

Agencia Națională Socrates

**Relația dintre cultura organizațională și proiectele de
cooperare internațională**

**Șerban Iosifescu
Institutul de Științe ale Educației**

București, decembrie 2004

CUPRINS

	Pag.
Introducere	2
1. Premise teoretice și metodologice	4
2. Elemente specifice ale culturii organizaționale în contextul proiectelor internaționale	13
2.1. Modificări în cultura organizațională – modelul Hofstede	13
2.2. Modificări în sistemul dominant de valori	18
3. Concluzii și recomandări în vederea dezvoltării dimensiunii europene a activității școlare	20
3.1. Concluzii generale	20
3.2. Recomandări generale	21
Anexe:	24
1. Instrumentele de cercetare	24
2. Lista școlilor implicate și date generale	30
3. Rezultatele brute ale analizei chestionarelor referitoare la modelul Hofstede	32
4. Rezultatele brute ale analizei chestionarelor referitoare la sistemul de valori	34

NOTĂ: Cercetarea de față are la bază dizertația d-nei Dana Moraru, Inspector cu Programe Internaționale din Cadrul ISMB (susținută în cadrul SNSPA) și cercetări anterioare ale Institutului de Științe ale Educației. D-na Moraru a realizat și prelucrarea datelor rezultate din aplicarea chestionarului privind setul de valori personale la toate școlile din eșantion a fost realizată.

Introducere

Proiectele subsumate acțiunii Comenius din cadrul programului Socrates facilitează schimbul de bune practici educaționale pentru școlile din învățământul preuniversitar, contribuind, în acest fel la dezvoltarea capacității instituțiilor școlare de a oferi servicii educaționale la standarde europene.

Ultimii ani au scos în evidență câteva aspecte interesante: unele unități școlare au inițiativă în conceperea și realizarea unor proiecte de cooperare europeană în timp ce altele au rețineri; unele școli încheie parteneriate de durată cu unități similare din spațiul european în timp ce altele nu reușesc acest lucru; unele școli se opresc după primul proiect derulat în timp ce altele dezvoltă, în continuare, astfel de proiecte. Ca urmare, considerăm că există anumiți factori interni, ce țin de cultura organizațională care determină atât dorința de a realiza astfel de proiecte cât și posibilitatea de a le realiza cu succes.

Pe de altă parte, nu se poate ca proiectele internaționale să nu influențeze, într-un fel sau altul, modul în care profesorii, elevii și părinții abordează activitatea educațională din școală, orizontul lor de cunoaștere și, nu în ultimul rând, atitudinea față de valorile europene promovate prin aceste proiecte.

De aceea, considerăm ca extrem de utilă analiza modului în care proiectarea și derularea proiectelor de cooperare internațională, pe de o parte, și cultura organizațională a școlii, pe de altă parte, se interinfluențează și se potențează reciproc. Este clar că numai școli care au anumite trăsături culturale au inițiativa realizării unor astfel de proiecte, după cum succesul sau, dimpotrivă, eșecul în derularea proiectelor vor influența cultura organizațională, întărind unele trăsături și slăbind altele.

De aceea, lucrarea de față va încerca să identifice aceste relații între proiectele internaționale și culturile organizaționale, propunând și modele de intervenție care să potențeze această relație, contribuind atât la succesul derulării proiectelor de cooperare cât și la întărirea trăsăturilor dezirabile ale culturii organizaționale. Neavând o analiză inițială a culturilor organizaționale ale școlilor respective, nu vom putea identifica factorul motor inițial, ce anume a fost la început: o cultură care a determinat apariția unor proiecte internaționale sau, dimpotrivă, prezența proiectelor internaționale care a determinat schimbările culturale respective. De aceea ne vom limita la **descrierea** acestor trăsături, la **compararea** lor cu cele deja identificate prin diverse alte studii și cercetări și la **propunerea unor măsuri** care să ducă la dezvoltarea trăsăturilor identificate.

Pentru realizarea studiului de față am optat pentru modelul cultural al lui G. Hofstede și pentru analiza sistemului de valori - opțiuni care vor fi argumentate în **primul capitol** al lucrării, care va cuprinde **reperete teoretice și metodologice**. Tot aici vom prezenta **eșantionul** pe care s-a realizat cercetarea de teren.

În cel de-al **doilea capitol** vom trece în revistă **rezultatele obținute**, precum și semnificația lor în raport cu tema discutată – cea a raportului între cultura organizațională și proiectele internaționale.

Vom încheia lucrarea cu o serie de **concluzii și recomandări** referitoare la posibilele modalități de intervenție atât asupra culturii organizaționale (pentru ca aceasta să susțină dezvoltarea proiectelor internaționale), cât și asupra criteriilor de evaluare a aplicațiilor și rezultatelor proiectelor, în așa fel încât acestea să dezvolte trăsăturile dezirabile ale culturii organizaționale.

1. Premise teoretice și metodologice

Cultura organizațională poate fi definită drept **un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective și care sunt transmise noilor membri drept corecte.**

Putem plasa discuția asupra culturii organizaționale a școlii în contextul mai larg social și educațional românesc pe baza următoarelor premise - care vor orienta și cercetarea noastră:

- cultura organizațională se constituie și evoluează sub influența unor tendințe dominante și a unor elemente de schimbare care acționează la nivelul învățământului, dar și în cadrul altor componente ale societății;
- demersurile orientate către schimbarea unor elemente culturale în contextul școlii trebuie țină seama de întregul evantai de factori sociali și educaționali care au impact în acest domeniu;
- cultura organizației școlare trebuie să integreze valori, principii, practici ale unor modele de gândire și formare care sunt în acord cu exigențele unei societăți democratice și cu cerințele economiei de piață.

De aceea considerăm că rezultatele și concluziile studiului de față pot influența nu numai sistemul școlar ci pot potența schimbările sociale atât de necesare în societatea românească.

Cu toată importanța subiectului, nu există decât puține studii și cercetări dedicate acestor probleme. Doar Institutul de Științe ale Educației a abordat direct și explicit problematica culturii organizaționale. Studiile elaborate de către I.S.E se referă în mod special la elementele culturale (în special valorile) care trebuie promovate în mod conștient și sistematic în procesul reformei, făcând, totodată, și o analiză a unor **prejudecăți, stereotipuri și reprezentări** de natură culturală, majoritatea derivate din caracterul birocratic al sistemului școlar și care au fost perpetuate, însă, de tradiție.

Primul studiu¹ se apleacă, în mod deosebit, asupra prejudecăților și stereotipurilor - care au fost identificate drept blocaje induse de o **cultură numită "a rutinei"** în calea reformei. Dintre cele analizate, le menționăm pe următoarele:

- profesorul funcționar;
- elevul subordonat;
- izolarea sălii de clasă și a școlii;
- aplicarea uniformă în tot sistemul de învățământ a regulamentelor, materialelor didactice și măsurilor de reformă stabilite la nivel central;
- separarea expertizei de practica educațională și ruptura dintre cercetarea pedagogică și dezvoltarea curriculum-ului;
- sacralizarea corectitudinii formale a activității în detrimentul preocupării pentru rezultatele efective ale acesteia;
- exacerbarea valorilor disciplinei și controlul extrem de strâns;
- promovarea omogenității, sub toate formele ei (inclusiv a claselor de nivel - acum, când tendința este de integrare în colective de elevi cu performanțe diferite "*multilevel*");
- comunicare predominant verticală și descurajarea comunicării orizontale;

¹ **Cultura organizațională a școlii românești** (1998). București: ISE.

- tendința de a evita conflictele - care, în urma acestui fapt, nici nu sunt rezolvate;

Autorii sugerează necesitatea promovării acelor valori care favorizează dezvoltarea unei autentice "**culturi a schimbării**" - contradictorie, în foarte multe aspecte, cu cea care caracterizează, în prezent, majoritatea școlilor. Concluziile acestui studiu sunt confirmate într-o altă lucrare² care constată, de asemenea, caracterul birocratic al școlii românești - al cărei *design*, stabilit prin anii '50, a favorizat expansiunea sistemului școlar dar care blochează, în prezent, reformele educaționale de tip calitativ - care caracterizează, în prezent, mișcarea educațională din întreaga lume. Și aici, este evidențiată necesitatea promovării unei autentice culturi a reformei.

Cel de-al doilea studiu al I.S.E³ este unul de impact și identifică o serie de trăsături ale culturii organizaționale - așa cum, apar ele din investigații de teren:

a. **Uniformitatea** - care este prezentă atât în aspectul general al școlilor observate cât și în mentalitățile reprezentanților intervievați ai grupurilor de interes (existând extrem de puține elemente de diferențiere a unei școli de alta). Dintre aspectele legate de uniformitate menționăm:

- decorarea și "pavoazarea" școlilor și sălilor de clasă este cea clasică, legată în general de disciplinele studiate (istorie, geografie, limba română și limbile străine - portrete și panouri dedicate domnitorilor și scriitorilor, hărți, planșe școlare etc.) și realizate neatractiv;
- toate grupurile de interes (cu excepția elevilor) pledează pentru uniformă - din diferite motive (igienice, pentru ascunderea diferențierilor sociale, "fetele să nu mai fie provocatoare"); opiniile împotriva uniforme sunt minoritare între directori, profesori și părinți;

b. **Lipsa de inițiativă** indicată, printre altele, de:

- tendința de a imita: "schimbul de experiență" este forma de pregătire continuă ce mai solicitată (mai ales pentru învățământul primar) - "să vedem și noi ce au făcut alții și să aplicăm";
- permanenta așteptare a "indicațiilor" și teama directorilor și a profesorilor de a-și asuma inițiative: "dacă vine vreun inspector și spune că nu e bine ?";

c. **Centrarea excesivă pe ofertantul de educație și nu pe client** - dovedită de:

- mobilarea aproape exclusivă cu bănci - nu mese; chiar dacă există posibilități materiale și sunt achiziționate mese individuale sau pentru doi elevi, ele sunt așezate, de regulă, tot ca băncile, în rânduri;
- asumarea inițiativei educaționale în exclusivitate de către profesor; elevii nu sunt încurajați să pună întrebări și nu sunt solicitați să ia decizii;
- decorarea școlii și a claselor care reprezintă, în marea majoritate a cazurilor, interesele profesorilor și nu pe cele ale elevilor; astfel, școala este percepută ca aparținând mai mult profesorilor decât elevilor;
- constatarea elevilor că profesorii sunt preocupați mai mult de aspectele legate de disciplină decât de educație;
- profesorii declară că elevii nu pot aprecia nivelul de pregătire a profesorilor, în timp ce elevii ar dori să aibă un cuvânt de spus în acest sens;
- neimplicarea reală a elevilor în procesul decizional de la nivelul școlii;

² Miroiu, Adrian (et. alii) (1998). **Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză**. Iași: Polirom

³ **Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare** (2001). București: I.S.E.

