

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

C.Z.U. 37.091 (043.3)

RIMA BEZEDE

**REPERE PSIHOPEDAGOGICE
ALE LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL**

531.01- Teoria generală a educației

Teză de doctor în pedagogie

Conducător științific:

Viorica Goraș-Postică,
doctor habilitat în pedagogie,
conferențiar universitar

Autor:

Rima Bezede

CHIȘINĂU, 2015

© RIMA BEZEDE, 2015

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	p. 4
LISTA ABREVIERILOR	p. 7
INTRODUCERE	p. 8
1. ANALIZA SITUAȚIEI ÎN DOMENIUL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL	
1.1. Evoluția conceptului de leadership din diverse perspective	p. 19
1.2. Pluriaspectualitatea și particularitățile Leadershipului educațional	p. 37
1.3. Abordarea rolurilor cadrului didactic în contextul Leadershipului educațional	p. 47
1.4. Concluzii la capitolul 1	p. 64
2. CONCEPTUALIZAREA LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL ȘI A CONDIȚIILOR DE FORMARE ȘI MANIFESTARE A PROFESORULUI-LIDER	
2.1. Modelarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional	p. 66
2.2. Condiții psihopedagogice de formare a profesorului-lider și de manifestare comportamentală / procesuală a acestuia	p. 80
2.2.1. Comunitatea profesională de învățare – condiție psihopedagogică de dezvoltare a profesorului lider	p. 80
2.2.2. Cultura organizațională – condiție managerial-valorică în formarea profesorului lider	p. 92
2.3. Formarea continuă / autoformarea în calitate de instrument de formare a profesorului-lider	p. 102
2.4. Concluzii la capitolul 2	p. 115
3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI METODOLOGIC AL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL	
3.1. Diagnosticarea potențialului de lider ca premisă în dezvoltarea profesională	p. 117
3.2. Formarea și manifestarea procesuală a profesorului-lider prin consolidarea comunităților de învățare și a culturii organizaționale	p. 125
3.3. Evaluarea impactului activităților profesorilor lideri în cadrul comunităților educaționale	p. 142
3.4. Concluzii la capitolul 3	p. 155
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	p. 156
BIBLIOGRAFIE	p. 160
ANEXE	
Anexa 1. Potențialul de leadership (test)	p. 174
Anexa 2. Chestionar inițial pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional	p. 175
Anexa 3. Program de formare continuă "Leadershipul educațional"	p. 176
Anexa 4. Demers acțional al trainingului "Leadershipul educațional"	p. 184
Anexa 5. Fișe de lucru aplicate în cadrul programului "Leadershipul educațional"	p. 187
Anexa 6. Declarații reflexive inițiale ale profesorilor din grupul experimental	p. 196
Anexa 7. Proiecte de dezvoltare ale subiecților experimentali, realizate în baza cercetărilor-acțiune	p. 199
Anexa 8. Chestionar final pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional	p. 201
Anexa 9. Sinteza problemelor cu care se confruntă profesorii în procesul de cercetare și a consultațiilor de care au nevoie	p. 203
Anexa 10. Profil al școlilor preexperiment și postexperiment	p. 205
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	p. 208
CV-ul AUTORULUI	p. 209

ADNOTARE

Bezede Rima, *Repere psihopedagogice ale Leadershipului educațional*, teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2015

Structura tezei. Teza este structurată din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (235 surse) și 11 anexe. Teza are 159 pagini text de bază, 15 figuri, 26 de tabele.

Publicații la tema tezei. Rezultatele cercetării sînt reflectate în 16 publicații științifice și prin participarea la 8 foruri științifice naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: repere psihopedagogice, leadership, leadership educațional, model metodologic al Leadershipului educațional, condiții psihopedagogice ale Leadershipului educațional, profesor-lider, comunitate dinamică de învățare, cercetare-acțiune, cultură organizațională, proiect de dezvoltare profesională.

Domeniul de studiu îl constituie Leadershipul educațional în calitate de proces de formare și manifestare a profesorului lider în contextul comunităților profesionale de învățare la diferite nivele.

Scopul cercetării constă în conceptualizarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională.

Obiectivele cercetării: analiza evoluției conceptului de leadership din diverse perspective; identificarea reperelor teoretice ale Leadershipului educațional; determinarea condițiilor psihopedagogice ale dezvoltării și manifestării profesorului lider; stabilirea instrumentelor metodologice de formare a profesorului lider; elaborarea demersului metodologic al formării profesorului lider; validarea experimentală a Modelului Metodologic al Leadershipului educațional.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării realizate constă în conceptualizarea Leadershipului educațional, derivat din exigențele actuale ale sistemului de învățămînt atît la nivel național, cît și internațional, referitoare la prestația cadrului didactic, și elaborarea Modelului Metodologic al Leadershipului educațional, care oferă un cadru teoretic și metodologic pentru extinderea profesionalismului pedagogului și valorificarea maximă a potențialului personal și profesional al acestuia la diferite nivele.

Problema științifică soluționată rezidă în conceptualizarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională, fapt care a determinat și elaborarea Modelului Metodologic al Leadershipului Educațional.

Semnificația teoretică a cercetării: Conceptele de leadership educațional, comunitate profesională de învățare și proiect de cercetare-acțiune au fost definite și analizate multiaspectual, urmate fiind de identificarea și argumentarea teoretică a condițiilor psihopedagogice care stau la baza Leadershipului educațional, ca proces de dezvoltare profesională și instituțională. De asemenea, s-au determinat principiile valorice, ca element semnificativ în direcționarea tehnologiei de dezvoltare eficientă a profesorului-lider, elucidîndu-se reperele psihopedagogice ale demersului de dezvoltare a profesorului-lider, în vederea fundamentării Modelului Metodologic al Leadershipului Educațional. Ca rezultat, a fost elaborat instrumentarul de implementare și evaluare a Leadershipului educațional, un algoritm științifico-practic, inclusiv metodologia de autoformare și formare profesională continuă a cadrelor didactice în domeniul dat.

Valoarea aplicativă a cercetării este certificată de studiul experiențelor avansate din țară și de peste hotare privind oportunitatea de promovare a conceptului de Leadership educațional în R. Moldova și formularea de recomandări formatorilor din R. Moldova; determinarea posibilităților de optimizare a procesului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, prin implicarea într-un program complex de formare continuă, care ar contribui la dezvoltarea abilităților de leadership și promovarea acestuia ca unconcept important în extinderea profesionalismului cadrului didactic; valorificarea experimentală în sistemul național de învățămînt a Modelului Metodologic al Leadershipului Educațional; elaborarea și aplicarea Programei de formare continuă "Leadershipul educațional".

Implementarea rezultatelor științifice s-a efectuat în trei instituții preuniversitare din Anenii Noi, Rîșcani și Glodeni – L. T. "E. Nicula", L. T. "L. Damian", Gimnaziul Petrunca – și au fost prezentate în cadrul conferințelor naționale și internaționale. Eșantionul de control a fost format din cadrele didactice din instituții preuniversitare din raioanele Edineț, Orhei, Hîncești și din municipiul Chișinău. Ulterior, rezultatele investigației s-au implementat în cadrul activităților de formare profesională continuă a cadrelor didactice, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

АННОТАЦИЯ

диссертации на соискании учёной степени доктора педагогических наук на тему
Психопедагогические основы учительского лидерства,
автор Безеде Рима, Кишинэу, 2015

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, список литературы из 235 источников, 11 приложений. Диссертация включает в себя 159 страниц основного текста, 15 рисунков и 26 таблиц.

Публикации по теме диссертации. Результаты исследования отражены в 16 научных статьях и 8 презентациях на научных форумах национального и международного уровня.

Ключевые слова: психопедагогические основы, лидерство, учительское лидерство, методологическая модель учительского лидерства, психопедагогические условия, учитель лидер, динамичное сообщество обучения, исследования действия, организационная культура, проект профессионального развития.

Область исследования включает в себя учительское лидерство как процесс подготовки и проявления учителя лидера в контексте профессиональных сообществ обучения на разных уровнях.

Цель исследования состоит в теоретическом и методологическом концептуализации Лидерства как процесса профессионального и институционального развития.

Задачи исследования: состоит в анализе эволюции концепции Учительского лидерства с разных точек зрения; определение психопедагогических основ лидерства, условий развития и проявления учителя как лидера; создание методических инструментов для подготовки учителей лидеров во время педагогических курсов непрерывного образования; экспериментальное обоснование Методологической Модели Учительского Лидерства.

Научная новизна и оригинальность исследования состоит в концептуализации Учительского лидерства, исходя из текущих проблем системы образования на национальном и международном уровнях, насчет деятельности учителя и развития Методологической Модели Учительского Лидерства, которая обеспечивает теоретическую и методическую основу для расширения педагогического профессионализма и использование личностного и профессионального потенциала учителя максимально, на разных уровнях.

Научная проблема исследования состоит в теоретическом и методологическом концептуализации Учительского лидерства в качестве профессионального и институционального процесса развития, включая разработки Методологической Модели Учительского Лидерства.

Теоретическая значимость исследования: понятия *лидерства*, *профессиональное сообщество обучения* и *исследования действия* были определены и проанализированы с разных перспектив. Также, мы определили педагогические условия Учительского лидерства и ценностные принципы как важные элементы в управлении технологий эффективного развития учителя лидера и основу для Методологической Модели Учительского Лидерства. В результате, разработали инструменты для реализации и оценке Учительского лидерства, научно-практический алгоритм, в том числе методологию самообучения и непрерывной подготовки учителей в этой области.

Практическую ценность исследования удостоверяют: изучение передовых опытов за рубежом в возможности продвижения концепции Учительского лидерства в Молдове и предложение рекомендаций для тренеров из Молдовы, а также предложение оптимизации процесса профессионального развития учителей, включая их в комплексной программе обучения, которая поможет развить лидерские навыки и продвигать Учительского лидерства для расширения профессионализма учителей; экспериментальное внедрение в систему национального образования Методологической Модели Учительского Лидерства; разработка и внедрение учебной программы "Учительского лидерства" основная цель которой направлена на продвижение Учительского лидерства и развитие лидерских навыков, а также их проявления на разных уровнях.

Внедрение научных результатов было осуществлено в трех доуниверситетских учреждениях из Новых Анен, Рышкань и Глодень: ТЛ "М. Никула", ТЛ "Л. Дамиан", Гимназий из с. Петруня. Контрольную группу составили педагоги из Единец, Орхей и мун. Кишинев. А также в ходе научных конференций, в контексте научных статей и педагогических курсов непрерывного образования в Образовательном Центре ПРО ДИДАКТИКА.

ANNOTATION
**Bezede Rima, *Psychopedagogical guidelines for Teacher Leadership*,
PhD thesis in pedagogy, Chisinau, 2015**

Structure of the thesis. The thesis is divided into introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (235 sources) and 11 appendices. The thesis has 159 pages of basic text, 15 figures, 26 charts.

Publications on the topic of the thesis. The research results are reflected in 16 scientific publications and participation in 8 national and international scientific forums.

Keywords: guidelines, leadership, teacher leadership, methodological model of teacher leadership, pedagogical conditions of teacher leadership, teacher leader, dynamical learning community, action research, organisational culture, professional development project.

Field of study Teacher Leadership as a process of development and manifestation of teacher leader in the context of learning professional communities at different levels.

Research goal consists of theoretical and methodological conceptualization of Teacher Leadership as professional and institutional development process.

Research objectives: analysis of the evolution of the concept of leadership from different perspectives; identification of the theoretical approach of Teacher Leadership; determination of the pedagogical conditions for development and manifestation of teacher leader; establishment of methodological tools for teacher training; development of teacher training leading methodological approach; experimental validation of the Methodological Model of Teacher Leadership.

Scientific novelty of the research lies in conceptualization of Teacher Leadership, derived from current needs of the education system at national and international levels on the performance of the teacher and development of the methodological model of Teacher Leadership, offering a theoretical and methodological framework for extending teacher professionalism and for maximizing personal and professional potential of teachers leaders at various levels.

Scientific problem solved lies in the theoretical and methodological conceptualization of Teacher Leadership as professional and institutional development process, thus developing Methodological Model of Teacher Leadership.

Theoretical significance of the research: the *teacher leadership*, *learning professional community* and *action research* concepts were defined and analysed from different points of view, followed by identification of pedagogical conditions of Teacher Leadership as professional and institutional development process. Also, we determined the value principles as significant element in directing effective teacher development to base Methodological Model of Teacher Leadership. As a result, it has been developed tools for implementing and evaluating Teacher Leadership, a scientific-practical algorithm, including self-training methodology and continuous training of teachers in this field.

