

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 37307 (0433)

CĂLIN IULIANA

**STILUL DE CONDUCERE A ȘCOLII DIN PERSPECTIVA
EFICIENȚEI EDUCAȚIEI**

Teză de doctor în pedagogie

Specialitatea **531.02 Management educațional**

Conducător științific:

Cojocaru Vasile Gh.,

doc. habilitat în ped., prof. universitar

Autor:

Călin Iuliana

CHIȘINĂU, 2021

© Călin Iuliana, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, rusă și engleză)	4-6
Lista tabelor	7
Lista figurilor	7
Lista figurilor	8
Lista diagramelor	8
INTRODUCERE	9
1. PERSPECTIVE DE ABORDARE A MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRII ȘI A EFICIENȚEI EDUCAȚIEI	17
1.1. Paradigme ale educației și ale managementului în evoluție	17
1.2. Managementul școlii în contextul schimbării și analizei resurse- nevoi educaționale	24
1.3. Comportamentul individual și organizațional în perspectiva eficienței educației	33
1.4. Abordarea praxiologică a managementului școlii, taxonomia acțiunilor eficiente	43
1.5. Concluzii la capitolul 1	47
2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE A STILULUI DE CONDUCERE A ȘCOLII ÎN PERSPECTIVA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI	48
2.1. Teorii și modele ale conducerii	48
2.2. Tipologia stilurilor de conducere și profilul de competență a managerului școlii	53
2.3. Efectele practicării stilurilor de conducere, dificultăți în conducere și conceperea stilului de conducere în actualitate	66
2.4. Modelul praxiologic-managerial al conducerii școlii în perspectiva eficienței educației ..	82
2.5. Concluzii la capitolul 2	90
3. IMPACTUL STILULUI DE CONDUCERE ASUPRA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI	91
3.1. Eficientizarea condițiilor din școală și optimizarea procesului de învățământ	91
3.2. Decizia ca factor determinant de eficientizare a stilului de conducere	102
3.3. Cultura organizațională/managerială-expresie a stilului de conducere și condiție a creșterii eficienței educației	106
3.4. Criterii de eficiență a educației și efecte de valorizare a Modelului praxiologic- managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației	113
3.5. Concluzii la capitolul 3	117
CONCLUZII GENERALE ȘI PROPUNERI	118
BIBLIOGRAFIE	121
ANEXE	136

Adnotare
Călin Iuliana

Stilul de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației

Teză de doctor în pedagogie, Specialitatea 531.02 Management educațional,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, 2021

Structura tezei. Teza include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie – 211 de surse, 14 anexe. În total, teza conține 135 de pagini text de bază, 43 de figuri, 21 de tabele și 15 diagrame. Rezultatele obținute sunt publicate în 22 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: educație, eficiență, management educațional, resurse-nevoi educaționale, stil de conducere, schimbare, praxiologie, comportament, competență, concept, decizie, model, cultură organizațională.

Domeniu de studiu: Teoria generală a educației, managementul educațional

Scopul cercetării constă în conceptualizarea stilului de conducere a școlii în actualitate și elaborarea Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației.

Obiectivele cercetării: analiza evoluției paradigmelor în educație și management; specificarea conceptului de eficiență a educației și a praxiologiei conducerii școlii; evidențierea, structurarea, tipologizarea stilurilor de conducere; determinarea dificultăților în conducerea școlii și a criteriilor de eficiență a stilurilor de conducere; fundamentarea științifică a Cadrului conceptual de percepere a stilului de conducere a școlii în actualitate; elaborarea și valorizarea Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației; specificarea influenței deciziei și a culturii organizaționale/manageriale ca expresie a stilului de conducere și a eficienței educației.

Noutatea și originalitatea științifică constă în: specificarea conceptelor de bază ale eficienței și abordarea praxiologică a managementului școlii în contextul schimbării; abordarea conceptului de finalitate, ca „rezultat”, ca „rezultat al experienței”, ca „valoare”; fundamentarea științifică a Cadrului conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate și a Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva asigurării eficienței educației.

Problema științifică de importanță soluționată în cercetare constă în fundamentarea științifică a Cadrului conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate, valorificat în Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației, implementarea cărora contribuie la creșterea performanțelor individuale și organizaționale.

Semnificația teoretică a cercetării este determinată de: analiza evoluției paradigmelor educaționale și a managementului în contextul schimbării; specificarea teoriei organizării și comportamentului individual/organizațional din perspectiva praxiologică; analiza evoluției teoriilor și metodelor de conducere, tipologiei stilurilor de conducere și a efectelor sale; analiza resurse- nevoi educaționale.

Valoarea aplicativă a lucrării este reprezentată de: abordarea managementului școlii din perspectivă praxiologică cu specificarea taxonomiei acțiunilor eficiente; argumentarea necesității de redimensionare pe dimensiunile: relațională, metodologică, tehnică, sistemică; determinarea dificultăților în conducerea școlii în actualitate, condițiilor și factorilor de asigurare a eficienței educației în școală prin adaptarea stilului la situație, mediu, context; specificarea deciziei și culturii organizaționale ca expresie și condiție a stilului eficient de conducere, elaborarea și valorizarea Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației; specificarea deciziei și culturii organizaționale ca expresie de manifestare a stilului autentic de conducere eficientă.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice valorificate în Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației, valorizat în cadrul investigațiilor întreprinse, a experimentului secvențial și studiilor de caz realizate, prin intermediul comunicărilor la conferințele naționale și internaționale (14) publicațiilor științifice (6), seminarelor și întrunirilor metodice cu managerii școlari din județul Galați, România.

Annotation
Călin Iuliana

The style of school management from the perspective of educational efficiency

Doctoral thesis in pedagogy, Specialty 531.02 Educational management,
"Ion Creanga" State Pedagogical University, Chisinau, 2021

Thesis structure. The thesis includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography - 211 sources, 14 annexes. In total, the thesis contains 135 pages of text, 43 figures, 21 tables and 15 diagrams. The obtained results are published in 22 scientific papers.

Keywords: education, efficiency, educational management, educational resources and needs, leadership style, change, praxeology, behaviour, competence, concept, decision, model, organizational culture.

Field of study: General theory of education, educational management

The aim of the research is to conceptualize the current school management style and to develop the praxeological-managerial model of school management in the perspective of education efficiency.

Research objectives: analysis of the evolution of paradigms in education and management; specifying the concept of efficiency of education and the praxeology of school management; highlighting, structuring, typologizing of leadership styles; determining the difficulties in school management and the criteria for efficiency of leadership styles; the scientific substantiation of the Conceptual Framework for perceiving the current school leadership style; elaboration and valorisation of the praxeological-managerial model of school management from the perspective of the efficiency of education; specifying the influence of the decision and the organizational / managerial culture as an expression of the leadership style and the efficiency of the education.

The scientific novelty and originality consists in: specifying the basic concepts of efficiency and the praxeological approach of school management in the context of change; approaching the concept of finality, as "result", as "result of experience", as "value"; the scientific substantiation of the Conceptual-methodological Framework of the current school leadership style and of the praxeological-managerial Model of school management from the perspective of ensuring the efficiency of education.

The scientific problem of importance solved in the present research consists in the scientific substantiation of the Conceptual-methodological Framework of the current school leadership style, capitalized in the praxeological-managerial model of school management from the perspective of the efficiency of education, whose implementation contributes to increasing individual and organizational performance.

The theoretical significance of the research is determined by: the analysis of the evolution of the educational paradigms and of the management in the context of the change; specifying the theory of organization and individual / organizational behaviour from a praxeological perspective; analysis of the evolution of leadership theories and methods, the typology of leadership styles and its effects; educational resource-needs analysis .

The applicative value of the paper is represented by: the approach of the school management from a praxeological perspective with the specification of the taxonomy of efficient actions; arguing the need for resizing on the dimensions: relational, methodological, technical, systemic; determining the difficulties in running the school today, the conditions and factors needed to ensure the efficiency of school education by adapting the style to the situation, environment, context; specifying the decision and organizational culture as an expression and condition of the efficient leadership style, elaboration and valorization of the praxeological-managerial model of school management from the perspective of efficiency in education; specifying the decision and organizational culture as an expression of the manifestation of the authentic style of efficient leadership.

The implementation of scientific results was achieved by disseminating the results of theoretical research capitalized in the praxeological-managerial model of school management from the perspective of education efficiency, valued in investigations, sequential experiment and case studies, through communications at national and international conferences (14) scientific publications (6), seminars and methodical meetings with school managers in Galati County, Romania.

Аннотации
Кэлин Юлиана

Стиль управления школой с точки зрения эффективности обучения

**Докторская диссертация по педагогике по специальности 531.02 Менеджмент образования
Государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ, Кишинев, 2021 г.**

Структура диссертации. Диссертация включает: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию (211 источников). Всего она содержит 135 страниц текста, 43 рисунка, 21 таблицу и 15 диаграмм. Полученные результаты опубликованы в 22 научных статьях.

Ключевые слова: образование, эффективность, менеджмент образования, образовательные ресурсы и потребности, стиль управления, изменение, праксиология, поведение, компетентность, концепция, модель, решение, организационная культура, личная и организационная эффективность.

Область исследования: Общая теория образования, образовательный менеджмент.

Целью исследования является концептуализация современного стиля управления школой и разработка праксиолого-управленческой модели администрирования школы с точки зрения обеспечения эффективности образования.

Задачи исследования: анализ эволюции парадигм в образовании и менеджменте; уточнение концепции эффективности образования и праксиологии управления школой; выделение, структурирование, типологизация стилей управления школой; определение трудностей в управлении школой и критериев эффективности стилей управления; научное обоснование Концептуальных основ восприятия современного стиля школьного руководства; разработка и оценка праксиолого-управленческой модели администрирования школы с точки зрения эффективности образования; определение влияния решения и организационной/ управленческой культуры как выражения стиля руководства и эффективности обучения.

Научная новизна и оригинальность заключается в уточнении основных понятий эффективности и реализации праксиологического подхода к управлению школой в контексте изменений; выявлении подхода к понятию итоговые результаты, как «результат», как «результат опыта» и как «ценность»; научном обосновании Концептуально-методологических основ стиля руководства современной школой и праксиолого-управленческой модели администрирования школы с точки зрения обеспечения эффективности образования.

Важная научная проблема, решаемая в настоящем исследовании, заключается в научном обосновании Концептуально-методологических основ стиля руководства современной школой, воплощенных в праксиолого-управленческой модели администрирования школы с точки зрения обеспечения эффективности образования, реализация которой способствует повышению личных и организационных показателей эффективности.

Теоретическая значимость исследования определяется анализом эволюции образовательных и управленческих парадигм в контексте изменений; спецификацией теории организации личного/ организационного поведения с праксиологической точки зрения; анализом становления теорий и методов управления; типологизацией стилей управления и результатов их использования; анализе образовательных ресурсов и потребностей.

Прикладное значение исследования представлено: подходом к управлению школой с праксиологической точки зрения: реляционным, методологическим, технологическим, системным с конкретизацией таксономии эффективных действий; определением трудностей в управлении современной школой, а также условий и факторов, необходимых для обеспечения эффективности школьного образования, путем адаптации стиля к ситуации, окружающей среде, контексту; разработкой и апробацией Праксиолого-управленческой Модели администрирования школы с точки зрения эффективности образования; определением решений и организационной культуры как выражения проявления аутентичного стиля эффективного руководства.

Внедрение научных результатов было достигнуто посредством распространения используемых в праксиолого-управленческой модели администрирования школы с точки зрения эффективности образования теоретических результатов работы, последовательного эксперимента и тематических исследований. Основные положения диссертации обсуждены и одобрены на национальных и международных научно-практических конференциях (14). Выводы и рекомендации исследования, имеющие теоретическое и прикладное значение, отражены в научных публикациях (6) и представлены на семинарах и методических встречах с руководителями школ в уезде Галац, Румыния.

LISTA TABELELOR

Pagina

Tabelul 1.1. Paradigmele managementului	22
Tabelul 1.2. Demersul de analiză resurse-nevoi educaționale	27
Tabelul 1.3. Nevoia de schimbare pe domenii	30
Tabelul 1.4. Comportamentul efectiv al managerului în cadrul procesului de schimbare	36
Tabelul 1.5 Ajunsurile sistemului de învățământ gimnazial din România și nevoia modernizării	42
Tabelul 2.1. Rezumatul teoriilor conducerii	50
Tabelul 2.2. Caracteristica tipurilor de comportare în grup	55
Tabelul 2.3. Stiluri eficiente și ineficiente de conducere	57
Tabelul 2.4. Stilurile de conducere eficiente și ineficiente	57
Tabelul 2.5. Dependența stilului de conducere de nivelul de pregătire a subordonaților	60
Tabelul 2.6. Rezultatele studiului de caz privind manifestarea competențelor directorului	67
Tabelul 2.7. Sinteza răspunsurilor directorilor de școli privind dificultățile în conducere	76
Tabelul 2.8. Indicatori de apreciere a progresului realizat de organizație pe calea excelenței	79
Tabelul 2.9. Specificul și efectele stilurilor de conducere	80
Tabelul 2.10. Conceperea „finalității”	84
Tabelul 3.1. Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva învățării axate pe competențe	93
Tabelul 3.2. Structura scării nivelurilor de competență	99
Tabelul 3.3. Gradul de manifestare a libertății în educație (cadre didactice)	109
Tabelul 3.4. Gradul de manifestare în școală a libertății în educație (elevi)	111
Tabelul 3.5. Matricea de clasificare a indicatorilor pentru educație	113
Tabelul 3.6. Indicatori de apreciere a progresului realizat de organizație pe calea excelențe	114

LISTA FIGURILOR

Pagina

Figura 1.1. Interlegătura dintre elementele cheie în creșterea competenței organizaționale	32
Figura 1.2. Modelul euristic al elementelor determinante ale stilului de conducere eficient	37
Figura 1.3. Modelul integralității implicațiilor pedagogice ale performanței	38
Figura 1.4. Interdependența eficiență-eficacitate	40
Figura 1.5. Variantă extinsă a modelului școlii eficiente	41
Figura 1.6. Modelul de management și comportament organizațional	43
Figura 1.7. Organizația școlară din perspectivă sistemică	43
Figura 1.8. Componentele de redimensionare a conducerii școlii în perspectiva schimbării	46
Figura 2.1. Clasificarea teoriilor conducerii	48
Figura 2.2. Teorii ale conducerii	49
Figura 2.3. Model integrat al conducerii	51
Figura 2.4. Stiluri eficiente și ineficiente de conducere	56
Figura 2.5. Grila stilurilor de conducere	58
Figura 2.6. Stilurile eficace ale unui leader	59
Figura 2.7. Rezultate privind ritmul de dezvoltare a școlii	69
Figura 2.8. Profilul stilului de conducere al directorului	72
Figura 2.9. Stilurile de conducere ale managerului școlii în accepțiunea cadrelor didactice	75
Figura 2.10. Aprecierea activității de conducere a ministerului de resort	75
Figura 2.11. Cadrul conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate	78
Figura 2.12. Cele șapte domenii de efort ale coerenței interne	83

Figura 2.13. Schema cibernetică de funcționare a școlii sub influența stilului de management	85
Figura 2.14. Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației	87
Figura 2.15. Influența activității de conducere	88
Figura 2.16. Schema conceperii cadrului de instruire pe nivele în perspectiva eficienței educației	89
Figura 3.1. Diagnosticarea condițiilor din școală	92
Figura 3.2. Diagnosticarea condițiilor din școală	92
Figura 3.3. Diagnosticarea condițiilor din școală	92
Figura 3.4. Diagnosticarea condițiilor din școală	92
Figura 3.5. Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției	94
Figura 3.6. Modelul praxiologic al procesului de învățământ	95
Figura 3.7. Schema de diferențiere a instruirii	95
Figura 3.8. Cadrul metodologic de monitorizare a asigurării calității educației în școală	98
Figura 3.9. Corespondența dintre relații și inovație	100
Figura 3.10. Implicarea deciziei pe domeniile de acțiune a managerului	102
Figura 3.11. Modelul de dezvoltare a culturii organizaționale	107
Figura 3.12. Manifestarea libertății de către cadrele didactice	110
Figura 3.13. Manifestarea libertății de către elevi	110
Figura 3.14. Manifestarea libertății de către cadrele didactice și elevi	110
Figura 3.15. Cadrul de realizare a procesului de perfecționare a școlii	112
Figura 3.16. Analiza comparativă a promovabilității la nivel de județ și școală	116
Figura 3.17. Analiza comparativă a rezultatelor la Evaluarea Națională	116
Figura 3.18. Rezultatele la examenul de evaluare finală, la română, anii 2019 și 2020	117
Figura 3.19. Rezultatele la examenul de evaluare finală, matematica, anii 2019 și 2020	117

LISTA DIAGRAMELOR

Pagina

Diagrama 2.1. Gradul de manifestare a competențelor directorului în conducere	67
Diagrama 2.2. Aprecierea atitudinilor directorului	67
Diagrama 2.3. Aprecierea trăsăturilor de personalitate a directorului	67
Diagrama 2.4. Implementare – calitate	70
Diagrama 2.5. Aprecierea generală a activității de conducere a directorului	70
Diagrama 2.6. Aprecierea activității directorului	73
Diagrama 2.7. Aprecierea resp. CEAC	73
Diagrama 2.8. Aprecierea activității Consilierului educativ	73
Diagrama 2.9. Aprecierea activității șefilor de catedre	73
Diagrama 2.10. Aprecierea mediului psihosocial din școală	74
Diagrama 2.11. Aprecierea sistemului de comunicare din școală	74
Diagrama 2.12. Corectitudinea evaluării cadrelor didactice de către direcția școlii	74
Diagrama 2.13. Gradul de autonomie pedagogică	74
Diagrama 2.14. Corectitudinea metodologiei de evaluare a cadrelor didactice	74
Diagrama 2.15. Ponderea stilurilor de conducere a echipei manageriale	74

LISTA ABREVIERILOR

UPS „I.Creangă”-Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

EFQM-Fundația Europeană pentru Managementul Calității

Modelul ACE FIRST-Acțiune, Cogniție, Emoții, Focalizare, Intenții, Rezistență, Sistem, Tensiune

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. Evoluția lumii contemporane cu toate schimbările și provocările sale specifice impune o gestionare a problemelor actuale și de perspectivă într-o manieră managerială modernă.

Or, învățământul ca factor decisiv al dezvoltării sociale implică un *management autentic, real, de calitate* întru soluționarea multiplelor probleme apărute în procesul de edificare a unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare, în realizarea noilor obiective educaționale. Gradul de complexitate a problemelor și noile provocări nu mai acceptă o simplă administrare de natură autoritar-birocratică, un management contrafăcut care mai persistă și în învățământ, deoarece acesta nu mai satisface evoluția societății moderne și nici organizația școlară în care activăm. E nevoie de o nouă viziune în promovarea unui *management centrat pe om, pe competențe* pentru a asigura performanțe înalte nu doar pentru un număr restrâns de oameni ci pentru majoritatea angajaților, membrilor organizației, indivizilor, fapt care face posibilă competitivitatea în condițiile exigențelor sociale și individuale mereu în creștere. În prezent, accentul se pune tot mai mult pe *capitalul uman*, dezvoltarea și valorificarea potențialului resurselor umane, crearea de condiții pentru o activitate performantă, ceea ce implică o pregătire socială profesională în management a conducătorilor de toate nivelurile, *promovarea unui stil de conducere progresiv și eficient*, care plasează în prim plan omul ca valoare supremă, interesele și opțiunile acestuia, nevoia de a se realiza, a se împlini în viață. Faptul că de particularitățile stilului de muncă al managerilor în educație depinde evoluția pozitivă a sistemului educațional, buna funcționare a organizației școlare, strategia dezvoltării și performanțele școlii, calitatea educației elevilor *se înțelege și se conștientizează* tot mai mult, precum și *convingerea în oportunitatea profesionalizării conducerii* la toate nivelurile sistemului de învățământ. Poziția actuală a directorului de școală raportată la sistemul educațional este determinată de modificările din afara sistemului precum și din interiorul acestuia cu raportare la mediul social în care este ancorată școala. Acest fapt implică un conținut nou atât al managementului educațional cât și al stilului de conducere ca principal factor ce inspiră și mobilizează toți actanții educaționali.

Astfel, *stilul de conducere* care reprezintă „*modul concret de jucare a unui rol, de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător*” [M. Zlate, 194] este atât de important încât cele mai multe dintre teoriile conducerii, pornesc de la stilul de conducere și se „învârt” în jurul lui sau ajung la el. Cu referire la cele vizate vom analiza stilurile de leadership definite, avându-se în vedere politicile, identificarea instrumentelor și tehnicilor etapizat, repartizarea atribuțiilor și poziția raportată la critici și aprecieri. Raportându-se la

aceste caracteristici numeroși cunoscători în domeniu au elaborat variate tipologii ale stilului de conducere.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Direcțiile de cercetare ale stilului managerial din punct de vedere comportamental urmăresc: abordarea funcțională (stilul autoritar, permisiv, democratic), care se bazează în principal pe relația managerului cu ceilalți angajați fără referire la structura persoanei; abordarea structurală care percepe stilul de management din punct de vedere al persoanei (aptitudini, temperament, caracter – personalitate), dar și abordarea situațională ca expresie a unui echilibru între structură și comportament și urmărește dimensionarea conducerii pe obiective, competențe, centrarea pe sarcină, relații umane, performanță.

Am remarcat, în acest sens, contribuțiile și preocupările savanților în domeniu analizei stilului de conducere, din literatura specifică [11,13,20, 33, 59,71,104,112,137,139, 184, 194, 195, 204]: M. Zlate, Ș. Iosifescu, S. Cristea, C. Zamfir, E. Joița, V. Cojocaru, D. Patrașcu, A. Ghicov, S. Baci, A. Cara ș.a. precum și din literatura internațională: R. Lippitt, R. Blake, J. S. Mouton, R. White, T. Herseni ș.a.

Analizând ideile și percepțiile acestora apreciem că managementul și leadership-ul în sistemul educațional, și implicit stilul de conducere au rolul de a contribui la îndeplinirea sarcinilor din organizația școlară în condițiile transformării rapide a societății, iar eficiența, așa cum precizează P. Druker „trebuie și poate să fie” [87] un deziderat din ce în ce mai important.

Calitatea educației este influențată în principal de eficiența acesteia care alături de eficacitate, performanță, efectivitate, reușită, randament, concordanță dau măsura „lucrului bine făcut” transformat în prioritate națională.

Am considerat a fi de o deosebită importanță abordarea managementului din punct de vedere praxiologic, ținând cont de diferitele abordări teoretice ale managementului educațional și a conducerii prin stilul practicat (abordarea sistemică, situațională, procesuală). Abordarea praxiologică a managementului contribuie la îmbunătățirea stilului de conducere și la creșterea eficienței actului educațional.

În abordarea praxiologică a managementului educațional am avut în vedere aspecte importante prevăzute de legislația în domeniul educațional din R. Moldova și România.

Perspectiva abordării praxiologice a managementului și a stilului managerial cu orientare spre eficiența educației rezidă tocmai din realizarea scopurilor și obiectivelor educaționale prin analiza anumitor orientări și direcții de acțiune în societatea actuală, o societate a cunoașterii și a informației.

Pornind de la teoria generală a praxiologiei indicăm faptul că orice acțiune eficientă implică o gândire, o pregătire și mai ales o desfășurare în condiții optime. Conducătorul unității școlare trebuie, în aceste condiții, să aplice un leadership de autenticitate, real, armonizant în așa fel încât aspirațiile individuale să se suprapună în mare parte cu obiectivele instituționale creându-se premisele pentru succes și progres.

Cercetarea pe care am propus-o are valoare operațională și metodologică cu o mare aplicabilitate în practica managerială.

Aceasta vine să definească și să consolideze aspectele practice ale managementului educațional prin re poziționarea lor în raport cu structura și varietatea acțiunilor manageriale.

Stilul de conducere, abordat din perspectivă praxiologică oferă posibilitatea apropierii științei de practică, între teorie și practica managerială. Abordarea praxiologică are ca obiect de cercetare acțiunea socio-umană, iar scopul de a cerceta condițiile de care depinde eficiența maximă a educației reprezintă în gândirea pedagogică și managerială una dintre direcțiile de cercetare în educație. Pornind de la aceste considerente, am definit **problema cercetării**: *determinarea condițiilor și factorilor de asigurare a unei educații eficiente prin promovarea unui stil de conducere centrat pe resursa umană și pe valoarea profesională prin competențe, care să ducă în mod progresiv la eficiență, atât la nivel microinstituțional cât și la nivel macroinstituțional.*

Direcțiile de soluționare a problemei vizate integrează acțiuni, precum:

- reconectarea stilului de conducere la noile realități și direcții;
- realizarea concordanței între politicile educaționale și scopurile organizaționale;
- profesionalizarea actului managerial prin înlăturarea diferențelor dintre teorie și practică;
- centrarea managementului pe individ ca facilitator al performanței individuale și organizaționale prin reorientarea direcțiilor și strategiilor.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de armonizare a stilului de conducere a școlii cu schimbările parvenite în învățământ în perspectiva eficientizării actului de conducere.

Scopul cercetării constă în: conceptualizarea stilului de conducere a școlii în actualitate și elaborarea Modelului praxiologic- managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației.

Obiectivele cercetării:

- analiza evoluției paradigmelor în educație și management;
- specificarea conceptului de eficiență a educației și a praxiologiei conducerii școlii;
- evidențierea, structurarea, tipologizarea stilurilor de conducere;
- determinarea dificultăților în conducerea școlii și a criteriilor de eficiență a stilurilor de conducere;
- fundamentarea științifică a Cadrului conceptual-metodologic de percepere a stilului de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației;

- elaborarea și valorizarea Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației;
- specificarea influenței deciziei și a culturii organizaționale/manageriale ca expresie a stilului de conducere și a eficienței educației.

Ipoteza cercetării: Stilul de conducere a școlii poate să contribuie la eficiența educației în cazul în care se asigra o conducere modernă și autentică a școlii prin: (1) racordarea actului de conducere la contextul socioeducațional actual, (2) mobilizarea și utilizarea rațională a tuturor resurselor (umane, materiale, financiare, informaționale, de timp) la realizarea obiectivelor educaționale ale școlii, (3) promovarea unui management cooperant bazat pe competențe și (4) instituirea unei culturi organizaționale/manageriale autentice, de armonizare a intereselor individuale și organizaționale orientate spre rezultate performante și satisfacție.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.

Am propus în cercetarea noastră fundamentarea teoretică și metodologică a stilurilor de conducere în actualitate din perspectiva eficienței educației, identificarea condițiilor și factorilor de eficientizare a stilului de conducere în creșterea calității actului educațional și de conducere, elaborarea și validarea Modelului praxiologic-managerial de conducere eficientă a școlii pe bază de competențe. Abordarea teoretică a cercetării a avut drept repere:

- *doctrinele manageriale:* școala managementului științific (E. Taylor), școala administrativă (H. Fayol), școala relațiilor umane (E. Mayo, H. Maslov, D.Mc. Gregor), școala comportamentală (C. Argyris, R. Likert, F. Herzberg), școala cantitativă (A. Kaufman, J. Star ș.a) concepute într-o viziune critică modernă: abordare praxiologică, abordare procesuală, abordare sistematică, abordare situațională.
- *teoriile de bază ale conducerii și ale managementului modern:* eficacității conducerii (F. E. Fiedler), teoria funcțională (J. Adair), teoria contingentă a organizațiilor (Lawrence și Lorsch), teorii comportamentale și cu referință la cultura organizațională.
- *teorii privind stilul de conducere, tipologizarea stilurilor de conducere și instrumentele de determinare a eficienței* (F. Fiedler, K. Lewin, R. Lippitt, Blake, Mouton, Redin).
- *teoriile eficienței acțiunii umane* (T. Kotarbinski, T. Parsons, G. Ruth Benedict, V. Pareto, E. Durkheim, M. Weber); *teorii ale comunicării și motivației; legislația cu privire la învățământul românesc și european; Curriculum școlar, documente și acte normative ale Ministerului Educației Naționale.*

Metodele de cercetare sunt specifice domeniului examinat și întrunesc:

Documentarea științifică realizată prin analiză și sinteză teoretică, generalizare și sistematizare. Sondajul de opinie, chestionare, studiu de caz aplicat în școlile din județul Galați, România; Metode grafice și matematice folosite în analiza și interpretarea datelor; analiza comparativă.

Noutatea și originalitatea științifică constă în: specificarea conceptelor de bază ale eficienței educației și abordarea praxiologică a managementului școlii în contextul schimbării; abordarea conceptului de finalitate, ca „rezultat”, ca „rezultat al experienței”, ca „valoare”; fundamentarea științifică a Cadrului conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate și a Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației.

Problema științifică de importanță soluționată în cercetare constă în fundamentarea științifică a Cadrului conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate, valorificat în Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației, implementarea căreia contribuie la creșterea performanțelor individuale și organizaționale.

Semnificația teoretică a cercetării este determinată de analiza evoluției paradigmelor educaționale și a managementului în contextul schimbării; specificarea teoriei organizării și comportamentului individual/organizațional din perspectiva praxiologică; analiza evoluției teoriilor și metodelor de conducere, tipologiei stilurilor de conducere și a efectelor sale; analiza resurse-nevoi educaționale.

Valoarea aplicativă a lucrării este reprezentată de: redimensionarea managementului școlii din perspectiva praxiologică pe dimensiunile: relațională, metodologică, tehnică, sistemică; cu specificarea taxonomiei acțiunilor eficiente; determinarea dificultăților în conducerea școlii în actualitate; condițiilor și factorilor de asigurare a eficienței educației în școală prin adaptarea stilului la situație, mediu, context; elaborarea și valorizarea Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației; specificarea deciziei și culturii organizaționale ca expresie de manifestare a stilului autentic de conducere eficientă.

Implementarea rezultatelor științifice s-a efectuat prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice valorificate în Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației, valorizat în cadrul investigațiilor întreprinse, a experimentului secvențial și studiilor de caz realizate, prin intermediul comunicărilor la conferințele naționale și internaționale (14), publicațiile științifice (6), seminarelor cu managerii școlari din județul Galați, România.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sunt prezentate actualitatea și importanța temei abordate în cercetare, descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare, scopul cercetării, obiectivele cercetării, ipoteza cercetării, sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.

În primul capitol, **Perspective de abordare a managementului educațional în contextul schimbării și a eficienței educației**, se abordează evoluția paradigmelor educației și a

managementului în evoluție, managementul școlii în contextul schimbării și analiza resurse- nevoi educaționale, comportamentul individual și organizațional în perspectiva eficienței și abordarea praxiologică a managementului școlii cu specificarea taxonomiei acțiunilor eficiente. În această ordine de idei, o analiză de ansamblu a evoluției paradigmatelor de dezvoltare a învățământului constată că acestea au provocat schimbări majore în educație, dar și în evoluția sistemului de conducere prin schimbarea paradigmatelor respective, care denotă schimbarea acestora în funcție de o anumită concepție despre om, filozofie a educației. Se aduc argumente că stilul de conducere conceput ca „*modul concret de jucare a unui rol, de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător*” [M. Zlate, 194] este condiționat de managementul școlii aplicat într-un anumit context social-pedagogic care în condițiile schimbărilor din învățământ, necesită o reconceptualizare pe dimensiunile: *relațională, metodologică, tehnologică, sistemică*, respectiv a funcțiilor școlii (*tehnice-economice, politice, socio-umane, culturale, educaționale*) în perspectiva eficienței educației, ceea ce reclamă schimbare de comportament individual și organizațional.

Astfel, se abordează conceptul de *eficiența a educației care semnifică raportul dintre rezultate și resurse*, relația dintre eficacitate și economicitate, efortul depus pentru a obține rezultatul scontat. În context, se examinează analiza resurse-nevoi educaționale, sintetizate în lucrare (Tabelul 1.2), corespondența dimensiunii educative și dimensiunii economice. În perspectiva obținerii creșterii eficienței educației, se consideră oportun ca de rând cu abordările cunoscute ale managementului educațional (*sistemică, procesuală, situațională*), în condițiile de schimbare și satisfacere a nevoilor educaționale cu resurse optime, să ne focalizăm mai mult atenția asupra *abordării praxiologice a managementului educațional, implicit a stilului de conducere*, care reclamă o taxonomie de recomandări, principii și sugestii specificate în lucrare care stabilesc **norme ale acțiunii eficiente** privind managementul școlii, inclusiv, procesul de învățământ, care vin să asigure „lucrul bine făcut” prin: a) *apel la eficiență*; b) *precizie și economicitate*; c) *conștiinciozitate* [132]. Astfel, **perspectiva praxiologică** necesită regândirea comportamentului managerului în situații de schimbare, care poate fi eficient și efectiv în anumite condiții specificate în lucrare (Tabelul 1.4) și reclamă respectarea unor principii de obținere a performanței: *Principiul definirii obiectivelor; Principiul stabilirii priorităților; Principiul fixării termenelor; Principiul gestiunii timpului; Principiul sinergiei*.

Cel de-al doilea capitol **Fundamente teoretice și metodologice ale stilurilor de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației** face referire la fundamentele teoretice și metodologice ale stilurilor de conducere pornind de la teoriile și metodele conducerii, tipologia stilurilor de conducere și continuând cu determinarea factorilor de influență asupra stilurilor de conducere și sintetizarea dificultăților în conducerea școlii în actualitate, acestea constituind baza științifică

pentru specificarea Cadrului metodologic-managerial a stilului de conducere a școlii în actualitate și elaborarea Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației. Astfel, este analizată evoluția teoriilor conducerii (*teoriile personologice, teoriile comportamentiste, teoriile situaționale primare, teoriile contingenței, teoriile cognitive, teoriile interacțiunii sociale*), precum și metodele de conducere, activitate urmată de o analiză cuprinzătoare a tipologiei stilurilor de conducere, urmată de prezentarea rezultatelor investigațiilor făcute cu referință la efectele practicării unui anumit stil de conducere care se constată că depinde de situație, mediu, context, dar pentru obținerea eficienței educației necesită a determina factorii de influență și condițiile reale. În această perspectivă, acceptând afirmația lui Im. Kant că „*Orice cunoaștere reclamă un concept, oricât de nesigur*” [apud 188] și considerațiunile lui S. Cristea că „eficiența structurilor de conducere pe verticala și orizontala sistemului de învățământ depind de *capacitatea organizațională/instituțională a acestora de raportare la funcțiile manageriale principale de planificare-organizare, orientare-îndrumare și reglare-autoreglare a activităților specifice domeniului*” [76] s-a purces la elaborarea unui *model conceptual cu valoare de ideal-tip*. Astfel, având la bază teoriile conducerii/stilurilor de conducere, teoria intereselor de cunoaștere a lui J. Habermas și teoriile taxonomiei rezultatelor, în special, teza că „educația însăși este o finalitate”, finalitate concepută ca „rezultat”, ca „rezultat al experienței”, ca „valoare” și având în vedere cele „două dimensiuni complementare ale idealului educațional: dimensiunea socială - dimensiunea psihologică” *s-a fundamentat științific Cadrul conceptual-metodologic de percepere a stilului de conducere a școlii în actualitate*, care specifică contribuția stilului de conducere la eficiența școlii/eficiența educației. Acest deziderat reclamă asigurarea efortului coerenței interne a tuturor factorilor organizației școlare implicați (angajare, motivare, structuri și organizare, stil managerial, evaluarea competențelor, consens și viziune împărtășită), inclusiv a părinților și comunității, specificarea caracteristicilor elevilor și a instituției pe ansamblu (capacitatea instituțională, politicile și strategiile promovate, gradul de competență și satisfacere a corespondenței „nevoi-resurse”, „cerințe-oferte”, funcționalitatea structurilor responsabile de evaluare a calității etc.), aprecierea culturii organizaționale, a managementului implementării curriculumului școlar și de manifestare a autonomiei instituționale, pedagogice în realizarea unui proces de învățământ eficient și de calitate. Ca urmare, *Cadrul conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate*, factorii care condiționează eficiența educației sunt integrați într-un **Model praxiologic-managerial a conducerii școlii din perspectiva eficienței educației**, care reclamă o structură de tipul celor „organice” și nu „mecaniciste” ce asigură trecerea de la managementul „bazat pe post”, în care angajatul are un rol pasiv, la managementul „bazat pe competențe”, în care acesta joacă un rol activ, ceea ce necesită o altă paradigmă a conducerii, cea a promovării unui management bazat pe competențe în contextul prioritizării educației centrate pe elev și a formării de competențe, abordării

praxiologice a funcțiilor managementului școlii și a procesului de învățământ cu specificarea unei taxonomii de acțiuni eficiente.

Cel de-al treilea capitol **Impactul stilului de conducere asupra eficienței educației** concentrează atenția, asupra oportunității eficientizării condițiilor din școală - Dezvoltarea personalului; Implicarea personalului; Documentarea și reflexia; Conducerea; Coordonarea; Planificarea; Stabilirea obiectivelor; Schimbarea structurii; Rolurile; Relațiile - evidențiate de investigațiile efectuate, care denotă nevoia unei schimbări mai hotărâte în sensul conducerii de „tip managerial”, de reconceptualizare a finalităților pedagogice din perspectiva constructivistă și a competențelor (Tabelul 3.1), implicit a procesului de proiectare-planificare-organizare și desfășurare a procesului educațional.

Or, proiectarea pedagogică în actualitate trebuie să specifice clar obiectivele și finalitățile educației, dar și resursele care sunt mai limitate, pentru obținerea rezultatelor maxime și asigurarea satisfacerii cât mai depline a nevoilor sociale și individuale în educație. Nevoia cunoașterii și adaptării în cererea de studii, fenomenul și *conceptul de piață a educației* devine de maximă importanță pentru determinarea strategiei instituției de învățământ pentru a fi în concordanță cu *cerințele sociale, piața muncii*.

În context, sunt specificate tendințe și orientări privind *optimizarea procesului de învățământ* (strategii de diferențiere care redau trecerea de la *"o școală pentru toți"* la *"o școală pentru fiecare"*). Experimentul secvențial/studiul de caz realizat cu privire la efectele aplicării *Modelului praxiologic-managerial a conducerii școlii din perspectiva eficienței educației* cu referință la nivelul de educabilitate al elevilor adevărate viabilitatea acestuia, valențele sale practice consistente în contextul examinat, în special, performanțele elevilor în raport cu criteriile de calitate stabilite și în comparație cu cele de la nivel de județ și național.

Astfel, *presupoziția generală a cercetării, ipoteza acesteia, specificată de evidențierea eficienței educației prin practicarea unui stil de conducere autentic care să determine schimbare, să stimuleze armonizarea relațiilor interumane, să abordeze resursele în context și vizionar în vederea satisfacerii nevoilor de educație, obținerii de progres, eficiență este realizată.*

1. PERSPECTIVE DE ABORDARE A MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRII ȘI A EFICIENȚEI EDUCAȚIEI

1.1. Paradigme ale educației și a managementului în evoluție

Edificarea unui societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare necesită un învățământ performant, de calitate care să contribuie din plin la dezvoltarea potențialităților individuale, valorilor democrației și economiei de piață prin pregătirea cadrelor de înaltă calificare. Or, provocările lumii contemporane – societatea cunoașterii, globalizarea, postmodernismul, digitalizarea etc. specifice epocii postindustriale fac să crească vertiginos importanța cunoașterii și a inovației, a utilizării tehnologiilor informaționale și deci, a creșterii competitivității învățământului, calității acestuia ca bază fundamentală pentru evoluția progresivă a societății moderne. Adaptarea învățământului la schimbările rapide în contextul acestor provocări implică transformări radicale în concepția, viziunea învățământului modern, conștientizarea rolului și a importanței acestuia în supraviețuirea și asigurarea calității vieții. Din această perspectivă investițiile în învățământ, în educație, sunt nu doar profitabile ci absolut necesare, deoarece *capitalul intelectual* devine sursa fundamentală a prosperității substituindu-l esențial pe cel fizic. Ținând cont de progresul tehnologic și informațional, *capitalul intelectual* domină în emergența cunoașterii, învățare și „producerea” de învățare, care tradusă în acțiune devin imperative dezirabile ale timpului. Astfel, *într-o lume a schimbării și competiției*, rolul și responsabilitățile educației sunt cruciale în dezvoltarea / prosperarea individuală și socială, fapt care concentrează atenția tuturor asupra stării de lucruri în acest domeniu, evidențierii situației de moment pentru comparare cu nevoile sociale și individuale, în special, de *compatibilizare a învățământului din România și Republica Moldova la valorile europene, la învățământul modern*.

În context, trebuie să menționăm că trăim într-o perioadă de timp marcată de schimbarea de paradigme. Paradigma reprezintă un model, o schemă, un sistem de referință, un construct de percepere a realității. Schimbarea de paradigme necesită o rupere de vechile deprinderi, obișnuințe. Din perspectiva dezvoltării învățământului sunt cunoscute trei paradigme care au provocat schimbări și în sistemul de conducere într-o perspectivă evolutivă [78, 79, 106].

Prima paradigmă a învățământului este axată pe transmiterea de cunoștințe, a unor modele prestabilite, bazate pe memorare și reproducere cu specificul său de organizare pe sistemul de instruire la clasă-lecție. Specific acestei paradigme este și sistemul de conducere administrativ, autoritar-birocratic, de impunere, centralizat pe funcționare și luarea de decizii centralizate.

Specific acestei paradigme este și sistemul de conducere administrativ, autoritar-birocratic, de impunere centralizat pe funcționare și luare de decizii centralizate.

Cea de-a doua paradigmă are în vedere învățământul, educația ca loc de multiplicare a capacităților individuale pornind de la o analiză cognitivă a dezvoltării, considerată ca fiind „paradigma instruirii problematizate”. În acest sens, managementul urmărește crearea condițiilor pentru a valorifica potențialul uman.

Cea de-a treia paradigmă considerată „culturală” are semnificații în proiectarea învățământului bazat pe competențe și implicit promovarea unui stil de conducere bazat pe competențe. Acesta stimulează mediul educațional și interesul elevilor pentru cunoaștere, instruire și autoinstruire.

În societatea actuală, tendința de consolidare este a celei de-a treia paradigme.

Orientarea spre formarea unei personalități libere, creatoare, independente și deschise capabile să ia decizii de sine-stătător, să-și făurească propriul destin, semnifică nivelul de autoconducere, autogovernare individuală, gradul de libertate în educație și asumare a responsabilității față de rezultatele acestei acțiuni, consolidează și facilitează autodeterminarea, autorealizarea individului. Or, aceste deziderate pot fi realizate doar în condițiile unei educații de calitate, care după cum remarcă Vlad Pâslaru „înseamnă calitatea ființei umane, esența acesteia, iar calitatea ființei umane se măsoară cu cea a atitudinii sale față de lumea în care trăiește și față de sine-parte și condiție de existență a acestei lumi” [167, p. 19]. În context, J. K. Galbraith menționează că „educația trebuie să îndeplinească două funcții vitale. Prima, care să le permită oamenilor să se autoguverneze în mod inteligent și cea de-a doua, care să le facă posibilă încercarea satisfacției depline de viață trăită” [apud 59, p. 11].

Școala este structura fundamentală în sistemul educațional care pune bazele educației, formării personalității în devenire. Funcționarea strategică a acesteia se desfășoară în prezent într-un nou context social-pedagogic, marcat de procesele democratizării și a calității. Tot mai mult ne convingem de faptul că *calitatea vieții este condiționată de calitatea educației*. Or, tocmai **Codul educației și Strategia dezvoltării învățământului în R. Moldova „Educația 2020”** [58, 91], precum și **Legea Educației Naționale nr.1/2011 din România** [133] cu modificările și completările ulterioare reprezintă politicile educaționale și cadrul legislativ-normativ de bază în actualitate, care jalonează noi perspective de avansare a învățământului în acest spațiu socio-cultural într-un nou context social-pedagogic sub semnul calității.

Inovațiile acestor documente de importanță socială vizează:

- conceperea educației din perspectivă democratică și a valorilor autentice;
- structura și conținuturile învățământului la toate nivelurile;
- promovarea unui ideal educațional adecvat valorilor democratice și intereselor, opțiunilor individuale;

- acceptarea unor principii educaționale proprii unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare;
- standardele educaționale și standardele de formare profesională;
- promovarea unui curriculum școlar și universitar bazat pe competențe;
- conceperea evaluării performanțelor elevilor și studenților într-o formulă nouă;
- regândirea metodologiei de formare profesională a cadrelor la toate nivelurile;
- promovarea unui management democratic și eficient etc.

Astfel, cadrul conceptual-legislativ existent prevede o *renovare globală a învățământului*, în special, o *renovare conceptuală*, *renovare metodologică*, *renovare tehnologică*, *renovare praxiologică*, *orientată spre racordarea învățământului și societății la valorile europene și general-umane*.

Progresul civilizației contemporane, explozia informațională impune schimbări radicale în educație, pornind de la școală, aceasta cunoscând, în ultimul deceniu, o continuă transformare și dezvoltare sub aspectul conținutului, metodologiei și strategiei didactice, având drept reper didactico-metodic formarea de competențe. În context, au apărut noi concepte de o deosebită importanță în activitatea cadrelor didactice: „*educația centrată pe copil*”, „*învățarea prin descoperire*”, „*inteligența emoțională*”, „*formare/dezvoltare de competențe*”, „*didactica axată pe competențe*”, „*performanța școlară și performanța socială*”, „*standarde educaționale*”, „*parteneriat educațional*” etc., care imprimă actului educațional și activității didactice și de management o nouă conotație. Pentru ca tinerii să pășească în ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice și sociale, aceștia au nevoie de aptitudini creative, aptitudini care sunt la fel de esențiale, ca și citirea, scrisul și operațiile matematice. În timpul dominației informațiilor și contextului creșterii continue a complexității problemelor vitale ce urmează a fi rezolvate, creativitatea devine una dintre principalele trăsături ale comportamentului omului contemporan.

Pentru realizarea acestor sarcini este nevoie de un sistem educațional modern, care ar corespunde cerințelor sociale și opțiunilor individuale. Or, realizarea prevederilor *Codului educației și a Strategiei „Educația 2020”* [58,91], îndeosebi, a *finalităților educaționale centrate pe formarea de competențe și asigurarea calității*, impun o nouă viziune asupra activității cadrului didactic, conducerii școlii, descătușarea acestora sub toate aspectele pentru a-și realiza noile scopuri și obiective educaționale. Astfel, se impune o nouă atitudine față de activitatea didactico-managerială din școală care trebuie sincronizată, adaptată la *renovarea conceptuală, curriculară, metodologică, tehnologică a învățământului*.

Acest nou concept, menționează Ș. Iosifescu, *are nevoie de o nouă bază teoretică, de o nouă paradigmă conceptuală care să refundamenteze funcțiile educației și care să aibă în vedere „triplarea” cadrului de referință în funcție de care judecăm relevanța (și implicit, calitatea)*

educației: „globalizarea”, „localizarea” și „individualizarea” [118, p. 37]. În acest context, se argumentează nevoia redimensionării tuturor funcțiilor școlii-*tehnice și economice, socio-umane, politice, culturale, educaționale* - la toate nivelurile sociale: individual, instituțional, comunitar, societal și internațional (Anexa 1). Această redimensionare a funcțiilor școlii în contextul lumii moderne în schimbare, a provocărilor actuale solicită concurență și competitivitate, unitate și diversitate, dezvoltare individuală și profesională pentru oferirea întregului spectru de servicii pentru comunitate, cultura comunicării și colaborării interpersonale, de grup, comunitară și internațională, angajamentul pentru învățare prin toată viața, promovarea valorilor democratice, dezvoltarea culturii și a educației globale.

Această situație, impune o nouă imagine despre școală, despre elev, despre profesor. În noile condiții, când se impun schimbări rapide, adaptări și chiar transformări radicale, când capitalul uman devine mult mai important decât cel fizic, iar concurența și competitivitatea determină existența noastră, rolul și importanța școlii crește considerabil. Această organizație „învață” și „produce învățare”, este responsabilă de calitatea cunoașterii chiar dacă ne cufundăm tot mai mult într-o societate denumită **cyber-societate** sau **societate virtuală** cu e-learning, cursuri on-line, clase școlare virtuale, ziare electronice, consultanță on-line etc. [6]. Deși ideea de **cyber-școală** se întrezărește, ea este încă departe de a fi pe deplin realizabilă și rolul profesorului în calitate de mentor în condițiile extinderii softurilor educaționale, altor suporturi multimedia este deosebit de importantă, îndeosebi în condițiile situației epidemiologice.

Școala „bună” este cea care se concentrează asupra creșterii performanțelor școlare, pe cel ce învață, pe învățare. „Cea mai bună cale de egalizare a oportunităților școlare constă în creșterea calității învățământului obligatoriu, în vederea oferirii de șanse fiecăruia, pentru a înainta în ierarhia sistemului de învățământ, până la nivelul pe care îl dorește” [ibidem, p. 48]. În context, profesorul nu are numai un simț al calității, dar demonstrează o înțelegere a esenței acestei calități, implicit în cadrul celor 4 domenii ale școlilor efective: *academic/gândirea; dezvoltarea abilităților; orientarea cu vederi globale/internaționale; formarea morală* [ibidem].

Calitatea a devenit vectorul principal și în domeniul învățământului, educației în contextul altor doi vectori complementari și determinanți – *schimbarea și competiția*. Or, provocările lumii contemporane, inclusiv din România și R. Moldova, tendința de integrare europeană reclamă un învățământ concurențial, performant, de calitate, compatibil cu sistemele moderne de învățământ. Focalizarea atenției pe calitate odată cu adoptarea Declarației de la Bologna la care am aderat a înaintat noi sarcini în modernizarea învățământului.

Astăzi, se cere formarea personalității astfel încât individul să fie capabil de a-și exprima propriile emoții, sentimente, trăiri, gânduri, sarcini în acțiune și în context, etapizat și progresiv

pentru a face față cerințelor prin aplicarea informațiilor și nu prin acumularea de cunoștințe fără a fi puse în practică.

Calitatea educației, în accepțiunea lui Vlad Pâslaru, înseamnă *calitatea ființei umane*, esența acesteia, iar *calitatea ființei umane se măsoară cu calitatea atitudinii sale față de lumea în care trăiește și față de sine-parte și condiție de existență a acestei lumi* [168, p. 216]. Întrebarea filosofică principală pe care și-a pus-o dintodeauna omul cu privire la educație, menționează autorul, este una cu privire la finalitatea educației: *Cum poate/cum trebuie să fie omul?* Prin urmare, și calitatea educației este congenital legată de calitatea finalității educației [ibidem].

În accepțiunea lui Șerban Iosifescu, „comutarea” la sensul relativ al calității implică schimbări majore de optică privind:

- *alocarea resurselor* – cu predilecție spre zone defavorizate;
- *dezvoltarea curriculară* – prioritatea curriculumului diferențiat și celui la decizia școlii;
- *evaluarea* – evidențierea progresului realizat și mai puțin a performanțelor absolute;
- *definirea structurii generale a sistemului* – documentare și descentralizare, instituirea unui sistem informațional eficient, proceduri clare de control și schimbare;
- *marketing-ul educațional și relațiile publice* – care vor trebui să devină funcții manageriale esențiale la nivel de unitate școlară și de sistem [118, p. 17].

Schimbarea mediului în care funcționează instituția educațională în actualitate, prevederile Codului educației din R. Moldova[58], Legeii Învățământului din România[133], solicită un alt conținut și un alt caracter al managementului educațional în vederea edificării unui sistem instituțional creator, captivant, atractiv, riguros și/sau revigorant, care să contribuie plener la consolidarea unei societăți democratice bazate pe cunoaștere, crearea de condiții și asigurarea formării/dezvoltării personalității umane de calitate, competente, educate, libere și creatoare, deschise la transformări de tip inovator, aptă pentru a face față provocărilor timpului.

Evoluția managementului ca știință a conducerii arată că acesta a parcurs o dezvoltare diferită în funcție de evoluția socială sau economică a societății, de la sfârșitul secolului al XIX-lea și până în prezent, precum și în funcție de *concepția despre om și eficientizarea activității organizației*.

Dezvoltarea managementului s-a produs ca urmare a diverselor forme de abordări, din *punct de vedere al procesului, sistemului sau a situației*, dar în viziunea noastră, ținând cont de cele examinate și de direcția de cercetare a tezei noastre, o semnificație aparte o are *abordarea praxiologică, care focalizează eficiența acțiunilor manageriale și a stilului de conducere, în mod implicit*. Acest tip de abordare privește evoluția elementelor componente ale științei managementului: *teoria – metodologia – tehnologia – practica managerială*, acestea aflându-se într-o unitate și interdependență permanentă, îmbogățindu-se reciproc, ducând la eficientizarea

acțiunii manageriale. Analiza complexă a paradigmei managementului este întreprinsă de către St. Covey, care printr-o părere personală susținută, consideră că „în vreme ce fiecare dintre ele are meritele sale, trei sunt profund greșite pentru că se bazează pe false presupuneri despre natura oamenilor” – tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. **Paradigmele managementului** [St. Covey, 70, V. Cojocaru, 60]

NEVOIE	METAFORĂ	PARADIGMĂ	PRINCIPIU
Fizică/Economică	Stomac	Autoritară, științifică	Corectitudine
Socială/Afectivă	Inimă	Relații umane	Bunătate
Psihologică	Minte	Resurse umane	Folosirea și dezvoltarea talentului
Spirituală	Spirit (întreaga persoană)	Conducere bazată pe principii	Sens
Spirituală*	Spirit (omul complet, integru)	Conducere managerială în perspectivă democratică	Autorealizare la nivel individual și social

Stephen R. Covey, autorul paradigmei „Conducerea bazată pe principii” (și a lucrării respective), formulează succint caracteristica fiecărei paradigme. Paradigma managementului științific spune „Plătește-mă bine”. Paradigma relațiilor umane sugerează: „Poartă-te bine cu mine”. Paradigma resurselor umane cere: „Folosește-mă bine”. Paradigma conducerii bazate pe principii (persoana completă) spune: „Să vorbim despre viziune, scopuri. Vreau să aduc o contribuție semnificativă” [70]. Exprimându-ne atașamentul pentru cultivarea paradigmei bazate pe principii, precum și cea a resurselor umane, menționăm nevoia promovării unei paradigme proprii de management educațional din perspectiva democratizării și a integrării europene, paradigmă de natură spirituală* inițiată de către Vasile Cojocaru în cercetarea „Fundamente ale reformei manageriale în învățământ”, specifică pentru învățământul din R. Moldova în perioada de tranziție (Anexa 2), Or, după cum precizează Vlad Pâslaru, suntem datori să recunoaștem că „educația în toate timpurile s-a adresat preponderent spiritului, acesta fiind (și) astfel considerat drept esență a ființei umane” [168, p. 19].

Schimbările din învățământ impun o nouă paradigmă a managementului educațional, care în convingerea autorului, asigură trecerea de la conceptul de formare a omului executant/dependent (pasiv, lipsit de reflecție proprie, de voința de a lua decizii etc) la paradigma învățământului formativ, care stimulează formarea/dezvoltarea omului decident (proactiv, reflecție proprie înaltă, identificarea propriei valori, orientat spre autorealizare etc.) capabil să ia decizii de sine stătător, să opteze pentru o construcție statală și socială democratică, iar la nivel organizațional-promovarea

unui management cooperant, participativ, democratic, inovativ și performant (Anexa 2).

De menționat că pe parcurs s-au conturat trei niveluri ale conducerii: *administrativ, managerial și de leadership*. Distincția acestora se face analizând modul de stabilire a obiectivelor, criteriilor de succes, luare a deciziilor, a structurii, rolurilor, folosire a resurselor, manifestare a atitudinilor și competențelor. Sursele de specialitate în domeniu [194, 119, 120, 65, 76] denotă că accentul în cazul managementului cade pe respectarea științei conducerii (planificare, organizare, coordonare, motivare, evaluare), funcționarea strategică a organizației, pe rezultate și pe asumarea unui risc calculat, iar în cazul administrației se pune accentul pe funcționarea organizației în structura și parametrii prestabiliți, pe proceduri, conformitate, folosirea doar a resurselor existente. Leadership-ul este acea parte a activității unui manager prin care acesta influențează comportamentul indivizilor și grupurilor în vederea obținerii rezultatelor dorite [B.P. Smith, apud 119]. Leadership-ul este centrat preponderant pe (1) determinarea direcției de dezvoltare a organizației, (2) motivația resurselor umane, (3) reprezentarea grupului/echipei în interiorul și exteriorul organizației, vizează cu precădere schimbarea, fiind orientat spre “ce, de ce ?” trebuie de făcut, pe când managementul e concentrat pe dezvoltare/optimizare a ceea ce există, pe “cum?” trebuie bine făcut. Unii teoreticieni (T. Peters și N. Austin) consideră că în *management are loc în prezent o adevărată revoluție, iar conceptul de leadership este crucial pentru această revoluție - atât de crucial încât credem că ar trebui să se renunțe la cuvântul management*. Liderii de succes sunt tot mai axați pe învățare, scopul unic și central al organizațiilor cu profil educațional. Totodată, aceștia sunt supuși presiunii tendințelor de contabilizare ale unui **proces educațional „orientat spre rezultate”**. Pe măsură ce aceste presiuni conjuncturale se amplifică, liderii și managerii din sistemul de educație trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitate și de cunoștințe solide pentru a susține instituția pe care o conduc [ibidem]. Și în prezent, îndeosebi, se impune ca factorii de decizie din cadrul instituțiilor de învățământ să asimileze datele teoretice, dar și aspectele practice ale managementului educațional.

Ca sistem și domeniu al educației și învățământului, managementul educațional are o valoare proprie, care constă în capacitatea de a realiza un demers educațional specific, orientat nu atât asupra celor educați, cât mai ales asupra structurilor educației și învățământului, a educatorilor și factorilor educaționali [V. Pâslaru, 168].

Sorin Cristea consideră că *managementul educațional* reprezintă o metodologie de *abordare globală – optimă – strategică* a activității de educație, dar și un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației școlare complexe. În context, distinsul cercetător precizează că „managementul educației/pedagogic reprezintă acea știință pedagogică, elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, angajată în studiul evenimentelor care intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în

gestiunea programelor educative” [De Landheere, Gilbert, apud 74, p. 223], „managementul educației sau managementul pedagogic definește, astfel, un tip de conducere superioară a sistemului de învățământ la nivel global, optim, strategic, în concordanță cu cerințele modelului cultural al societății informaționale democratice și ale paradigmei curriculumului” [74, p. 289].

I. Jinga considera că managementul pedagogic e definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate [119].

E. Păun, argumentează că managementul educațional întrunește toate caracteristicile managementului în general, dar se distinge prin comunicare și relații umane. Distinsul cercetător concluzionează că sunt definatorii două modele ale managementului, **Modelul A** sau **autoritar-birocratic** și **Modelul B** sau **democratic-participativ de conducere** [164]:

Această paradigmă paralelă denotă caracterul progresiv al *modelului B, de tip democratic participativ*, care implică și permite participarea sporită a membrilor organizației la luarea deciziilor și la conducere. În conducerea democrată fiecare are dreptul de a-și prezenta și susține interesele, opiniile, viziunea proprie pe baza modelului „pluralism și complementaritate” [ibidem, p. 209]. Într-un management nedemocratic „omul devine similar cu alte produse din sistem” [112, p. 209].

Valorificarea normelor democratice în plan pedagogic menționează Sorin Cristea, “presupune cunoașterea și interpretarea celor trei principii care fundamentează dimensiunea politică a acestui concept cu largă deschidere socială: a) principiul reprezentării; b) principiul separării puterilor; c) principiul legitimității” [74, p. 231].

Noile finalități și obiective educaționale, precum și noile orientări și realități din societate implică un management educațional autentic, real, modern, axat în prezent pe *formare de competențe și asigurare a calității educației*.

Miza socială a conducerii manageriale este promovarea unei noi strategii educative pentru edificarea unui sistem de învățământ prospectiv, mai dezvoltat în sensul valorizării individului și a capacităților sale. Revigorarea școlii, învățământului din România și R. Moldova necesită un leadership și management eficient pentru realizarea varietății de obiective stabilite pentru instituțiile de învățământ de noile politici educaționale în vederea susținerii schimbărilor socioeducaționale.

1.2. Managementul școlii în contextul schimbării și analizei resurse-nevoi educaționale

Realizarea progresivă a obiectivelor societății cunoașterii reclamă o schimbare semnificativă de optică pentru a determina „revoluționarea educației, acordarea unei priorități absolute învățământului [6]. Logica progresului poate fi stăpânită numai prin performanțe, resursele umane fiind elemental cheie în această competiție mondială [6, p. 13]. De aceea investiția în *capitalul uman* și, în special, investiția în educație trebuie să devină cele mai rentabile investiții.

Dinamica și schimbarea profundă a structurii societății și a economiei din ultimele decenii, atât în România, cât și în R. Moldova, influențată de apariția tehnologiei informației, de schimbarea modului de organizare și a practicilor din domeniul economic au generat și schimbări de paradigmă în zona educației, mutându-se accentual de pe dobândirea cunoștințelor pe formarea de competențe. În economia actuală, automatizată, globalizată și foarte dinamică, angajații sunt implicați în situații noi, nonstandartizate, în care trebuie să rezolve rapid și eficient probleme complexe, să comunice eficient, să gestioneze informații, să genereze cunoștințe noi. Dificultatea problemelor cu care ne confruntăm fiecare este tot mai mare la nivel profesional, în viața personală și ca membri ai comunității. În acest context, cunoștințele declarative sau procedurale obținute prin utilizarea unor proceduri simple, repetitive au devenit secundare și nu mai satisfac cerințele reale.