- "fiecare profesor este obsedat de obiectul lui" - declară părinții;
- d. **Sentimentul incertitudinii și al provizoratului** evidențiat de declarații cum ar fi:
- "există prea multă instabilitate" - declară, aproape în unanimitate, profesorii, directorii și părinții;
 - "schimbarea a fost cam bruscă";
 - tinerii profesori consideră că învățământul este un "adăpost de vreme rea" și declarând că vor pleca din școli dacă li se oferă un salariu mai bun în altă parte;
 - "eu am învățat într-un fel, în manualele voastre alternative scrie altfel" - constată, de multe ori, profesorii în fața elevilor;
- e. **Închiderea școlii** demonstrată de:
- perceperea generală a mass-media ca făcând concurență neloială școlii și oferind modele negative - profesorii și părinții nefiind capabili să ofere alternative;
 - necunoașterea și neimplicarea școlilor - mai ales în mediul rural - în proiecte internaționale;
 - sentimentul că activitățile de colectare de fonduri sunt "umiltoare" și "coboară prestigiul școlii";
- f. **Prăpastia între generații** (adâncită și de faptul că profesorii - cel puțin în mediul rural - sunt fie aproape de pensionare fie foarte tineri) la nivel mentalitar: "doar profesorii mai în vârstă, obișnuiți cu munca patriotică mai fac ceva pentru școală, cei tineri cer imediat plata";
- g. A apărut un **sentiment al ineficienței și / sau al inutilității** școlii:
- "școlile sunt prost dotate, profesorii sunt prost plătiți școala cere elevilor contribuții financiare"; "în viață nu contează ce rezultate ai la școală"; "nu ai o motivație să fii corect când vezi că adulții nu sunt"; "notele mari te ajută la capacitate, dar degeaba ai note bune dacă nu obții o slujbă" - declară elevii și părinții;
 - "nimic din aspectele reformei nu-i stimulează pe profesori"; "de ce să mai muncesc dacă întâlnesc foștii mei elevi - nu pe cei mai buni - mult mai bine îmbrăcați ca mine" - constată profesorii.

În evidențierea unor aspecte mai concrete legate de ethos-ul școlar, putem menționa și unele concluzii ale **Celui de-al Treilea Studiu Internațional privind Matematica și Științele (TIMSS)** atât la aplicarea inițială, din 1995, cât și la repetarea sa, în 1999⁴, din care amintim doar mențiunile la ceea ce elevii consideră a fi "probleme serioase" în școlile lor:

- fuga de la ore (29%);
- absenteismul (27%);
- vătămarea fizică produsă între elevi (22%);
- intimidarea sau abuzul verbal asupra elevilor (21%);
- furtul (19%);
- intimidarea sau abuzul verbal asupra profesorilor sau personalului (14%);
- vandalismul (11%);
- întârzierile la oră (11%).

Cu excepția cazurilor de vandalism, în toate celelalte cazuri procentele sunt mai mari decât media internațională. Aceasta arată caracterul real al acestor probleme ce țin, mai mult, de

⁴ IEA – TIMSS – *Science Achievement in the Middle School Years* - November 1996 - TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA USA ; IEA – *School Background with Science Achievement- Main Survey*- TIMSS-R TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA USA August 2000.

"atmosfera" care domnește în școli decât de existența sau inexistența măsurilor de reformă, cu atât mai mult cu cât aceste probleme nu sunt abordate sistematic prin măsuri specifice de combatere (poate, cu excepția absenteismului).

Cea de-a treia cercetare a ISE, desfășurată pe doi ani⁵, care a utilizat, printre altele instrumente de cercetare, și pe cel propuse în acest studiu, a adâncit analiza culturii organizaționale. Cercetarea a identificat, folosind instrumentele menționate și pe care le prezentăm în Anexa 1, o serie de trăsături dominante.

În cele ce urmează, vom face o prezentare mai amplă a acestor trăsături, în paralel cu prezentarea modelului teoretic care a stat la baza cercetării.

Modelul lui **Geert Hofstede**⁶ și, chiar dacă se referă la culturile naționale, considerăm că poate fi folosit cu succes și la nivel organizațional. După Hofstede, o cultură se diferențiază de alta **pe patru dimensiuni**: "distanță față de putere", "individualism / colectivism", "masculinitate / feminitate" "evitarea incertitudinii" (sau "tolerarea ambiguității").

- **Distanța față de putere** reprezintă gradul de inegalitate socială manifestat prin dependența subalternilor față de "șefi" (distanță mare față de putere) sau interdependența între șefi și subalterni (distanța mică față de putere). Ca urmare, trebuie analizat dacă, în culturile școlare din România, există sau nu un respect intrinsec față de "șefi" (fie ei profesori, directori, inspectori etc.) în virtutea poziției de autoritate pe care o au, indiferent de calitățile și competențele deținute. Cunoașterea acestui fapt ar fi utilă în identificarea modurilor optime și celor mai rapide de implementare a schimbărilor: prin acte de autoritate (în cazul identificării unei distanțe mari față de putere) sau prin consultare și participare (în cazul unei distanțe mici).
- **Individualismul / colectivismul** indică preeminența culturală a intereselor indivizilor față de cele de grup / colective (în culturile individualiste) sau a celor colective (în culturile colectiviste). Cunoașterea orientării pe această dimensiune poate ajuta decidenții în alegerea căilor optime de abordare a reformei cu diferite grupuri de interes: prin satisfacerea unor interese individuale (dacă sunt identificate culturi individualiste) sau prin considerarea intereselor de grup (social și / sau profesional - dacă culturile identificate sunt predominant colectiviste).
- **Masculinitatea / feminitatea** indică valoarea socială mai mare acordată "aroganței" (în cadrul culturilor "masculine") sau, dimpotrivă, "sensibilității" și "modestiei" (în culturile "feminine"). Cunoașterea acestor aspecte poate oferi indicii pentru "calibrarea" rolurilor diferiților agenți ai reformei - experți, formatori, manageri, lideri de opinie etc. - atunci când abordează diferitele grupuri de interes (prin conduită preponderent asertivă - accentuând diferențele de rol - sau preponderent persuasivă - minimizând diferențele de rol).
- Gradul de **evitare a incertitudinii** indică modul în care alteritatea și diferențele sunt cultural acceptate sau nu. În culturile cu grad mare de evitare a incertitudinii, ideea dominantă devine "ce este diferit este periculos" iar în cele cu un grad mic de evitare a incertitudinii sloganul poate fi "ceea ce este diferit este curios". Cunoașterea acestei trăsături ni se pare esențială în stabilirea ratei și ritmului de schimbare: dacă în culturile școlare domină un nivel ridicat de evitare a incertitudinii, schimbările trebuie introduse lent și puțin câte puțin: în schimb, dacă

⁵ **Culturi organizaționale în școala românească** (2001, 2002). București: ISE

⁶ Hofstede, G.(1994). **Cultures and organizations**. London: Harper Collins Business **trad. în limba română**: Hofstede, G. (1996). **Managementul structurilor multiculturale**. București: Ed. Economică.

există un nivel scăzut de evitare a incertitudinii, amplitudinea și ritmul de introducere a schimbărilor pot să crească.

Rezultatele cercetării indică o **distanță relativ mare față de putere**. **Distanța față de putere** este o dimensiune culturală extrem de importantă în contextul reformei. Ea indică “măsura în care personalul cu o putere mai mică [...] așteaptă și acceptă ca puterea să fie inegal distribuită⁷”. Cu alte cuvinte, distanța față de putere arată nivelul de acceptare **necondiționată** a diferențelor de putere – deci a deciziilor, indicațiilor, opiniilor “șefilor”. O distanță mare față de putere indică preponderența și **preferința** pentru stiluri autoritare: opiniile șefilor sunt ascultate, în mod necritic, doar în virtutea autorității formale cu care aceștia sunt investiți. De asemenea, șeful este considerat ca având o “valoare umană” mai mare decât a celorlalți angajați, de asemenea în virtutea autorității formale deținute.

Prin investigația de teren au fost confirmate multe din caracteristicile dominante ale unei culturi în care există o distanță mare față de putere:

- Părinții îi educă pe copii să fie docili, aceștia din urmă trebuind să-i trateze pe părinți cu respect – școala fiind și ea datoare să disciplineze copiii în sensul respectului acordat părinților și “celor în vârstă”.
- În clasă toate inițiativele vin de la profesori.
- Profesorii sunt considerați niște “înțelepți” care transferă elevilor învățătura personală, ei având răspunsuri la orice întrebare.
- Subordonații se așteaptă ca să li se spună ce să facă – având în vedere dominarea centralizării.

Dimensiunea individualism – colectivism se referă la predominarea intereselor individuale față de cele de grup respectiv a intereselor de grup în fața celor individuale. Rezultatele au indicat o poziționare a culturii școlare dominante la nivel median, la mijlocul continuum-ului, cu ușoare tendințe colectiviste. Ca urmare, ne putem aștepta, pe de o parte, să descoperim caracteristici specifice atât culturilor individualiste cât și culturilor colectiviste și, pe de altă parte, în interiorul unităților școlare să existe subculturi cu o dominantă individualistă și / sau cu dominantă colectivistă.

Astfel, au fost identificate:

- Caracteristici ale culturilor colectiviste:
 - Păstrarea “armoniei” în clasă și la locul de muncă și evitarea, cu orice preț, a conflictelor.
 - Perceperea “diplomei” ca un fel de pașaport social, care garantează intrarea într-un anumit grup cu statut superior.
- Caracteristici ale culturilor individualiste:
 - Abordarea angajatului ca individ – în funcție de performanțe și așteptări și nu ca membru al unui subgrup.
 - Comunicarea în interiorul grupurilor (de elevi și de profesori) este redusă.

Dimensiunea “masculinitate – feminitate” se referă la valoarea socială mai mare acordată “**aroganței**” (în cadrul culturilor “masculine”) sau, dimpotrivă, “**sensibilității**” și “**modestiei**” (în culturile “feminine”). Rezultatele obținute arată o poziționare a culturii școlare dominante la nivel median, la mijlocul continuum-ului, cu ușoare tendințe spre **masculinitate**. Ca urmare, ne putem aștepta, pe de o parte, să descoperim caracteristici specifice atât culturilor **masculine** cât și culturilor **feminine** și, pe de altă parte, în interiorul unităților școlare să

⁷ Hofstede, 1996, p. 44

existe subculturi cu o dominantă masculină și / sau cu dominantă feminină. Interesant este și faptul că tendință spre masculinitate există chiar în condițiile preponderenței feminine în cadrul corpului profesoral. Acest lucru este confirmat și de preponderența masculină în cadrul funcțiilor de conducere.

Dintre trăsăturile identificate și care sunt specifice culturilor masculine, putem menționa:

- Dorința puternică de a avea ocazii pentru câștiguri mari.
- Nevoia de recunoaștere - atunci când sunt obținute rezultate deosebite.
- Dorința de a beneficia de ocazii de avansare către un post mai bun.
- Spiritul competitiv și nevoia de a avea o activitate stimulativă.
- Nevoia de ordine.

Specifice culturilor feminine sunt:

- Nevoia de a avea relații bune la locul de muncă - mai ales cu superiorul direct.
- Dorința de a lucra cu oameni "cu care te înțelegei".
- Prețuirea siguranței serviciului - preferința pentru păstrarea, pe timp nedefinit, a locului de muncă prezent.

Situarea la mijlocul continuum-ului este confirmată și de trăsături ambivalente:

- Simpatia pentru cel puternic (aparținând culturilor masculine) dar și pentru cel slab (prezentă în culturile feminine).
- Eșecul școlar este considerat, în funcție de situație, ca un dezastru (în culturile masculine) sau ca un incident minor (în culturile feminine).
- Sunt apreciați atât profesorii deosebiți cât și cei care sunt (mai ales) prietenoși.