The practical value of the research is certified by advanced study of Teacher Leadership experiences in the country and abroad as well as of the opportunity to implement this concept in Moldova and making recommendations for national teacher trainers; determination of the optimization opportunities for teachers professional development by engaging a comprehensive program of training that would help develop leadership skills and promote Teacher Leadership as an important concept in expanding teacher professionalism; experimental exploitation within national educational system of methodological model of Teacher Leadership; development and implementation of in-service training programs "Teacher Leadership" the main objective of which was aimed at promoting the concept of Teacher Leadership, focussed on development of leadership skills and their manifestation in professional learning communities at different levels.

The implementation of scientific results were carried out in three preuniversity institutions engaged in the experiment from Anenii-Noi, Riscani and Glodeni: Th. L. "M. Nicula", Th. L. "L. Damian", Gimnazium Petrunca and were presented within national and international conferences. Teachers from Edinet, Orhei, Hincesti, and Chisinau served as control sample. Then the results of the investigation have been implemented in the course of continuous professional development of teachers at Educational Centre PRO DIDACTICA.

LISTA ABREVIERILOR

ADLP – Activitate de dezvoltare a Leadershipului educațional

CO – Cultură organizațională

CPÎ – Comunitate Profesională de Învățare

DEX – Dicționarul explicativ al limbii române

EQF – Cadrul European al Calificărilor

LE – Leadership educațional

MMLE – Modelul Metodologic al Leadershipului Educațional

MLE – Metodologia Leadershipului Educațional

OCDE – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

PDȘ – Plan de Dezvoltare a Școlii

PPD – Proiect profesional de dezvoltare

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei este determinată de exigențele educaționale actuale, promovate atât la nivel național, cât și internațional. Astfel, acceptarea și promovarea paradigmei educaționale postmoderne, ancorate în umanism și constructivism; abordarea educației din perspectiva celui ce învață; desfășurarea procesului educațional din perspectiva unei pedagogii axate pe competențe sînt doar cîteva dintre noile imperative educaționale la care trebuie să răspundă sistemul de învățămînt din țară și care, în ansamblu, reflectă vectorul său european. În acest context, astăzi în Republica Moldova sînt întreprinse o serie de acțiuni în vederea reformării sistemului de învățămînt în conformitate cu schimbările sociale, politice, economice și tehnologice, așa încît să fie asigurată plener calitatea procesului educațional, accesul tuturor actorilor la educație și relevanța studiilor [49].

Toate aceste realități solicită un personal didactic calificat, implicat într-un proces permanent de dezvoltare personală și profesională, condiții favorabile pentru valorificarea potențialului și dezvoltarea a noi competențe, dar și redefinirea rolului și misiunii cadrului didactic, capabil să activeze în baza unor standarde actualizate, în mod continuu. Competența științifică, competența psihopedagogică, dar și cea psihosocială a cadrului didactic sînt interdependente și defînitorii în asigurarea unui proces instructiv-educativ de succes. Pentru formarea și dezvoltarea competențelor cadrului didactic este necesară atât activitatea teoretică, de informare, cât mai ales activitatea practică, desfășurată în varia contexte profesionale. De la modelul profesorului ”specialist într-un domeniu, curînd depășit de evoluțiile științifice” se trece la modelul ”profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent” [88, p.74].

Cercetarea noastră a fost determinată de schimbări semnificative la nivel de dezvoltare socio-economică, precum și de prioritățile educaționale actuale, stipulate în documente de politică educațională, inclusiv Strategia Educația 2020 și Codul Educației, care privesc cadrul didactic în calitate de factor primordial în asigurarea calității educației.

Leadershipul, în general și educațional, în special, sînt concepte studiate pe larg în Occident și promovate de cercetători și practicieni din domeniul educațional, contribuind la consolidarea și formarea competențelor pedagogice și, implicit, la dezvoltarea profesională a cadrului didactic-formator, a profesorului-lider care este capabil să se adapteze și să-și îmbunătățească activitatea prin acțiuni de dezvoltare, reușește să ia decizii profesionale în vederea optimizării procesului didactic. Acest concept se referă la abordarea și perceperea profesorilor ca

lideri ai propriei activități, lideri ai clasei de elevi, lideri ai procesului de dezvoltare personală și organizațională, fără axare pe o ierarhie de poziții. Orice profesor interesat de schimbare și dezvoltare poate fi lider, fără deosebire dacă are sau nu o funcție ierarhică [12,p.13].

Reformele promovate la nivel de politică educațională, suficiente pentru organizarea sistemului educațional la nivel de stat, nu întotdeauna pot acoperi și asigura realizarea cu succes a unui proces instructiv-educativ la nivel de clasă și de școală. În acest caz, intervin cu partea lor de implicare și luare de decizii administrația școlii împreună cu toate cadrele didactice. De cele mai multe ori, anume profesorii sînt primii care simt necesitatea de schimbare, de abordare individualizată a anumitor aspecte legate de activitate didactică. Acești profesori inovatori sînt lideri în comunitatea de profesori, prin rezultatele activităților realizate, prin împărtășirea viziunilor, prin asigurarea unui demers didactic de calitate, conform necesităților și așteptărilor elevilor, părinților și comunității.

Profesorul în rol de lider conduce un grup de elevi, exercitîndu-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc în clasă și în școală. Este un prieten și confident al elevilor, uneori un substitut al părinților, este obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate etc. [66, p.424]. Implicarea în activitățile de formare și promovare a profesorului lider reprezintă un ajutor real pentru cadrele didactice, acestea reușind astfel să-și îmbunătățească prestația profesională, conștientizînd necesitatea de schimbare, inovare, creație. Este o oportunitate de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, cele mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora în contexte concrete. Prin promovarea profesorului lider oferim șanse comunității pedagogice să facă un schimb dirijat de bune practici [12, p.14]. Astfel, un profesor-lider învața să-și analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă nonformală. Activitățile respective stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențarea schimbărilor la nivel de instituție și de sistem.

Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare

Ideea leadershipului educațional a fost lansată la începutul anilor '80 ai secolului trecut, fiind parte a pledoariei pentru profesionalismul cadrelor didactice din SUA, în vederea asigurării unei educații de calitate (J. York-Barr, K. Duke, 2004, J. York-Barr, & K. Duke, 2004) [211, p.255–316]. Acest concept a fost văzut ca o resursă-cheie pentru revigorarea/reactualizarea profesiei cadrului didactic și reformării școlilor, fiind considerat un element crucial în desfășurarea

reforme în educație (J. W. Little 1988, B. S. Billingsley, 2007; M. A. Smylie, 1995) [177, 199, 204].

În 1990 Statele Unite și Australia și-au orientat eforturile în scopul definirii acestui concept și implementării în vederea consolidării profesionalismului învățătorilor. Astfel, atât Comisia Națională pentru Învățământul și viitorul american (1996), cât și Consiliul șefilor Școlilor de Stat (1996) au menționat că, oferindu-li-se cadrelor didactice oportunități de manifestare a leadershipului, se va contribui la stimularea dezvoltării profesionale a acestora. În 2008, Universitatea din Cambridge a inițiat proiectul Leadership Educațional Internațional/International Teacher Leadership, în cadrul căruia s-a elaborat un set comprehensiv de tehnici și metode, instrumente și materiale-suport pentru a sprijini profesorii-lideri în procesul de consolidare a profesionalismului cadrului didactic. Acest proiect a fost anticipat de un șir de activități de cercetare care s-au desfășurat în Marea Britanie (D. Frost 1995, 2003, 2005; D. Frost ș.a. 2000; D. Frost și J. Durrant 2002, 2003, D. Frost și S. Swaffield 2008) [192,193].

În același timp, a fost studiată influența leadershipul educațional asupra dezvoltării organizaționale și îmbunătățirea școlii în care acesta este promovat. Această viziunea asupra optimizării instituționale nu este una care implică simpla restructurare organizațională (Fullan, 1993) sau concentrarea asupra unor măsurări superficiale a realizărilor elevilor. Mai degrabă, accentul se pune pe "consolidarea capacităților", ca o caracteristică cheie definitorie a școlii îmbunătățite / optimizate (S. MacBeath et al, 2007; A. Mitchell și S. Sackney, 2000; E. Gray et al, 1999). Consolidarea capacităților se referă la dezvoltarea unei culturi profesionale, în care autoevaluarea, inovarea și îmbunătățirea permanentă sînt evaluate și operaționalizate, astfel încît școala să posede capacitatea de a se schimba și a se îmbunătăți în sine (S. Lambert, 1998). Consolidarea capacităților presupune mobilizarea și consolidarea atît a capitalului intelectual, cît și a celui social (S. Hargreaves, 2001, 2003), pentru a crea un catalizator puternic în vederea transformării. S-a susținut că leadershipul este cheia pentru consolidarea capacităților (M. Sammons, S. Hill și E. Mortimore, 1995). Cu toate acestea, o concepție îngustă de conducere a școlii, limitată la ideea că o singură figură executivă își construiește autoritatea de la poziția pe care o are în organizație, nu poate contribui cel mai bine la îmbunătățirea școlii, pentru că nu reușește să consolideze capacitatea de optimizare și reforma (D. Hopkins, 2001; S. Silins & S. Mulford, 2003; E. Gronn, 2002; R. Raelin, 2005; H. Spillane, 2006; M. Storey, 2004; R. McLaughlin & E. Talbert, 2001).

O concepție alternativă a leadershipului școlar se bazează pe ideea conducerii distribuite/leadership distribuit (E. Gronn, 2000, 2002; H. Spillane, S. Halverson& A. Diamond,

2004; H. Spillane, 2006), care recunoaște că leadershipul presupune colaborare și comportament interactiv, prin care organizațiile sînt menținute, problemele sînt rezolvate și practicile sînt dezvoltate. Aceasta corespunde cu concepte de "densitate ridicată a leadershipului" (E. Sergiovanni, 1992), care se referă la măsura în care membrii unei comunități de învățare își asumă responsabilitatea pentru calitatea și eficiența activității.

În practica educațională internațională, sintagma "leadership educațional/paideutic" este foarte actuală, iar conceptul de profesor-lider a suportat adevărate revoluții pe parcursul secolului XX. Astfel, ideea de leadership educațional a fost cercetată și promovată în multe forme în SUA și Marea Britanie, unde este considerată crucială pentru reformele din domeniul educației. În anii 1980, rapoarte majore, cum ar fi Națiunea în Risc (Comisia Națională pentru Excelență în Educație, 1983) și "O națiune Pregătită: Profesorii pentru secolul XXI" (Carnegie Corporation, 1986) au solicitat o revigorare a meseriei de profesor în Statele Unite ale Americii. Leadershipul educațional a fost considerat ca fiind pîrghia-cheie pentru această revigorare. Ideea de Leadership educațional a fost o parte din procesul de dezvoltare a profesionalizării în SUA în anii 1980 și '90 (de exemplu, Little, 1988; Lieberman, 1992). „Trezirea Gigantului Adormit: Sprijinirea profesorilor să se dezvolte ca lideri” a autorilor M. Katzenmeyer și G. Moller a fost publicată în 1996. Modelul Leadershipului educațional implică o redistribuire a puterii și o realiniere a autorității în cadrul organizației școlare. Acesta presupune crearea condițiilor în care oamenii lucrează împreună, învață împreună și construiesc cunoștințe împreună. Cercetările actuale evidențiază faptul că, acolo unde sînt create astfel de condiții, leadershipul este stimulul intern pentru schimbarea și optimizarea școlii (D. Hopkins, 2001).

În Australia, lucrarea "Profesorii liderii ai proiectului de cercetare" (Crowther et al, 2002) a fost o altă contribuție semnificativă. În Marea Britanie, Colegiul National pentru Leadership Școlar / NCSL a sponsorizat lucrări utile în diseminarea leadershipului (Bennett et al, 2003;.. MacBeath et al, 2004), iar programele de formare ale NCSL s-au axat pe consolidarea capacităților profesionale ale șefilor de departamente și a altor lideri de echipă (Naylor, Gkolia & Brundrett, 2006).

Dacă ne referim la domeniul dezvoltarea profesională a cadrului didactic, în linii mari, constatăm că au fost abordate diverse aspecte în studii de valoare ale cercetătorilor: conceptual de formare continuă S. Cristea [63], R. Dave [205], R. Niculescu [34] etc.; specificul fenomenului pedagogic al dezvoltării profesionale – E.A. Климов [218], В.Н. Введенский [212], Т. Boydell [180], Ș. Iosifescu [113,114], A.Neculau [130, 132, 133], E. Păun [143], Gh.Alois [1] etc.; abordarea cadrului didactic în calitate de lider al procesului de dezvoltare profesională – J. York-

Barr [211], J. W. Little, 1988 [199], B. S. Billingsley, 2007 [177]; M. A. Smylie [204]; D. Frost și J. Durrant [192] [193] etc.