În economie este nevoie acum de tot mai puține joburi care implică munca de rutină, iar angajații trebuie să învețe mereu cunoștințe și abilități noi sau chiar să-și schimbe specialitatea. Pornind de la aceste constatări, multe țări își reformează sistemele educaționale, în primul rând, prin axarea pe formarea competențelor necesare în noile realități economice și sociale și astfel, să satisfacă nevoile de educație, nevoi care sunt în permanență creștore, iar resursele pentru satisfacerea acestora sunt mereu limitate. Se consideră că educației îi revine rolul de a forma competențe necesare dezvoltării societății în întregul său și de a identifica și cultiva abilitățile individuale ale elevilor, să maximizeze potențialul fiecăruia. În acest context, în 2018 Consiliul Uniunii Europene a îmbunătățit cele 8 competențe-cheie adoptate în 2006 de către Parlamentul European și Consiliul UE pentru învățarea de-a lungul întregii vieți, acestea fiind actualizate în perspectiva pentru o Învățare Durabilă, având la bază tehnologia și creșterea sectorului educație nonformală. Accentul se pune pe investirea în abilități de bază, în competențe antreprenoriale și digitale și în competențe lingvistice, acestea fiind indispensabile pentru orice individ, proprii procesului de educație și vizează: (1) Competențe de Scriere și Citire; (2) Competențe Lingvistice; (3) Competența Științifică, de Inginerie, Tehnologică și Matematică; (4) Competența digitală; (5) Competența Personală, Socială și de Învățare; (6) Competența Civică; (7) Competența Antreprenorială; (8) Competența de Conștientizare și Expresie.

Astfel, în noul document al Comisiei Europene cu referință la Competențele-Cheie pentru Învățarea Durabilă, au la bază tehnologia care a căpătat o importanță tot mai mare în viețile noastre și creșterea sectorului de educație nonformală. „Competențe-cheie sunt acele competențe de care au nevoie toți indivizii pentru împlinire și dezvoltare personală, angajare, includere socială și cetățenie activă. Ele sunt compuse din cunoștințe, abilități și atitudini și merg mai departe de noțiunea academică de cunoștințe”, se arată în documentul Comisiei Europene. Recomandarea UE are ca obiectiv îmbunătățirea dezvoltării competențelor-cheie pentru toți oamenii, pe parcursul vieții lor. Statele membre sunt încurajate să își pregătească mai bine oamenii pentru schimbările din piața

muncii și integrarea în societăți mai diversificate, digitalizate și globalizate. Accentul documentului pică pe investirea în abilități de bază, în competențe antreprenoriale și digitale și în competențe lingvistice, astfel încât toată lumea să poată participa activ în societate și economie [apud 62].

În contextul acestor abordări, cercetătorul Florea Voiculescu dezvoltă *câmpul problematic al determinării și analizei nevoilor de educație*, ca bază a proiectării pedagogice și managementului strategic în învățământ [191, p. 8]. Or, acest câmp de probleme, menționează autorul, nu se putea impune decât în condițiile unor schimbări mult mai ample și mai profunde ale „câmpului social de forțe”, implicând cel puțin schimbarea reală (și nu doar declarată) a statutului educației în raport cu societatea și în special cu economia, schimbarea statutului instituției școlare (și a managementului instituțional) în raport cu sistemul de învățământ și, nu în ultimul rând, schimbarea statutului profesorului și al instituției școlare în raport cu elevii și cu comunitatea socială. Numai un astfel de context, subliniază distinsul cercetător, face posibilă sau chiar impune o schimbare reală a statutului teoriei și cercetării pedagogice în raport cu practica școlară și în special cu managementul instituțional [ibidem, p. 8]. Deci, problema *analizei nevoilor de educație* – ca atribut al managementului strategic - nu se pune în orice condiții, ci numai în contextul unor schimbări radicale în modul de funcționare a instituției educative și a sistemului de învățământ care reclamă o redefinire a misiunii, obiectivelor, structurii și conținuturilor, metodologiei, duratei, costurilor etc. întru satisfacerea nevoilor educației, care argumentează proiectarea pedagogică și activitatea managementului, contribuie la eficientizarea activității în domeniu.

Sunt determinate diverse modele (discrepanței, centrat pe obiective, centrat pe „funcționarea” cognitivă a cunoștințelor, centrat pe scopuri-nevoi, centrat pe intrări, centrat pe ieșiri, centrat pe competențe) care permit a scoate în evidență nevoile de educație și a formula cererea de studii, dar și resursele necesare [ibidem]. Astfel, prin metode recunoscute, oficiale și mai puțin oficiale se formulează nevoile educației cu specificarea acestora: nevoi sociale și nevoi individuale, nevoi sistemice și nevoi personale, nevoi commune și nevoi speciale, nevoi manifeste și nevoi latent, nevoi actuale și nevoi potențiale. Sistemul sau instituția educativă trebuie să servească nevoile comune de educație fără a le ignora pe cele speciale.

Analiza nevoilor de educație pe care școala, directorul, catedra sau profesorul trebuie să le acopere constă în acest caz în:

- analiza cerințelor ce rezultă din nivelul, profilul și tipul instituției educaționale, cerințe ce definesc funcționalitatea acestora în sistemul de învățământ;
- analiza obiectivelor educaționale generale și intermediare și formularea obiectivelor proprii ale școlii, ale catedrei, ale disciplinei de învățământ;
- analiza cerințelor ce rezultă din structura planurilor de învățământ și din conținutul programelor școlare [191, p. 49].

Experiența personală de conducere a școlii pe parcursul anilor confirmă justetea afirmației lui F.Voiculescă că „nevoile de educație trebuie analizate, adică studiate în alcătuirea lor internă, radiografiate, evaluate și ierarhizate până la nivelul la care cunoașterea lor devine operațională” [ibidem, p. 45].

În această perspectivă, categoriile mari de nevoi de educație cu o sferă largă de cuprindere și o gamă extinsă de manifestări, dar categorii de nevoi specificate prin conținutul lor, conducând analiza mai aproape de misiunea și acțiunea concretă a școlii, procesul de învățământ, a conducerii școlii, profesorilor, a elevilor, comunității, în peregerea noastră sunt reflectate în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Demersul de analiză resurse- nevoi educaționale

NEVOI DE EDUCAȚIE		RESURSE
• Accesibilitatea studiilor	S	<ul style="list-style-type: none"> • Resurse instituționale • Capacitatea instituțională • Eficiența Educațională
• Educație formală	A	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculumul școlar diferențiat
	T	<ul style="list-style-type: none"> • Planul de învățământ la decizia școlii • Cadre didactice calificate și tehnologii didactice avansate
	I	<ul style="list-style-type: none"> • Resursele psihologice ale învățării: intelectuale, motivaționale și voluționale, comportamental/ instrumentale
	S	<ul style="list-style-type: none"> • Resursele adecvate învățării
	F	<ul style="list-style-type: none"> • (informaționale, material-didactice, TIC • Timpul instituțional de învățare
• Educație incluzivă	A	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum personalizat • Cadre didactice și personal specializat
• Educație informală, nonformală	C	<ul style="list-style-type: none"> • Resursele instituționale și ale comunității • Timpul liber/extrașcolar
• Nevoi identificate pe laturi ale educației: intelectuală, profesională, morală, estetică, fizică etc.	E	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta curriculară, programe și activități periodice revizuite întru satisfacerea nevoilor de educație
• Noile educații: educație pentru sănătate, ecologică, antidrog...	R	
	E	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum la disciplinele solicitate • Timpul opțional/facultativ de învățare • Cadre calificate, specializate

În consecință, analiza nevoilor de educație este impusă de natura deosebită de deschisă a acestei categorii de nevoi specific umane și are rolul: (1) de a dezvolta componentă educativă din nevoile sociale sau individuale ale oamenilor, de a distinge nevoile de educație de celelalte categorii de nevoi și de a le prezenta într-o formă clară, explicită, bazate pe date și indicatori semnificativi,

care să permită decizii corecte privind alocarea resurselor și angajarea mijloacelor necesare pentru satisfacerea nevoilor; (2) de a pune în evidență configurația nevoilor de educație, gradul în care acestea sunt acoperite prin procesele și structurile de educație existente și sensul acțiunilor viitoare; (3) de a stabili o ierarhie sau o ordine de prioritate a nevoilor de educație, care să țină seama atât de caracteristicile nevoilor (intensitate, amploare, urgență, importanță), cât și de volumul și configurația resurselor disponibile [ibidem].

Educația este resursa principală în dezvoltarea individuală și socială. Dinamismul vieții contemporane determinat de schimbările impresionante în toate sferile de activitate, necesită o adaptare continuă a sistemului de învățământ la noile orientări și realități. Accelerarea ritmului și amploarea schimbărilor este simptomatică pentru aceste timpuri și în învățământ. Acestea sunt generate de *conceptul calității, formarea de competențe, implementarea de noi tehnologii educaționale, a unui sistem viabil de evaluare etc.*

Schimbările în învățământ se produc la nivel *conceptual-teleologic-conținutal-tehnologic-structural*, vizează întreg spectrul sistemului educațional și de formare. Din această perspectivă se impune prin tema cercetării *conceptualizarea cadrului metodologic-managerial al schimbării în școală din perspectiva promovării instruirii bazate pe competențe, asigurării calității educației*. Or, Legea Educației Naționale din România [133] și Codul Educației din R. Moldova [58] stipulează o nouă viziune asupra educației, învățământului, care implică schimbări la nivel de sistem educațional, unitate de învățământ, vizând o concepție și metodologie de schimbare/dezvoltare sub semnul calității și a formării de competențe adecvat cerințelor UE privind posedarea celor 8 competențe-cheie de către fiecare individ pentru *împlinirea sa personală, incluziunea socială, cetățenie activă și angajare în muncă*.

Multiple și valoroase sunt lucrările cercetătorilor-specialiști în domeniu D. Hopkins et. al [114], Noel M. Tichy, Eli Cohen [187], Neculau A. [155], Anghelache V. [3], C. Rusu [177], S.Cristea [76], M. Vlăsceanu [190], Nica Panaite, Iftimescu Aurelian [156], Emil Păun [164] ș.a, inclusiv din R.Moldova - V.Gh. Cojocaru [59], Vl. Guțu [106, 108], D. Patrașcu [162], Vl. Pâslaru [169], V. Andrițchi [1], S.Baciu [9] ș.a. - studierea cărora prezintă interes în ghidarea proceselor schimbării în educație, managementului schimbării, însă acestea mai puțin reflectă comportamentul managerului școlii, stilul său de conducere vis-à-vis de schimbările din educație, ceea ce ne-a făcut să identificăm această temă de cercetare.

Schimbarea în educație are un *caracter obiectiv*, menționează prof. univ. Sorin Cristea, și face parte dintr-un proces de transformare generală, universală, valabilă la scara sistemului social, a principalelor subsisteme ale acestuia - *natural, economic, politic, cultural, comunitar* [78, p. 299]. În acest cadru de referință, filosofic și social, schimbarea în educație are un *caracter continuu*. Este determinată practic de transformările care au loc în societate și de evoluțiile istorice înregistrate în

gândirea pedagogică și în dezvoltarea instituțiilor specializate în educație, instruire, învățământ, formare profesională. În opinia autorului, conceptul pedagogic de schimbare în educație este construit la nivelul problematicii sociale a sistemului și a procesului de învățământ care solicită o „definiție practică”. În limitele ei, schimbarea în educație constituie „o inovație care este o îmbunătățire măsurabilă, deliberată și puțin susceptibilă de a se produce frecvent” [Huberman, apud 78, p. 300]. Din această definiție, menționează S. Cristea, putem deduce două caracteristici ale schimbării în educație, cu valoare normativă și metodologică, explicită, prescriptivă și chiar imperativă [ibidem]:

- 1) Presupune un act *inovator*, care trebuie declanșat, realizat și evaluat în anumite perioade de timp;
- 2) Implică *structura sistemului de învățământ*, în plan general și particular, în raport cu obiectivele sale specifice, urmărite în mod deosebit la nivel de proces.

Aceste două caracteristici normative oferă criteriile semnificative pentru identificarea tipurilor de schimbări care apar în domeniul educației:

- 1) *schimbări parțiale, curente*, realizate prin inițiative *inovatoare* individuale sau de grup [...] în limitele aceleiași structuri de organizare a sistemului de învățământ;
- 2) *schimbări globale, periodice*, realizate prin *inovații sociale* care vizează *reforma sistemului de învățământ la nivelul structurii sale de bază*, de organizare și de relație cu societatea, cu mediul comunitar, cultural, economic, politic, pentru depășirea fenomenelor de „criză a sistemului”, apărute în anumite intervale de timp [ibidem].

Schimbarea este când apar noi valori instituante în conceperea unui sistem de organizare. Deci, e vorba despre o *schimbare a structurii, a valorilor, a reprezentărilor, a normelor și regulilor de funcționare interiorizate de către profesioniști, a identității profesionale și despre o înnoire a procesului de identificare*.

Curriculumul școlar bazat pe formare de competențe înglobează aceste noi orientări, care solicită un nou mod de gândire și acțiune, o nouă mentalitate a managerilor pentru conducerea școlii și a cadrelor didactice pentru educația copiilor ceea ce necesită noi investigații în domeniul strategiei și metodologiei schimbării, a managementului schimbării în învățământ pe măsura dimensiunilor schimbării și complexității proceselor demarate în învățământ.

Nevoia schimbării prin reforma învățământului declanșată, menită să asigure o trecere de la o stare la alta, calitativ nouă, adecvată exigențelor mediului extern și oportunității creării unei comunități de învățare cu alte finalități educaționale poate fi prezentată în viziunea noastră pe principalele domenii după cum urmează, care și explică o schimbare de paradigme pe domeniile indicate – tabelul 1.3. În această perspectivă, nevoia schimbării/modernizării conceptului de conducere, implicit a stilului de conducere în actualitate este determinată de schimbările în sistemul

social global și din sistemul educațional. Aceasta implică plasarea în prim plan a conducerii de tip managerial, care exprimă valorile științei și politicii în domeniul respectiv de activitate.

Tabelul 1.3. **Nevoia de schimbare pe domenii**

<i>Nr. crt.</i>	<i>Domenii de acțiune</i>	<i>Nevoia de schimbare</i>
1.	<i>La nivel de politică educațională</i>	Orientarea spre formarea unei personalități competitive și deschise la transformări de tip inovator
2.	<i>Structura la nivel de sistem și unitate școlară</i>	Asigurarea echității și calității în educație pentru toți, a accesului la studii și condițiilor de reușită școlară, adaptarea structurii școlii la noile obiective, crearea de condiții pentru participare / implicare, dezvoltare de relații interpersonale și comunicare eficientă
3.	<i>Conținuturile</i>	Abordare sistemică, curriculară și psihopedagogică din perspectiva formării competențelor, conținuturi structurate și flexibile care constituie un sistem de valori ce prefigurează personalitatea umană.
4.	<i>Procesul de învățămînt</i>	Implementarea de tehnologii didactice, învățare inovatoare, creativă în formarea de competențe
5.	<i>Resurse umane</i>	Formarea de competențe generale și specifice, adaptarea la interacțiunea din clasă, școală și comunitate, integrare socială.
6.	<i>Management</i>	Reconsiderarea managementului la nivel de sistem și unitate școlară, implementarea managementului bazat pe competențe, valori și inovații.
7.	<i>Cultura organizațională</i>	Reconsiderarea sistemului de valori, credințe, atitudini a comportamentelor individuale, de grup și organizaționale, crearea unei culturi a progresului de învățare și devenire
8.	<i>Manuale</i>	Structurare și gestionare a conținuturilor, formare de capacități și competențe, „a învăța pentru a schimba”
9.	<i>Evaluare</i>	Evaluarea integrativă cu accent pe aspectele formării competențelor, dezvoltării personalității în devenire.
10.	<i>Resurse materiale, financiare</i>	Optimizarea resurselor materiale, financiare, atragerea de investiții extrabugetare

Reușita și eficiența instituției școlare depinde în mare măsură de managementul schimbării, domeniu de conducere relativ nou, însă excepțional de important. În ultimul deceniu managementul schimbării s-a bucurat de o ascensiune rapidă, având ca suport o teorie, o metodologie și o practică a conducerii schimbării în organizații.

Managementul schimbării începe cu schimbarea viziunii despre om și atitudinea față de om [177, 59]. Omul este considerat valoare supremă și nu mijloc de obținere a scopurilor ca altădată. În context cuplul „post-individ” se reorientează spre „individ-post”, iar triada conceptuală „stat-societate-individ” proprie autoritarismului spre „individ-stat-societate” proprie societății democratice. Astfel, individul/omul cu interesele, opțiunile sale se plasează în prim plan.

Schimbarea educațională planificată combină în sine *schimbarea sistemică* efectuată cu un scop definit și *inovația* într-o încercare de a planifica în mod conștient evoluția școlii ca răspuns la exigențele din exterior. Managementul școlar capătă o perspectivă mai cuprinzătoare pe baza abordării sistemice a unității de învățământ. Privind organizația școlară, din perspectivă sistemică, principala ei funcție este de a transforma „intrările” (elevii, profesorii, cunoașterea și valorile culturale, resursele financiare etc.) în „ieșirile” dezirabile (rezultatele educației școlare: oameni educați, cu autoritatea socială indusă în această educație, noi informații și cunoștințe, noi valori și reprezentări și alte elemente culturale).

Schimbarea progresivă avansează câte puțin, însă este mult mai puțin semnificativă în raport cu schimbarea planificată, ce ține de natura reformei educaționale.

E de remarcat legătura organică între *inovația didactică și conducerea unității școlare*. În toate cazurile, menționează cercetătorul V. Gh. Cojocaru, este important a folosi instrumente și tehnici verificate, care determină/ilustrează procesul de schimbare, cu atât mai mult când sunt identificate mai multe nevoi de schimbare. În context, sunt plauzibile instrumente și tehnici, precum *Matricea pe domenii de management: tehnic, politic și cultural în prezent și pentru viitor* (Anexa 3-4) și *Modelul ACE FIRST eficace/ineficace, acestea ne permit a vedea și a înțelege schimbarea, a identifica acțiunile* (Anexe 5-6) [64, 62, 186].

Managementul schimbării vizează în mod direct **dezvoltarea organizațională** (DO), care este influențată de o serie de factori: *strategia organizațională, cultura organizațională, relații intergrupuri, interacțiuni cu mediul, mecanism de comunicare, comportamentul, implicarea/participarea, motivarea*. În toate cazurile este important a determina matricea priorităților de schimbare, cu atât mai mult când sunt identificate mai multe nevoi de schimbare.

Mihaela Vlăsceanu concluzionează că schimbarea organizațională poate fi privită „ca un răspuns al organizației la tendințele de schimbare, echivalată cu dezvoltarea unor strategii de confruntare cu oportunitățile și amenințările mediului [190].

A schimba, a moderniza școala sau o instituție înseamnă a o transforma într-un centru integrat de energie, amplificat de informații și competențe, care poate funcționa după criterii clare și acceptate de toți actorii sociali (elevi, profesori, directori, părinți). Pentru ca la nivelul global al organizației să se facă simțită **competența**, este necesar, în primul rând, *corelarea* competențelor individuale în concordanță cu structura și cu obiectivele organizației școlare. În al doilea rând,

pentru activitatea eficientă, au importanță nu doar numai calitățile personalului didactic, ci *gradul cât mai înalt de valorificare a competențelor individuale și organizaționale, de implicare/participare la procesele schimbării* [apud 67] - figura 1.1.

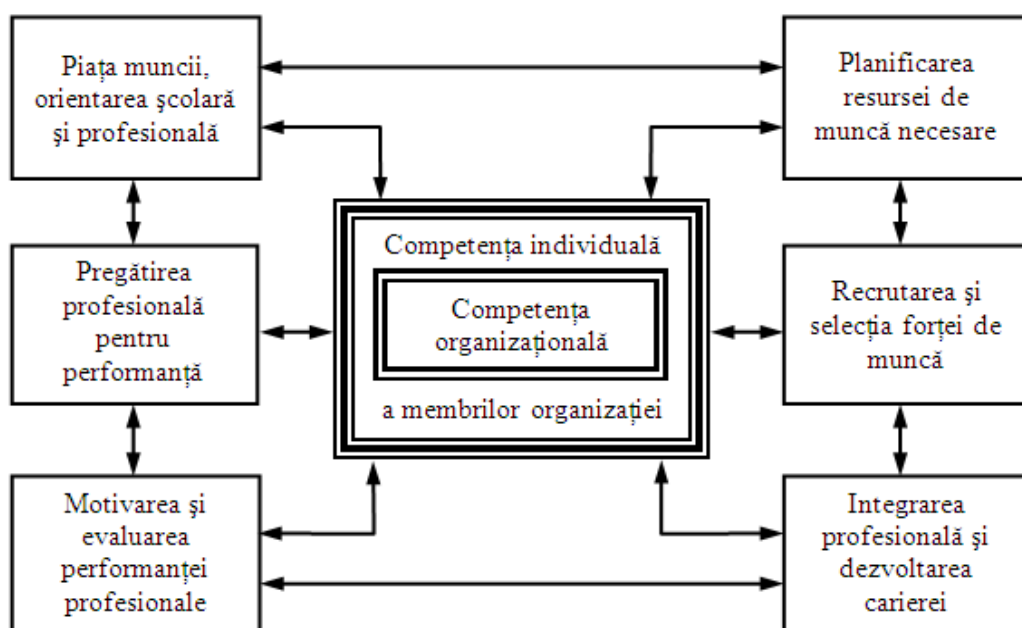


Figura 1.1 Interlegătura dintre elementele cheie în creșterea competenței organizaționale

Astfel, dobândirea și dezvoltarea competenței, la nivel individual și organizațional se realizează printr-un complex de procese corelate, implicând integrarea activităților din domeniul *orientării școlare și profesionale, activitățile de pregătire, perfecționare și specializare profesională, motivarea și evaluarea performanței, planificarea necesarului de personal, recrutarea și selecția forței de muncă, integrarea și dezvoltarea carierei.*

În acest context, este necesară crearea și dezvoltarea unei culturi, care permite gestionarea adecvată a resursei umane a organizației și *implicarea personalului în activitatea acesteia, și deci, democratizarea conducerii școlii, democratizarea învățământului pe ansamblu.*

Democratizarea conducerii învățământului necesită valorificarea normelor democrației pe următoarele trei direcții complementare [74, p. 93]:

- a) orientarea spre conducerea pedagogică, bazată pe interdependența funcțiilor de planificare – organizare, evaluare – îndrumare în specialitate, reglare – autoreglare a sistemului educațional la toate nivelurile;
- b) alegerea prin concurs sau numirea conducătorilor (liderilor) conform principiilor definitorii ale democrației, adaptate social la normele de competență pedagogică, instituționalizată în funcție de anumite criterii, obiectivate în: pregătirea socio-profesională; activitatea socio-profesională; activitatea metodică-științifică; activitatea didactică;

c) angajarea Consiliilor consultative teritoriale, reprezentative și legitime în plan socio-profesional, în decizia managerială, la nivelul conducerii școlii și a activității de proiectare pedagogică a noilor programe și manuale școlare.

Democratizarea conducerii implică adecvarea procesului managerial la normele democrației aplicabile funcțiilor și domeniilor acțiunii managerului [74, 59, 164,114]:

- implicarea / participarea actanților educaționali în activitatea de proiectare pedagogică, luarea deciziilor, acțiunile de monitorizare și evaluare;
- schimbarea structurii piramidale cu o construcție instituțională a “relațiilor în rețea” capabilă să democratizeze atât conducerea școlii cât și activitatea de proiectare pedagogică a conținutului învățământului;
- instituirea unui sistem informațional eficient și a comunicării bilaterale la toate nivelurile și pe orizontală;
- edificarea unei culturi organizaționale puternice în baza unui nou sistem de valori cu motivarea unui comportament individual, de grup și organizațional adecvat scopurilor și obiectivelor prestabilite;
- delegarea de responsabilități de putere;
- perfectarea stilurilor de conducere aplicabile în dependență de context dând predilecție stilului democratic-participativ;
- crearea de condiții pentru cea mai utilă, optimă dezvoltare.

În consecință, cele abordate cu referință la semnificațiile managementului școlii în contextul schimbării denotă nevoia de a percepe schimbarea în *modul de a vedea altfel lucrurile*, care presupune, deplasarea direcției de concentrare a atenției, modificarea perspectivei asupra intențiilor, examinarea situațiilor de stres/conflictuale etc. și *modul de a acționa*, care vizează întreprinderea unor noi acțiuni, ca rezultat a schimbărilor produse în modul de a vedea pe nou lucrurile, angajamentul și perseverența în experimentarea unor noi comportamente, analizând rezultatele și ajustând focalizarea pe acțiunile dedicate schimbării etc., ceea ce presupune o regândire a comportamentului individual și organizațional în contextul schimbărilor parvenite.

1.3. Comportamentul individual și organizațional în perspectiva eficienței educației

Schimbările extreme de rapide generate de globalizare, modernizare au determinat împrumuturi lingvistice în domeniul educației și utilizarea unor concepte specifice economiei de piață: *produs, furnizor, beneficiar, serviciu, consum, client, calitate, standard, costuri, organizație, eficiență* etc.

Schimbarea esențială în plan teoretico-metodologic este trecerea de la o abordare de factură cantitativă la cele structural-calitative (exp: auditul formării, marketingul mixt în educație, „Strategia celor patru P” etc) [6, p. 10]. „Consumatorul produsului educational” sunt agenții economici, societățile comerciale, firmele, piața muncii și ca urmare, tinerii trebuie să satisfacă așteptările acestora, cerințele mereu în creștere, ceea ce impune investiții crescânde în **capitalul uman**, influența căruia devine tot mai mare în creșterea bunăstării sociale.

În context, Gheorghe Felea atrage atenția asupra nevoii corespondenței dintre domeniul economic și domeniul educației „cerință-ofertă” care înregistrează discrepanțe specificate în următoarele [ibidem, p. 13-14]:

1. *Producătorul* (școala) nu-și orientează activitățile după exigențele pieții muncii, ci „produce” (de fapt reproduce), stereotip, formarea după modele (programe, planuri de învățământ, manuale etc.) care uneori, nu mai au corespondent în mediul economic, financiar, social, cultural etc. Se eludează astfel ceea ce semnala A. Binet, în urmă cu un secol: **Eficiența se realizează în școală, dar se probează în afara ei.**

2. *Produsul* (elevul) participă la „procesul de producție” preocupat să obțină note mari, premii, recompense, dar fiind mai puțin interesat de cei trei „C” (concept, competențe, conexiuni). Mai mult, în postura de „client”, nu are capacitatea și nici posibilitatea să formuleze cerințe și aprecieri privind calitatea „proceselor” și parametrii „produsului”.

3. *Beneficiarul* (societatea), consideră învățământul un sector neproductiv (deși îl declară prioritar) și, în consecință, nu asigură suficiente resurse financiare pentru activitatea din domeniu. Mai mult, uneori, recrutarea, selecția și promovarea resurselor umane nu se face după criteriul de competență, ci după diplomă, „concurs de împrejurări”, criterii subiective etc.

Astfel, lipsa de articulare între învățământul preuniversitar și cerințele pieții muncii, între starea reală și cea dorită impune nevoia de modernizare a învățământului și după caz, realizarea unor reforme educaționale care să asigure prin scopurile și obiectivele sale această concordanță în pregătirea tineretului, adecvat cerințelor sociale și individuale în creștere.

Examinarea educației prin prisma eficienței este destul de dificil, din considerente lesne de înțeles. Or, învățământul nu e un conveyor de producție, ci domeniu care oferă servicii educaționale ținând cont de potențialul fiecărui elev. Abordarea eficienței în educație este necesară într-o epocă când economiile naționale și chiar culturile naționale sunt pătrunse de fenomenul globalizării. Cercetătorul, dr. Claudiu Cicea, în articolul „Aspecte privind **eficiența** în sfera **educației**” [53] menționează că fenomenul acesta este posibil ca urmare a dezvoltării tehnologiilor informatizate și a tehnologiilor de comunicare. La nivel global, creșterea culturii și civilizației nu este posibilă decât printr-un sistem de învățământ modern și eficient. Conform dicționarului Larousse, precizează cercetătorul, noțiunea „eficacitate” se referă la caracteristica unui bun economic de a produce efectul așteptat sau a unei activități de a ajunge la rezultate utile. În același timp, prin „eficiență” se înțelege trăsătura unui lucru de a înregistra rezultate bune.

În sens filozofic, noțiunea de „cauză eficientă” înseamnă acea cauză care produce un efect, care este la originea unui lucru. Pornind de la aceste două definiții ale eficienței se poate concluziona că evaluarea acesteia evidențiază efectele, fără a se ține cont de eforturile depuse în

acest sens. Abordarea aceasta a eficienței se întâlnește frecvent în zona socio-culturală, care are în centru omul, atât ca subiect cât și ca obiect al activității [ibidem].

O dată cu dezvoltarea economică la nivel mondial, a accentuării caracterului de raritate a resurselor precum și a condiționării reciproce a tuturor activităților umane, au început să conteze tot mai mult eforturile în aprecierea eficienței unei activități. În acest sens, a apărut viziunea sistemică, ce se fundamentează pe raportul dintre efectele obținute și resursele utilizate în aprecierea eficienței. Astfel, aceasta este înțeleasă ca interacțiune între structură și volumul intrărilor precum și între structură și volumul ieșirilor.

Considerăm că eficiența educației poate fi analizată ținând cont de ambele viziuni. În învățământ, principala problemă a analizei eficienței activității reprezintă faptul că este o activitate socială, culturală a cărei efecte sunt greu de cuantificat, dacă ne raportăm la o activitate economică.

Eficiența personală constă în modul în care individul își controlează propriile resurse, îndeosebi pe cele psihice, și în rezultatele pe care le obține.

În opinia lui A. Maslow condiția personalității eficiente a sănătății sale psihice o reprezintă autorealizarea, îndeplinirea metanevoilor, îndeosebi a ultimei trebuințe din celebra sa „piramidă a trebuințelor” care dispune de cunoștințe, priceperi, calități personale și anihilați ceilalți care, deși nu dispune de nici o bază informațională și aptitudinală, se găsesc în vârful piramidei organizaționale [apud 197].

În contextul problemei abordate privind eficiența individuală e cazul să amintim de cele „șapte deprinderi” ale omului eficient, fundamentate științific de către S. Covey [70, p.32]: prima gândire face referire la „cunoașterea de sine” ca înzestrare umană în acțiuni; a doua se referă la imaginație și conștiință, ca înzestrare umană de a acționa conform unui scop final; a treia indică faptul că „puterea voinței” este dată de priorități; a patra paradigmă vede „mentalitatea abundenței” ca „a gândi câștig”; a cincea abordează „înzestrarea umană a stimei și respectului” conform căreia mai întâi să înțelegi și apoi să fii înțeles; a șasea paradigmă este a „creativității” ca înzestrare umană de „a acționa sinergic”; a șaptea paradigmă se referă la inovare ca „înzestrare umană pentru o continuă îmbogățire”.

Referindu-se la eficiența individuală și organizațională, reductabilul specialist în management Stephen Covey menționează: „*A fi eficient ca individ sau ca organizație nu mai reprezintă în lumea de azi ceva opțional – este însuși prețul intrării pe terenul de joc* [70, p. 5]. Noua realitate a epocii prezente impune cu stringență realizările mărețe. Ea cere deopotrivă împlinirea profesională, îndeplinirea cu pasiune a sarcinilor de serviciu și educarea de contribuții semnificative în folosul organizației. Aceste cerințe se situează pe un alt plan diferit sau într-o dimensiune diferită, impune cu totul altă mentalitate, o gamă nouă de abilități și de instrumente și ... *o nouă deprindere în anii Epocii Profesionalului Cunoașterii – Identificarea Vocii Proprii și în ale inspira Celor Din Jur*

Dorința de A-și Găsi Vocea”, care se consideră a 8-a deprindere și reprezintă calea fundamentală ce trebuie urmată la orice nevoie al unei organizații pentru a obține o creștere maximă a influenței și a sentimentelor de împlinire [ibidem, p. 25-26].

Construirea organizației școlare pe criteriul raționalității manageriale implică promovarea unui management real, orientat spre dezvoltare, care cu insistență înlătură conservatismul și occidentalismul, evită oportunismul și politizarea, menit să asigure, după cum menționează și ilustrul specialist în domeniul managementului Peter Drucker „*managementul trebuie și poate să fie eficient*” [87], iar în condițiile unor transformări de anvergură care au loc în învățământ acest deziderat devine și mai important însă puțin explorat științific și practic.

În consecință, un director de școală angajat în procesele schimbării trebuie să aibă un comportament similar celui descris de C. Argyris, drept comportament efectiv al managerului în cadrul procesului de schimbare, pe care îl opune comportamentului inefectiv. Astfel, comportamentul directorului de școală poate fi eficient și efectiv în anumite condiții - tabelul 1.4.

Tabelul 1.4. **Comportamentul efectiv al managerului în cadrul procesului de schimbare** [adaptare 120]

Comportament	Reacții/răspunsuri	Rezultate
Inefectivitate: <ul style="list-style-type: none"> • Nedefinirea obiectivelor. • Maximizarea câștigului și minimizarea pierderilor. • Minimizarea exprimării sentimentelor. • Aparență permanent de raționalitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oamenii devin defensivi, inconștienți. • Se dezvoltă sentimentul de vulnerabilitate. • Predomină acțiunile de tip manipulative. • Existența neîncrederii. • Neasumarea riscului sau asumarea unui risc foarte înalt. • Reținerea informației. • Comportament centrat pe putere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitate limitată de încercare a noului. • Rezultate nediscutabile. • Distanțarea persoanelor de rezultate.
Efectivitate: <ul style="list-style-type: none"> • Se pune accent pe relațiile interpersonale (manifestarea explicită a dependenței reciproce). • Este acceptat controlul comun al realizării sarcinilor. • Protecția sentimentelor devine o responsabilitate comună. • Sunt discutate problemele și rezultatele, nu persoanele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construirea încrederii și a stimei de sine. • Dezvoltarea învățării individuale și organizaționale. • Scăderea caracterului defensiv al relațiilor și a dinamicii de grup. • Confruntarea ideilor devine liberă și deschisă. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitate sporită de încercare a noului. • Alegeri în cunoștință de cauză. • Angajare emoțională intensă.

Comportamentul în perspectiva teoriei expectanței, conform căreia *motivația* este expresia unei anumite funcții individuale, adică depinde, pentru fiecare dintre noi de *valență și expectanță* pe care le asociem rezultatelor unei acțiuni proiectate ($M=V \times E$), are la bază premisele [119]:

- comportamentul uman nu este determinat de realitate, ci de modul în care această realitate este percepută de fiecare individ în parte;
- raportarea la real este influențată de preferințele persoanei de valoarea pe care aceasta o atribuie unui element sau altul din realitatea percepută;
- fiecare persoană are așteptări în legătură cu posibilitatea (sau probabilitatea) ca anumite acțiuni să ducă la anumite rezultate;
- acțiunile sunt, deci, niște instrumente care trebuie să ducă, în principiu, la rezultate pe care persoana le dorește și le percepe ca recompensatorii.

Evocând cercetări realizate de Campbell, Dunnette, Lawler și Weik (1970), autorul H. Pitariu (1994) dezvoltă ideea eficienței managerului, în sensul că *persoana* cu structura sa de personalitate și experiența profesională specifică reprezintă numai o verigă a succesului, fiind necesar a se adauga *mecanisme procesuale* și, apoi, *produsul* - figura 1.2.

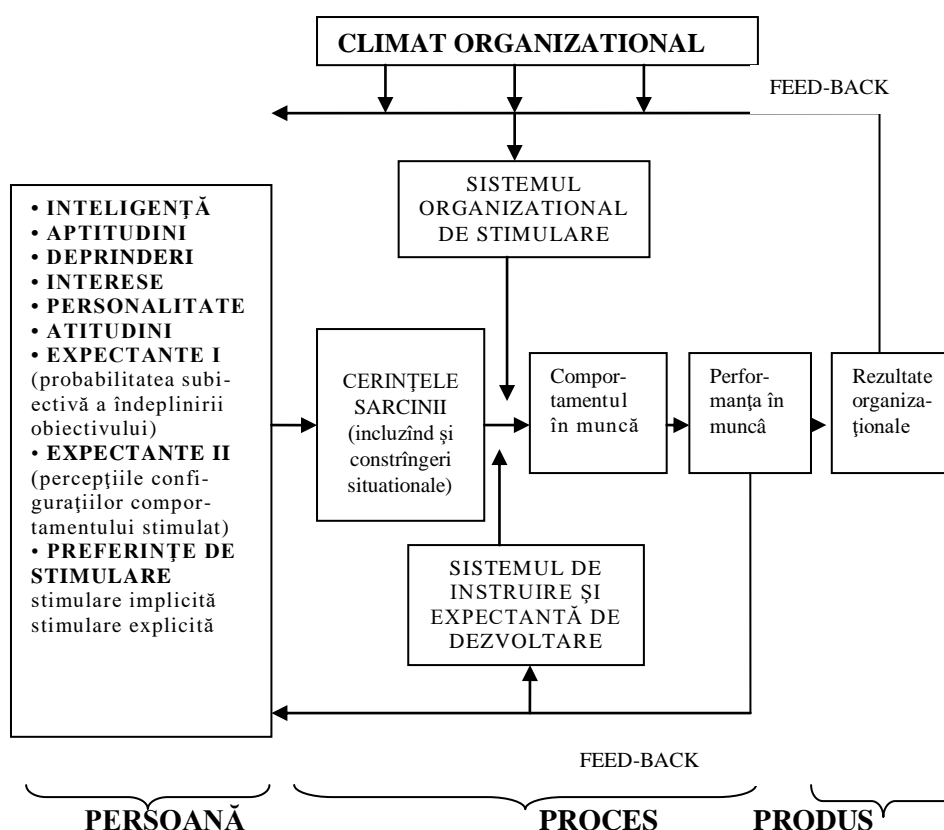


Figura 1.2. Modelul euristici al elementelor determinante ale stilului de conducere eficient [Campbell, apud 172]

Mecanisme procesuale conduc către abordarea unor strategii comportamentale specifice în raport cu modul în care anumite calități individuale sunt valorificate în diferite contexte situaționale

(planificare, organizare, urmărirea obiectivelor, luarea deciziilor, asumarea responsabilităților, cooperarea, etc).

Produsul are ca indicatori de bază, potrivit concepției lui Campbell (1970): eficiența organizațională, înaltă productivitate, profit maxim.

Performanța în muncă este, în același timp, determinată și de o serie de *variabile situaționale* și / sau *climatul organizațional*.

Se poate sesiza că aprecierea performanței este o reprezentanță complexă, multideterminată și multidimensională, prin abordarea dinamică a personalității și a activității; modelul operează cu două categorii de feedback: unul care vizează în mod nemijlocit factorul experiențial, de competență achiziționată, specificitatea sarcinilor de muncă și elementele formative ale personalității; cel de-al doilea feedback, încheiat la nivelul produsului muncii are un caracter orientat, preponderent, spre particularitățile individuale (aptitudini, trăsături de personalitate, motivație).

Cercetătorul Adrian Ghicov, elucidând semnificația pedagogică a implicației și integralității, argumentează coordonatele valorice ale performanței/bazele performării-*informația, intelectul, inteligența, imaginația* și fundamentează astfel, Modelul integralității implicațiilor pedagogice ale performanței[98] – figura 1.3.

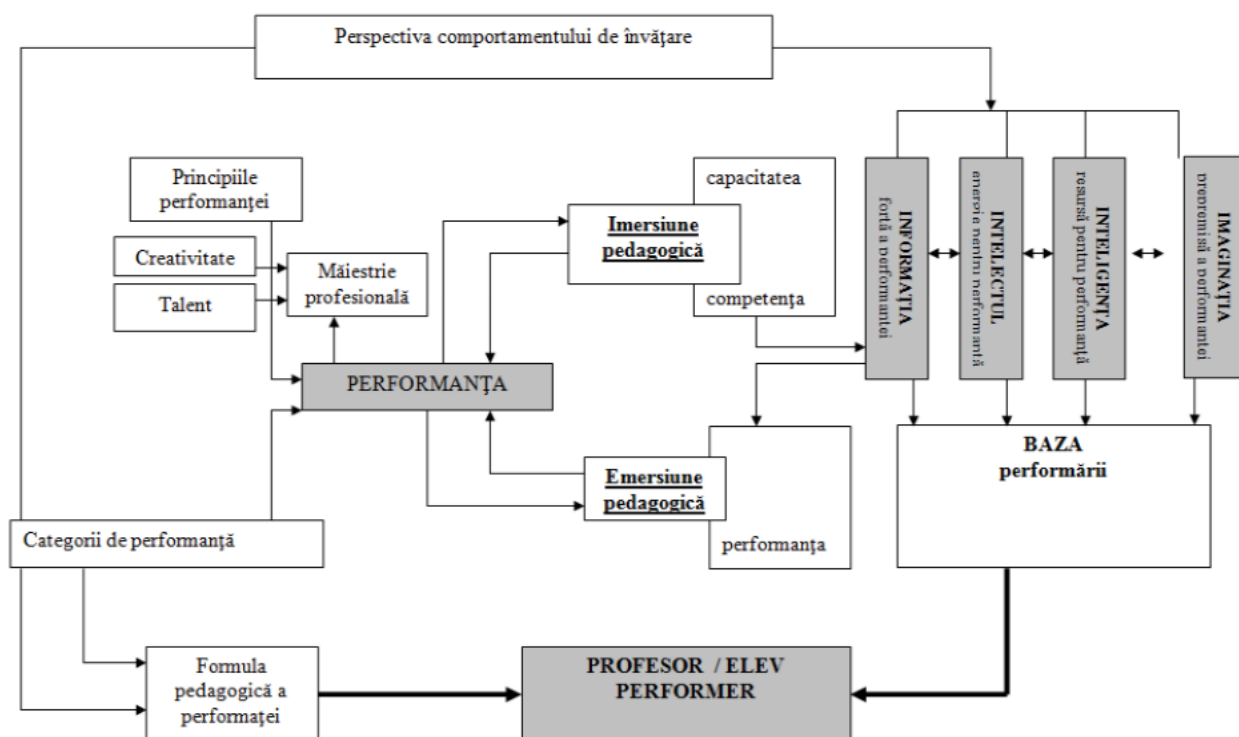


Figura 1.3. Modelul integralității implicațiilor pedagogice ale performanței [A. Ghicov, 98]

Performanța, succesul, reușita, împlinirea contează mult într-o eră a schimbării și competiției. Or, performanța în muncă, inclusiv în procesul de învățare, vizează mai întâi, reușita, progresul în propria formare în anii de studii, fără de care nu se poate miza pe o reușită socială. În context reamintim expresia celebră a lui A. Maslow, care are o mare semnificație în actualitate:

„ceea ce omul poate să fie, el trebuie să devină...să fie ceea ce poate” [apud 197]. Performanța, succesul este propriu *personalității pozitive* [M. Zlate, 197]. Succesul aparține celor care înțeleg și interpretează schimbările, educându-și propria persoană într-un spirit dinamic modern, orientat spre asigurarea reușitei, prin valorificarea propriului potențial unic de care dispune. *Personalitatea optimală* [R. Coan, apud 197] știe să-și utilizeze productiv potențialitățile intelectuale de care dispune, se distinge prin flexibilitatea modurilor variate de experiență a Eului, relațiilor interpersonale și de acțiune. Personalitatea optimală este cea care dobândește o experiență „dulce”, „moale”, se descurcă bine în munca sa, în relațiile sociale, ajunge o stare interioară de bine. *Arta de a reuși* [T. Mangan, apud 197] vizează 2 sisteme de reușită: (1) *sistemul de merit bazat pe cunoștințe, priceperi, capacități de învățare și muncă asiduă*, și (2) **sistemul de a „ajunge”/a reuși, a parveni, a te pune în valoare, a te valoriza, a-ți da importanță, a deveni cineva**. Fără a minimaliza cât de puțin ponderea primului sistem, în prezent, cel de-al doilea, se impune tot mai mult în obținerea reușitei prin *a te pune în valoare, a te valoriza, a-ți da importanță, a deveni cineva* (ibidem).

Mielu Zlate desprinde **patru tipuri de eficiență**: *personală, interpersonală, grupală, organizațională*. Se poate intui cu ușurință că, pe măsură ce trecem de la un tip la altul, se schimbă atât nivelul la care are loc utilizarea resurselor, cât și natura resurselor gestionate. Dacă în primul tip de eficiență resursele sunt mai ales de natură psihoindividuală, în următoarele două ele devin predominant psihosociale, pentru ca în ultimul tip chiar pe primul plan să treacă o serie de resurse materiale, financiare etc. de care dispune organizația [195, p. 293].

Eficiența denotă cât de mare a fost efortul depus pentru a obține rezultatul scontat, relația dintre *eficacitate* și *economicitate*.

Eficacitatea, presupune a face lucrurile care trebuie pentru realizarea obiectivelor organizației, indică atingerea finalităților propuse, măsura în care s-a obținut un rezultat valoros

Eficiența și efectivitatea sunt caracteristici decisive ale performanței. O primă interpretare consistentă aparține lui Chris Argyris (1964) în lucrarea *Integrating the Individual and the Organization*, dezvoltată de Edgar Schein (1965) în *Organizational Psychology* [8], o serie de autori: Campbell (1990), McCloy, Oppler, Sager (1993), Rae (1999) [apud 61] acreditează ideea necesității că, în conceptualizarea performanței este necesar a se face diferențierea între aspectele acționale (comportamentale) și cele finale (rezultatele obținute).

Studiul comportamentului uman înglobează un sistem de cunoștințe numit *analiza comportamentală*, care fiind conectată la locul de muncă a inițiat proveniența *managementului performanței orientat spre crearea condițiilor corespunzătoare pentru a obține rezultate maxime de la angajați*. Astfel, managementul performanței îi învață pe manageri cum să influențeze comportamentul, de care în ultimă instanță depinde realizările organizației.

În logica examinării, important este interdependența *eficiența și eficacitate* - figura 1.4.

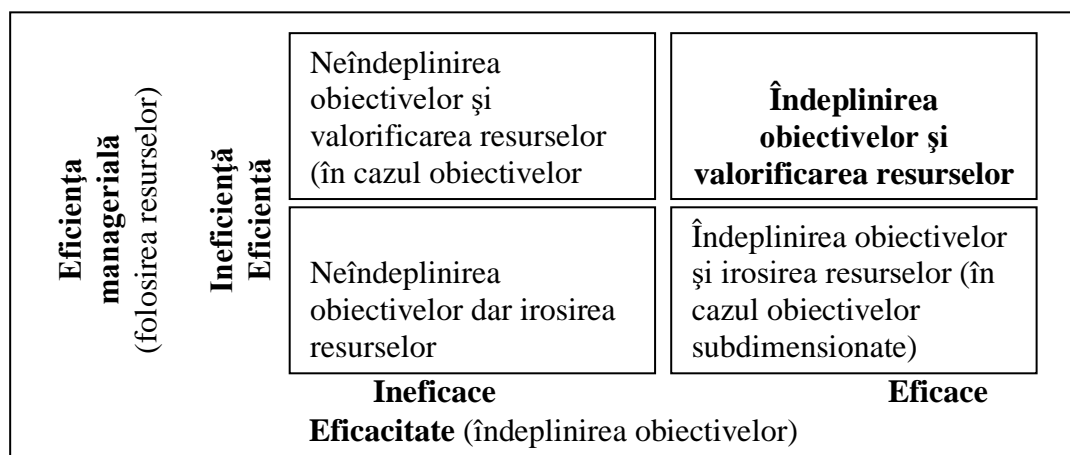


Figura 1.4. **Interdependența eficiență-eficacitate** [Nica P., Iftimescu A, 156]

Eficiența și eficacitatea – ca dimensiuni ale performanței – fiind acțiuni extrem de complexe, pentru a fi obținute, este necesar a fi fundamentate pe o serie de principii, literatura de specialitate (Drucker, 1968; Covey, 2000; Savoyat, 2001; Chicov, 2011; s.a.) menționează câteva [87,70,178, 98]: *Principiul defnirii obiectivelor; Principiul stabilirii priorităților; Principiul fixării termenelor; Principiul gestiunii timpului; Principiul sinergiei.*

Referitor la factorii de organizare ce *caracterizează școlile eficiente*, acestea sunt multiple și variază după caz la diferiți cercetători, preocupați de problema eficienței școlare, în funcție de condițiile mediului intern și extern. De exemplu, Purkey și Smith menționează următorii factori [apud 59]:

- Rolul de lider al școlii în problema atenției maxime acordată curriculum-ului.
- Existența unui climat de susținere în interiorul școlii.
- Atenție deosebită față de curriculum și metodele de predare.
- Defnirea unor obiective clare și a unor așteptări înalte în raport cu elevii.
- Existența unui sistem de monitorizare a performanței și a succeselor elevilor.
- Perfecționarea curentă a personalului în regim fără frecvență.
- Implicarea părinților și sprijinul lor.
- Implicarea autorității educaționale locale și asistența din exterior.

În același context, Murphy descrie „moștenirea adevărată a mișcării pentru eficiența școlară”, identificând patru aspecte ale acesteia [ibidem]:

- Educabilitatea discipolilor.
- Concentrarea maximă a atenției asupra rezultatelor obținute.
- Asumarea responsabilității pentru reușita elevilor
- Atenția sporită față de consecvența manifestată de întreaga comunitate școlară

O variantă a unui model de școală eficientă pe care o prezentăm în continuare este propusă de savantul canadian D. Fink.

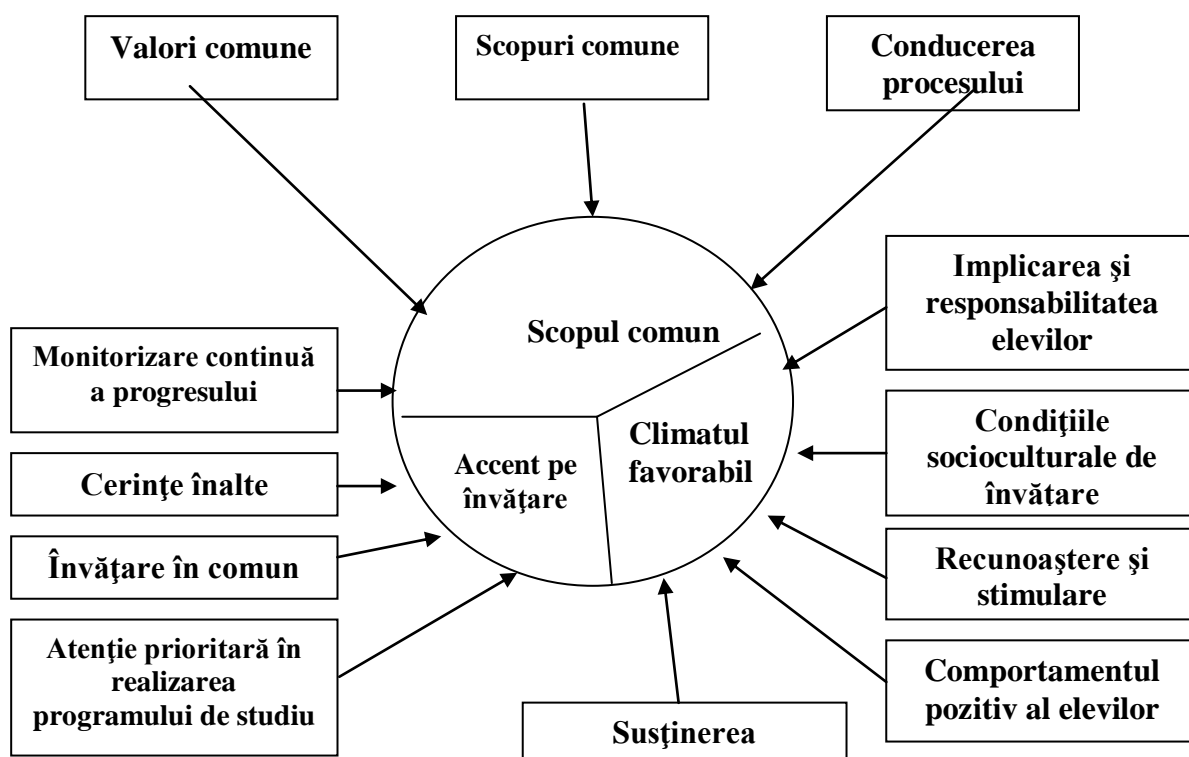


Figura 1.5. Variantă extinsă a modelului școlii eficiente [D. Fink, apud 59]

Experiența denotă că o școală eficientă este poziționată pe elevul care învață, cea în care accentul se pune pe învățare, există o misiune comună, scopuri clare, valori, convingeri împărtășite, climat favorabil învățării, colegialitate și dezvoltare profesională a profesorilor, monitorizare a progresului elevilor, implicare și responsabilizare a elevilor, comunității și a părinților.

Societatea cunoașterii trebuie să redescopere valențele calitative ale capitalului uman, ceea ce impune managementului organizației un alt ritm de mișcare, noi reguli și cerințe, stimulându-i capacitatea de descoperire, imaginare, învățare [59, p.14].

În cadrul cercetărilor efectuate, am insistat să elucidăm ajunsurile/efectele pozitive ale sistemului de învățământ general din România și reticența/nevoia modernizării, delimitările conceptuale pe care în mod sintetic le prezentăm în Tabelul 1.5, care reprezintă rezultatele obținute (primele 5 poziții mai caracteristice) de la anchetarea, intervierea cadrelor didactice și a managerilor școlari din Județul Galați, România. O analiză retrospectivă asupra rezultatelor din Tabelul 1.5 vedește despre o apreciere general pozitivă a schimbărilor produse sub aspectul conceptual-strategic, privind sistemul de învățământ, ponderea valorilor fiind destul de înalte. Pe de altă parte urmează o modernizare a învățământului, în special, consolidarea aspectului pragmatic al învățământului, adecvarea învățământului la standardele educaționale, dezvoltarea autonomiei școlare.

Deși se remarcă o eficiență internă a sistemului educațional ca urmare a reformării acestuia, impactul pozitiv al învățământului asupra vieții sociale, politice, economice, culturale din România și R. Moldova este neînsemnat, inefficient, fapt ce indică la neatingerea, încă, a reformării temeliilor sistemului prin transformările efectuate [29].

Tabelul 1.5. **Ajunsurile sistemului de învățământ gimnazial din România și nevoia modernizării**

Ajunsuri/calități pozitive		Reticență/nevoia modernizării	
Consolidarea dezvoltării învățământului în baza valorilor naționale și general-umane	95%	Formalizarea posibilităților determinării curriculumului la decizia școlii, ofertelor educaționale ale școlii	47%
Proiectarea sistemului de învățământ în perspectiva curriculară/formării competențelor	85%	Supraîncărcarea planului de învățământ, programelor și manualelor școlare	58%
Concepția unitară asupra dezvoltării învățământului bazat pe competențe	67%	Caracterul preponderent teoretic, „non-aplicativ” al învățământului	56%
Racordarea la structura instituțională de tip european –învățământul liceal/BAC	71%	Standarde educaționale puțin aplicabile	68%
Autonomia pedagogică	57%	Descentralizarea și autonomia unităților școlare	49%

Conceperea rezultatelor reformei prin efecte de suprafață (curriculum, tehnologii didactice, sistem de evaluare, participare la concursuri / olimpiade internaționale, aprecierea în fond a cunoștințelor și mai puțin a formării deprinderilor, atitudinilor etc.) a creat iluzia unei stări satisfăcătoare, care în fapt vizează *micro-elita de excepție a Educației*, pe când *macro-masa* sa rămâne mediocră [apud 64].

Astfel, constatăm că schimbarea din exterior și interior ce se produce în domeniul educației, a mediului în care funcționează școala astăzi determină o nouă optică privind conducerea școlii, o nouă poziție a directorului în sistem. Aceasta solicită un alt conținut și un alt caracter al managementului educațional, un **comportament/stil de conducere al managerului/echipei manageriale** care mobilizează, inspiră, entuziasmează actanții educaționali în vederea creierii unui mediu creator, captivant, atractiv, care să pună accentul pe formarea personalității eficiente, competente, capabile să-și descopere identitatea, să-și făurească propriul destin, în condițiile de schimbare educațională.

În realitatea școlară de astăzi din România se impune o conducere de tip manager-lider în locul conducerii de tip management-administrare. Aceasta implică o regândire și acțiune în contextul managementului schimbării care pune accent pe valorizarea și valorificarea capacităților și competențelor manageriale umane, ceea ce impune o reorientare a managementului preponderent axat încă pe „control” spre un „management implicativ”, consultativ, conciliant, de îndrumare,

încurajare a proceselor de învățare și inovare, bazate pe relații umane și încredere în vederea realizării obiectivelor educaționale prestabilite, nevoilor de educație.

1.4. Abordarea praxiologică a managementului școlii, taxonomia acțiunilor eficiente

Școala este o organizație care învață și „produce învățare”. Eficacitate organizațională, performanțele individuale și de grup/organizaționale depind de un șir de factori – figura 1.6.



Figura 1.6. Modelul de management și comportament organizațional [Hoffman, 112]

Managementul organizației școlare capătă o perspectivă mai cuprinzătoare pe baza abordării sistemice a acesteia - figura 1.7.

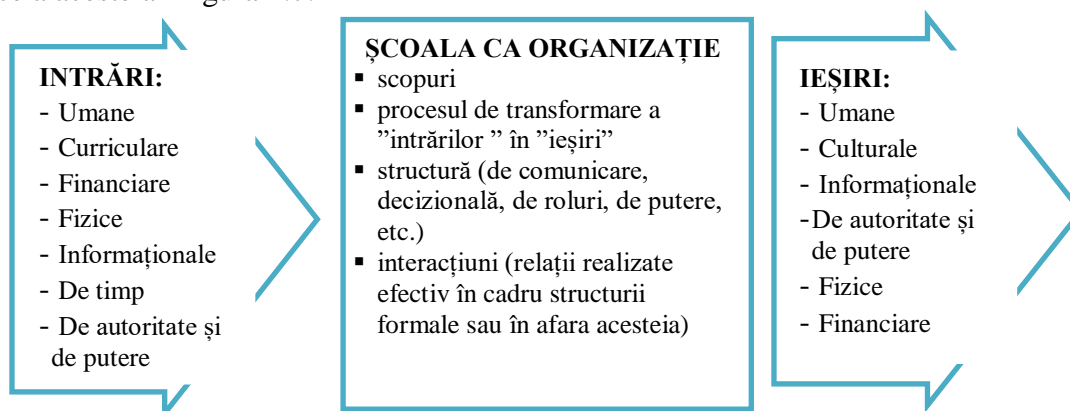


Figura 1.7. Organizația școlară din perspectivă sistemică [Ș. Iosifescu, 119]

Privind organizația școlară din perspectivă sistemică principala ei funcție este de a transforma „intrările” (elevii, profesorii, cunoașterea și valorile culturale, resursele financiare etc.)

în „ieșirile” dezirabile (rezultatele educației școlare: oameni educați, cu autoritatea socială indusă în această educație, noi informații și cunoștințe, noi valori și și alte elemente culturale).

În același timp, oportunitatea studierii managementului din perspectivă procesuală, sistemică și situațională ca și a aplicării eficiente în acțiuni, ne-a permis să ne focalizăm spre abordarea praxiologică a managementului educațional și în îndeosebi asupra aplicării stilului de conducere, ca rol de exercitare a funcțiilor manageriale în educație, în condiții de obținere a eficienței actului educațional.

Această perspectivă este prevăzută și în LEN din România [133] și Codul Educației din R. Moldova [58] având ca obiectiv în aplicarea și dezvoltarea managementului educațional satisfacerea nevoii educaționale sociale actuale, societate democratică puternic informatizată, cu raportare la teoriile și practicile moderne în domeniu.

Raportată la acțiune, praxiologia arată faptul că acțiunile trebuie gândite, pregătite și desfășurate în condiții optime astfel încât să fie îndeplinite caracteristicile eficienței. În acest context, conducătorul trebuie să dispună și să aplice un management autentic și real care să permită armonizarea convingerilor individuale cu obiectivele organizaționale precum și ancorarea școlii în societatea democratică actuală, cu multiple schimbări și provocări.

Abordarea în cercetare a praxiologiei manageriale conduce progresiv și gradual la eficiență în condițiile determinării factorilor ce asigură eficiența educației prin aplicarea unui stil de conducere ce vizează competența resursei umane, ducând la progres și eficiență, atât la nivel microinstituțional cât și la nivel macroinstituțional.

Eficiența presupune a face lucrurile bine, cum trebuie și se referă la relația dintre imputuri și outputuri. În acest context, pornind de la angajare cu cerințe specifice domeniului educație, se impune o atenție prioritară motivației, stil managerial adecvat sarcinilor și situației, competențe profesionale și individuale, structuri adecvate, consens și viziune împărtășită, și luarea în considerare a crizelor și provocărilor mediului [31].

În contextul examinat, de reamintit că Tadeuș Kotarbinski, fondatorul praxiologiei, autorul celebrei lucrări *Tratat despre lucrul bine făcut* consideră că praxiologia are datoria de a constitui o taxonomie de recomandări, principii și sugestii cu caracter general pe baza cărora se stabilesc **norme ale acțiunii eficiente** [132].

În orice acțiune umană indentificăm anumite elemente constitutive:

- a) agentul (subiectul uman sau colectivitatea);
- b) scopul sau obiectivele;
- c) obiectivul acțiunii;
- d) mijlocul de acțiune, care face legătura între agent și obiect.

Cercetările praxiologice contemporane, îndeosebi ale lui T. Parsons în domeniul sociologiei acțiunii „au nuanțat înțelesul global al acțiunii” [apud 127], care se prezintă în următorii termeni de bază: *agent, scop, motivații, situație, realizare, obiect*.

