care au consfințit autonomia școlară la nivelurile 1 și 2 ISCED (1985-2007)	11
Figure 1.2:	Apariții și tipuri de experimente ale autonomiei școlare la nivelurile 1 și 2 ISCED (1985-2007)	13

### Capitolul 2: Niveluri ale autonomiei școlare și tipuri de luare a deciziei

Figura 2.1:	Autonomia școlilor în utilizarea fondurilor publice, ISCED 1 și 2, 2007	18
Figura 2.2:	Autonomia școlilor în privința creșterii fondurilor și utilizării fondurilor private, ISCED 1 și 2, 2006/07	22
Figura 2.3:	Autonomia școlilor în privința directorilor, ISCED 1 și 2, 2006/07	23
Figura 2.4:	Autonomia școlilor în privința profesorilor, ISCED 1 și 2, 2006/07	24
Figura 2.5:	Autonomia școlilor în privința personalului nedidactic, ISCED 1 și 2, 2006/07	26
Figura 2.6:	Decidenții la nivelul școlii pentru utilizarea fondurilor publice, ISCED 1 și 2, 2006/07	29
Figura 2.7:	Decidenții la nivelul școlii pentru creșterea fondurilor și utilizarea fondurilor private, ISCED 1 și 2, 2006/07	31
Figura 2.8:	Decidenții la nivelul școlii în relație cu directorii, ISCED 1 și 2, 2006/07	33
Figura 2.9:	Decidenții la nivelul școlii în relație cu profesorii, ISCED 1 și 2, 2006/07	34
Figura 2.10:	Decidenții la nivelul școlii în relație cu personalul nedidactic, ISCED 1 și 2, 2006/07	35
Figura 2.11:	Decidenții la nivelul școlii când se oferă profesorilor plăți salariale suplimentare, ISCED 1 și 2, 2006/07	36

### Capitolul 3: Autonomia școlară și responsabilitatea

Figura 3.1:	Publicarea rezultatelor de la evaluările externe ale școlilor individuale din educația generală obligatorie, 2006/07.	41
-------------	---	----



### Cheia pentru următoarele tabele

#### 1 – Autonomie totală (sau relativă):

- ❑ **a** – Școala ia toate deciziile în privința parametrilor supuși limitărilor stabilite de legi naționale, fără intervenție externă.
- ❑ **b** – Școala ia toate deciziile în privința parametrilor supuși unui cadru general predeterminat care este specific educației.
- ❑ **c** – Școala ia deciziile după consultări cu autoritățile educaționale la nivel local, regional sau central. O părere sau recomandări pot fi date de autoritate dar școala nu este obligată să le aplice.

#### 2 – Autonomie limitată:

- ❑ **d** – Școala ia deciziile inițiale cu sau fără autoritatea superioară, dar trebuie să urmeze propunerile acesteia pentru aprobare. Autoritatea poate cere un amendament la propunerea supusă examinării.
- ❑ **e** – Școala ia o decizie pe baza unui set de opțiuni predeterminate de autoritatea superioară. Dacă este disponibil un set de opțiuni pentru școli, dar ele sunt libere să facă alte alegeri, atunci ele nu sunt restricționate de setul de opțiuni furnizate și se poate spune că au autonomie totală.

**3 – Fără autonomie:** Școala nu ia nicio decizie în privința acestui parametru care nu îi este remis. Deciziile sunt luate doar de autoritățile educaționale, chiar dacă școala poate fi consultată în orice moment al procedurii.

**4 – Delegare discreționară:** Corpurile organizaționale/autoritățile locale își pot delega puterile decizionale către școli și situația variază de la un corp organizațional/autoritate locală la alta.

---

#### Note adiționale (Figurile 2.1 la 2.5)

**Belgia(BE fr, BE de):** <sup>(1)</sup> se referă la școli pentru care comunitatea este direct responsabilă și ministerul este autoritatea responsabilă și <sup>(2)</sup> se referă la școli din sectorul subvenționat public și privat. În sectorul subvenționat, autoritatea responsabilă este considerată a fi corpul de management bazat pe școală.