Cercetătorii din Republica Moldova tratează diverse aspecte ale teoriei și practicii domeniului de dezvoltare profesională a cadrului didactic, valorificând cercetări cu caracter inovator și relevant domeniului: T. Callo [31]; V.Gh. Cojocaru [51]; Vl. Guțu [107]; D. Patrașcu [147]; O. Dandara [71]; M. Cojocaru-Borozan [50], V. Andrițchi [6], A. Paniș [140] etc. Cât privește leadershipul, cercetări și lucrări cu aspect teoretico-conceptual sînt într-un număr redus și de cele mai multe ori vizează leadershipul în calitate de concept general: M. Șleahțișchi [164], V.Gh. Cojocaru [52].

Printre blocajele care cauzează insuficiența promovării și aplicării acestui concept se numără:

- insuficiența cercetărilor și lucrărilor cu aspect teoretico-conceptual de dezvoltare a Leadershipului educațional;
- stereotipurile (gen: liderul este cel care are funcție de conducere);
- motivația intrinsecă scăzută a cadrelor didactice pentru dezvoltare personală și profesională;
- lipsa conceptului în documente de politici în domeniu.

În baza premiselor și contradicțiilor menționate, am formulat **problema cercetării**: lipsa unor repere psihopedagogice pe care să fie conceptualizat Leadershipul educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională, pe de o parte, și absența unui model metodologic al Leadershipului educațional, pe de altă parte, astfel încît acesta să fie raliat la noile priorități educaționale pe plan național și internațional, precum și la necesitățile și potențialul cadrelor didactice.

Astfel, **obiectul cercetării** l-a constituit Leadershipul educațional ca proces de formare și manifestare a profesorului lider în contextul comunităților profesionale de învățare la diferite nivele.

Scopul cercetării constă în conceptualizarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza evoluției conceptului de leadership din diverse perspective;
2. Identificarea reperelor teoretice ale Leadershipului educațional;

3. Determinarea condițiilor psihopedagogice ale dezvoltării și manifestării profesorului lider;
4. Stabilirea instrumentelor metodologice de formare a profesorului lider;
5. Elaborarea demersului metodologic al formării profesorului lider;
6. Validarea experimentală a Modelului Metodologic al Leadershipului educațional.

Noutatea și originalitatea științifică constă în conceptualizarea Leadershipului educațional, derivat din exigențele actuale ale sistemului de învățământ atât la nivel național, cât și internațional, referitoare la prestația cadrului didactic și elaborarea Modelului Metodologic al Leadershipului educațional, care oferă un cadru teoretic și metodologic pentru extinderea profesionalismului pedagogului și valorificarea maximă a potențialului personal și profesional al acestuia la diferite nivele.

Problema științifică importantă soluționată în domeniu rezidă în conceptualizarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională, fapt care a determinat și elaborarea Modelului Metodologic al Leadershipului Educațional, ce a contribuit atât la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin extinderea profesionalismului acestora, cât și la îmbunătățirea performanțelor organizaționale ale instituțiilor educaționale.

Semnificația teoretică a investigației: Conceptele de leadership educațional, comunitate profesională de învățare și proiect de cercetare-acțiune au fost definite și analizate multiaspectual, urmate fiind de identificarea și argumentarea teoretică a condițiilor psihopedagogice care stau la baza leadershipului educațional, ca proces de dezvoltare profesională și instituțională. De asemenea, s-au determinat principiile valorice ca element semnificativ în direcționarea tehnologiei de dezvoltare eficientă a profesorului-lider, elucidându-se reperele psihopedagogice ale demersului de dezvoltare a profesorului-lider în vederea fundamentării Modelului Metodologic al Leadershipului Educațional. Ca rezultat, a fost elaborat instrumentarul de implementare și evaluare a Leadershipului Educațional, un algoritm științifico-practic, inclusiv metodologia de autoformare și formare profesională continuă a cadrelor didactice în domeniul dat.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în:

- studiul experiențelor avansate din țară și de peste hotare privind oportunitatea de promovare a conceptului de leadership educațional în R. Moldova și formularea de recomandări formatorilor din R. Moldova, antrenați în varii proiecte similare;
- determinarea posibilităților de optimizare a procesului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, prin implicarea într-un program complex de formare continuă, care ar contribui la

dezvoltarea abilităților de leadership și promovarea acestuia drept concept important în extinderea profesionalismului cadrului didactic;

- valorificarea experimentală în sistemul național de învățământ a Modelului Metodologic al Leadershipului educațional;
- elaborarea și aplicarea Programei de formare continuă "Leadershipul educațional", obiectivul prioritar al căreia vizează promovarea conceptului de Leadershipul educațional, concretizat în dezvoltarea abilităților de lider și manifestarea acestora în cadrul comunităților profesionale de învățare la nivel de catedră, instituție, comunitate profesională, sistem.

Repererele epistemologice și metodologice ale cercetării

Cercetarea realizată se bazează pe legi, teorii, concepții, principii, idei etc. din domeniul leadershipului, pedagogiei, psihologiei, managementului resurselor umane, pe documente normative, inclusiv: *Legile pedagogice fundamentale (legea orientării educației spre formarea /dezvoltarea permanentă a personalității umane; Legea integrării tuturor dimensiunilor și a formelor educației la nivelul educației permanente și al autoeducației;)* *Principiile educației permanente declarate de UNESCO în august 1972.*

O sursă importantă de cercetare au constituit-o teoriile: *Teoriile leadershipului (Teoria autorității carismatice - Th. Carlyle, C. Handy, S. Moscovici, G. Thoveron; Teoria trăsăturilor de personalitate D. Byrd, R. M. Stogdill, J. Jennings, J. De Launay, J.P. Guilford; Teoria leadershipului tranzacțional M. Weber, B. M. Bass, B. Wilpent; Teoria leadershipului transformațional a W. G. Bennis, B. Nanus, A. Bryman, H. P. Sims, P. Lorenzi); Teoria leadershipului educațional (P. A Wasley, D. Childs-Bowen, M. Katzenmeyer & G. Moller, J. Murphy); Teoria angajării în acțiune a lui F. J. Varela. Teoria organizațiilor care învață / learning organisations (F. Kofman și P.M. Senge); Teoriei social-cognitivă a personalității (autoeficienței) a lui A. Bandura. Teoriei învățării constructiviste (P. Candy, J. Dewey, J. Piaget, P. Candy, D. Kolb); Teoriilor motivelor activității de învățare și autoinstruirii (A. Tough, Ph. Carre, A. Galvani, Ph. Carre, A. Moisan, G. LeMeur); Teoria inteligențelor multiple (R. Gardner).*

De asemenea, au fost luate în considerare valorile epistemologice ale unor documente conceptuale și normative autohtone, cum ar fi: *Codul Educației, Memorandumul asupra învățământului continuu al Comisiei Comunității Europene de la Bruxelles (din 30.10.2000), Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue (din 09.11.2004), Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar (din 03.04.03), Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general (din 2007), Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special,*

complementar, secundar și mediu de specialitate (din 03.05.2013), Strategia Educația – 2020, Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 din Republica Moldova etc.

În vederea realizării cercetării și în contextul reperelor epistemologice sus-menționate, au fost aplicate următoarele metode:

- *teoretice* – documentarea științifică, analiza fenomenelor pedagogice și a documentelor reglatorii, sinteza, deducerea, corelarea, generalizarea, sistematizarea, compararea și modelarea teoretică a schemelor;
- *empirice* – experimentul pedagogic, cu realizarea etapelor specifice: *constatare, formare și control*, colectarea de date prin aplicarea chestionarelor (testul ”Potențialul de lider” (Oliver L. Niehouse); chestionar inițial și final pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional, evaluarea și autoevaluarea performanțelor);
- *interpretative* – metoda observației sistematice, analiza cantitativă și calitativă a datelor, analiza produselor activității cadrelor didactice din stagiul de formare, interpretarea datelor cantitative prin realizarea diagramelor.

Experimentul s-a desfășurat în trei instituții preuniversitare din raioanele Anenii Noi, Rîșcani și Glodeni – L. T. “E. Nicula”, L. T. “L. Damian”, Gimnaziul Petrunca, iar eșantionul de control a fost format din cadrele didactice din instituții preuniversitare din raioanele Edineț, Orhei, Hîncești și din municipiul Chișinău. Programul experimental a fost aplicat pe un eșantion de 30 de subiecți. Stagiul formativ a fost parcurs timp de doi ani de studiu școlar (2009-2010) de către 30 cadre didactice, iar ceilalți 60 au constituit eșantionul de control. Obiectivul de bază urmărit în activitatea experimentală a fost aplicarea și validarea Modelului metodologic al Leadershipului Educațional.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale, inclusiv în cadrul Catedrei Științe ale Educației, USM, și a Centrului Educațional PRO DIDACTICA, care a servit drept bază pentru efectuarea experimentului pedagogic. Rezultatele investigației au fost aprobate și validate prin:

I) 18 publicații științifice și didactico-metodice, inclusiv co-autor al lucrării *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* (Chișinău, 2011)

II) Participări la foruri științifice naționale și internaționale:

- „Parents’ participation in school activity. Comparative visions” (Moldova), În: Implicarea părinților în problemele vieții școlare, materialele Conferinței Internaționale din 23-24 aprilie, 2010, Becici, Muntenegru;
 - Школа и семья - основные звенья общества, содействующие продвижению культуры мира, În: Materialele Conferinței Internaționale de la Sevastopol, 6-8 octombrie, 2011 „Preîntâmpinarea conflictelor armate și formarea culturii păcii în comunitățile multiculturale”
 - Leadershipul paideutic. Abordare conceptuală și aplicativă, În: Materialele Conferinței Internaționale USM-65, CEP, 2011;
 - Rolul leadershipului educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, În: Materiale Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării”, dedicată aniversării a 70-a de la fondarea IȘE, 3-4 noiembrie 2011, Chișinău;
 - Comunitatea de învățare versus cultura organizațională a școlii, În: Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională din 21-22 septembrie „Creșterea impactului cercetării și dezvoltării capacității de inovare”, CEP USM, Chișinău, 2012;
 - Profesorul-lider al procesului educațional, În: Materialele Conferinței științifice cu participare internațională din 25-26 septembrie, 2012, USM „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău;
 - Leadershipul Educațional versus formarea continuă a cadrului didactic, În: Materialele Simpozionului Internațional „Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale”, organizat de UPS „Ion Creangă”, 16-17 mai, 2013;
 - Rolul comunității de învățare în edificarea Leadershipului Paideutic, În: Materiale Conferinței Științifice „Integrare prin cercetare și inovare” din 26-28 septembrie 2013, USM, Chișinău, 2013;
- III) Activitate profesională didactică, inclusiv prin predarea modulelor de formare continuă ”Leadership educațional/paideutic” în cadrul a numeroase proiecte naționale și internaționale, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA; la Centrul de Formare Continuă, UTM; CENIOP, UTM etc.

Sumarul compartimentelor tezei. În introducere sînt reflectate premisele teoretice și practice care subliniază actualitatea și importanța problemei abordate. De asemenea, sînt formulate scopul și obiectivele investigației, este argumentată valoarea teoretică și aplicativă a tezei, precum și modul în care a fost realizată validarea rezultatelor.

În **Capitolul I, Analiza situației în domeniul leadershipului educațional**, se fac precizări conceptual-funcționale ale noțiunii de *leadership*, în general, și ale *leadershipului educațional/paideutic*, în particular, ca proces de consolidare și extindere a profesionalismului cadrului didactic care s-a impus, în ultimele decenii, ca răspuns la provocările lumii contemporane, atât la nivel regional, cât și internațional. Reperele psihopedagogice ale LE conțin adnotări esențializate ale literaturii pedagogice și manageriale, din diferite țări, de interes pentru perspectiva investigației noastre. Examinarea evoluției istorice și epistemologice a conceptului de *leadership*, din perspectivă psihologică, socială și pedagogică, dar și a conceptului de dezvoltare profesională în contextul activității didactice a permis dezvoltarea epistemică contextuală a Leadershipului educațional, punându-se în lumină valențele formative multiple și durabile ale acestuia la nivel personal și instituțional.