Din punct de vedere praxiologic acțiunea umană este „o schimbare deliberată a obiectelor mediului natural sau social în conformitate cu scopul dinainte stabilit, fiind diferită de simpla mișcare mecanică sau biochimică. Ea este o conduită teleologică, cu motivație socială” [apud 127] care depășește sfera strictă a praxiologiei, sunt noțiuni de etică și de educație morală și cetățenească. Astfel, *praxiologia realizează condițiile și principiile generale de eficiență* pentru acțiunea umană în întregul ei, practică și spirituală, intelectuală; ea oferă „recomandări de principii, pozitive și sugestive, valabile pentru toate domeniile de activitate și în toate profesiunile”, ceea ce este în general valabil pentru lucrul bine făcut. Sintagma „lucrul bine făcut” include: a) *apel la eficiență*; b) *precizie și economicitate*; c) *conștiinciozitate* [132].

În această perspectivă, având permanent în vizorul nostru de cercetare *perspectiva praxiologică*, remarcăm că *creșterea eficienței stilului de conducere* necesită reconsiderarea acțiunilor în cadrul aplicării funcțiilor managementului pe domenii de management: *curriculum-ul școlar; resurse umane; resurse nonumane; dezvoltarea organizațională/performanțele organizației*. Ca urmare, se impune conturarea unor noi norme de eficiență a acțiunilor manageriale în contextul vizat. Or, pentru a urmări rațional o acțiune înseamnă a o face să se împlinească, printr-o cât mai bună adecvare a mijloacelor la scop. *Structurarea acțiunilor cu valoare axiologică* în cadrul aplicării funcțiilor manageriale necesită precizarea scopurilor, situațiilor de acțiune, luarea în considerare a normelor, regulilor acțiunii eficiente, care în ansamblu constituie o **taxonomie a acțiunilor eficiente în perspectiva reconsiderării funcțiilor manageriale** într-un nou context social-pedagogic, prezentate în Anexa 7. În context, menționăm oportunitatea programării și organizării științifice a muncii managerilor, respectarea unui set minim de reguli de programare și organizare, asigurarea unei structuri adecvate a zilei de muncă, organizarea ergonomică a muncii managerului, optimizarea raporturilor cu subordonații (eficientizarea comunicațiilor, maximizarea motivării, îmbunătățirea condițiilor de muncă, etc), îmbogățirea și modernizarea instrumentariului managerial, promovarea managementului prin proiecte, prin obiective, prin excepții, a unor metode specifice de conducere democratică

Astfel, *reconsiderarea acțiunilor din cadrul funcțiilor managementului* în corelare perspectiva praxiologică, precum și aplicarea unei serii de alte acțiuni privind eficientizarea actului de conducere vor avea un impact pozitiv praxiologic asupra managementului educațional.

Însăși schimbarea mediului în care funcționează unitatea de învățământ, transformările de anvergură din școală determină o *intervenție de natură sistemică*.

Având în vedere că „*intervenția asupra unui sistem trebuie să fie ea însăși un sistem*” (Meleze) și că „*intervenția este planificarea unei schimbări*” [A. Neculau, 155], evoluția mentalităților privind conceperea unui sistem de organizare, regândit ca întreg, a unei schimbări a structurii, a valorilor și reprezentărilor, a normelor și regulilor de funcționare interiorizate, a identității profesionale și a înnoirii procesului de identificare, care corespunde unei noi misiuni încadrează patru componente în viziunea noastră [59, 35] - figura 1.8.

IMPUT Acțiune	Componenta relațională		Dezvoltarea unei relații de cooperare				OUTPUT
	Componenta metodologică		Conducerea procesului de intervenție				
Situația inițială	ETAPE	INTRA-RE	REANCA-DRARE	PLANI-FICARE	IMPLE-MENTARE	TERMI-NARE	Nouă soluție
Resursele sistemului	Componenta tehnică		Folosirea instrumentelor și tehnicilor				
	Componenta sistemică		Dezvoltarea resurselor mediului				

Figura 1.8. **Componentele de redimensionare a conducerii școlii în perspectiva schimbării**

Astfel, în perspectiva schimbării, redimensionarea conducerii școlii specifică componentele:

- a) *relațională*-presupune interacțiunea factorilor implicați în procesul intervenției, comunicare, cooperare a subiecților, crearea unui climat deschis și favorabil în vederea eficientizării demersului managerial și a acțiunilor întreprinse;
- b) *metodologică*-reclamă conducerea intervenției pentru a trece de la o situație curentă la o situație nouă, cu precizarea etapelor de planificare, implementare, evaluare a activității de conducere orientată spre atingerea obiectivelor intervenției;
- c) *tehnică* - utilizarea tehnicilor și a instrumentelor de realizare a intervenției-motivarea, comunicarea, implicarea, participarea, luarea deciziei, coerența, formarea, expertiza;
- d) *sistemică* - prevede folosirea optimă a tuturor resurselor, eficacitatea procesului de schimbare personală, interpersonală, instituțională.

Astfel, modificările care apar în oricare din elementele procesului de conducere se resimt în ansamblul sistemului și reciproc. Structura de conducere reconcepută astfel poate institui „o nouă constelație administrativă” cu valoare de paradigmă [Bennis Warren, apud 59].

În perspectiva praxiologică se impune și interpretarea procesului de învățământ (instruirii) în actualitate, revederea lui în toate componentele, având ca reper postulatele pedagogiei constructiviste și abordările moderne ale unei didactici praxiologice. În context, susținem întru totul afirmația lui E. Joița că avem nevoie de „teoria practică” a instruirii sub forma „didacticii praxiologice” ca teorie a conceperii și realizării acțiunilor și situațiilor practice specifice, ca didactică aplicată, ca știință metodologică [127, p. 5].

1.5. Concluzii la capitolul 1

1. Prin analiza literaturii de specialitate, în special, a lucrărilor lui E. Mayo, A. Maslow, D. Mc. Gregor, M. Weber F. Herzberg, T. Kotarbinski, Huberman, St. Covey, M. Zlate, E. Păun, S. Cristea, N. Panaite, D. Patrașcu, E. Joița, V. Gh. Cojocar, A. Ghicov ș.a, concepute într-o viziune critică modernă s-a reliefat evoluția managementului educațional în contextul evoluției educației/învățământului cu accentul pe schimbările parvenite în actualitate și *nevoia satisfacerii nevoilor educaționale în creștere, abordării praxiologice a managementului școlii*, inclusiv, a procesului de învățământ, adaptării conducerii școlii, comportamentului individual și organizațional la noile orientări și realități în perspectiva schimbării.
2. S-au adus dovezi convingătoare privind schimbările în educație și oportunitatea reconceptualizării managementului școlii în contextul vizat pe dimensiunile: *relațională, metodologică, tehnologică, sistemică*, prevedere însoțită de regândirea funcțiilor școlii și determinarea unei taxonomii a acțiunilor eficiente din perspectiva reconsiderării funcțiilor managementului școlii, care să asigure în ultimă instanță eficiență la nivel individual și organizațional prin promovarea unui *management școlar autentic, real, de tip democratic-participativ în interesul dezvoltării personalității umane*,
3. Examinarea activității/conducerii școlii din perspectiva eficienței educației implică accent pe *abordarea praxiologică, care vizează eficiența acțiunilor întreprinse în actul de educație și de conducere, manifestare de competență individuală și colectivă în vederea realizării obiectivelor și finalităților educaționale prin implementarea didacticii praxiologice*.
4. Eficiența educației în noile condiții implică un anumit comportament/stil de conducere de tip profesionist și democratic în toate fazele de declanșare a schimbării atât din partea echipei manageriale, cât și a personalului didactic, promovarea unor politici coerente a resurselor educaționale, motivarea și aplicarea tehnicilor și instrumentelor necesare de conducere (Matricea pe domenii de management: tehnologic, politic, cultural în prezent/viitor; Modelul ACE FIRST eficace/ineficace) pentru înțelegerea schimbării și obținerea de performanță, rezultate maxime.
5. Managementul competențelor, managementul valorilor, managementul calității constituie vectorii principali ai unei „conduceri integrative”, reclamate de societatea modernă. Managementul școlii moderne implică un ansamblu de competențe și o abordare de natură *sistemică, procesuală, situațională* și îndeosebi, *praxiologică*, ceea ce necesită integrarea în activitatea managerială a tuturor funcțiilor manageriale- *proiectare/planificare, organizare, monitorizare, evaluare; motivare, negociere și soluționare a conflictelor, implicare/participare, (auto)formare profesională, comunicare, luarea deciziei pe domeniile de acțiune managerială: curriculum, resurse umane, resurse nonumane, dezvoltarea organizațională*.

2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE STILURILOR DE CONDUCERE A ȘCOLII ÎN PERSPECTIVA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI

2.1. Teorii și modele ale conducerii

O analiză retrospectivă asupra teoriilor conducerii denotă că acestea sunt multiple și variate, de aceea la sfârșitul secolului trecut și la începutul acestui secol s-a insistat tot mai mult asupra sistematizării lor. După cum menționează Mielu Zlate [194, p. 31], cei mai mulți autori (Gordon, 1987; Organ, Bateman, 1986; Mullins, 1993, Smither, 1994; Gibson et al., 1997; Bryman, 1999 etc.) grupează teoriile conducerii după criteriul tematic. O altă clasificare a teoriilor conducerii este făcută de Jago (1994). „Pornind de la premisa, potrivit căreia conducerea este atât *proces*, adică utilizarea unei influențe noncoercitive pentru a dirija și coordona activitatea membrilor unui grup organizat în vederea realizării obiectivelor acestora, cât și *proprietate*, adică un ansamblu de calități și caracteristici atribuite celor care exercită cu succes influența, el stabilește patru criterii (universalitate versus contingență; trăsături versus comportamente), din combinarea cărora rezultă patru tipuri de teorii” [ibidem, p. 32].

	Universalitate	Contingență
Trăsături	Tip 1	Tip 3
Comportamente	Tip 2	Tip 4

Figura 2.1. Clasificarea teoriilor conducerii [Jago, apud 194, p. 32]

În teoriile de tipul 1, conducerea este considerată o trăsătură a liderului, care este eficace în toate grupurile și în toate contextele organizaționale. În teoriile de tipul 2, conducerea reprezintă un comportament observabil al liderului, de asemenea independent de situație. Teoriile de tipurile 3 și 4 consideră trăsăturile și comportamentele liderului în raport cu particularitățile situației, „oferind modele de leadership complete și, fără îndoială, respectând mai mult complexitatea fenomenelor” [Jago, apud 194, p. 32].

Alți specialiști (Den Hartog și Koopman, 2001) împart teoriile conducerii în patru categorii distincte: până la sfârșitul anilor '40 ai secolului trecut (teorii personologice); de la sfârșitul anilor '40 până la sfârșitul anilor '60 (teorii comportamentiste și ale stilului); de la sfârșitul anilor '60 până la începutul anilor '80 (teoriile contingenței); de la începutul anilor '80 până în prezent (teoriile „noui conduceri”) [ibidem, p. 32]. În sfârșit, Mielu Zlate propune a îmbina într-un mod flexibil cele două criterii de sistematizare (logica științei și istorică) „cu o ușoară predominanță a criteriului logicii științei”, recomandând varianta sa de sistematizare a teoriilor conducerii, care, credem, este cea mai potrivită, după cum urmează în figura 2.2.

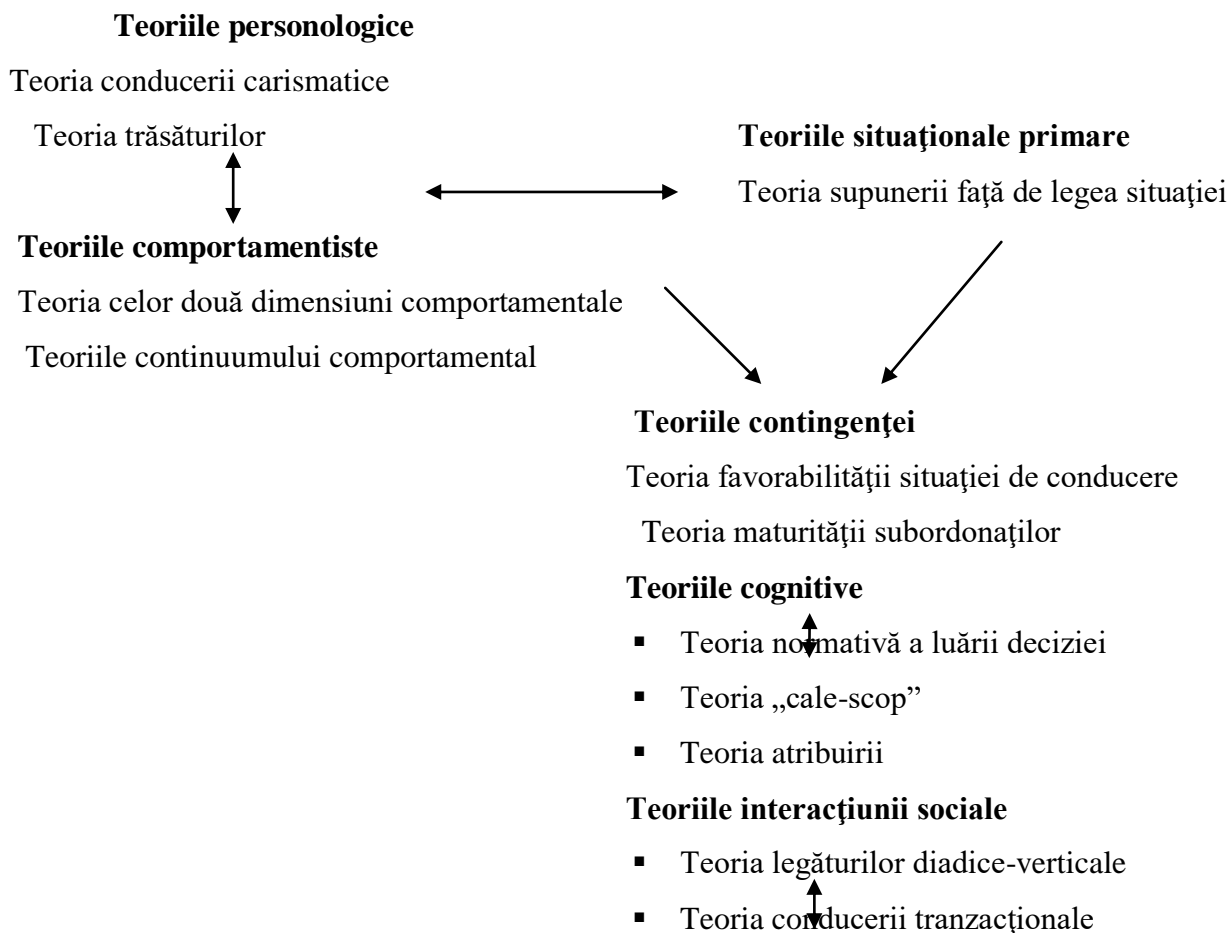


Figura 2.2. **Teorii ale conducerii** [M. Zlate, 194, p. 33]

O sinteză a teoriilor conducerii denotă preocupările cercetătorilor pentru determinarea factorilor, variabilelor care influențează emergența conducerii, eficacitatea ei. Astfel, *teoriile personologice* accentuează importanța aspectelor stabilite, statice ale persoanei în exercitarea activității de conducere (trăsăturile fiind însușiri psihice relativ stabile), *teoriile comportamentiste* propun un model dinamic, funcțiile și rolurile liderului având o pondere diferită în momente diferite și grupuri diferite, pe când următoarele teorii fac „trecerea de la persoană la situație, mai întâi, și apoi la relația dintre persoană și situație”, care s-a dovedit soluția cea mai productivă și a generat apariția teoriilor situaționale și ale contingenței [ibidem, p. 48]. În aceeași succesiune de idei „*teoriile cognitive* amplasează în centrul lor activitatea de procesare a informației, aceasta apărând în calitate de variabilă contingentă, de care depinde eficiența conducerii”, conceptualizarea obiectivelor grupului și a metodelor de atingere a lor, luarea deciziilor, înțelegerea și interpretarea comportamentelor altora. La rândul lor, perspective au deschis și *teoriile interacțiunii sociale*, punând accent pe optimizarea actului de conducere prin „calitatea interacțiunii dintre lider și subordonați” și „luarea în considerare în actul conducerii a diferențelor interindividuale”, promovarea conducerii tranzacționale, definite „ca un proces, care implică o tranzacție, un schimb social între lider și subordonați” [ibidem, p.76].

O sinteză a evoluției teoriilor conducerii și a caracteristicilor lor o face G. Cole - tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. **Rezumatul teoriilor conducerii** [G. Cole, 69]

Sursa	Denumirea (dacă are)	Caracteristici	Dimensiuni
D. McGregor	Teoria X/Teoria Y	Autoritar versus democratic	„ori / ori”
R. Likert	Sistemele 1-4	Autoritar versus democratic	„ori / ori”
Tannenbaum & Schmidt	Continuum al conducerii	Autoritar versus democratic	„ori / ori”
Studiile Michigan	-	Centrat pe angajat versus centrat pe conducere	„ori / ori”
Studiile Ohio	-	„Considerare” și „structura de inițiere”	ambele
Blake & Mouton	Grila managerială	„Grija pentru oameni” și „grija pentru producție”	ambele
W. Reddin	Teoria 3-D	Orientări spre relații și spre sarcină; eficacitate	toate trei
Studiile Harvard	-	„lideri ai sarcinilor” versus „lideri socioemoționalii”	„ori / ori”
J. Adair	Teoria funcțională	Nevoi ale sarcinii, ale grupului și ale individului; comportament adaptabil	multiple
F.E. Fiedler	Teoria eficacității conducerii	„cât de favorabilă este situația”; comportament adaptabil	multiple

Conducerea, după G. Cole, poate fi descrisă ca „un proces dinamic dintr-un grup, în care un individ îi determină pe ceilalți să contribuie voluntar la îndeplinirea sarcinilor de grup într-o situație dată” [ibidem, p. 51]. Elementele de bază ale definiției conducerii sunt: liderul (aptitudini, cunoștințe, personalitate), sarcinile/obiectivele, membrii grupului/subordonații (cunoștințe, aptitudini, motivație), mediul/situație. „Arta conducerii este aceea de a găsi echilibrul optim între ele în lumina situației globale” [ibidem, p. 51]. În acest ultim context și ținând cont de aspectele de abordare a conducerii, acceptăm definiția lui Vasile Gh. Cojocaru, definiție, care, considerăm că reflectă detaliat esența acestui proces social. Astfel, „conducerea este o artă de a mobiliza oamenii în vederea atingerii sarcinilor, obiectivelor organizației și realizării aspirațiilor, opțiunilor membrilor săi” [59, p. 9]. Conducerea necesită entuziasm, inspirație, inițiativă, implicare/participare a membrilor grupului/organizației în acest proces social în vederea îndeplinirii sarcinilor organizației și, totodată, a realizării opțiunilor, intereselor, năzuințelor, trebuințelor, aspirațiilor membrilor organizației. Or, tocmai această optică marchează vocația managerului, care asigură armonia sarcinilor organizației, intereselor proprii și a personalului. În contextul teoriilor conducerii s-au constituit și anumite modele de conducere, la baza cărora au stat diverse modalități de concepere și interpretare a conducerii, dintre care trei se desprind cu mare pregnanță [59, p. 79]:

Modelul conducerii ca funcție a persoanei, paradigma căreia este foarte simplă $C=F(P)$, model ilustrat de teoriile personologice, comportamentaliste și de cele cognitive, în care „conducerea apare ca un act, un efect sau atribut al liderului și numai al lui” [194, p. 79].

Modelul conducerii ca funcție a situației, având o paradigmă simplă ca cea anterioară $C=F(S)$, model dezvoltat în baza teoriilor situaționale, absolutizându-se rolul exteriorului, în care omul este o „funcție a situației, care acționează numai după împrejurări, neglijându-se factorii de personalitate” [ibidem, p. 82].

Modelul conducerii ca funcție a relației dintre persoană și situație, având o nouă paradigmă $C=F(P*S)$, care integrează persoana și situația într-un raport unitar, în care „conducerea este în funcție atât de persoană, cât și de loc”, ceea ce presupune „structurarea, stăpânirea și transformarea situației”. Modelul mixt asupra conducerii implică „considerarea celor două entități (persoana și situația) ca aflându-se într-o interacțiune dialectică, având momente de unitate, continuitate, dar și relativă discontinuitate, contradicție” [ibidem, p. 85]. Menționând „perspectivele de analiză deschise de modelul mixt al conducerii” [194, p.88], ne referim la „un model comprehensiv, care încearcă să ia în considerare cele mai relevante și frecvent întâlnite variabile și legături apărute în majoritatea teoriilor conducerii” [ibidem, p. 89-92], Modelul respectiv (Figura 2.3) este unul explicativ-interpretativ al conducerii și exprimă acest proces dinamic în toată complexitatea sa.

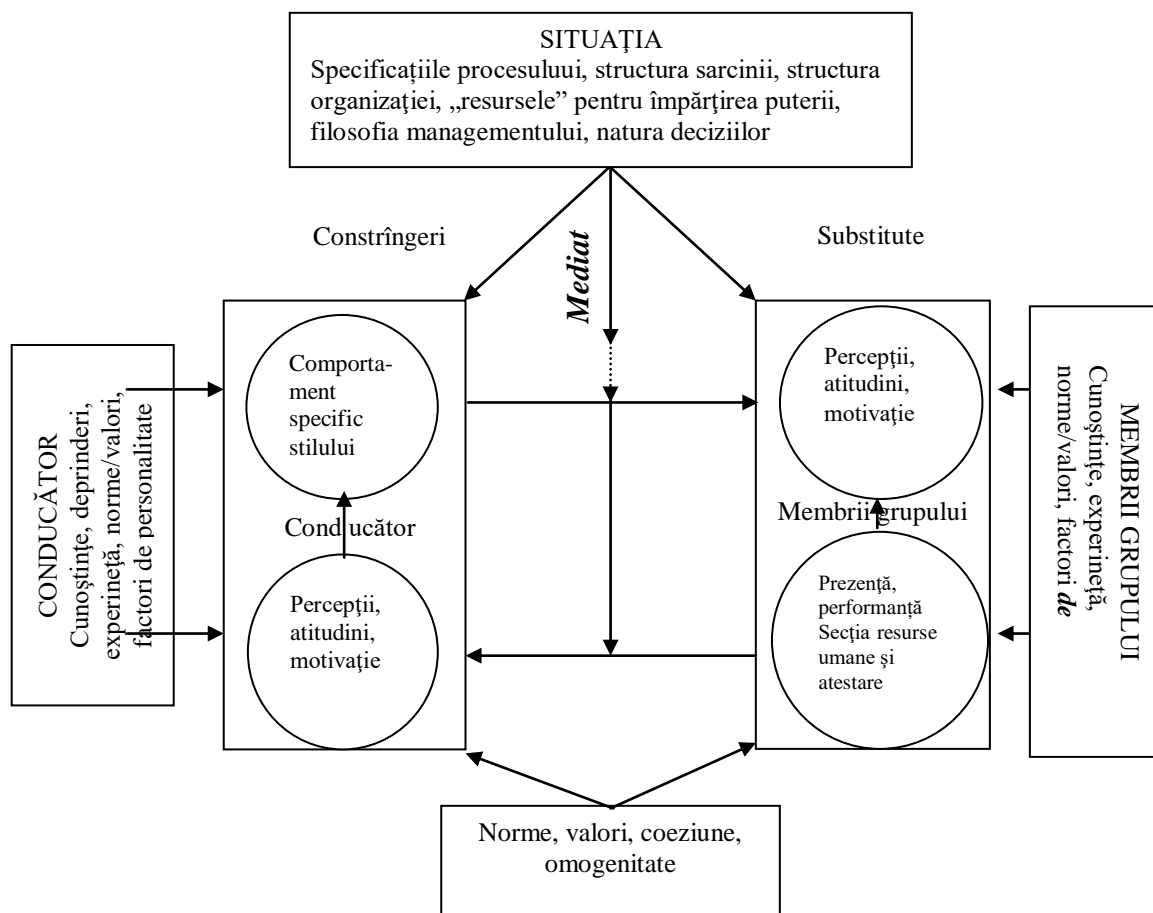


Figura 2.3. **Model integrat al conducerii** [Andriessen și Drenth, apud.194, p. 92]

Perioada pe care o traversăm, succedată de schimbări esențiale în învățământ, precum și ritmul vieții contemporane, „mediul turbulent” în care activăm necesită un sistem de conducere bazat pe

previziune și pe găsirea de soluții flexibile la multitudinea de probleme complexe cu care ne confruntăm. Educația și conducerea vin să faciliteze formarea personalității umane, adecvate unui mediu în schimbare și de natură democratică.

Conducerea se efectuează în baza autorității investite sau delegate, acordă managerului drepturi de a dispune, a decide, a pune în aplicare pârghii de îndeplinire a planurilor, obiectivelor prestabilite cu participarea personalului. Ea constituie un complex de activități prin care managerul influențează personalul, comportamentul acestuia. Evident, orientarea spre o societate democratică și deschisă, noua politică educațională necesită aplicarea unei conduceri adecvate, de implicare/participare a personalului la adoptarea deciziilor și realizarea lor în comun, luând în considerare valorile, interesele, opțiunile, punctele de vedere ale participanților. Conducerea ca dezvoltare a strategiilor mobilizează grupul de oameni la realizarea acestor strategii și împuternicirea indivizilor de a duce la bun sfârșit viziunea.

Numeroși specialiști de valoare în domeniu - J. Mac. Gregor Burns, A. Zaleznick, J. Kotter, W. Bennis, J. Gardner, Meryem Le Saget, M. Zlate, Ș. Iosifescu [apud 59, 65, 120, 139, 143, 184] au întreprins diverse analize privitor la conducere, specificând deosebirea între manager și lider, concluzionând că drumul de la șefia manager-lider este destul de anevoios. Liderul este privit ca motor al tranziției, vizionar și pragmatic, comunicativ, posesor al simțului consensului în abordarea problemelor și luarea deciziilor. Orientat spre motivație, acesta intuiește *direcția* ce trebuie urmată și însuflețește, *motivează* oamenii la acțiuni nobile.

Dacă *managerul* prevede și planifică, stabilește bugetul, evaluează investiții și cheltuieli, organizează, controlează, măsoară și redresează abaterile, *liderul* creează o viziune inspiratoare, concepe o strategie pe termen lung și dă dovadă de flexibilitate, el anticipează oportunitățile și punctele slabe, liderul pilotează, se adaptează cu suplețe, dă dovadă de oportunism în acțiuni, dă o motivație a calității și autocontrolului, face să evolueze viziunea [ibidem, p. 65]. Astfel, primul, esențialmente gestionar, se străduiește să limiteze riscurile, în timp ce al doilea, un inovator, preocupat să se distanțeze de concurența sa, își asumă riscuri și le administrează. Cele două roluri nu cer calități asemănătoare. Pentru manager, vor prima rigoarea și metoda; pentru lider, este nevoie de entuziasm și anticiparea realistă. Astfel, dacă managerul concepe, dezvoltă și optimizează prin realizarea unor funcții în cadrul structurilor organizaționale formale, atunci liderul transformă prin modificarea/schimbarea unor roluri și inspirarea, mobilizarea oamenilor. Dacă managerul activează formal cu funcția de conducere autoritară în cadrul organizației, atunci liderul are, de regulă, și o influență socială informală. Or, tocmai acestui aspect nu i se acordă atenția cuvenită în prezent, când ne aflăm într-o perioadă de tranziție, ceea ce menține conducerea de tip administrativ, reține implementarea managementului și a leadership-ului, liderismului, care, de fapt, se cucerește în interiorul grupului și nu este un „dat”. Evident, ridicarea pe aceste trei niveluri ale conducerii

(*administrație, management, leadership*) se va realiza succesiv pe măsura creării unor condiții favorabile, care, într-o măsură oarecare, vor impune acceptarea nivelurilor de management și leadership. În primul rând, descentralizarea creează, aceste premise. Promovând ideea autonomiei organizației, directorul va avea tot mai multe ocazii de a se manifesta în rol de manager, având dreptul de angajare în serviciu, de a procura resurse, la crearea unui parteneriat puternic cu comunitatea locală etc. Însăși schimbările de anvergură din societate, condițiile economiei de piață implică din partea directorului acțiuni specifice unui adevărat lider-manager. Actualmente societatea noastră are nevoie de lideri-manageri care promovează un stil democratic de conducere, care promovează un *leadership real*, care să facă față provocărilor actuale. În context prezintă interes, în termenii lui Dean Williams gestionarea unui set distinct de provocări de *leadership „real”*, în care natura prevalentă a orchestrării schimbării este cea adaptivă cu referința la cele 6 provocări specifice unui *leadership real*, după modelul lui Dean Williams: *provocarea „activării”*; *provocarea „dezvoltării”*; *provocarea „tranziției”*; *provocarea „menținerii”*; *provocarea „creației”*; *provocarea „de criză”*[207]. În condițiile transformărilor din învățământ și a schimbărilor mediului extern și intern, se impune „exercitarea unei conduceri potrivite” Tendința de a practica un stil democratic de conducere este întemeiată însă nu trebuie promovată cu orice preț, deoarece în acest caz se pune accentul mai mult pe calitățile liderului/ directorului de școală, excluzând alte elemente sau variabile ale conducerii (contextul, nivelul de pregătire a membrilor organizației, natura sarcinilor/obiectivelor). O conducere potrivită, optimă se realizează într-o ambianță a variabilelor nominalizate [33].

2.2. Tipologia stilurilor de conducere și profilul de competență a managerului școlii

Poziționarea continuă și dinamică a Educației ca prim factor al dezvoltării durabile a societății datorită stilului său de resursă strategică, natura dominantă a acțiunii în Educație în acest moment este una centrată pe *leadership real*, în primă instanță – dublată ulterior, de *acțiune centrată pe management, stilul de management*. Faptul că de particularitățile stilului de muncă al conducătorilor depinde buna funcționare a organizației, însăși productivitatea ei, nu mai este un secret, menționează M. Zlate. Un conducător sociabil, adaptabil, politicos, stăpân pe sine, corect, demn, dinamic, încrezător în forțele sale etc, își va face din toate aceste calități un adevărat stil comportamental, va obține rezultate mult mai bune decât un altul nesociabil, nepopular, morocănos, instabil, subiectiv, nestăpânit etc. În context, este extrem de important examinarea „stilurilor de leadership” [194, p. 93-98], care în mai multe lucrări de specialitate se definesc cu referință la patru aspecte ce vizează *determinarea politicilor, alegerea tehnicilor și elaborarea etapelor, repartiția sarcinilor și colegilor de lucru, atitudinea în raport cu criticile și elogiile*. În dependență de promovarea acestor caracteristici specialiștii în domeniu, expun diverse variante ale stilurilor de

conducere. O amplă și cuprinzătoare analiză a tipologiei stilurilor de conducere inițiată de specialiști consacrați domeniului se identifică în lucrările lui St.Covey [70], M. Zlate [194], M. Șhlehtițchi [184], I. Moraru [149], A. Neculau [155], V. Gh. Cojocar [59], D. Patrașcu [163], Baci S. [9] etc. Cu referință la acestea și alte lucrări vom prezenta succint tipologia stilurilor de conducere.

Primele studii care tratează stilul de conducere și însăși noțiunea de stil sunt indisolubil legate de numele lui K. Lewin, R. Lippit și R. White [apud 59, 81, 153,184,194, 196]. Ei definesc stilul de conducere ca fiind totalitatea particularităților interacțiunii dintre lider și grup. Analiza se raportează, în procesul adoptării deciziilor, relevând un singur criteriu esențial al acestui fenomen, care stă la baza clasificării stilurilor: participarea sau neparticiparea subalternilor la adoptarea deciziei. Aplicând acest criteriu, ei au evidențiat trei stiluri de conducere, devenite mai târziu clasice: **autoritar, democratic și permisiv**.

Aceste studii fiind efectuate de pe poziții pur behavioriste, stilul a fost tratat ca o *caracteristică comportamentală a conducătorului*. Multe decenii, teoriile privind stilurile de conducere au fost elaborate în cadrul acestei școli. Stilul de conducere a fost descris prin numeroase modele care încercau să clasifice comportamentul conducătorului, să surprindă din realitate aspecte stilistice cât mai variate. În literatura de specialitate [11, 13, 20, 59 ,69, 184, 104, 195, 196] întâlnim și multe lucrări efectuate de pe poziții pur operaționale, în care diferiți autori descriu stilurile de conducere prin cele mai diverse feluri de comportamente sintetizate de noi și reflectate în publicațiile respective [33, 35, 44, 45, 46]:

Tipologia lui K. Lewin și adepților săi are la bază criteriul de participare a indivizilor la actul decizional și în dependență de acesta se evidențiază liderii autoritari, liderii democrați și liderii permisivi. Liderii autoritari se manifestă printr-o predilecție deosebită pentru comandă, gândește și face ce crede de cuviință, concentrează în mâinile lor tot ce ține de luarea deciziilor și modalitățile de transpunere în viață.

Liderii democrați oferă posibilitatea participării în luarea deciziilor, dreptul de a se manifesta, sunt toleranți, consultă colaboratorii, stimulează dialogul și schimbul de idei, ghidează, îndrumă munca grupului, respectă libertatea acestora.

Liderii permisivi se caracterizează prin toleranță și îngăduință excesivă, care adesea duc la desfășurarea proceselor de la sine prin neintervenție în activitatea grupului, a colectivității.

K. Lewin consideră că stilul democratic este superior atât din punct de vedere socio-uman cât și sub raport productiv, pe când stilul autoritar e eficient numai sub raport productiv, iar cel permisiv este inefficient din ambele puncte de vedere, poate chiar să abandoneze grupul în îndeplinirea sarcinii. Această concluzie a fost contrazisă mai târziu. S-a dovedit că stilul de

conducere trebuie să fie potrivit situației și deci, stilul autoritar în anumite condiții poate fi acceptat fiind eficient.

K. Lewin și discipolii săi exclud, din numărul calităților formatoare de stil, atitudinile personale ale liderului față de subalterni, iar Cattel plasează orientarea către un anumit scop al activității. Între aceste două stiluri diferențele de comportament au fost foarte clare.

Cercetările au demonstrat, că cele trei stiluri de conducere au produs rezultate diferite în ce privește eficiența, satisfacția și agresivitatea.

Grupurile conduse autoritar și democratic au avut performanțe asemănătoare, pe când grupul condus permisiv a obținut performanțe mai scăzute. În lipsa conducătorului productivitatea grupului condus autoritar a urmat o curbă descendentă, iar a grupului condus democratic a rămas neschimbată, pe când a celui permisiv a fost în creștere. În grupurile cu conducere democratică raporturile cu liderul erau mai cordiale, în ele predomina spiritul comunitar, sentimentul de "noi", pe când în cele conduse autoritar predomina sentimentul de "eu". Când apăreau dificultăți, grupul condus democratic proceda la o analiză metodică, în timp ce celălalt avea tendința de divizare, datorită reproșurilor și atmosferei încărcate.

Tabelul 2.2. Caracteristica tipurilor de comportare în grup

(a) Tipul autoritar	(b) Tipul democratic
1. Toate direcțiile generale sunt stabilite de lider.	1. Toate direcțiile generale reprezintă obiectul unei deliberări prealabile a grupului, care este sugerată și încurajată de lider.
2. Procedeele și stadiile de realizare sunt stabilite de lider, etapă cu etapă, astfel ca următoarea direcție a activității să rămână întotdeauna mai mult sau mai puțin incertă.	2. Perspectiva generală a activității este prezentată într-o expunere a principalelor etape. La prima reuniune se organizează o discuție. Șeful oferă consiliere tehnică, dar totdeauna prezintă două-trei variante, dând posibilitatea opțiunii.
3. Liderul stabilește fiecărui membru sarcina sa individuală precum și colegii cu care va lucra.	3. Membrii grupului sunt liberi să lucreze cu cine doresc, iar distribuirea sarcinilor este lăsată la inițiativa grupului.
4. Liderul adresează laude și critici (funcția apreciativă) într-o formă personală, fără a justifica prin rațiuni obiective acest lucru.	4. Liderul trebuie să fie obiectiv în aprecierile și în criticile sale, care sunt justificate în fața grupului prin faptele membrilor.
5. Liderul nu participă la activitatea grupului, decât cu titlu democratic.	5. Liderul se comportă ca un membru obișnuit al grupului, fără a participa prea mult la activitatea comună.

Tipologia R. Lickert înlocuiește sistemul trivalent prin unul tetravalent mai puțin rigid și deci mai flexibil făcând o divizare a stilurilor autoritar și democratic, și ca urmare identifică 4 stiluri principale: exploataativ – autoritar; binevoitor – autoritar; „consultativ” și participativ de grup.

Tipologia House pune la bază natura sarcinii și modalitatea de realizare a sarcinii și clasifică liderii astfel: lideri susținători, lideri instrumentali, lideri participativi, lideri centrați pe rezultat / performanță.

Tipologia D. Chelvin, în funcție de spiritul de angajare personală, de colaborare fixează 5 dihotomii: *organizator – birocrat; participativ – demagog; întreprinzător – autocrat; realist – oportunist; maximalist – utopist – modernizat.*

Tipologia F. E. Fiedler ne orientează spre o clasificare prin centrare pe rol și centrare pe relații interpersonale. Ca urmare, sunt conducători motivați de sarcină și motivați de relații umane. Fiedler definește 8 situații în funcții de relațiile dintre „șef” și subordonați, de situația de putere și de structura sarcinii.

El demonstrează că în anumite situații, anumite stiluri sunt mai eficiente decât altele. De exemplu, stilurile orientate pe sarcină sunt eficiente când relațiile dintre „șef” și subordonați sunt bune. Fiedler considera că liderii trebuie să conducă doar în acele situații la care se potrivește stilul lor de conducere - figura -2.4.

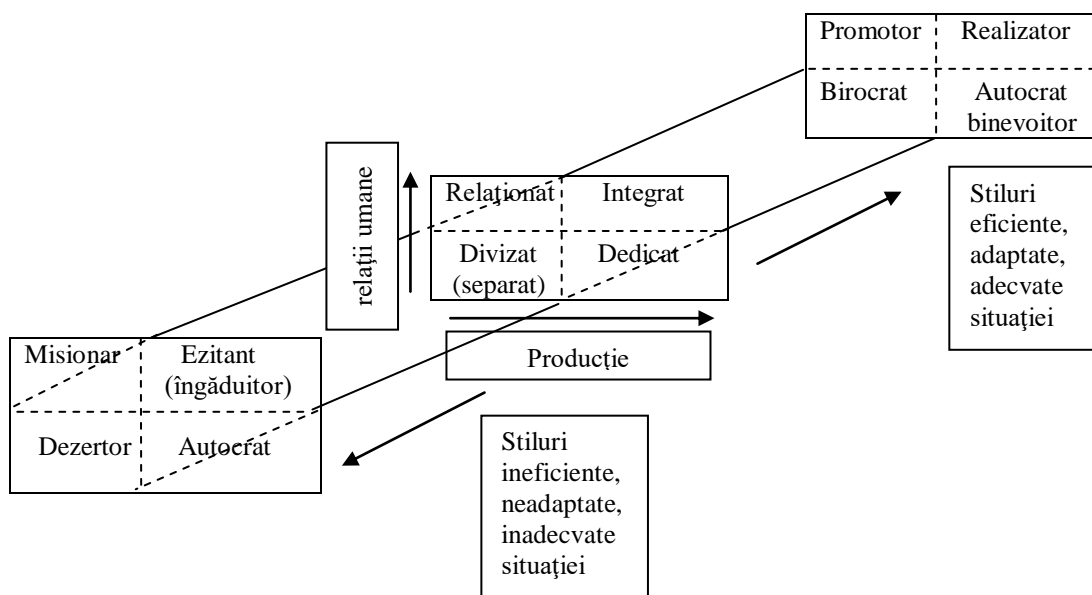


Figura 2.4. **Stiluri eficiente și ineficiente de conducere [194]**

Stilurile de conducere în dependență de situație se determină prin promovarea a două strategii de către Fiedler: schimbarea situației de conducere prin structurarea sarcinilor sau creșterea puterii formale a liderului față de grupul său ori prin schimbarea compoziției grupului pentru a-i oferi liderului un climat favorabil de activitate; adaptarea liderului la situație prin plasarea liderilor cu scor scăzut la LPC în situații foarte favorabile sau foarte nefavorabile și a celor cu scor ridicat în situații moderat favorabile - tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. **Stiluri eficiente și ineficiente de conducere** [194]

	Interes pentru oameni	Interes pentru rezultate	Interes pentru eficacitate	Eficient / ineficient
Altruismul	+	-	-	ineficient
Delăsatul (evazivul)	scăzut	scăzut	scăzut	neeficient infl. negativă
Autocratul	scăzut	mare	scăzut	neeficient
Ezitantul	mare	mare	scăzut	neeficient
Promotorul	mare	suficient	mare	eficient
Birocratul	-	-	mare	eficient
Autocratul consecvent	-	+	+	-
Realizatorul	+	+	+	+

Tipologia lui W. J. Reddin, face referință la (1) interesul pentru oameni; (2) interesul pentru rezultate; (3) interesul pentru eficiență în context de situații inițiind astfel 8 tipuri distincte de lideri: altruist, dezertor, autocrat, ezitant (oscilant), promotor, birocrat, autoritar-binevoitor, realizator. Autorul abordează eficiența conducerii din perspectiva flexibilității oamenilor, respectiv a capacității lor de a folosi un stil sau altul, în funcție de situația creată. El elaborează un model tridimensional: orientarea pe sarcină, orientarea pe relație, eficiența. Dimensiunea a treia, "eficiența" sau succesul, propusă de W. J. Reddin, se referă la criteriile de realizare ale standardelor de performanță, corespunzătoare poziției lui: a) realizarea scopurilor organizatorice; b) realizarea unui grad înalt de angajare a subalternilor în realizarea scopurilor; c) realizarea unui nivel sporit de satisfacție a subalternilor.

W. J. Reddin evidențiază patru stiluri fundamentale: integrator (când conducătorul este preocupat în mare măsură de sarcină și de relațiile cu oamenii); dedicat (când orientarea pe sarcină este dominantă, iar cea pe relații mai puțin importantă); relațional (când orientarea pe relații este mai accentuată decât cea pe sarcină); divizat (când există o preocupare scăzută și pentru sarcină, și pentru relații) [194, 184,120].

Tabelul 2.4. **Stilurile de conducere eficiente și ineficiente**[W. J. Reddin]

<i>Stilurile de conducere</i>		
<i>Fundamentale</i>	<i>Ineficiente</i>	<i>Eficiente</i>
Integrator Dedicat Relaționist Divizat	Îngăduitor Autocrat Misionar Dezertor	Activ Autocrat-binevoitor Progresist Birocratic

În concepția lui W. J. Reddin, fiecare din cele patru stiluri fundamentale are un echivalent atât în planul eficienței, cât și în cel al ineficienței. W. J. Reddin identifică și definește stilurile eficiente și ineficiente în modul următor.

Cel mai eficient stil este stilul integrator activ, care presupune o preocupare accentuată atât în ce privește rezolvarea sarcinilor, cât și în ce privește relațiile cu oamenii.

Tipologia Robert R. Blake și Jane S. Mouton semnifică o încercare de a pune în armonie stilurile de conducere centrate pe sarcini și oameni. Autorii acesteia au recurs la elaborarea unei „grile manageriale”, aceasta având menirea să furnizeze un cadru pentru înțelegerea și aplicarea unui stil de conducere eficient - figura 2.5.

Stilurile eficace ale unui leader

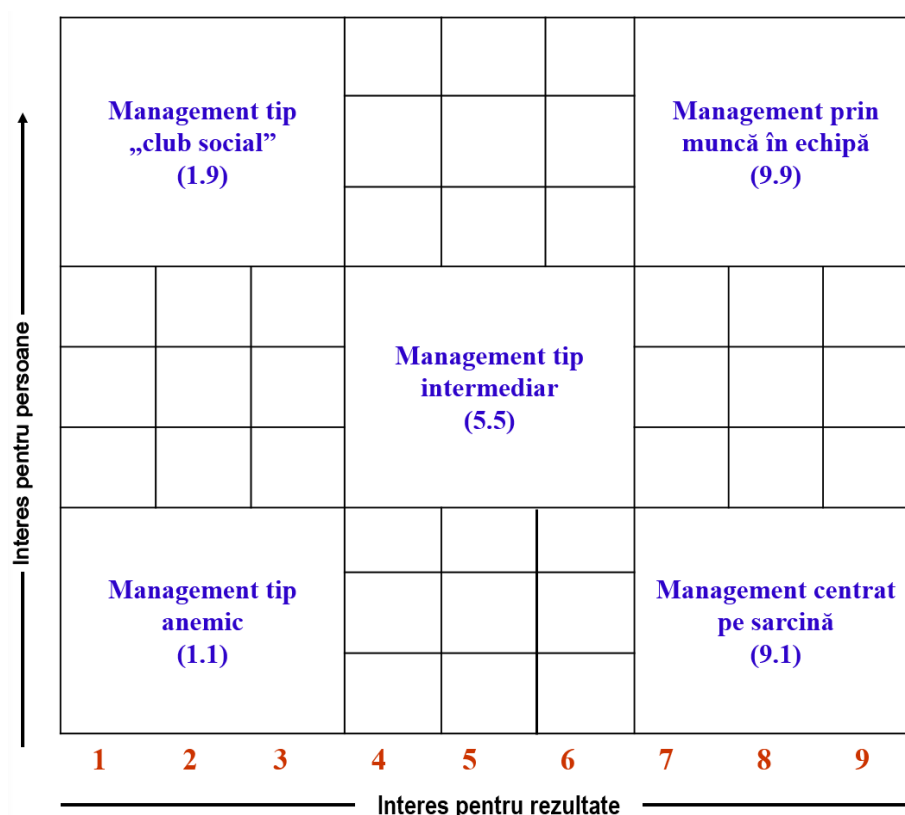


Figura 2.5. Grila stilurilor de conducere [R. Blake, J. Mouton, apud 120]

„Grila managerială” Blake – Mouton reprezintă în expresia lui M. Vlăsceanu (80, p. 320) o matrice a stilurilor potențiale de conducere, realizată cu scopul comparării acestora atât la necesitățile organizaționale pentru profit, cât și la cele umane. Folosind această grilă, liderii își pot identifica propriul stil de conducere, și dacă este necesar pot învăța cum să adopte unul mai bun. „Grila managerială” este concepută astfel încât pe axa orizontală este plasată preocuparea liderului pentru sarcină, iar pe cea verticală – preocuparea liderului pentru oameni ambele axe fiind divizate în nouă unități ce indică gradul de interes al liderului pentru sarcină și pentru oameni.

Blake și Mouton au definit mai multe stiluri de leadership bazate pe aceste dimensiuni evidențiind dintre ele 5 stiluri principale de management: stilul laxist (1.1); stilul „club social” (1.9), stilul autoritar (9.1), stilul consultativ (5.5); stilul participativ (9.9). Acestea au fost prezentate grafic după cum urmează (sursa: R. Blake și J. Mouton (1969) The Managerial Grid, Houston Giel Publ. Co). După cum se observă din tabel, angajamentul personal al salariatului este determinat de

comportamentul leader-ului și, în final, managerul profesionist își orientează activitatea prin integrare a sarcinii și a exigențelor umane.

Spre deosebire de această tratare (*teorii normative*) alte cercetări și multiple studii empirice au demonstrat că nu există un normativ al stilului de leadership: totul depinde de situație (*teorii situaționale*). Hersey și Blanchard au propus un model tridimensional de eficacitate a leadershipului, adică să se țină seama de variabilele situaționale de rând cu relația dintre leader și subordonați, folosindu-se de așa numitul concept de maturitate a unui grup împrumutat de la Aroyris (2). Deci, un lider trebuie să-și modifice stilul de leadership în funcție de diagnosticul stabilit, punând accentul asupra sarcinii și asupra relațiilor umane adecvat situației în dependență de gradul de maturitate al grupului, ceea ce și va asigura eficacitabilitatea.

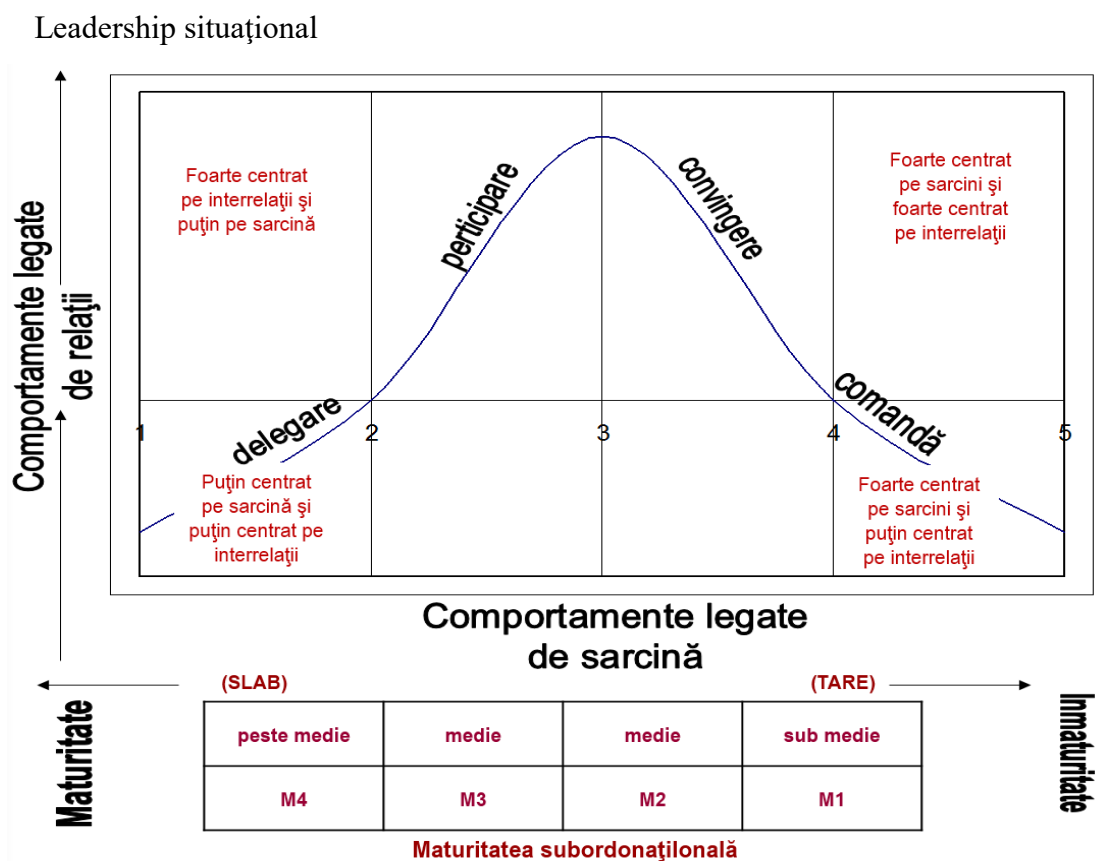


Figura 2.6. Stilurile eficiente ale unui leader [Hersey și Blanchard, apud 59]

Analizând figura 2.6 putem remarca că autorii nominalizați Hersey și Blanchard, în afară de a lega eficacitatea de situație, au stabilit și o corelație între stilul de leadership și sursele de putere folosite de leader. Conform acestei tipologii există 4 stiluri de conducere: *directiv*, *tutorial*, *mentorial* și *delegator*.

Astfel, pe măsura creșterii gradului de maturitate a subordonaților se folosește și respectiv puterea leaderului, de la comandă (stil directiv) până la delegare pe traseul comandă – convingere – participare – delegare, care asigură la situația dată eficacitatea.

Folosind drept criteriu de analiză autoritatea managerului în raport cu libertatea de acțiune a subordonaților J. Tannenbaum și L. A. Schmidt au creat un nou concept – *continuumul stilurilor de conducere care prevede 7 zone distincte* -tabelul 2.5.

Tabelul 2.5. Dependența stilului de conducere de nivelul de pregătire a subordonaților [J. Tannenbaum, L. A. Schmidt, apud 119]

Aria autorității managerului						
Aria libertății subordonaților						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Managerul ia decizii și le anunță	Managerul ia decizii și le „vinde”	Managerul prezintă ideile și invită la întrebări	Managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută	Managerul prezintă problemele, ascultă sugestiile și apoi decide	Managerul definește limitele și cere grupului să decidă	Managerul permite grupului să decidă în limitele prescrise

Creșterea nivelului subordonaților concordă cu scăderea nivelului autorității managerului și se realizează în funcție de condițiile concrete de conducere (gradul de dificultate a sarcinii, nivelul de pregătire și angajare al subalternilor).

În sfârșit, e de remarcat că stilul de leadership va fi influențat de superiori, egali, subordonați, cultura organizațională, sarcina și caracteristicile personale ale leaderului.

Ca și alte modele situaționale, modelul vital Hersey și Blanchard recomandă un stil flexibil de conducere, la fel ca și celelalte modele de conducere; el nu poate fi considerat universal, pentru că este lipsit de prezența metodei de determinare a nivelului de maturitate al grupului; are totuși un caracter simplist de a împărți stilurile în "stil al indicațiilor", "a vinde", "a participa", "a delega", în plus, apare o neclaritate: conducătorii pot fi flexibili în măsura în care o cere modelul.

O abordare cotangțială găsim și în lucrările lui V. H. Vroom și F. Yetton , care au elaborat modelul normativ al conducerii, bazat pe concentrarea atenției pe procesul de adoptare a deciziei. Modul adoptării deciziei de către conducător, elaborat de V. H. Vroom și F. Yetton, are la bază 5 tipuri de comportament (stiluri) și 7 situații potențiale, reprezentând un continuum care începe cu stilul autocrat de adoptare a deciziilor (A I și A II), după care urmează stilul consultativ (C I și C II) și se termină cu participarea deplină (G II). Aplicarea oricăruia din aceste stiluri depinde de caracterul situației sau al problemei. Pentru a-i ajuta pe conducători să aprecieze situațiile, V. H. Vroom și F. Yetton au elaborat următoarele criterii [184, 195]:

- *importanța calității deciziilor;*
- măsura în care liderul dispune de informație sau experiență suficientă pentru a lua decizii

de calitate;

- gradul de structurare a problemei;
- valoarea acceptării de către subordonați a scopurilor instituției și a participării lor la realizarea eficientă a deciziilor;
- probabilitatea, determinată în baza practicii precedente, ca decizia unui conducător de tip autoritar să fie susținută de subordonați;
- măsura în care subordonații sunt obligați să atingă scopurile organizaționale, dacă ei realizează sarcini formulate în procesul expunerii problemei;
- gradul de probabilitate a conflictului, între subordonați, în procesul alegerii alternativelor.

Datorită acestor presupuneri, conducătorul democrat preferă mecanismele de influență care apelează la unele motivații mai importante: nevoia de apartenență, a scopului înalt, de autonomie și autorealizare. Democratul adevărat evită impunerea voinței sale subalternilor.

Toate aceste modele situaționale, încă neperfectate, ajută totuși conducătorii să conștientizeze necesitatea tratării flexibile a conducerii.

Adepii acestei teorii consideră că orice conducător ar trebui să-și însușească toate stilurile, metodele și tipurile de influență adaptate situației concrete. C. Argyris consideră că cel mai eficient este stilul adaptiv, orientat spre realitate [apud 59].

Deși aceste teorii n-au fost acceptate, convingerea că un conducător trebuie să-și aleagă stilul în funcție de situația creată nu se pune totuși la îndoială. Nu există un stil optim de conducere. Modelul normativ al conducerii eficiente propus de V.H. Vroom și F. Yetton se deosebește de alte modele situaționale prin modul de adoptare a deciziilor, dar acesta este asemănător celorlalte stiluri prin faptul că subliniază lipsa unei metode universale de influență asupra subalternilor [120]. Autorii, pornind de la teoria că orice stil de conducere depinde de situația creată, menționează că un asemenea principiu rămâne unul de ordin general atâta timp cât nu se pune accentul pe specificul tipurilor de situație care necesită o abordare sau alta. Ținând cont că situațiile în conducere sunt foarte diferite, se poate spune că nu există stiluri universal-eficiente.

Un domeniu aparte în studiul problemei îl constituie lucrările autorilor Mc. Gregor (1957), J. B. Ritchie (1976), S. Covey (1990), care disting în stilul de conducere două componente: stilul cognitiv-afectiv (interiorizat-orientativ) și stilul instrumental-comportamental, considerându-l pe cel dintâi drept factor unificator, care-i dă comportamentului coerență și sens [59].

Factorul cognitiv-afectiv este cel care oferă șanse de înțelegere a situațiilor de conducere, de opțiune pentru o direcție sau alta a acțiunilor.

Astfel, aspectul expresiv al stilului este o caracteristică a individului, un semn distinctiv al personalității, al modului său de raportare la sine și la ceilalți oameni, oferind un suport pentru susținerea strategiei conducătorului.

Pentru prima dată aceste două dimensiuni corelate ale stilului de conducere au fost pregnant evidențiate în teoria lui McGregor, în lucrarea sa "The Human Side of Enterprise" (1960), bazată pe analiza literaturii de specialitate și pe examinarea strategiilor și practicilor manageriale, autorul susține că există teorii, așa-zise „Filosofii” sau concepții manageriale referitoare la comportamentul oamenilor și teorii referitoare la natura umană în genere. Autorul a elaborat teoriile "X" și "Y", conform cărora conducătorii autocrați și democrați se sprijină în activitatea lor pe diferite concepții despre om, bazate pe diferite postulate. Astfel, potrivit concepției lui McGregor[apud 115], elaborate în baza teoriei "X", reiese că[120]:

- de la bun început, oamenilor nu le place să muncească și, cu prima ocazie, evită munca;
- oamenii nu au demnitate, amor propriu, încearcă să evite responsabilitatea, preferă să fie dirijați;
- oamenii vor să aibă o mai mare siguranță;
- pentru a-i face să lucreze, este necesară utilizarea forței, controlului strict și amenințării cu pedeapsa.

Reprezentările unui conducător democrat diferă de cele ale unui conducător autocrat. McGregor a numit această teorie teoria - "Y". Supozițiile teoriei cu privire la natura umană sunt următoarele:

- munca este un proces natural. Dacă condițiile sunt favorabile, oamenii nu numai că își asumă responsabilitatea, dar și aspiră la ea;
- dacă oamenii sunt inițiați în obiectivele instituției, ei pot recurge la autoconducere și autocontrol, or, tocmai acestea stau la baza managementului clasic.

După cum afirmă McGregor, acceptarea și susținerea acestor ipoteze au implicații directe în modul de abordare a conducerii. Aceste teorii au deschis o nouă perspectivă asupra conducerii și modului de cristalizare a stilului de conducere [ibidem].

În ultimii ani, a apărut ideea că eficiența conducerii depinde de stilul de gândire. Cu alte cuvinte, stilul de comportare va fi eficient, dacă omul ar vedea lumea real "în toată complexitatea, ambiguitatea și chiar caracterul ei paradoxal". Deci, comportamentul se află în corelație cu modul de gândire. De această dată este vorba doar de o viziune nouă, mai vastă asupra stilului de conducere, care include nu doar modul de comportare, ci și modul de gândire. Chiar dacă uneori se revine la stilurile vechi, studierea lor se face de pe poziții

noi, încercându-se a se întrezări, în fiecare stil tratat anterior, de pe poziții behavioriste, un anumit mod de gândire și chiar de interpretare a lucrurilor, de înțelegere a lumii în general.

În lucrarea sa "Metafore ale organizației" (1986), G. Morgan susține că stilurile noastre de gândire sunt puțin adecvate lumii complexe în care trăim, deseori noi mulțumindu-ne cu încercarea de a-i convinge pe alții că totul este mult mai simplu decât ar fi în realitate. Modul nostru îngust de gândire ne încurajează să conducem organizațiile într-un stil mecanicist, neglijând potențialul uman.

Un alt aspect, asemănător cu cel prezentat de G. Morgan, îl găsim la Sh. Covey (1990). Este vorba despre o concentrare pe personalitatea conducătorului, autorul îndemnând conducătorul să se bizuie pe sine, pe modul său de gândire, pe încercarea de a-și modifica modul de viață [59,195].

În aceste concepții găsim și idei noi cu privire la o conducere eficientă, estimându-se că stilul comportamentului depinde de gândire, de concepția omului despre lume.

Sh. R. Covey afirmă că **pentru a schimba eficiența instituției trebuie să ne schimbăm firea, dar pentru a ne schimba firea, ar trebui să fim conștienți de propriile paradigme, de modul de înțelegere a lucrurilor** [71]. Înțelegând că lumea nu este tocmai cum o credem noi, suntem dispuși să examinăm lucrurile mai atent, să-i ascultăm pe alții asimilându-ne percepțiile, modul nostru de gândire.

După cum vedem, problema stilului rămâne în continuare deschisă. În ultimul timp, teoria stilului a ieșit din continuumul autocrat-democrat. Mulți cercetători încearcă să dea o explicație mai exactă particularităților comportamentului unui conducător în procesul de lucru.

În prezent, continuumul autoritar - democrat rămâne doar o fațetă a stilului de conducere. Acum, când s-a conștientizat faptul că un conducător, ca și subalternii săi, este cointerestat în crearea unor condiții în care să se realizeze, problema stilului de conducere a început să fie tratată în plan multilateral. Cercetătorul de origine japoneză T. Kono, analizând literatura din domeniul managementului și bazându-se pe ideile specialiștilor americani, a creat un model al comportamentului unui conducător. El evidențiază mai multe stiluri de conducere: inovator-analitic, inovator-intuitiv, conservator-analitic și conservator-intuitiv [apud 195].

Cercetătorii americani B. Bass și D. Barrett apreciază că sunt necesare mai multe condiții care să favorizeze realizarea stilului participativ. El depinde de o serie de factori specifici, dintre care trebuie menționați: caracteristica conducătorului; caracteristica subalternilor și caracteristica sarcinii [ibidem].