Gradul de **evitare a incertitudinii** indică modul în care diferențele sunt cultural acceptate sau nu, adică măsura în care membrii unei culturi se simt amenințați de situații incerte. În culturile cu grad mare de evitare a incertitudinii, ideea dominantă devine "ce este diferit este periculos" iar în cele cu un grad mic de evitare a incertitudinii sloganul poate fi "ceea ce este diferit este curios"

Studiile noastre indică o **tendință puternică de evitare a incertitudinii** care se corelează pozitiv cu o serie de elemente aparținând celorlalte dimensiuni culturale (cum ar fi preferința – feminină – pentru păstrarea locului de muncă, dorința – masculină – de ordine, nevoia – colectivistă – de a avea relații bune cu șeful direct etc.)

Astfel, am putut constata:

- Existența nevoii de a impune reguli ferme pentru copii.
- Corpul profesoral (dar și elevii...) preferă programe analitice fixe și sunt preocupați, în mod special, de corectitudinea răspunsului. Culturile cu nivel mic de evitare a incertitudinii preferă **dezbateri** de calitate - deci valorizează și punctele de vedere opuse dar solid argumentate.
- Presupoziția că profesorii au (sau trebuie să aibă) răspunsuri la orice întrebare.
- Nevoia de reguli – cât mai multe și cât mai precise.
- Atitudinea negativă față de tineri (este quasi generală constatarea că "tinerii / elevii / studenții sunt din ce în ce mai slab pregătiți").
- Lipsa de preocupare pentru drepturile minorităților (în cazul nostru, altele decât minoritățile reprezentate la nivel politic).
- Evitarea cu orice preț a conflictelor – considerate ca dăunătoare pentru funcționarea și dezvoltarea organizației.

- Sunt preferate măsuri de schimbare care să reducă incertitudinea – exemplul cel mai evident fiind cel al introducerii curriculum-ului la decizia școlii: au fost cerute, chiar imperativ, precizări, metodologii care, în cele din urmă au limitat posibilitatea de alegere și, implicit, de realizare a c.d.ș. în conformitate cu nevoile exprimate ale elevilor și ale părinților.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului privind setul **ascuns de valori personale confirmă**, în mare parte, constatările rezultate din analiza culturii organizaționale din perspectiva lui G. Hofstede. Astfel:

- “Ordinea” se găsește în primele trei locuri la marea majoritate a celor chestionați – fiind, de departe, valoarea dominantă dintre cele opt propuse. Evitarea incertitudinii și distanța mare față de putere induc această nevoie acută de ordine, având în vedere și trecerea relativ bruscă de la totalitarismul comunist care implica ordinea, supunerea individului față de stat, un nivel scăzut de libertate individuală la o societate care devine tot mai evident anomică.
- “Învățarea” și “oamenii” sunt prezente, în majoritatea cazurilor, între primele trei preferințe. Acest lucru este firesc având în vedere că aceste chestionare au fost aplicate cadrelor didactice. Există și unele nuanțe: de exemplu, învățarea este puternic dominantă la profesorii care predau discipline evaluate prin examene naționale și în licee iar valoarea “oamenii” este mai puternic reprezentată în ciclul primar.
- “Supraviețuirea”, “rețeaua”, “puterea”, “succesul personal” și “siguranța” au, în general, locuri diferite în ierarhie de la o unitate școlară la alta, de la un ciclu de învățământ la altul și de la o specialitate predată la alta. “Supraviețuirea” ocupă, în general, un loc între primele 6 în acest “clasament” al valorilor atât din cauza salariilor mici din învățământ dar și din cauza punctajelor foarte mari acordate de către anumite categorii de cadre didactice care se simt mai amenințate (maiștri instructori, profesori de fizică sau de chimie). “Rețeaua” are o pondere mare la unitatea școlară implicată într-un proiect internațional important – semn că, prin eforturi deosebite și îndelungate, poate fi crescută importanța acordată unor valori dezirabile. Scorurile relativ mici obținute de “putere” și “succesul personal” confirmă caracterul ambivalent al culturii dominante pe dimensiunea masculinitate – feminitate. În plus, cultura noastră nu permite, încă, o exprimare deschisă a dorinței de a avea putere și succes personal. Ne-a intrigat scorul relativ mic pentru valoarea “siguranță”, la destul de multe chestionare – având în vedere cele constatate mai sus. O explicație poate fi punctarea în chestionar a comportamentelor dezirabile și nu neapărat a celor efective. Urmează ca viitoarele cercetări să aducă anumite clarificări în acest sens. Oricum, în afara celor trei valori fundamentale – ordine, oameni și învățare – ordinea celorlalte este, de regulă, diferită de la o unitate școlară la alta, diferențele ținând de specificul cultural local.

Având în vedere rezultatele studiilor naționale, proiectul de față îți propune să verifice în ce măsură școlile de succes în proiectele internaționale mai au sau nu aceste trăsături culturale specifice școlii tradiționale. **Ipoteza noastră este că în cadrul acestora a început, deja, să se contureze un nou tip de cultură – cea “cultură a schimbării” menționată mai sus.** Ca urmare, dacă ipoteza noastră va fi confirmată, **putem spune că proiectele internaționale și cultura schimbării se potentează reciproc: inițiativa de a concepe sau participa la un astfel de proiect apare pe un anumit fond cultural iar proiectele de cooperare internațională întăresc aspectele culturale respective (pe care dorim a le identifica).**

Elaborarea unor concluzii și recomandări cu privire la menținerea / schimbarea culturii organizaționale la nivelul școlii presupune atât diagnosticarea culturilor prezente, cât și studierea întregului evantai de factori mai sus menționați, care pot determina fie rezistența la schimbare, fie facilitarea implementării unei noi culturi.

Cercetarea concretă asupra culturii organizaționale a unităților școlare va face apel la **studiul de caz**, ca metodă de investigație de tip calitativ. Din această abordare derivă un set de exigențe care trebuie respectate în situația aplicării studiului de caz, oricare ar fi unitatea socială la care el face referire:

- tratarea unității studiate ca pe un întreg;
- considerarea complexității unității studiate;
- surprinderea interacțiunilor dintre dimensiunile unității;

În contextul cercetării referitoare la cultura organizațională, studiul de caz va fi aplicat în cadrul unor unități școlare care vor fi considerate unități ale investigației.

Prin intermediul studiului de caz și a metodelor asociate, cercetarea se va orienta către surprinderea unor dimensiuni care țin atât de trăsăturile culturii actuale, cât și de factorii care îi pot influența menținerea și / sau schimbarea pe diferite intervale de timp.

Eșantionul cercetării a cuprins 28 de școli⁸, evident un eșantion nereprezentativ. Concluziile cercetării considerăm că pot fi transferate la întregul sistem școlar dar cu anumite precauții. Am încercat să acoperim toate zonele geografice și toate nivelurile de învățământ. De asemenea, în fiecare unitate școlară am chestionat atât cadre didactice care fac sau au făcut parte din echipa care dezvoltă proiecte internaționale, cât și cadre didactice care nu s-au ocupat de astfel de proiecte. Aceasta deoarece dorim a analiza nu atât cultura de grup a echipei de proiect, cât cultura întregii unități școlare.

Ca urmare, structura eșantionului, pe tipuri de unități școlare, este următoarea:

Tip de unitate școlară	Nr.
Grădinițe	1
Școli Speciale	2
Școli Generale	10
Licee teoretice	8
Școli VET	7
Total	28

Ca repartiție geografică, am optat pentru selectarea unui județ reprezentativ din fiecare regiune, din care au fost alese, la recomandarea inspectorului responsabil cu cooperarea internațională din județul respectiv, un număr de școli (inițial câte 5 din fiecare județ plus 10 din București). La solicitarea noastră au răspuns școlile enumerate în tabelul din Anexa 2. Pe județe, situația este următoarea.

⁸ Vezi Anexa 2

Județ	Nr.
Iași	4
Brașov	3
Constanța	4
Cluj	4
Dolj	3
București	10
Total	28

Am căutat să selectăm atât școli din mediul urban cât și școli din mediul rural. În privința acestui aspect, situația este următoarea:

Mediu urban	Mediu rural
24	4

După cum se poate vedea, numărul de unități școlare din mediul urban este mult mai mare decât al celor din mediul rural. Această situație se datorează și faptului că extrem de puține școli din mediul rural desfășoară proiecte de cooperare internațională.

Am încercat să corelăm rezultatele prelucrării celor două chestionare cu variabile cum ar fi vârsta, sexul, disciplina predată, mediul școlii (urban / rural) și regiunea de proveniență. Aici, menționăm doar că sexul și specialitatea predată nu influențează semnificativ răspunsurile date. Dintre caracteristicile personale considerăm că doar vârsta a influențat rezultatele, având în vedere că personalul didactic chestionat are o vârstă destul de înaintată, media generală fiind cea așteptată (aproape 40 de ani) dar, luând în considerare și abaterea standard (de aproape 10 ani), putem constata (fapt confirmat și în statisticile oficiale) că în această privință, corpul profesoral este **polarizat ca vârstă**: un grup masiv de cadre didactice cu vârste înaintate, la un pol, și un grup aproape la fel de numeros de cadre didactice tinere, la celălalt pol. Rezultatele cercetării noastre au sugerat nu numai un clivaj privind vârsta ci și unul **cultural** între cele două categorii de cadre didactice, mai ales în privința unor trăsături cum ar fi “distanța față de putere” și “evitarea incertitudinii”.

2. Elemente specifice ale culturii organizaționale în contextul proiectelor internaționale

2.1. Modificări în cultura organizațională – modelul Hofstede

Așteptările noastre legate de rezultatele cercetării vizau evoluții semnificative pe două dimensiuni, anume “distanța față de putere” și “evitarea incertitudinii”. Așteptăm modificări privind prima dintre dimensiunile menționate întrucât colaborarea într-o echipă de proiect care cuprinde nu numai cadre didactice din diverse țări ci și elevi, cea ce presupune o “distanță” mult redusă între șefi și subordonați. Pe de altă parte, majoritatea culturilor occidentale sunt caracterizate printr-o distanță mai mică față de putere, trăsătură care nu putea să nu influențeze și echipa partenerilor români din cadrul proiectelor.

În privința evitării incertitudinii, credem că însăși angajarea într-un astfel de proiect presupune o atitudine pozitivă față de noutate, schimbare și diferență culturală.

În privința celorlalte două dimensiuni – “individualism – colectivism” și “masculinitate – feminitate”, nu așteptăm schimbări majore întrucât considerăm că dezvoltarea proiectelor internaționale are nevoie de trăsături culturale din ambele părți ale continuum-urilor respective. De exemplu, este nevoie de îndrăzneală (“masculină”) dar și de sensibilitate față de specificul cultural al partenerului (“feminină”); este nevoie de spirit de echipă (“colectivist”) dar și de autonomie, de independență în gândire (“individualistă”).