Capitolul II, Conceptualizarea Leadershipului Educațional și a condițiilor de formare și manifestare a profesorului lider, oferă în primul paragraf Modelul Metodologic al Leadershipului educațional în calitate de proces de manifestare comportamentală și procesuală a profesorilor lideri și impactul acestora asupra îmbunătățirii procesului educațional și a dezvoltării organizaționale. Elucidarea *condițiilor psihopedagogice ale Leadershipului educațional* în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (paragraful 2) accentuează necesitatea reconceptualizării profesionale a carierei didactice, inclusiv din perspectiva leadershipului și a *profesionalismului extins*. De asemenea, sînt analizate aspecte ce țin de formarea și autoformarea cadrului didactic, dar și de dezvoltarea *capacității de investigare și reflecție a cadrului didactic*, în general, și cea de cercetare-acțiune, în special, care contribuie în mod decisiv la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea școlară și socială. *Comunitățile profesionale de învățare și cultura organizațională* se prezintă în calitate de condiții determinante pentru promovarea Leadershipului educațional și dezvoltarea abilităților de leadership. Contextul profesional oferit de comunități facilitează împuternicirea cadrelor didactice să se implice direct în luarea deciziilor la nivel de instituție, să-și manifeste rolul de lider prin contribuție colegială la dezvoltarea profesională a colegilor-profesori.

Capitolul III, Valorificarea experimentală a Modelului Metodologic al Leadershipului Educațional, conține metodologia experimentului, în care este reflectată strategia de promovare a Leadershipului educațional, inclusiv dezvoltarea abilităților de leadership. La faza de constatare a fost aplicat chestionarul pentru aprecierea nivelului potențialului de lider ca premisă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și chestionarul inițial aplicat, care a oferit o imagine despre cunoașterea, percepția și valorificarea conceptului de leadership educațional de

către cadrele didactice. Desfășurarea experimentului de formare, în cadrul căruia este prezentat stagiul de formare a profesorului lider, a inclus elaborarea și aplicarea/diseminarea proiectelor de cercetare-acțiune în calitate de produse finale ale activității de formare. Se prezintă și se interpretează datele experimentului, prin compararea eșantionului experimental cu cel de control, evidențiindu-se dinamica pozitivă a subiecților formați și impactul demersului formativ al Leadershipului educațional/paideutic.

Concluziile generale și recomandările practice oferă o sinteză a rezultatelor obținute în cadrul prezentei cercetări și impactul lor asupra științei și practicii educaționale.

1. ANALIZA SITUAȚIEI ÎN DOMENIUL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

1.1. Evoluția conceptului de leadership din diverse perspective

Termenul „leadership” este unul frecvent vehiculat atât în literatura de specialitate (management, dezvoltare organizațională, economie, politică), cât și în mass-media, discuțiile curente. Focusarea pe acest termen este un fenomen internațional actual, în special pentru că se face o investiție majoră în leadership și dezvoltare managerială de către entitățile instituționale. Totodată, nu doar domeniul afacerilor este câmpul de existență și dezvoltare a acestui concept, ci și alte sectoare au conștientizat importanța promovării și aplicării lui. Astfel, în ultimii ani, au fost inaugurate numeroase centre de excelență în leadership, care oferă programe de formare pentru adulți din diverse arii ale sectorului public, inclusiv din medicină, poliție, educație, politică etc.; de asemenea, au fost realizate variate studii și cercetări ample ale leadershipului din diverse perspective. De-a lungul timpului, leadershipul a dat naștere la o multitudine de controverse. Cele două mari întrebări care au marcat studiile cercetătorilor în domeniu au fost: Ce este leadershipul? și Cum poate fi definit un bun lider? Abordarea termenului de ”leadership” este foarte complexă în funcție de specificul domeniului vizat. Din această cauză este foarte greu de identificat o definiție acceptată unanim, este dificil să se găsească o rețetă sau un model universal de dezvoltare a leadershipului în cadrul unei entități instituționale sau al unei comunități profesionale, dar și a liderului, ca persoană cu abilități corespunzătoare.

Cu toate aceste diferențe, un lucru este cert – un leadership eficient asigură performanță și productivitate. Artă conducerii a fost un subiect de interes major încă din antichitate. Astfel putem găsi referințe importante încă la filosofi Greciei Antice. Primele cercetări care au vizat arta conducerii și importanța leadershipului s-au realizat cu secole în urmă. Astfel, în Grecia Antică, marii filosofi Platon (în lucrarea *Republica (anul 360 î. Hr.)*) și Plutarh (în lucrarea *Vieți paralele (anii 70-120)*) au încercat să răspundă la întrebarea care sînt calitățile fundamentale ce fac o persoană să devină lider. Promovînd tradiția înțelepciunii socratice, întemeietorul Republicii arată că virtutea este puterea de a conduce oamenii, însă nu oricum, ci bine. Mai mult decît atât, filosoful grec menționa că omul conduce bine numai atunci cînd deține două aspecte importante: părerea adevărată și știința. Interesul și abordarea încă din antichitate a acestui concept denotă importanța leadershipului, inclusiv și a identificării calităților individuale necesare pentru a fi un bun lider. Primii lideri ai umanității – șefii de trib sau preoții și-au dobîndit poziția în mare măsură grație manierei lor convingătoare de a se impune, inclusiv la nivel emoțional. De-a lungul istoriei, în toate culturile, liderul oricărui grup uman a fost întotdeauna cel la care ceilalți au căutat siguranța

și claritatea, atunci când s-au confruntat cu nesiguranța sau cu amenințările, ori atunci când au avut de realizat o sarcină.

Abordarea leadershipului s-a modificat esențial în timp. Preocupările savanților legate de explicarea și înțelegerea fenomenului de conducere au apărut la începutul secolului al XX-lea, o dată cu studiile realizate de L.M. Terman (L.M. Terman, 1904) privind caracteristicile conducătorilor de succes. Astfel, primele abordări ale fenomenului de conducere s-au concentrat asupra caracteristicilor personale ale unor conducători de succes și au continuat cu evidențierea acțiunilor și funcțiilor îndeplinite de un conducător. În prima jumătate a secolului XX se considera că pot fi lideri autentici doar persoanele care s-au născut cu astfel de aptitudini. În această perioadă leadershipul era asociat marilor personalități, aducînd-se în acest sens exemple relevante. Concluzia pragmatică era suficient de descurajatoare: dacă nu te naști cu talentul de leadership, nu ai nici o șansă să devii lider (Th. Carlyle, C. Handy, R. M. Stogdill). Însă, începînd cu anii '50 ai secolului trecut, concepțiile teoretice și abordările pragmatice în această privință s-au schimbat considerabil. J. E. Moser a realizat o trecere în revistă a teoriilor legate de leadership (J. Moser, 2001) și a arătat cum, de la studiile axate pe trăsăturile individuale, s-a ajuns la cercetările bazate pe relația dintre stilurile de leadership și productivitate sau moralitate, care de asemenea s-au dovedit a avea anumite limite. De aici s-a ajuns la teoria dinamicii grupului, la relația dintre subordonați și lider, apoi la importanța eficienței contextuale a liderului, pentru a se opri, în final, la studiile legate de abilitățile transformatoriale ale conducătorului. Fenomenul de conducere este privit ca un proces complex de dinamică de grup, ceea ce presupune integrarea relațiilor care se stabilesc între conducător și cei conduși și a modului în care evoluează aceste relații. Astfel, astăzi este promovată și susținută ideea că, deși leadershipul presupune anumite calități native, printr-o pregătire adecvată se poate asigura realizarea unui leadership competent. Respectiv, concluzia practică este sensibil mai optimistă și încurajatoare: printr-o pregătire adecvată, orice persoană care posedă un minimum de calități poate să ajungă în situația de a exercita un leadership de succes. Concludente pe acest plan sînt afirmațiile profesorului W. Bennis, președintele Institutului de Leadership din California de Sud, unul dintre cei mai mari specialiști din lume în probleme de leadership, care în lucrarea sa "On Becoming a Leader" afirmă: "liderii se fac, nu se nasc". [176, p. 47]

Rădăcina etimologică anglo-saxonă a cuvintelor "lead" (a conduce, a îndrepta; a determina; a îndruma; a dirija; a arăta drumul; a însoți), "leader" și "leadership" este "lead", care înseamnă cale sau drum. Prin urmare, la origine, *leader*-ul este cel care arată calea celor împreună cu care călătorește, mergînd în fruntea lor.

Arta conducerii se definește prin procesul complex de leadership, care se referă la participarea obținută prin mijloace necoercitive (o participare liber consimțită), avînd ca finalitate îndeplinirea obiectivelor. În esență, leadershipul este procesul prin care se exercită influență în sensul de capacitate de a-i convinge pe alți oameni să te urmeze (leadership = leader + "followers" / cei care-l urmează).

Termenul de leadership era folosit, în teoriile sociologice ale grupurilor mici, mai ales pentru definirea conducerii informale: liderul unui grup informal apare, în mod spontan și natural, din dinamica grupului, el nefiind numit, ci ales. De aceea, avînd în vedere că managerii sînt conducători formali, numiți ai organizației, nu s-a considerat că această parte informală a conducerii ar avea prea mare importanță. Totuși, încă din anii '60, au existat autori care susțineau necesitatea pregătirii managerului și ca lider informal. Această necesitate a devenit evidentă de abia în anii '80 și '90 și mai ales în ultimul deceniu – numit, reamintim, al "resurselor umane" – cînd accentul strategic în definirea conducătorului s-a schimbat, trecînd de la management la leadership.

Conform abordării manageriale a leadershipului, acesta este un proces de influență socială, în cadrul căruia o persoană poate asigura sprijin și suport altor persoane în vederea realizării unor sarcini comune [184, p.142]. Leadershipul este un proces complex, care implică schimbarea, este profund intențional și se bazează pe valori; toate persoanele sînt potențiali lideri, leadershipul este un proces de grup [28, p.101].

Leadershipul este exercitarea deliberată a unei anumite influențe în cadrul unui grup în vederea stimulării membrilor acestuia spre realizarea unor scopuri cu beneficii permanente pentru ei, care asigură realizarea necesităților reale ale grupului.

Leadershipul se referă la "influența pe care anumiți indivizi o exercită asupra atingerii obiectivelor altora, într-un context organizațional". Liderul este "persoana care, datorită statutului său formal și/sau informal (putere, prestigiu, influență), mobilizează, organizează și conduce membrii și activitățile grupurilor înspre fixarea și atingerea scopurilor acestora" [41, p. 207].

În accepțiunea lui J. Clement, leadershipul este procesul prin care o persoană stabilește un scop sau o direcție pentru una sau mai multe persoane și le determină să acționeze împreună, cu competență și deplină dedicare, în vederea realizării lor. B. P. Smith definește leadershipul drept "acea parte a activității unui manager, prin care acesta influențează comportamentul indivizilor și grupurilor în vederea obținerii rezultatelor dorite". Leadershipul de echipă poate fi considerat o extensie a definiției de mai sus: Proces de influențare reciprocă manifestîndu-se între un lider și

cei care îl urmează pentru a atinge scopuri specifice de grup, organizaționale și de societate (G. Avery, 1990).

Leadershipul este influența interpersonală exercitată într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare, spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate (R. Tannenbaum, I. R. Weschler, F. Massarik, 1961).

Conform cercetărilor lui P. G. Northouse (2004), leadershipul are 4 caracteristici de bază:

- leadershipul este un proces;
- leadershipul presupune influență;
- leadershipul presupune un context de grup;
- leadershipul presupune realizarea unui scop.

Deși nu este pomenită încă în dicționarele explicative românești noțiunea de leadership, aceasta este definită pe larg în diverse lucrări științifice, cărți din domeniul managementului. Astfel, *leadershipul* este definit ca știință și artă de a conduce. *Leadership* înseamnă a face lucrurile, a rezolva problemele prin oameni – a atinge obiective sau a îndeplini sarcini de muncă cu ajutorul unei echipe sau al unui grup. *Leadershipul* poate fi definit ca un proces de mobilizare, încurajare și antrenare a indivizilor astfel încât aceștia să contribuie cu ce este mai bun la realizarea obiectivelor dorite. Indivizii care sînt capabili să împlinească cele trei activități se numesc lideri. Teoreticienii și practicienii în management sînt de acord că în afaceri totul depinde de abilitatea liderului de a-și exprima viziunea, entuziasmul și sensul intenției sale, în fața echipei pe care o conduce. Un leadership de calitate este esențial pentru un management reușit [28, p. 101].

Leadershipul este un concept care este cercetat din perspectivă managerială, sociologică, psihologică și pedagogică. Un leadership de succes include relații manageriale și de comunicare în cadrul unei echipe în vederea atingerii unui scop. Leadershipul este abilitatea de a inspira altora sau a influența pe cineva să depună eforturi în vederea atingerii obiectivului comun. Liderii au adepți. Literatura de specialitate de cele mai multe ori se concentrează pe caracteristicile de lider – astfel, se pune întrebarea "ce face această persoană ca să fie lider", mai degrabă decît "de ce aleg aceste persoane să-l urmeze".