Adrian Neculau este înclinat să creadă că între *climatul grupului* și stilul de conducere există o foarte strânsă corelație, primul apărând de multe ori ca determinându-1 pe cel de-al doilea, aspecte verificate și confirmate de noi în cadrul investigațiilor realizate în acest scop cu prezentarea rezultatelor respective[155]

În sfârșit, Cătălin Zamfir inventariază nu mai puțin de 11 factori care contribuie la cristalizarea diferitelor tipuri de stiluri de conducere (unii sunt legați de om: *pregătirea profesională, nivelul motivațional, tipul de personalitate, existența unor cunoștințe speciale despre conducerea democratică*; alții de particularitățile muncii: *organizarea tehnologică a muncii, diviziunea ei*; alții de particularitățile mediului social în care lucrează oamenii: *tipul societății, formele de organizare, cultura, stratificarea socială, instrumente de cunoaștere disponibile pentru luarea deciziilor*) [apud M.Zlate, 194].

Literatura consacrată stilurilor de conducere denotă că acestea depind și de caracteristicile psihologice ale personalității managerilor. Factorii personologici (biologici, psihologici, socio – culturali) implicați în activitatea managerială includ următoarele trăsături: [150] Factori fizici și constituționali (talie, greutate, caractere antropologice, tip constituțional, tip temperamental, stare sanitară, rezistență fizică etc.); Coeficientul de inteligență; Încrederea în sine; Sociabilitatea; Puterea de voință; Capacitatea de influențare; Entuziasmul; Generalitatea; Stăpânirea de sine; Intuiția [ibidem].

În context, numeroase cercetări au arătat faptul că *stilul managerial depinde în mare măsură de structura caracterului, temperamentul și aptitudinile persoanei conducătoare care influențează comportamentul managerial*. În demersul nostru pentru a verifica aceasă afirmație, am utilizat metodologia analizei stilului managerial în relație de dependență de structura individuală a persoanei (caracter, temperament, aptitudini) expuse într-o formă cuantificată și incluse în sistemul de matrici cuantificate, metodologie ce este promovată de Ion Moraru [150, p. 41-43]. care consideră că *funcțiile conducerii* sunt cele care determină sau atrag după ele practicarea unui anumit stil de conducere care depinde și de trăsăturile individuale ale decidentului (temperament, caracter, aptitudini...). Rezultatele elucidate de noi în rezultatul investigației cu concluziile de rigoare sunt prezentate în Anexa 8, aici menționând că structura caracterială, temperamentală și aptitudinală a personalității își pune o amprentă definitorie pe stilul managerial.

În aceeași ordine de idei, pentru a avea o viziune de ansamblu și de detaliu asupra stilului de management în funcție de profilul psiho-soci-profesional al managerului, care însumează atât personalitatea sa cât și capacitățile și competențele acestuia, am demarat diverse forme de investigație, pentru a identifica modul în care profilul conducătorului unei unități școlare poate influența succesul, progresul școlii și aspirațiile angajaților (Anexa 9) [40]. Din analiza autoaprecierilor directorilor din Județul Galați, România, cu privire la cerințele necesare funcției

manageriale pe dimensiunile profesională, intelectuală, specifică, utilizând scara de la 10 la 1, se constată că acestea sunt destul de ridicate. Indexul cel mai înalt este în orașul Galați (mediu urban) - 0,74, Tecuci (urban) - 0,73, Tg.Bujor (urban)- 0,69, mai scăzut în mediul urban Berești (urban) - 0,58 urmat de mediul rural Galați-Tecuci (urban) -0,69, zona Galați-Tg. Bujor (urban) -0,46.

Analiza acestor rezultate conduce la concluzia că indexul cel mai mic este cel profesional (4,29) urmat de indexul cerințelor intelectuale (6,81) iar cel mai mare este indexul cerințelor specifice (6,98). Ca urmare, se observă un dezechilibru între pregătirea profesională managerială, nivelul intelectual și prezența unor capacități specifice de conducere.

Astfel, nivelul intelectual ridicat nu este suficient pentru o conducere eficientă ci este nevoie de *competențe profesionale manageriale* care nu sunt destul de prezente în autoaprecierile directorilor participanți la investigație.

În contextul actual, *schimbarea viziunii despre organizații cu precădere spre implicare și participare activă a membrilor acesteia în viața organizațională* ceea ce imprimă o altă paradigmă, aceea a trecerii de la „*managementul bazat pe post*” (utilizarea resurselor umane) în care angajatul are un rol pasiv la „*managementul bazat pe competențe*” în care acesta joacă un rol activ, angajarea decurge din negocierea abilităților, disponibilităților de încadrare în „spațiul social în care lucrează”, selecția angajaților devenind un proces interactiv între cerere și ofertă. [115].

Managementul competențelor schimbă în profunzime modalitatea de a privi individul în cadrul organizației, punându-se accentul pe „individ-post” prin valorificarea individului și nu pe „post – individ” cu prioritatea postului. În acest context, se schimbă și modalitățile de evaluare care vor viza direct „evaluarea competențelor, a potențialului și capacității de evoluție” iar aprecierea competenței și realizarea sa „presupune o apreciere corectă a nivelului propriu de pregătire, o valorizare și valorificare a omului în ansamblul său”. [ibidem]

Promovarea unui management bazat pe competențe vine în contextul prioritizării educației centrate pe elev a formării de capacități și competențe. Cunoașterea factorilor determinanți ai stilurilor de conducere, menționează M. Zlate, facilitează procesul ameliorativ-transformativ al stilurilor pentru a crește gradul lor de eficiență [ibidem] și ajută managerul la edificarea propriului stil de conducere.

Din aceste considerente am încercat să surprindem în această cercetare efectele practicării stilurilor de conducere, dificultățile în conducerea unității școlare, dar și conceperea stilului de conducere în condițiile unor transformări de anvergură în mediul socioeducațional actual din perspectiva edificării unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare, afirmării pedagogiei constructiviste și pedagogiei competențelor.

2.3. Efectele practicării stilurilor de conducere, dificultăți în conducerea școlii și conceperea stilului de conducere în actualitate.

În contextul problematicii abordate privind stilul de conducere Mielu Zlate menționează că acesta este o variabilă cauzală, practicarea lui având nenumărate efecte. Nu stilul în sine este important, ci tocmai efectele pe care le generează, deoarece în funcție de ele se determină eficiența/ineficiența conducerii [194, p. 127]. În consecință, afirmă cercetătorul, majoritatea studiilor și cercetărilor încercă să identifice și să valorizeze cât mai exact efectele ce apar în urma practicării fiecărui stil de conducere, în calitate de variabile-„țintă” asupra cărora practicarea diferitelor stiluri de conducere ar putea produce efecte variate fiind luate: *comportamentele psihoindividuale ale subordonaților* (asumarea responsabilităților, gradul de implicare în activitate, participarea la luarea deciziilor, manifestarea inițiativei etc.); *proprietățile individuale* (consensul, conformismul, autoorganizarea, coeziunea, tonul hedonic, stabilitatea etc.); *procesele și structurile de grup* (realizarea sarcinilor, comunicarea, climatul etc.); *rezultatele obținute* (dintre care unele de natură obiectivă, cum ar fi productivitatea membrilor grupului, iar altele subiective, ca, de exemplu, satisfacția, atitudinile subordonaților). [ibidem, 129] Din această perspectivă, în contextul cercetării am efectuat o serie de investigații reflectate în publicațiile respective [27, 28, 40, 44, 46] privind:

(1) *stabilirea dificultăților în conducerea unităților școlare, starea de lucruri care influențează stilul de conducere;*

(2) *stilurile de conducere practicate de managerii școlari în cadrul general de tipologizare a acestora (autoritar, democrat, liberal);*

(3) *verificarea/validarea factorilor determinanți și generatori de influență asupra stilului de conducere;*

(4) *orientarea conducerii și a mentalității conducătorilor de unități școlare.*

Aceste aspecte în opinia noastră reflectă global mutațiile ce se produc în domeniul problematicii abordate și deci, considerăm că rezultatele investigațiilor pot aduce o contribuție însemnată la perfecționarea stilurilor de conducere din învățământ într-o perioadă de schimbări profunde în învățământ. În această sferă de preocupări ținând cont de faptul că diverse cercetări efectuate de specialiști în domeniu (T. Herseni, M. Zlate, I. Radu, I. Moraru, Tabachiu ș.a.) au constatat existența unei dependențe între tipul de conducere al conducătorului și stilul de conducere promovat, având în vedere caracterul dinamic al proceselor din învățământ am inițiat un studiu investigativ care să dea răspunsul la două întrebări:

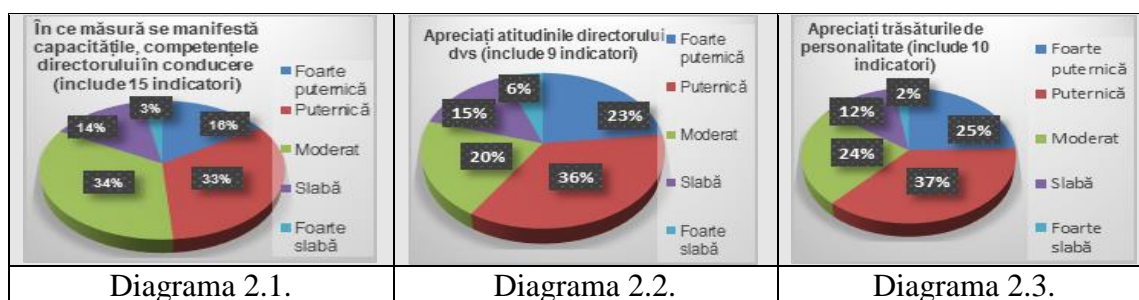
(1) Care sunt cauzele care împiedică unitatea școlară în care activează să aibă succese mai însemnate? și

(2) Ce ar trebui să se facă ca unitatea școlară în care activează să funcționeze mai eficient ?

Astfel, în rezultatul efectuării unei diagnoze a stării de lucruri cu referință la aspectul de conducere a unităților școlare, implicit a stilului promovat, eficacității acestei activități am realizat un studiu de caz cu participarea a unui grup de 138 directori de unități școlare și a 157 de cadre didactice din județul Galați, România. Cadrelor didactice li s-a propus un chestionar cu referință la activitatea directorului în școala în care ei își desfășoară activitatea, care în formă finală, generalizată, reflectă următoarea situație-tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. **Rezultatele studiului de caz privind manifestarea competențelor directorului**

N / r	Conținutul generalizat al structurii/apreciere	Foarte puternică	Puternică	Moderat	Slabă	Foarte slabă
1	În ce măsură se manifestă capacitățile, competențele directorului în conducere (include 15 indicatori)	15.8%	32.9%	34.4%	13.9%	3%
2	Apreciați atitudinile directorului dvs (include 9 indicatori)	23.1%	36%	20.6%	14.7%	5.6%
3	Apreciați trăsăturile de personalitate (include 10 indicatori)	24.5%	37.2%	23.6%	12.3%	2.4%



(1) **Analiza gradului de manifestare a capacităților, competențelor directorului** (Diagrama 1) cu referință la viziune, planificare, organizare, luarea deciziilor, monitorizare, coordonare, motivare, implicare și participare a personalului în conducere, dezvoltarea personalului, comunicare, evaluare, delegare, negociere și soluționare a conflictelor denotă că personalul didactic au apreciat în școlile lor prezența acestora la directorii cu calificativul „foarte puternic” și „puternic” la nivel de 48,7%, „moderat” - de 34,4%, „slab” și „foarte slab” - de 16,9%. Această generalizare o facem pornind de la faptul că fenomenul conducerii este unitar, complex și poate da rezultate dorite doar în cazul aplicării integrale a funcțiilor sale la cel mai înalt nivel al activităților respective. Evident, dacă considerăm necesar promovarea în activitatea managerială a capacităților indicate mai sus, la nivel de „foarte puternic” și „puternic”, atunci nu putem fi satisfăcuți de faptul că 51,3% reflectă starea suficientă, slabă și foarte slabă de cunoaștere și aplicare a funcțiilor manageriale, fapt ce denotă anumite deficiențe în pregătirea directorilor de unități școlare. În topul capacităților nevalorificate

deplin se regăsesc - delegarea, evaluarea, coordonarea, monitorizarea, viziunea, planificarea, organizarea, motivarea, participare/implicare a personalului în conducere. În contextul noilor orientări cu caracter reformator este îngrijorător faptul că acești indicatori sunt reduși. Situația în care circa 50%, reflectă nivelurile de manifestare moderat și slab/foarte slab influențează direct asupra ritmului de perfecționare a școlii, aprecierii stilurilor de conducere, a competenței generale a directorului instituției respective.

(2) **Perfecționarea școlii, performanțele acesteia** (Diagrama 2) depind mai întâi de toate de atitudinile directorului, care vizează responsabilitatea, inițiativa, inovația, eficiența, dinamismul, asumarea riscului, lucrul în echipă, relațiile interumane, dorința de schimbare, acestea sunt determinante pentru manifestarea stilului de conducere, a rezultatelor acestei activități. Examinând rezultatele, opiniile cadrelor didactice chestionate, constatăm că 59,1% din numărul directorilor manifestă o atitudine „foarte puternică” și „puternică” față de acești parametri și, totodată, nu ne satisface situația când 20,1% din numărul acestora demonstrează o atitudine „slabă” și „foarte slabă”, care, împreună cu cea „moderată” (suficientă) de 26,6%, devine îngrijorătoare.

Pornind de la faptul că schimbarea se manifestă mai întâi la nivelul practicilor educaționale de conducere, surprinde valorile scăzute privind, dinamismul, eficiența, inițiativa, relațiile interumane, ceea ce mărturisește despre ponderea stării de conservatism, indiferență, ca urmare a evoluției prea lente a mentalității, comportamentului, de persistența barierelor perceptiv (saturația, stereotipia), cognitive (ignoranța, inflexibilitatea), personal-emoționale (teama de risc, căutarea siguranței afective în trecut etc.), culturale care sunt pentru unii încă destul de însemnate. Această situație poate și trebuie schimbată prin formarea lor continuă, sporirea exigențelor față de îndeplinirea standardelor de funcție cu aplicarea unui sistem riguros de evaluare, iar, în unele cazuri, prin înlocuirea lor.

(3) **Aprecierea trăsăturilor de personalitate** (Diagrama 3) de către cadrele didactice indică rezultate mai bune: 61,7,% manifestă trăsături de personalitate puternice, fiind caracteristice, încrederea în sine, energia, pe de altă parte, slab se manifestă astfel de însușiri ca flexibilitatea, integritatea, angajarea, adaptabilitatea la schimbare. Acestea, ca, de altfel, toate trăsăturile indicate în tabelă, pe care trebuie să le posede/manifeste directorul în situații concrete de conducere, afectează/influențează într-un mod specific aspectele psihofiziologice, sociale din colectiv. Evident, „modelul de trăsături” nu poate fi absolutizat, el poate fi doar examinat în contextul unor situații concrete ale acțiunilor de conducere. Totuși nu putem să nu tragem anumite concluzii, fie și relative, din rezultatele obținute cu privire la manifestarea trăsăturilor de personalitate ale directorilor. Putem remarca stilul de conducere al directorului, apreciat de către cadrele didactice, conform tipologiei propuse, după criteriul: participarea indivizilor la actul decizional.

(4) La întrebarea, **care din următoarele stiluri de conducere sunt caracteristice directorului Dvs?**, răspunsurile sunt acceptabile în general: autocratic - 14,2%; democratic - 63,9%; permisiv (liberal) - 17,9%. Astfel, 68,9% din numărul directorilor folosesc în unitățile școlare un stil democratic de conducere. Totodată, trebuie de avut în vedere că stilul de conducere examinat în varianta clasică, depinde de situație și context, condiții, este unul variabil, cu avantajele și dezavantajele sale, dar oricum, se impune promovarea unui stil democratic-participativ de conducere, ponderea căruia este însemnată. Trecerea de la modelul autoritar birocratic la cel democratic participativ de conducere în contextul schimbării și perfecționării școlii este o necesitate evidentă. Tendința directorului de a concentra în mâinile sale tot ce ține de luarea deciziilor și de modalitățile de traducere a acestora în viață, neluarea în considerare a opiniilor colectivului, caracteristici proprii stilului autoritar, precum și a persoanelor care nu determină în comun realizarea obiectivelor, sarcinilor, nu proiectează, nu coordonează, nu controlează și nu evaluează, lasă lucrurile în voia întâmplării, caracteristici proprii stilului liberal tot mai rar se întâlnește. Nevoia promovării stilului democratic care-i axat pe asumare liberă a responsabilităților, inițiativă, autonomie instituțională, pedagogică, didactică, administrativă, financiară tot mai mult se impune, conceptualizând astfel, calea de la „managementul ca știință a conducerii” spre „managementul ca artă a conducerii”, apropiindu-ne de autoconducere ca formă superioară a manifestării democrației.

(5) Prezintă interes și rezultatele la întrebarea: **Apreciați tipul/ritmul de perfecționare a școlii** [4] (în versiunea ce urmează) – figura 2.7:

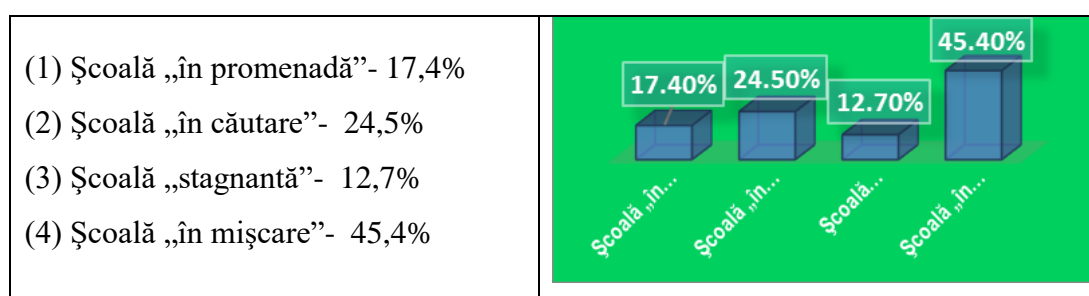


Figura 2.7. **Rezultate privind ritmul de dezvoltare a școlii**

E mare ponderea celor care consideră că școala „bate pasul pe loc, stagnează” (12,7%), dar și acelor care se mișcă „agale, în promenadă”. Nu e mică nici ponderea celor care nu s-au regăsit, se află „în căutare”, (24 %), deși acest rezultat poate fi reprezentat și altfel, în pozitiv. Școala „în mișcare” este concepută de aproape jumătate din cei chestionați, aceștea fiind conștienți de schimbările în pozitiv care se produc în actualitate, rezultate care corelează cu rezultatele la întrebarea: **Apreciați unul din variantele raportului „implementare și calitatea educației”** [1].

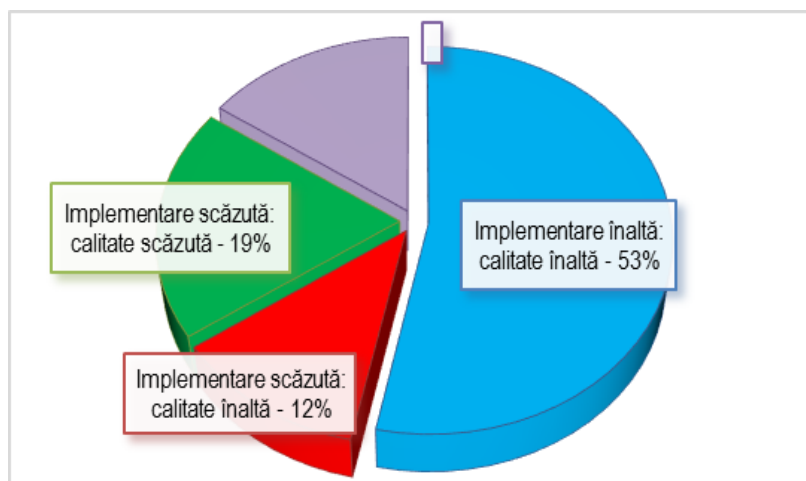


Diagrama 2.4. **Implementare - calitate**

Varianta cea mai potrivită este prima (53,8%), totodată circa 50 % de respondenți apreciază celelalte variante, dintre care mai puțin dăunătoare ar fi „implementare scăzută: calitate înaltă”.

Întrebarea „Cum apreciați la modul general activitatea directorului Dvs?” a scos în evidență mutațiile pozitive în acest domeniu (56%-bună și f.bună), deși în raport cu rezultatele reale, performanțele elevilor sunt neadecvate cerințelor sociale și individuale.

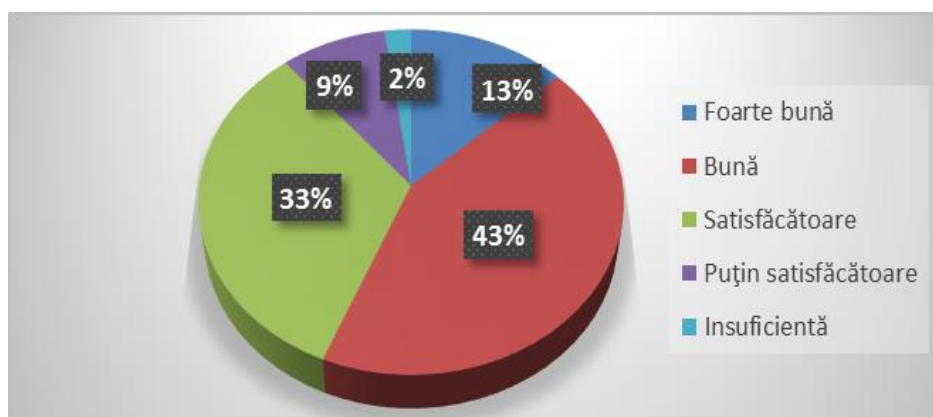


Diagrama 2.5. **Aprecierea generală a activității de conducere a directorului**

În contextul celor menționate, ținem să precizăm importanța relației dintre lider/director și subordonați, care nu este unidirecțională, ci bidirecțională, relație în care comportamentul și sentimentele pozitive provenite dintr-o parte influențează în mod pozitiv comportamentul și sentimentele din cealaltă parte. Starea de bine a subordonaților poate influența comportamentul de afiliere al liderilor. Oamenii au în general tendința de a-i evita pe cei depresivi, preferându-i pe aceia care emană o stare de bine, acest lucru fiind valabil și pentru lideri față de angajații lor. Astfel, influența reciprocă de bine crează un mediu favorabil, sănătos. În convingerea noastră, *un comportament al liderului care promovează sănătatea în organizație ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte*: arată considerație față de subordonați; planificarea acțiunii atunci când este nevoie în special în situații stresante;

permite subordonaților să-și controleze mediul de muncă, oferă oportunități de participare, autonomie și control; inspiră angajaților să dea o valoare mai mare muncii lor; asigură stimulare intelectuală; este charismatic.

Un comportament inefficient al liderului în ceea ce privește sănătatea în organizație este caracterizat de aspecte, precum: inițiază acțiuni fără să manifeste considerație; privează subordonații de participare, autonomie și control; folosește doar o abordare tranzacțională față de subordonați; are un comportament de tip laissez-faire - nu răspunde subordonaților și nu le monitorizează performanța.

Ca și metodă eficientă în promovarea sănătății ocupaționale ar putea fi proiectarea și implementarea unor programe de training pe diverse teme de importanță majoră în îmbunătățirea și menținerea sănătății atât la nivel individual (subordonat și lider) cât și la nivel organizațional.

În concluzie, necesitatea studierii *stilului de conducere* derivă din (1) capacitatea sa de a se difuza în rândul membrilor grupului, acesta nu acționează izolat, de sine stătător ci are (2) influență asupra membrilor organizației, (3) climatului moral-psihologic.

Se confirmă că *stilul de management* rezultă din îmbinarea a două atitudini fundamentale:

- (1) *responsabilitatea față de misiunea și obiectivele organizației și*
- (2) *cooperarea ce se stabilește între manager și ceilalți salariați, ceea ce imprimă încredere și capacitatea managerului de a construi relații.*

Prin consecințele sale, activitățile implicate de rolurile exercitate de manager (*interpersonale, informaționale, decizionale*) acestea au o mare influență asupra *stilului de conducere*, precum și caracteristicile, și responsabilitățile activității managerilor, care înglobează aspecte, precum:

- *Managerii sunt răspunzători pentru activitatea lor și a subordonaților.* Ei trebuie să elaboreze obiective concrete și criterii de evaluare pentru a face acțiunile lor mai eficiente.
- *Asigură un echilibru între scopurile și prioritățile aflate în competiție.*
- *Gândesc analitic și conceptual.*
- *Acționează ca mediatori, asigură o armonizare între interesele individuale, de grup și cele ale organizației, în ansamblul ei.*
- *Aplică un stil adecvat fiecărei situații în parte și asigură suportul motivațional al grupului de salariați.*
- *Reprezintă un simbol în relațiile cu colaboratorii, partenerii.*

Pentru a evidenția unele particularități ale *stilului de conducere*, am folosit un chestionar adaptat la condițiile noastre [194, p.136], care la dimensiunea „*stil de conducere*” cuprinde șase subdimensiuni: A) încurajarea muncii de către director; B) orientarea activității spre realizarea scopurilor preconizate; C) sprijinirea realizării efective a scopurilor; D) încurajarea spiritului de

echipă; E) centrarea pe „factorul uman” ; F) capacitățile profesionale ale directorului. Primele trei subdimensiuni (A, B, C) vizează centrarea directorului pe dimensiunea sarcină, pe când următoarele două (D, E) - centrarea pe relațiile umane, încercând să evidențieze prezența stilului autoritar și a celui nondirectiv, cooperativ. Întrebările de la fiecare subdimensiune, conform prevederilor testului elaborat de M. Zlate adaptat de noi, au fost prevăzute cu cinci posibilități de răspuns ordonate astfel: într-o foarte mică măsură (un punct); într-o mică măsură (două puncte); într-o oarecare măsură (trei puncte); într-o mare măsură (patru puncte); într-o foarte mare măsură (cinci puncte), fapt care a permis atât calcularea valorilor medii, cât și a dispersiei pentru fiecare indicator în parte.

Analiza rezultatelor obținute prin aplicarea chestionarului în două licee din Județul Galați România pe care le prezentăm sintetic în Figura ce urmează ne-a permis să facem câteva concluzii care prezintă interes.

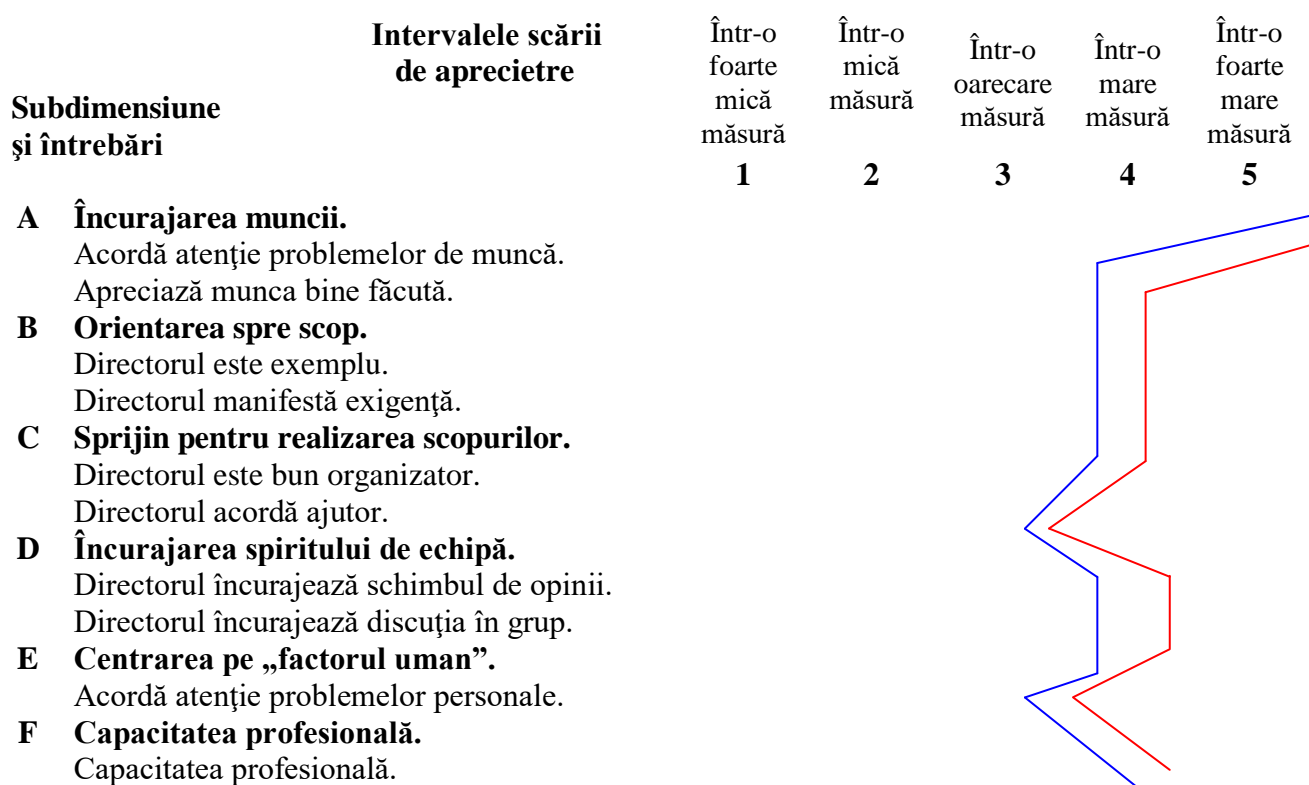


Figura 2.8. **Profilul stilului de conducere al directorului** [40]

Astfel, din analiza răspunsurilor date de cadrele didactice care caracterizau stilul de conducere a directorului liceului nr.1, reiese că acesta realizează în bune condiții sub-dimensiunile A, B, D, în timp ce subdimensiunile C, F și, mai ales, E reprezintă punctele slabe ale stilului de conducere ale directorului. Acesta nu reușește să acorde ajutor în deplină măsură, nu acordă atenție cuvenită problemelor personale ale colaboratorilor. Și în cazul examinării activității directorului liceului nr. 2 acesta atrage atenție cuvenită subdiviziunilor A, B, D deși valorile sunt puțin mai scăzute ca în primul caz și de asemenea acordă mai puțin ajutor personalului didactic decât se solicită, precum și problemelor personale. Astfel, în condițiile implementării curriculumului școlar se absolutizează autonomia pedagogică cu tendința spre promovarea unui stil democrat liberal,

centrat pe rezultate, tendință care nu poate fi acceptată în totalitate. Or, oportunitatea asigurării calității educației implică acțiuni de monitorizare-evaluare axate pe proces cu accent în promovarea unui management centrat pe angajament implicativ.

Prezintă interes și opinia directorilor despre cadrele didactice și superiorii lor referitor la actul de conducere al managerilor școlari, care de asemenea denotă o schimbare de calitate.

Eșantionul de cercetare l-a constituit 34 de cadre didactice din Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, comuna Vânători, Județul Galați, România. Analiza rezultatelor studiului efectuat denotă că 80,7% de cadre didactice apreciază pozitiv activitatea directorului de școală, 74,7 % a responsabilului CEAC, 61,5% a consilierului educativ și 78,2% a șefilor de catedră la disciplina respectivă (Diagramele 2.6, 2.7, 2.8 și 2.9).

Aprecierile pozitive, în special, a directorului de școală se referă la *capacitatea de a se sprijini pe capacitățile individuale a cadrelor didactice, capacitatea de a formula sarcini clare și de a stimula inițiativa, de a institui un mediu creativ în colectiv, capacitatea de a lua operativ decizii în situații neobișnuite și de a apăra interesele colectivului, precum și grija pentru creșterea profesională a personalului*. Se atestă de asemenea calitățile personale la subiecții evaluați, îndeosebi obligativitatea, curajul de a lua decizii, respectul, stima, tactul.

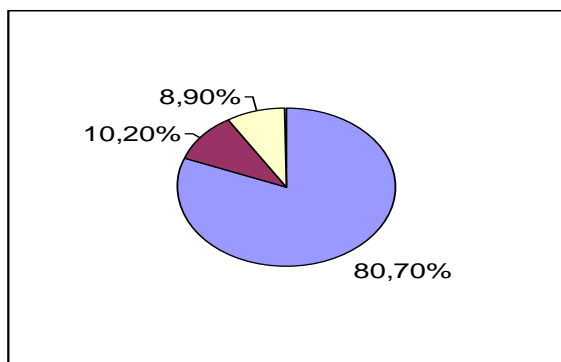


Diagrama 2.6. Aprecierea activității dir.

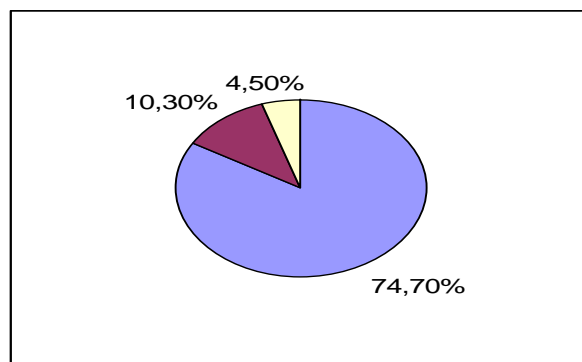


Diagrama 2.7. Aprecierea resp. CEAC

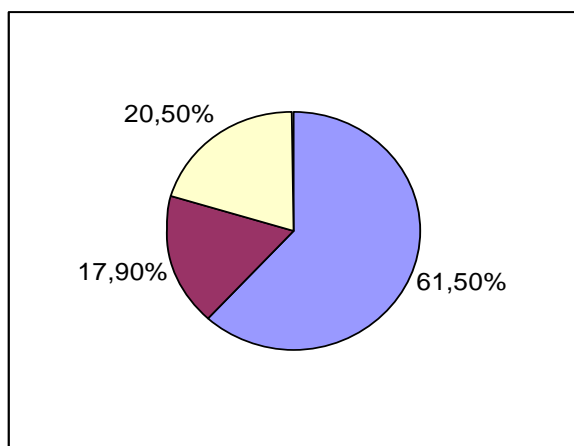


Diagrama 2.8. Aprecierea activității Consilierului educativ

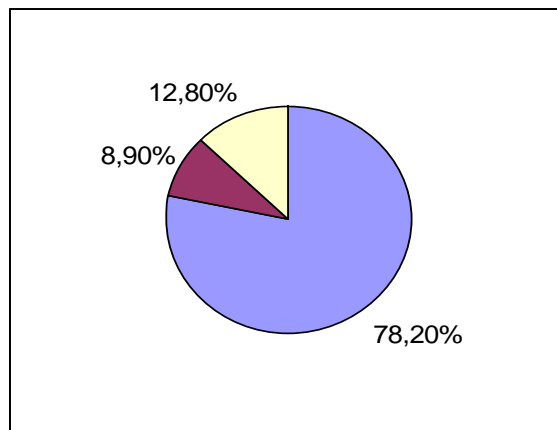


Diagrama 2.9. Aprecierea activității șefilor de catedre

Se conștientizează ideea că activitatea managerială din școală este o activitate de echipă și rezultatele pot fi mult mai semnificative în cazul implicării, participării tuturor în activitatea de conducere. În același context de determinare a stilului de conducere, dar cu accentul pe alți factori - *aprecierea mediului psihosocial din școală, gradului de comunicare, corectitudinii evaluării cadrelor didactice etc.*- am efectuat o anchetare care scoate în evidență aspectele vizate care integrează profilul stilului de conducere al directorului (Diagramele 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14 și 2.15).

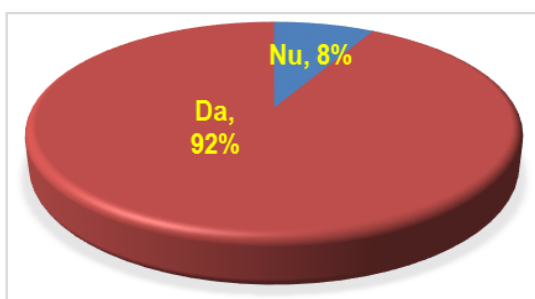


Diagrama 2.10. **Aprecierea mediului psihosocial din școală**

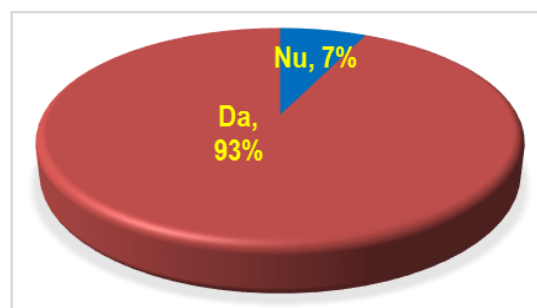


Diagrama 2.11. **Aprecierea sistemului de comunicare din școală**

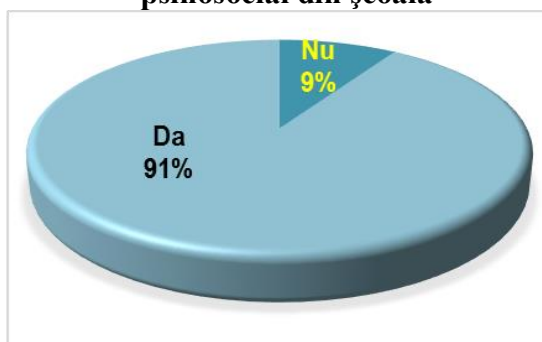


Diagrama 2.12. **Corectitudinea evaluării cadrelor didactice de către direcția școlii**



Diagrama 2.13. **Gradul de autonomie pedagogică**

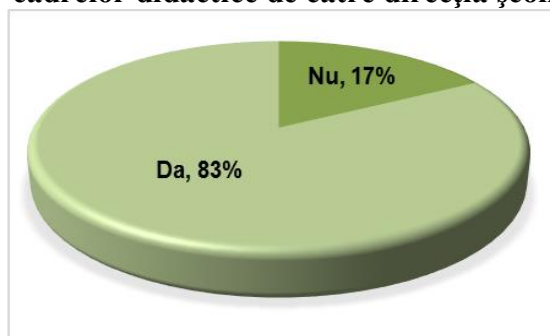


Diagrama 2.14. **Corectitudinea metodologiei de evaluare a cadrelor didactice**

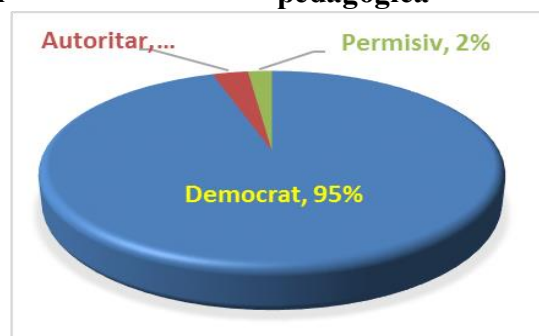


Diagrama 2.15. **Pondere stilurilor de conducere a echipei manageriale**

În această ordine de idei utilizând testul „stilul de conducere” după modelul lui R. Blake și S.Mouton am constatat atitudinea față de cele două dimensiuni esențiale - *orientarea spre sarcină și orientarea spre personal*. S-a constatat că 69,5 % de respondenți apreciază un interes vădit (9.9) al managerului atât pentru problemele interumane, cât și pentru sarcinile organizației școlare, 15,4% sunt predispuși pentru realizarea sarcinilor, 14,8% dau preponderență relațiilor umane, 7,3% sunt pentru un stil suficient cu axare pe sarcină și relații umane, 3,9% pentru un stil puțin pronunțat (1.1).

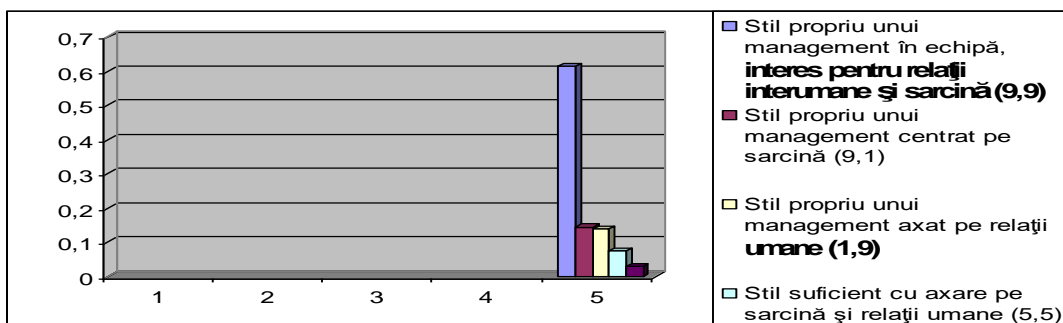


Figura 2.9. Stilurile de conducere ale managerului școlii în accepțiunea cadrelor didactice

Noile orientări și realități necesită o mutație mai hotărâtă de la un management centrat pe control la un management centrat pe un „angajament implicativ”, prin urmare, factorii de decizie urmează să focalizeze atenția în continuare asupra implementării de calitate a curriculumului școlar. De menționat aprecierea nu tocmai favorabilă a conducerii ministerului de către cadrele didactice. Din 101 cadre didactice din județul Galați, 19 apreciază conducerea ministerului în ultimii 10 ani drept profesionistă, valoroasă (18,8 %), iar 79 sau 78,2% satisfăcătoare, 3%-ineficientă.

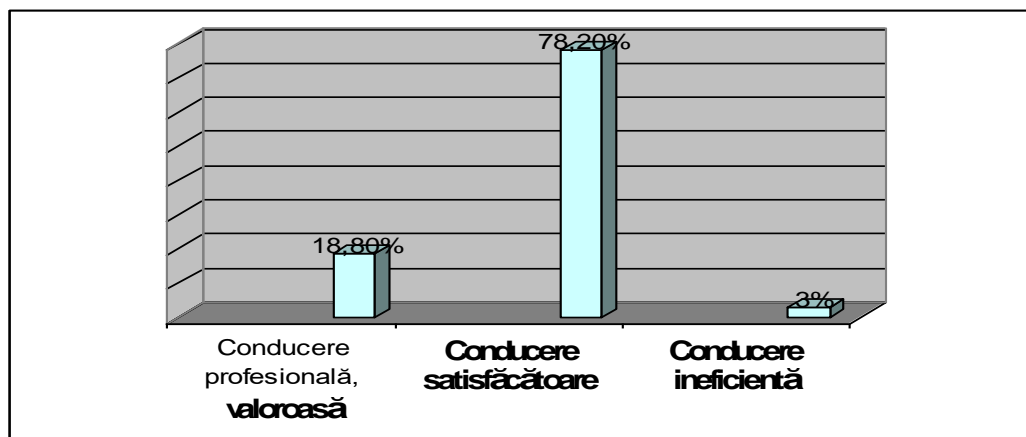


Figura 2.10. Aprecierea activității de conducere a ministerului de resort

Analiza celor prezentate mărturisește despre o mutație semnificativă în promovarea stilurilor de conducere deplasate cu precădere spre cel democratic, fapt care vădește despre o nouă *orientare în conducere* (modul în care managerii școlari își gândesc propria activitate de conducere, sarcinile ce le revin, modalitățile de rezolvare a acestora, modul concret de relaționare cu colegii și superiorii lor), *manifestarea unei mentalități* (atitudinile, opiniile judecățile, deprinderile de acțiune) mai corespunzătoare noilor orientări și realități, despre conștientizarea democratizării conducerii în învățământ, despre o creștere evidentă a gradului de participare la actul de conducere a cadrelor didactice.

În determinarea naturii dificultăților cu care se confruntă conducerea din școli susținem ideea cercetătorului M. Zlate în sensul că acestea pot fi grupate în *dificultăți/cauze obiective*, independente de voința și dorința conducătorilor și *dificultăți/cauze psihologice*, subiective, care țin

de particularitățile personale, psihologice ale conducătorilor, care se bifurcă în *psihoindividuale și psihosociale /psihooorganizaționale* [194, p. 149].

În baza datelor recoltate, analizei și grupării acestora, obstacolele, care îngreunează activitatea de conducere din unitățile școlare respective, „barierele” psihologice, care se întâlnesc mai frecvent sunt sintetizate în Tabelul 2.7.

Tabelul 2.7. **Sinteza răspunsurilor directorilor de școli privind dificultățile în calea conducerii**

Cauze obiective	Cauze psihologice	
	Individuale	Psihosociale/ organizaționale
<ul style="list-style-type: none"> • Persistența conceptului administrativ de conducere susținut de cadrul legislativ-normativ existent; • Distorsiune în conceperea funcției de manager școlar, perceput prioritar în rol de cadru didactic și apoi ca persoană cu funcții de conducere; • Centralizarea structurilor educaționale și a deciziilor; • Autonomie instituțională limitată; • Exodul părinților și scăderea interesului față de educația copiilor; • Distorsionare în conceperea valorilor de către părinți, orientare excesivă spre valorile materiale; • Remunerare neadecvată a muncii și efortului depus de către managerul școlar și cadrele didactice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitatea redusă de concepere a conducerii școlii într-o viziune modernă; • Menținerea vechilor tipare de gândire și acțiune, loialitate, conservatorism; • Motivație redusă; • Lipsa unor privilegii pentru managerii școlari (salarii, statut de funcționar public); • Lipsa unui proces de atestare coerentă și eficace; • Dificultăți în exercitarea rolurilor managerului, îndeosebi a celor decizionale; • Inerția percepției schimbărilor parvenite, receptivitate și flexibilitate scăzută; • Pregătirea profesională managerială sub nivelul cerințelor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marginalizarea autorității oficiale/publice a managerului școlar; • Acțiuni axate preponderent pe sistem, structură, strategie; • Prestigiul scăzut al managerului școlar; • Menținerea vechilor structuri organizaționale, inclusiv a statelor de personal în unitatea școlară; • Controversele conceptuale de natură politică privind predarea- învățarea unor discipline școlare. • Limitarea termenului de exercitare a funcției de director.

În categoria piedicilor obiective se încadrează menținerea condițiilor de funcționare a tipului administrativ de conducere susținut la nivel social prin cadrul legislativ – normativ existent, fapt care pune accentul pe stilul de conducere menit să asigure funcționarea școlii și mai puțin facilitează funcționarea strategică a acesteia și deci, implementarea managementului modern.

Cauzele psihologice individuale deduse mărturisesc despre o schimbare personală, racordare prea lentă la situația existentă, menținerea vechilor tipare de gândire și acțiune, care conjugate cu remunerarea sub nivel și de acțiuni prea modeste de asigurare a eficienței exercitării rolului,

responsabilităților ce revin managerului școlar provoacă obstacole în conducere și implicit în stilul de conducere promovat.

Cauzele psihosociale/organizaționale vizează consecințele conștientizării distorsionate al rolului managerului școlar, implicarea politicului în conținuturile educaționale. În realitate aceste piedici ce apar în calea conștientizării interacționează, se înlănțuie, se condiționează reciproc. Anihilarea, înlăturarea efectelor lor negative devine o chestiune de mare finețe, care trebuie realizată cu multă pricepere, cu mult tact. Or, conștientizarea în școală ca instituție/organizație, care „învață” și „produce învățare” are o semnificație aparte, este participativă, cooperantă, colaborativă, mai puțin diferențiată cu referință la exercitarea/separarea funcțiilor de conducere și de execuție datorită naturii funcționale a organizațiilor de mentenanță.

Oricum, noile condiții de activitate a școlii, schimbările socioeducaționale necesită o nouă conceptualizare a stilului de conducere în actualitate. În context remarcăm afirmația lui Im. Kant că „*Orice cunoaștere reclamă un concept, oricât de nesigur*” [apud 189]. *Conceptul* este o abstracțiune, o entitate cognitivă, un construct mintal, „o imagine simplificată, scheletică, redusă la trăsăturile esențiale, formalizate ale obiectului desemnat” (Changex, apud Dulama p. 82). Deci, în cunoaștere este principală necesitatea conceptualizării, conștientizării conceptelor, deoarece fără acest instrument de concepere, realitatea rămâne pentru individ un fapt insesizabil în ordinea cunoașterii [V.Țvircun, 188].

Conceptualizarea este procesul prin care individul dobândește un concept și îl integrează în structura sa cognitivă. *Conceptualizarea* este capacitatea de abstractizare a însușirilor unei clase de obiecte ce sunt încorporate într-o imagine sau într-o idee-concept și capacitatea de a sesiza atributele distinctive ale unei clase de obiecte [M. Zlate 195, p.298]

În această ordine de idei, este imperios necesar să reamintim și afirmația lui S. Cristea că eficiența structurilor de conducere pe verticala și orizontala sistemului de învățământ depind de *capacitatea organizațională/instituțională a acestora de raportare la funcțiile manageriale principale de planificare-organizare, orientare-îndrumare și reglare-autoreglare* a activităților specifice domeniului (educație, instruire, perfecționare, cercetare pedagogică etc.). *Aplicarea structurilor de conducere managerială în contexte și situații multiple* solicită **elaborarea unui model conceptual cu valoare de ideal-tip.**

Un model analitic și sintetic care evidențiază:

- a) subordonarea structurilor manageriale în raport cu funcțiile manageriale generale (centrală și principale);
- b) corelația funcțională necesară dintre structurile manageriale verticale –structurile manageriale orizontale;

c) resursele manageriale existente la toate nivelurile de conducere ale sistemului de învățământ (tip management, management intermediar, management de bază);

d) posibilitățile de circulație –verticală, orizontală, transversală, a informațiilor de identificare și de promovare a valorilor existente la toate nivelurile de comunicare managerială a sistemului de învățământ [76].

Astfel , având drept referință cercetările teoretice și investigațiile efectuate de noi am scos în evidență că determinarea stilului de management implică luarea în considerare a unui ansamblu de factori care condiționează activitatea managerului și modul specific de acțiune, dintre care: *situația* (orientările educației și filosofia managementului, structura sarcinilor, structura organizației școlare), *politicile educaționale* (scopurile, prioritățile, standardele educaționale) *sistemul de management aplicat* în unitatea școlară, personalitatea și modul de a acționa al managerului, *cultura managerială și cultura organizațională*, *potențialul și personalitatea subordonaților*, *procesul de învățământ*, *mediul*, *contextul*, etc, care fiind încorporate într-o imagine integratoare ne reprezintă **Cadrul conceptual-metodologic de percepere a stilului de conducere a școlii în actualitate, orientat spre eficiență** – figura 2.11.

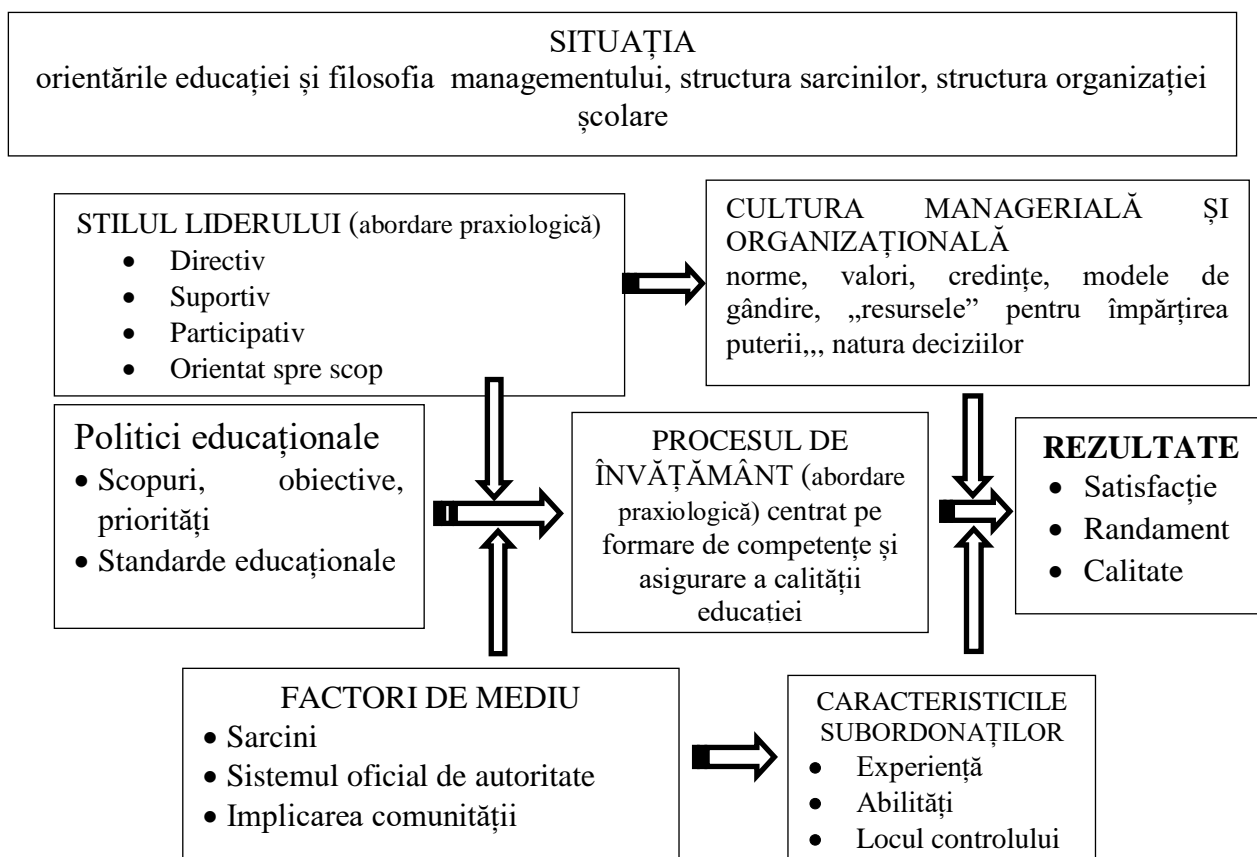


Figura 2.11. **Cadrul conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate**

Cadrul conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației are ca reper *teoria intereselor de cunoaștere* a lui J. Habermas, în accepția căreia interesele de cunoaștere constituie premisa tacită, dar inevitabilă, a oricărei cunoașteri. Ele

alcătuiesc adevăratul prealabil al cunoașterii. În această perspectivă, se înscrie ideea pragmatică a autorului, afirmând că dimensiunea în care se formează dependența cunoașterii de acțiune nu aparține nici domeniului faptelor, nici domeniului teoriilor, ea se află dincolo de acest dualism, ea este transcendentală [188] și descrie esența fenomenelor abordate. Astfel, *Cadrul conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației* cu referințe empirice respective este proiectat pe realitatea nevoilor în educație și optimizării stilului de conducere.

Cadrul conceptual de percepere a stilului de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației se corelează cu Modelul European de Excelență, dezvoltat de Fundația Europeană pentru Managementul calității (EFQM), care adaptat la domeniul învățământului se prezintă în tabelul ce urmează prin specificarea indicatorilor de performanță.

Tabelul 2.8. **Indicatori de apreciere a progresului realizat de organizație pe calea excelenței** [apud 62]

FACTORI DETERMINAȚI (50 %)			REZULTATE (50 %)	
LEADER SHIP (8 %)	GESTIONAREA PERSONALULUI (8 %)	PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT (20 %)	SATISFAȚIA PERSONALULUI (9 %)	REZULTATE OPERATION ALE (15 %)
	POLITICA ȘI STRATEGIA (6 %)		SATISFAȚIA CLIENTILOR (20 %)	
	RESURSELE (8 %)		INTEGRAREA ÎN VIAȚA COLECTIVITĂȚII (6 %)	

1. Referindu-ne la leadership putem afirma că acesta vizează în principal misiunea și viziunea organizației școlare, elaborarea acestora și în principal, realizarea lor, elaborarea unui sistem valoric de referință pentru obținerea pe termen lung și mediu a succesului organizațional precum și asigurarea calității educației. Concretizarea viziunii și misiunii organizaționale stă la baza evaluării politicilor și strategiilor adoptate, care trebuie să vizeze satisfacerea intereselor tuturor celor implicați.
2. Prin managementul resurselor umane se urmărește gestionarea, dezvoltarea și valorificarea tuturor competențelor individuale, în grup sau în întreaga organizație.
3. Resursele sunt analizate din punct de vedere al funcționării proceselor interne dar și din punct de vedere al parteneriatelor externe încheiate.

4. Managementul proceselor face referire la capacitatea organizațională de a proiecta, gestiona, monitoriza, evalua și ameliora toate procesele în scopul susținerii strategiilor alese și satisfacerii clienților pentru a se obține valoare adăugată.
5. Satisfacerea clienților face trimitere la felul în care o organizație reușește să mulțumescă așteptările clienților.
6. Satisfacția angajaților urmărește îndeplinirea intereselor acestora la nivelul satisfacerii clienților.
7. Impactul urmărește ancorarea organizației în context, dacă aceasta reușește să producă plus valoare prin eliminarea și reducerea la maximum a noncalității.
8. Rezultatele finale vorbesc despre finalitățile procesuale ale organizației în raport cu planificarea strategică și cu misiunea.

Examinarea tabelului denotă că ponderea cea mai mare a factorilor determinanți este procesul de învățământ, de buna organizare și eficiența careia depinde preformanțele individuale și organizaționale a școlii. Aceste aspecte vor fi în continuare examinate în aria cercetării efectuate, acum însă, menționez că diverse cercetări, inclusiv cele realizate de noi confirmă faptul că nu întotdeauna corelațiile între stilurile de conducere și una sau alta dintre variabilele respective au fost satisfăcătoare și, mai ales, concordante. Rezultatele ne atenționează asupra necesității interpretării nuanțate a corelațiilor dintre stilurile de conducere și diferite alte variabile. De obicei, corelațiile nu sunt simple, unilaterale, uniforme, ca urmare, ele trebuie analizate diferențiat.

În Tabelul 2.9 prezentăm specificul și efectele practicării stilurilor de conducere autoritar, democrat și permisiv asupra câtorva variabile: eficiența, satisfacția personală și în raport cu munca, structura informală a grupului, coeziunea grupurilor [194, p. 102].

Tabelul 2.9. **Specificul și efectele stilurilor de conducere** [M. Zlate, 195]

Stil	Autoritar	Democrat	Liber (laissez-faire)
Criterii de evaluare			
Eficiență	Secvențial: mare Ca tendință: în scădere	Mare și constantă	Fluctuantă Ca credință: slabă
Satisfacție	Centrare pe lider Subordonații exprimă mai multă nemulțumire Satisfacția scade în timp	Centrare pe grup Satisfacție mare și generalizată	Individuală
Agresivitate	Mare	Scăzută	Scăzută
Climat de grup	Agresiv - apatic	Cooperator	Anarhic

Analiza tabelului denotă că în cazul practicării stilului democrat de conducere se remarcă o eficiență mai mare și constantă, succedată de satisfacție a personalului, agresivitate scăzută și un climat cooperator. O altă situație se atestă în cazul promovării unui stil autoritar și a unui stil liberal.

În concluzie, rezultatele investigațiilor efectuate confirmă ipoteza mai multor cercetători că nu există teorie sau model asupra conducerii, nu există tipologie a stilurilor de conducere care să nu se refere direct sau indirect, explicit sau implicit la efectele produse de practicarea diferitelor stiluri de conducere. Simplificând și reținând doar stilul autoritar și stilul democratic, redăm în continuare efectele practicării lor [194, 195].

Efectele practicării stilului de conducere autoritar sunt:

- îngrădirea activității subordonaților și a spontaneității lor;
- apariția tendinței de abandonare a responsabilităților proprii în sarcina liderilor;
- absența aproape totală a tendinței subordonaților de a lua inițiativa subordonații manifestând tendința de supunere, de apropiere de lideri sau de atragere a atenției lor;
- generarea apatiei subordonaților, la un pol, sau a sentimentelor de frustrare însoțite de o doză de agresivitate la adresa liderilor sau a altor membri, la celălalt pol;
- instalarea dependenței față de lider a subordonaților (dovada reprezentând-o inactivitatea membrilor grupurilor în absența liderilor);
- amplificarea manifestărilor de iritabilitate și agresivitate la adresa colegilor de grup (apariția tensiunilor interpersonale și a fenomenului de „țap ispășitor”);
- apariția tendinței de dezagregare a grupului.

Efectele practicării stilului de conducere democratic sunt:

- favorizarea dezvoltării libertății și aptitudinilor membrilor grupului;
- stimularea interdependenței subordonaților;
- generarea interacțiunilor sociale amicale între subordonați, între ei și lider; raporturile dintre subordonați și lideri sunt cordiale;
- creșterea numărului de confidențe privind aspectele particulare ale vieții fiecăruia dintre subordonați, corelate cu apariția sentimentului de „noi” ;
- impulsivitatea tendinței subordonaților de a face sugestii, de a lua inițiativa în legătură cu organizarea grupului;
- descărcarea agresivităților astfel încât tensiunile interne ale grupului să nu atingă niciodată nivelul la care ar putea deveni periculoase;
- apariția la subordonați a tendinței de a-și recunoaște valoarea personală [Lippitt, White, apud, Zlate, 194, p. 127-128].

Astfel, prioritatea practicării stilului de conducere democratic este suficient de bine argumentată, însă condițiile, contextul, alți factori precizați anterior își pun amprenta asupra tipului de stil aplicat. Important, însă, rămâne metodologia evaluării eficienței stilului de conducere.

Un bun manager școlar este un bun vizionar, care promovează un stil autentic de conducere, acționează competent și în bază de încredere, își *antrenează colaboratorii în acțiuni de inovare continuă*, este preocupat de *motivația* acestora și creșterea performanțelor organizaționale și individuale, decizia fiind instrumentul esențial de exercitare a managementului, implicit a unui stil autentic, democratic și eficient (Anexa 10).