Așteptările noastre nu au fost satisfăcute în totalitate. Rezultatele brute ale analizei chestionarelor referitoare la modelul Hofstede sunt prezentate în Anexa 3. Se pot observa următoarele **trăsături generale** ale culturilor școlilor care fac parte din eșantionul nostru:

- În general, tendințele înregistrate de cercetarea **Culturi organizaționale în școala românească** (2001, 2002. București: ISE, care va fi numită, în continuare, “Cercetarea ISE”) se regăsesc și în analiza pe care am întreprins-o⁹. Este un fapt perfect explicabil: culturile organizaționale se schimbă extrem de lent și sub acțiunea unor factori extrem de diverși iar timpul scurs între cercetările menționate și cea de față nu a fost suficient de lung pentru a putea înregistra modificări spectaculoase.
- Cea mai mare diferență se găsește la “**distanța față de putere**” (5.4% din scorul maxim), școlile din eșantion având o **distanță mai mică față de putere** față de școlile analizate în eșantionul cercetării ISE.
- Gradul de “**evitare a incertitudinii**” este cu 2% din scorul maxim **mai mic** decât în cercetarea ISE.
- Urmează dimensiunea “**individualism – colectivism**”, unde diferența este de 1,5% din scorul maxim spre **individualism**.
- Cea mai mică diferență (0,6% din scorul maxim) o înregistrăm la dimensiunea “**masculinitate – feminitate**”, spre **masculinitate**.
- La toate cele patru dimensiuni, am înregistrat **abateri standard destul de mari** (peste 10% din medie), ceea ce sugerează tensiuni și tendințe de schimbare, chiar existența unor subculturi de grup. În regiunile, școlile și pe dimensiunile unde **varianța** este **mică**, putem postula existența unei **culturi puternice**, mai greu de schimbat. Cea mai mare varianță este înregistrată la dimensiunea “masculinitate – feminitate” (18,7% din medie), urmând “distanța față de putere” (17,6% din medie), “individualism – colectivism” (cu 15,4% din medie) și “evitarea incertitudinii” (13,4% din medie).

⁹ Cercetarea ISE va forma cadrul de referință pentru interpretarea rezultatelor obținute.

- Constatările referitoare la diferitele dimensiuni **se susțin reciproc**: de exemplu, tendința de evitare a conflictelor este prezentă la toate cele patru dimensiuni ca o caracteristică extrem de puternică a culturilor organizaționale.

Ca urmare a celor de mai sus, putem afirma că în școlile analizate se înregistrează niște **tendințe** de evoluție culturală care trebuie **fie susținute, fie descurajate**, în funcție de ceea ce se consideră ca dezirabil în perspectiva evoluțiilor viitoare ale sistemului școlar, mai ales din perspectiva integrării europene.

În privința “**distanței față de putere**”, considerăm că evoluția menționată este favorabilă atât din perspectiva reformei educaționale cât și din cea a integrării europene. Este nevoie de șefi competenți dar și de subordonați care cer astfel de șefi. O reformă educațională profundă nu mai poate fi susținută având șefi ale căror decizii sunt acceptate fără discuție. Avem nevoie de cadre didactice, elevi și părinți care reflectează asupra acestor decizii și își afirmă, fără teamă, punctele proprii de vedere.

Existența în școală a proiectelor internaționale favorizează această tendință: echipele de proiect au rareori șefi autoritari; deciziile sunt luate, de regulă, prin consens și se oferă fiecărui partener posibilitatea exprimării punctului său de vedere. De la coordonatorii de proiect nu se așteaptă contribuții hotărâtoare în toate aspectele proiectului ci, mai mult, așa cum le arată și numele, să coordoneze eforturile tuturor partenerilor.

Adâncind analiza spre itemii specifici acestei dimensiuni, am constatat următoarele diferențe față de cercetarea ISE:

- Profesorii sunt considerați într-o măsură mult mai mică drept “înțelepți” care cunosc răspunsurile la toate întrebările, înregistrându-se o valorizare mai accentuată a cunoașterii și inițiativelor elevilor.
- Totuși, se consideră că, la clasă, toate inițiativele majore trebuie să vină de la profesori¹⁰.
- Inițiativa subordonaților este acceptată mai mult decât în alte școli. Pe de altă parte, însă, se știe că acolo unde conducerea instituției de învățământ nu încurajează existența proiectelor internaționale, acestea nu apar.

Credem că această tendință trebuie susținută prin diferite măsuri care privesc promovarea dar și evaluarea proiectelor internaționale, în special în ceea ce privește **implicarea elevilor**.

Așteptările noastre privind dimensiunea “**evitarea incertitudinii**” nu au fost satisfăcute de rezultatele cercetării: ne așteptam ca, în contact cu alte sisteme școlare, prin participarea la întâlnirile de proiect și prin realizarea unor activități împreună cu parteneri din alte țări, incertitudinea, alteritatea și ambiguitatea să fie mai ușor acceptate. Diferența de doar două procente sugerează un început de evoluție în direcția dezirabilă dar și **lipsa unor evoluții semnificative**. Această lipsă de schimbare este confirmată și de faptul că abaterea standard este cea mai mică decât la alte dimensiuni.

Analizând răspunsurile la fiecare item, constatăm:

- Ca element de evoluție, o atitudine mai nuanțată față de minorități.

¹⁰ Acest lucru este confirmat și de experiența autorului ca evaluator de proiecte Comenius: elevii au de regulă roluri de execuție în cadrul acestor proiecte, nefiind implicați decât în mică măsură în proiectarea și evaluarea acestora.

- Ca elemente puternice de continuitate: tendința spre evitarea conflictelor (confirmată și de răspunsurile specifice altor dimensiuni) și preocuparea majoră în direcția stabilirii unor reguli ferme, mai ales pentru elevi – tendințe asupra cărora ar trebui să se intervină, cu prioritate, în viitor.

Credem că în majoritatea școlilor proiectele internaționale au fost un mijloc de evitare a incertitudinilor legate de pașii ezitanți ai reformei educaționale de la noi: faptul că fundamentele dar și manifestările reformei s-au schimbat de la un mandat la altul, i-a determinat pe profesori să caute răspunsurile la întrebările care-i frământă în alte sisteme școlare. Incertitudinea creată de evoluția reformei în propriul sistem educațional a fost compensată prin căutarea certitudinilor în alte sisteme școlare.

Pe dimensiunea “**individualism-colectivism**”, pe fundalul aceleiași lipse de schimbări majore, putem constata:

- O ușoară evoluție spre **individualism**, combinată cu o abatere standard mai mică decât la alte dimensiuni.
- O îmbunătățire a comunicării în interiorul școlii – datorată probabil și impunerii diseminării proiectului în școală și comunitate, ca dimensiune esențială a succesului.
- “Armonia” rămâne o valoare fundamentală, fiind descurajată existența mai multor “voci” și a ideilor alternative.

Aici, intervenția trebuie să fie ceva mai nuanțată: avem nevoie, așa cum am mai spus, atât de trăsături culturale specifice individualismului (spiritul de inițiativă, recunoașterea meritelor personale etc.) cât și de trăsături “colectiviste” (mai ales privind lucrul în echipă).

Chiar dacă pe dimensiunea “**masculinitate – feminitate**” înregistrăm cea mai mică diferență (sub 1%) față de cercetarea ISE, rezultatele sunt interesante din mai multe puncte de vedere:

- Abaterea standard este cea mai mare, fapt care denotă tensiuni, existența unor subculturi de grup și existența unor trăsături ambivalente.
- **Nevoia de recunoaștere**, specifică culturilor masculine este foarte puternică. Se pare că multe inițiative legate de proiectele internaționale au avut ca origine tocmai această nevoie de recunoaștere. Această nevoie a fost confirmată și de rezultatele analizei răspunsurilor la chestionarul referitor la sistemul de valori.
- Pe de altă parte, nevoia de ordine specifice aceluiași tip de cultură este la fel de puternică. Această trăsătură se coroborează cu cea similară existentă la dimensiunea “evitarea incertitudinii”.
- Specifică unor culturi “feminine” este tendința de a lucra cu “persoane cu care te poți înțelege”. Nu credem că spunem ceva nou când constatăm că echipele de proiect s-au constituit mai ales pe bază de afinități personale.
- De asemenea, specifică unor culturi feminine este dorința de a avea relații bune cu șefii (care se coroborează cu distanța mare față de putere). Încă o dată, se confirmă importanța inițiativei și / sau acceptului directorului școlii în legătură cu dezvoltarea proiectelor internaționale.

Credem că intervențiile ameliorative vor trebui să țină seama de aceste aspecte, anume să ofere recunoaștere pentru orice inițiativă dezirabilă și, în același timp, să ofere un loc important conducerii școlii (mai ales dacă luăm în calcul și tendințele de descentralizare a sistemului școlar).

Ni se par semnificative și diferențele regionale care au apărut. Cea mai mare **distanță față de putere** se înregistrează în județele din sud – Dolj (dar cu o abatere standard foarte mare), Constanța și București, iar cea mai mică în Brașov și Iași. Deci școlile din județul Brașov au o situație mai apropiată de dezirabil.

Jud.	Distanța față de putere	
	Medie	Ab.
Jud. Dolj	26.73	5.37
Jud. Constanța	26.23	4.56
București	25.78	4.38
Jud. Cluj	25.05	4.02
Jud. Iași	24.69	4.64
Jud. Brașov	23.55	4.33
General	25.43	4.49

Cele mai **individualiste** județe sunt cele estice - Iași și Constanța -, iar cele mai **colectiviste**, Brașov și Dolj.

Jud.	Individualism – colectivism	
	Medie	Ab.
Jud. Iași	18.1	2.33
București	17.83	3.17
Jud. Constanța	17.82	2.34
Jud. Cluj	17.42	3
Jud. Dolj	17.35	2.02
Jud. Brașov	17.09	2.56
General	17.68	2.72

Cele mai “**masculine**” județe sunt Constanța și Dolj, iar cele mai “**feminine**”, Brașov și Iași.

Jud.	Masculinitate – feminitate	
	Medie	Ab
Jud. Constanța	23.8	4.44
Jud. Dolj	22.96	4.47
Jud. Cluj	22.89	3.42
București	22.52	4.13
Jud. Iași	22.02	4.47
Jud. Brașov	21.3	4.83
General	22.6	4.23

Nivelul cel mai mare de **evitare a incertitudinii** se întâlnește, din nou, în sud (Dolj, București și Constanța) iar cel mai mic în Iași și Brașov – situație aproape identică celei de la “distanța față de putere”.

Unit. Șc.	Evitarea incertitudinii	
	Medie	Ab.
Jud. Dolj	33.98	4.68
București	33.53	4.55

Unit. Șc.	Evitarea incertitudinii	
	Medie	Ab.
Jud. Constanța	33.51	4
Jud. Cluj	32.93	4.47
Jud. Brașov	31.99	3.93
Jud. Iași	31.62	4.7
General	33.05	4.43

Este interesant faptul că acolo unde am postulat o evoluție netă spre una din cele două extremitățile ale continuum-urilor respective, ierarhia județelor este aproape identică. Deci, trebuie insistat mai mult pe reducerea distanței față de putere și a nivelului evitării incertitudinii în sud, aceste două trăsături fiind mai aproape de situația dorită în județele din centrul și nordul țării.

Nu am constatat diferențe semnificative (cea mai mare este de 1.5%) între unitățile școlare din mediul rural și cele din mediul urban. Un fapt din nou explicabil: cu un sistem încă centralizat, diferențele culturale care țin de necesitatea adaptării ofertei educaționale la nevoia locală de educație sunt încă mici. De asemenea, numărul mic de școli rurale din eșantionul nostru face extrem de dificilă generalizarea. Totuși, ca tendință înregistrată (vezi tabelul de mai jos), școlile rurale din eșantionul nostru au o cultură cu o distanță mai mică față de putere, mai colectivistă, mai feminină și cu un nivel mai scăzut de evitare a incertitudinii. În aproape toate cazurile, abaterea standard este mai mare, fapt datorat probabil și fluctuației de personal, mult mai mare în mediul rural decât în cel urban.