Printre studiile de specialitate din domeniu leadershipului cu valoare intelectuală superioară, cu analize și sinteze profunde, se numără P. Koestenbaum, D. Goleman, J. C. Maxwell, W. Bennis [120, 94, 128, 176]. Problematika deosebit de complexă a leadershipului reprezintă un punct de interes major, specialiștii fiind interesați să afle cine sînt cei care au

capacitatea de a transmite viziunea lor organizațiilor și de a influența activități importante ale acestora.

Deci, conform celor expuse mai sus, subliniem că leadershipul este *un fenomen complex, care atinge multiple procese organizaționale, sociale și personale*. În modelul leadershipului transformațional liderii îi orientează și îi sprijină pe ceilalți să realizeze activități oportune pentru dezvoltare, pentru schimbare. Pentru a realiza acest lucru, ei creează o viziune inspirată, apoi îi motivează și îi inspiră pe ceilalți să atingă această viziune. Conform aceluiași model, un lider eficient este persoana care:

1. *Creează o viziune inspirată pentru viitor.*
2. *Motivează și inspiră persoanele să atingă această viziune.*
3. *Reușesc să lanseze viziunea.*
4. *Antrenează / ghidează și construiește o echipă, astfel încât să fie foarte eficientă în realizarea viziunii.*

Liderii de succes creează o lume la care oamenii vor să adere. Un leadership de succes include relații manageriale și de comunicare în cadrul unei echipe în vederea atingerii unui scop.

Având acest punct de plecare în explicarea noțiunii de leadership, putem afirma că, de-a lungul timpului, cercetarea științifică a conducerii structurilor organizate a avut parte de numeroase dezbateri privind leadershipul. Leadershipul este un subiect foarte popular în comportamentul organizațional, dar și în cel politic, deoarece are un rol extrem de important în performanța grupurilor și a organizațiilor. Există o multitudine de abordări ale leadershipului și multe interpretări ale înțelesului său. Intuitiv toată lumea înțelege că leadershipul înseamnă a conduce oamenii și a influența ceea ce fac aceștia sau a-i determina pe alții să te urmeze. Actualmente sînt studii de specialitate în domeniu, în care a atestăm atît o cronică națională, cît și internațională în domeniul leadershipului, în special abordat din perspectivă managerială C.A. Gibb, B.M. Bass, R. Lambert, E. Hollander, L.M. Terman J. Clement, R. Tannenbaum, I. R. Weschler, F. Massarik, J. P. Kotter, P. G. Northouse, Sh. Kirkpatrick, M. Webber, R. Likert, C.G. Browne, T.S. Coltr, E. Locke, Th. Carlyle, C. Handy, R M. Stogdill, J. Jennings, D.J. Hickson, W. Bennis, F. Fielder, P. Hersey, K. Blanchard, E.C.Кузьмин, И.П.Волков, M. Webb, R. Mucchielli, R. Lambert, R.B. Cattell, M. Zlate, J. Maxwell, R.B. Cattell, S.R. Covey, D.C. Pelz, A. Neculau, M. Șlehtițchi, S. Moscovici etc.) [197] [191] [128] [57] [130].

Termenii de administrare, management și leadership sînt puternic întrepătrunși, adesea fiind folosiți cu același sens, iar semnificația lor este încă discutată de către specialiștii din domeniu. Menționăm că profesorul american W. Bennis, considerat unul dintre primii teoreticieni

marcanți ai leadershipului, realizează într-una din cărțile sale următoarea comparație (devenită de referință) între management și leadership:

- managerul administrează; liderul inovează;
- managerul este o copie; liderul este originalul;
- managerul menține; liderul dezvoltă;
- managerul se focalizează pe sistem și structură; liderul se focalizează pe oameni
- managerul se bazează pe control; liderul inspiră încredere;
- managerul acceptă realitatea; liderul o investighează;
- managerul are o perspectivă pe termen scurt; liderul are o perspectivă pe termen lung;
- managerul întreabă cum și unde; liderul întreabă ce și de ce;
- managerul privește linia de jos; liderul privește linia orizontului;
- managerul imită; liderul produce lucruri originale;
- managerul acceptă starea de fapt; liderul o provoacă;
- managerul este soldatul clasic; liderul este propria sa persoană;
- managerul face lucrurile cum trebuie; liderul face lucrurile care trebuie [176, p. 150].

Actualmente persistă interesul științific și aplicativ pentru studierea în profunzime a termenilor sus-menționați: *administrare*, *management* și *leadership*, încercându-se o anumită distincție, chiar dacă aceștia sînt puternic interpătrunși. Administrarea este un proces dinamic de organizare și coordonare a activității unui grup, într-un context organizațional specific pentru realizarea unor sarcini sau scopuri. Managementul este un proces care face posibilă atingerea obiectivelor organizației prin planificare, organizare, controlul utilizării resurselor și motivarea angajaților. Managementul se centrează pe aspecte administrative ale activității unui conducător. Leadershipul este un proces de influențare de către lider a membrilor echipei în scopul atingerii obiectivelor comune. Leadershipul este o formă de putere, dar, subliniem, o putere dată de oameni, și nu de poziția ierarhică. Leadershipul se centrează pe aspecte interpersonale din activitatea unui conducător. Astfel, putem spune că diferența majoră dintre management și leadership se conturează la nivelul materiei manipulate: resursele materiale și nemateriale, respectiv oamenii. Totuși, subliniem faptul că particularitățile manageriale și de leadership interferează și se completează. Mai mult decît atît, unii cercetători din domeniu, inclusiv J. P. Kotter, încurajează această legătură, în vederea obținerii unor rezultate performante:

„Leadershipul și managementul sînt două activități distinctive și complementare. Ambele sînt necesare pentru a avea succes în mediul actual atît de complex și variabil”. [J. P. Kotter, 1996] [197, p.24.] În baza acestor concluzii, reiterăm faptul că un manager poate fi și lider în același timp, avînd competențele corespunzătoare.

Nu există o singură și unică definiție a liderilor, precum nici nu există o singură lucrare în acest domeniu. Astfel, în 1949 B.M. Bass a identificat 130 de definiții ale noțiunii de *lider*, iar în 1981 se recunoștea existența cîtorva sute; acum numărul definițiilor termenului lider se egalează cu numărul cercetătorilor din domeniul leadershipului. [164, p.7]

Analizînd dicționarele explicative, am constatat că termenul de „leadership” practic nu există în acestea, în schimb, este foarte clar definită noțiunea de „lider”, termen care își trage originea din englezescul *leader* (=tipul ce poate anima și conduce pe alții).

Liderul este un conducător, personalitate dominantă într-un grup de persoane; echipă sau sportiv care se află într-o competiție (*DEI / DEX*).

Lider este o persoană care obține rezultate notabile cu o eficiență sigură în orice domeniu, indiferent de obstacole și fără a înceta să fie atent față de oameni (E. Burduș).

Lider este o persoană care ocupă o poziție în cadrul unui grup, influențează pe alții în funcție de așteptările pozițiilor ocupate, coordonează și direcționează grupul pentru atingerea scopurilor propuse (Raven, 1976).

Sh. Kirkpatrick și E. Locke au realizat un studiu interesant (Sh. Kirkpatrick & E. Locke, 1991), încercînd să stabilească un ansamblu de trăsături specifice ale unui bun lider, pornind de la teoria trăsăturilor, susținînd faptul că, deși cercetările au arătat că doar niște trăsături specifice anume nu garantează un lider de succes, sînt totuși probe că liderii buni sînt diferiți de alte persoane în anumite sectoare. Astfel, ei stabilesc un set de însușiri numite trăsături-cheie ale unui lider, și anume: *drive* - un termen ce include motivația, ambiția, energia, tenacitatea, inițiativa și responsabilitatea, motivația de a conduce, onestitatea și integritatea, încrederea în sine, capacitatea cognitivă și stăpînirea afacerilor. *Ceea ce au concluzionat ei este că trăsăturile cuiva, fie ele innăscute, ori educate, nu duc la desăvîrșirea unui lider, fiind doar o precondiție, fiind nevoie ca persoana în cauză – liderul – să acționeze într-un anumit fel pentru a avea succes.*

Expertul britanic în leadership, J. Adair, atribuie următoarele calități unui lider: fermitate, capacitate de a mobiliza energii, integrare, imaginație, dorință de a munci, abilitate de a fi analitic, capacitate de a-i înțelege pe ceilalți, abilitate de a sesiza oportunitățile, abilitate de a trece peste situații neplăcute, de a se adapta la orice schimbare, dorință de a-și asuma riscul. Deși este destul de dificil de a găsi o definire general valabilă pentru aceste calități, cert este faptul că un lider are

nevoie de inteligență, de atitudine pozitivă și de o combinație de curaj, perspicacitate și simțul realității.

Analizând noțiunea de lider din perspectivă filozofică, psihologică și sociologică (C.A. Gibb, B.M. Bass, G. Lippit, E. Hollander, E.C.Кузьмин, И.П.Волков, M. Webb, R. Mucchielli, M. Zlate, Sh. Kirkpatrick, S. Moscovici, C.G. Browne, G. Thoveron, A.P. Hare, T.S. Coltor, J.P. Guilford, E. Locke etc.) [174] [196] [164], am identificat o serie de teorii ale leadershipului, pe care le prezentăm, sistematizate, inclusiv cronologic, în tabelul de mai jos:

Tabelul 1.1 Teoriile leadershipului

Cercetători	Teoria	Interpretarea noțiunii de <i>lider</i>
Th. Carlyle C. Handy S. Moscovici G. Thoveron A.P. Hare	Teoria autorității carismatice (numită și teoria erorilor sau a marilor personalități)	Această teorie se bazează pe transmiterea genetică a unor calități excepționale cu care individual se naște, asigurându-i succesul în funcția de conducere și dirijare a oamenilor. Tot în cadrul acestei teorii apare termenul de <i>carisma</i> (ce vine din grecescul <i>kharisma</i> =har sau dat), elaborându-se modelul carismatic al conducerii. (Trăsăturile excepționale ale conducătorului sînt un dar de la zei sau natură.) Max Weber definea carisma ca fiind “o calitate extraordinară a unui om, fie reală, fie presupusă, fie pretinsă”. [174, p.35]
D. Byrd R M. Stogdill J. Jennings J. De Launay J.P. Guilford	Teoria trăsăturilor de personalitate	Liderii diferă de oamenii echipei lor prin anumite caracteristici. S-au făcut multe studii pentru compararea trăsăturilor fizice, intelectuale sau de personalitate ale liderilor și ale celor care îi urmează. De exemplu, s-a crezut că liderii tind să fie mai bine adaptați și să aibă percepții sociale mai precise decât ceilalți. Totuși, în general, această abordare a dezamăgit. Teoria trăsăturilor personale a fost discreditată ca fiind o abordare simplistă a conducerii. Însă teoria trăsăturilor a scos la iveală un lucru esențial, și anume că da, liderii dispun de trăsături care nu se regăsesc în orice individ.
D.J. Hickson	Teorii	Situația va determina cine va fi liderul. Aceasta abordare

F. Fielder P. Hersey K. Blanchard E. Hollander	situaționale	se bazează pe ipoteza conform căreia comportamentul liderilor diferă în funcție de situație, ceea ce sugerează nevoia de flexibilitate în procesele de selecție și pregătire a liderilor. Literatura de specialitate menționează că un lider situațional are ca rol principal pe acela de a înțelege situația și pe subalterni, pentru a se asigura că este liberă calea spre atingerea obiectivelor și pentru a acorda recompensele considerate importante de către subalterni. Ideea-cheie a acestui model este stabilirea unei relații între recompensă și atingerea obiectivului. Acest model este situațional, deoarece obiectivele stabilite pentru un grup pot fi diferite de cele stabilite pentru alt grup, la fel cum diferite pot fi și nevoile subalternilor. Liderul trebuie să cunoască obiectivele organizației sau ale grupului/echipei de muncă, ale oamenilor implicați și trebuie să elibereze calea de orice obstacol spre atingerea acestor obiective.
M. Weber B. M. Bass B. Wilpent	Teoria leadershipului tranzacțional	Teoriile tranzacționale, de asemenea, sînt caracterizate printr-o tranzacție efectuată între lider și cei conduși. De fapt, teoria se bazează pe relație pozitivă și avantaje reciproce. Pentru ca teoriile tranzacționale să fie eficiente și ca urmare să aibă valoare motivațională, liderul trebuie să găsească un mijloc de a-și recompensa în mod adecvat adepții. Cu alte cuvinte, lideri tranzacționali sînt mai eficienți atunci cînd aceștia dezvoltă un mediu de consolidare reciprocă, pentru care individul și obiectivele organizaționale sînt sincronizate.
W. G. Bennis B. Nanus A. Bryman H. P. Sims P. Lorenzi	Teoria leadershipului transformațional	Teoria leadershipului transformațional se referă la faptul că persoana interacționează cu ceilalți și este capabilă de a crea o relație solidă, care duce la sporirea încrederii, care va duce mai tîrziu la o creștere a motivației, intrinseci și extrinseci, atît în lideri, cît și în cei care îi urmează.