2.4. Modelul praxiologic-managerial al conducerii școlii în perspectiva eficienței educației

Noile orientări și realități impune o schimbare de esență a misiunii organizației școlare în contextul transformărilor sociale, ale mediului intern și extern, strategiei și relațiilor, sistemului de informații și comunicare, de motivare și stimulare a personalului etc. Rezultatele, calitatea implementării noilor orientări și conținuturi educaționale este în funcție de aplicarea judicioasă, competență a funcțiilor manageriale de *organizare - planificare, evaluare - îndrumare, reglare - autoreglare* în sistemul și procesul de învățământ, adecvat schimbărilor în domeniu. Este clar că noile orientări au nevoie nu de un administrator ci solicită un adevărat manager. Dificultățile conducerii se datorează lipsei capacității conceptuale „de a aborda problemele mai mari“, de „a avea o viziune“ globală și creativă, de „a influența pozitiv“ funcționarea sistemului în ansamblul său. Structura de conducere proiectată altfel poate institui „o nouă constelație administrativă“ [Bennis Warren, apud 78, p. 100]. Ea apare ca alternativă reformatoare la „administrarea anonimă și oarbă care a întărit de-a lungul timpului birocratizarea sistemului de învățământ și ierarhizarea acestuia într-o rețea de relații în care profesorul nu are puterea unei individualități“ [Lesourne Jacques apud, 78, p. 100], iar conducătorul „se complace în probleme mărunte, cotidiene, de rutină convențională“. [Bennis Warren, apud, 78, p. 100] Astfel, înlocuirea conducerii administrative a învățământului, „bazată pe birocratie industrială“, care „nu reușește să facă față complexității și ritmului schimbării“ (Toffler, Alvin) și lansarea unui nou tip de structură a conducerii „prin ameliorarea managementului, problema centrală a sistemului educațional“ (Bennis Warren) este oportună și are menirea să depășească disfuncționalitățile existente [apud 78, p. 100]. În accepțiunea lui Sorin Cristea „reforma învățământului operează transformări radicale la nivelul concepției existente despre conducerea școlii, despre raporturile care trebuie impuse în plan pedagogic și social între „metoda tehnică“ și „metoda administrativă“ [100, p. 244]. Aceasta implică:

- (a) (re)orientarea „metodei administrative“ - altfel relativ autonomă în condiții de stabilitate - conform concepției manageriale avansate, pentru deblocarea oricărei tendințe birocratice;
- (b) crearea unei noi echipe de conducere însoțită și de „o nouă constelație executivă“, capabilă să aplice conceptul reformei, ca act de politică educațională, la toate nivelurile administrării sistemului de învățământ;

(c) asigurarea circulației corecte a informației, pe verticală și pe orizontală, evitând interferența ierarhiilor și eliminând reacțiile antireformatoare, posibile în cazul unui conducător cu un comportament exclusiv „administrativ” sau al unei „administrări închise”, programată „doar să reproducă vechile mecanisme dirigiste” [ibidem, p. 246].

Astfel, managementul instituției de învățământ implică două coordonate metodologice:

(a) Raportarea la problematica teoriei educației care oferă definiția conceptelor pedagogice fundamentale;

(b) Raportarea la problematica reformei care oferă soluții strategice la nivel de politică a educației.

Inovația pedagogică privind schimbarea/modernizarea conceptului de conducere, implicit a stilului de conducere este determinată de schimbările în sistemul social global și din sistemul educațional. Aceasta implică plasarea în prim plan a conducerii de tip managerial, care exprimă valorile științei și politicii în domeniul respectiv de activitate.

În accepțiunea lui G. Cole, conducerea este „un proces dinamic dintr-un grup, în care un individ îi determină pe ceilalți să contribuie voluntar la îndeplinirea sarcinilor de grup într-o situație dată” [69]. Elementele de bază ale definiției conducerii (variabilele principale) vizează: liderul (aptitudini, cunoștințe, personalitate); sarcinile/obiectivele organizației; membrii grupului (subordonații: aptitudini, motivație); mediul/situația. Artă conducerii este aceea de a găsi echilibrul optim între aceste variabile în sistemul creat situațional și contextul respectiv.

În această perspectivă, aderăm la ideea lui Meryem Le Saget, care menționează nevoia creării unui sistem coerent, în serviciul oamenilor, cât și în beneficiul performanței în baza unui puternic sentiment de coerență în organizație, identificând în acest scop *șapte domenii de efort ale coerenței interne, noi adaptându-le la organizația școlară* - figura 2.12.

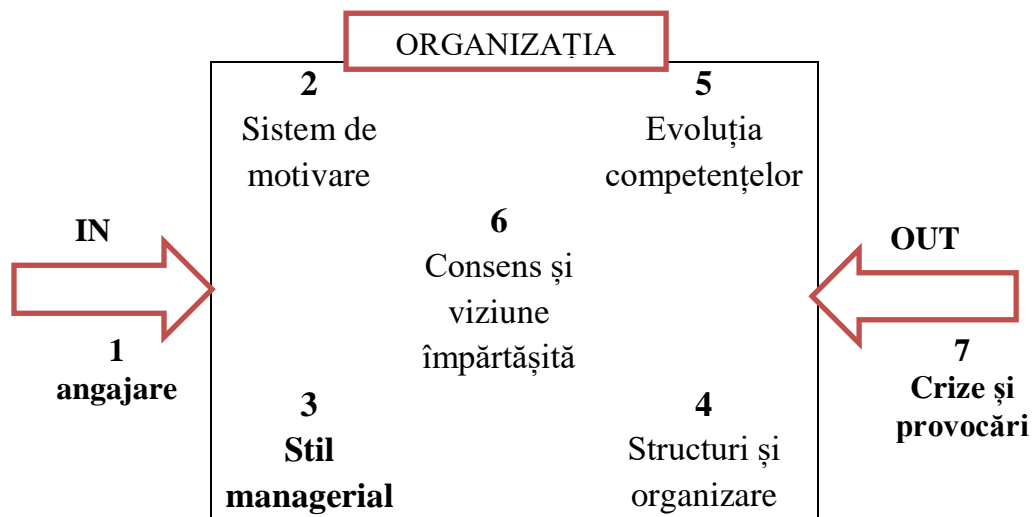


Figura 2.12. **Cele șapte domenii de efort ale coerenței interne** [adaptare, 143]

O taxonomie a finalităților manageriale operabilă în direcția evaluării sistemului de învățământ pentru perfecționarea continuă a funcționalității acestuia trebuie să se consolideze în câteva elemente de bază având ca finalitate - *eficiența educației*. Având ca reper teoriile taxonomiei

rezultatelor (Bloom, Astin, Hrshman, Lening, Tolingherova, Perry), important este să definim cât mai concret noțiunea de „finalitate“, care în cazul nostru are trei componente care specifică o serie de întrebări și nuanțe de cercetare [apud 59].

În primul rând, „*finalitatea*” este un rezultat. Este mai puțin important de a privi „finalitatea” ca un fenomen, ea este mai mult privită ca ceva la ce tindem. Un rezultat specific, concret, îndeajuns ca să determine direcția și nivelul la care trebuie îndeplinită o activitate. Întrebarea care se pune la această componentă este: *Cum putem să specificăm rezultatul?* Aceasta este prima etapă care desemnează **identificarea și controlul**.

În al doilea rând, „*finalitatea*” este privită ca rezultatul unei experiențe. Experiența este constructivă, adică are loc într-un context concret, sau în mediu unde elementele lui nu sunt pur și simplu organizate dar sunt intenționat create. Întrebările analitice care se pot pune aici sunt cele de tipul: *La ce nivel anumite aspecte ale experienței pot fi unite sau izolate cu anumite attribute ale rezultatului?* Această etapă semnifică **atribuirea**.

Și, în final, „*finalitatea*” nu poate fi neutră din punct de vedere valoric. Același rezultat poate fi văzut diferit în funcție de ce criterii de analiză se iau la baza lor. Această etapă constituie **valorificarea** (Tabelul 2.10):

Tabelul 2.10. **Conceperea „finalității”** [apud 59, adaptare]

„FINALITATE A” ESTE...	ÎNTREBĂRILE ANALITICE	CERCETĂRI
1. un rezultat... <i>Identificarea și controlul</i>	Ce fel? în ce direcție și magnitudine? Pentru cine? Manifestată în ce... direcție? Când?	Clasificări/Taxonomii Controlul valorilor. Observări comportamentale/psihometrice Dezagregarea de grup
2. ... rezultatul unei expe- riențe <i>Atribuirea</i>	Ce fel? La ce nivel de ag- regare? Ce activități sunt implicate? Ce investiții sunt necesare?	Documentarea Analiza Observări/design experimental Sarcini/calitatea efortului
3. ... privită din diverse Perspective <i>Valorificarea</i>	Ale cui perspective? Cu ce valori? Care sunt riscurile?	Analiza intențiilor. Părerii asupra eficacității. Beneficiul

Plecând de la teza că „educația însăși este o finalitate” și având în vedere cele „două dimensiuni complementare ale idealului educațional: dimensiunea socială - dimensiunea psihologică” [191, p.71-72], structura concepută ca o descriere a funcționalității școlii în perspectiva eficienței educației ca strategie a conducerii școlii „în mod sintetic exprimă corelația dintre societate și acțiunea educațională, respectiv cerințele fundamentale ale societății față de acțiunea

educațională" [ibidem] poate fi exprimată cu accentul pe contribuția stilului de conducere la eficiența școlii/eficiența educației prin *schema cibernetică și funcțională-tip a instituției de învățământ* - figura 2.13.

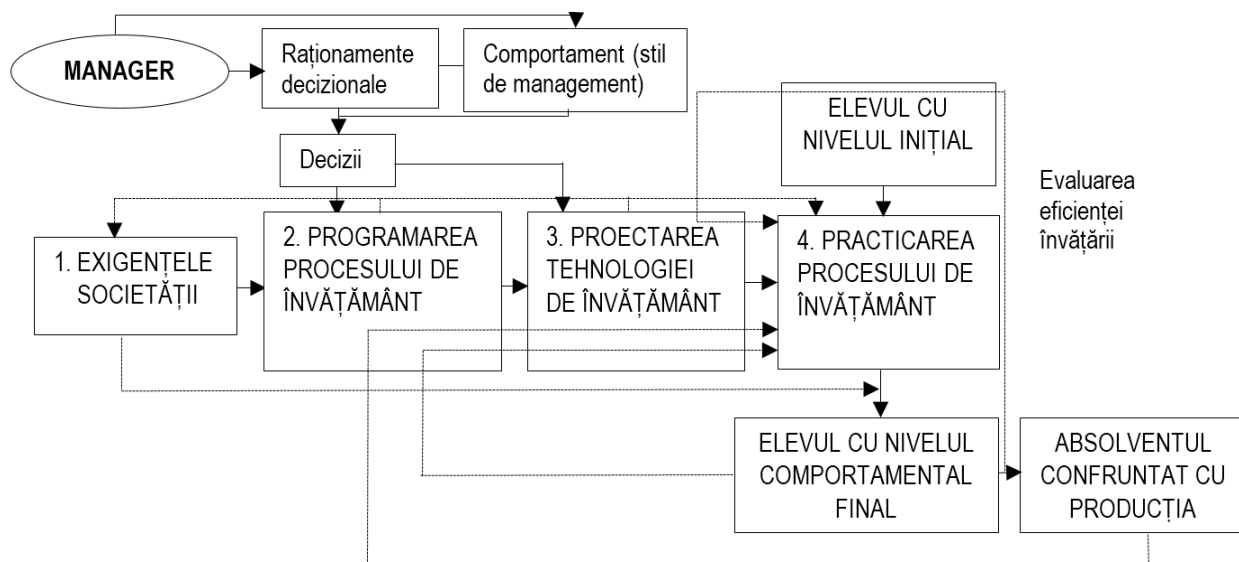


Figura 2.13 Schema cibernetică de funcționare a școlii sub influența stilului de management

În această perspectivă e necesar a concepe structura organizației școlare în raport cu noile sarcini ale școlii, amintind aici că o tipologie a structurilor le analizează în termeni de sisteme “mecaniciste” și “sisteme organice” (termeni folosiți de Emil Durkheim) cu referință la tipul de management aplicat [apud 3]. Astfel, conform cercetărilor făcute, caracteristicile *sistemului mecanicist* corespund tipului de management tehnicisto-birocratic (Taylor, Weber) (folosirea strictă a regulamentelor formale, centralizarea deciziilor, ierarhia înaltă), iar în cel *organic* ale aspectelor managementului anti-taylorist – managementul centrat pe om (luarea deciziei în mod descentralizat, implicare/participare, structura de autoritate cu puține nivele de ierarhie etc.).

Orice structură ființează în raport cu o serie de procese care se referă la modul în care sunt îndeplinite sarcinile organizației prin luarea deciziilor, conducere, comunicare, motivare, negociere și soluționare de conflicte. Amintind de tipurile de structuri (sisteme) în cadrul organizațiilor – sisteme de tip linie, sistemul multilinie, sistemul consultanță – linie, trebuie să subliniem că viziunea preponderent structurală fiind net superioară tratării organizațiilor în conceptul taylorist – weberian, totodată subordonează indivizii scopului organizației, precum și politiciii, ideologiei, intereselor factorilor ce dețin puterea (proprietarii și managerii). Deci, nu numai “activitatea de muncă” este subordonată organizației, dar și interesele, concepțiile, viziunea sa despre viață ca egali și liberi în cadrul organizației, cooperanți și implicați în luarea deciziilor, participanți la toate aspectele vieții.

Din aceste considerente se impune ca viziunea structurală asupra organizațiilor să fie îmbinată cu cea care acordă atenția cuvenită și actorilor sociali corelați organizației, fapt promovat

de managementul competențelor și prin redimensionarea structurii organizației cu referință la actorii sociali.

Astfel, teoriile organizaționale bazate pe structură și cele bazate pe acțiunea actorilor sociali nu se exclud, ci pot fi folosite în mod complementar punându-se accentul pe o teorie sau alta cu aplicarea tipului respectiv de management. Structura generală funcțională a școlii și schema cibernetică și funcțională - tip a instituției de învățământ oferă oportunitatea pentru o viziune unificatoare asupra organizației școlare și reflectă sistemul de comandă cu aplicarea tuturor funcțiilor manageriale pe domeniile de acțiune managerială (curriculum, resurse umane, resurse nonumane, dezvoltarea organizațională), promovarea unui stil managerial adecvat situației și contextului de tip democratic-participativ, fortificând procesul de control/monitorizare și reglare-autoreglare pentru atingerea obiectivelor prestabilite privind obținerea eficienței învățării/educației.

Oricum, *schimbarea organizațională a școlii* ca și în alte domenii este determinată de o multitudine de factori. Având în vedere studiul cuprinzător efectuat de Huber, Sutcliffe, Miller și Glick (1995) care și-au propus identificarea principalilor factori asociați schimbării organizaționale (numiți de ei constructe) [59]:

- (1) caracteristicile mediilor organizaționale (complexitatea mediului, turbulența mediului, competitivitatea mediului);
- (2) caracteristicile performanțelor;
- (3) caracteristici ale managementului strategic;
- (4) caracteristici ale strategiei organizaționale și ale structurii organizaționale, precum și
- (5) caracteristicile managerilor responsabili de luarea deciziilor strategice din organizații [59, p. 209].

Modelul praxiologic-managerial al conducerii școlii în perspectiva eficienței educației conceput de noi integrează acești factori, este *funcțional, sistemic, integrativ, dinamic și coerent cu orientare finală către eficiență/efectivitate* - figura 2.14.

Modelul praxiologic-managerial al conducerii școlii în perspectiva eficienței educației sugerează nevoia de abordare sistemică a conducerii școlii prin asigurarea conexiunilor elementelor componente ale structurii de funcționare a școlii, de acțiuni ale managerului văzute în sistem, în evoluție, axate pe asigurarea calității educației.

Modelul reclamă promovarea unui stil de conducere autentic, succedat de o activitate a managerului care se dezvăluie de bunăvoie și este deschis la feedback, muncește de regulă productiv, inconștientul nu ridică aproape deloc obstacole, diminând astfel *stilul sfidător*, care se manifestă când managerul este suspicios sau predominant critic sau *stilul docil*, care se pronunță în cazul când managerul este prea prietenos și doritor să placă sau este excesiv de formal și de tranzacțional.

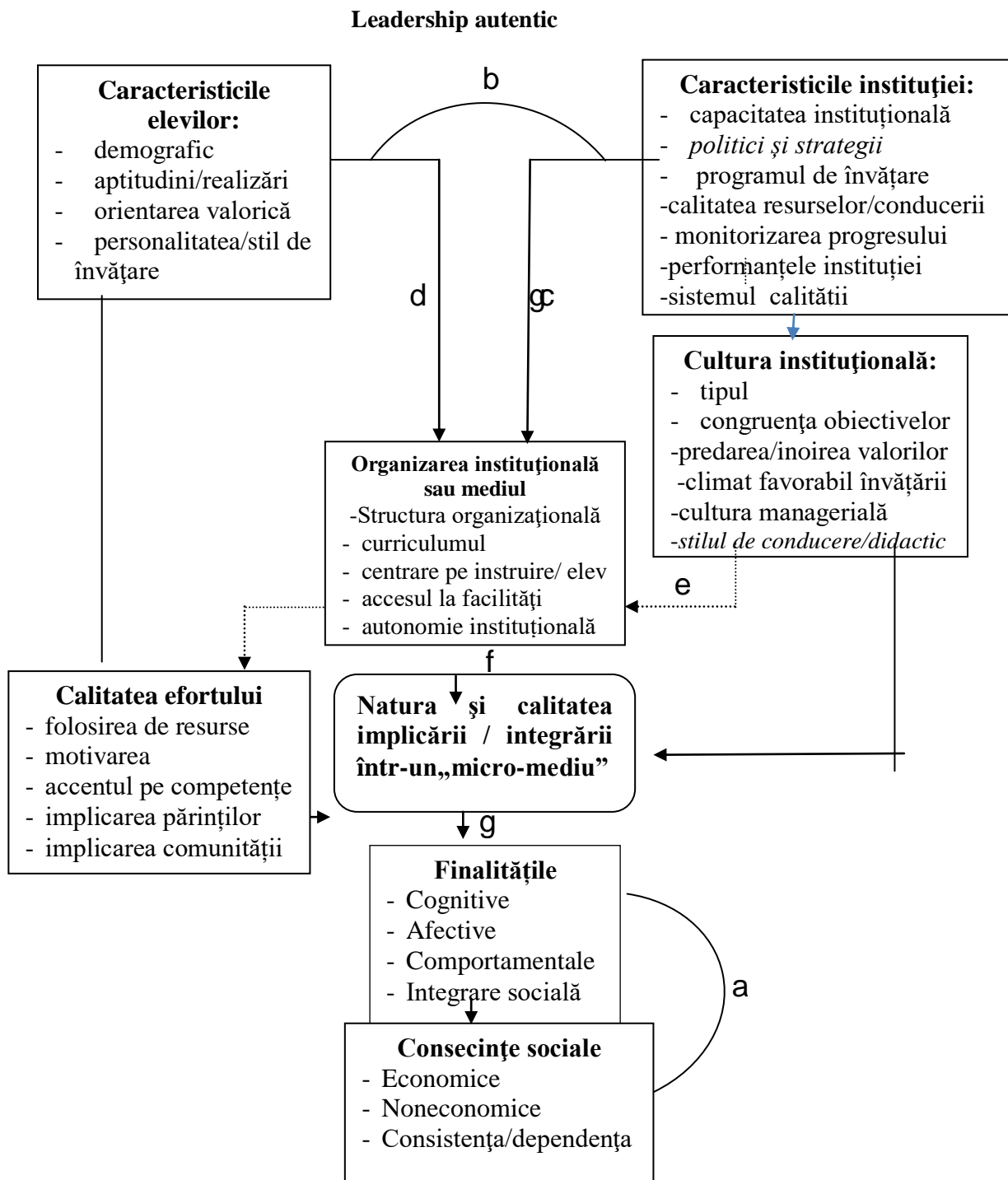


Figura 2.14. **Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației**

Modelul confirmă practicile educaționale că eficiența educației constituie urmare a realizării competente a patru domenii: *managementul și organizarea, predarea și învățarea, suportul elevului și cultura școlii, și performanțele elevului*. De exemplu, eficacitatea activității de conducere a instituției de învățământ se axează pe criterii care înglobează două direcții complementare:

(1) *Criterii care reflectă activitatea de conducere propriu-zisă* a echipei manageriale prin aprecierea calității privind funcționarea/dezvoltarea instituției de învățământ, aplicarea funcțiilor

manageriale (informațional-analitice, motivațională-scop, prognozare-planificare, organizare, control-diagnosticare, reglare-corecție) și acțiunilor manageriale pe domenii: curriculum (elaborare, implementare, dezvoltare), resurse umane (recrutare, formare/dezvoltare, evaluare), resurse nonumane (materiale, financiare, informaționale, de timp), dezvoltarea organizațională / performanțele organizației, competențele de conducere, în special, de comunicare, de luare a deciziilor, practicarea stilurilor de conducere.

(2) *criterii care semnifică dinamica proceselor pedagogice din instituția de învățământ* (având în vedere că activitatea de conducere nu este un scop în sine), schimbările produse care au influență pozitivă asupra dezvoltării personalității fiecărui elev.

Astfel, activitatea de conducere a instituției de învățământ se apreciază printr-o categorie generală a calității, care evidențiază o activitate utilă, necesară, folositoare a echipei manageriale, care facilitează productivitate, eficiență, complexitate/integralitate în realizarea scopurilor și obiectivelor preconizate, dezvoltarea organizației școlare, îmbunătățirea performanțelor școlii, a elevilor, profesorilor - figura 2.15.

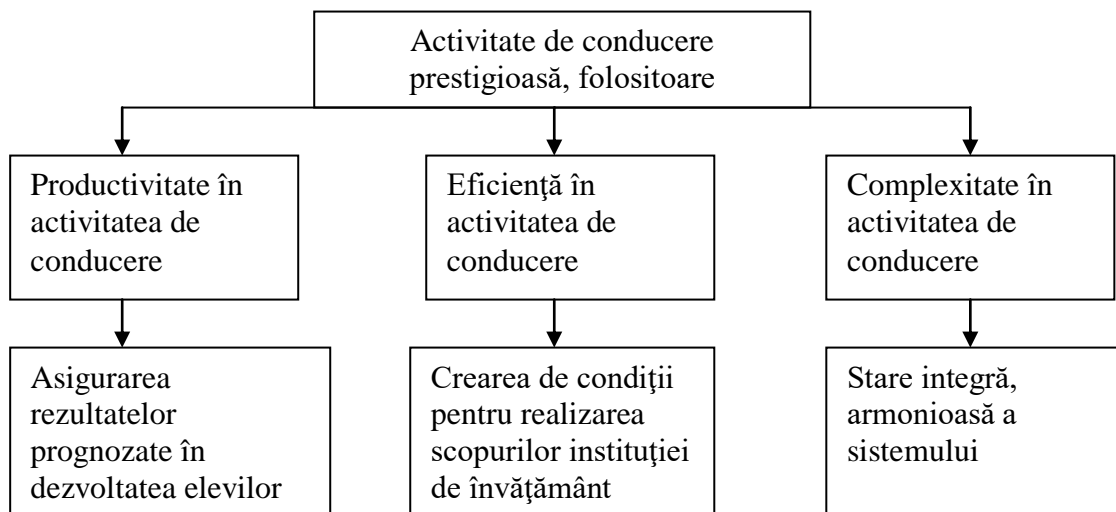


Figura 2.15. **Influența activității de conducere**

În contextul temei de cercetare remacăm că eficiența educației depinde de calitatea procesului de învățământ și deci aici trebuie să fie concentrată atenția conducerii școlii.

Eficiența se cuvine a fi abordată la *nivel de sistem, la nivel de școală și la nivelul clasei de elevi*, care, în ansamblu, generează și eficiența individuală, aspect perceput prin modelul „măsurării schimbărilor în dezvoltarea școlii”. Or, performanțele școlii pot varia anual în dependență de mai mulți factori (demografici, sociali, economici), însă pot fi determinați factorii care au influențat direct eficacitatea școlii asupra procesului și rezultatelor școlii, astfel, identificându-se și schimbările propuse la inițiativa școlii.

Această abordare care prevede intrările, procesul și ieșirile la diferite niveluri poate fi prezentată conceptual, precum în figura 2.16.

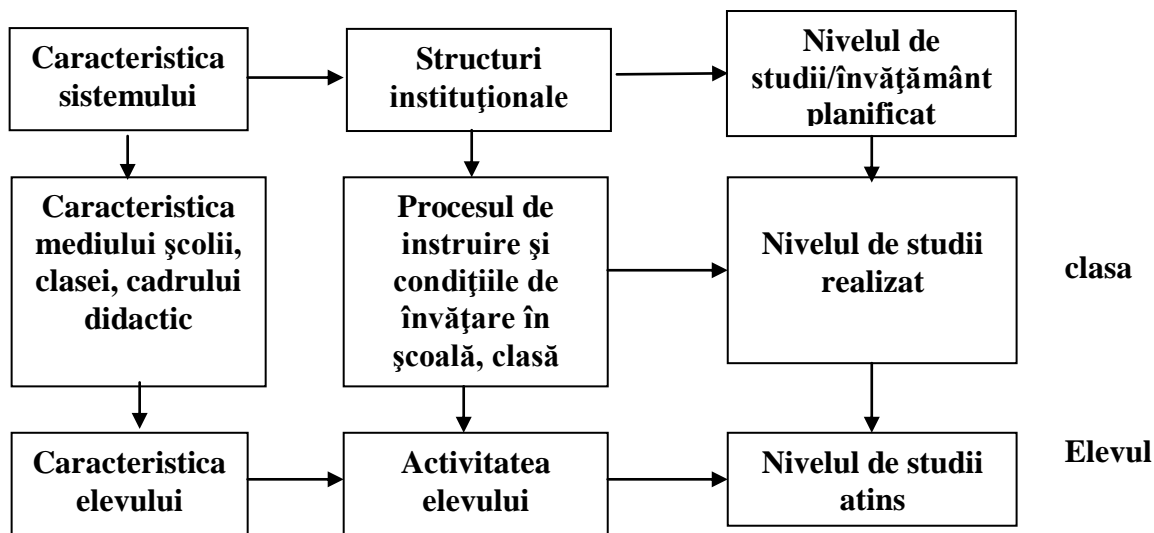


Figura 2.16. Schema conceperii cadrului de instruire pe nivele în perspectiva eficienței educației

Eficiența activității de învățământ poate fi analizată prin prisma ambelor viziuni *clasice și sistemică*. Totuși, dacă intrările (resursele) în sistem sunt relativ ușor de exprimat, ieșirile (beneficiile) sunt destul de greu de măsurat; acest lucru se datorează faptului că acestea se înregistrează pe o perioadă îndelungată de timp și de foarte multe ori nu îmbracă forma monetară, deci, folosirea „ad litteram” a metodelor și tehnicilor de evaluare a eficienței economice pentru a măsura eficiența activității în învățământ poate conduce la rezultate distorsionate, ascunzând obiectivele de bază ale învățământului [53].

În acest context de examinare a problemei abordate prezintă interes metodologia lui P. Tretiakov cu privire la *conducerea unității școlare în baza rezultatelor* care înglobează șase domenii de bază ale activității școlii și factorii principali care influențează calitatea rezultatelor finale, precum și condițiile de obținere a rezultatelor finale (Anexa 11).

În concluzie, menționăm că transformările socio-educaționale impun racordarea activității școlii la *eficiență, eficacitate, implicit a stilului de conducere a managerului instituției școlare la noile orientări și realități*, în așa fel, încât obiectivele, scopurile și finalitățile educației să fie realizate prin aplicarea *Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației*, model care concertează influența factorilor, resurselor și a condițiilor asupra dezvoltării personalității umane prin aplicarea unui management centrat pe individ, ca sursă și criteriu al calității, promovarea educației și a managementului pe bază de competențe, care să contribuie real la performanța individuală și organizațională prin promovarea unui *stilul autentic de conducere a unității școlare* (Anexa 10). Aceasta reclamă o conducere profesionistă a unității școlare, un profil de competență a managerului școlii care satisface standardele de competență stabilite de ministerul de resort (competențe manageriale, juridice, administrative și economice, educative și pedagogice), întrunește calitățile unui bun manager, de succes, specificate de UE: *inteligența; stabilitatea emoțională; considerație; obiectivitatea; atractivitatea (charisma);*

flexibilitatea; calitatea și varietatea metodelor; comunicarea; responsabilitatea; expertiza științifică; interdependența; formarea continuă; empatia; tehnici avansate etc și Departamentul Educație SUA: orientarea în sarcină; entuziasm și interesul (motivația); calitatea instruirii realizate direct; orientarea în studiu a elevilor; calitatea feedback-ului oferit elevilor, cadrelor didactice, părinților și comunității [apud 64].

2.4. Concluzii la capitolul 2

1 O sinteză a teoriilor conducerii denotă preocupările cercetătorilor pentru determinarea factorilor, variabilelor care influențează emergența conducerii eficiente, prioritatea Modelului conducerii ca funcție a relației dintre persoane și situație, valabil în majoritatea cazurilor.

2. Tipologizarea stilurilor de conducere în viziunea mai multor cercetători în domeniu (L. Lewin, R. Lippit, R. Lickert, F. E. Fiedler, D. Chelvin, W. Redin, B. Blake, J. Mouton, P. Hersey și K. Blanckard, J. Tannenbaum și L. A. Schmidt, M. Gregor, Sh. Covey, M. Zlate, I. Morari, D. Patrașcu, M. Șleahțișchi, V. Cojocaru ș.a.) specifică aria extinsă de studii a problematicii date, permite a scoate în evidență caracteristicile tipurilor de comportament în grup (autoritar, democrat, liberal), dar și în dependență de alți factori determinanți: situație, mediu, context [33, 35, 44, 45, 46].

3. Prin investigațiile efectuate s-au determinat dificultățile în conducerea unităților școlare (cauzele obiective și cauzele psihologice-individuale și psihosociale/organizaționale), starea de lucruri care influențează stilul de conducere, precum și stilurile de conducere practicate de managerii școlari în cadrul general de tipologizare a acestora, orientarea conducerii și a mentalității conducătorilor de unități școlare. Ca urmare, se constată că nu stilul în sine este important, ci tocmai efectele pe care le generează, deoarece în funcție de ele se determină eficiența/ ineficiența conducerii cu implicații asupra eficienței educației [27, 33, 35, 36, 45].

4. Pornind de la afirmația lui I. Kant că „Orice cunoaștere reclamă un concept, oricât de nesigur”, având la bază teoriile conducerii și teoria cunoașterii (J. Habermas), precum și rezultatele investigațiilor privind efectele practicării stilurilor de conducere, s-a fundamentat *Cadrul conceptual-metodologic al stilului de conducere din perspectiva eficienței educației*, care reflectă un ansamblu de factori care condiționează activitatea managerului și modul specific de acțiune.

5. *Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației, are un caracter explicativ, teoretico-practic specifică elementele esențiale, nevoia promovării taxonomiei acțiunilor eficiente în perspectiva reconsiderării funcțiilor manageriale pentru realizarea optimă a misiunii, scopurilor, obiectivelor prestabilite promovând un stil de conducere autentic cu implicarea actorilor educaționali în luarea deciziilor, conducerea școlii întru producerea schimbării și asigurarea eficienței educației.*

3. IMPACTUL STILULUI DE CONDUCERE ASUPRA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI

3.1. Eficientizarea condițiilor din școală și optimizarea procesului de învățământ

Modernizarea învățământului din România și R. Moldova, are drept obiectiv fundamental formarea personalității în devenire pe bază de competențe. Pedagogia competențelor este relativ tânără însă devine dominantă în practicile educaționale și de conducere. Oportunitatea acesteia este dictată de provocările lumii contemporane, care implică competență, performanță, calitate, care luate în ansamblu pot să se manifeste la nivel individual care posedă competențe. În contextul examinat susținem afirmația lui Lucian Ciolan că învățarea centrată pe competențe este una din mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani, manifestată în mai multe domenii: educația formală prin școală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc. Aceasta solicită un alt conținut și un alt caracter al managementului educațional în vederea formării unui sistem școlar creator, captivant, atractiv, riguros și / sau revigorant, care să pună accentul pe învățarea continuă toată viața pentru a face față provocărilor timpului .

În această perspectivă „stilurile de leadership”, care în mai multe lucrări de specialitate se definesc cu referință la patru aspecte ce vizează *determinarea politicilor, alegerea tehnicilor și elaborarea etapelor, repartiția sarcinilor colegilor de lucru, atitudinea în raport cu criticile și elogiile*, expun/reflectă pe de o parte sistemul praxiologic -managerial aplicat, iar pe de altă parte asigură structurile și procesele în contextul vizat.

O tranziție spre comunitatea de învățare preconizată se impune a fi realizată prin promovarea unei conduceri tranzacționale, prin comunicare și conducere transformațională, conducere distribuită și de capacitate și competențe manageriale la personalul cu funcții de conducere prin dezvoltare, *optimizarea condițiilor din școală*.

Pentru a diagnostica și evalua ierarhia condițiilor din școală în acest sens am propus la 180 angajați (cadre didactice, cadre didactice auxiliare, personal nedidactic) din trei școli gimnaziale din mediul rural și trei școli gimnaziale din mediul urban din județul Galați, România un chestionar (Anexa 11) care a scos în evidență aspecte specifice conducerii unității de învățământ, precum: 1.Dezvoltarea personalului; 2.Implicarea personalului; 3.Documentarea și reflexia; 4.Conducerea; 5.Coordonarea; 6.Planificarea; 7.Stabilirea obiectivelor; 8.Schimbarea structurii; 9. Rolurile; 10. Relațiile.

Rezultatele denotă o stare satisfăcătoare cu referință la condițiile din școală în perspectiva unei conduceri eficiente/eficace. Astfel, în școlile respective se înregistrează rezultate bune la majoritatea parametrilor indicați ai activității manageriale, dar se observă un nivel scăzut al conducerii propriu zise și funcției de coordonare, participării/implicării personalului în procesele de conducere a școlii,

cea ce marchează menținerea ponderii unei conduceri de tip administrativ și deci nevoia unei schimbării mai hotărâte în sensul conducerii de „tip managerial”(figura.3.1-figura 3.4).

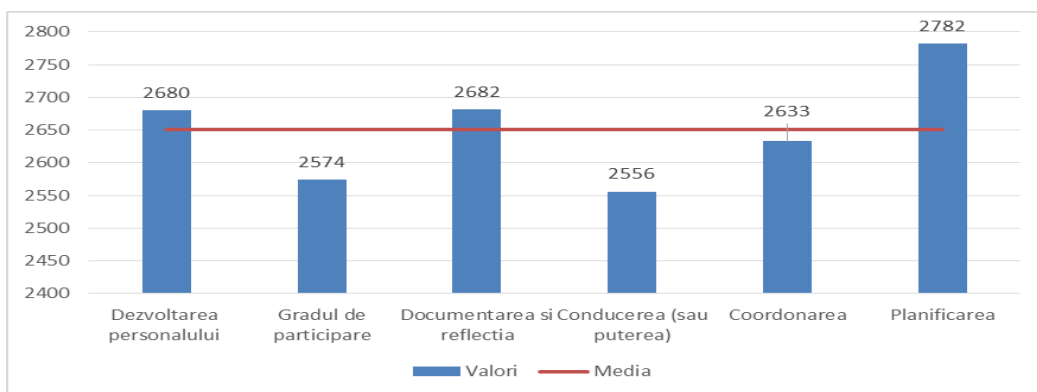


Figura 3.1 Diagnosticarea condițiilor din școală

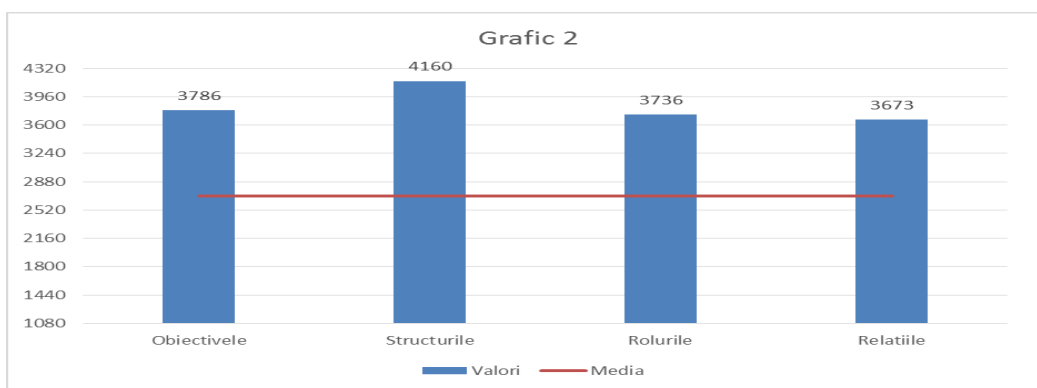


Figura 3.2 Diagnosticarea condițiilor din școală

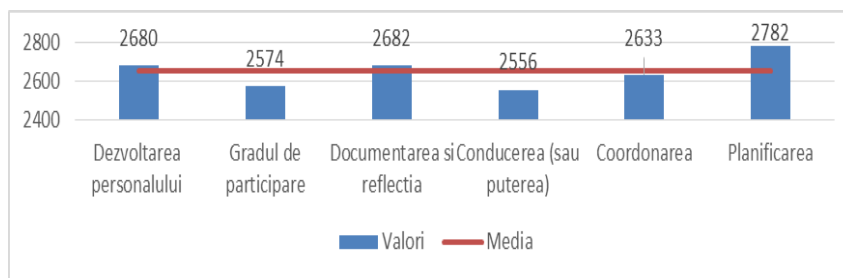


Figura 3.3. Diagnosticarea condițiilor din școală

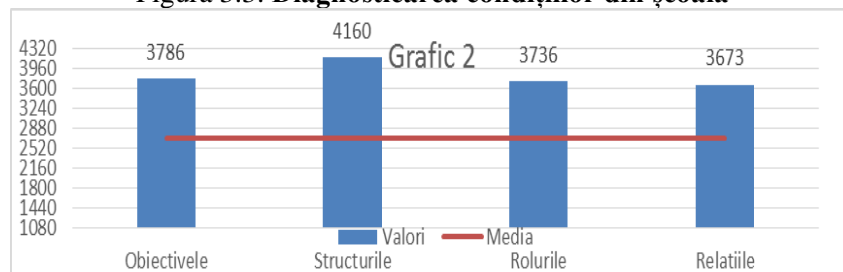


Figura 3.4. Diagnosticarea condițiilor din școală

Politicile educaționale actuale promovate în România și R. Moldova necesită o reconceptualizare a procesului de proiectare-planificare-organizare și desfășurare a procesului educațional din perspectiva competențelor la nivel macrostructural și microstructural în contextul unei abordări praxiologice. În această perspectivă este decisivă **proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva învățării axate pe competențe vis-à-vis de planul de învățământ**

[3,15,74, 77,78] este prezentată în Tabelul 3.1

Tabelul 3.1. **Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva învățării axate pe competențe**

<p>Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva învățării axate pe competențe</p> <p>I. La nivelul sistemului educațional</p> <p>(1) <i>Ideal pedagogic</i>: formarea personalității integre, competente, educate, creative, inovative, deschise</p> <p>(2) <i>Scopuri pedagogice</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • democratizarea educației/învățării în termeni de intrare- ieșire; • formarea deprinderilor, competențelor școlare, respectând identitatea culturală; • valorificarea învățământului în sensul progresului socio-uman, formării personalității eficiente, de calitate <p>(3) <i>Obiective generale ale sistemului de învățământ</i> ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • abordarea sistemică (globală, interdisciplinară, în sensul educației permanente); • abordarea curriculară centrată pe formare de competențe; • abordarea psihologică în sensul dezvoltării potențialului de care dispune fiecare elev. <p>II. La nivelul procesului de învățământ</p> <p>(1) <i>Obiectiv general</i> (al planului de învățământ):</p> <ul style="list-style-type: none"> • stimularea capacității de învățare inovatoare, creativă; • formarea de competențe generale și specifice conform standardelor educaționale stabile. <p>(2) <i>Obiective specifice</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dobândirea culturii generale ; • dobândirea culturii generale de bază în domeniu: (cunoștințe, capacități, aptitudini, atitudini, principii fundamentale în domeniile disciplinelor cunoașterii etc.). • orientarea culturii generale spre profiluri de cunoaștere, spre cultura de specialitate/profesională. 	
---	--

Aria curriculară/disciplină		Clasa			
		V	VI	VII	VIII
I. Limbă și comunicare		8-10	8-10	9-11	8-10
Limba și literatura română	TC	4	4	4	4
Limba modernă 1		2	2	2	2
Limba modernă 2		2	2	2	2
Elemente de limbă latină și de cultură romanică		-	-	1	-
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
II. Matematică și științe ale naturii		5-7	8-10	10-12	9-11
Matematică	TC	4	4	4	4
Fizică		-	2	2	2
Chimie		-	-	2	2
Biologie		1	2	2	1
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
III. Om și societate		5-7	4-6	4-6	6-8
Educație socială**	TC	1	1	1	1
Istorie		2	1	1	2
Geografie		1	1	1	2
Religie		1	1	1	1
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
IV. Arte		2-4	2-4	2-4	2-4
Educație plastică	TC	1	1	1	1
Educație muzicală		1	1	1	1
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
V. Educație fizică, sport și sănătate		2-4	2-4	2-4	2-4
Educație fizică și sport	TC	2	2	2	2
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
VI. Tehnologii		2-4	2-4	2-4	2-4
Educație tehnologică și aplicații practice	TC	1	1	1	1
Informatică și TIC		1	1	1	1
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
VII. Consiliere și orientare		1-3	1-3	1-3	1-3
Consiliere și dezvoltare personală	TC	1	1	1	1
Opțional*	CDS	0-2	0-2	0-2	0-2
Opțional(e) integrat(e) la nivelul mai multor arii curriculare	CDS	1	1	1	1
Număr total de ore în TC		25	27	30	30
Număr total de ore în CDS***		1-3	1-3	1-3	1-4
Nr. minim - maxim de ore pe săptămână		26-28	28-30	31-33	31-34

* TC – trunchi comun; CDS Curriculum la decizia școlii

Astfel, *Cadrul conceptual –metodologic a stilului de conducere a școlii și Modelul praxiologic – managerial de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației* au ca referință *Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva învățării axate pe competențe*, care în corelație cu **Planul de învățământ** stabilește, conform criteriilor valorice/pedagogice scopurile și obiectivele educației

adaptate la nivel de politică a educației, prevede o repartizare de timp de învățare, condițiile de învățare eficiente.

Procesul de învățare îmbină un act de comunicare, de transmisiune socială cu un efort de însușire, de apropiere din partea elevului și este centrat pe formare de competențe în conformitate cu standardele educaționale stabilite, obiectiv posibil de realizat de cadre didactice calificate, profesioniste folosind strategii inovatoare. Aspectele abordate se corelează cu rezultatele cercetărilor lui S. Baci [9], V. Gh. Cojocaru [61], A. Ghicov [98] privind sistemul de management al calității și cu referință la managementul performanțelor, **Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției**, integrat în sistemul metodologic al managementului instituției educaționale, model conceptual, dar și operațional vizând complexitatea și integralitatea acestui proces având ca finalitate **excelența**, concepută ca rezultat valoric adecvat **standardelor de formare**, obținut în **condiții eficiente de activitate și cu resurse optime** prin promovarea unor **politici și strategii inovatoare** de către **leadershipul autentic**, acțiuni integrate în cele 4 componente: **axa valorică, competențe, cultura organizațională, procesul** – figura 3.5.

	Comportament	Rezultate
Performanță individuală	I. Axa valorică Personalitatea/individualitatea autentică, idei, valori, principii	II. Competențe Cunoștințe, abilități, atitudini
Performanță organizațională	III. Cultura organizațională Valori, credințe, modele de gândire, reprezentări, înțelesuri	IV. Procese Dezvoltarea capacității de performare, monitorizarea continuă

Standarde de formare
 Resurse și condiții | **EXCELENȚA** | Leadership
 Strategii inovatoare

Figura 3.5. **Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției**

[adaptare 61, 9, 98]

Modelului de excelență a interacțiunii sinergice a factorilor interni ai organizației/instituției integrat în sistemul metodologic al managementului performanței de care ne ghidăm în activitatea noastră, reliefează *schimbarea de comportament individual și organizațional într-o viziune a paradigmei cognitivist-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime, obținerii de rezultate excelente*, fundamentează științific strategia și metodologia de creștere a performanțelor de învățare a elevilor din perspectiva competențelor și a calității. Menținând acest cadru conceptual, în perspectiva praxiologică se impune o instruire eficientă de pe pozițiile unei didactici praxiologice, interpretarea praxiologică a procesului de învățământ și deci, revederea lui în toate componentele cu implementarea unui model praxiologic al procesului de învățământ - figura 3.6

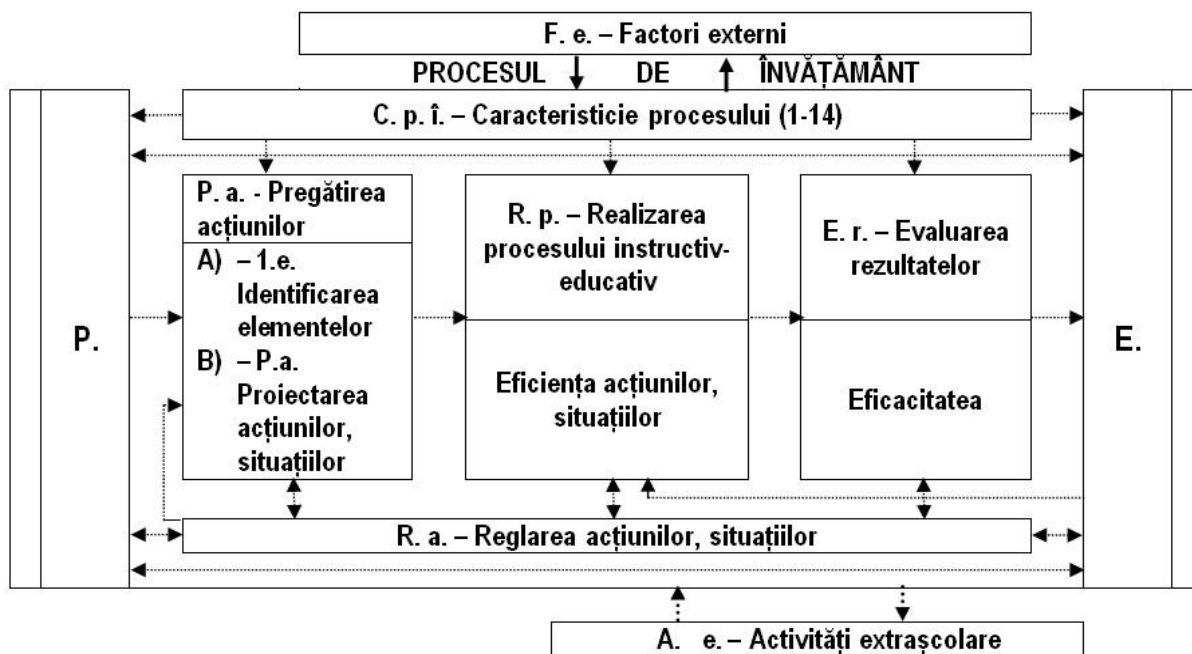


Figura 3.6. Modelul praxiologic al procesului de învățământ [E. Joița, 127]

Modelul praxiologic al procesului de învățământ implică un management praxiologic adecvat care să articuleze sistemic toate elementele în perspectiva eficienței instruirii/educației, metodologie expusă cu luciditate de către cercetătoarea E. Joița în valoroasa sa lucrare „Eficiența instruirii. Fundamente pentru o practică praxiologică”, 1998, ideile, conceptele căreia sunt pe larg aplicate în practicile educaționale și manageriale.

Modernizarea metodologiei didactice, restructurarea conținuturilor, performanțelor învățării sunt impuse de schimbările din contextul social, economic, științific, ca și de necesități interne, de ordin pedagogic, ale procesului de învățământ axat pe „produse” de calitate. Diferențierea curriculară vizează adaptarea procesului de predare-învățare la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului. Această **strategie de diferențiere** redă trecerea de la *„o școală pentru toți”* la **„o școală pentru fiecare”**, trecere ce poate fi realizată tocmai prin posibilitățile oferite de proiectarea și aplicarea onestă a curriculumului în condițiile în care are loc într-adevăr trecerea la centrarea pe nevoile și interesele elevului. În acest context se potrivește schema de diferențiere a instruirii inițiată de C. Crețu - figura 3.7.

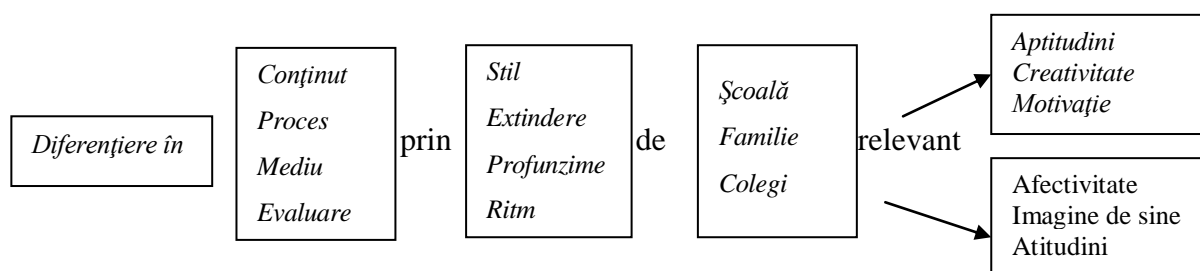


Figura 3.7. Schema de diferențiere a instruirii [C. Crețu, 73]

Didactica praxiologică axată pe competențe are ca preocupare nouă imaginarea unor situații de învățare diversă care să faciliteze atingerea competențelor. Astfel, competența este o

țință a formării, un obiectiv, dar și un rezultat așteptat sau un produs al învățării. Centrarea competenței pune accentul în procesul de formare pe output-uri, nu pe input-uri, oferă trasee diferite de formare și deci, conexiune și armonizarea a elementelor procesului de învățământ (Anexa 11)

Este important ca aceste orientări să fie realizate și prin favorizarea unui climat propice învățării care să depindă de anumite condiții: atmosferă plăcută, simulativă, securizată și susținută, transferul de opinii, observații, atitudini, aprecieri, sugestii, ca urmare a experienței personale, stimularea originalității, a gândirii constructive, divergente, asumarea riscurilor, comunicarea prin empatizare, acceptarea diferențelor indivizilor, respectarea partenerilor, colaboratorilor, conduită cooperantă, competitivă și stimulativă.

În ceea ce privește evaluarea diferențiată, ne referim la conținutul informațional în toate formele curriculare: disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar, transcuroricular; la instrumentele utilizate precum și la aptitudinile, deprinderile, competențele formate.

Rezultatele evaluărilor trebuie analizate, comparate, interpretate și ameliorate astfel încât acestea să devină eficiente și efective, iar procesul de reglare și remediere să permită progres pentru elevii (individual sau în grup). Există tendința de a dezvolta condițiile de egalitate a șanselor pentru toți elevii, în procese de incluziune școlară care devin tot mai acceptate și promovate și care duc la apariția a diverse modele consacrate precum modelul învățării depline pe care îl propune J. Carroll[apud 19], conform căruia maximumul învățării este atins atunci când raportul dintre timpul efectiv folosit timpul necesar este egal cu 1.

Realitatea contrazice acest model deoarece, din ce în ce mai mult, elevii alocă tot mai puțin timp pentru învățare decât ar fi necesar.

Mai ușor de influențat și controlat sunt factorii sporirii eficienței procesului de învățământ. Dintre aceștia amintim: factorii care țin direct de profesor, consecvență, împrejurările învățării, aptitudinile de a învăța.

Cercetările efectuate de B. Bloom și colaboratorii au evidențiat faptul că unii elevi învață mai rapid, alții mai lent iar asigurarea condițiilor de a învăța imprimă elevilor asemănare în ceea ce privește raportul capacităților de învățare, viteza de a învăța și motivația învățării. Acestea sunt confirmate de practica școlară.

Performanța școlară este o problematică-cheie intens studiată, abordată, îndeosebi în ultimele decenii. Cercetările în acest domeniu au reliefat contribuțiile teoretice de actualitate în domeniul motivației și ecologiei dezvoltării: (1) *teoria lipsei de speranță* (Au, Watkins, Hattie și Alexander, 2009) și (2) *modelul bioecologic al dezvoltării umane* (Bronfenbrenner și Morris, 2007). Cercetătorii Loredana Ruxandra Gherasim și Simona Butnaru de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași în volumul „Performanța școlară” menționează că *teoria lipsei de speranță* prezumă rolul de mediator al expectanțelor neajutorării în relația dintre anumiți factori de risc (rezultate

anterioare slabe, stil atributiv, teorii implicite ale inteligenței, autoeficiență, stimă de sine, valoarea atribuită rezultatelor școlare, strategii de învățare aplicate și mediul de învățare) și deficiențele în adaptarea școlară exprimate prin rezultate școlare slabe, stima de sine scăzută, strategiile de învățare ineficiente [96, p. 16-17].

Valorizarea individului și a capacităților sale, susține Emil Păun, constituie obiectivul major al managementului educațional [164, p. 143]. Din această perspectivă este important a conștientiza semnificațiile actuale ale managementului școlii, implicit a procesului de învățământ care în viziunea noastră integrează:

1. *Orientare spre asigurarea calității, incluziunea școlară.* Competența și calitatea sunt cei doi „c” care aspiră la podium în învățământul contemporan. În realitate, sunt susținuți ambii „c”, de vreme ce avem numeroase instituții publice și private, gata să își ofere serviciile educaționale, precum și suficiente performanțe în educație, fapt care ne inspiră încredere și speranță într-un viitor mai bun pentru generațiile ce vin. „Produsul” educației de calitate trebuie măsurat nu numai prin cunoștințele acumulate și competențele formate, dar și prin deschiderea instituției către toți copiii, prin valorificarea potențialului individual al fiecărui elev. *Incluziunea școlară* necesită atenție sporită în rândurile elevilor care au și responsabilitatea de a-și ajuta semenii cu cerințe educaționale speciale.

2. *Schimbarea la nivel de elev-clasă se realizează și din perspectiva orientării curriculumului școlar pe formare de competențe.* Cerințele față de elevi s-au transformat în competențe pe care aceștia trebuie să tindă a le poseda. Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă o combinație a cunoștințelor, a abilităților și a atitudinilor adecvate fiecărui context. Acestea sunt necesare în special pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială, cetățenia activă și ocuparea forței de muncă. În contextul transformărilor sociale orientate spre edificarea unei societăți democratice bazate pe cunoaștere se modifică esențial nu doar misiunea școlii, ci însăși esența educației care în actualitate vizează o schimbare de fond în perspectiva *axiologizării* („ce fel de om?”), *finalizării* („ce fel de educație?”) și *didacticizării* („ce fel de competențe?”), deziderate care cuprind întreg spectrul de reasezare a învățământului în modernitate pe principii democratice și umaniste. „Promovarea pe toate căile posibile a idealului uman, marcat în prezent de cele trei principii: al libertății, al democrației și al schimbării în pozitiv a ființei umane” [168, p.21], plasează în prim-plan *valorile*, care pentru România și Republica Moldova constituie pilonul principal în edificarea unui învățământ calitativ nou, care să-și asume responsabilitatea formării unui nou tip de personalitate - liberă, competentă, competitivă, cu forță de decizie, ceea ce necesită „revenirea, reobținerea, redobândirea normalității, această speranță fiind asociată cu reconsiderarea identității (naționale, sociale, statale, culturale), cu integrarea europeană,

care să asigure valorificarea tradiției și inserția eficientă în modernitate, ambele procese reprezentând valorile fundamentale ale educației și învățământului european” [ibidem, p. 190].

3. *Monitorizarea și evaluarea ca funcții manageriale specifice stilului de conducere a școlii în actualitate.* Or, elaborarea și implementarea sistemului calității în unitatea de învățământ ca parte integrantă a perfecționării, modernizării școlii necesită un management educațional de calitate, care presupune crearea și funcționarea unui sistem de monitorizare viabil, apt să contribuie prin acțiunile sale specifice la asigurarea calității educației pe două dimensiuni complementare: (1) **calitatea serviciilor furnizate de școală** și (2) **calitatea procesului de învățământ**-figura 3.8

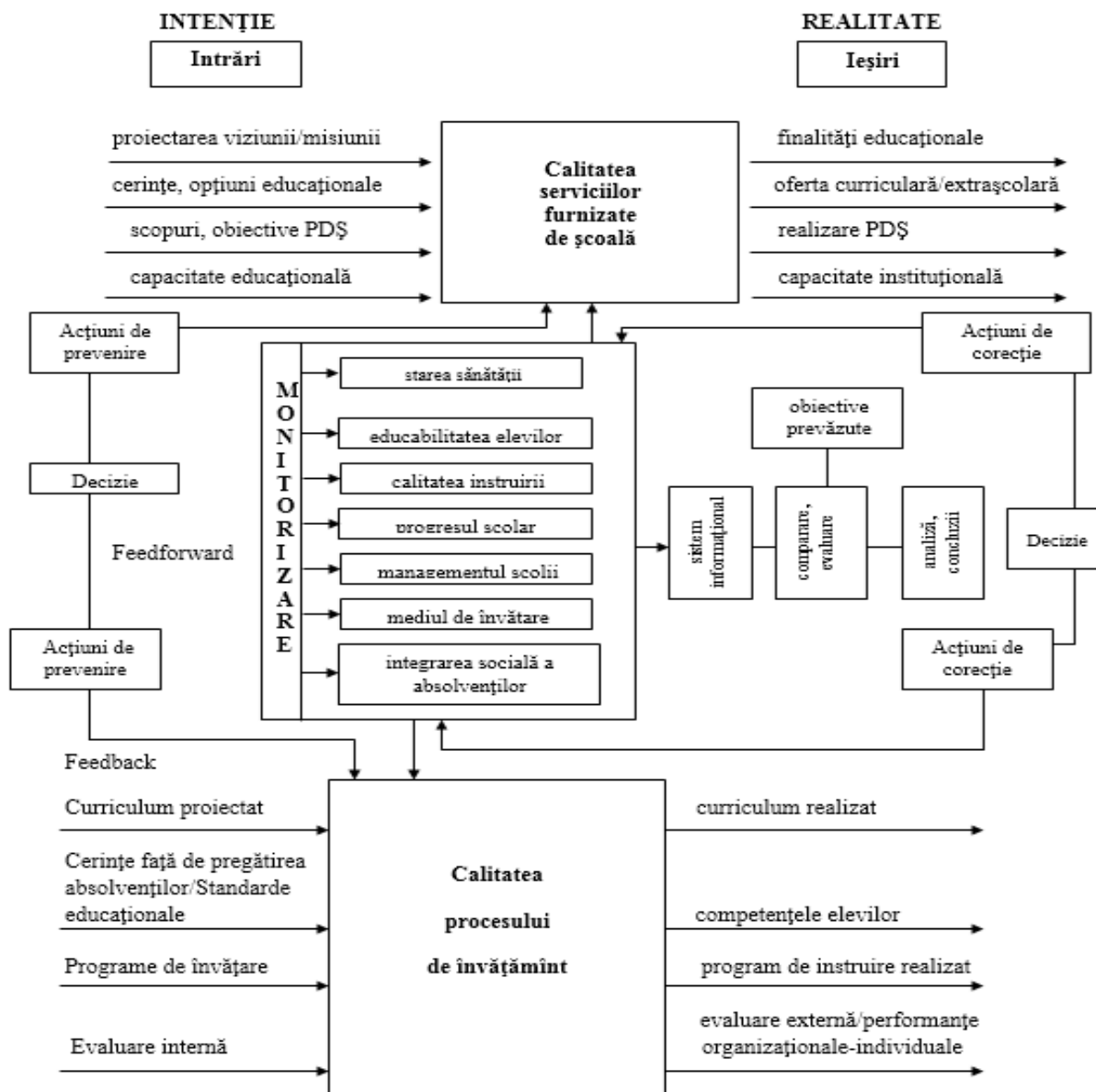


Figura 3.8. Cadrul metodologic de monitorizare a asigurării calității educației în școală

[adaptare, Juc N., 130]

În această perspectivă **rolul monitorizării** este deosebit, aceasta integrează un sistem informațional de diagnoză științifică, de prognosticare instituită și realizată în cadrul procesului de conducere, orientată spre utilizarea concretă și coordonarea tuturor resurselor în vederea obținerii

rezultatelor scontate. *Monitorizarea* vizează trei laturi esențiale (1) *decizia curentă*; (2) *rezolvarea de probleme*; (3) **stilurile manageriale** [115]. Monitorizarea permite fixarea stării sistemului, determină pericolele posibile, cantitative și calitative, standardizate cu precizarea prognozei-dezvoltarea obiectului. Importanța monitorizării este consemnată în Raportul European asupra Calității Educației în Școală *Șaisprezece Indicatori ai Calității* (Comisia Europeană, mai, 2000), Raport, care evidențiază patru arii de interes pentru calitatea educației: *informațiile asimilate, indicii de succes și tranziție, monitorizarea procesului educațional în școală, resurse și structuri*.

Astfel, monitorizarea procesului educațional în școală, care indică, conform prevederilor Raportului, nivelul de participare a diferiților factori de susținere în sistemul educațional, vizează două arii de interes: *evaluarea și compararea educației din școli (performanța școlii fiind măsurată prin comparație cu alte instituții) și implicarea părinților (gradul de implicare voluntară, directă)*. Monitorizarea-evaluarea devine un cuplu indispensabil al procesului de învățământ, asigurării calității educației. Evaluarea, ca proces, reprezintă unitatea dintre măsurare și apreciere, cele două procese având naturi diferite și necesitând utilizarea unei tehnici diferite. Măsurarea se referă la verificarea rezultatelor și la dimensiunea lor, în funcție de posibilități, iar aprecierea este „un act valorizator, o atitudine axiologică” [Cardinet, apud 88, p. 109].