---

**Figura 2.1: Autonomia școlilor în utilizarea fondurilor publice,  
ISCED 1 și 2, 2006/2007**

	Utilizarea bugetului pentru				Achiziționare de echipamente pentru computere			Utilizarea bugetului pentru				Achiziționare de echipamente pentru computere	
	cheltuieli de capital și/sau achiziții		cheltuieli operaționale					cheltuieli de capital și/sau achiziții		cheltuieli operaționale			
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
BE fr <sup>(1)</sup>	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	HU	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
BE fr <sup>(2)</sup>	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	MT	2 d	2 d	1 b	1 b	2 d	2 d
BE de <sup>(1)</sup>	1 a sau 3	1 a sau 3	1 a	1 a	1 a	1 a	NL	4	4	4	4	4	4
BE de <sup>(2)</sup>	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	AT	3	3	1 c	1 c	3	3 (Hauptschule)
BE nl	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a						2 d (AHS)	
BG	3	3	1 a sau 3	1 a sau 3	3	3	PL	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d
CZ	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	PT	3	3	1 a	1 a	3	3
DK	4	4	1 a	1 a	4	4	RO	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	2 e	2 e	SI	2 d sau 3	2 d sau 3	1 b	1 b	1 b sau 3	1 b sau 3
EE	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	SK	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a
IE	3	3	3	1 a	3	1 b	FI	3	3	4	4	4	4
EL	3	3	2 e	2 e	3	3	SE	1 b	4 și 1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
ES	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	UK <sup>(1)</sup>	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c
FR	3	3	3	2 d	3	2 d	UK-NIR	2 d	2 d	1 a	1 b	3	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 b	1 b	UK-SCT	3	3	1 b	1 a	1 c	1 c
CY	3	3	3	3	3	3							
LV	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	IS	3	3	1 b	1 b	1 c	1 c
LT	2 e	2 e	2 e	2 e	1 c	1 c	LI	3 sau 4	1 b sau 2 d sau 3	3 or 4	1 b sau 2 d sau 3	3	3
LU	3	3	3	1 b	3	1 b	NO	2 e	2 e	1 a	1 a	2 d 4	2 d sau 4

UK (a) = UK-ENG/WLS

Sursa: Eurydice.

NB: acest tabel poate fi citit și în relație cu figura 2.6.



**Figura 2.2: Autonomia școlilor în privința creșterii fondurilor și a utilizării fondurilor private, ISCED 1 și 2, 2006/2007**

	Fonduri (găsirea donațiilor și sponsorizărilor)		Închirierea spațiilor școlare pentru activități în afara orelor		Împrumuturi		Utilizarea fondurilor private pentru							
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	achiziții bunuri imobile		achiziții bunuri mobile		angajarea personalului didactic		angajarea personalului nedidactic	
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
BE fr <sup>(1)</sup>	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
BE fr <sup>(2)</sup>	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BE de <sup>(1)</sup>	1 a	1 a	1 b	1 b	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
BE de <sup>(2)</sup>	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BE nl	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a
BG	1 a	1 a	2 d	2 d	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	2 e	2 e	3	3	3	3
DK	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	(-)	(-)	(-)	(-)
IE	3	1 a	3	1 a	3	3	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 a
EL	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	1 b	1 b	2 d	2 d	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
FR	3	1 b	3	1 b	3	(-)	3	1 b	3	1 b	3	(-)	3	(-)
IT	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	3	3
LT	1 a	1 a	1 c	1 c	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
LU	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
HU	1 a	1 a	2 d	2 d	(-)	(-)	(-)	(-)	2 d	2 d	(-)	(-)	(-)	(-)
MT	1 c	1 c	1 c	1 c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	1 a	1 a	3	3 (*) și 1 b (**)	3	3	3	3	2 d	2 d	3	3	3	3
PL	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
PT	1 b	1 b	1 a	1 a	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d
RO	1 a	1 a	2 d	2 d	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3	3
SI	1 b	1 b	1 b și 2 d	1 b și 2 d	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3	3	3	3
SK	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3
FI	4	4	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)	(-)	(-)	(-)	1 b	1 b	(-)	(-)	(-)	(-)
UK-ENG/WLS	1 a	1 a	1 b	1 b	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-NIR	1 a	1 a	1 b	1 b	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-SCT	1 a	1 a	1 a și 3	1 a și 3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	1 a	1 a	3	3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
NO	2 e	2 e	1 a	1 a	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

**Austria:** (\*) 3 (Hauptschule); (\*\*) 1b (AHS).

Sursa: Eurydice.