		<i>Esența teoriei transformaționale este că liderii transformă oamenii care îi urmează, prin natura lor, inspirație și personalitatea carismatică. Un astfel de lider începe prin a crea o viziune care să aibă adepți și să producă o schimbare majoră. Regulile și reglementările sînt flexibile, ghidate de normele de grup. Aceste atribute oferă un sentiment de apartenență pentru adepți, deoarece aceștia se pot identifica cu ușurință cu liderul și cu scopul acesteia. Lider este cel care îi face pe oameni să acționeze, care îi transformă pe discipoli în conducători și care îi poate transforma pe lideri în agenți ai schimbării.</i>
--	--	--

În același context, de definire a conceptului de leadership, M. Zlate propune gruparea teoriilor și modelelor conducerii prin considerarea conducerii ca funcție în diferite ipostaze [Zlate, 2004]:

- modelul conducerii ca funcție a persoanei;
- modelul conducerii ca funcție a situației;
- modelul conducerii ca funcție a relației dintre persoană și situație.

Totuși, cu toată varietatea definițiilor pentru noțiunile de lider, s-a reușit sistematizarea acestora în 5 categorii ce includ aceleași caracteristici [164, p.8]:

- 1) Prima categorie cuprinde definiții în care liderii sînt prezentați ca persoane învestite cu putere prin numire sau alegere în cadrul unor structuri organizaționale prestabilite (director de întreprindere, șef de catedră, director de școală, comandat de armată, primar, ministru etc.). Liderul instituțional nu implică în mod automat recunoașterea valorii de către subalterni și atunci apar lider neformali, care acoperă anumite goluri.
- 2) Definiții care reflectă liderii ca persoană centrală în grup, adică persoana care concentrează atenția, aprecierea și stima celor din jur. Fiind ca un etalon pentru grup, stîrnește dorința celorlalți de a se identifica cu ea, de a o urma.
- 3) A treia varietate redă definițiile prin care liderii sînt prezentați drept persoane preferate / populare. Persoana populară este persoana cu care membrii grupului doresc să se asocieze pentru a realiza o activitate.
- 4) În acest grup se înscriu definițiile din care rezultă că liderul este specialistul în sarcină, adică persoana cea mai competentă în ceea ce urmează să facă liderul.

5) A cincea categorie include definițiile care reflectă liderul ca persoana cea mai influentă.

În același timp, subliniem că, chiar cu accentele puse, toate cele cinci categorii de definiții conțin idei ce orbitează în jurul aceluiași nucleu epistemologic: *liderul se caracterizează prin preponderența influenței sale asupra celorlalți membri ai grupului, el constituind punctul în jurul căruia aceștia se grupează și se regroupează mereu*. Deci, liderii sînt persoanele care își exercită la maximum influența, fie formal, fie informal, orientînd și coordonînd activitatea altora.

Liderii de succes creează o lume la care oamenii vor să adere. R. Gilbreath sintetizează și așteptările oamenilor față de lideri – foarte multe vizibile și în relațiile stabilite la nivelul grupurilor informale. Oamenii așteaptă de la lideri:

- viziune - capacitatea de a vedea viitorul;
- asumarea de riscuri;
- împărtășirea informației;
- implicare - liderul muncește cot la cot cu ceilalți membri ai echipei;
- energie - care se transmite celorlalți membri ai organizației;
- așteptări înalte – „liderii ne fac să țintim sus”;
- recunoaștere – pentru rezultate, succese, speranțe, dar și pentru temeri sau necazuri individuale;
- mobilitate/mișcare permanentă – individuală și organizațională, combaterea oricăror forme de inerție.

Pentru identificarea caracteristicilor liderilor au fost analizați mari conducători, dar încă nu au putut fi descoperite tipare în care să se încadreze toți cei care au calități de lider. În una din cercetările sale, W. Bennis a intervievat 60 de lideri ai unor corporații importante, avînd o vîrstă medie de 56 de ani. W. Bennis a descoperit existența a patru competențe comune tuturor celor intervievați, respectiv:

- managementul atenției;
- managementul semnificației;
- managementul încrederii;
- managementul propriei persoane.

Managementul atenției se referă la capacitatea liderului de:

- a atrage oamenii prin crearea unei viziuni;
- a comunica această viziune celorlalți;

- a-i determina pe oameni, prin puterea propriului exemplu, să încerce să desăvârșească împreună această viziune.

Managementul semnificației reprezintă capacitatea liderului de a le comunica celorlalți propria viziune în așa fel încât aceștia să poată înțelege semnificația obiectivelor, direcțiilor sau aspectelor pe care aceasta le implică. Liderii au abilitatea de a integra fapte, concepte și texte în semnificații pe care alții le înțeleg cu ușurință.

Managementul încrederii se referă la capacitatea liderilor de a inspira încredere celorlalți. Un element fundamental al construirii încrederii îl reprezintă soliditatea, trăinicia și consistența acestui sentiment. Oamenilor le place să urmeze lideri pe care se pot baza, chiar dacă nu le împărtășesc punctele de vedere, și nu lideri cu care sînt de acord, dar care își schimbă poziția. Încrederea are în vedere și capacitatea liderului de a-și respecta cuvîntul dat, de a păstra secretul confidențelor încredințate și de a menține sistemul de valori instituit.

Managementul propriei persoane pornește de la concepția potrivit căreia liderii eficienți se înțeleg pe ei înșiși (își cunosc punctele tari și punctele slabe) și acționează în limitele capacităților lor. Datorită acestui fapt, liderii au încredere în propria persoană și nu privesc greșelile drept eșecuri. În opinia lui W. Bennis, în prezența liderilor, oamenii:

- se simt importanți;
- se simt competenți și au încredere în ei înșiși;
- se simt parte a unui întreg, a unei echipe;
- consideră munca drept o provocare interesantă.

J. Adair (1973) a subliniat că, în îndeplinirea rolului lor, liderii trebuie să vină în întâmpinarea următoarelor nevoi:

1. *Nevoile sarcinii.* Grupul există pentru a atinge un scop sau o activitate comună. Rolul liderului este de a asigura îndeplinirea acestui scop. Dacă nu se întâmplă acest lucru, vor pierde încrederea grupului, iar rezultatul se va concretiza în frustrare, critică și, eventual, dezintegrarea în final a grupului.

2. *Nevoia de menținere a grupului.* Pentru a atinge obiectivele sale, grupul trebuie să fie menținut împreună. Munca liderului este de a construi și menține spiritul și moralul echipei.

3. *Nevoile individului.* Indivizii au propriile lor nevoi, care se așteaptă să fie satisfăcute la locul de muncă. Sarcina liderului este să conștientizeze aceste nevoi, astfel încât, atunci cînd este necesar, să poată lua măsuri pentru a le armoniza cu nevoile sarcinii și grupului.

Aceste trei nevoi sînt interdependente. Acțiunile liderului într-o zonă afectează și celelalte zone; astfel, realizarea cu succes a sarcinii este esențială pentru ca grupul să fie menținut împreună, iar membrii săi să fie motivați astfel încît să depună un efort mai mare la locul de muncă. Acțiunile direcționate pentru satisfacerea nevoilor individuale sau de grup trebuie să fie legate de nevoile sarcinii. Este imposibil să se ia în considerare persoanele izolat de grup sau să se ia în considerare grupul ca întreg, fără trimitere la indivizii în cadrul acestuia. Dacă orice nevoie este neglijată, cineva va avea de suferit și liderul va avea mai puțin succes.

Funcțiile esențiale ale liderului, în raport cu grupul condus, sînt:

1. *Direcția* - conducerea și coordonarea eforturilor membrilor grupului / echipei; eliminarea incertitudinilor cu privire la ceea ce trebuie făcut.

2. *Motivația* - determinarea grupului / echipei să vrea să avanseze în direcția stabilită; satisfacerea nevoilor indivizilor și ale grupului / echipei; dezvoltarea propriilor competențe interpersonale în vederea cîștigării și consolidării încrederii celorlalți și pentru convingerea lor să-l urmeze. Direcția + Motivația generează sinergie, efectul total fiind superior sumei părților.

3. *Reprezentarea* - reprezentarea grupului / echipei și a scopurilor sale în interiorul și exteriorul organizației; reprezentarea celor din afara grupului / echipei în cadrul acestuia / acesteia; menținerea echilibrului între nevoile interne și cele externe ale grupului și păstrarea unității scopurilor grupului cu cele organizaționale.

De-a lungul timpului s-a încercat definirea acelor trăsături ce definesc un lider performant; aceste caracteristici s-au plasat la nivele diferite: trăsături fizice, intelectuale (cum ar fi indicii de inteligență) sau de personalitate (precum perseverența). Chiar dacă în cazul unora se pot realiza relaționări cu eficiența managerială, este practic imposibil să identificăm setul „tip” de caracteristici ce construiesc liderul ideal (E. V. Hinteș et al, 2011). Astfel, abordarea liderului politic a fost o preocupare pentru teoria politică specifică secolului al XX-lea. Au fost cercetate trăsăturile de personalitate, rolurile și reprezentările sociale. Printre sintagmele cele mai frecvent utilizate se numără: personalitate de vocație, om de acțiune, exponent al elitei politice, creator de valori impuse de cerințele timpului, om de stat, erou – cu multiplele sale trăsături: nonconformist, vizionar, clarificator, reformator, mesager al adevărului, animator al progresului, exponent al spiritualității vremii, al sufletului poporului, dragoste față de neamul său, îndrăzneală, agent al ordinii împotriva dezordinii, conducător (propulsat de forța inteligenței, prin calitățile sale deosebite – Tr. Brăileanu), om politic (caracterizat de cunoașterea profundă a poporului, înțelegerea deplină a intereselor sale naționale, originalitate, absența viciilor – S. Mehedinți) – liderul politic a fost considerat o specie a personalității umane, o componentă de bază a elitelor

sociale, nu atât pentru calitățile sale intrinseci, cât, mai ales, pentru rezultatele sale de excepție în planul acțiunii și practicii sociale.

Totodată, efortul de identificare nu s-a limitat doar la caracteristicile generale, ci a vizat și evaluări situaționale, precum și stabilirea relațiilor între acestea; chiar dacă în literatura managerială teoriile referitoare la „lideri născuți” nu se mai bucură de un succes deosebit, există unele trăsături ce pot furniza șanse crescute de succes la nivelul leadershipului. Ele pot fi sintetizate după cum urmează (B. M. Bass, 1981):

- *capacitate*: inteligență, agilitate, capacități verbale, originalitate, judecată;
- *acumulări / achiziții*: nivel de pregătire, cunoștințe, abilități, progrese fizice;
- *responsabilitate*: inițiativă, agresivitate, perseverență, încredere în sine, dorința de a excela;
- *participare*: activitate, sociabilitate, cooperare, adaptabilitate, umor;
- *statut*: poziție socio-economică, popularitate;
- *situație*: nivel mental, abilități, necesități și interese ale subordonaților, obiective de atins etc.

În același timp, P. Koestenbaum, un ilustru om de știință american, a definit leadershipul și calitățile unui lider eficient în numeroase lucrări, privind atât din perspectiva psihologică și filozofică, cât și din cea a afacerilor. Astfel, la baza filozofiei sale stă modelul Diamantul liderului – o paradigmă care stimulează schimbarea modului de gândire și acțiune, pentru a obține rezultate remarcabile și a da sens propriei vieți. Prin cercetările efectuate, P. Koestenbaum oferă o perspectivă profundă asupra trăsăturilor-cheie comune marilor lider - viziunea, realitatea, etica și curajul, identifică și propune strategii necesare tuturor liderilor în vederea obținerii și menținerii excelenței personale și profesionale [120, p. 36].

Așadar, viziunea, strategiile dominante – realitatea, etica și curajul – sînt considerate fundamente ale unui leadership excelent [120, p. 60]. Fiecare dintre aceste 4 strategii poate fi asigurată prin 4 tactici care includ:

- 1) nivelul profesional (abilitatea de a îndeplini o slujbă);
- 2) nivelul social (abilitățile sociale);
- 3) nivelul psihologic;
- 4) nivelul filozofic.