În esență, prin **evaluarea competențelor** se urmărește modul în care, pe baza unor suporturi oferite (text, grafice, hărți diferite, imagini, date) sunt evidențiate competențele dobândite de elevi, modul lor de manifestare și, în general, felul în care o anumită competență specifică are o finalitate acțională. Un model uniform de evaluare la toate disciplinele poate fi modelul cu 5 niveluri a scării nivelurilor de competență prezentat în continuare, utilizat de noi în Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, comuna Vânători, județul Galați, România - Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. **Structura scării nivelurilor de competență** [M. Dulamă, 88]

NIVEL	COMPETENȚĂ	JUDECATA GLOBALĂ LA FINALUL CICLULUI
5	Marcată	Competența elevului depășește exigențele (cerințele)
4	Asigurată	Competența elevului satisface clar exigențele (cerințele)
3	Acceptabilă	Competența elevului satisface minimal exigențele (cerințele)
2	Puțin dezvoltată	Competența elevului este sub cerințe (exigențe)
1	Foarte puțin dezvoltată	Competența elevului este net sub cerințe (exigențe)

Exemplele prezentate în paragraful următor ne dovedesc veridicitatea unei astfel de scări de evaluare a nivelurilor de competență.

4. Schimbarea prin inovație la nivel de conținut și proces al învățământului.

Inovațiile la nivelul conținutului învățământului urmează celor de la nivel de structură și organizare a sistemului, pentru că, fie și dacă ne referim doar la prelungirea duratei obligatorii de

școlarizare, constatăm că aceasta presupune o nouă ordonare, succesiune a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor ce trebuie transmise și formate la elevi. Susținătorii inovării conținutului învățământului au propus o selecție a cunoștințelor, informațiilor ce urmează a fi transmise elevilor, dar mai cu seamă formarea la aceștia a unor deprinderi, priceperi, abilități de a învăța continuu, pe tot parcursul vieții, pentru a evita mai ales excluderea de pe piața forței de muncă.

Descentralizarea sistemului de învățământ a permis introducerea disciplinelor opționale, a curriculumului la decizia școlii, demers prin care oferta educațională este adaptată nu numai nevoilor individului, ci și comunității. Preocupările privind inovarea conținutului învățământului s-au manifestat încă din anii '70, odată cu dezvoltarea accelerată a științei și tehnologiei și introducerea TIC în învățământ.

4. Schimbarea prin inovații la nivelul mediului educațional.

Mediul educațional este format cu precădere din personalul didactic și din elevi și este definit prin relațiile care se stabilesc între cadrele didactice, între acestea și elevi și familiile lor etc. Pentru a ajunge la rezultate durabile, orice inovație are nevoie de un mediu educațional favorabil, adică de relații de cooperare, colaborare, încredere și ajutor reciproc între cei care formează mediul educațional. Studiind relațiile de muncă între cadrele didactice pe continuumul *autonomie în muncă – interdependență*, Little a identificat patru tipuri de relații [apud 59] - figura 3.9.

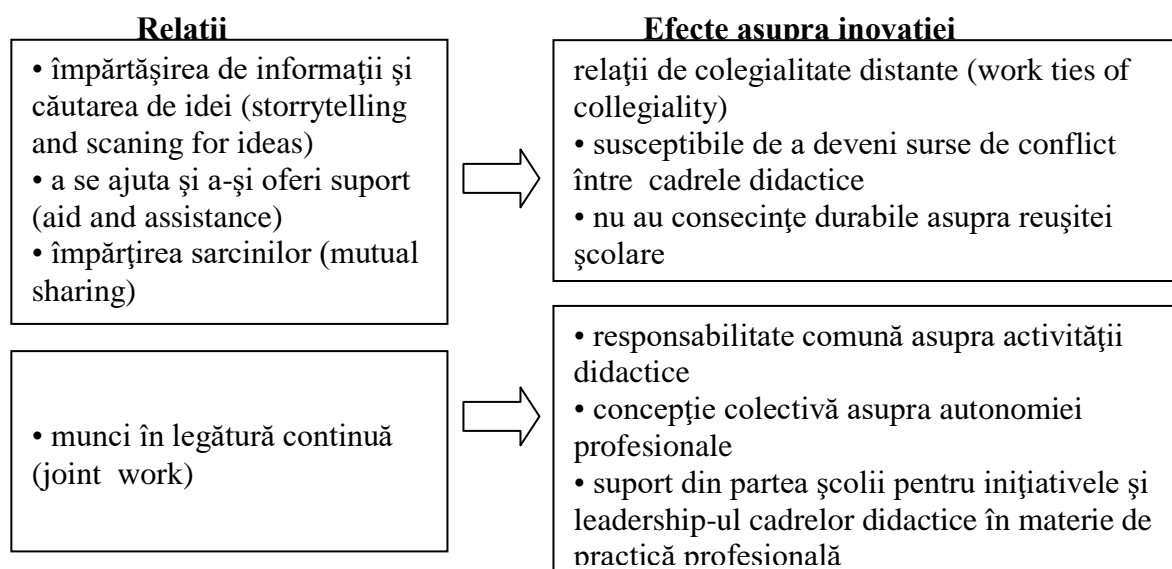


Figura 3.9. Corespondența dintre relații și inovație

Potrivit schemei lui Little, primele trei tipuri de relații nu sunt în măsură să conducă la formarea unei culturi școlare reale, a unei culturi organizaționale care să favorizeze apariția inovației în învățământ. Dezvoltarea unei culturi școlare care să fie și o cultură a inovației apare ca o soluție optimă pentru școală, în general și personalul didactic, în special, pentru a face față exigențelor tot mai mari din partea societății și economiei, schimbărilor accelerate în domeniul științei și tehnologiei. Tipurile diferite de relații care se stabilesc între cadrele didactice conduc la

culturi școlare, organizaționale diverse. Hargeaves identifică patru mari tipuri de culturi școlare: *individualism fragmentat, balcanizare, „colegialitate constrânsă” și colaborarea ca mod de lucru cotidian*. Doar cel din urmă tip de cultură școlară este considerat de către autor ca fiind favorabil inovației în învățământ [ibidem].

Formarea unei culturi școlare favorabile inovației are la bază și motivația profesională a cadrelor didactice. Motivația și satisfacția în muncă a cadrelor didactice reprezintă una dintre temele de interes pentru cercetători, pentru că s-a constatat că reușita educațională a elevilor/ studenților depinde, într-o foarte mare măsură, de tipul de motivație al cadrelor didactice, de gradul de satisfacție profesională. [162, 111].

5. Dezvoltarea parteneriatului „școală-comunitate”

O descentralizare optimă, verificată, orientată spre calitate poate contribui la autonomie, participare, inițiativă, motivație, comunicare eficientă, și crearea unui climat deschis și favorabil schimbării / dezvoltării, dat fiind faptul ca “democrația înseamnă posibilitatea colectivului de a decide propria soartă” prin acorduri directe între membrii comunității și reprezentarea instituțională indispensabilă în colectivitățile mari, obligate în mod obiectiv, “să desemneze reprezentanți care vor lua o parte din decizii în numele ei” [Jakub Karpinski, apud, 78, p. 232]. Astfel, descentralizarea implică pregătirea profesională managerială a cadrelor didactice cu funcții de conducere, în primul rând a directorilor de unități școlare pentru a putea prelua și exercita optim noile responsabilități, precum și o pregătire adecvată a organelor de autoadministrare publică locală în sensul exercitării noilor funcții și responsabilități. Ca urmare, școala și comunitatea vor forma un parteneriat puternic, capabil să se dezvolte în interesul comun. Evident, procesul descentralizării structurilor educaționale trebuie să se sincronizeze cu procesele similare în plan politic, economic și administrativ. Oricum, tendința de a apropia puterea de comunitatea locală trebuie folosită în interesul școlii.

Eficiența educației este în dependență și de consumul resurselor în realizarea obiectivelor educaționale. Cea mai importantă resursă a școlii sunt resursele umane. Or, investițiile în capitalul uman trebuie să devină o prioritate cu adevărat pentru viitorul individual și uman în general. Calitatea cadrelor didactice, profesionalismul și atitudinea civică a acestora înregistrează o evoluție pozitivă, ceea ce se dovedește și prin exemplul școlii noastre. În context, menționăm și o creștere a investițiilor financiare în ultimii ani.

În consecință, eficiența conducerii școlii depinde direct de modul de acțiune, în special, de luare a deciziilor care și conturează/caracterizează stilul de management, eficiența acestuia.

3.2. Decizia ca factor determinant de eficientizare a stilului de conducere a școlii

Complexitatea procesului educațional în care accentul se deplasează tot mai mult pe laturile de ordin creativ, pe stimularea inițiativei personale și de grup, apar exigențe noi față de managerii din instituțiile de învățământ. **Decizia** constituie un element esențial al managementului fiind instrumentul său specific de exprimare cel mai important. Nivelul calitativ al conducerii unei unități de învățământ se manifestă cel mai bine prin deciziile elaborate și aplicate [31].

Reprezentând *actul de trecere de la gândire la acțiune*, decizia reclamă, astfel, *independența gândirii*, considerată ca una din valorile primordiale ale UE, gândire umană în simțire și acțiune, gândire pozitivă, creativă, sistemică, strategică etc. În context, se impune valorificarea sistemului educațional în asigurarea unei noi paradigme care vizează trecerea la *formarea omului executant la formarea omului decident*, capabil să ia decizii de sinestătător, să opteze pentru o construcție statală și socială democratică [66, p. 33]

În perspectiva implementării prevederilor Codului educației, edificării unui învățământ deschis, concurențial, performant, de calitate, rolul deciziei devine crucial, întrucât decizia este implicată în fiecare funcție a conducerii, fiind elementul calitativ cel mai dinamic, cel care declanșează practica – figura 3.10.

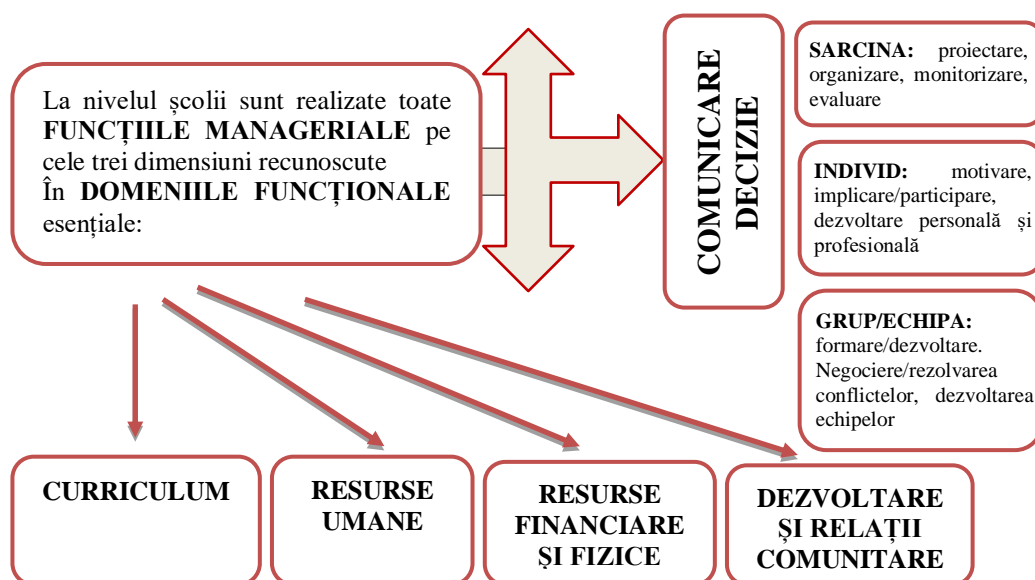


Figura 3.10. **Implicarea deciziei pe domeniile de acțiune a managerului** [Iosifescu, 119]

Importanța deosebită a deciziei în ansamblul funcțiilor conducerii științifice a școlii este determinată de faptul că ea „hotărăște și declanșează acțiunile care conduc la realizarea obiectivelor stabilite”, în prezent, a prevederilor Codului educației și a Strategiei dezvoltării învățământului pe ansamblu și pe domenii aparte.

De menționat că o abordare cotangentială o găsim încă în lucrările lui V. H. Vroom și F. Yetton (1973), care au elaborat modelul normativ al conducerii, bazat pe concentrarea atenției pe

procesul de adoptare a deciziei. Modelul adoptării deciziei de către conducător, elaborat de V. H. Vroom și F. Yetton, are la bază 5 tipuri de comportament (stiluri) și 7 situații potențiale, reprezentând un continuum care începe cu stilul autocrat de adoptare a deciziilor (A I și A II), după care urmează stilul consultativ (C I și C II) și se termină cu participarea deplină (G II)[119].

Aplicarea oricăruia din aceste stiluri depinde de caracterul situației sau al problemei. Pentru a-i ajuta pe conducători să aprecieze situațiile, V. H. Vroom și F. Yetton au elaborat următoarele criterii [ibidem]:

- *importanta calității deciziilor*;
- măsura în care liderul dispune de informație sau experiență suficientă pentru a lua decizii de calitate;
- gradul de structurare a problemei;
- valoarea acceptării de către subordonați a scopurilor instituției și a participării lor la realizarea eficientă a deciziilor;
- probabilitatea, determinată în baza practicii precedente, ca decizia unui conducător de tip autoritar să fie susținută de subordonați;
- măsura în care subordonații sunt obligați să atingă scopurile organizaționale, dacă ei realizează sarcini formulate în procesul expunerii problemei;
- gradul de probabilitate a conflictului, între subordonați, în procesul alegerii alternativelor.

Datorită acestor presupuneri, conducătorul democrat preferă mecanismele de influență care apelează la unele motivații mai importante: nevoia de apartenență, a scopului înalt, de autonomie și autorealizare. Democratul adevărat evită impunerea voinței sale subalternilor, subordonații participă activ la adoptarea deciziilor.

În realizarea prevederilor Codului educației care inițiază noi orizonturi de dezvoltare a sistemului educațional o atenție sporită în prezent se cuvine a acorda deciziilor strategice, implicit – programului de dezvoltare instituțională. În acest context, factorul decisiv în prezent este corelarea schimbării strategice cu cea operațională.

Reorientarea în formarea unei personalități capabile de a decide singur se recomandă a fi realizată începând cu *educația copilului în familie*, unde, cum afirmă Covey, „soții și părinții joacă trei roluri: producător, manager, conducător” [70, p. 133]. În ipostaza de „producător”, aceștia trebuie să fie capabili, să fie răbdători, să implice copiii pentru ca „să aibă motivația de a-și duce sarcinile la capăt conform așteptărilor” [ibidem, p. 133]. În rolul de manageri, părinții tind „să se concentreze asupra îndemânării și nu a eficienței, asupra a face lucrurile cum trebuie, în loc de a face lucrurile care trebuie” [ibidem, p. 134], fapt ce necesită „un înalt grad de independență și încredere în sine” [ibidem, p. 135], pe când „în rolul de conducător poți produce schimbări ajutându-i pe ceilalți să se simtă liberi să-și exprime îngrijorările și să se implice în crearea de

soluții noi, acceptabile” [ibidem, p.135]. În această activitate de educație a copiilor în familie pentru ca aceștia să devină „campioni”, precum și oamenii angajați și conduși, Covey reclamă zece principii care urmează a fi respectate: consolidarea respectului de sine al copiilor; încurajarea măreției personale; încurajarea ocupațiilor care îi pasionează; crearea unei culturi plăcute; pregătirea din timp a evenimentelor importante ale familiei; prezentarea de exemple de excelență; cunoașterea propriului potențial; acceptarea prietenilor lor; să fie posesor de credință, să aibă încredere în ceilalți; oferirea de sprijin, resurse și reacție sincere din partea părinților [70, p. 146-153].

Crearea de condiții specifice pentru a democratiza relațiile părinți-copii (stimularea inițiativelor copiilor, stimularea autoeducației, cunoașterea și respectarea drepturilor omului și ale copilului, promovarea unui mod sănătos de viață axat pe valorile moral-spirituale etc.), menționează Larisa Cuznețov, impune promovarea unor principii de umanizare și democratizare a relațiilor familiale: unitate și continuitate axiologică între educația morală și civică; cunoașterea și promovarea consecventă a drepturilor omului și a dreptului copilului; promovarea modelului de respectare a egalității de gen; participarea activă și responsabilă la viața familiei și a societății [81, p. 16-20].

O retrospectivă generală în problema vizată permite formularea unor constatări privind formarea calităților proprii personalității decidente, orientate pe constituirea acesteia în două ipostaze, în procesul instructiv-educativ, la toate disciplinele școlare, cu deosebire, în cele socioumane:

- (a) *educarea spiritului de răspundere* (responsabilitate personală), ca atitudine pozitivă, posibilă la vârsta mică (6-10/12 ani);
- (b) *formarea capacității de a decide singur, finalizată în plan social sub forma de comportamente constructive* (responsabilitate socială), posibile la vârsta adolescentă (peste 12 ani) a elevilor din gimnaziu și liceu, la care se formează nativ logica, rațiunea, dezvoltate și exprimate prin activități coordonate de profesori.

Condiția educației *spiritului de răspundere și a capacității de a decide singur* este asigurată de calitatea lecției, concepută și realizată ca acțiune/activitate aplicativă formativă, deci proiectată ca sarcină didactică operațională cu ajutorul unor *verbe de acțiune* corespunzătoare, ca *indicatori comuni ai predării-învățării-evaluării* pe cele 4 niveluri de *formare a competențelor* (achiziții școlare sub formă de *cunoștințe funcționale*, dar nu ca scop în sine, ci ca mijloc de formare a *capacităților și comportamentelor*, în cazul de față de *a decide singur* prin exerciții sistematice de aplicare la clasă a cunoștințelor asimilate la toate disciplinele).

Formarea atitudinii de responsabilitate (la vârsta mică) și a comportamentului de a decide independent (la o vârstă școlară mai mare), adică competența de a decide singur trebuie să se bazeze pe algoritmul general de luare a deciziei: în problema/tema respectivă este obligatoriu să ai

cunoștințele/informațiile necesare, iar soluția să fie rezultatul alegerii unei alternative din mai multe posibile pe *criterii de succes*, la fiecare alternativă, urmând să se aleagă *alternativa cu cele mai multe șanse*. De fapt, formarea capacității de a decide singur vizează reușita personală și publică, adică formarea competenței de a reuși. Or, reușita în viață tocmai denotă calitatea formării personalității, calitatea educației[31]

Dezvoltarea competenței de a decide se formează printr-o participare activă la rezolvarea problemelor practice, ca exercițiu de pregătire pentru viața activă, iar rezultatele, fie și parțiale, vor fi conștientizate ca rod al deciziilor pozitive, ca asumare a responsabilității pentru risc/eșec/succes (pe linie profesională, socială), considerată ca manifestare a patriotismului cu șanse de reușită, la formarea atitudinii pozitive și active pentru disciplina predată și aplicarea ei în viață, deprinderii de a învăța să înveți ca o condiție a (auto)dezvoltării proprii. Capacitatea de a decide se formează, așadar, într-un învățământ bazat pe obiective curriculare, de formare a competenței de a decide singur, mai ales, asupra autocunoașterii și valorificării propriului potențial uman (calități de personalitate, atitudini pozitive și comportamente constructive) și profesional (abilități și competențe profesionale și sociale), de exemplu, formarea competențelor care asigură satisfacerea cerințelor economiei de piață: inițiativă, cooperare, muncă în echipă, instruire reciprocă, evaluare, comunicare, gândire logică, rezolvare de probleme, luarea deciziilor, obținerea și utilizarea informației, planificarea propriilor acțiuni (*a ști să înveți ca să știi să faci, să fii și să devii*), conviețuirea. În acest context, se impune valorificarea deplină a curriculumului școlar, reconsiderarea disciplinelor școlare, majorarea ponderii unor obiecte și cursuri opționale în valorificarea individului și a capacităților sale de autoconducere cum ar fi: educația moral-spirituală, educația civică, noi și legea, bazele statului și dreptului, omul și societatea, educația pentru viața de familie, cultura comunicării, deprinderi de viață care consolidează potențialul curriculumului, de dezvoltare a individului și a capacităților sale, de exteriorizare și manifestare comportamentală a personalității [36]. Astfel, în contextul unei societăți bazate pe cunoaștere, în condițiile transferului experiențelor de învățare din zona care valorizează cunoștințele în zona care valorizează competențele, în școală trebuie să-și facă tot mai simțită prezența învățarea inovativă, care să regândească prezentul din perspectiva viitorului, să contribuie din plin la redescoperirea valențelor calitative ale personalității capitalului uman.

Astfel, realizarea prevederilor curriculumului școlar converge cu paradigma celor șapte deprinderi ale celor mai eficienți oameni, formulate de St. Covey, respectarea cărora vine să asigure reușita în viața activă: socială, familială, (auto)managerială [71, p. 31-39].

3.3. Cultura organizațională/managerială – expresie a stilului de conducere și condiție a creșterii eficienței educației

Cultura organizațională vizează un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelegeri, strategii de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care determină conduita acestora în interiorul și în afara organizației respective și care sunt transmise noilor membri. Organizația școlară reprezintă ansamblul de valori, atitudini, reprezentări ale tuturor actorilor educaționali implicați direct sau indirect în procesul educațional.

O analiză retrospectivă a lucrărilor despre cultura organizațională confirmă că în toate cazurile se accentuează faptul că există o legătură între anumite tipuri distincte de culturi și succes.

De remarcat că, în crearea, menținerea și schimbarea culturii organizaționale un rol crucial îl are managerul instituției exprimat în cultura managerială promovată care, se referă la sistemul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor manageriale, stilurile de management practicate în cadrul instituției. În convingerea noastră, *cultura organizațională a școlii are la bază finalitățile educației în actualitate, caracteristicile mediului (norme sociale, evenimente și istoria națională, credințe etc), precum și caracteristicile școlii ca organizație/instituție*, aspecte specificate în *Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației*.

Profesorul universitar D. Patrașcu examinează cultura organizațională în contextul conceptelor de schimbare și inovare care duc la dezvoltarea organizațională. Cercetătorul identifică și dezvăluie în acest sens 5 niveluri de schimbare-inovare în instituția educațională, realizate în succesinea 1-5, care doar astfel conduc la o schimbare a culturii organizaționale: Nivelul 1 – Calificare; Nivelul 2-Procedură; Nivelul 3- Structură; Nivelul 4-Strategie; Nivelul 5- Cultura organizațională [162]. Programul propus de autor este relevant și posibil de aplicat, noi, în limitele temei de cercetare am folosit această metodologie în elaborarea propriului model al culturii organizaționale a instituției școlare în care activez pe parcursul anilor în calitate de manager, model care îi revine rolul să reflecte anumite *valori ale culturii organizaționale, reguli și simboluri instituționale fiind bazate pe criteriul de influență în instituție ca: relevanță, deschidere, forță etc.* luate de noi în considerație, precum și sugestiile altor specialiști în domeniul vizat, la construcția propriului model [79, 110, 111] – figura 3.11.

Modelul devoltării culturii organizaționale în instituția nominalizată *este unitar, funcțional, sistemic, praxiologic și are ca referință finalitățile educaționale și comportamentul membrilor organizației școlare adecvat normelor și valorilor democratice*, marcând în mod evident conținutul culturii organizaționale și performanțele instituției [47].

În aceeași ordine de idei subliniem importanța *culturii manageriale* în consolidarea *culturii organizaționale*, aceasta vizează integrarea în ansamblul deciziilor și al acțiunilor în

concordanță cu obiectivele asumate, generând și dezvoltând modele de comportament organizațional, promovând anumite stiluri manageriale și practicând un anumit leadership.

Cultura unei instituții este, în special relevantă pentru manageri din cauză că ea stabilește restricții asupra a ceea ce ei pot și nu pot face. Cultura controlează managerii prin filtrele automate care înclină, influențează percepțiile managerului, gândirea și sentimentele. Cu cât cultura apare și câștigă forță, ea devine mai persistentă și influențează fiecare lucru pe care managerul îl întreprinde, chiar și propria lui gândire și simțire.

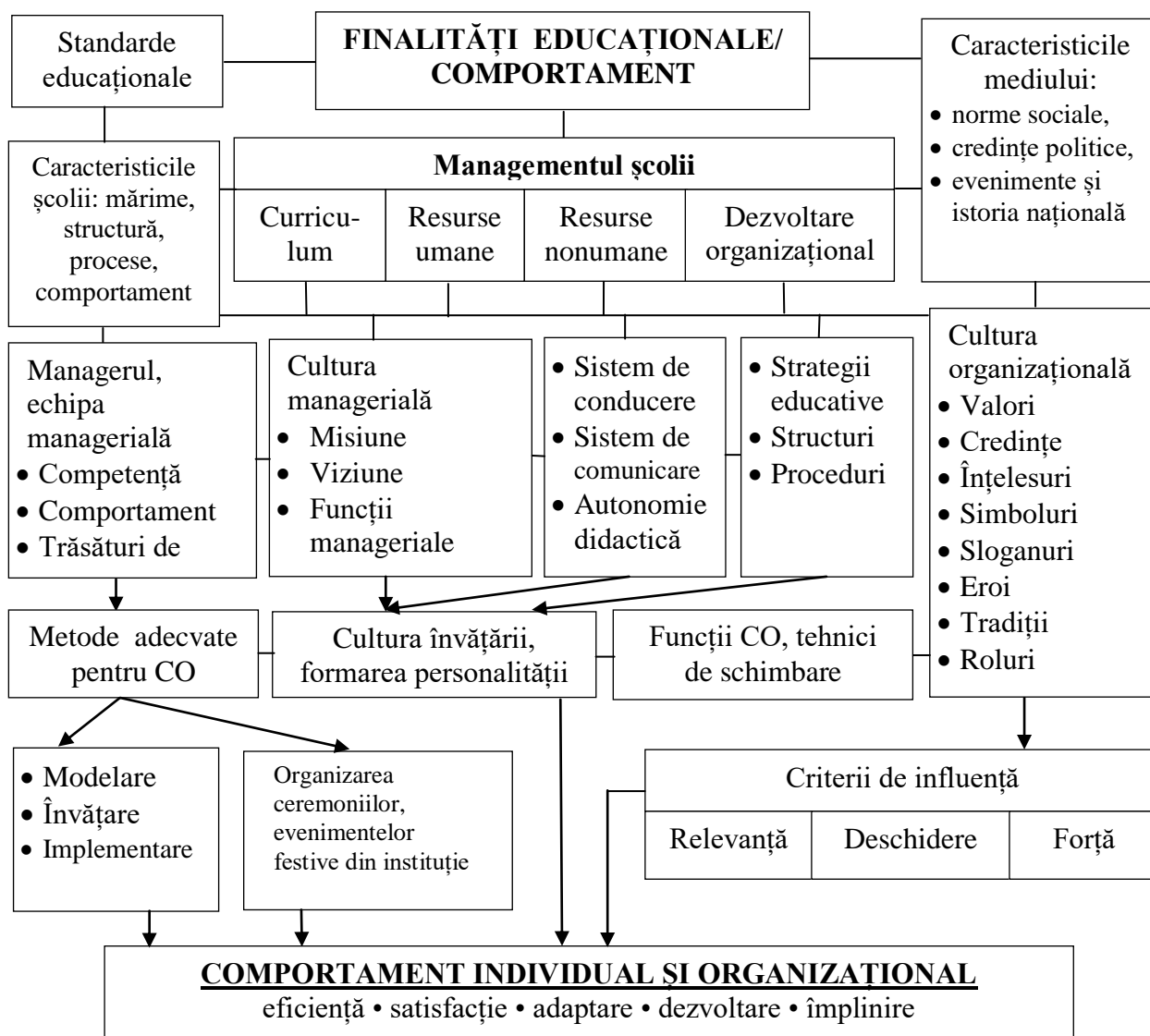


Figura 3.11. Modelul de dezvoltare a culturii organizaționale din Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, comuna Vânători, județul Galați [27]

Cultura managerială se referă la sistemul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor managerilor, care se reflectă în tipurile și stilurile de management practicate în cadrul organizației, marcând în mod evident conținutul culturii organizaționale și performanțele instituției.

Stilul managerial al managerilor, fiind un element intrinsec al culturii organizaționale, o influențează puternic. Astfel, în organizațiile cu culturi organizaționale puternice, managerii își adaptează propriul stil de conducere la cultura promovată și acționează în sensul dezvoltării acesteia.

Specialiști în domeniul managementului, care au analizat în detaliu problematica influenței stilului managerial asupra culturii organizaționale, au susținut ideea că managerii cu un stil managerial participativ sunt aceia care pot exercita o influență puternică asupra celorlalți angajați pentru a accepta și susține cultura organizațională.

Stilului managerial îi este asociat și comportamentul. Comportamentul liderului trimite la acțiuni specifice unui manager (aprecierea, critica sau recompensa), iar stilul este o consecință a nevoilor fundamentale ale liderului, nevoi, care îi susțin din punct de vedere motivațional comportamentul.

Un concept integrator a stilului trebuie să includă, însă, aspectele comportamentale, atitudinale, motivaționale și situaționale. Stilul este o rezultată a mai multor forțe: orientarea conducerii, viziunea instituției, structura organizațională strategia și, nu în ultimul rând, cultura. Influența culturii este subtilă, dar decisivă.

Managerii de succes din organizațiile bazate pe o cultură eficientă au responsabilitatea de a crea acele culturi în care experimentarea și chestionarea modelelor sau ideilor dominante nu mai reprezintă o oportunitate oferită doar celor considerați curajoși sau imaginativi. Or, cultura trebuie să acționeze asupra credinței și atitudinii oamenilor pentru a-i face conștienți de a comunica deschis și a împărtăși cunoștințele și viziunea organizației.

Astfel, schimbarea modelelor de gândire și a mentalităților reprezintă modalități de acțiune specifice culturii organizaționale cu scopul de a îmbunătăți performanțele generale ale organizației. În context, putem vorbi despre o cultură a dezvoltării ca un set de valori emergente, dominată de un ethos al schimbării și perfecționării. Din această perspectivă am realizat un sondaj în Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, comuna Vânători, județul Galați, România pentru a scoate în evidență *dimensiunea inovativă-nivelul de libertate pentru creativitate, rezultate orientate, provocările mediului ca expresie a afirmării normelor și valorilor democratice*. Examinând rezultatele sondajului efectuat (34 de cadre didactice și 41 de elevi ai claselor a VIII-a) putem remarca efectele pozitive ale manifestării libertății în educație, a influenței conducerii în asigurarea acestui proces - tabelul 3.3.

Reprezentarea grafică a rezultatelor, grupate pe 5 componente (**comunicare, implicare/participare, libertate, cunoaștere și respectarea drepturilor, relații/interrelații**) denotă o stare suficient de bună în afirmarea unor valori democratice în școală – figurile 3.13.-3.15.

Tabelul 3.3. Gradul de manifestare a libertății în educație, influenței conducerii școlii în asigurarea acestui proces, în percepția cadrelor didactice

	Suficient (max.)	Suficient (min.)	Nesatisfăcător
Comunicare liberă, deschisă	66,1	31,2	2,7
Colaborare cu profesorii/elevii	64,4	32,5	3,1
Colaborare cu direcția școlii	54,4	38,7	6,9
Participare la procesul de planificare a activității	46,7	48,6	4,7
Implicare în viața școlii	56,9	39,3	3,8
Alegerea disciplinelor de studii (orelor)	52,3	41,2	6,5
Dreptul de a lua decizii	51,9	39,7	8,4
Exprimarea nemulțumirii	38,7	53,4	7,9
Libertatea de acțiune (de a face)	48,0	46,3	5,7
Libertatea de gândire	63,4	33,4	3,2
Libertatea opiniei / dreptul de expunere	51,4	46,5	2,1
Cunoașterea drepturilor	55,5	42,8	1,7
Cunoașterea obligațiilor	55,9	43,3	0,8
Libertatea cuvântului	59,3	39,4	1,3
Încrederea	52,1	41,7	6,2
Climatul moral psihologic	52,6	43,2	4,2
Relațiile între profesor-elev	55,6	42,9	1,5
Crearea condițiilor dezvoltării și manifestării	38,9	51,3	9,8
Posibilitatea de a alege	34,6	55,4	10
Soluționarea conflictelor	48,5	43,7	7,8
Independență/autoconducere	44,3	46,3	9,4
Competiția	47,5	43,8	8,7
Satisfacerea intereselor, opțiunilor	37,9	52,4	9,7
Aprecierea	26,7	63,7	9,6

Se constată gradul înalt de comunicare liberă, deschisă, care persistă în sondajul efectuat, prin instituirea unei colaborări fructuoase între profesori, elevi prin relațiile bune între profesori-elevi, prezența libertății de gândire și a libertății cuvântului, a dreptului la opinie, prin crearea climatului moral psihologic favorabil, soluționarea la timp a conflictelor etc. De asemenea, se constată un nivel înalt de implicare/participare a cadrelor didactice în viața școlii. În același timp se remarcă ponderea insatisfacției cadrelor didactice privind aspectele de participare la planificarea activității școlii, dreptul de a lua decizii, promovare a independenței și a competiției, dar, îndeosebi, de a-și exprima nemulțumirea, satisfacerea intereselor, opțiunilor cadrelor didactice și aprecierea. Această percepție a cadrelor didactice semnifică schimbarea prea lentă a viziunii conducerii școlii asupra nevoii creării condițiilor favorabile dezvoltării și manifestării personalității cadrului didactic.

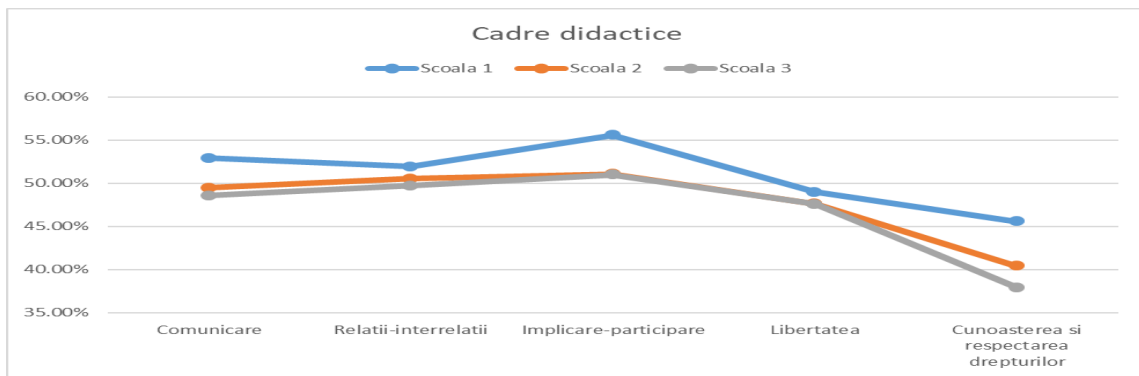


Figura 3.12. Manifestarea libertății de către cadrele didactice

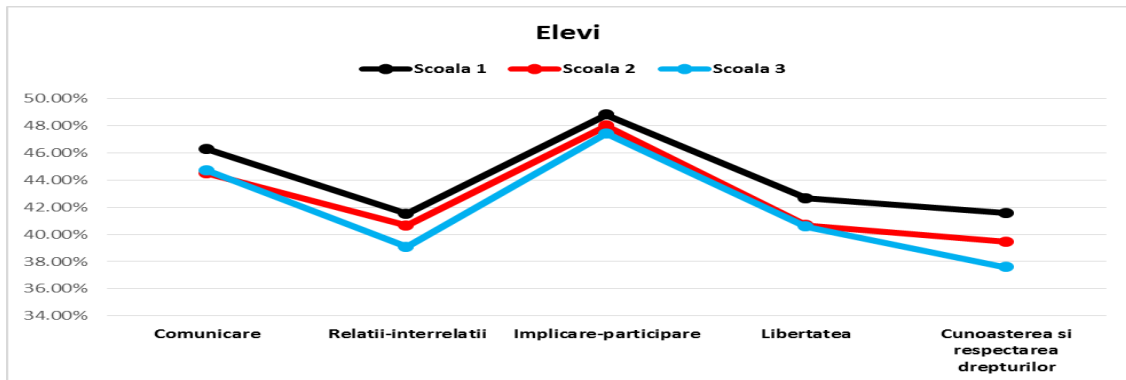


Figura 3.13. Manifestarea libertății de către elevi

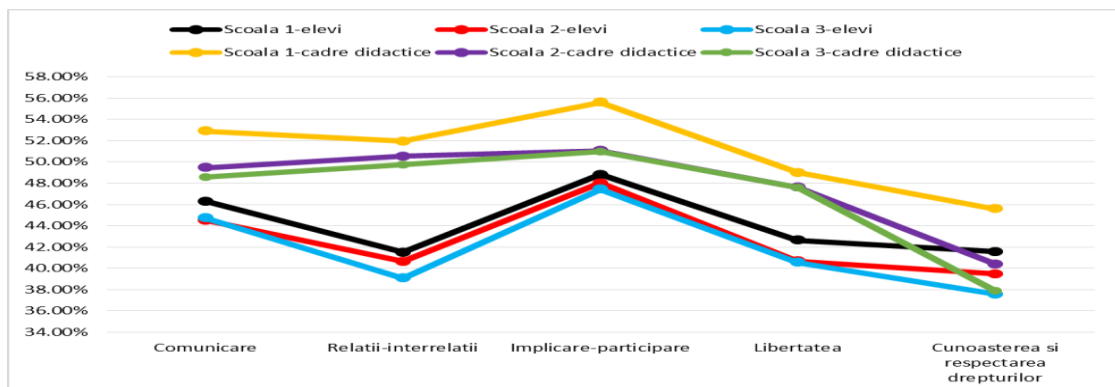


Figura 3.14. Manifestarea libertății de către cadrele didactice și elevi

Gradul de manifestare în școală a libertății în educație, a influenței conducerii în contextul schimbării socioeducaționale este perceput de către elevi (cl. a VIII-a) similar cadrelor didactice, însă cu abateri pronunțate la majoritatea indicilor, cu pondere suficient minimală, iar în unele cazuri chiar satisfăcătoare de situația creată cu referire la diverse aspecte ale problemei vizate.

O analiză a rezultatelor (Tabelul 3.4, Figurile 3.12-3.14) denotă că printre manifestările libertății educației în școală, percepută de către elevi, cu valori mai semnificative se constată: comunicarea, colaborarea, libertatea în gândire, cunoașterea drepturilor și obligațiilor, relațiile-profesor-elev, climatul psihologic din școală, libertatea cuvântului și opiniei. Pe de altă parte cu valori minimale se înscrie aprecierea, crearea condițiilor de manifestare proprie, posibilitatea de a alege, exprimarea nemulțumirii etc.

Tabelul 3.4. Gradul de manifestare în școală a libertății în educație, influenței conducerii în asigurarea acestui proces, în percepția elevi

	Suficient (max.)	Suficient (min.)	Nesatisfăcător
Comunicare liberă, deschisă	60	35,7	4,3
Colaborare cu profesorii / elevii	54,4	39,2	6,4
Colaborare cu direcția școlii	50,5	41,3	8,2
Participare la procesul de planificare a activității	42	48,8	9
Implicare în viața școlii	48,4	42,6	9
Alegerea disciplinelor de studii (orelor opționale)	52,3	41,2	6,5
Dreptul de a lua decizii	42,5	47,5	10
Exprimarea nemulțumirii	44,6	43,2	12,2
Libertatea de acțiune (de a face)	42,2	44,6	13,2
Libertatea de gândire	52,4	46,2	7,4
Libertatea opiniei / dreptul de expunere	44,2	46,3	9,5
Cunoașterea drepturilor	47,3	47,5	15,2
Cunoașterea obligațiilor	43,9	44,5	11,6
Libertatea cuvântului	42	52,3	5,7
Încrederea	31,3	56,3	12,4
Climatul moral psihologic	50,1	45,2	47
Relațiile între profesor-elev	53,2	42,4	4,4
Crearea condițiilor dezvoltării și manifestării proprii	40,2	43,5	10,3
Posibilitatea de a alege	33,5	55	11,5
Soluționarea conflictelor	42,3	48,5	9,2
Independență/autoconducere	31,3	58,4	10,3
Competiția	31,4	60,2	8,4
Satisfacerea intereselor, opțiunilor	35,4	47,3	13,3
Apreciera	38,7	45,1	12,2

În contextul celor abordate, au fost evidențiați, de către cadrele didactice, factorii care împiedică libertatea în educație –vechea mentalitate, dogmatismul, conservatorismul -9,2%, dorința de a domina -8,7%, rezistența la schimbare, inerția -4,9%, frica de responsabilitate -4,3%, factorii economici, materiali -3,2%, frica de libertate 3,7%, complexe profesoral -3,5%, comportamentul – 3,7%, neîncrederea -1,3%, lipsa de competență a profesorilor -1,2%, rigiditatea, egoismul -0,7%, lipsa cooperării 0,5%, brutalitatea -0,4%, autoritarismul -0,3%, alți factori.

Construcția, edificarea culturii organizației școlare ține de strategia activității manageriale, deoarece aceasta semnaleză direcțiile de schimbare benefică și îi mobilizează pe oameni la realizarea obiectivelor de schimbare. Semnificativă în acest sens este expresia lui Schein, care menționează: „Unicul lucru pe care-l fac directorii și care contează cu adevărat este crearea și administrarea culturii. Schimbarea în școală se efectuează prin schimbarea de cultură. Astfel, factorii procesului de perfecționare a școlii (figura 3.23) prin cultură au la bază diagnosticarea pedagogică-managerială. În această perspectivă, o premisă importantă pentru evidențierea problemelor și determinarea soluțiilor posibile de rezolvare este (1) analiza rezultatelor elevilor și

profesorilor, acțiune care reprezintă debutul muncii de diagnosticare pe întreg circuitul procesului de perfecționare. Alte premise ale perfecționării școlii se referă la (2) *cultura școlii, care constituie codul genetic al organizației școlare*, dimensiunea vitală, care luând în calcul (3) *datele inițiale și organizarea școlii* (structura organizațională, valorile, rolurile, relațiile) permite a specifica (4) *prioritățile cardinale* (realizabile, coerente, consonante cu mediul exterior) în raport cu misiunea școlii, care conduc la rezultate vizibile și tangibile pentru elevi și personal, și care implică (5) *condiții, particularități organizatorice adecvate*, o schemă managerială corespunzătoare priorităților și culturii școlii, elucidate în baza unei diagnosticări interne a condițiilor în raport cu tipul de schimbare preconizat. În sfârșit, (6) *strategia de perfecționare a școlii* determinată în această succesiune de acțiuni devine un mijloc de realizare a schimbării [ibidem]



Figura 3.15. **Cadrul de realizare a procesului de perfecționare a școlii** [Hopkins, 114]

Procesul de perfecționare a școlii în ultimă instanță, după cum menționează David Hopkins, Mel Ainscow și Mel West, este determinat de schimbarea ce rezultă din cultură, afirmație exprimată prin formula: $P > S > \{ \} Co > Cu$ (**P** – prezintă prioritatea pe care și-o definește școala, **S** – strategia selectată, **acoladele** – perioada de destabilizare, **Co** – crearea de condiții, iar **Cu** – schimbarea realizată din cultură), proces ce trebuie să se desfășoare la cele trei niveluri diferite: *al școlii, al pedagogului și al elevului*, prioritățile putând fi stabile, iar strategiile pot varia în mod clar la toate cele trei niveluri, pe când schimbarea condițiilor trebuie să se producă la *nivel organizatoric, didactic, instructiv* [ibidem, p. 227].

Nivelul organizatoric

Școala $P > S > \{ \} Co > Cultura$

De exemplu: P-formarea/dezvoltarea competențelor; S-implementarea didacticii competențelor; Co-profesionalizarea în context a personalului didactic; Cu-cultura învățării prin valorificarea pedagogiei constructiviste și a pedagogiei competențelor

Nivelul didactic

Pedagogul $P > S > \{ \} Co > Predarea-învățarea$

De exemplu: P-eficientizarea procesului de instruire/învățare; S-implementarea metodelor interactive de instruire, în special a dialogului; Co-pregătirea personalului didactic și a elevilor cu metodele și tehnicile de comunicare eficientă, în special, dialogul; Cu-implicarea/participarea activă a elevilor în procesul de instruire/învățare, comportament prosocial

Nivelul instructiv

Elevul P > S > { } Co > Rezultate

De exemplu: **P**-dezvoltarea culturii comunicării; **S**-formarea competenței lingvistice; **Co**-pregătirea elevilor în utilizarea tehnicilor de comunicare eficientă; **Cu**-bogăția vocabularului, capacitatea de exprimare corectă, cultura vorbirii.

Astfel, cultura organizațională este elementul cheie în dezvoltarea școlii, determinarea comportamentului individual, de grup și organizațional, semnifică identitatea organizației școlare.

3.4. Criterii de eficiență a educației și efecte de valorizare a Modelului praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației

Fondarea unui sistem de indicatori cu referire la sistemul de conducere aplicat sistemului instituțional al învățământului și respectiv, eficienței educației trebuie să țină cont de afirmația că „inovațiile nu pot fi evaluate decât în raport cu obiectivele unui sistem de învățământ” [19, p. 15], având ca punct de pornire natura și conținutul managementului la nivel de sistem și managementul la nivelul unităților/instituțiilor educaționale, conceput într-o viziune modernă democratică. Or, tocmai aceasta permite un grad mai mare de libertate asupra modului de elaborare a indicatorilor pentru managementul de sistem și de unitate școlară, limitată la „cum”, „în timp ce”, „într-o mare măsură”, „de ce-ul” fiind indicat. Această descentralizare facilitează, prin responsabilitățile ce-i revin, tendința spre „autodeterminare”, „autodezvoltare” și „autoevaluare” la nivelurile central și local, având în vedere atât politica educațională națională, cât și interesele comunității. În același timp această activitate trebuie racordată la indicatorii aplicați în comunitatea europeană -tabelul 3.5.

Tabelul 3.5. **Matricea de clasificare a indicatorilor pentru educație** [apud 61]

	<i>Rezultatele și produsele educației</i>	<i>Factorii și contextul care influențează produsul educației</i>	<i>Contextul și constrângerile care influențează implementarea politicilor educaționale</i>
A. Participanții individuali la educație și învățare	1.A. Calitatea și distribuția rezultatelor individuale ale educației	2.A. Atitudinile, participarea și comportamentele individuale.	3.A. Caracteristicile anterioare ale persoanelor care învață.
B. Condițiile de instruire	1.B. Calitatea procesului de instruire	2.B. Practicile de învățare/predare, climatul clasei.	3.B. Condițiile de învățare ale elevilor și condițiile de muncă ale profesorilor.
C. Furnizorii de servicii educaționale	1.C. Produsele instituțiilor educative și performanțele instituționale	2.C. Mediul și organizația școlară.	3.C. Caracteristicile furnizorilor de servicii și ale comunităților lor.
D. Sistemul educațional ca întreg	1.D Performanțele globale ale sistemului educativ	2.D. Oferta instituțională, alocarea resurselor și politicilor la nivelul global al sistemului educativ	3.D. Contextul național (educațional, social economic și demografic)

Din această perspectivă pe care o susținem, eficiența stilului de conducere a managerului școlar, echipei manageriale trebuie aplicat **Modelul de Excelență al EFQM** care se folosește pentru evaluarea organizațiilor pentru Premiul European al Calității. Modelul respectiv este un cadru non-prescriptiv bazat pe 9 criterii, 5- factori determinanți (50%) și 4 se referă la rezultate (50%) - tabelul 3.6.

Tabelul 3.6. **Indicatori de apreciere a progresului realizat de organizație pe calea excelenței**
[apud 64]

FACTORI DETERMINAȚI (50 %)			REZULTATE (50 %)	
LEADERSHIP (8 %)	GESTIONAREA PERSONALULUI (8 %)	PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT (20 %)	SATISFAȚIA PERSONALULUI (9 %)	REZULTATE OPERAȚIONALE (15 %)
	POLITICA ȘI STRATEGIA (6 %)		SATISFAȚIA CLIENȚILOR (20 %)	
	RESURSELE (8 %)		INTEGRAREA ÎN VIAȚA COLECTIVITĂȚII (6 %)	

În procesul (auto)evaluării important este de a cuprinde întreg arealul problematicii activității școlii, evidențiind creșterea calității educației oferite de școală care se poate realiza prin aplicarea unor categorii de indicatori, precum:

Creșterea calității activității elevilor -îmbogățirea experiențelor de învățare ale elevilor prin noi strategii și metode de învățare, prin interacțiunea cu alți elevi etc.; creșterea performanțelor elevilor a rezultatelor școlare, rezultatelor la examene, educația pentru folosirea TIC, educația civică și pentru „cetățenia democratică” etc.

Creșterea calității instruirii prin intervenții asupra: scopurilor și obiectivelor; manualelor și materialelor didactice; programe speciale de recuperare și de individualizare a educației.

Creșterea calității evaluării: observarea sistematică a activității elevilor; evaluarea permanentă a performanțelor elevilor; elaborarea de portofolii de evaluare etc

Creșterea calității mediului de învățare: mărimea clasei; ambianța și climatul din clasă; achiziția de mobilier și a unor noi echipamente care să îmbunătățească climatul și ambianța.

Creșterea calității vieții școlare: siguranța fizică și psihică a elevilor în școală; calitatea relației profesor-elev; accesul la educație pentru grupurile dezavantajate; accesul la servicii de consultanță, consiliere și orientare pentru carieră.

Creșterea calității managementului școlar: proiectarea dezvoltării școlare; formarea și dezvoltarea personalului; relațiile interpersonale; cultura școlii – valorile, normele, mentalitățile, modurile de gândire etc.

Creșterea calității personalului: dezvoltarea competenței generale a profesorilor; cunoașterea limbilor străine, utilizarea tehnologiilor moderne, informarea pedagogică etc. dezvoltarea unor noi strategii, metode și stiluri de predare, dezvoltarea materialelor didactice etc.; îmbunătățirea caracteristicilor personale – formare inițială, experiență didactică, grade didactice, vârsta etc.; îmbunătățirea formării profesorilor la nivelul școlii prin schimburi de experiență, predare în echipe etc.; îmbunătățirea formării externe a profesorilor – la CCD, în cadrul proiectelor de reformă etc.

Creșterea capacității financiare a școlii – creșterea capacității de a procura resurse financiare (indiferent de sursă): creșterea prestigiului școlii în comunitate – ceea ce poate duce la atragerea unor resurse educaționale sporite; nivelul de participare a părinților și altor membri ai comunității la viața școlară.

Extinderea serviciilor educaționale oferite comunității – programe de educație a adulților, consultanță juridică, educație sanitară etc.

Creșterea relevanței și utilității educației oferite de către școală pentru nevoile prezente și viitoare ale copiilor și tinerilor: creșterea nivelului de autonomie și responsabilitate a elevilor pentru propria lor învățare – elevii sunt „învățați să învețe” și să se orienteze în societate; creșterea procentului absolvenților care își continuă studiile; creșterea procentului absolvenților care își găsesc repede un loc de muncă.

Astfel, rezultatele obținute în progresul educațional sunt condiționate de integrarea elementelor componente ale cadrului conceptual al conceperii stilului de conducere în actualitate, armonizarea factorilor de funcționare a Modelului praxiologic-managerial a conducerii eficiente a școlii care implică folosirea sistemului de indicatori aplicați în educație în comunitatea europeană, în special, cei 16 indicatori ai calității grupați în 4 arii, *Indicatorii de apreciere a progresului realizat de organizație pe calea excelenței*, prevăzuți de Modelul de Excelență al EFQM. De asemenea, sunt aplicabile criteriile, standardele și indicatorii de performanță folosiți în învățământul preuniversitar din România și R. Moldova (*Dimensiunea IV, Eficiență educațională*).

Analiza datelor privind promovabilitatea în Școla Gimnazială „Sfântul Nicolae”, com. Vânători, județul Galați în comparație cu nivelul județului Galați, denotă o creștere substanțială a procentului comparativ cu anul 2014-2015 și față de nivelul județean, indice susținut de un nivel ridicat al pregătirii elevilor pentru examenul de Evaluare Națională, elevii reușind să-și însușesc cunoștințele necesare și să dobândească competențele cheie vizate prin profilul absolventului de gimnaziu-figura 3.16-3.17.

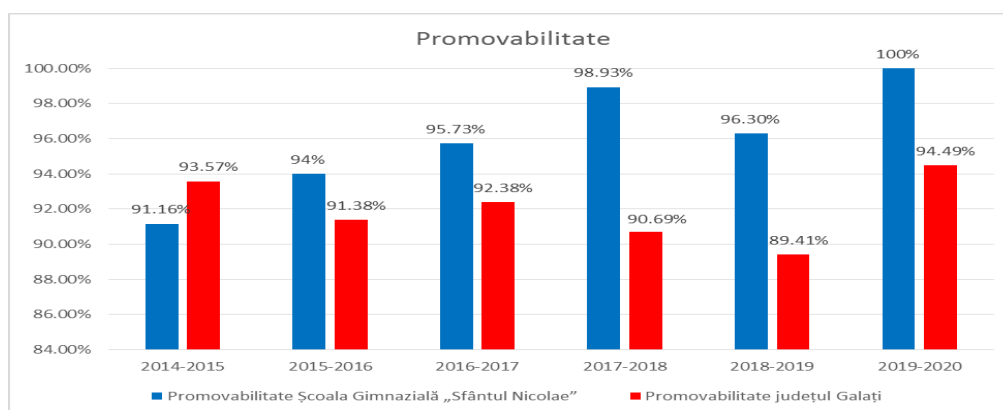


Figura 3.16. Analiza comparativă a promovabilității la nivel de județ și școală

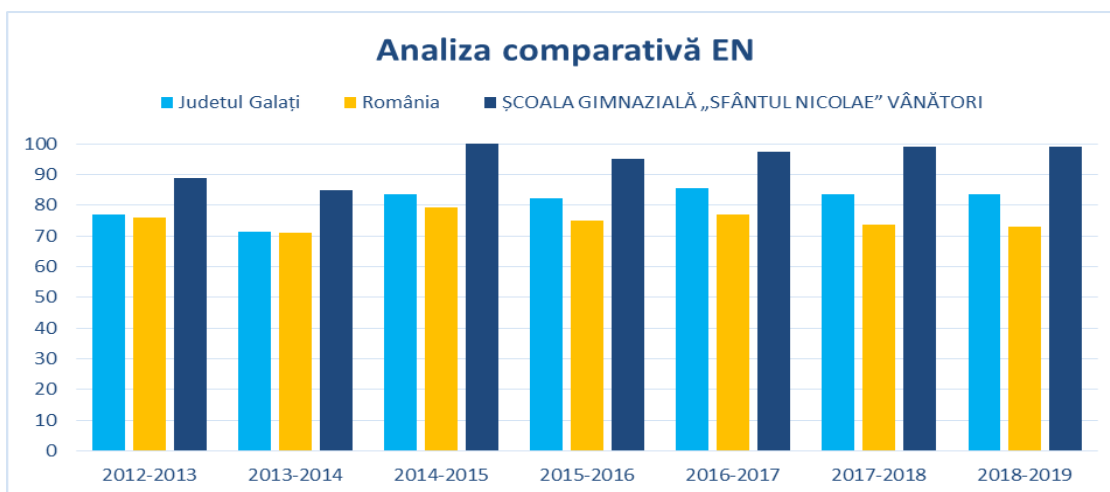


Figura 3.17. Analiza comparativă a rezultatelor la Evaluarea Națională

Din analiza rezultatelor obținute de elevii din clasa a VIII-a la examenul de Evaluare Națională se poate observa și concluziona că la nivelul județului Galați media acestora a fost în ultimii 7 ani mai mare sau egală cu cea obținută la nivel național. În ceea ce privește rezultatele obținute de către elevii Școlii Gimnaziale ”Sfântul Nicolae”, acestea au fost mult peste media județului și media națională.

Valorizarea individului și a capacităților sale, constituie obiectivul major al managementului școlii în actualitate, orientat spre **formare de competențe**, schimbare de fond în perspectiva axiologizării („ce fel de om?”), finalizării („ce fel de educație?”) și didacticizării („ce fel de competențe?”) și **asigurarea calității educației, implicit a eficienței**, deziderate care cuprind întreg spectrul de reasezare a învățământului în modernitate pe principii democratice și moderne. Eficiența educației se adevărește și prin rezultatele evaluărilor finale, cls. a VIII-a, aplicând modelul cu 5 niveluri (expuse anterior) de manifestare a competențelor la limba română: RCg1-Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare; RCg2-Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje în situații de comunicare monologată și dialogată; RCg3-Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse; RCg4-Utilizarea concretă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare,

cu scopuri diverse și matematică: MCg1-Identificarea unor date și relații matematice și corelarea lor în funcție de contextul în care au fost definite; MCg2-Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual cuprinse în enunțuri matematice; MCg3-Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice pentru caracterizarea locală sau globală a unei situații concrete; MCg4-Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unei situații concrete și a algoritmilor de prelucrare a acestora; MCg5-Analiza și interpretarea caracteristicilor matematice ale unei situații-problemă; MCg6-Modelarea matematică a unor contexte problematice variate, prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii)

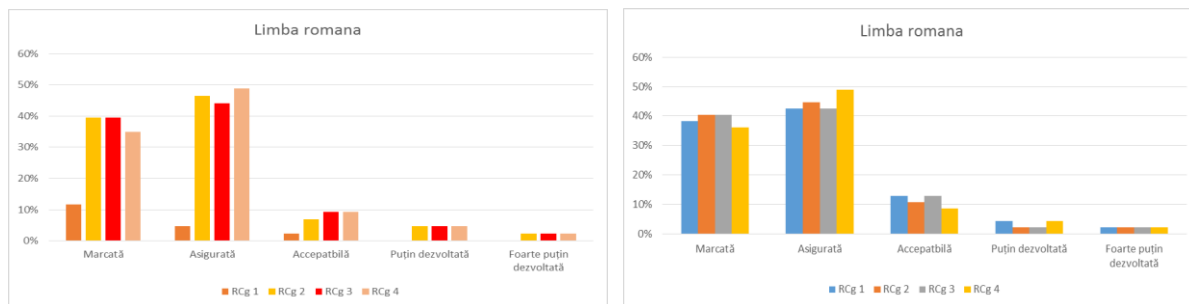


Figura 3.18. Rezultatele la evaluările finale, la română, anii 2019 și 2020

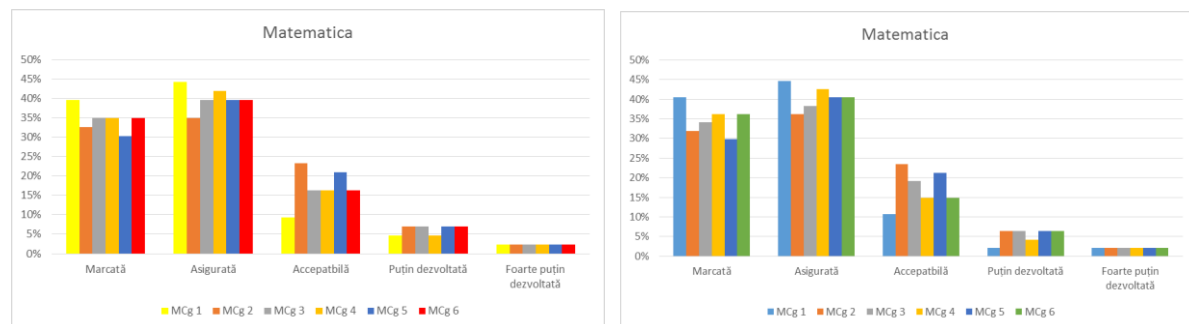


Figura 3.19. Rezultatele la evaluările finale, matematica, anii 2019 și 2020

Rezultatele obținute se datorează unei pregătiri temeinice în cadrul procesului instrucitiv-educativ ce se desfășoară în școală, a cărei misiune urmărește formarea de competențe-cheie din profilul absolventului și o permanentă dezvoltare a resursei umane adaptată noilor politici educaționale naționale și internaționale, a pregătirii metodic-științifice a cadrelor didactice, a climatului educațional stimulat, a practicării unui management eficient prin abordarea unui stil de conducere optim-situațional, promovat prin integrarea elementelor componente ale modelului conceptual al stilului de conducere și al armonizării factorilor de funcționare a Modelului praxiologic-managerial al conducerii școlii din perspectiva eficienței educației.

3.5. Concluzii la capitolul 3

1. Prin cercetarea efectuată se adevărește că în condițiile actuale de funcționare a școlii în perspectiva formării/dezvoltării competențelor și a oportunității asigurării calității educației, se impune o nouă proiectare a finalităților pedagogice în contextul vizat, armonizate cu planul de

învățământ, conceperea unui nou cadru de învățare axat pe schimbare de comportament și rezultate, orientat spre performanțe susținut în realizare de sistemul metodologic-managerial al școlii din perspectiva competențelor, conștientizând repoziționarea elevului, cadrului didactic și a managerului școlii în sistemul educațional actual [29, 36].