NB: acest tabel poate fi citit și în relație cu figura 2.7.

**Figura 2.3: Autonomia școlilor cu privire la directori, ISCED 1 și 2, 2006/2007**

	Selecția pentru director		Concedierea directorului		Sarcini și responsabilități ale directorului		Conduita directorului			Selecția pentru director		Concedierea directorului		Sarcini și responsabilități ale directorului		Conduita directorului	
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	LU	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3
BE fr <sup>(2)</sup>	1 a	1 a	1 c	1 c	1 b	1 b	1 b	1 b	HU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de <sup>(2)</sup>	1 b	1 b	1 c	1 c	1 b	1 b	1 c	1 c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b sau 3	1 b sau 3	1 c	1 c	AT	3	3	3	3	3	3	3	3
BG	3	3	3	3	3	3	3	3	PL	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3
CZ	3	3	3	3	3	3	3	3	PT	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3	RO	3	3	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	1 c	1 c	1 c	1 c	1 b	1 b	1 b	1 b
EE	3	3	3	3	3	3	3	3	SK	2 d	2 d	2 d	2 d	3	3	3	3
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	FI	3	3	3	3	3	3	3	3
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	SE	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
ES	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
FR	(-)	3	(-)	3	(-)	3	(-)	3	UK-NIR	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	UK-SCT	3	3	3	3	3	3	3	3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	3	3	3	3	3 sau 4	3 sau 4	3	3
LV	3	3	3	3	3	3	3	3	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	3	3	3	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	3	3	3	3

UK (a) = UK-ENG/WLS

Sursa: Eurydice.

NB: acest tabel poate fi citit și în relație cu figura 2.8.

(Figura 2.4: Vezi pagina următoare)

**Figura 2.5: Autonomia școlilor cu privire la personalul nedidactic, ISCED 1 și 2, 2006/2007**

	Selecția pentru posturile vacante de personal nedidactic		Concedierea personalului nedidactic		Sarcini și responsabilități ale personalului nedidactic		Conduita personalului nedidactic			Selecția pentru posturile vacante de personal nedidactic		Concedierea personalului nedidactic		Sarcini și responsabilități ale personalului nedidactic		Conduita personalului nedidactic	
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	LU	3	3	3	3	3	3	3	3
BE fr <sup>(2)</sup>	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	HU	2 e	2 e	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	1 a	1 a	1 b sau 3	1 b sau 3	MT	3	3	3	3	3	3	3	3
BE de <sup>(2)</sup>	1 a	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	NL	4	4	4	4	4	4	4	4
BE nl	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	AT	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
BG	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	PL	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	PT	3 sau 4	3 sau 4	3	3	3	3	3	3
DK	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	RO	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
DE	3	3	3	3	3	3	3	3	SI	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	SK	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	FI	4	4	4	4	4	4	4	4
EL	3 sau 1 c	3 sau 1 c	3 sau 1 c	3 sau 1 c	3 sau 1 c	3 sau 1 c	3 sau 1 a	3 sau 1 a	SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
ES	3	3	3	3	3	3	3	3	UK (a)	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
FR	3	3	3	3 sau 1 a	3	1 b	3	3	UK-NIR	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
IT	3	3	3	3	2 e	2 e	2 d	2 d	UK-SCT	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	1 c sau 3	1 c sau 3
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	IS	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	1 c	2 e
LV	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	LI	3	3	3	3	3	3	3	3
LT	1 c	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	NO	1 a	1 a	1 a sau 3	1 a sau 3	1 a sau 2 e	1 a sau 2 e	1 a	1 a

UK (a) = UK-ENG/WLS

Sursa: Eurydice.

NB: acest tabel poate fi citit și în relație cu figura 2.10.