În fiecare strategie, conform autorilor [120, p. 61], tacticile formează o secvență; ordinea lor este importantă. Ele încep cu noțiuni simple, practice, măsurabile, ca mai apoi să ajungă la structurile filozofice ale minții liderului. Fiecare tactică reprezintă un nivel diferit: profesional, so-

cial, psihologic și filozofic. Pe măsură ce urcăm aceste trepte, potențialul lor de a îmbunătăți eficiența conducerii crește,

Nivelul *profesional* reprezintă competența de a îndeplini o slujbă - lumea activităților cotidiene. Nivelul *social* este acela al maturității. El reprezintă abilitățile sociale presupuse în cadrul mai larg al comunității/societății. Nivelul *psihologic* este unul psihodinamic. Este lumea intuiției, a experienței de-o viață, sedimentată în inimă și minte. Nivelul *filosofic*, cel mai profund dintre toate, reprezintă o structură fundamentală a ființei umane — un element al condiției umane universale.

Pentru fiecare strategie, una din cele patru tactici de sprijin este *factorul critic de succes*. Nu puteți spera să fiți un lider de o asemenea magnitudine fără competență în acest factor (deși ați putea, cel puțin pentru o vreme, să vă prefaceți față de ceilalți).

Viziunea înseamnă să gândești în ansamblu, să-ți păstrezi perspectiva, să fii neabătut de alert și de clar. *Viziunea* înseamnă să gândești pentru tine, să menții o imagine clară a obiectivelor pe termen lung — înseamnă, pe scurt, nu doar să reacționezi, ci și să preiei inițiativa. *Viziunea* nu rezidă atât de mult în ceea ce gândești, cât în *cum* gândești. *Viziunea* înseamnă să avansezi de la micro-management („management punctual”) către macro-conducere. *Viziunea* nu înseamnă neapărat să ai un plan, ci să ai o minte care întotdeauna face planuri. Pe ansamblu, o definiție informală a acestei strategii este aceea că un lider vizionar vede perspectiva mai amplu. Această idee este apoi încorporată în formula: *a avea viziuni înseamnă a gândi original și în ansamblu*.

Realitatea, cea de-a doua strategie dominantă în conducere, se află în plin contrast față de strategia viziunii. Realismul înseamnă pragmatismul de a fi în contact cu piața, cu faptele, cu adevărul.

Etica, în calitate de dimensiune (sau strategie) a liderului dominant, înseamnă mai întâi că oamenii contează pentru dumneavoastră. *Etica* înseamnă că moralitatea și integritatea sînt cu adevărat importante.

Etica înseamnă că puteți fi și sînteți interesat în a vedea lumea prin ochii altcuiva. *Etica* înseamnă a fi mentor: știți că, în calitate de șef, aveți responsabilitatea de a dezvolta, de a instrui și de a face din subordonații dumneavoastră oameni mai valoroși pentru piață. Puterea nu mai înseamnă un scop în sine, ci un mijloc de a face bine. *Etica* cere respect pentru studiul sentimentelor umane și al relațiilor pe care le găsiți în literatură, în arte și în toate celelalte descrieri sensibile, care sondează misterele profunde ale esenței omului. Platon ne reamintește că a fi lider este o combinație de putere și înțelepciune — că, fără înțelepciune, puterea este tiranică; și că, fără putere, înțelepciunea este fără sens.

Curajul, ca strategie dominantă (sau dimensiune) în dobândirea gândirii de lider, înseamnă disponibilitatea de a risca. A conduce înseamnă a acționa. A avea curaj înseamnă a-ți asuma răspunderea, în primul rând în propria viață, deoarece adevăratul erou nu este acela care îi cucerește pe alții, ci acela care se cucerește pe sine. Apoi, este pregătit să-și asume răspunderea în cadrul unei organizații. După ani de zile petrecuți la putere, un președinte de corporație a fost întrebat care era secretul succesului său. „Am învățat să-mi împart puterea cu oamenii mei, iar ei au învățat să o împartă între ei”, a fost replica sa profundă.

Transferul puterii înseamnă și transfer de răspundere și responsabilitate, un aspect adesea trecut cu vederea. Răspunderea fără putere este la fel de goală de sens ca și puterea fără răspundere. Pentru a însuma toate acestea, trebuie să spunem că a alege să depui energie înseamnă a fi întotdeauna orientat spre acțiune. Liderul autentic știe cum să acționeze, iar competențele acestuia armonizează cu organizația din care face parte. În mod similar, un cuvânt care însumează inițiativa este *acțiunea*. Liderul acționează; și face acest lucru tot timpul. A fi orientat spre acțiune înseamnă a fi concret și extravertit — opus tipului introvertit și meditativ.

D. Goleman, alături de coautorii lucrării *Inteligența emoțională în leadership*, a explorat rolul jucat de inteligența emoțională în leadership. Bazându-se pe conexiunile și corelațiile dintre organizație și stilul de conducere, autorii demonstrează importanța și relevanța gestionării adecvate a emoțiilor de către lider. Stilul de conducere și succesul echipei coordonate de către lider depind de capacitatea acestuia de a emana energie și entuziasm în orice condiții, de a transmite doar emoții pozitive, de a fi în consonanță cu echipa și organizația condusă.

Inteligența emoțională este o calitate importantă și inerentă unui lider autentic, care cu adevărat inspiră, impresionează și are succes. Termenul de ”conducere rezonantă” [94, p. 44], elucidat de autori, se referă la armonizarea liderului cu sentimentele oamenilor și canalizarea acestora într-o direcție pozitivă. *Un lider cu rezonanță este cel care, fiind inspirat de propriile valori, reușește să fie în rezonanță cu emoțiile și sentimentele celor din jur și, astfel, să provoace și să stimuleze optimismul și motivația oamenilor, să- ajute să-și atingă obiectivele.*

Un lider talentat este acela la care capul și sufletul – ideile și sentimentele – merg mână în mână. Autorii consideră că inteligența și gândirea limpede sînt în principiu calitățile care călăuzesc pe cineva către ușa conducerii. Liderii transpun în realitate o viziune, motivînd, îndrumînd, fiind o sursă de inspirație, ascultînd, convingînd si, mai ales, creînd rezonanță. După cum avertiza A. Einstein, ”Trebuie să avem grijă să nu facem din intelect o zeităte. El are, desigur, mușchi puternici, însă nu are personalitate. Nu poate să conducă, poate numai să servească”. Din punct de vedere biologic, arta conducerii rezonante presupune combinarea dintre intelect și emoții. Desigur,

liderii mai au nevoie și de cunoștințe obligatorii în domeniu și de abilități de gândire, pentru a lua decizii. Însă, dacă încearcă să conducă folosind numai intelectul, vor rata un element esențial al ecuației.

Responsabilitățile principale ale unui lider constau în a induce entuziasm, optimism și pasiune pentru proiectele viitoare, precum și de a cultiva o atmosferă de cooperare și încredere. Conform teoriei lui D. Goleman, inteligența emoțională îi permite liderului să-și îndeplinească aceste responsabilități fundamentale. Astfel, cele 4 domenii ale inteligenței emoționale – autocunoașterea, stăpânirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor – contribuie la conducerea eficientă printr-un set de abilități [94, p. 57].

Aceste 4 domenii sînt interconectate și interdependente. Cercetările realizate de D. Goleman demonstrează existența unui sistem care stă la baza acestei dinamici. De exemplu, un lider nu-și poate stăpîni bine emoțiile dacă nu are cunoștință de ele. Iar dacă emoțiile sale au scăpat de sub control, atunci abilitatea lui de a gestiona relațiile are și ea de suferit. Astfel, autocunoașterea facilitează atât empatia, cît și stăpînirea de sine, iar acestea două, combinate, permit o bună gestionare a relațiilor. Conducerea IE, așadar, se construiește pornind de la o bază de autocunoaștere.

O altă abordare a leadershipului este cea propusă J. C. Maxwell, care a descris ”cele 5 niveluri de leadership” – un concept legat de modul de funcționare a leadershipului [128, p. 11]. Acest concept subliniază faptul că leadershipul nu este o poziție, ci un proces, care implică oamenii și dinamica acestora, aflați într-o permanentă schimbare. O provocare specială a leadershipului este să demarezi schimbarea și să facilitezi dezvoltarea. Nivelurile de leadership propuse de J.C. Maxwell sînt următoarele: *poziția, permisiunea, producerea, dezvoltarea oamenilor, apogeul*.

Nivelul poziției este cel mai elementar și reprezintă pornirea. Singura influență pe care un lider pozițional o are este cea care îi însoțește funcția. Oamenii îl urmează pentru că sînt nevoiți. Poziția este singurul nivel care nu presupune abilități și efort pentru a ajunge la ea.

Nivelul 2 se bazează pe relații. La acest nivel oamenii urmează liderul pentru că asta doresc. Atunci cînd oamenii îți plac și îi tratezi cu valoare, începi să ai o influență din ce în ce mai mare asupra lor. Dezvolți sentimentul de încredere, iar mediul devine unul pozitiv. Astfel, chiar și fără poziție ocupată, ești urmat de cei din jur.

Unul din pericolele permisiunii este că liderii se pot opri aici. Dar liderii buni nu doar creează un mediu de lucru plăcut, ei sînt cei care au rezultate bune ale activității lor și obțin

influență și credibilitate. La acest nivel liderii se pot transforma în agenți ai schimbării [128, p.16].

Liderii devin mai buni și mai puternici nu doar prin puterea pe care o dețin, ci și prin prisma abilității de a le conferi altora putere. Asta se întâmplă atunci când un lider ajunge la nivelul 4 – Dezvoltarea oamenilor. Aplicând puterea pe care o au, relațiile și rezultatele obținute, liderii investesc în cei care îi urmează și contribuie la dezvoltarea acestora și transformarea lor în lideri de sine stătători. Rezultatul este *reproducerea*. La acest nivel se întâmplă 2 lucruri importante: se consolidează echipa (investiția în oameni face ca relațiile să devină mai profunde, îi ajută pe aceștia să se cunoască mai bine, se fortifică sentimentul de loialitate) și crește performanța (faptul că există mai mulți lideri în echipă contribuie la creșterea performanței).

Cel mai înalt și cel mai dificil nivel de leadership este Apogeul. Deși mulți pot învăța cum să ajungă de la nivelul 1 la nivelul 4, nivelul 5 presupune nu doar efort, abilități și intenție, ci și un talent mai mare. Aceștia dezvoltă alți lideri până la punctul în care să fie capabili și dispuși să dezvolte alți lideri. Ei creează oportunități pe care alți lideri nu le văd. Oamenii îi urmează pentru ceea ce sînt și pentru ceea ce reprezintă. Leadershipul lor le aduce o reputație pozitivă. Astfel ei transcend poziția, organizația și, uneori, chiar și domeniul în care își desfășoară activitatea. Aici este foarte important rolul autorității, care, după J. M. Bochenski, are drept sursă acceptarea de către subiect a aserțiunilor purtătorului de autoritate ca fiind adevărate. Același autor vorbește despre 2 tipuri de autoritate: Autoritate epistemică, care este a știutorului, a celui care este competent într-un domeniu și care poate fi lider indiferent de poziția formală și Autoritate deontică – este a superiorului, a celui care doar prin poziție poate da directive care trebuie ascultate [20, p.59].

În concluzie, menționăm faptul că abordarea leadershipului s-a modificat sensibil de-a lungul timpului, suferind schimbări și metamorfoze interesante. În baza analizei evoluției acestui concept și a cercetărilor din ultimii ani, subliniem că, deși leadershipul presupune anumite calități native și predispoziții genetice, printr-o pregătire adecvată se poate asigura realizarea unui leadership competent și formarea unui lider de succes. Respectiv, concluzia pragmatică, care are la bază teoriile leadershipului, este optimistă și încurajatoare: printr-o pregătire adecvată, orice persoană care posedă un minimum de calități poate să ajungă în situația de a exercita un leadership de succes.