Unit. Șc.	Distanța față de putere		Individualism - colectivism		Masculinitate - feminitate		Evitarea incertitudinii	
	Medie	Ab.	Medie	Ab.	Medie	Ab	Medie	Ab.
1. Șc. Al. I. Cuza – Podu-Iloaiei	23.95	4.94	18.1	2.7	22.6	5.4	30.9	4.94
2. Gr. Șc. – Prejmer	23.45	3.9	17.85	2.19	21.25	4.33	32.05	4.04
3. Șc. Gen. – Prejmer	22	4.76	16.95	2.51	19.3	5.78	31.05	5.39
4. Șc. Gen. – Ghindărești	26.5	4.97	17.18	2.6	22.43	4.79	31.75	4.84
Medii / abateri școli rurale	23.97	4.64	17.52	2.5	21.39	5.07	31.43	4.8
Medii / abateri generale	25.43	4.49	17.68	2.72	22.6	4.23	33.05	4.43

Ca o concluzie generală la acest paragraf, putem spune că tendințele presupuse se regăsesc în rezultate dar nu cu amploarea așteptată. Cultura organizațională se schimbă foarte greu, într-un timp lung și, credem noi, este nevoie de o intervenție conștientă, programatică în acest sens.

2.2. Modificări în sistemul dominant de valori

Nici rezultatele analizei răspunsurilor la cel de-al doilea chestionar nu semnalează modificări spectaculoase în culturile organizaționale ale școlilor implicate în proiecte internaționale.

Instrumentul aplicat a urmărit ierarhia într-un set de 8 valori personale, înțelese ca factori motivatori:

- **Ordinea** se referă, în principal, la atitudinea față de schimbare și preferința pentru un mediu stabil, structurat de viață. De asemenea această valoare mai cuprinde și elemente ce țin de “distanța față de putere”, anume relația dintre șefi și subordonați, în speță atitudinea față de elevi.
- **Învățarea** se referă la capacitatea de schimbare prin învățare (individuală sau organizațională). Având în vedere că școala are ca misiune tocmai învățarea, sunt de așteptat scoruri mari pentru această valoare.
- **Puterea** este abordată ca factor motivațional. Unele teorii ale motivației pun chiar “dorința de putere” printre factorii motivatori de nivel superior.
- Valoarea **oameni** se referă la modul de abordare a celorlalți – nivelul de empatie, capacitatea de a te înțelege cu celălalt, de a fi receptiv la nevoile altora.
- Valoarea **rețea** se referă la comunicare: deschidere, transparență, eficiență etc., - inclusiv capacitatea de a lucra în echipă.
- **Siguranța** – inclusiv a locului de muncă - este tot un factor motivațional puternic, conform majorității teoriilor.
- **Succesul personal** este abordat tot din perspectivă motivațională luând în considerare faptul că autorealizarea reprezintă nivelul ultim de motivare.
- În sfârșit, **supraviețuirea** se referă la primul nivel motivațional, al nevoilor fundamentale – general umane dar și profesionale.

În cercetarea ISE, pe primul loc, la distanță mare de celelalte valori se situează **ordinea**, urmată de **învățare** și **oameni**. Celelalte valori au un loc variabil, generalizările fiind riscante.

Rezultatele cercetării de față nu sunt mult diferite¹¹. Pe primele două locuri se situează **ordinea** și **învățarea** (la fel ca în cercetarea ISE) dar pe locurile următoare trec **succesul personal**, **rețeaua** și **supraviețuirea**. **Oamenii** sunt pe locul 6 în ierarhie, iar ultimele locuri sunt ocupate de **putere** și **siguranță**. Considerăm ca importanță această schimbare în ierarhia valorilor, deoarece ne arată factorii care îi motivează pe oamenii școlii în inițierea și susținerea proiectelor de cooperare internațională – anume **dorința de afirmare**, **deschiderea la comunicare** și **supraviețuirea profesională**. Aceasta din urma ni se pare importantă mai ales în condițiile ofertei inadecvate de dezvoltare profesională (formare continuă, consultanță, dezvoltare managerială) care există în prezent în sistem. Ca urmare, **proiectele internaționale sunt văzute de mulți ca modalitate de dezvoltare profesională și de atingere a succesului personal prin comunicare și parteneriat**.

Am putut înregistra și anumite diferențe regionale în preferințele pentru anumite valori:

¹¹ Vezi Anexa 4

Judet	Tipuri de valori							
	Ordine	Învatare	Putere	Oameni	Retea	Siguranta	Succes Personal	Supravie-tuire
Clasament Iași	1	2	8	5	3	7	4	6
Clasament Brașov	1	2	7	5	6	8	4	3
Clasament Constanța	1	2	7	6	4	8	3	5
Clasament Cluj	1	2	7	5	3	8	4	6
Clasament Dolj	1	5	8	6	3	7	4	2
Clasament București	1	2	7	5	4	8	3	6
CLASAMENT GENERAL	1	2	7	6	4	8	3	5

După cum se poate observa, București și Constanța reprezintă media: clasamentele valorilor luate în considerare sunt identice (Constanța) sau aproape identice (București) cu clasamentul general. Diferența cea mai mare apare la Dolj, unde supraviețuirea este a doua valoare (după ordine) iar învățarea trece pe locul 5. La Brașov supraviețuirea este pe locul 3 iar succesul personal pe 4. La Iași și Cluj, comunicarea este mai importantă decât succesul personal.

Diferențe interesante apar și la școlile rurale unde, chiar dacă ordinea și învățarea își păstrează locurile, pe pozițiile următoare se situează, **supraviețuirea, oamenii, succesul personal**, abia apoi rețeaua (puterea și siguranța păstrându-și ultimele două locuri). Lucrând mai mult cu copii din medii defavorizate, școlile din mediul rural sunt, cu siguranță, mai receptive la nevoile educaționale locale, mai ales la cele specifice acestor grupuri defavorizate.

Ca o concluzie la acest paragraf, putem spune că în privința valorilor dominante lucrurile se schimbă la fel de greu (ca și în cazul dimensiunilor analizate la paragraful anterior). Dar, un început de mișcare poate fi înregistrat și trebuie susținut prin măsuri politice și strategice. Oamenii trebuie încurajați să dezvolte proiecte de cooperare internațională mizând pe ambiție (“succesul personal”), pe dezvoltare profesională (“supraviețuirea”), oferind informații abundente și pe toate canalele posibile (“rețea”) dar indicând și faptul că aceste proiecte vor ajuta unitatea școlară să-și structureze mai bine oferta educațională (“învățare”) și să combată “turbulențele” (“ordinea”).

3. Concluzii și recomandări în vederea dezvoltării dimensiunii europene a activității școlare

3.1. Concluzii generale

În urma cercetării întreprinse au fost confirmate concluziile studiilor și cercetărilor realizate de către ISE și menționate pe parcursul lucrării. În cele ce urmează vom puncta câteva trăsături generale ale culturii organizaționale - așa cum au reieșit din cercetarea de față. Subliniem faptul că există și excepții, la toate aspectele menționate.

- **Distanța mare față de putere** – care induce tendință spre centralizare și stiluri autoritare de conducere, uniformitate, lipsa de inițiativă, centrarea excesivă pe ofertantul de educație și nu pe client, nevoia acută de ordine, orientarea pe termen scurt și inabilitatea de a proiecta și realiza dezvoltarea organizațională.
- **Nivel mare de evitare a incertitudinii** – care induce sentimentul provizoratului și închiderea școlii față de comunitate.
- Existența celor două trăsături este confirmată și de rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului referitor la setul personal de valori, care indică **ordinea** drept valoarea fundamentală. Ordinea servește atât menținerii unei distanțe mari între șefi și subordonați cât și evitării incertitudinii prin tentativele (evidente, credem noi) de a reglementa toate aspectele vieții școlare – de la mișcarea personalului și dezvoltarea curriculară până la intrarea și ieșirea din școală folosind numai anumite uși și scări.
- **Celelalte dimensiuni culturale**, cu o prezență ambivalentă, pot fi relativ ușor utilizate (datorită lipsei unei dominante clare) pentru introducerea și consolidarea schimbărilor, prin conceperea unor măsuri de sprijin care se folosesc de trăsăturile considerate ca dezirabile.

Am insistat pe aceste trăsături pentru că, în opinia noastră, ele pot stânjeni introducerea reformelor educaționale care implică, pe de o parte, descentralizarea și “aplatizarea” structurilor organizaționale și, pe de altă parte, deschiderea școlii la cooperarea internațională. Dezvoltarea unor proiecte internaționale de succes implică o **altă atitudine față de autoritate** – autoritatea profesională devenind mai importantă decât autoritatea formală – și, mai ales, o **discriminare pozitivă a diferenței**, specifică unui grad redus de evitare a incertitudinii. Chiar dacă există o oarecare evoluție în atitudinea față de minorități, se mizează, în continuare, în proiectele derulate, pe teme generale care nu pun probleme de discriminare dar nici nu se adresează unei anumite populații țintă (mai ales din rândul grupurilor dezavantajate).

De asemenea, așezarea “ordinii” în fruntea setului de valori poate conduce la rigiditate și la considerarea regulilor ca fiind mai importante decât domeniul reglementat. Or, proiectele internaționale presupun flexibilitate, “regulile jocului” fiind adesea schimbate pe parcurs. Totodată, centrarea pe reguli poate înăbuși creativitatea atât de necesară în dezvoltarea unor astfel de proiecte¹².

¹² Ca evaluator autorul acestui studiu a observat că multe dintre proiecte seamănă între ele: se consideră că o anumită corectitudine formală (inclusiv a “limbii de lemn” folosite) poate garanta finanțarea proiectului mai degrabă decât originalitatea temei și utilitatea ei pentru școală. Totodată, foarte multe cereri de finanțare sunt astfel formulate încât pot fi aplicate oricărei teme și oricărei unități școlare.

De aceea, recomandările de mai jos se vor adresa cu precădere celor două dimensiuni culturale menționate mai sus.

3.2. Recomandări generale

La început dorim să subliniem faptul că nu există, în nici un sistem școlar și în nici o organizație, o cultură organizațională monolitică ci doar "amestecuri culturale" care cuprind, în proporții diferite, elementele specifice dimensiunilor analizate. Ca urmare, intervențiile pot avea efecte diferite în cadrul subculturilor respective. Pe de altă parte, cercetările realizate (inclusiv cea de față) indică predominarea unor anumite trăsături și unor anumite linii de evoluție culturală - evoluție care poate fi anticipată și chiar provocată. De aceea, intervențiile reglatoare trebuie, și ele, diferențiate pornind de la analiza culturii concrete din fiecare unitate școlară, neexistând "soluții panaceu".