2. Luând la bază că obiectivul major al managementului educațional care este valorizarea individului, a capacităților sale (formarea personalității eficiente, personalității optime, personalității pozitive) s-a elucidat specificul procesului de învățământ a școlii în actualitate, oportunitatea creării condițiilor pentru șanse egale în educație/dezvoltare, implementarea inovațiilor și susținerea creativității, autonomiei didactice, aplicării cadrului metodologic de monitorizare a asigurării calității educației și evaluării competențelor.
3. Prin investigațiile realizate, în special, a percepției gradului de manifestare a libertății în educație, influenței conducerii, apreciate de către elevi și cadrele didactice s-au adus argumente suficiente în favoarea promovării culturii manageriale/organizaționale a școlii ca strategie a dezvoltării organizaționale, expresie a stilului de conducere, identității școlii ca organizație/instituție. Astfel, se confirmă viabilitatea Modelului praxiologic-managerial a stilului de conducere eficientă, a școlii, aplicarea căruia produce schimbarea de comportament individual și organizațional într-o viziune a paradigmei cognitivist-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime [47].
4. Prin cercetarea efectuată și ținând cont de practicile educaționale de conducere se constată că fondarea unui sistem de indicatori cu referire la sistemul/stilul de conducere aplicat din perspectiva eficienței educației trebuie să ia în considerație afirmația că „inovațiile nu pot fi evaluate decât în raport cu obiectivele unui sistem de învățământ”, utilizând astfel, criteriile și indicatorii aplicați la nivel european, precum și standardele educaționale respective.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a scos în evidență semnificațiile stilului de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației printr-o abordare *sistemică, procesuală, situațională* și îndeosebi, *praxiologică* a fenomenelor respective în contextul schimbărilor socio-educaționale din România și R.Moldova. Abordările teoretice și metodologice întreprinse în contextul investigațiilor făcute au contribuit la crearea de noi valori ale cunoașterii în domeniul vizat, puțin explorat științific anterior.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea științifică a *Cadrului conceptual-metodologic al stilului de conducere a școlii în actualitate*, valorificat în *Modelului praxiologic-managerial a conducerii școlii din perspectiva eficienței educației*, implementarea căreia contribuie la creșterea eficienței educației. Astfel, cercetarea în ultimă instanță a scos în evidență influența stilului de conducere a școlii asupra eficienței educației, realizându-se plenar scopul și obiectivele cercetării și confirmându-se ipoteza inițiată, deschide noi orizonturi de

cercetare privitor la abordarea corespondenței pieței educaționale și a pieței muncii, metodologia analizei resurse-nevoi educaționale în contextul evoluției sociale și opțiunilor individuale.

Generalizate, rezultatele cercetării sunt sintetizate de următoarele concluzii:

1. Prin analiza literaturii de specialitate și a practicilor educaționale actuale s-a reliefat evoluția managementului educațional în contextul evoluției învățământului, printr-o *abordare sistemică, procesuală, situațională, praxiologică* cu specificarea schimbărilor socio-educaționale, s-a dezvoltat conceptul de eficiență a educației și semnificațiile abordării praxiologice a managementului școlii, optimizării procesului de învățământ din perspectiva eficienței educației cu argumentarea oportunității de reconsiderare a managementului școlii pe dimensiunile: *relațională, metodologică, tehnologică, sistemică* și determinarea taxonomiei acțiunilor eficiente.

2. Prin studiul efectuat s-au adus dovezi concludente privind nevoia orientării conducerii/activității școlii din perspectiva eficienței educației, ceea ce implică analiza și satisfacerea de resurse-nevoi educaționale, crearea de condiții optime pentru educație, schimbarea de comportament individual și organizațional, manifestarea de *competență individuală și colectivă* întru realizarea obiectivelor și finalităților educaționale, obținerea de performanță, rezultate maxime cu resurse optime.

3. O sinteză a teoriilor conducerii denotă preocupările cercetătorilor pentru determinarea factorilor, variabilelor care influențează emergența conducerii eficiente, iar investigațiile efectuate confirmă că stilul de conducere este dependent de situație, mediu, context, și acesta influențează politicile educaționale adoptate la nivel de sistem, formularea de scopuri, obiective, priorități.

Tipologia stilurilor de conducere practicate în unitățile de învățământ (directiv, suportiv, participativ) imprimă direcția de dezvoltare a culturii manageriale și organizaționale prin normele practicate, valorile comune, credințele membrilor organizației, modelele de gândire adoptate, împărțirea reponsabilităților și puterii, natura deciziilor adoptate, caracteristicile subordonaților (experiențe, deschidere, abilități, control, motivare).

4. Având ca reper teoriile conducerii și teoria cunoașterii (J. Habermas), abordarea conceptului „finalitate”, ca „rezultat”, ca „rezultat al unei experiențe” și ca „valoare”, precum și efectele practicării stilurilor de conducere în actualitate, s-a fundamentat științific *Cadrul conceptual-metodologic al stilului de conducere a școlii în actualitate*, care reflectă un ansamblu de factori care condiționează/interacționează activitatea managerului școlii în actualitate, valorificat în **Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației**, care se corelează cu *Modelul European de Excelență EFQM* și vizează caracteristici specifice, precum:

a) are caracter explicativ, teoretico-practic prin identificarea elementelor esențiale, prin prevederile unui mod de acțiune a managerului școlar pentru realizarea optimă a misiunii, scopurilor, obiectivelor prestabilite promovând un stil de conducere autentic cu implicarea actorilor

educaționali în luarea deciziilor, conducerea școlii în vederea creșterii eficienței, calității educației.

- b) evidențiază semnificațiile stilului de management care este rezultanta acțiunii unui mare număr de factori între care un rol important îl au calitățile și caracteristicile managerilor, mediul socio-economic și politic, politicile și strategiile educaționale promovate, motivația, poziția ierarhică, autonomia funcțională și psihologică, caracteristicile instituției și a subordonaților, sistemul informațional, modul de organizare a procesului de învățământ, implicarea părinților, comunității aspecte care au un rol esențial în manifestările comportamentale individuale și de grup și în obținerea rezultatelor scontate.
- c) sugerează nevoia de abordare sistemică a conducerii școlii prin asigurarea conexiunilor elementelor componente ale structurii de funcționare a școlii, de acțiuni ale managerului văzute în sistem, în evoluție, din perspectivă praxiologică care presupune promovarea unei taxonomii de acțiuni eficiente a managerului școlar, inclusiv în procesul de învățământ.
- d) specifică stilul de management al școlii în perspectiva eficienței educației prin cunoașterea de „resurse-nevoi”, „cerere-ofertă” în educație și soluționarea acestor corespondențe, actualizând obiectivele, și conținuturile educaționale, întru satisfacerea nevoilor de educație, și obținerea de performanțe maxime, utilizând resurse optime.
- e) este sistemic, integrativ, dinamic și coerent, cu orientare finală spre eficiență/efectivitate, posibil de realizat prin conexiunea a două direcții complementare: activitatea de conducere propriu-zisă a managerului și dinamica proceselor pedagogice din instituția școlară.
- f) se integrează în sistemul metodologic al managementului performanței care reliefează schimbarea de comportament individual și organizațional într-o viziune a paradigmei cognitiv-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime.

6. Prin cercetarea efectuată se adevărește că în condițiile actuale de funcționare a școlii în perspectiva formării/dezvoltării competențelor și a oportunității asigurării calității educației, se impune o nouă proiectare a finalităților pedagogice în contextul vizat armonizate cu planul de învățământ, conceperea unui nou cadru de învățare axat pe schimbare de comportament și rezultate, orientat spre performanțe susținut plenar de sistemul metodologic-managerial al școlii, cultura managerială și organizațională adecvată, sistemul de monitorizare-evaluare a calității, stilul de management autentic și productiv, conștientizând repoziționarea elevului, cadrului didactic și a managerului școlii în sistemul educațional actual.

5. Eficientizarea conducerii școlii prin stilul promovat necesită reconsiderarea acțiunilor în cadrul aplicării funcțiilor managementului pe domeniile de aplicare din perspectiva praxiologică, conturarea unor noi norme de eficiență cu valoare axiologică, precizarea scopurilor, situațiilor de

acțiune, luarea în considerare a normelor, regulilor acțiunii eficiente, care în ansamblu constituie o *taxonomie a acțiunilor eficiente ale managerului școlar la nivel de sistem și proces de învățământ*.

6..Cercetarea a reliefat sistemul de criterii și indicatori privind stilul de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației care integrează sistemul aplicat la nivel european specificându-se că stilul e în funcție de circumstanțe, dar nu prin schimbarea stilului, ci prin schimbarea circumstanțelor

În conformitate cu rezultatele obținute în cercetarea realizată, propunem următoarele:

RECOMANDĂRI:

a)pentru directorii de unități școlare

- să exercite managementul școlii moderne în mod profesionist și creator prin formarea propriului stil de conducere, racordat la noile obiective educaționale, contextul socio-educational actual, valorizând creator Modelul praxiologic-managerial de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației;
- să conștientizeze Cadrul conceptual-metodologic a stilului de conducere a școlii în actualitate, asigurând prin acțiuni eficiente mobilizarea și utilizarea rațională a tuturor resurselor (umane, materiale, financiare, informaționale, de timp) la realizarea obiectivelor educaționale ale școlii, obținerea de performanțe individuale și organizaționale;
- să promoveze un management cooperant bazat pe competențe și instituirea unei culturi organizaționale/manageriale autentice, de armonizare a intereselor individuale și organizaționale orientate spre rezultate performante, adecvat nevoilor educaționale.

b)pentru factorii de decizie la nivel județean și a ministerului de resort

- sa sistematizeze practicile educaționale avansate de conducere, implicit a stilului de conducere a școlii în actualitate cu difuzarea experienței respective;
- să definitiveze varianta de criterii și indicatori de eficiență a educației, necesare pentru sistemul de învățământ preuniversitar în actualitate

BIBLIOGRAFIE

a) în limba română

1. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
2. ANDRE DE PERETI et. al *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 392 p. ISBN 973-683-505-7.
3. ANGHELACHE, V. *Managementul schimbării educaționale: principii, politici, strategii*. Iași: Institutul European, 2012. 282 p. ISBN 978-973-611-828-9.
4. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O. *Didactica formării competențelor*. Arad: "Vasile Goldiș" University Press, 2012. ISBN 978-973-664-578-5.
5. ARION H., CORCHEȘ H., KUDOR D., GHIURUȚAN M., CĂSTOCEA E., HALASZI M. *Managerul în instituțiile de învățământ preuniversitar*. București: Ed. ART, 2008. 431 p. ISBN 978-973-124-353-5.
6. *Asigurarea calității în educație/Ministerul Educației și Cercetării*. Galați: Editura Școala Gălățeană, 2005, Vol.1: Documente privind evaluarea instituțională a unităților/instituțiilor de învățământ preuniv./studiu introd. și bibliografia de lector univ. dr. Gheorghe Felea, 195 p. ISBN 973-86924-8-2.
7. *Asigurarea calității în educație/Ministerul Educației și Cercetării*. Galați: Editura Școala Gălățeană, 2005, Vol.11. Valori europene și proiecte românești în domeniul asigurării calității în învățământul preuniversitar/coord.de ed: prof.univ.dr. Ioan Neacșu, lect. sup. dr. Gheorghe Felea, 99 p. ISBN 973-86924-9-0.
8. ALECU S. *Dezvoltarea organizației școlare: managementul proiectelor*. București: EDP, 2007. 275 p. ISBN 978-973-30-1999-2.
9. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în învățământul superior*. Chișinău: IASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7.
10. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 218 p. ISBN 973-304-520-9.
11. BENNIS, W., NANUS, B. *Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii*. București: Business Tech International Press, 2000. 368 p. ISBN 978-973-108-485-5.
12. BLAGA, L. *Trilogia Valorilor: Opere*. Vol. X. București: Editura Minerva, 1987. 624 p. ISBN 978-973-50-4395-7.
13. BLANCHARD, K., O'CONNOR, M. *Managementul și valorile*. București: Editura Curtea Veche, 2003. 135 p. ISBN 973-669-047-4.
14. BOBOC, I. *Psihologia organizațiilor școlare și managementul educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 288 p. ISBN 973-30-2678-6.

15. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, ed. a III-a, Pitești: Ed. Paralela 45, 2017. 238 p. ISBN 978-973-47-2483-3.
16. BOGATHY, Z. (coord.) *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, Iași: Ed. Polirom, 2007. 388 p. ISBN 978-973-46-0428-9.
17. BONCIU, C. *Instrumente manageriale psihologice*. București: ALL BECK, 2000. 184 p. ISBN 966-8324-13-7.
18. BULAT, G. *Marketing educațional*. Chișinău: Serebia, 2011. 124p. ISBN 978-9975-4233-4-2
19. BUNESCU, V. *Învățarea deplină. Teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 95 p. ISBN 973-30-4523-3.
20. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Iași: Ed. Polirom, 2015. 246 p. ISBN 978-973-46-4290-8.
21. *Calitatea educației: teorii, principii, realizări*. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 30-31 octombrie 2008. partea 1-300 p., partea a 2-a, p. 415.
22. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.) ș. a. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional PRO Didactica, 2008. 2002 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
23. CALLO, T. Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Conferința științifică internațională. Chișinău , 2008, p.34-39.
24. CALLO, T. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-90-161-7.
25. CĂLIN, I. *Eficiența organizațională vs. eficiența individuală, în Revista Incursiuni pedagogice*, pag. 24-25 Editura 3D Arte, 2018, p.24 ISSN 2065-1325.
26. CĂLIN, I. *Eficiențizarea stilului de conducere prin valorificarea sistemului metodologic-managerial al școlii. în Revista de Științe socioumane nr. 2(42), pag.113-121, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău: 2019, p.113 ISSN 1857-0119.*
27. CĂLIN, I. *Cultura organizațională a școlii - expresie a stilului de conducere eficient. în Revista de Științe socioumane nr. 3(46), pag.111-118, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău: 2020. ISSN 1857-0119 ISSN:2587-330X.*
28. CĂLIN, I. *Managementul proiectelor – un nou mod de a acționa în dezvoltarea învățământului incluziv*. Brăila, Ed. Sfântul Ierarh Nicolae, 2011, carte pe suport digital, 68p, ISBN 978-606-577-677-7.
29. CĂLIN, I. *Abandonul școlar – o provocare a managementului educațional actual. în Ghid de bune practici destinat promovării activităților educative inovative din cadrul procesului*

- instructiv-educativ *Activități novative în cadrul procesului instructiv-educativ*, Editura Revers, Craiova, 2019, p. 33 ISBN 978-606-41-1068-8.
30. CĂLIN, I. *Asigurarea eficienței stilului de conducere și climatul organizațional*. în revista Simpozionului Internațional *Responsabilitate publică în educație*, Ediția a IX-a, Constanța, 2019, p. 229 ISSN 2066-3358.
 31. CĂLIN, I. *Climatul organizațional – factor al unui management eficient*. în volumul Conferinței Științifice anuale a doctoranzilor *Probleme actuale ale științelor umanistice*, partea a II-a, volumul XVIII, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău: 2019, pag. 67-79 ISBN 978-9975-46-420- 8 ISSN 1857-0267.
 32. CĂLIN, I. *Creșterea eficienței educației prin proiecte educaționale și maximizarea politicilor educaționale*. în volumul Conferinței Europene *Experiențe educaționale europene*, pag. 11-12, Suceava: 2019. 335 p. ISBN 978-973-0-28872-8.
 33. CĂLIN, I. *Managerial/organizational culture – expression of leadership style*. în volumul Conferinței Internaționale *The Voice of Education at European level*, Editura Smart Academic, Bacău, 2020, p. 107 ISBN 978-606-063-027-2.
 34. CĂLIN, I. *Decizia și motivarea – aspecte esențiale în eficientizarea stilului de conducere*. în volumul Simpozionului Internațional *Responsabilitate publică în educație*, pag. 315-318, ediția a X-a, Constanța: editura Crizon, 2018. 355 p. ISSN 2066-3358.
 35. CĂLIN, I. *Eficiența managerială și climatul organizațional în școala românească*. în volumul Conferinței Științifice Internaționale *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, pag. 415-419, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: 2019. 736 p. ISBN 978-9975-48-156-4.
 36. CĂLIN, I. *Eficiența stilurilor de conducere în managementul educațional*. în volumul Conferinței Internaționale *Managementul educațional și calitatea în educație*, pag.49-57, Iași: 2019. 191 p. ISBN 978-973-166-512-2.
 37. CĂLIN, I. *Impactul stilului de conducere asupra domeniului managementul de curriculum la nivelul organizației școlare*. în volumul Sesiunii Județene de comunicări științifice și metodice *Incursiune în curriculum*, ediția a X-a, pag.54-57, Botoșani: 2019. 378 p. ISBN 978-606-028-180-1.
 38. CĂLIN, I. *Inteligența emoțională – factor al unei conduceri eficiente*. în volumul Conferinței științifice naționale cu participare internațională *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*, volulul III, pag. 18-22, organizată de Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău: 2019. 126 p. ISBN 978-9975-76-286-1.

39. CĂLIN, I. *Managemet vs. Leadership, în actualitatea școlii.* în volumul Simpozionului Internațional *Responsabilitate publică în educație*, pag. 165-168, ed. a IX-a, Constanța: 2017. 176 p. ISSN 2066-3358.
40. CĂLIN, I. *Managementul strategic educațional – expresie a conducerii eficiente.* în volumul Conferinței Naționale Multidisciplinare *eficientizarea actului educațional prin abordarea integrată a conținuturilor în învățământul preuniversitar*, Editura Opanis, Galați, 2020, p.45 ISBN 978-606-012-146-6.
41. CĂLIN, I. *Profilul psiho-socio-profesional al managerului din județul Galați.* în volumul Simpozionul Științific Internațional *Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană*, februarie 2020, Bacău, pag. 153-162, 211 p. ISBN 978-606-063-003-6.
42. CĂLIN, I. *Proiectul eTwinning – modalitate de eficientizare a educației școlare.* în volumul Conferinței Naționale *Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale – Ghid de bune practici relevante și relatate prin proiecte inițiate de cadre didactice din învățământul preuniversitar, în beneficiul elevilor și eficientizării activității din instituțiile de învățământ, partea I*, pag. 52-53, Editura Smart Academic, Bacău: 2019. 99 p. ISBN 978-606-8947-63-1.
43. CĂLIN, I. *Rolurile și competențele managerului școlar.* în volumul Conferinței Internaționale *Ensuring Equal Opportunities Through Educational Mangement and Psychopedagogical Assistance in European context*, pag. 39-45, Arad: 2019. 460 p. ISBN 978-606-26-1063-0.
44. CĂLIN, I. *Soluționarea conflictelor – aspect esențial în eficientizarea stilului de conducere.* în volumul Conferinței Internaționale *Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în context european*, pag. 73-77, Editura Școala Vremii, Arad: 2017. ISBN 978-973-1793-73-3.
45. CĂLIN, I. *Stilurile de conducere a școlii în perspectiva eficienței educației: considerații conceptuale și praxiologice.* în Revista *Acta et commentationes*, Nr. 1(19), 2020, Chișinău, 2020, p. 92 ISSN 1857-0623.
46. CĂLIN, I. *Stilurile de conducere în managementul educațional.* în volumul Simpozionului Național *Umanismul educației Mileniului III*, pag. 324-328, ediția a X-a, Buzău: 2018. 393 p. ISSN 2360-3666.
47. CĂLIN, I. *Stilul de conducere în organizație.* în Revista „Dascăli emeriti” Nr.2/2018, Editura Smart Academic, Bacău, 2018, p. 20 ISSN 2601-2030.
48. CHINĂ, R. *Managementul organizației școlare. Proiectul de Dezvoltare Instituțională.* Bucuresti, Ed. Universitară, 2019. 184 p. ISBN 978-606-28-1021-4.

49. CHIȘ, V. *Pedagogie contemporană. Pedagogia competențelor*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 192 p. ISBN 973-686-695-5.
50. CHIVU, R. *Elemente generale de managementul educației*. București: Ed. Meronia, 2008. 244p. ISBN 978-973-7839-29-9.
51. CIASCAI, L. et. al. (coord.) *Învățarea eficientă: actualitate și perspective: studii și cercetare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009. 354 p. ISBN 978-973-610-930-0.
52. CIBOTARIU, L. *Rolul comunicării manageriale în motivarea profesorilor și elevilor*. Bacău: Ed. Rovimed Publishers, 2015. 76 p. ISBN 978-606-583-569-6.
53. CICEA, C. *Aspecte privind eficiența în sfera educației*. București: Economica, seria Management nr. 2, 2005. ISSN 1454-0320.
54. CIOCĂNEL, C. *Autoevaluarea din perspectiva calității educației*. București: Agora, 263 p. ISBN 978-973-8241-46-6.
55. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum interdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
56. CLARKE, P. *Comunități de învățare: școli și sisteme*. Chișinău: Arc, 2002. 212 p. ISBN 9975-61-244-x.
57. CLEGG, B. *Dezvoltarea personală: Curs rapid. 150 de tehnici și exerciții*. Iași: Polirom, 2003. 320 p. ISBN 973-681-318-5.
58. *Codul educației*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: 2014. www.edu.gov.md.
59. COJOCARU, V. GH. *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. 334 p. ISBN 9975-65-205-0.
60. COJOCARU, V. GH. (coord.) *Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene*. Conferința științifico-practică. Chișinău: S.n., Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2006. 268 p. ISBN 978-9975-923-10-1.
61. COJOCARU, V. GH. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: S.n., Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
62. COJOCARU, V. GH. *Competență-Performanță-Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: CEP UPSC, 2019. 288 p. ISBN 978-9975-3377-2-4.
63. COJOCARU, V. GH. *Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ*. Chișinău: Știința (Ed. Universul), 2002. 132 p. ISBN 9975-67-317-1.
64. COJOCARU, V. GH., COJOCARU, V., POSTICA, A. *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2011. ISBN 978-9975-78-972-1.
65. COJOCARU, V. GH., GUȚU, V., ȘEVCIUC, M. *Management educațional: referențial științific și metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2014. 112 p. ISBN 978-9975-71-535-5.

66. COJOCARU, V. GH., JUC, N. *Impactul deciziei în dezvoltarea școlii*. Chișinău: FEP Tipografia Centrală, 2018. 164 p. ISBN 978-9975-53-976-0.
67. COJOCARU, VASILE, COJOCARU V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: S.n.2020 (Tip. UPS „Ion Creangă”). 2016 p. ISBN 978-9975-46-455-0.
68. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Ed. Cartea Moldovei, 2013. 272 p. ISBN 079-9975-60-061-3.
69. COLE, G. A. *Management: teorie și practică*. Chișinău: Știința, 2004. 456 p. ISBN 978-9975-67-537-6.
70. COVEY, S. R. *Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii*. București: Editura Allfa, 2001. 376 p. ISBN 973-9477-42-9.
71. COVEY, S. R. *Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente :lecții importante pentru schimbarea personală*. București: ALLFA, 2016. 275 p. ISBN 978-606-783-031-6.
72. COVEY, S. R. *A 8-a Treaptă a Înțelepciunii. De la eficiență la măreție*. București: ALLFA, 2006. ISBN (13)978-973-724-053-8.
73. CREȚU, C. *Curriculumul diferențiat și personalizat: Ghid metodologic pentru învățători, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Iași: Polirom, 1998. 208 p. ISBN 973-683-201-5.
74. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera Internațional, 1998. 398 p. ISBN 978-606-683-295-3.
75. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I A-C. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
76. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. Ed.a II-a, 224 p. ISBN 973-301-433-8.
77. CRISTEA, S. (coord.) *Curriculum pedagogic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 560 p. ISBN 973-30-2083-7.
78. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. București: Collegium. POLIROM, 2010. 400 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
79. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 283 p. ISBN 973-683-445-x.
80. CUCOȘ, C. *Educația: experiență, reflecții, soluții*. Iași: Ed. Polirom, 2013. 318 p. ISBN 978-973-46-3606-8.
81. CUZNEȚOV, L., BANUH, N. *Filosofia educației - ghid metodologic*. Chișinău: Centrul editorial-poligrafic Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2004. 230 p. ISBN 997-592-144-2.

82. DANIELS, A *Managementul performanței: strategii de obținere a rezultatelor maxime la angajați*. Iași :Polirom, 2007, 384p, ISBN 973-46-0426-0..
83. DIMA, I. C. (coord.) *Sisteme manageriale în învățământul preuniversitar*, colecția Științele Educației, Craiova: Ed. Arves, 2006. 132 p. ISBN – 10: 973-8904-99-1 ISBN – 13: 978-976-8904-33-0.
84. DÎRJAN, I. *Management comportamental în clasa de elevi*, Timișoara, Ed. Universității de Vest, 2010. 209 p. ISBN 978-973-125-300-8.
85. DEWEY, JHON. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p. ISBN 973-301-125-5.
86. DRAGOMIR, M., PLEȘA, A., BREAZ, D. *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*. Cluj-Napoca: Editura Hiperborea Turda, 2000. 219 p. ISBN 973-99561-3-0.
87. DRUCKER ,P *Inovația în sistemul antreprenorial*. București.Editura Enciclopedică,1993
88. DULAMĂ, M. E. *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 436 p. ISBN 978-973-595-226-6.
89. DULAMĂ, M. E. *Didactica axată pe competențe*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010, 390p. ISBN 978-973-610-991-1.
90. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. TEMPUS, UPSC, USB. Chișinău: Continental Grup, 2014.192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
91. "Educația 2020". *Strategia sectorială de dezvoltare a educației pentru anii 2014 – 2020*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău: 2013. www.edu.gov.md
92. ENACHE, R. *Managementul schimbării și inovării în educație*. București: Editura Universitară, 2019. 155 p. ISBN 978-606-28-0890-7.
93. GAINDRIC, C. *Luarea deciziilor*.Chișinău: Ed. Știința,1998. 161 p. ISBN 9975-67-063-6
94. GĂLBEAZĂ, A. E. *Management de Curriculum. Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. Bacău: Ed. Rovimend Publishers, 2013. 103 p. ISBN 978-606-583-377-7.
95. GERARD, Fr., PACEARCĂ, Șt. *Evaluarea competențelor: ghid practic*. București: Aramis Print, 2012. 207 p. ISBN 978-973-679-935-8.
96. GHERASIM, L., BUTNARU, S. *Performanța școlară: determinanți individuali și contextuali în adolescență*. Iași: Editura Polirom, 2016. ISBN 9789734640706.
97. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Ed. Polirom, 2007. 229 p. ISBN 978-973-46-0586-6.
98. GHICOV, A. *Pedagogia aplicată a performanței*. Chișinău: Pontos, 2011. ISBN 978-9975-51-310-4.

99. GLAVA, C. *Dezvoltarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2009. 257 p. ISBN 978-973-133-600-8.
100. GOLEMAN G. *Inteligența emoțională în Leadership*, Trad. Sabina Dorneanu. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2007. 315 p. ISBN 978-973-669-329-8.
101. GOLEMAN, G. *Inteligența socială. Noua știință a relațiilor umane*. București: Editura Curtea Verde Publishing, 2007. 576 p. ISBN 978-606-440-092-5.
102. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale*. Chișinău: CEP USM 2013, 193 p. ISBN 978-9975-71-365-8.
103. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Optimizarea calității educației prin promovarea rețelelor de colaborare între instituțiile de învățământ*. Chișinău: 2004 ISBN 9975-901-50-6.
104. GRAHAN, LEE *Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanța organizațională*.-București, Editura CODECS, 2007, 291 p. ISBN 978-973-8060-90-6.
105. GUȚU, VI. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80 p. ISBN 9975-74-250-5.
106. GUȚU, VI. *Schimbarea de paradigme în teoria și practica educațională*. Chișinău: Ed. USM, 2009, 390p. ISBN 978-9975-70-797-8.
107. GUȚU, VI. *Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: Ed. USM, 2014, 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
108. GUȚU, VI. *Schimbarea de paradigme în teoria și practica educațională*. Chișinău: Ed. USM, 2009, 242p. ISBN 978-9975-70-794-7.
109. GUȚU, VI., COJOCARU V., COJOCARU T. et.al. *Management educațional*. Chișinău: CEP USM 2013, 533p. ISBN 978-9975-71-413-6.
110. GUZGAN, V. *Management educațional: cultura organizațională în unitatea școlară*.- Chișinău: Valinex, 2003.- 282 p. ISBN 9975-9714-6-6.
111. GUZGAN, V. *Cultura și comportamentul organizațional în instituția educațională*.-Chișinău: S.n.2013, Tipografia „Garamont-Studio” .-262p. ISBN 978-9975-115-04-9.
112. HOFFMAN, O. *Management. Fundamentele socioumane*. București: Editura Victor, 1999. 239 p. ISBN 973-98826-9-2.
113. HOFSTEDE, G. *Managementul structurilor multiculturale Software-ul gândirii*. București: Copyright Editura Economică, 1996. 304 p. ISBN 973-919-801-5.
114. HOPKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării* / Trad.: Stela Palii .- Chișinău: Editura Prut Internațional, 1998.- 256 p. ISBN 9975-69-058-0
115. HORSTMAN, M. *Managerul eficient*, trad. Nicoleta Dascălu, București, Ed. Curtea Veche Publishing, 2017, 239p, ISBN 978-606-588-972-9.

116. ILLERIS, KNUD (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014. 424p. ISBN 978-606-719-059-5,
117. IONESCU, GH. *Dimensiunile culturale ale managementului*. București: Editura Economică, 1996. 266 p. ISBN 973-919-845-7
118. IOSIFESCU, Ș. *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. București: Educația 2000+, 2008. 152 p. ISBN 978-973-1715-01-8,
119. IOSIFESCU, Ș. (coord.) *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*. Iași, Institutul Român de Management Educațional, 2003, 367 p. ISBN 973-857-03-2-8,
120. IOSIFESCU, Ș. (coord.) *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura Pro Gnosis, 2000. 160 p. ISBN 973-99707-0-7.
121. IUCU, R. *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*.- Iași: Editura Polirom, 2000.- 200 p. ISBN 973-683-400-X.
122. IUCU ROMIȚĂ, B. I. *Instruire școlară: perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2008. 220p. ISBN 978-973-46-1151-5.
123. JINGA I. *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993. – 191 p. ISBN 973-30-2356-6.
124. JINGA, I., NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București, editura Edits, 1995, 256p. ISBN 973-41-03220-2.
125. JINGA, I., STEFĂNESCU, V. *Evaluarea performanțelor școlare*. București: 1999. 247 p. ISBN 973-980-056-4.
126. JOIȚA E. *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis 2006. 318 p. ISBN 978-973-679-316-5.
127. JOIȚA E. *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o practică praxiologică*. București, EDP, 1998 ISBN 973-30-5945-5.
128. JOIȚA E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010. 280 p. ISBN 978-973-611-661-2.
129. JONAERT P., ETTAZEBI, M., DEFISE, R. *Curriculum și competențe*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2010. ISBN 978-973-7973-98-6.
130. JUC, N. *Monitorizarea în școală*. Chișinău: Tipografia Centală, 2010. 210 p. ISBN 978-9975-78-903-5.
131. KHAN, S. *O singură școală pentru toată lumea. Să regândim educația*. București: Ed. Publica, 2015. 248 p. ISBN 978-606-8360-31-7.
132. KOTARBINSCHI, T. *Tratat despre lucrul bine făcut*. București: EDP, 1998. 134 p.
133. *Legea Educației Naționale (LEN) nr.1/2011 cu modificările și completările ulterioare*.

134. MAN, M. (coord.) *Eficiența activității manageriale în învățământul preuniversitar*. Craiova: Ed. Arves, 2006. 144 p. ISBN – 10: 973-8904-34-X ISBN – 13: 978-973-8904-34-7.
135. MANOLESCU, M. *Referențialul în evaluarea școlară*. București: Ed. Universitară, 2015. 354 p. ISBN 978-606-28-0265-3.
136. MARILYN, F. *Predare și învățarea creativă / Trad.: N. Negru*. Chișinău: Editura uniunii sciitorilor, 1996. 148 p. ISBN 9975-68-014-3.
137. MARCUS, BUCKINGHAM, CURT, COFFMAN. *Manager contra curentului: ce fac marii manageri altfel decât ceilalți*. București: Editura ALLFA, 2007. 236p. ISBN 973-8457-42-4.
138. MASLOW, A. H. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2009. 567 p. ISBN 978-973-707-159-0.
139. MAXWELL, J. C. *Dezvoltă liderul din tine*. București: Editura Amaltea, 2018. 296 p. ISBN 978-973-162-181-4.
140. MAXWELL, J. C. *Lider la 360: dezvoltăți puterea de influență oriunde te-ai afla în cadrul organizației*. București: Amaltea, 2009. 343 p. ISBN 978-973-162-036-7.
141. MAXWELL, J. C. *Totul despre lideri, atitudine, echipă, relații*. Tradus de Iris Manuela Anghel- Gâtlan. București: Ed. Amaltea, 2005. 263 p. ISBN 973-778026-4.
142. MAXWEL, J. C. *Cele 21 legi supreme ale liderului*. București: Almaterra, 2017. 200 p. ISBN 978-973-162-173-9.
143. MERYEM, le SAGET. *Managementul intuitiv*. Trad.: Carmen D. L. București: Editura Economică, 1999. 296 p. ISBN 973-590-094-7.
144. MEZIROU, J. *O privire de ansamblu asupra învățării transformatoare*. În: Teorii contemporane ale învățării: autori de referință/Knud Illeris. București: Editura Trei, 2014.424p ISBN 978-606-719-059-5.
145. MIHULEAC, E. *Bazele managementului*. București: Editura Tempus, 1994. 352 p. ISBN 973-962-020-5.
146. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategie, evaluare*. Trad.: Onofrei D. Chișinău: Editura Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
147. MÎNDRUȚ, O. *Instruirea centrată pe competențe-între dimensiunea teoretică și aplicarea la clasă*. București: Revista de Pedagogie nr.58 (3) 2010, p. 127-139. Editura RCR Editorial, 260 p. ISSN 0034-8678.
148. MOCANU, M, SCHUSTER, C. *Managementul proiectelor: cale spre creșterea competitivității*. București: Editura All Beck, 2001. 204 p. ISBN 973-655-107-5.
149. MORARU, I. *Modelul Liceului Teoretic Național. Școală pentru viață*. București: Ed. Niculescu, 2019. 143 p. ISBN 978-606-38-0272-0.

150. MORARU, I. *Introducere în psihologie managerială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 157 p. ISBN 973-30-4772-4.
151. MORARU, I., TABACIU, A. *Tratat de psihologie managerială*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 383 p. ISBN 973-305-721-5.
152. MUREȘAN, P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București: Editura CERES, 1990 .- 276 p. ISBN 973-40-0023-3.
153. NEGREȚ-DOBRIDOR, PĂNIȘOARĂ, I. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2005. 256 p. ISBN 978-973-46-1076-1.
154. NEACȘU, I. *Instruire și învățare: teorii, modele, strategii*. București: Editura Științifică, 1990.- 343 p. ISBN 973-290-070-9.
155. NECULAU A. (coord.) *Analiza și intervenția în grupuri și organizații*. Iași: Polirom, 2001, 296 p. ISBN 973-683-604-5.
156. NICA P., IFTIMESCU A. *Management: concepte și aplicații*. Iași: Editura Polirom, 2003. 346 p. ISBN 973-8243-87-4.
157. NICOLĂESCU, O., VERBONCU, I. *Fundamentele managementului organizației*. București: Ed. Universității, 2008. 413 p. ISBN 078-973-749-448-1.
158. NICOLĂESCU, O., VERBONCU, I. *Metodologii manageriale*. București: Tribuna Economică, 2001. 391 p. ISBN 973-8257-46-8.
159. NISKIER, A. *Filosofia educației o viziune critică*. Trad.: Iulia Bălan. București: Editura Economică, 2000. 368 p. ISBN 973-590-270-2.
160. OPREA, C. L. *Strategii didactice interactive*. București: E.D.P, 2008., 316p, ISBN 978-973-30-2447-7.
161. PANIȘ, A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău: Editura Print-Caro, 2010, 144 p. ISBN 9789975418751.
162. PATRAȘCU, D. *Gesionarea și dezvoltarea culturii organizaționale în instituția organizațională*. Chișinău, Univers Pedagogic nr.4(60) p.81-93. ISSN 1811-5470
163. PATRAȘCU, D., GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității*. Chișinău: S.n, Î.S.F.E.-P „Tipografia Centrală”, 2011. 382 p. ISBN 978-9975-53-009-5.
164. PĂUN, E. *Școala abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999. 170 p. ISBN 973-683-220-1.
165. PĂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes:59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009. 332 p. ISBN 978-973-46-1316-8.
166. PĂNIȘOARĂ, G., PĂNIȘOARĂ, I. O. *Managementul resurselor umane. Ghid practic*. Iași: POLIROM, 2005. 358 p. ISBN 973-46-9-0070-2 .

167. PÂSLARU, VL. *Dimensiuni conceptuale ale calității educației*. Didactica Pro, 2008, nr.4-5, p.18-21. ISSN 1810-6455.
168. PÂSLARU, VL. *Principiul pozitiv al educației*. Editura CIVITAS: Chișinău: 2003. 320 p. ISBN 997-591-208-7.
169. PÂSLARU, VL. *Societatea cunoștințelor - o provocare a conceptului educațional modern*//Didactica Pro., 2008, nr. 1(47), p. 4-7. ISSN 1810-6455.
170. PERETTI, DE ANDRE. *Educația în schimbare*. Iași: Editura Spiru Haret, 1996.- 182 p. ISBN 973-97578-1-2.
171. PETRESCU, P., SIRINIAN, L. *Management educațional*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. 280 p. ISBN 973-35-1328-8.
172. PITARIU, D. H. *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor profesionale*. București: Editura ALL, 1994. 260 p. ISBN 973-915-639-8.
173. POTOLEA, D., TOMA, S. *Conceptualizarea „competenței”: concept și implicații pentru programele de formare a adulților*. În: A III-a Conferință Națională de educație a adulților „10 ani de dezvoltare europeană a educației adulților” (coord.S. Sava) 19-20 martie, 2010. Timișoara: Ed. Eurostampa, 2010.
174. PRICOPIE, R., STĂNCIUGELU, I., IONESCU, M. A. *Relațiile publice în școli. Încredere și parteneriat comunitar*. București: SNSPA, Ed. Comunicare.ro, 2008. 146 p. ISBN 978-973-711-144-9.
175. REY, BERNARD, DEFRANCE, ANNE et all. *Competențele în școală: formare și evaluare*. București: Aramis Print, 2012. 207 p. ISBN 978-973-679-932-7.
176. ROȘCA, M. G. *Managementul schimbării în organizația școlară*, Bacău: Ed. Rovimed Publishers, 2015, 162p, ISBN 978-606-583-579-5.
177. RUSU, C. *Managementul schimbării*. București: Editura Economică. 2003. 456 p. ISBN 973-690-924-3.
178. SAVOYAT, B. *Secretele eficienței: cum să faci mai mult într-un timp mai scurt*. București: Irescon, 2007. 376 p. ISBN 978-973-7694-24-9.
179. SILISTRARU, N. *Dinamica și funcționarea dimensiunilor educației*. Chișinău: c. n., 2001. 226 p. ISBN 978-997-596-8508.
180. STANCU, S., MIHAIL, N. *Metode și tehnici de conducere: teorie și aplicații*. București: Ed. Economică, 2006. 435 p. ISBN (13)973-973-709-254-9.
181. STOICA, A., MIHAIL, R. *Evaluarea educațională: Inovații și perspective*. București: Humanitas, 2008. 221 p. ISBN 978-93-689-153-3.
182. STOG, L., CALUSCH, M. *Psihologia managerială*. Chișinău: Cartier, 2002. 294 p. ISBN 9975-79-141-7.

183. STROE, M. (coord.) *Competența didactică – perspectivă psihologică*. București: Editura ALL Educational, 1999. 176 p. ISBN 973-684-016-6.
184. ȘLEAHTIȚCHI, M. *Liderii* Chișinău: Știința, 1998. 316 p. ISBN 9975-67-099-7.
185. TABACHIU, A., MORARU, I. *Tratat de psihologie managerială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. - 380 p. ISBN 973-30-5721-5.
186. TELLER, YVAN. *Resurse umane și dezvoltarea organizațională*. București: Editura Cavallioti, 1999. 303 p. ISBN 973-9463-03-7.
187. TICHY, N., COHEN E. *Liderul sau arta de a conduce*. București: Editura Teora, 2000. 431 p. ISBN973-601-938-1.
188. TVIRCUN ,V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. București: Litera, 2012. 310 p. ISBN 978-606-8481-91-3.
189. VLĂSCEANU, M. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Editura Polirom, 2003. 332 p. ISBN 973-681-412-2.
190. VLĂSCEANU, M. *Psihologia organizațiilor și a conducerii*. București: Editura Paideia, 1993. 378 p. ISBN 973-9131-00-X.
191. VOICULESCU, F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: ARAMIS, 2004. 414 p. ISBN 973-679-039-8.
192. VOLOSATÎI, B. *Metodologia demersurilor manageriale în perspectiva dezvoltării instituției școlare: Teză de doctor în pedagogie*. Chișinău: 2003.
193. ZAHARIA, D., GHERGHE, M. A. *Manualul directorului de școală*, Pitești: Ed. Aralela 45, 2015. 205 p. ISBN 978-973-47-2198-6.
194. ZLATE, M. *Leadership și Management*. Iași: Editura Polirom, 2004. 233 p. ISBN 978-973-681-616-8.
195. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional managerială*. Vol. I. Iași: Editura Polirom, 2004. 568 p. ISBN 973-681-680-X.
196. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional managerială*. Vol. II. - Iași: Editura Polirom, 2007. 673 p. ISBN 978-973-46-0452-4.
197. ZLATE, M. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2008. 342 p. ISBN 078-973-707-195-8.
198. ZORLEANȚAN, T., BURDOUS, E., CĂPRĂRESCU, GH. *Managementul organizației*. Vol. I. București: Editura Holding Reporter, 1996. 416 p. ISBN 973-974-623-3 .
199. ARGYRIS, CHRIS. *On Organizational Learning*. Cambridge: MA: Blackwell, 1992. 480 p. ISBN – 13: 978-0631213093.
200. Le BOTERF, G. *Linginerie des competences*. Paris: Les Editions d Organisation, 1998. 444 p. ISBN – 13: 978-2708122482.

201. CAMBELL, J. P. *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill, 1990. 546 p. ISBN 978-007-009-675-2.
202. JARVIS, P., PARKER, S. *Human Learning: An Holistic Approach*. Londra: Routledge, 2005. 226 p. ISBN 0-415-34098-5 .
203. PERRENOUD, P. *Construire des competences des ecoles*. Paris: ESF editeur, 2008. ISSN 1705-0065 (digital).
204. SCHEIN, E. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992. 418 p. ISBN 1-55542-487-2.
205. TAYLOR, L. *Educational Theories and Instructional Design Models. Their Place in Simulation*. În: www.siaa.asn.au/get/2396672209.pdf .
206. WENGER, E. *O teorie socială a învățării*. În: Teorii contemporane ale învățării: autori de referință/Knud Illeris. București:ed.Trei, 2014. 424 p. ISBN 978-606-719-059-5.
207. WILLIAMS, D. *Lidership Real: oameni și organizații, față în față cu marile provocări*.- București: Editura CODECS, 2007. 277 p. ISBN 978-973-8060-89-0.a
208. АРМСТРОНГ, М. *Стратегическое управление человеческими ресурсами*. Москва: Издательский дом „ИНФРА – М”, 2000. 327 с. ISBN 5-16-001192-7 (RUSIA) ISBN 0-7494-3331-0 (ANGLIA).
209. <https://www.edupedu.ro/ministerul-educatiei-627-dintre-elevi-au-luat-note-pest-5-la-matematica-si-806-la-examenul-de-limba-romana-evaluarea-nationala-2019/>
210. <https://www.examenultau.ro/blog/analiza-comparativa-a-rezultatelor-evaluarii-nationale-2019-vs-2018/>
211. http://www.isj.gl.edu.ro/html/sub_linkuri/MANAGER/2019_2020/Analiza_%20starea%20invatamantului_2018-2019.pdf

ANEXE

Anexa 1. Redimensionarea funcțiilor școlii la toate nivelurile sociale [Iosifescu, 118]

	Funcțiile tehnice și economice	Funcțiile socio-umane	Funcțiile politice	Funcțiile culturale	Funcțiile educaționale
Nivel individual	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea cunoașterii și formarea deprinderilor • Educația pentru carieră 	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea psihologică • Dezvoltarea socială • Dezvoltarea potențialului 	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor civice 	<ul style="list-style-type: none"> • Aculturație • Socializare pe baza valorilor, normelor și credințelor 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea pentru a învăța și a se dezvolta • Învățarea pentru a-i învăța și pentru a-i ajuta pe ceilalți • Dezvoltarea profesională
Nivel instituțional	<ul style="list-style-type: none"> • Școala - loc de viață • Școala - loc de muncă • Școala - furnizor de servicii 	<ul style="list-style-type: none"> • Școala - sistem / entitate socială • Școala - sistem de relații interumane 	<ul style="list-style-type: none"> • Școala - loc de socializare politică • Școala - loc de coalizare politică • Școala - loc de dezbateri și critică politică 	<ul style="list-style-type: none"> • Școala - centru de transmitere și „reproducere” culturală • Școala - loc de revitalizare și integrare culturală 	<ul style="list-style-type: none"> • Școală – loc pentru învățare și predare • Școală - loc de diseminare a cunoașterii • Școala - centru al schimbării și dezvoltării educaționale
Nivel comunitar	<ul style="list-style-type: none"> • Servirea nevoilor instrumentale și economice 	<ul style="list-style-type: none"> • Servirea nevoilor sociale ale comunității 	<ul style="list-style-type: none"> • Servirea nevoilor politice ale comunității 	<ul style="list-style-type: none"> • Servirea nevoilor culturale ale comunității 	<ul style="list-style-type: none"> • Servirea nevoilor educaționale ale comunității
Nivel societal	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizarea unei forțe de muncă de calitate • Modificarea comportamentului economic • Contribuție la structurarea forței de muncă 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrare socială • Mobilitate socială / perpetuarea structurii de clasă • Egalitate socială • Selecția și alocarea resurselor umane • Dezvoltare și schimbare sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimare politică • Menținerea și continuitatea structurii politice • Promovarea democrației • Facilitarea dezvoltării și reformelor politice 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrare și continuitate culturale • Reproducere "culturală" • Producerea „capitalului „cultural” • Revitalizare culturală 	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea profesiunilor din sectorul educație • Dezvoltarea structurilor educaționale • Diseminarea cunoașterii și a informației • „Societatea care învață” (<i>„Learning society”</i>)



Anexa 3. Matricea pe domenii de management: tehnic, politic, cultural, în prezent [adaptare, 64]

	Misiunea și strategia	Structura organizatorică	Managementul resurselor umane
Sistemul tehnologic	<ul style="list-style-type: none"> • dominarea strategiei educaționale stabilită de instanțele superioare; • reorientare spre învățare, implementarea de metode interactive; • salarizare uniformă, buget auster • menținerea poziției declarative privind prioritatea educației 	<ul style="list-style-type: none"> • intenții de descentralizare; • crearea de noi structuri „ierarhice”, creșterea aparatului birocratic; • implicarea parțială a structurilor și rețelelor de tip informal 	<ul style="list-style-type: none"> • activitate în limitele „împuternicirilor”, conformism; • predomină numire în funcție de către organele de învățământ; • inițierea concursului pentru managerii școlari; • recompense minime, neadecvate muncii
Sistemul politic	<ul style="list-style-type: none"> • menținerea aspectului de reglementare a acțiunilor în plan educațional și al managementului aplicat; • organizații puțin deschise, tendință spre schimbare; • menținerea dependenței activității de structurile ierarhice 	<ul style="list-style-type: none"> • centralizarea puterii; • delegare limitată; • relații ierarhice de tip vertical; • delimitări funcționale rigide • stiluri de conducere nepronunțate, sub nivelul așteptărilor 	<ul style="list-style-type: none"> • tendință spre descentralizarea deciziilor; • executarea necondiționată a deciziilor organelor ierarhice superioare; • accent pe proceduri
Sistemul cultural	<ul style="list-style-type: none"> • comportament centralizat, de funcție • cultură organizațională în schimbare/devenire 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicare limitată, de sus în jos, predominant directivă 	<ul style="list-style-type: none"> • relații subordonate, ierarhice • ignorarea pregătirii cadrelor în aspectul culturii organizaționale

Anexa 4. Matricea schimbării/dezvoltării pe domenii de management, în viitor [adaptare, 64]

	Misiunea și strategia	Structura organizatorică	Managementul resurselor umane
Sistemul tehnologic	<ul style="list-style-type: none"> • promovarea unei politici educaționale proprii; • comunitate de învățare cu orientare spre egalitarism, cooperare, succes; • stabilirea propriului buget; • salarizare conform rezultatelor muncii 	<ul style="list-style-type: none"> • structuri plate, în rețea, accent pe valorizarea individului; • determinarea propriilor structuri, adecvate obiectivelor prestabilite 	<ul style="list-style-type: none"> • activitate pe bază de competență • selectarea personalului potrivit criteriilor de competență; • recompensă adecvată • (auto)formare
Sistemul politic	<ul style="list-style-type: none"> • autonomie școlară, acțiuni voluntare, decizii personale; • planificare pe termen mediu și lung; • particularism, necesitatea adaptării la situații concrete a condițiilor de schimbare și a relațiilor specifice 	<ul style="list-style-type: none"> • delegarea puterii și autorității; • susținerea structurilor informale; • stiluri eficiente de conducere 	<ul style="list-style-type: none"> • descentralizarea deciziilor; • împuternicirea oamenilor, luarea deciziilor prin consens și realizarea lor în comun; • implicare/participare în viața organizațiilor; • independență, accent pe rezultate și proces
Sistemul cultural	<ul style="list-style-type: none"> • cultură organizațională înaltă; • viziune, credințe și valori comune; • responsabilitate, imaginație, fantezie, ieșire din obișnuință, apropiind managementul de artă 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicare deschisă; • climat deschis; • relații de colaborare, respect și încredere 	<ul style="list-style-type: none"> • sistemul resurselor umane dă formă și modelează cultura „fără frontiere”; • relații colegiale de colaborare

- **Acțiune (comportamente):**
 - Influențarea strategiei (analiza, identificarea opțiunilor și proiectarea acțiunilor pe termen mediu și lung);
 - Cunoașterea problematicii organizaționale;
 - Gestionarea complexității;
 - Gestionarea schimbării (inovare, progres, orientare spre cauze);
 - Centrare pe competențe profesionale;
 - Accent pe proces, rezultate;
 - Multe decizii, în timp scurt, ce afectează puțini oameni;
- **Cogniții (gânduri, convingeri):**
 - Identificarea aspirațiilor și a obiectivelor;
 - Armonizarea convingerilor individuale și organizaționale;
 - Integralitatea formării imaginii situației viitorului dorit (sistemică, dinamică);
 - Posibilitatea unei strategii alternative;
 - Verificarea scopurilor;
 - Înțelegerea, motivarea și dezvoltarea celorlalți;
 - Inspirația încrederii și a angajamentului;
 - Managementul echipei / participativ;
 - Înțelegerea contextului organizațional.
- **Emoții (sentimente):**
 - Cunoașterea de sine;
 - Încrederea în sine;
 - Gestionarea emoțiilor;
 - Autocunoașterea;
 - Gestionarea propriei persoane.
- **Focalizare (atenție conștientă) în interior și exterior:**
 - Concentrare pe client/beneficiari;
 - Leadership autentic, gestionarea priorităților;
 - Creșterea funcțiilor școlii (tehnice, economice, socio-umane, politice, culturale, educaționale) la toate nivelurile sociale (individual, instituțional, comunitar, societal și internațional);
 - Centrare pe funcționarea strategică a școlii;
 - Centrare pe calitate;
 - Stil autentic de conducere.
- **Intentii (sopuri):**
 - Dezvoltarea ființei umane, a identității sale;
 - Promovarea managementului excepțiilor;
 - Eficiența individuală și organizațională;
 - Personalitate realizată, împlinită în viață;
 - Învățare continuă.
- **Rezultate (consecințele finale):**
 - Valoarea adăugată a calității educației (progres în realizarea obiectivelor stabilite);
 - Valoarea creată a calității educației (realizarea de noi obiective și noi domenii abordate de către școală);
 - Valorizarea individului, a capacităților sale;
 - Integrarea socială a absolvenților.
- **Sistem (contextul):**
 - Politici educaționale realiste axate pe calitate;
 - Prioritate individului, afirmării identității;
 - Structuri organizaționale descentralizate,
 - Autonomie instituțională și pedagogică;
 - Cultură organizațională definită;
 - Comunicare deschisă;
 - Roluri și relații clar definite;
 - Ierarhii „plate”, delegare maximă
- **Tensiune (energie în corp):**
 - Echilibru între viața personală și cea profesională;
 - Relații interumane de încredere;
 - Asumarea liberă de responsabilități;
 - Pasiune.

▪ **Acțiuni (comportamente)**

- Influență de natură funcțională;
- Obiective stabilite în termeni generali, planificare curentă;
- Acțiuni sporadice cu precădere în bază de intuiție și a experienței;
- Orientare la cerințele situației existente concepută fragmentar, static, în limitele prezentului;
- Acțiuni de tip manipulativ;
- Folosirea resurselor prin „încadrare în consumul normativ”
- Puține decizii care afectează mulți oameni și iau mult timp;
- Accent pe proceduri;
- Competențe de tip administrativ;
- Evitarea riscului, conformitate;

▪ **Cogniții (gânduri, convingeri)**

- Gândire liniară, analiză fragmentară, limitată, superficială;
- Strategii curente, de alternative nu se examinează;
- Imaginea viitorului există în formă generală, fragmentar;
- Lipsa tendinței de verificare a scopurilor;
- Raționalitate în aparență;

▪ **Emoții (sentimente)**

- Oamenii sunt defensivi, inconștienți;
- Sentimente de vulnerabilitate;

▪ **Focalizare (atenție conștientă prioritar în interiorul organizației)**

- Conducere staționară, reproductivă, reactivă;
- Concentrare pe sarcini curente;
- Centrare pe managementul de sistem;
- Orientare spre efecte;
- Adaptare la ceea ce s-a întâmplat deja;
- Stil de conducere sfidător/docil.

▪ **Intenții (scopuri)**

- Scopuri nedefinite clar;
- Formarea personalității preponderent executante;
- Implicarea în activități a personalului în limitele „împuternicirilor” acordate

▪ **Rezultatele (consecințe finale)**

- Performanțe rar / greu măsurate;
- Capacitate limitată de încredere a noului;
- Rezultate nediscutabile;
- Distanțarea personală de rezultate.

▪ **Sistem (context, relații)**

- Centralizare a puterii;
- Ignorarea structurilor informaționale;
- Inerție, inflexibilitate, roluri nedefinite clar;
- Ierarhii înalte, delegare limitată;
- Comunicare directivă, limitată;
- Cultură organizațională nedefinită.

▪ **Tensiune (energie în corp)**

- Comportament centralizat, de funcție;
- Exigența neîncrederii;
- Neasumarea riscului;
- Constrângere, comportament centrat pe putere;
- Relații subordonate, ierarhice.

Anexa 7. Taxonomia acțiunilor eficiente în perspectiva reconsiderării funcțiilor manageriale

	 Trecut	 Prezent/Viitor
Planificare	<ul style="list-style-type: none"> - misiunea formulată de administrație; - viziune nedefinită clar, greu de evaluat; - identificare și selectare a obiectivelor pe termen scurt; - domeniu de acțiune doar a directorului; - centrare pe funcționare a sistemului școlii; - axare pe „control”; - prioritatea acțiunilor și măsurilor; - orientări spre îmbunătățirea stării sistemului; - schimbare parțială, fragmentară; - centrare pe organizație; 	<ul style="list-style-type: none"> - misiunea organizației unanim acceptată de comunitate, adecvată cerințelor societății și opțiunilor individuale; - viziunea asupra organizației ca întreg formulată în comun în contextul resurselor, credințelor și valorilor organizației; - orientare prioritară pe termen lung, convertirea obiectivelor organizaționale școlare în obiective personale; - acțiune cu implicare / participare a actorilor educaționali; - centrare pe funcționare strategică a școlii; - axare pe „angajament aplicativ”; - prioritate procesului și rezultatelor; - orientate spre schimbare, asigurarea calității educației; - schimbare complexă, holistică; - centrare pe relații, sarcină și eficiență, satisfacerea clienților/beneficiarilor;
Organizare	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilitate prin fișa de post; - structuri organizatorice formale (centralizare birocratică); - putere / autoritate redusă; - cultura organizațională slab conturată, manifestându-se practici și mentalități specifice sistemului de comandă; 	<ul style="list-style-type: none"> - asumare liberă de responsabilitate individuală; - structuri organizatorice formale (descentralizare organică); - putere / autoritate delegată; - cultură organizațională cu trăsături distincte, orientată spre competență și acțiuni
Monitorizare	<ul style="list-style-type: none"> - cenrare pe control, reguli și proceduri; monitorizarea rezultatelor; 	<ul style="list-style-type: none"> - coordonare și control bazat pe scopuri împărtășite, valori și tendințe; - centrate pe eficacitate, economicitate, eficiență, efectivitate; - monitorizare de tip sistemic, managerial, competențial, monitorizarea inovațiilor;

	- informație limitată, destinată unor persoane; - „controlul calității”;	- difuzarea largă a informației; - asigurarea calității,
Evaluarea	- centrare pe proceduri de măsurare a rezultatelor imediate; - evaluare cantitativă – „fapte”; - evaluarea comportamentelor manifestate de elevi, ca rezultate ale învățării; - evaluarea diagnostică, prognostică, formativă, sumativă, certificativă;	- abordare ca proces a rezultatelor; aprecierea calității; - evaluare calitativă – „valori” (respect, toleranță); - evaluarea performanței, eficienței; - reglare, autoreglare, procese, cogniție;
Motivarea	- recompensarea individului; - autonomie individuală;	- accent pe echitatea recompenselor și pe recompensarea performanțelor de echipă; - contribuție la viața socială / comunitară;
	- egalitate; - crearea de oportunități/echitate	- diferențiere; - înlăturarea condițiilor care produc insatisfacție;
Dezvoltarea personalului	- organizare de cursuri, stagii, accentul pe achiziționare de cunoștințe;	- profesionalizarea activității didactice, formare/instruire continuă;
Formarea / dezvoltarea grupelor / echipelor	- implicare periodică, nesistemică la acțiunile de grup/echipă;	- formarea și dezvoltarea competențelor de relaționare la nivel intra și intergrupual de lucru în echipă; - „gîndire de grup”, sarcini de lucru al indivizilor și ale grupului;
Comunicarea	- comunicare limitată, directivă, pe verticală;	- comunicare deschisă, climat deschis; - comunicare în ambele sensuri; - relații de colaborare, respect și încredere
Soluționarea conflictelor și negocierea	- atmosferă tensionată, comunicare slabă	- competiție, cooperare, rezolvarea conflictelor; - atmosferă competiivă de toleranță, interacțiune între grupuri.
Decizia	- fragmentarea activității și separarea „gîndirii” de „acțiune”; - stil decizional unilateral; - consum de efort și timp în procesul implicării în luarea deciziei; - subparticipare la luarea	- accentuarea întregului și unificarea „gîndirii” și acțiunii; - stiluri decizionale multiple; - calitatea superioară a deciziei prin implicarea personalului; - supraparticipare la luarea deciziei;

	deciziei.	- abordare procesuală; - luarea deciziei pe baza datelor, informațiilor și faptelor.
<i>Stilul</i>	stilul directiv,administrativ;	- stil autentic,conducerea care are la bază valori;
<i>Structura</i>	structură mecanică,rigidă;	- structură organică,de tip rețea, calitatea este prezentă în fiecare verigă

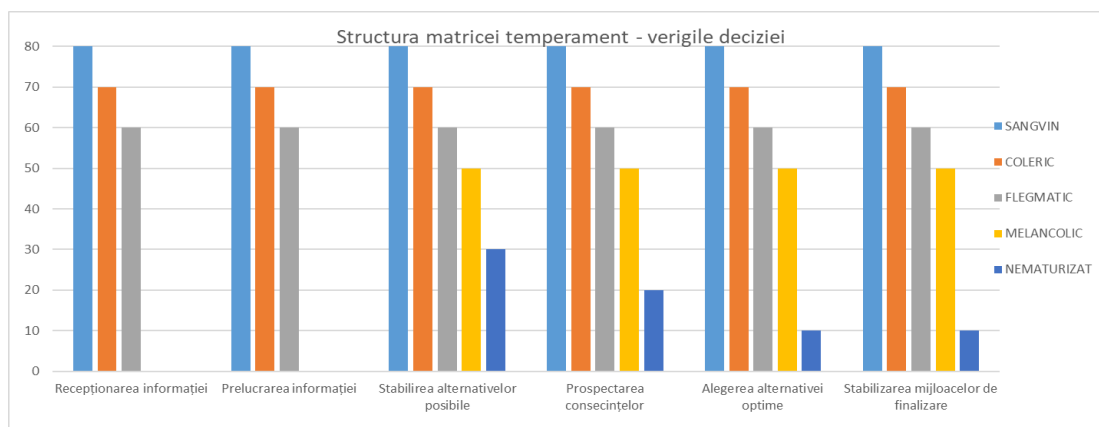
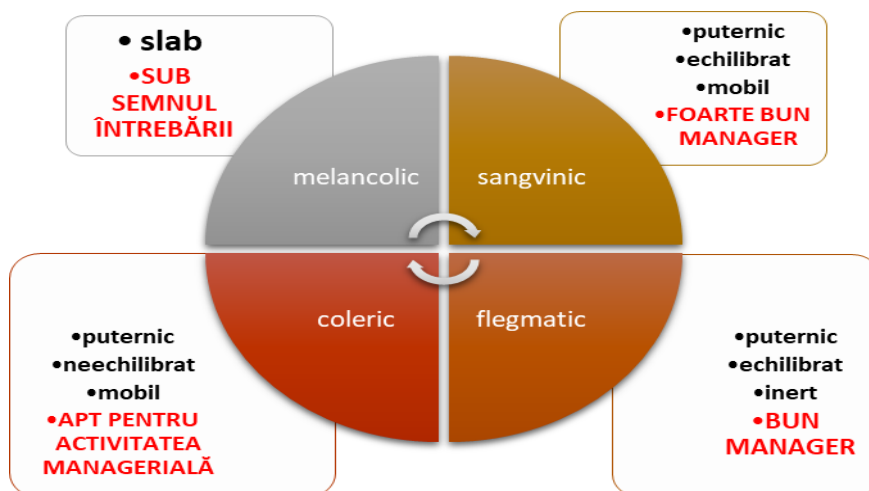
Anexa nr. 8 Stilul de conducere și trăsăturile individuale ale managerului

Structura caracterială, temperamentală și aptitudinală a personalității își pune o amprentă definitorie pe stilul managerial care influențează personalitatea prin feedback.