**Figura 2.4: Autonomia școlilor cu privire la personalul didactic,  
ISCED 1 și 2, 2006/2007**

	Selecția pentru posturile vacante de profesori		Selecția pentru suplinirea profesorilor absenți		Concedierea profesorilor		Sarcini și responsabilități ale profesorilor		Conduita profesorilor		Acordarea de suplimentări salariale pentru sarcini în afara contractului			
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	stipulate peste norma de timp		sarcini și responsabilități stipulate	
											ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
BE fr <sup>(2)</sup>	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	1 c	1 c	(-)	(-)	(-)	(-)
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	1 b sau 3	1 b sau 3	3	3	(-)	(-)
BE de <sup>(2)</sup>	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 b	1 b	1 c	1 c	3	3	(-)	(-)
BE nl	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
BG	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	3	3	3	3
CZ	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a și 1 b	1 a și 1 b	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a
DK	3	3	4	4	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
DE	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	1 b	1 b	3	3
EE	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
IE	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 a	3	1 b	3	1 a	3	1 a
EL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	2 d	2 d
ES	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	3	3	(-)	(-)	3	3
FR	3	3	3	2 e	3	3	3 sau 2 d	3 sau 2 d	3	3	3	2 d	3	2 d
IT	3	3	3	3	3	3	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
LV	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
LT	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e
LU	4	3	1 a sau 3	1 a	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
HU	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e
MT	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AT	3	3	1 a	1 a	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3
PL	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d
PT	3	3	1 b	1 b	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	3	3	1 a sau 3	1 a sau 3	3	3	1 a	1 a	1 a sau 3	1 a sau 3	2 d	2 d	2 d	2 d
SI	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d
SK	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b	1 a	1 a	1 a	1 a
FI	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a sau 1 b	1 a sau 1 b	1 a	1 a	1 a	1 a
UK-ENG/WLS	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
UK-NIR	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
UK-SCT	2 d	2 d	1 a	1 a	3	3	1 c	1 c	1 c sau 3	1 c sau 3	1 a	1 a	1 a	1 a
IS	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 e	2 e	1 c	1 c	2 e	2 e	2 e	2 e
LI	3	3	2 d	2 d	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NO	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a

Sursa: Eurydice.

NB: acest tabel poate fi citit și în relație cu figurile 2.9 și 2.11.



## REȚEAUA EURYDICE

### A. UNITATEA EUROPEANĂ EURYDICE

Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Director editor**

Arlette Delhaxhe

#### **Expert extern și coautor**

Nathalie Mons (Departamentul și laboratorul de științe ale educației,  
*Université Pierre-Mendes-France, Grenoble*)

#### **Autori**

Misia Coghlan, Arnaud Desurmont

#### **Coordonator de producție**

Gisèle De Lel

#### **Paginație și grafice**

Patrice Brel

## B. UNITĂȚILE NAȚIONALE EURYDICE

### BELGIA

Unitatea francofonă d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direcția de Relații Internaționale  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Contribuția Unității: Responsibilitate Comună

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel

Contribuția Unității: experți: Gaby Hostens (Director-General/Projectleader International Projects, Flemish Ministry for Education and Training), Sonja Van Craeymeersch (Head of the Division for Institutions and Pupils from Elementary and Arts Education), Bart Bruylant (Division for Institutions and Pupils from Elementary and Arts Education), Steven Heyman (Division for Policy on Working Conditions)

Unitatea Eurydice  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
4700 Eupen  
Contribuția Unității: Leonhard Schifflers

### BULGARIA

Unitatea Eurydice  
European Integration and International Organisations Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Kniaz Dondukov Blvd.  
1000 Sofia

Contribuția Unității: Evgeniya Kostadinova (Director of the Policy in General Secondary Education Department), Irina Vasheva (senior expert in the same Department)

### REPUBLICA CEHĂ

Unitatea Eurydice  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1  
Contribuția Unității: Stanislava Brožová, Květa Goulliová; expert: Petr Drábek

### DANEMARCA

Unitatea Eurydice  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Contribuția Unității Responsibilitate Comună; suport extern: Morten Kronqvist Christensen and Charlotte Kazhel (Departamentul Educației Primare, Secundare Inferioare și Generale a Adulților din Ministerul Educației)

### GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Contribuția Unității: Brigitte Lohmar

### ESTONIA

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Contribution of the Unit: Liilia Oberg (Expert, Ministry of Education and Research)

### IRLANDA

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Contribuția Unității: Responsibilitate Comună

### GRECIA

Unitatea Eurydice  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Directorate of European Union  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribuția Unității: Directoratul pentru Uniunea Europeană

**SPANIA**

Unidad Española de Eurydice  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)  
c/General Orta 55  
28006 Madrid  
Contribuția Unității: Flora Gil Traver, Elena Vázquez Aguilar, Almudena Alcalde Rumayor, Cristina de la Torre Sanz

**FRANȚA**

Unitatea franceză d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Contribuția Unității: Thierry Damour

**ISLANDA**

Unitatea Eurydice  
Ministry of Education, Science and Culture  
Office of Evaluation and Analysis  
Sölvhólgötu 4  
150 Reykjavík  
Contribuția Unității: Responsabilitate Comună

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)  
Ministero della Pubblica Istruzione  
Ministero dell'Università e della Ricerca  
Palazzo Gerini  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Contribuția Unității: Simona Baggiani; external expert: Dino Cristanini (*Dirigente tecnico, Ministero della Pubblica Istruzione*)

**CIPRU**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribuția Unității: Androula Papanastasiou, Christiana Haperi

**LETONIA**

Eurydice Unit  
Socrates National Agency – Academic Programmes Agency  
Blaumaņa iela 28  
1011 Riga  
Contribuția Unității: Viktors Kravčenko; external expert: Edgars Grinis (Head of Education Development Unit, General Education Department of the Ministry of Education and Science)

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Contribuția Unității: Marion Steffens-Fisler with Jürg Dinkelmann

**LITUANIA**

Unitatea Eurydice  
Ministry of Education and Science  
A. Volano g. 2/7  
01516 Vilnius  
Contribuția Unității: Jolanta Spurgienė (coordonatorul Unității); expert: Kęstutis Kaminskas (Senior Adviser la Comitezul Educației, Științei și Culturii al Seimas (Parlament))

**LUXEMBOURG**

Unitatea Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)  
29, Rue Aldringen  
2926 Luxembourg  
Contribuția Unității: Gérard Zens

**UNGARIA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Contribuția Unității: Dóra Demeter; expert extern: Éva Balázs

**MALTA**

Eurydice Unit  
Planning and Development Department  
Education Division  
Ministry of Education, Youth and Employment  
Floriana CMR 02  
Contribuția Unității: Raymond Camilleri (coordination); external expert: Alfred Mallia (Director Operations, Education Division, Ministry of Education, Youth and Employment)

**OLANDA**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 10.130  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Contribuția Unității: Raymond van der Ree

**NORVEGIE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Contribuția Unității: Responsabilitate Comună

## ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

## POLSKA

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Socrates Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

## PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
1399-54 Lisboa  
Contribution of the Unit: Eunice Góis, Guadalupe Magalhães,  
Isabel Almeida, Rosa Fernandes; external expert: João Formosinho

## ROMÂNIA

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Contribution of the Unit: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

## SLOVENIJA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Sport  
Office for Development of Education (ODE)  
Kotnikova 38  
1000 Ljubljana  
Contribution of the Unit: Tatjana Plevnik

## SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

## SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

## SVERIGE

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Utbildningsdepartementet  
103 33 Stockholm  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

## TÜRKIYE

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş  
Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
06100 Ankara  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

## UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Contribution of the Unit: Joint responsibility

Eurydice Unit Scotland  
International Team  
Schools Directorate  
2B South  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Contribution of the Unit: with thanks to John Brown from HMIE

---

## Production

Printing: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgium



Eurydice

Autonomia școlară în Europa. Politici și Măsuri

Brussels: Eurydice

2007 – 64 p.

ISBN 978-92-79-10967-6

Descriptori: autonomie instituțională, politici educaționale, management școlar, responsabilitate, administrație, autoritate educațională, corp de guvernare, director, finanțarea educației, fonduri publice, fonduri private, managementul personalului, inspecție, reformă, perspectivă istorică, educație primară, educație secundară, analiză comparativă, EFTA, Zona Economică Europeană, Uniunea Europeană