Noi vom propune o serie de intervenții care, pornind de la starea actuală, urmăresc favorizarea dezvoltării proiectelor de cooperare internațională. Aceste intervenții, care au un nivel mare de generalitate, vor trebui implementate cu precauții și, de preferință, vor fi selectate acele tipuri de intervenții care se potrivesc culturii concrete din fiecare școală. Totodată, intervențiile proiectate vor trebuie să se bazeze pe trăsăturile puternice ale culturilor existente, **inclusiv pe cele care trebuie schimbate**. De exemplu, printre altele:

- distanța mare față de putere poate fi utilă pentru introducerea schimbărilor prin **manageri** și prin **lideri**;
- nivelul mare de evitare a incertitudinii poate fi util sugerându-se cadrelor didactice că **siguranța locului de muncă** depinde și de capacitatea de a dezvolta proiecte internaționale;
- se poate sugera directorilor, profesorilor și părinților că implicarea elevilor în proiecte internaționale va induce **mai multă ordine** în relațiile dintre elevi și profesori, dintre copii și părinți.

În cele de mai jos, propunem un demers care vizează, pe de o parte, **construirea unor culturi organizaționale puternice** și, pe de altă parte, **accentuarea unor valori** care favorizează schimbarea: democrația, deschiderea spre comunitate, transparența, comunicarea, sensibilitatea și empatia, atitudinea pozitivă față de "celalalt", promovarea învățării permanente la toate palierele organizației, autonomia intelectuală și morală, îndrăzneala și curajul dar toate temperate cu un simț moral puternic etc.¹³.

Schimbarea culturii organizaționale, ca parte integrantă a procesului de dezvoltare instituțională, nu se poate realiza fără îndeplinirea unor condițiilor absolut necesare **oricărei** schimbări organizaționale: unde nu există **comunicare, motivare, participare și formare** nu pot evolua nici indivizii, nici grupurile, nici organizațiile și nici comunitățile. Aceasta cu atât mai mult cu cât școala nu este doar un instrument de **transmitere** a unei anumite culturi ci un loc de **construcție culturală**.

Prima condiție a dezvoltării organizaționale este **formarea unei culturi puternice**, proces în care competențele "umane" ale managerului sunt hotărâtoare. Forța și coeziunea unei culturi

¹³ Este necesară o dezbatere națională în acest sens pentru ca politicile și strategiile care vizează reformarea și dezvoltarea sistemului de educație să fie orientate de un nou set de valori acceptat în mod conștient de toți actorii importanți

determină loialitatea membrilor organizației respective. Realizarea unei **culturi organizaționale puternice** este condiționată de:

- Cunoașterea obiectivelor și a expectațiilor de către toți membrii organizației.
- Abordarea clară și, în același timp, specifică.
- Exprimarea largă și împărtășirea valorilor și a celelalte componente culturale fundamentale.
- Existența și funcționarea rețelelor informale de comunicare.
- Consensul grupurilor de interes - în primul rând al educatorilor -, în construirea sprijinului și acceptarea schimbării.
- Edificarea încrederii în manageri, în comunicare și în modul în care sunt abordate problemele.
- Considerarea schimbării ca o ocazie de construire a competențelor și de dezvoltare profesională și personală.
- Oferirea unui timp suficient pentru ca o nouă valoare sau un nou comportament să devină "normale" și recunoașterea dreptului de a greși.
- Încurajarea oamenilor să inițieze noi abordări, modele de comportament și sisteme, adaptate împrejurărilor schimbate.

Pornind de la trăsăturile unei culturi organizaționale puternice dar și de la concluziile cercetării de față, propunem următoarele **recomandări referitoare la conceperea, monitorizarea și evaluarea proiectelor de cooperare internațională (inclusiv privind aplicațiile / cererile de finanțare).**

1. Nevoia de comunicare fiind evidentă, trebuie încurajată, folosind pârgii administrative și manageriale, **cunoașterea proiectelor internaționale** (inclusiv a intențiilor de a dezvolta astfel de proiecte) de către profesori, părinți, elevi și în întreaga comunitate. Propunem **punctarea mai consistentă a diseminării** proiectelor în comunitate.
2. Dată fiind distanța mare față de putere, trebuie prevăzută, chiar prin proiecte, **implicarea și recompensarea** managerilor / liderilor care dezvoltă și promovează cooperarea internațională.
3. Tot legată de distanța față de putere, recomandăm **punctarea suplimentară a proiectelor în care elevii au roluri consistente în proiectarea și evaluarea internă** (și nu doar rolul de a executa a ceea ce au gândit profesorii...).
4. Nevoia de ordine trebuie utilizată prin **valorizarea pozitivă și punctarea consistentă a aplicațiilor care sunt legate explicit de nevoile identificate la nivelul unității școlare**. Vor fi recompensate acele proiecte care vor fi legate de nevoi specifice ale unității școlare respective și care au rezultate / produse care se adresează nevoilor respective.
5. Vor fi încurajate **proiecte cu teme originale**¹⁴.
6. Vor fi solicitate **creditarea mai consistentă a stagiilor de formare** în străinătate (prin cursuri Comenius sau Grundtvig) și **acordarea unor puncte suplimentare** celor care au urmat astfel de cursuri (în dosarele de titularizare, transfer, gradație de merit, salariu de merit etc.).
7. Vor fi punctate suplimentar argumentele privind modul în care proiectele de cooperare internațională **contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din școală**.
8. Școlile și echipele (inclusiv membrii echipelor) care dezvoltă proiecte deosebite și de succes, vor fi **popularizate prin toate mijloacele**, inclusiv prin rapoartele de inspecție.

¹⁴ Nu ar putea deveni **originalitatea proiectului** o prioritate națională ?

9. **Vor fi recompensate** persoanele / echipele / unitățile școlare care răspund cel mai bine la **prioritățile naționale** ale proiectelor (de exemplu, prin aprobarea unui mic supliment la buget și prin popularizare în mijloacele de informare la îndemâna ANS).
10. **Promovarea muncii în echipă** și punctarea suplimentară a echipelor care cuprind elevi, părinți și, mai ales, reprezentanți ai minorităților și ai grupurilor dezavantajate.
11. **Încurajarea tinerilor** de a-și asuma răspunderea pentru conceperea, realizarea concretă și evaluarea schimbărilor. De exemplu, școlile care au coordonatori de proiect sub 30 de ani vor primi 2 puncte în plus la evaluarea cererii de finanțare¹⁵.
12. **Încurajarea parteneriatelor între unități școlare din România** în dezvoltarea proiectelor internaționale (inclusiv a partenerilor nefinanțați). De exemplu, se pot acorda puncte suplimentare școlilor aflate la primul proiect finanțat și care, anterior, au fost parteneri nefinanțați.
13. **Formare personalului cheie** – personalul ANS care oferă consultanță de specialitate și inspectorii responsabili cu cooperarea internațională – în domeniul analizei culturilor organizaționale și al intervenției culturale.

Toate aceste măsuri recomandate au ca scop nu numai facilitarea introducerii măsurilor de reformă (schimbare) în educație ci și compensarea, diminuarea și, în timp, eliminarea acelor trăsături culturale dominante care pot stânjeni procesul de compatibilizare a sistemului nostru de învățământ (inclusiv în plan axiologic) cu celelalte sisteme școlare europene.

¹⁵ pentru toate proiectele, nu numai pentru burse, așa cum se procedează în prezent.

Anexe

Anexa 1:

Chestionar pentru identificarea dimensiunilor culturale (tipologia lui G. Hofstede)

Datele personale

- Unitatea școlară (localizare, nivel, tip).
- Funcția.
- Sexul.
- Vârsta.
- Specialitatea.
- Vechimea în învățământ.

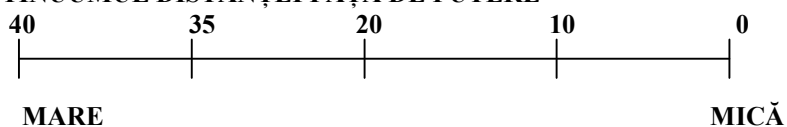
Nr. crt	Afirmație	Acord Puternic	Acord relativ	Nu sunt sigur	Dezacord relativ	Dezacord puternic
1	Simt disconfort sau jenă atunci când trebuie să-mi contrazic șefii	5	4	3	2	1
2	Băieții nu au voie să plângă și li se poate permite să se bată, în timp ce fetele au voie să plângă dar nu li se permite să se bată	5	4	3	2	1
3	Mi se pare că la serviciu sunt supus unui stress deosebit de mare	5	4	3	2	1
4	Trebuie ca, în orice împrejurare, să fie menținută armonia și să fie evitate conflictele directe	5	4	3	2	1
5	De regulă, șefii direcți, iau singuri decizia pe baza informațiilor disponibile și o comunică subalternilor.	5	4	3	2	1
6	Stilul decizional pe care îl practică șefii mei direcți mi se pare a fi adecvat organizației școlare și, în general, întregului sistem de învățământ	5	4	3	2	1
7	Pentru mine, câștigul material este mai important decât relațiile bune cu șefii mei direcți	5	4	3	2	1
8	Dacă vrei ca o persoană competentă să-și facă munca așa cum se cuvine, este cel mai bine să-i dai instrucțiuni cât se poate de complete și de precise	5	4	3	2	1
9	Scopul principal al educației este "a învăța cum să te comporți"	5	4	3	2	1
10	Profesorii sunt niște "înțelepți" care transferă elevilor învățătura personală	5	4	3	2	1
11	Pentru mine, a avansa în carieră sau într-un serviciu mai bun este mai important decât a avea o viață liniștită	5	4	3	2	1
12	Majoritatea școlilor ar putea merge mult mai bine dacă	5	4	3	2	1

	conflictele ar putea fi eliminate odată pentru totdeauna					
13	A vorbi deschis și a spune adevărul “verde în față” este o caracteristică de dorit a unei persoane cinstite	1	2	3	4	5
14	Elevii trebuie să-i trateze întotdeauna pe profesori cu respect, orice familiarism trebuind respins	5	4	3	2	1
15	Pentru mine a avea o ocupație care să mă stimuleze este mai important decât siguranța locului de muncă	5	4	3	2	1
16	Ce este diferit este periculos	5	4	3	2	1
17	Pentru mine, este mai importantă posibilitatea de a-mi alege activitatea pe care o desfășor la locul de muncă decât condițiile fizice de muncă (spațiu, lumină, căldură etc.)	5	4	3	2	1
18	Subordonații dumneavoastră așteaptă să li se spună ce să facă	5	4	3	2	1
19	La un profesor, competența deosebită trebuie apreciată mai mult decât atitudinea lui prietenoasă cu elevii și colegii	5	4	3	2	1
20	Elevii mei preferă moduri de învățare cu programe analitice fixe și sunt preocupați, în primul rând, de corectitudinea răspunsurilor	5	4	3	2	1
21	Este foarte important pentru mine ca munca pe care o desfășor să-mi permită să dispun de suficient timp liber pentru a sta cu familia și a mă recrea	1	2	3	4	5
22	În clasă trebuie ca toate inițiativele educaționale majore să vină de la profesori	5	4	3	2	1
23	Obținerea unor performante deosebite și echitatea sunt mai importante decât solidaritatea și egalitatea	5	4	3	2	1
24	Se presupune că profesorii au răspunsuri pentru orice întrebare	5	4	3	2	1
25	Scopul principal al educației este “a învăța cum să înveți”	1	2	3	4	5
26	Pentru mine, mai important este ca oamenii să-mi recunoască valoarea ca persoană și competența profesională decât să lucrez într-o echipă în cadrul căreia primează obținerea unor relații optime de cooperare	5	4	3	2	1
27	Prefer să nu schimb des școala în care predau	5	4	3	2	1