Lista 1	Lista 2	Lista 3									
Orientat	Consistent	Suplu									
Bogat	Generos	Optimist									
Stăpânit	Puternic	Lipsit de suplețe									
Lipsit de orientare	Lipsit de generozitate	Lipsit de disciplină									
Sărac	Lipsit de consistență	Lipsit de optimism									
Lipsit de stăpânire	Lipsit de putere										
Cerințele necesare funcției manageriale		Aprecierea cerințelor									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CERINȚE PROFESIONALE											
-nivelul pregătirii în management educațional											
-experiența în domeniul managerial											
-formare continuă în management											
-specializări noi în domeniul managementului											
CERINȚE INTELLECTUALE											
-spirit de inițiativă în activitățile întreprinse											
-memorie											
-imaginație în aplicarea domeniului managerial											
-responsabilitate în realizarea activităților											
-nivelul înțelegerii											
-motivație în activități											
-existența raționamentului în îndeplinirea funcției											
CERINȚE SPECIFICE											
-capacitate de conducere											
-lucru în echipă											
-dynamism											
-corectitudine, onestitate											
-creativitate											
-dorința de schimbare											
-comunicare											
-capacitate de mediere a conflictelor											
-relaționare în cadrul grupului											

<i>Latura dinamică a persoanei</i>		Funcțiile Conducerii					Are premise temperamentale – pentru a fi:
Tipul de activitate nervoasă	Temperamentul	Prevederea	Organizarea	Comanda	Coordonarea	Controlul	
Puternic	SANGUIN	Capacitate prospectivă mare, rapidă, realistă	Capacitate organizatorică dinamică, analitică și sintetică	Comandă echilibrată, democratică, autoritară	Coordonare operativă, armonioasă	Control activ, cu tact, agreabil, eficient	Foarte bun manager
Echilibrat							
Mobil							
Puternic	COLERIC	Viziune prospectologică mare, rapidă, mai mult realistă	Spirit organizatoric dinamic, preponderent sintetic	Înclinație spre maniera despotică în exercitarea comenzii	Coordonare operativă tensionată	Control activ, cu înclinație spre maniera cazonă	Apt pentru activitate managerială
Neechilibrat							
Mobil							
Puternic	FLEGMATIC	Capacitate proiectivă mare, relativ lentă, realistă	Aptitudine organizatorică mai puțin dinamică, analitică și sintetică	Comandă democratică, autoritară, echilibrată	Coordonare cvasioperativă, armonioasă	Control eficient, ușor înclinat spre dădăceală	Bun manager
Echilibrat							

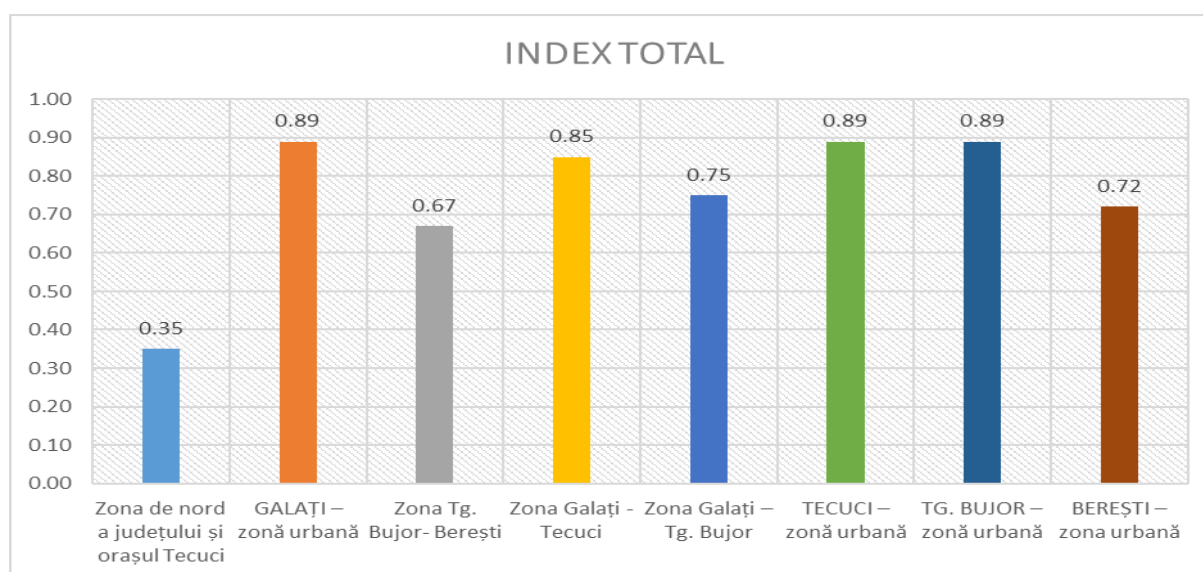
Inert							
Slab	MELANCOLIC	Capacitate de prevedere relativ mică	Însușiri organizatorice diminuate	Autoritate îndoielnică în comandă	Capacitate limitată de coordonare	Înclinație spre maniera permisivă	Sub semnul întrebării
	NEMATURIZAT	Aptitudine prospectivă redusă	Simț organizatoric slab	Lipsă de autoritate în comandă	Slabă capacitate de coordonare	Control ineficient	Contraindicat pentru activitatea managerială



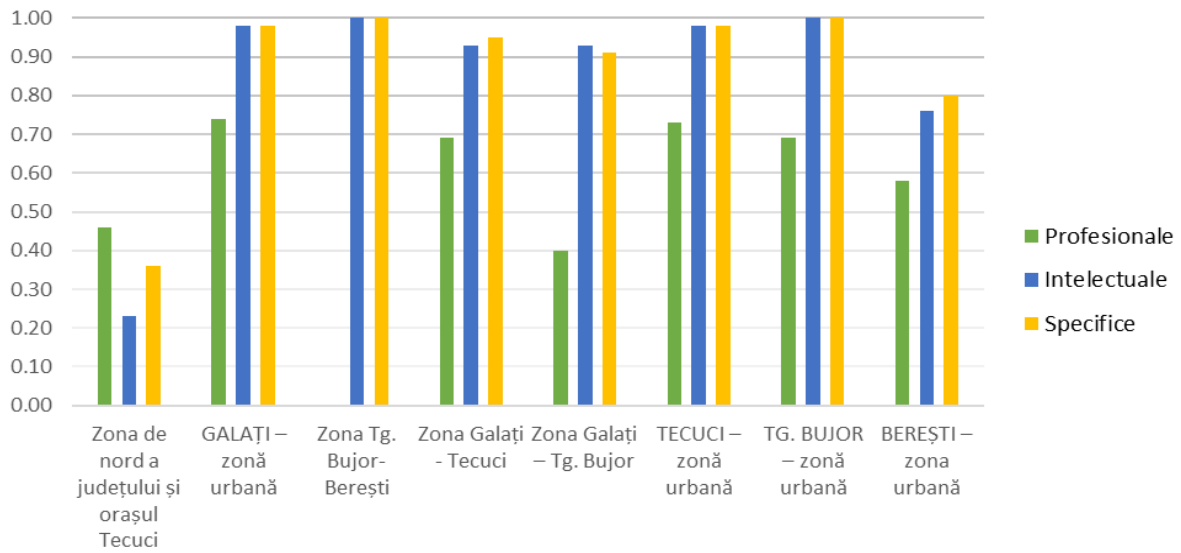
Anexa nr. 9 Profilul socio-profesional al managerului din județul Galați

Directorilor unităților școlare din județul Galați li s-a propus să-și aprecieze nivelul individual de pregătire în raport cu cerințele profesionale, intelectuale și specifice, conform următorului tabel:

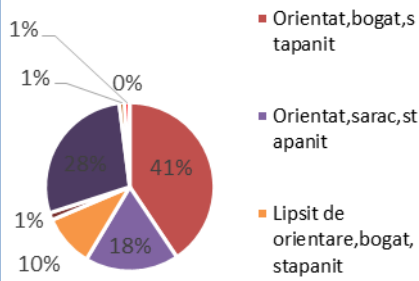
Index total (It)	Zona de referință a județului	Cerințele necesare funcției manageriale			
		Profesionale	Intelectuale	Specifice	It
1,05	Zona de nord a județului și orașul Tecuci	0,46	0,23	0,36	0,35
2,70	GALAȚI – zonă urbană	0,74	0,98	0,98	0,89
2,00	Zona Tg. Bujor-Berești	0,00	1,00	1,00	0,67
2,57	Zona Galați - Tecuci	0,69	0,93	0,95	0,85
2,24	Zona Galați – Tg. Bujor	0,40	0,93	0,91	0,75
2,69	TECUCI – zonă urbană	0,73	0,98	0,98	0,89
2,69	TG. BUJOR – zonă urbană	0,69	1,00	1,00	0,89
2,14	BEREȘTI –zona urbană	0,58	0,76	0,80	0,72
	TOTAL	4,29	6,81	6,98	6,01
	Valoarea medie a indexului	0,5362	0,8512	0,8725	0,7512



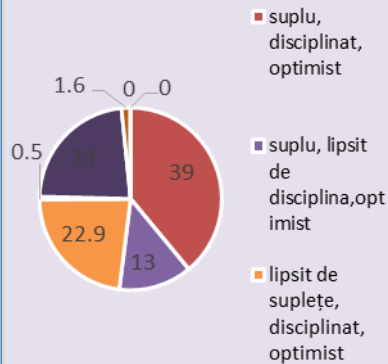
Cerințe



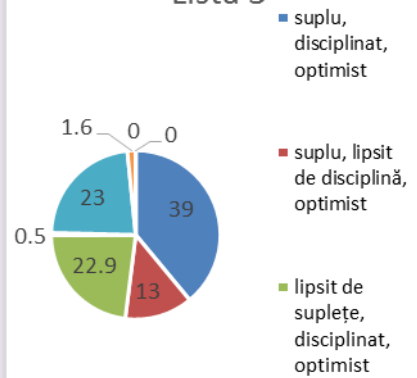
Lista 1



Lista 2



Lista 3



**STRUCTURA MATRICEI CUANTIFICATE CARACTERIAL-STILISTICE A
MANAGERULUI DIN JUDEȚUL GALAȚI**

Lista nr. 1

Nr. crt.	Structura caracterială	Semnul	Valoarea operațională relativă a structurii	Valoarea experimentală (%)	Expresia structurii caracteriale în stilul de conducere					
					Previțiune	Decizie	Organizare	Comandă	Coordonare	Control
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Orientat Bogat Stăpânit	+ + +	6	40,6	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +
2	Orientat Sărac Stăpânit	+ - +	4	18	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +
3	Lipsit de orientare Bogat Stăpânit	- + +	3	10	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +
4	Lipsit de orientare Sărac Stăpânit	- - +	1	1,4	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +
5	Orientat Bogat Lipsit de stăpânire	+ + -	5	28	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
6	Orientat Sărac Lipsit de stăpânire	+ - -	3	1	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -
7	Lipsit de orientare Bogat Lipsit de stăpânire	- + -	2	1	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -
8	Lipsit de orientare Sărac Lipsit de stăpânire	- - -	0	-	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

Valoarea orientării = 3

Valoarea bogăției = 2

Valoarea stăpânirii de sine = 1

Lista nr. 2

Nr. crt.	Structura caracterială	Semnul	Valoarea operațională relativă a structurii	Valoarea experimentală (%)	Expresia structurii caracteriale în stilul de conducere					
					Previțiune	Decizie	Organizare	Comandă	Coordonare	Control
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Consistent Generos Puternic	+ + +	6	44,5	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +
2	Consistent Lipsit de generozitate Puternic	+ - +	4	12,4	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +
3	Lipsit de consistență Generos Puternic	- + +	3	10	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +
4	Lipsit de consistență Lipsit de generozitate Puternic	- - +	1	0,5	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +
5	Consistent Generos Lipsit de putere	+ + -	5	30,6	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
6	Consistent Lipsit de generozitate Lipsit de putere	+ - -	3	1	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -
7	Lipsit de consistență Generos Lipsit de putere	- + -	2	1	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -
8	Lipsit de consistență Lipsit de generozitate Lipsit de putere	- - -	0	-	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

Valoarea consistenței = 3

Valoarea generozității = 2

Valoarea puterii = 1

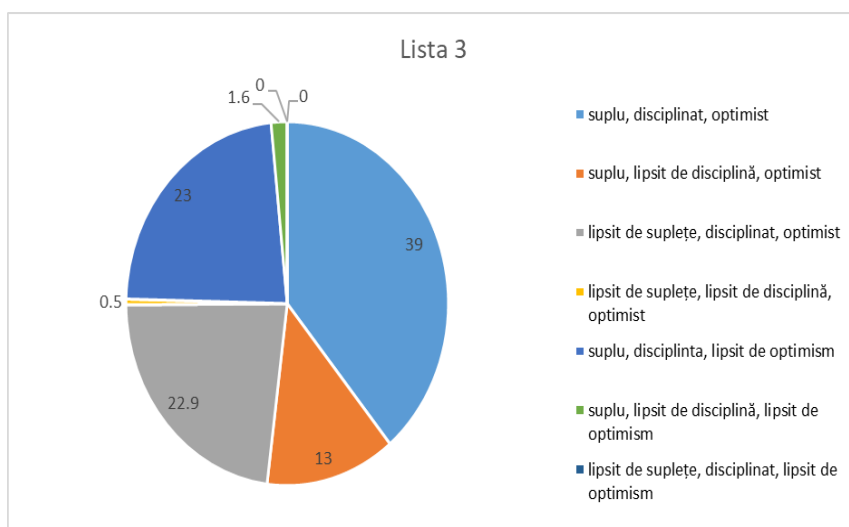
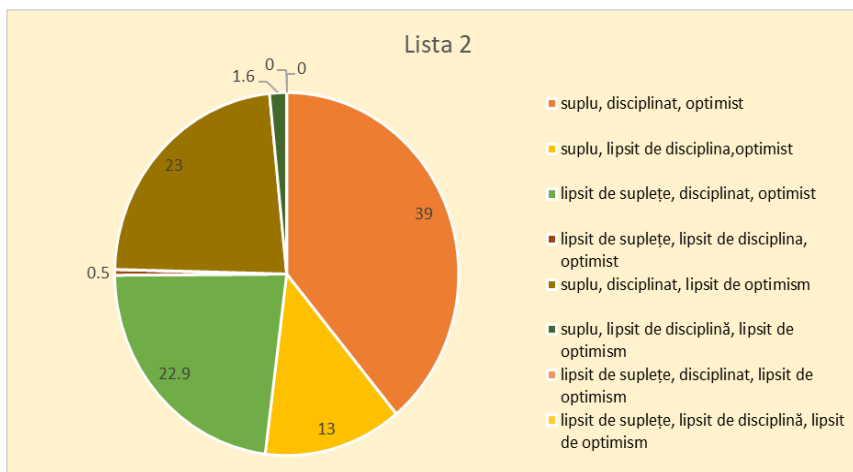
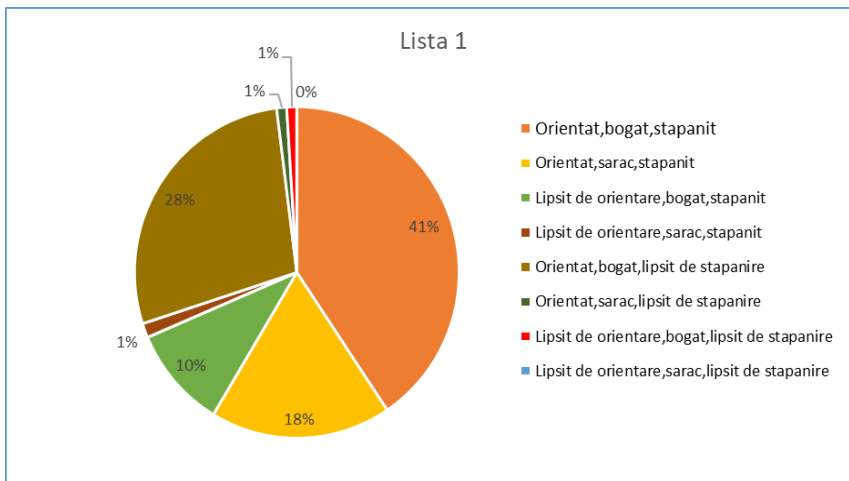
Lista nr. 3

Nr. crt.	Structura caracterială	Semnul	Valoarea operațională relativă a structurii	Valoarea experimentală (%)	Expresia structurii caracteriale în stilul de conducere					
					Previțiune	Decizie	Organizare	Comandă	Coordonare	Control
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Suplu Disciplinat Optimist	+ + +	6	39	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +
2	Suplu Lipsit de disciplină Optimist	+ - +	4	13	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +
3	Lipsit de suplețe Disciplinat Optimist	- + +	3	22,9	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +
4	Lipsit de suplețe Lipsit de disciplină Optimist	- - +	1	0,5	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +
5	Suplu Disciplinat Lipsit de optimism	+ + -	5	23	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
6	Suplu Lipsit de disciplină Lipsit de optimism	+ - -	3	1,6	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -
7	Lipsit de suplețe Disciplinat Lipsit de optimism	- + -	2	-	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -
8	Lipsit de suplețe Lipsit de disciplină Lipsit de optimism	- - -	0	-	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

Valoarea supleții = 3

Valoarea disciplinei = 2

Valoarea optimismului = 1



**STRUCTURA MATRICEI CUANTIFICATE TEMPERAMENTAL-STILISTICE A
MANAGERULUI DIN JUDEȚUL GALAȚI
-STILISTICE A MANAGERULUI**

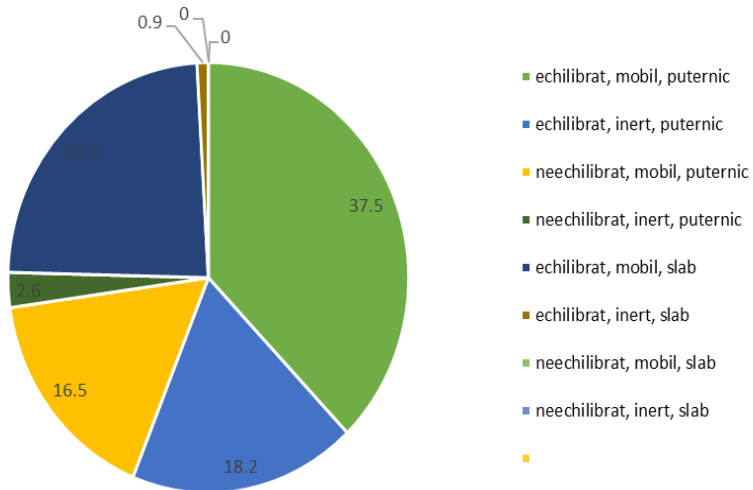
Nr. crt.	Structura caracterială	Temperamentul	Semnul	Valoarea operațională relativă a structurii	Valoarea experimentală (%)	Expresia structurii temperamentale în stilul de conducere					
						Previziune	Decizie	Organizare	Comandă	Coordonare	Control
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Echilibrat Mobil Puternic	Sangvinic	+ + +	6	37,5%	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +
2	Echilibrat Inert Puternic	Flegmatic	+ - +	4	18,2%	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +	+ - +
3	Neechilibrat Mobil Puternic	Coleric	- + +	3	16,5%	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +	- + +
4	Neechilibrat Inert Puternic	Coleric - Flegmatic	- - +	1	2,6%	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +	- - +
5	Echilibrat Mobil Slab	Sangvinic - Melancolic	+ + -	5	23,5%	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
6	Echilibrat Inert Slab	Flegmatic – Melancolic	+ - -	3	0,9%	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -
7	Neechilibrat Mobil Slab	Coleric - Melancolic	- + -	2	-	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -	- + -
8	Neechilibrat Inert Slab	Deficitar	- - -	0	-	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -

Valoarea echilibrului = 3

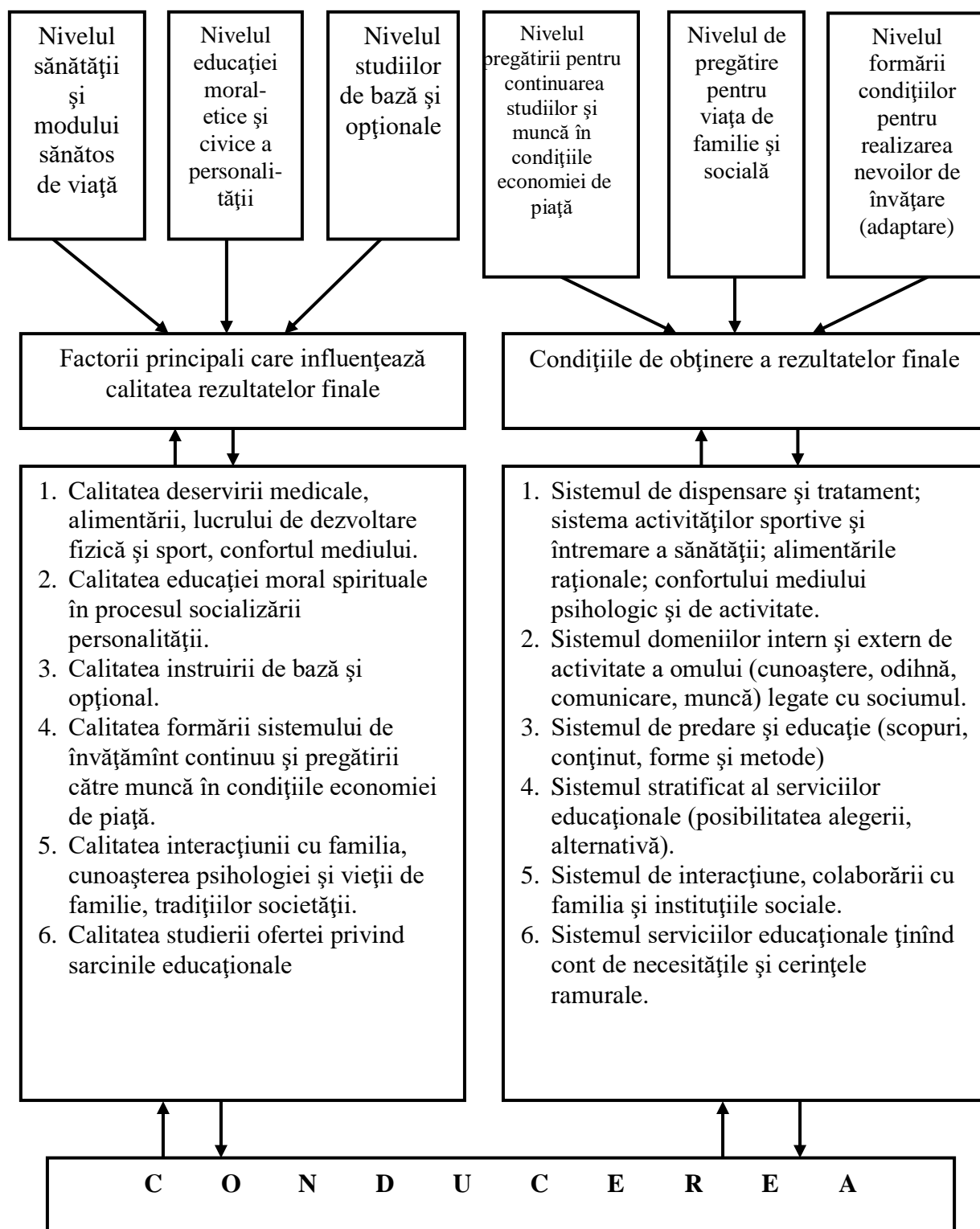
Valoarea mobilității = 2

Valoarea puterii = 1

Matricea temperamental-stilistică



<i>Stilul de conducere</i>	<i>Caracteristicile stilului relațional</i>	<i>Direcții de urmărit în cadrul dezvoltării</i>
Management tranzațional (Rezultate)	Este concentrat pe rezultate. Are o atitudine pragmatică și strict profesională. Are predispoziție către un management al performanței. Simte disconfort psihic față de exprimarea emoțiilor.	Să concentrat să-și înțeleagă impactul asupra celor din jur. Să exploreze cauzele evitării emoțiilor. Să-și formeze capacitatea de a-i motiva și prețui pe ceilalți.
Leadership docil (Intimitate)	Este grijuliu și atent. Recunoașterea îl energizează. Are nevoie de îmbărbătare. Este receptiv, dar potențial timid.	Să-și formeze capacitatea de a înfrunta divergențele. Să-și cultive asertivitatea în echilibru cu receptivitatea. Să învețe să ofere structură și direcție.
Leadership sfidător (Autonomie)	Este independent și productiv. Conduce prin control, e ambițios și intransigent. Îi este teamă de eșec / respingere.	Să-și formeze capacitatea de exprimare a sentimentelor, nu doar a raționamentelor logice. Să-și cultive aprecierea la adresa celorlalți. Să-și formeze un comportament mai relaxat.
Leadership autentic (Încredere)	Are flexibilitate în relațiile cu ceilalți. Încurajează colaborarea / sinceritatea. Este ferm, dar corect în demersul de conducere. Oferă și sprijin, și presiuni.	Să identifice obiective dinamizante. Să reînnoiască așteptările la adresa oamenilor pentru a le stimula energia. Să-și formeze capacitatea de a-i îndruma pe ceilalți.



Anexa 12. Evaluarea condițiilor din școală

Evaluarea/diagnosticarea condițiilor din școală

Vă propunem să răspundeți la întrebările de mai jos care ne vor permite să ierarhizăm condițiile din școală în vederea perfecționării școlii.

Vă asigurăm că informațiile vor fi confidențiale și nu vor fi aduse la cunoștința membrilor comunității școlare. Rezultatele pe care le vom obține vor servi drept bază în cercetarea noastră pentru dezvoltarea condițiilor din școală.

Întrebările nu au răspunsuri corecte sau incorecte, dumneavoastră alegeți răspunsul pe care-l considerați cel mai aproape de viziunea dumneavoastră.

Această ierarhie se aplică condițiilor importante pentru perfecționarea școlii. Ne interesează opinia dumneavoastră referitor la aplicabilitatea acestora în raport cu școala în care activați. Această informație este confidențială, iar răspunsurile pe care le veți oferi nu vor fi divulgate nici unuia dintre membrii comunității școlare. Rezultatele obținute însumate vor servi drept bază pentru activitatea de dezvoltare din școala dumneavoastră.

Acestora li se adaugă un șir de douăzeci și patru de afirmații despre școală. Am dori să aflăm cât de mult se potrivesc aceste afirmații propriei dumneavoastră percepții despre școală. Nu există răspunsuri corecte sau incorecte; pur și simplu, marcați spațiul din dreptul răspunsului pe care îl considerați cel mai apropiat de viziunile dumneavoastră.

Indicați care dintre funcțiile următoare vi se potrivește postului actual dintre funcțiile enumerate mai jos I se potrivește postul dumneavoastră actual:

- Funcție superioară de management
- Funcție medie de management
- Altă funcție

Cheia răspunsurilor:

- 1= Dezacord total (niciodată nu e așa).
- 2= Dezacord (rareori e așa).
- 3= Acord (uneori este așa).
- 4= Acord total (e valabil întotdeauna).

Încercuiți varianta potrivită de răspuns

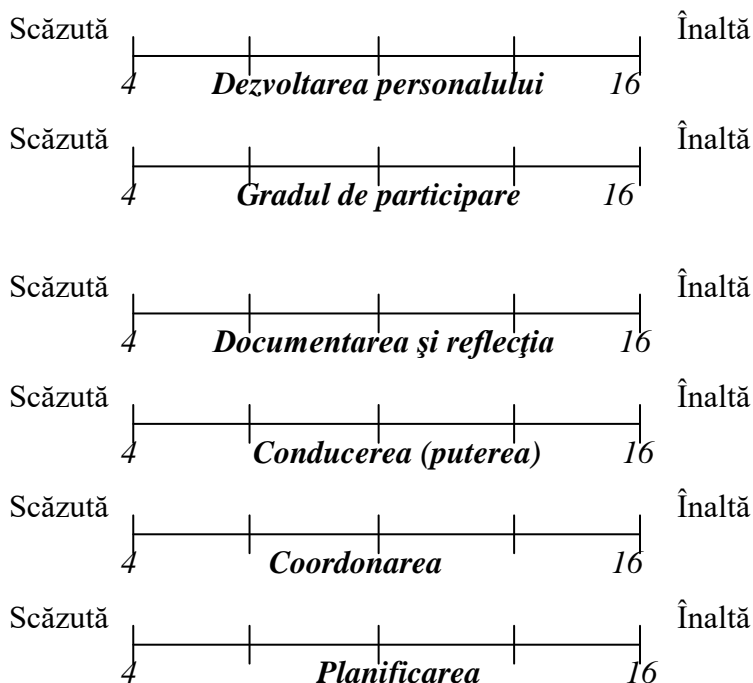
1. În școala dumneavoastră există politici potrivite dezvoltării personalului?
1 2 3 4
2. Există proceduri care asigură corelarea politicii pentru dezvoltarea personalului și necesitățile reale ale personalului?
1 2 3 4
3. Cunosc cui să mă adresez cu privire la propriile mele nevoi de formare profesională ?
1 2 3 4
4. Membrii personalului se susțin reciproc în activitățile de formare profesională ?
1 2 3 4
5. Implicarea elevilor în procesul decizional este reglementată printr-o politică general acceptată?
1 2 3 4

6. Există proceduri clar definite de implicare a elevilor în procesul decizional?
1 2 3 4
7. Elevii știu cu cine ar trebui să ia legătura pentru a-și expune opiniile pe marginea strategiei școlii?
1 2 3 4
8. Elevii mei vorbesc despre aspectele educaționale din școală?
1 2 3 4
9. În politica școlii se promovează experiența personalului în vederea orientării deciziilor privind dezvoltarea școlii?
1 2 3 4
10. În procesul de planificare se ține seamă de colectarea sistemică a informației?
1 2 3 4
11. Colegii contribuie la procesul de planificare?
1 2 3 4
12. Pot să îmi exprim liber opiniile despre strategiile și practicile școlii?
1 2 3 4
13. Este încurajat personalul să conducă activitatea de îmbunătățire?
1 2 3 4
14. Celor care își asumă roluri în conducere li se asigură sprijinul?
1 2 3 4
15. Cunosc cui să mă adresez cu privire la munca mea.
1 2 3 4
16. Cred că stilurile de conducere practicate sunt în general potrivite .
1 2 3 4
17. Există o politică bine definită cu privire la prioritățile dezvoltării?
1 2 3 4
18. Conexiunea și redundanța diferitelor activități sunt bine coordonate?
1 2 3 4
19. Există o imagine clară a personalului asupra propriilor responsabilități?
1 2 3 4
20. Relațiile de dincolo de cadrul școlii cu colegii contribuie pozitiv la munca mea?
1 2 3 4
21. Prioritățile reflectate în planuri sunt definite de comun acord?
1 2 3 4
22. Procedurile de comunicare sunt bine stabilite?
1 2 3 4
23. Știu cum să mă imolic în procesele de planificare din școală.
1 2 3 4
24. Procesele de planificare din școala noastră încurajează formarea unor relații pozitive de lucru ?
1 2 3 4

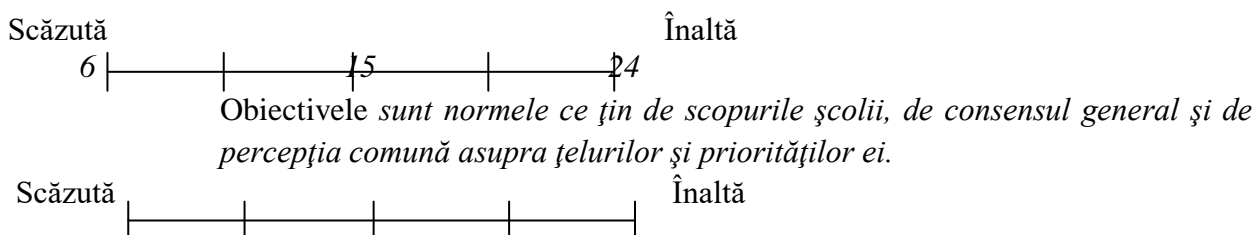
4. Diagnosticarea condițiilor din școala în care activați

Pentru a estima condițiile școlii în care activați, adunați rezultatele obținute la punctele 1-4 și veți obține valoarea pentru dimensiunea “dezvoltarea personalului”; cele de la punctele 5-8 vor genera “gradul de participare”; suma scorurilor de la punctele 9-12 caracterizează dimensiunea “informării și reflecției”, cele de la punctele 13-16 – “puterea sau conducerea”; scorurile totale la punctele 17-20 reflectă aspectul legat de “coordonatori”, iar cele de la punctele 21-24 dezvăluie dimensiunea planificării. “Vizualizarea” acestor scopuri oferă o indicație asupra condițiilor școlii dumneavoastră, care poate servi ulterior drept bază pentru discuție.

Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării



Această scară vă permite să estimați unele dintre normele caracteristice ale școlii dumneavoastră. Adunați scorurile de la punctele 1, 5, 9, 13, 17, 21 și veți obține dimensiunea *obiectivelor*; prin însumarea scopurilor obținute pentru punctele 2, 6, 10, 14, 18, 22 veți afla dimensiunea *structurii*; prin totalizarea valorilor de la punctele 3, 7, 11, 15, 19, 23 veți stabili dimensiunea *rolurilor*; în sfârșit, prin adunarea cifrelor de la punctele 4, 8, 12, 16, 20, 24 veți calcula valoarea ce caracterizează dimensiunea *relațională*. Prin vizualizarea tuturor acestor dimensiuni veți avea indicații asupra managementului din școala dumneavoastră și aceste date vor putea servi drept baza pentru discuțiile ulterioare.

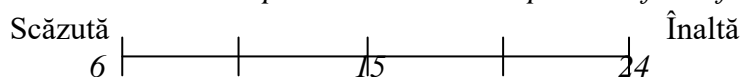


6

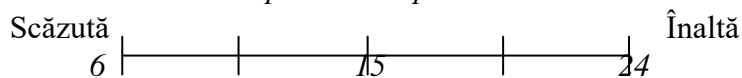
15

24

Structurile sînt normele ce țin de relațiile, responsabilitățile și obligațiile reciproce caracteristice pentru diferite funcții și deținătorii acestora



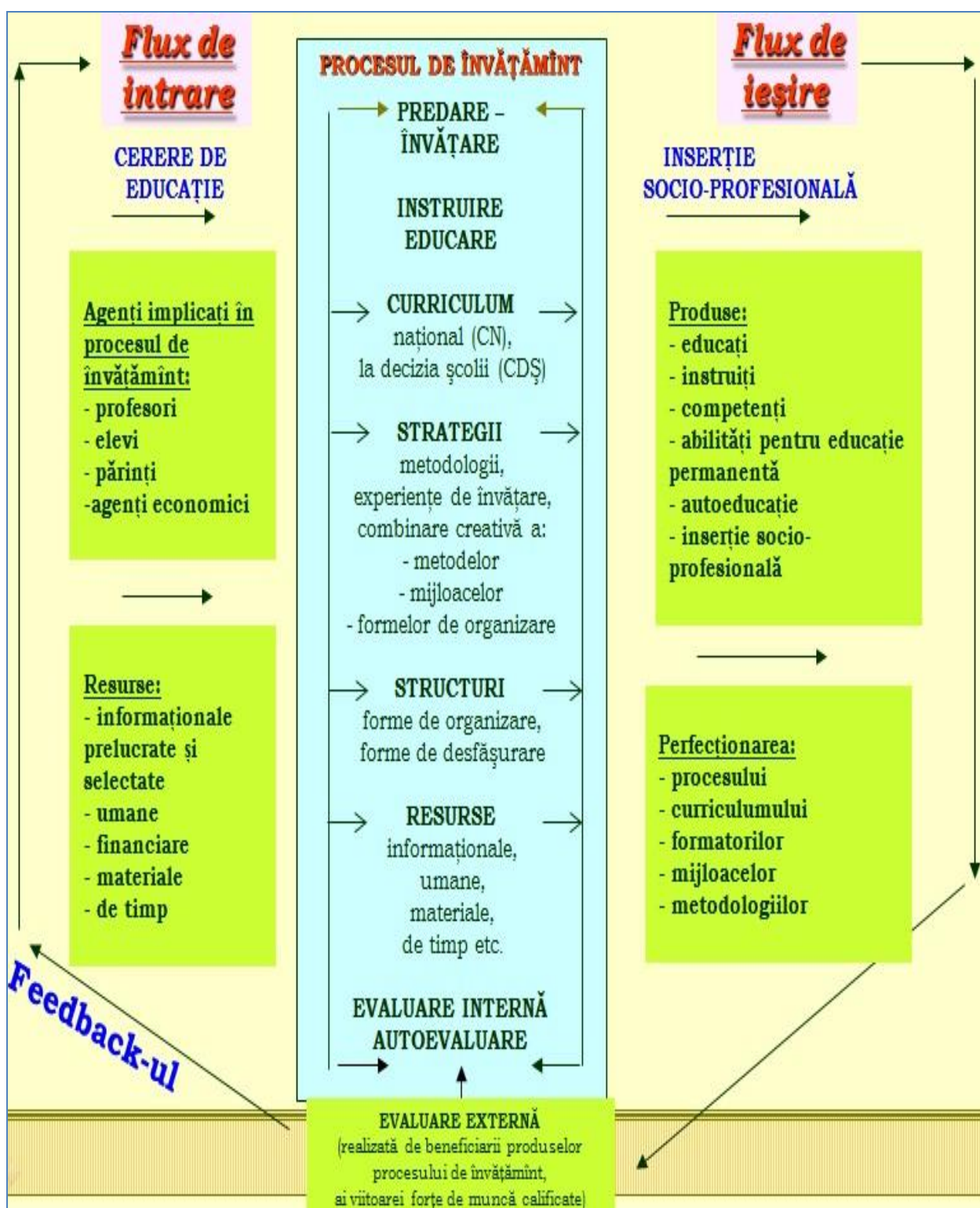
Rolurile sunt normele ce țin de modul în care ar trebui să se manifeste o persoană cu o funcție concretă, sau cum ar trebui să interacționeze și să se comporte două persoane.



Relațiile reprezintă normele ce țin de nivelurile de susținere neoficială, pe care colegii le așteaptă de la alții sau și le oferă reciproc.

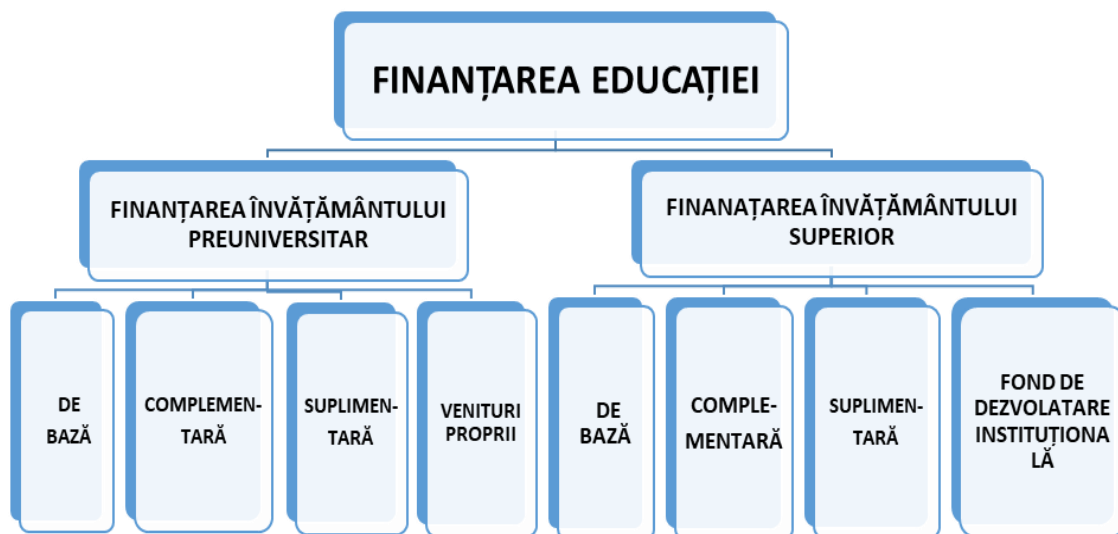
Pentru a ușura mecanismul de evaluare am devizat conținutul activității supus diagnosticării în 4 niveluri de apreciere: *scăzut, satisfăcător, suficient, înalt*, care se încadrează în intervalul de la - 1, 00 (minim), 0, 00 pînă la + 1, 00 (maximum) calculându-se indexul după metoda prezentată mai sus.

Anexa 13. Procesul de învățământ: componente și interacțiune [după M. Mircescu]



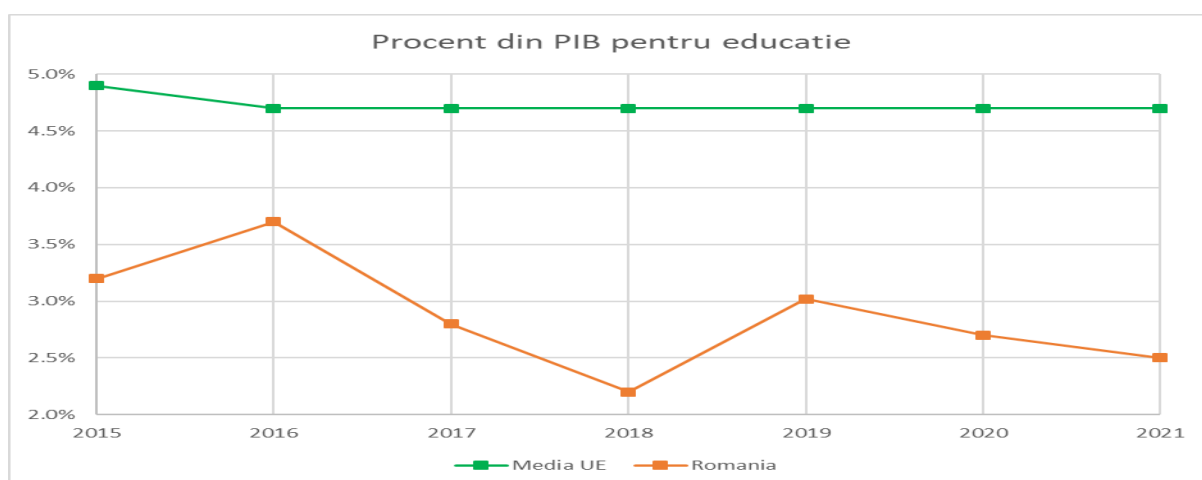
Anexa 14. Alocățiile financiare pentru educație

Potrivit L.E.N. finanțarea învățământului în România ar trebui să fie 6% din PIB (Produsul Intern Brut). Alocările anuale pentru educație sunt mult sub media Uniunii Europene.



Analiza comparativă a alocărilor financiare pentru educația din România și UE din 2015-2021.

Anul	Media UE	România
2021	4,7 % din PIB	2,5 % din PIB
2020	4,7 % din PIB	2,7 % din PIB
2019	4,7 % din PIB	3,02 % din PIB
2018	4,7 % din PIB	2,2 % din PIB
2017	4,7 % din PIB	2,8 % din PIB
2016	4,7 % din PIB	3,7 % din PIB
2015	4,9 % din PIB	3,2 % din PIB



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII
Pentru tezele elaborate în limba română

Subsemnata, CĂLIN IULIANA declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: CĂLIN IULIANA

Semnătura

Data

19.05.2021



**Iuliana
Calin**

DATA NAȘTERII:
06/01/1976

CONTACT

Cetățenie: română

Gen: Feminin

 Strada Bradului , nr.6,
Vanatori
807325 Vanatori,Galati,
România

 iuliana.calin@yahoo.com

 (+40) 745257695

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

01/09/2012 – ÎN CURS – Vânători, Galati, România

Director

Școlii Gimnaziale „Sfântul Nicolae” Vânători

15/09/2013 – ÎN CURS – Vânători, România

Profesor de limba și literatura română

Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae” Vânători

15/09/2001 – 15/09/2013 – Vânători, România

Prof. învățământ primar titular

Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae” Vânători

15/09/2006 – 15/09/2007 – Fintînele, România

Învățător titular

Școala Fintînele

15/09/2002 – 15/09/2006 – Vlădești, România

Învățător titular

Școala Vlădești

15/09/1994 – 15/09/2000 – Vânători, România

Profesor suplinitor limba și literatura română și limba franceză

Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae” Vânători

EDUCAȚIE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ

15/09/2017 – ÎN CURS – Chișinău, Moldova

Doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

15/09/2014 – 15/06/2016 – Galati, România

Master în Teoria și practica textului

Universitatea „Dunărea de Jos” Galați

ugal.ro

15/09/2008 – 15/06/2010 – Galati, România

Master în Drept și Administrație Publică europeană

Universitatea Danubius Galați

15/09/2004 – 15/06/2008 – Galati, România

Licentiat specializarea Română-Franceză

Universității „Dunărea de Jos” Galați

01/01/2011 – 31/12/2011

Gradul I didactic

Centrul Universitar „Dunărea de Jos” Galați

01/01/2007 – 31/12/2007 – Galați, România

Gradul II didactic

Centrul Universitar „Dunărea de Jos” Galați

01/09/2003 – 31/12/2003 – Galați, România

Definitivatul în învățământ

Centrul Universitar Galați

15/09/1999 – 15/06/2001 – Galați, România

Specializarea învățător-educatoare

Școala Postliceală „Grigore Tăbăcaru” Bacău, filiala Galați

15/09/1990 – 15/06/1994 – Galați, România

Contabil-statician

Liceul economic „Virgil Madgearu” Galați

12/10/2019 – 07/12/2019 – Galați, România

**Adeverință program de formare continuă CRED-CURRICULUM
RELEVANT, EDUCAȚIE DESCHISĂ PENTRU TOȚI**

11/10/2019 – 29/10/2019 – România

**Adeverință, program de formare EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ
PRIN MANAGEMENT ȘI LEADERSHIP ȘCOLAR
ASOCIAȚIA PENTRU CULTURĂ ȘI EDUCAȚIE – DALI - CONSTANȚA**

01/01/2019 – 31/12/2019 – România

**Adeverință, program de perfecționare RESURSE UMANE ÎN
MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL
EUROSTUDY BAIA MARE**

09/03/2018 – 25/03/2018 – Galați, România

**Atestat de formare continuă a personalului didactic, program de
formare continuă COMUNICAREA ȘI NEGOCIEREA
CONFLICTELOR ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL
EUROSTUDY BAIA MARE**

21/11/2018 – 04/12/2018 – Galați, România

**Atestat de formare continuă a personalului didactic, program de
formare continuă INTERVENȚIE ȘI METODE DE LUCRU
PENTRU COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE
EUROSTUDY BAIA MARE**

24/09/2018 – 06/10/2018 – CĂLĂRAȘI, România

**Adeverință curs de formare MANAGEMENTUL RESURSELOR
UMANE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR
CCD CĂLĂRAȘI**

02/03/2018 – 28/04/2018 – Galati, România

Atestat de formare continuă a personalului didactic, program de formare continuă **MANAGEMENT ȘI LEADERSHIP**
FSLI

19/12/2016 – 21/02/2017 – România

**ADMINISTRAREA REȚELELOR DE CALCULATOARE
ȘI A LABORATOARELOR INFORMATICE SEI**
SIVECO ROMÂNIA

28/05/2015 – 10/07/2015 – România

Atestat de formare continuă a personalului didactic, program de formare continuă **MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI
DEZVOLTARE PROFESIONALĂ**
CNT EDUEXPERT

01/01/2013 – 31/12/2013 – România

Programul de perfecționare **COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ**
SC ALFASECURITY SRL

01/01/2012 – 31/12/2012 – România

**MEMBRU ÎN CORPUL EXPERTILOR ÎN
MANAGEMENT EDUCAȚIONAL**

01/01/2012 – 31/12/2012 – Iasi, România

Curs **METODIST**
INFOEDUCAȚIA IAȘI

16/06/2012 – 26/06/2012 – Galati, România

Curs **MANAGER PENTRU DEZVOLTARE
DURABILĂ** CCD GALAȚI

30/03/2012 – 16/06/2012 – România

Atestat de formare continuă a personalului didactic, program de formare continuă **ASIGURAREA INTERNĂ A CALITAȚII**
FSLI

01/01/2011 – 31/12/2011 – România

Curs de **MENTOR**, autorizat CNFPA
INFOEDUCAȚIA IAȘI

01/01/2011 – 31/12/2011 – România

Curs de **FORMATOR**, autorizat CNFPA
INFOEDUCAȚIA IAȘI

01/01/2010 – 31/12/2011 – România

Cursuri de **DEZVOLTARE PROFESIONALĂ A CADRELOR
DIDACTICE PRIN ACTIVITĂȚI DE MENTORAT**
MEN

01/01/2009 – 31/12/2009 – România

- **PROIECTUL PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL RURAL,
MEN**
01/01/2007 – 31/12/2007 – România
- **STAGIU DE FORMARE PRIVIND CALITATEA ȘI EVALUAREA
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT**
01/01/2006 – 31/12/2006 – România
- **Stagiu de formare privind diseminarea curriculum-ului
„CONSILIERE ȘI ORIENTARE”**
10/01/2005 – 31/12/2005
- **Participare la seminarul de informare pe teme europene
dedicat cadrelor didactice**
01/01/2005 – 31/12/2005 – România
- **„PARTENERIAT ȘCOALĂ –COMUNITATE”**
CCD Galați
- **01/01/2005 – 31/12/2005 – România**
„METODE ACTIVE DE ÎNVĂȚATE”
CCD Galați
- **01/01/2004 – 31/12/2004 – România**
„ACTIVIZAREA ȘI DIFERȚIEREA INSTRUIRII”
CCD Galați
- **01/01/2003 – 31/12/2003 – România**
„MANAGEMENTUL DE PROIECT. MANAGEMENTUL
RESURSELOR UMANE”
CCD Galați
- **01/01/2003 – 31/12/2003 – România**
„MODALITĂȚI DE PREVENȚIE ÎN PROBLEMATICA
EȘECULUI ȘCOLAR”
ISJ Galați

COMPETENȚE LINGVISTICE

LIMBĂ(I) MATERNĂ(E): română

ALTĂ LIMBĂ (ALTE LIMBI):

franceză

Comprehensiune orală C2	Citit C2	Exprimare scrisă C2	Conversație C2	Scris C2
----------------------------	-------------	------------------------	-------------------	-------------

engleza

Comprehensiune orală B1	Citit B1	Exprimare scrisă B1	Conversație B1	Scris B1
----------------------------	-------------	------------------------	-------------------	-------------

rusa

Comprehensiune orală A2	Citit A2	Exprimare scrisă A2	Conversație A2	Scris A2
----------------------------	-------------	------------------------	-------------------	-------------

PUBLICAȚII

ANALIZĂ COMPARATIVĂ – TESTE PISA vs. EN II, IV, VI

2020

Revista PROFESORII SECOLULUI XXI, ISSN 2734-6552, Nr. 1 septembrie 2020, pag. 63

MANAGEMENTUL STRATEGIC EDUCAȚIONAL – EXPRESIE A CONDUCERII EFICIENTE

2020

Conferința Națională Multidisciplinară EFICIENTIZAREA ACTULUI EDUCAȚIONAL PRIN ABORDAREA INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR, 4-5 iunie 2020, volumul conferinței, ISBN 978-606-012-146-6, Pag. 45-49

STILUL DE CONDUCERE AL ȘCOLII ÎN PERSPECTIVA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI: CONSIDERAȚII CONCEPTUALE ȘI PRAXIOLOGICE

2020

Revista științifică *Acta et commentationes*, tip b, Nr. 1(19), 2020, ISSN 1857-0623, Chișinău, 2020, pag. 92

PROFILUL PSIHO-SOCIO-PROFESIONAL AL MANAGERULUI ȘCOLAR DIN JUDEȚUL GALAȚI

2020

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ EDUCAȚIA ASTĂZI, ÎNTRE VIZIUNE ȘI ACȚIUNE, BACĂU ISBN 978-606-063-003-6 1 februarie 2020 PAG. 153-162

MANAGERIAL /ORGANIZATIONL CULTURE – EXPRESSION OF LEADERSHIP STYLE – STUDIU DE SPECIALITATE

2020

INTERNATIONAL CONFERENCE THE VOICE OF EDUCATION AT EUROPEAN LEVEL, BACĂU ISBN 978-606-063-027-2 5 martie 2020

ABANDONUL ȘCOLAR – O PROVOCARE A MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ACTUAL

2019

volum ACTIVITĂȚI INOVATIVE DERULATE ÎN CADRUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV – GHID DE BUNE PRACTICI, Craiova, 2019, pag. 33

ASIGURAREA EFICIENȚEI STILULUI DE CONDUCERE ȘI CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL

2019

Simpozion Internațional RESPONSABILITATE PUBLICĂ ÎN EDUCAȚIE, ediția a XI-a, Constanța, decembrie 2019, ISSN 2066-3358, Pag. 229

ROLURILE ȘI COMPETENȚELE MANAGERULUI ȘCOLAR

2019

CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ ENSURING EQUAL OPPORTUNITIES THROUGH EDUCATIONAL MANAGEMENT AND PSYCHOPEDAGOGICAL ASSISTANCE IN EUROPEAN CONTEXT ISBN 978-606-26-1063-0 30 mai-1 iunie 2019 PAG. 39-45

ȘCOALA Etwinning – AMBASADOR AL COMUNITĂȚII

2019

REVISTA ETWINNING – O COMUNITATE DE ÎNVĂȚARE, NR. 7, GALAȚI ISSN – L 2286-2277 mai 2019 PAG. 123-124

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – FACTOR AL UNEI CONDUCERI EFICIENTE

2019

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR: TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE, CHIȘINĂU, ISBN 978-9975-76-283-0 27-28 septembrie 2019 PAG. 18-23

EFICIENTIZAREA STILULUI DE CONDUCERE PRIN VALORIFICAREA SISTEMULUI METODOLOGICO-MANAGERIAL AL ȘCOLII

2019

REVISTĂ DE ȘTIINȚE SOCIOUMANE, UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”, CHIȘINĂU, NR.2(42) ISSN 1857-0119 2019 PAG.113-121

CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL – FACTOR AL UNUI MANAGEMENT EFICIENT

2019

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ ANUALĂ A DOCTORANZILOR PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR UMANISTICE, UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”, CHIȘINĂU, VOL. XVIII, PARTEA A II-A ISBN 978-9975-46-420-8 2019 PAG. 67-80

EFICIENȚA MANAGERIALĂ ȘI CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

2019

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ CADRUL DIDACTIC – PROMOTOR AL POLITICILOR EDUCAȚIONALE, IȘE, CHIȘINĂU ISBN 978-9975-48-156-4 11 octombrie 2019 PAG. 415-419

CREȘTEREA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI PRIN PROIECTE EDUCAȚIONALE ȘI MAXIMIZAREA POLITICILOR EDUCAȚIONALE

2019

CONFERINȚĂ EUROPEANĂ EXPERIENȚE EDUCAȚIONALE EUROPENE, SUCEAVA ISBN 978-973-0-28872-8 23 februarie 2019 PAG. 11-12

PROIECTELE eTWINNING- MODALITATE DE EFICIENTIZARE A EDUCAȚIEI ȘCOLARE

2019

CONFERINȚĂ NAȚIONALĂ MODALITĂȚI EFICIENTE DE ABORDARE A EDUCAȚIEI PRIN DERULAREA PROIECTELOR EDUCAȚIONALE, BACĂU ISBN 978-606-8947-63-1 23 februarie 2019 PAG. 52-53

IMPACTUL STILULUI DE CONDUCERE ASUPRA DOMENIULUI MANAGEMENTUL DE CURRICULUM LA NIVELUL ORGANIZAȚIEI

2019

SESIUNE INTERJUDEȚEANĂ DE COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI METODICE INCURSIUNE ÎN CURRICULUM, EDIȚIA A X-A, BOTOȘANI ISBN 978-606-028-180-1 1 februarie 2019

EFICIENȚA STILURILOR DE CONDUCERE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

2019

CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ „MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI CALITATEA ÎN EDUCAȚIE”, IAȘI ISBN 978-973-166-512-2 23 ianuarie 2019 PAG. 49-55

ASIGURAREA EFICIENȚEI STILULUI DE CONDUCERE ȘI CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL

2019

Revista Conferinței Internaționale PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL EUROPEAN AL CERCETĂRII ȘI EDUCAȚIEI, Volumul VI, Partea 2, ISSN 2587-3563, Paginile 147-152, Cahul, august 2019

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL – MODEL AL CONDUCERII CA FUNCȚIE A PERSOANEI, A SITUAȚIEI ȘI A RELAȚIEI DINTRE PERSOANĂ ȘI SITUAȚIE

2018

Revista/Volumul/DVD: STRATEGII PENTRU EDUCAȚIE, Editura PIM, Iași ISBN/ISSN: 978-606-576-725-6 13 mai 2018 Paginile: lucrarea nr. 8 de pe DVD

● **EFICIENȚA ORGANIZAȚIONALĂ VS. EFICIENȚA INDIVIDUALĂ
ÎN EDUCAȚIE**

2018

Revista/Volumul: INCURSIUNI PEDAGOGICE NR. 3-4, Editura 3D ARTE,
Iași ISBN/ISSN: 2065 - 1325; iulie-august 2018 Paginile: 24-25

● **DECIZIA ȘI MOTIVAREA - ASPECTE ESENȚIALE ÎN
EFICIENTIZAREA STILULUI DE CONDUCERE**

2018

Responsabilitate publică în educație, Constanța, Ediția a X-a, ISSN/
ISBN 2066-3358 24-25 noiembrie 2018 PAG. 315

● **CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ A ȘCOLII – CRITERIU
ȘI INDICATOR AL STILULUI DE CONDUCERE**

2018

Conferința Științifică anuală a doctoranzilor PROBLEME ACTUALE
ALE ȘTIINȚELOR UMANISTICE, CHIȘINĂU, 17 MAI 2018

● **STILURILE DE CONDUCERE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL**

2018

SIMPOZION NAȚIONAL „UMANISMUL EDUCAȚIEI MILENIULUI III”,
BUZĂU, EDIȚIA A X-A ISSN-L 2360-3666 12.12.2018 PAG.324-329

● **STILUL DE CONDUCERE ÎN ORGANIZAȚIE**

2018

REVISTA DASCĂLI EMERIȚI, NR. 2/2018, BACĂU, EDITURA
ACADEMIC ISSN-L 2601-2030 2018 PAG. 20-21

● **CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ A ȘCOLII - EXPRESIE A STILULUI
DE CONDUCERE EFICIENT**

2020

Revista de Științe Socioumane Nr. 3(46) 2020, Chișinău, ISSN 1857-
0119 ISSN:2587-330X

PERMIS DE CONDUCERE

● Permis de conducere: AM

● Permis de conducere: B

Nr. 2241/18.05.2024

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,

Prof. Rapa Mariana





Inspectoratul Școlar Județean Galați
Școala Gimnazială „Vasile Șeicaru” Oancea
Com. Oancea – Jud. Galați
Tel/Fax-Secretariat: 0236343018
E-mail: scoala_oancea@yahoo.com



nr. 102/26.01.2021

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,

Prof. Cucu Mihaela-Daniela



Secretar,

Macarie Veronica



LICEUL TEHNOLOGIC "RADU NEGRU" GALAȚI

Str. Științei nr. 119, Galați, 800170, România
CUI: 3127174 Fax+40236-411634
Telefon: +40236-416564;+40236-411634;
Web: www.radu-negru.ro
Email: office@radu-negru.ro



MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI
CERCETĂRII

1776/18.05.2021

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,

Prof. Maria STAN





INSPECTORATUL ȘCOLAR AL JUDEȚULUI GALAȚI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ
"CONSTANTIN GH. MARINESCU" GALAȚI
Str. Regimentul 11 Siret, Nr. 41 A Tel/fax 0236/312544
800543 / GALAȚI, ROMANIA CUI 15276510
Email: scoab2_gi_ro@yahoo.com Web: www.scoab2galati.ro



MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI
CERCETĂRII

Nr. 353 / 02.03.2021

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,

Prof. Huțanu Ana Viorica



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN GALAȚI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 29, GALAȚI,
STRADA STRUNGARIILOR NR. 7A, COD 800 580
TELEFON / FAX: 0236 488 560
EMAIL: scoala29@yahoo.com
SITE: www.scoala29gl.ro
Nr. 58 /26.01.2021



ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,

Prof. Florin Petrisor ANDRONIC





LICEUL CU PROGRAM SPORTIV GALAȚI
Str. Stadionului Nr. 5 ☎ 0236498083 ☎ 0236310062
E-mail: liceulsporivgl@yahoo.com Site: www.lpsgalati.ro



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI
CERCETĂRII

NR. 1652/18.05.2021

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta, se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA, doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.
Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

DIRECTOR,
Prof. Maria POPESCU



SECRETAR,
Paula DUMITRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „SFÂNTUL NICOLAE”,
COM. VÂNĂTORI, JUD. GALAȚI
CUI: 22725492
STR. EROILOR NR. 7 TEL: 0236344128 FAX: 0236344390
e-mail: scoala_vinatori@yahoo.com

NR 143/25.01.2021

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,

Prof. Călin Iuliana



Secretar,

Greco Angela



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
ȘCOALA GIMNAZIALĂ "SFÂNTUL IERARH NICOLAE"
COMUNA VLĂDEȘTI JUDEȚUL GALAȚI
TELEFON/FAX 0236303313
e-mail : scoalavladesti@yahoo.com
Nr.348 din 08.02.2021



ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se adeverește că doamna profesor CĂLIN IULIANA doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova a efectuat în perioada 2018-2020 activități de cercetare prin aplicarea de chestionare elevilor, părinților și personalului școlii.

Eliberăm prezenta spre a-i servi la dosarul personal.

Director,
Prof. CALAPOT VALERIA



Secretar,
CIOCAN AURELIA