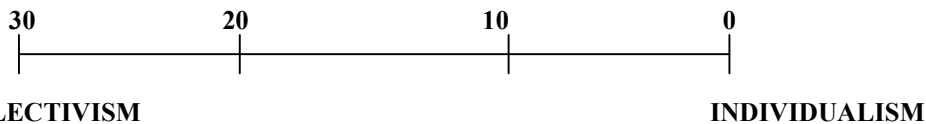
28	De regulă, în clasă, iau singur deciziile majore și le comunic elevilor	5	4	3	2	1
29	Eșecul școlar este un dezastru pentru elevi	5	4	3	2	1
30	Ca profesor, respectiv director, trebuie să ai întotdeauna la îndemână răspunsuri precise la majoritatea întrebărilor pe care elevii, respectiv subalternii ar putea să ți le pună	5	4	3	2	1
31	Regulamentele și instrucțiunile nu trebuie încălcate de subordonați nici chiar dacă ei consideră că acest lucru este în interesul școlii	5	4	3	2	1
32	Elevii mei preferă, mai presus de orice, teme libere și sunt preocupați de calitatea discuțiilor	1	2	3	4	5

Distanța față de putere	Colectivism individualism	-	Masculinitate feminitate	-	Evitarea incertitudinii
1	4		2		3
5	9		7		8
6	13		11		12
10	17		15		16
14	21		19		20
18	25		23		24
22			26		27
28			29		30
					31
					32
TOTAL	TOTAL		TOTAL		TOTAL

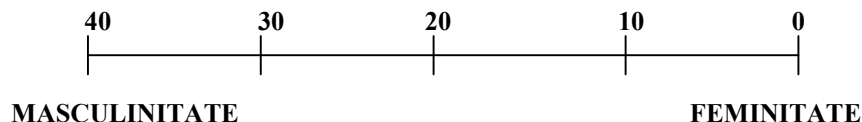
CONTINUUMUL DISTANȚEI FAȚĂ DE PUTERE



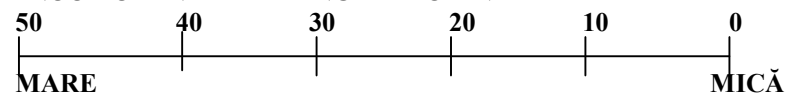
CONTINUUMUL COLECTIVISM - INDIVIDUALISM



CONTINUUMUL MASCULINITATE - FEMINITATE



CONTINUUMUL EVITAREA INCERTTUDINII



Chestionar pentru identificarea setului ascuns de valori personale

Datele personale

- Unitatea școlară (localizare, nivel, tip).
- Funcția.
- Sexul.
- Vârsta.
- Specialitatea.
- Vechimea în învățământ.

1	2	În coloana 1, marcați cu un X afirmațiile pe care le considerați adevărate
	1	Viața constă din lucruri drepte și lucruri nedrepte.
	2	Conceptele de “bine” și “rău” nu au nici un înțeles dacă nu cunoaștem contextul.
	3	În mod normal, procedez așa cum mi se pare corect la momentul respectiv.
	4	Un lucru este corect dacă toată lumea crede că este așa.
	5	Mă simt mai bine atunci când fac parte dintr-o comunitate cu un sistem de valori propriu.
	6	Mi se pare corect să existe un respect firesc pentru cei care conduc.
	7	Un rezultat bun este adesea mai important decât modul în care a fost obținut.
	8	Nu îmi pot permite întotdeauna să mă gândesc care este modul corect de a acționa.
	1	Pe termen lung, voi fi răsplătit pentru ceea ce fac.
	2	Adesea se pot găsi soluții pentru varianta câștig / câștig.
	3	Mi se pare important să mă respect și să fiu respectat.
	4	Nu sunt importante recompensele personale dacă există colaborare.
	5	Este aproape un câștig în sine să fii implicat în procesul de globalizare.
	6	Este un câștig în sine să simți siguranța pe care ți-o dă apartenența la un grup social.
	7	Voi fi răsplătit pentru binele pe care îl fac.
	8	Faptul că îmi merge bine în viață este o răsplată.
	1	Frica de pedeapsă poate determina uneori oamenii să facă lucruri bune.
	2	Cred că libertatea personală a fiecăruia poate genera comportamentul cel mai acceptabil.
	3	Adesea oamenii trebuie să fie forțați pentru a se comporta într-un anumit fel.
	4	În mod normal, se poate cădea de acord asupra unui comportament potrivit.
	5	Comportamentul meu este determinat de conștientizarea opiniilor mele despre viață.
	6	Dacă vreau să mă simt în siguranță, trebuie să urmez instrucțiunile celor aflați la conducere.
	7	Fac ceea ce sunt plătit să fac.
	8	Fac tot ceea ce este necesar pentru a supraviețui.
	1	Cred că ocup locul care mi se cuvine în viață.
	2	Toată lumea are resursele necesare pentru a-și construi propria viață.
	3	Iau ce pot de la viață.
	4	La dezvoltarea mea contribuie cel mai mult relațiile pe care le am cu ceilalți.
	5	Mă dezvolt prin înțelegerea contextului în care mă aflu.
	6	Respectul și statutul pe care le voi avea în viață corespund concepției mele despre viață.
	7	În viață vreau să-mi creez un loc al meu.
	8	Viața este o junglă și trebuie să lupți pentru a supraviețui.
	1	Lupt pentru ceea ce este drept și mă revolt împotriva nedreptăților.
	2	Mă zbat pentru a înțelege contextul evenimentelor.
	3	Lupt pentru a-mi satisface trebuințele.
	4	Lupt pentru a ajunge la relații bune cu ceilalți.
	5	Lupt pentru supraviețuirea Pământului.
	6	Lupt pentru grupul social din care fac parte.
	7	Lupt pentru a obține o parte din tot ce are această lume de oferit.
	8	Lupt pentru viața mea.
	1	Deciziile trebuie luate de către cei ce au autoritatea să o facă.
	2	Mulți oameni au capacitatea de a hotărî pentru ei înșiși.
	3	Cel care ia decizii trebuie să fie persoana cea mai puternică din grup.
	4	În fiecare grup deciziile sunt o răspundere colectivă

5	Deciziile sunt luate de către conducători cu abilități înnăscute.
6	Deciziile trebuie luate de cei cu cea mai mare experiență de viață.
7	Ajung să ia decizii cei care au reușit să-i îndepărteze pe ceilalți.
8	Hotărâsc pentru mine.
1	Oamenii trebuie să fie responsabili pentru acțiunile lor.
2	Este mai important să înveți din greșeli decât să cauți vinovatul.
3	Oamenii își asumă responsabilitatea numai dacă vor avea de suferit nefăcând acest lucru.
4	Dacă se ajunge la armonie, responsabilitatea nu mai este atât de importantă.
5	Atunci când îmi asum responsabilități, ele înseamnă ceva pentru mine.
6	Îmi asum responsabilitatea pe care mi-o atribuie șefii.
7	Îmi asum responsabilitatea pentru ceea ce fac și suport consecințele.
8	În general, sunt singurul răspunzător pentru acțiunile mele.
1	Cu timpul voi primi ceea ce merit.
2	Nu există nici un rezultat sigur pentru ceea ce fac.
3	Dacă nu obțin acum ceea ce doresc, s-ar putea să nu obțin niciodată.
4	În timp, voi primi mai puțin de la comunitate decât ceea ce investesc.
5	Cu timpul, vom învăța cum să trăim împreună pe Pământ.
6	Nu este atât de important ceea ce obțin, atâta vreme cât locul meu este în altă parte.
7	Obțin rezultate doar în urma a ceea ce fac singur.
8	Obțin cu greu mai mult decât dreptul de a trăi acceptabil.
1	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță regulilor și procedurilor.
2	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță înțelegerii ansamblului.
3	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță conducătorilor ce au puterea de a răzbate.
4	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță relațiilor reciproce de lucru.
5	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță stabilirii unei rețele cu ceilalți.
6	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță tradițiilor și obiceiurilor.
7	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță obiectivelor și planificării.
8	Organizația cu cele mai bune rezultate este cea care acordă o mare importanță dezvoltării spiritului de luptă.
1	Cei mai mulți dintre prietenii mei au aceleași valori ca și mine.
2	Mă fascinează diversitatea valorilor de care sunt atașați prietenii mei.
3	Am o mulțime de prieteni, dar numai puțini îmi sunt apropiați.
4	Prietenii mei sunt prieteni pentru o viață.
5	Consider că eu și prietenii mei suntem parte a unei rețele.
6	Prietenii mei formează un grup căruia îi aparțin.
7	Majoritatea prietenilor mei îmi sunt și colegi.
8	Nu există nimeni în care să am încredere totală.
1	În viață este bine să înveți devreme diferența dintre bine și rău.
2	Învăț cel mai bine pornind de la propriile mele premise.
3	Învăț din rezultatele imediate ale acțiunilor mele.
4	Învăț prin interacțiunea cu membrii altor grupuri.
5	Învăț cu ajutorul meditației și intuiției.
6	Învăț din exemple și copiindu-i pe alții.
7	Învăț cel mai bine dacă există și puțină competiție.
8	Învăț din "șturile" pe care le primesc.
1	Prefer să-mi petrec vacanțele în locuri civilizate.
2	A călători înseamnă a experimenta lucruri noi.
3	Când călătoresc, mă conduc după instinct.
4	Vacanțele reprezintă șansa de a întâlni o mulțime de oameni noi și de a-mi face noi prieteni.
5	Când călătoresc mă simt cetățean al lumii.

6	A călători este minunat, dar numai atunci când vizitezi locuri în care te simți în siguranță.
7	Mi se pare important să întâlnesc oameni cu care pot stabili o bună colaborare.
8	Mi se pare important să înțeleg rolul organizației în societate.

Nr. din coloana "2"	Tipuri de valori	Scorul personal
1	Ordine	
2	Învățare	
3	Putere	
4	Oameni	
5	Rețea	
6	Siguranță	
7	Succes personal	
8	Supraviețuire	

Anexa 2: Lista școlilor implicate și date generale

Unit. Șc.	Media de vârstă a respondenților și abaterea standard	Nr. de răspunsuri valabile la chestionare		
		Total	Participanți la proiecte internaționale	Non-participanți la proiecte internaționale
1. Colegiul Național – Iași	35,6 / 11,7	17	8	9
2. Șc. Gen. Petru Poni – Iași	41,2 / 11,8	20	9	11
3. Gr. Șc. I.C. Ștefănescu – Iași	40,4 / 10,2	20	7	13
4. Șc. Al. I. Cuza – Podu-Iloaiei	36,6 / 6,9	20	15	5
5. Gr. Șc. – Prejmer	37,1 / 9,7	20	10	10
6. Șc. Gen. – Prejmer	35,8 / 10,2	20	16	4
7. Lic. Gr. Antipa – Brașov	41,6 / 11,8	19	5	14
8. Șc. Gen. – Ghindărești, Jud. Constanța	35,8 / 10,9	16	9	7
9. Sc. Nr. 38 – Constanța	41,9 / 11,8	19	4	15
10. Col. Ec. Carol I – Constanța	37,5 / 8,1	20	13	7
11. Lic. Teor. Ovidius, Constanța	39,6 / 9,4	19	9	10
12. Șc. I. Agârbiceanu – Cluj	45,1 / 9,1	20	15	5
13. Col. Naț. E. Racoviță – Cluj	35 / 9,4	18	7	11
14. Sc. Spec. Nr. 1 – Cluj	32,1 / 8,7	20	13	7
15. Lic. Teor A. Iancu – Cluj	38,2 / 9,9	20	5	15
16. Col. Naț. Gh-Chițu – Craiova	44,2 / 8	20	10	10
17. Gr. Șc. Tr. Demetrescu – Craiova	41,9 / 9,2	20	7	13
18. Sc. Gen. 21 Gh. Țițeica – Craiova	43,6 / 8,4	20	7	13
19. Sc. Spec. 6 – București	49,5 / 10,1	20	6	14
20. Sc. 59 – București	46,3 / 6,5	20	12	8
21. Lic. I. Creanga – București	40,9 / 10,3	14	7	7
22. Sc. 195 – București	37,6 / 5,5	13	7	6

Unit. Șc.	Media de vârstă a respondenților și abaterea standard	Nr. de răspunsuri valabile la chestionare		
		Total	Participanți la proiecte internaționale	Non-participanți la proiecte internaționale
23. Col. Nat. S. Haret – București	40,6 / 11,6	19	6	13
24. Sc. 10. București	43,8 / 8,7	20	7	13
25. Col Tehn. Gh. Airinei – București	40,6 / 12,7	19	5	14
26. Grad. 240. – București	35,5 / 12,9	10	6	4
27. Sc. Sup. Com. Kretzulescu – București	37,2 / 8,5	15	4	11
28. Lic. Al. I Cuza – București	41,6 / 8,9	19	10	9
TOTAL	39,88 / 9,7	517	239	278

Anexa 3

**Rezultatele brute ale analizei chestionarelor referitoare la modelul Hofstede
(medii și abateri standard)**

Unit. Șc.	Distanța față de putere		Individualism - colectivism		Masculinitate - feminitate		Evitarea incertitudinii	
	Medie	Ab.	Medie	Ab.	Medie	Ab	Medie	Ab.
5. Colegiul Național – Iași	23.8	4.39	18.23	1.79	22.35	2.9	31	3.48
6. Șc. Gen. Petru Poni – Iași	26.8	4.78	17.5	2.37	21.35	4.5	33.45	4.24
7. Gr. Șc. I.C. Ștefănescu – Iași	24.21	4.47	18.57	2.49	21.78	5.10	31.15	6.16
8. Șc. Al. I. Cuza – Podu-Iloaiei	23.95	4.94	18.1	2.7	22.6	5.4	30.9	4.94
9. Gr. Șc. – Prejmer	23.45	3.9	17.85	2.19	21.25	4.33	32.05	4.04
10. Șc. Gen. – Prejmer	22	4.76	16.95	2.51	19.3	5.78	31.05	5.39
11. Lic. Gr. Antipa – Brașov	25.21	4.35	16.47	2.99	23.36	4.39	32.89	2.38
12. Șc. Gen. – Ghindărești	26.5	4.97	17.18	2.6	22.43	4.79	31.75	4.84
13. Sc. Nr. 38 – Constanța	28.78	3.88	17.36	2.57	24.42	4.62	36.21	3.15
14. Col. Ec. Carol I – Constanța	24.75	5.89	18.55	1.96	24.2	4.68	34.15	5.06
15. Lic. Teor. Ovidius	24.89	3.5	18.21	2.26	24.15	3.7	31.94	2.96
16. Șc. I. Agârbiceanu – Cluj	26.85	3.99	17.05	2.26	24.2	3.44	35	3.61
17. Col. Naț. E. Racoviță – Cluj	26.11	4.58	17.05	2.04	23.44	3.33	31.94	5.46
18. Sc. Spec. Nr. 1 – Cluj	26.05	4.17	19.15	2.86	23.1	3.4	34.4	4.14
19. Lic. Teor A. Iancu – Cluj	21.2	3.37	16.45	4.84	20.85	3.51	30.4	4.67
20. Col. Naț. Gh-Chițu – Craiova	25.05	6.61	17.2	2.33	23.15	5.26	34.35	5.08
21. Gr. Șc. Tr. Demetrescu – Craiova	26.1	3.81	16.95	1.9	23.65	4.71	33.85	3.36

Unit. Șc.	Distanța față de putere		Individualism - colectivism		Masculinitate - feminitate		Evitarea incertitudinii	
	Medie	Ab.	Medie	Ab.	Medie	Ab	Medie	Ab.
22. Sc. Gen. 21 Gh. Țițeica – Craiova	29.05	5.7	17.9	1.84	22.1	3.44	33.75	5.61
23. Sc. Spec. 6 – București	26.2	5.46	17.9	3.14	22.15	3.83	35.5	4.92
24. Sc. 59 – București	27.7	4.94	17.8	2.73	22.9	4.33	33.9	4.71
25. Lic. I. Creanga – București	24	3.83	17.07	3.78	23.35	3.3	29.78	5.46
26. Sc. 195 – București	22.76	5.16	17.61	2.92	20.76	4.11	32.15	4.84
27. Col. Nat. S. Haret – București	24.1	4.86	16.78	2.19	22.68	3.58	33.26	4.01
28. Sc. 10. București	26.6	5.11	19.15	3.83	22.6	6.02	35.5	5.04
29. Col Tehn. Gh. Airinei – București	27.05	4.54	17.05	3.11	24.15	3.95	33.68	5.13
30. Grad. 240. – București	31.8	2.18	19.1	4.18	23.2	3.96	36.5	2.61
31. Sc. Sup. Com. Kretzulescu – București	25.06	3.45	17.8	3.08	22.66	4.74	33	5.18
32. Lic. Al. I Cuza – București	22.21	4.31	18.10	2.82	20.78	3.51	32.10	3.68
Medii / abateri generale	25.43	4.49	17.68	2.72	22.6	4.23	33.05	4.43
Media - % din scorul maxim	63.5 %		58.9%		56.5%		66.1%	
Abaterea standard = % din medie	17.6		15.4		18.7		13.4	
Medii Cercetare ISE	27.58		17.23		22.85		34.03	
Media - % din scorul maxim	68.9%		57.4%		57.1%		68.1%	
Diferență între scoruri (ISE / cercetarea de față - %)	5.4 %		-1.5%		0.6%		2%	

Anexa 4

Rezultatele brute ale analizei chestionarelor referitoare la sistemul de valori

Notă: punctajul a fost obținut acordându-se câte un punct pentru fiecare răspuns corespunzător valorii respective și însumându-se punctajele individuale pentru a obține punctajul unității școlare.

Nr. crt.	Unitatea scolara	Tipuri de valori							
		Ordine	Învatare	Putere	Oameni	Retea	Siguranta	Succes Personal	Supravietuire
1	Colegiul National, IASI	118	117	78	81	91	72	90	83
2	Scoala Gen. "P. Poni", IASI	142	130	96	114	110	96	132	116
3	Grup Scolar "I.C. Stefanescu", IASI	189	161	112	153	166	136	149	156
4	Scoala "AL. I. Cuza", Podu - Iloaiei, IASI	168	150	109	140	137	112	129	130
Total Iași		617	558	395	488	504	416	500	485
Clasament Iași		1	2	8	5	3	7	4	6
5	Grup Scolar Prejmer, BRASOV	141	127	95	113	112	84	120	135
6	Scoala Gen. Prejmer, BRASOV	151	132	104	133	130	105	132	130
7	Lic. "Gr. Antipa", BRASOV	140	116	93	101	97	72	99	104
Total Brașov		432	375	292	347	339	261	351	369
Clasament Brașov		1	2	7	5	6	8	4	3
8	Scoala Gen. Ghindaresti, CONSTANTA	98	76	62	84	59	60	72	81
9	Scoala nr. 38, CONSTANTA	162	109	95	88	105	88	120	100
10	Col. Econ. "Carol I", CONSTANTA	153	139	94	118	119	99	122	124
11	Liceul "Ovidius", CONSTANTA	60	84	71	70	74	67	62	50

Nr. crt.	Unitatea scolara	Tipuri de valori							
		Ordine	Învatare	Putere	Oameni	Retea	Siguranta	Succes Personal	Supravietuire
Total Constanța		<i>473</i>	<i>408</i>	<i>322</i>	<i>360</i>	<i>357</i>	<i>314</i>	<i>376</i>	<i>355</i>
Clasament Constanța		1	2	7	6	4	8	3	5
12	Scoala "I. Agârbiceanu", CLUJ	<i>170</i>	159	135	153	165	150	146	153
13	Col. National "E. Racovita", CLUJ	<i>135</i>	112	84	107	107	73	112	96
14	Scoala Speciala 1, CLUJ	<i>169</i>	152	110	130	138	112	136	132
15	Liceul "A. Iancu", CLUJ	<i>128</i>	111	84	86	83	72	87	92
Total Cluj		<i>602</i>	<i>534</i>	<i>413</i>	<i>476</i>	<i>493</i>	<i>407</i>	<i>481</i>	<i>473</i>
Clasament Cluj		1	2	7	5	3	8	4	6
16	Col. National "Gh. Chitu", CRAIOVA	<i>163</i>	132	112	133	137	116	131	132
17	Grup Scolar "T. Demetrescu", CRAIOVA	<i>141</i>	102	99	85	97	79	107	106
18	Scoala nr. 21 "Gh. Titeica", CRAIOVA	<i>181</i>	131	124	134	151	142	146	150
Total		<i>485</i>	<i>365</i>	<i>335</i>	<i>352</i>	<i>385</i>	<i>337</i>	<i>384</i>	<i>388</i>
Clasament Dolj		1	5	8	6	3	7	4	2
19	Scoala Speciala 6, BUCURESTI	<i>140</i>	121	95	111	108	91	116	110
20	Scoala nr. 59, BUCURESTI	<i>159</i>	141	106	118	136	108	121	120
21	Liceul "I. Creanga", BUCURESTI	<i>107</i>	103	75	83	91	68	92	78
22	Scoala nr. 195, BUCURESTI	<i>107</i>	98	70	89	83	72	80	78
23	Col. National "S. Haret", BUCURESTI	<i>167</i>	137	100	119	134	95	114	117
24	Scoala nr. 10, BUCURESTI	<i>187</i>	132	113	140	128	120	137	131
25	Col. Tehnic "Gh. Airinei", BUCURESTI	<i>155</i>	144	118	116	125	113	122	146
26	Gradinita 240, BUCURESTI	<i>82</i>	70	59	59	41	61	61	66

Nr. crt.	Unitatea scolara	Tipuri de valori							
		Ordine	Învatare	Putere	Oameni	Retea	Siguranta	Succes Personal	Supravietuire
27	Scoala Sup. Com. "N. Kretzulescu", BUCURESTI	113	101	73	89	82	72	101	80
28	Liceul "Al. I. Cuza", BUCURESTI	121	111	77	101	104	65	98	80
Total București		<i>1338</i>	<i>1158</i>	<i>886</i>	<i>1025</i>	<i>1032</i>	<i>865</i>	<i>1042</i>	<i>1006</i>
Clasament București		1	2	7	5	4	8	3	6
TOTAL GENERAL		<i>3947</i>	<i>3398</i>	<i>2643</i>	<i>3048</i>	<i>3110</i>	<i>2600</i>	<i>3134</i>	<i>3076</i>
CLASAMENT GENERAL		1	2	7	6	4	8	3	5