1.2. Pluriaspectualitatea și particularitățile Leadershipului educațional

De la începutul secolului trecut abordarea complexă a *leadershipului*, ca proces, pe de o parte, și a *liderului*, ca persoană ce realizează acest proces, pe de altă parte, reprezintă un subiect de interes major pentru specialiști din diverse domenii atât în plan teoretic, cât și aplicativ. Nu doar domeniul afacerilor este câmpul de studiere, dezvoltare și aplicare a acestor concepte actuale, ci și alte sectoare importante care au conștientizat importanța promovării și aplicării acestuia, inclusiv sistemul educațional. Dacă e să reliefăm ariile esențiale de absorbție ale leadershipului în sistemul educațional, putem menționa următoarele:

1. *Leadershipul educațional ca teorie și abordare a conducerii* din sistemul educațional, inclusiv la nivel de instituție școlară (nivelul conducerii și nivelul comisiilor/catedrelor/departamentelor). Leadershipul educațional este o condiție de importanță pentru progresul sistemului, pentru plasarea acestuia, cu toată complexitatea sa, pe o direcție clară și eficientă. În special, procesul de descentralizare a sistemului de învățământ solicită un leadership puternic. Scopurile sale nu pot fi atinse dacă școala nu își întărește capacitatea educațională, pentru a-și asuma un rol decizional lărgit și responsabil.
2. *Leadershipul ca rol și funcție a profesorului la clasă*. Unul dintre rolurile interpersonale pe care și le asumă cadrul didactic este cel de lider al colectivelor de elevi. Exercitând acest rol, profesorul stabilește un climat de muncă în care elevii lucrează împreună la un nivel optim pentru atingerea obiectivelor propuse. La clasă, profesorul nu realizează numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare, intervine în direcționarea evoluției lor generale.
3. *Leadershipul educațional sau paideutic (teacher leadership)* poate fi privit și înțeles ca un proces de consolidare și extindere a profesionalismului cadrului didactic prin autorizarea acestuia să-și manifeste abilitățile de lider și să exerseze leadershipul în procesul activității sale curente, ca parte componentă a acesteia. Determinativul ”*paideutic*”, conform DEX-ului, este un concept educațional utilizat încă din antichitate, în Grecia Antică, și urmarea cultivarea spiritului uman prin filozofie și știință. În variantă engleză conceptul cercetat în lucrare are echivalentul de *teacher leadership*. Am optat pentru leadership educațional/paideutic pentru a sublinia

specificul acestui leadership, or, în domeniul educațional, leadershipul poate fi abordat din mai multe perspective.

Leadershipul educațional/paideutic. Analizînd definițiile noțiunilor de *lider* și *leadership* în literatura de specialitate, pe de o parte, și rolurile și funcțiile cadrelor didactice, pe de altă parte, putem identifica tangențe și similitudini importante. Astfel, profesorul, în calitatea sa de organizator al procesului de învățămînt, ca educator și partener, ca membru al corpului profesoral, posedă caracteristicile unui lider, pe care le exercită la nivel de clasă, dar și în cadrul colectivului din care face parte:

- *crează o viziune inspirată* pentru viitor vizavi de activitatea sa profesională și a școlii, ca instituție în care activează;
- *lansează viziunea* în comunitatea profesională din care face parte;
- *motivează și inspiră* prin acțiuni concrete atît elevii, cît și colegii să atingă viziune inițiată și promovată;
- *antrenează / ghidează și construiește o echipă*, astfel încît să fie foarte eficientă în realizarea viziunii.

Primele idei ale Leadershipului educațional au apărut prin 1980, atunci cînd oamenii de știință, dar și practicienii și-au pus drept scop asigurarea calității în educație prin consolidarea profesionalismului cadrului didactic (J. York-Barr, K. Duke, 2004, York-Barr, J., & Duke, K. 2004) [211, p. 255–316]. Viziunea lansată de promotorii acestui concept a fost percepută drept o resursă importantă pentru redimensionarea și actualizarea meseriei de pedagog - persoană care nu mai poate fi doar un tehnocrat, un implementator al ideilor venite de la factorii de decizie, ci trebuie transformat într-un profesor reflexiv, participant activ la luarea de decizii la toate nivelele. Astfel, leadershipul paideutic/”teacher leadership” a fost considerat element crucial în desfășurarea reformei în educație (J. W. Little 1988, B. S. Billingsley, 2007; M. A. Smylie, 1995) [199, p. 201-419; 177, 163–176; 202, 3-7]. La începutul anilor ’90 atît Statele Unite ale Americii, cît și Australia și-au orientat eforturile în vederea studierii din varii perspective a acestui concept și implementării lui în scopul consolidării profesionalismului învățătorilor. Astfel, atît Comisia Națională pentru Învățămîntul și viitorul american (1996), cît și Consiliul șefilor Școlilor de Stat (1996) au menționat că, oferindu-li-se cadrelor didactice oportunități de manifestare a abilităților de lider, se va stimula dezvoltarea profesională a acestora, contribuind, în același timp, la o mai bună educație a tinerei generații, în toată complexitatea acesteia.

Paradigma Leadershipului educațional constă în *abordarea cadrului didactic în calitate de lider în activitatea didactică și pedagogică*. Leadershipul educațional poate fi privit și înțeles ca o îmbunătățire și extindere a profesionalismului cadrului didactic prin autorizarea acestuia să exerseze leadershipul, adică să-și manifeste abilitățile de lider în procesul activității sale curente, ca parte componentă a acesteia [192].

Filosofia de bază a modelului de Leadership educațional este mai largă și se referă la faptul că *o reformă educațională și inovația, în general, trebuie să pornească de jos în sus, de la cadrul didactic, prin oferirea oportunității și crearea condițiilor ca acesta să-și asume statutul de lider, agent al schimbării și al inovării, printr-o implicare directă și reflecție critică față de activitatea pe care o desfășoară și mediul în care lucrează*. Conform aceleiași teorii, toți membrii unei comunități de învățare au capacitatea de a fi lideri *pe anumite direcții*, indiferent de roluri sau poziții ierarhice. Subliniem importanța faptului că experiența sau expertiza acumulată individual trebuie co-împărtășită, difuzată și altora, printr-un parteneriat difuz, continuu și cumulativ. Mai mult decât atât, colaborarea profesorilor între ei sau cu agenți externi, cum ar fi cadrele universitare, asigură o diseminare a acestei experiențe, o extindere a ei la nivel regional, național, internațional și, în același timp, edifică o bază pentru construirea cunoștințelor și elucidarea unor aspecte problematice ce țin de activitatea didactică. Totodată, menționăm, în baza cercetărilor realizate în domeniu, că încurajarea sau susținerea de către liderii formali, managerii școlilor, constituie un factor favorizant și catalizator al acestei strategii.

În vederea identificării unor soluții pentru promovarea acestui concept, dar și implementarea în practica educațională la scară largă, au fost demarate cercetări realizate de echipe profesioniste din cadrul universităților și instituțiilor de formare continuă din întreaga lume. Astfel, au fost abordate și analizate în profunzime teoriile leadershipu-ului din perspectivă clasică, dar și din perspectiva dezvoltării profesionale a cadrului didactic, în calitate de factor important pentru îmbunătățirea procesului educațional. Au fost elaborate și dezvoltate mai multe strategii de promovare și consolidare a Leadershipului educațional, axate atât pe cadrul didactic, cât și pe instituția școlară ca mediu propice pentru dezvoltarea profesorilor lideri. Printre aceștia se numără și metodologia propusă și D. Frost, care a fost prezentată în 1995 la evenimente internaționale organizate de comunitatea academică. Aceasta include un cadru de organizare, realizare, monitorizare și valorificare a activității de formare a profesorilor-lideri - Activitate de Dezvoltare Profesională a profesorilor-lideri [D. Frost, 2009]. Implicarea în activitățile de formare și

promovare a profesorului-lider reprezintă un ajutor real și util pentru cadrele didactice, aceștia reușind, prin activități de grup în cadrul comunității profesionale, să-și îmbunătățească prestația profesională, conștientizând necesitatea de schimbare, inovare, creație, de atitudine proactivă. Este o oportunitate de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări realizate individual, a celor mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora în contexte concrete [199, p. 14].

În 2008, Universitatea din Cambridge a inițiat proiectul Leadership Educațional Internațional, care a elaborat un ansamblu de tehnici și metode, instrumente și materiale suport pentru a sprijini profesorii-lideri în procesul de consolidare a profesionalismului cadrului didactic. Acest proiect a fost anticipat de un șir de activități de cercetare care s-au desfășurat în Marea Britanie (D. Frost 1995, 2003, 2005; D. Frost ș.a. 2000; D. Frost și J. Durrant 2002, 2003, D. Frost și S. Swaffield 2008) [192,193].

Numeroși autori din occident au formulat definiții ale Leadershipului educațional, evidențiind în mod clar deosebirea dintre acest concept și abordările tradiționale (de ex., managerială) ale leadershipului. Cele mai relevante pentru demersul nostru sînt listate în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2 Definirea Leadershipului educațional /paideutic

Definiția	Sursa
<i>Leadershipul educațional /paideutic</i> cuprinde "domenii interconectate, ce țin de angajament și cunoaștere". Astfel , există un angajament pentru un scop moral, pentru învățare continuă și cunoașterea proceselor de învățare, precum și o înțelegere a contextului educațional și a proceselor de schimbare.	M. G. Fullan (1994)
<i>Leadershipul educațional /paideutic</i> reprezintă un proces de mobilizare a resurselor profesionale și a potențialului cadrelor didactice în vederea consolidării performanțelor elevilor. Profesorii lideri lucrează colaborînd și împărtășesc leadershipul în activitățile curente din școală.	Institutul pentru Leadership Educațional (2001)
<i>Leadershipul educațional /paideutic</i> facilitează acțiuni de principiu, care promovează succesul întregii școli. Profesorii lideri transformă predarea și învățarea, reunind școala și comunitatea împreună, în avantajul misiunii sociale a comunității și a calității vieții.	F. Crowther et al. (2002)

<i>Leadershipul educațional /paideutic</i> este o idee vizionară, care subliniază faptul că profesorii dețin o poziție importantă și centrală în cadrul școlilor, indiferent de poziție și experiență profesională.	J. York-Barr, K. Duke (2004)
<i>Leadershipul educațional /paideutic</i> reprezintă un ansamblu de competențe demonstrate de către profesorii care sînt capabili să influențeze elevii, inclusiv în afara clasei și chiar mai larg.	C. Danielson (2006)

În accepțiunea și P. A Wasley (1991) Leadershipul educațional reprezintă ”capacitatea de a încuraja colegii să se schimbe, să facă lucruri pe care nu le-ar lua în considerare în mod obișnuit, fără influența unui lider”. În contrast cu noțiunile tradiționale ale leadershipului, Leadershipul educațional se caracterizează printr-o formă de conducere colectivă, în cadrul căreia profesorul își dezvoltă competențele profesionale și eficientizează activitatea pedagogică prin cooperare și colaborare.

Profesorul lider. Abordînd rolul de lider, profesorul asigură conducerea unui grup de elevi, exercitîndu-și autoritatea și puterea statutului asupra proceselor și relațiilor din clasă și școală. Cadrul didactic lider este un vizionar care inspiră și motivează atît elevii, cît și profesorii colegi, influențîndu-i pozitiv și asigurîndu-le sprijinul necesar în diverse contexte educaționale și profesionale. Analizînd teoriile ce țin de abordarea cadrului didactic din perspectiva Leadershipului educațional (D. Childs-Bowen et al. (2000); M. Katzenmeyer & G. Moller (2001); J. Murphy (2005); P. A Wasley (1991)), evidențiem următoarele definiții ale profesorului-lider în Tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Definirea profesorului-lider din diverse perspective

Definiția	Sursa
<i>Profesorii lideri</i> au capacitatea de a inspira și încuraja alte cadre didactice și colegi din domeniu pentru a se schimba și pentru a începe să reflecteze și să se implice în activitățile pe care, în mod normal, nu le-ar lua în considerare.	P. A Wasley (1991)
Profesorii devin <i>lideri</i> atunci cînd funcționează eficient în comunitatea profesională de învățare, reușind să aibă impact asupra învățării elevilor, să contribuie la îmbunătățirea școlii, să inspire tuturor actorilor educaționali excelență în activitate și să împuternicească / responsabilizeze toate părțile interesate să participe la îmbunătățirea	D. Childs-Bowen et al. (2000)

procesului educațional.	
<i>Profesorii lideri</i> conduc în interiorul și în afara sălii de clasă. Un profesor-lider este un membru și colaborator activ al comunității profesionale de învățare. Ei influențează îmbunătățirea continuă a procesului educațional.	M. Katzenmeyer & G. Moller (2001)
<i>Profesorii lideri</i> dețin influență și în afara sălii de clasă și sînt autonomi în propria lor activitate. Totuși , ei nu se angajează în activități manageriale sau de supraveghere.	J. Murphy (2005)

În mai 2011, în SUA, au fost elaborate și publicate Standardelor profesorilor lideri – un moment important în procesul de promovare a Leadershipului educațional. Aceste standarde au fost organizate în 7 domenii:

1. Promovarea unei culturi de colaborare pentru a sprijini dezvoltarea cadrului didactic și îmbunătățirea procesului de educație a elevului.
2. Accesarea și utilizarea cercetării pentru îmbunătățirea activității de predare și a procesului de învățare al elevilor.
3. Promovarea comunităților profesionale pentru optimizarea continuă a activității.
4. Asigurarea îmbunătățirii în instruire și învățare.
5. Promovarea utilizării rezultatelor evaluate și a datelor obținute atât la nivel de școală, cât și la nivel de rețea de școli.
6. Îmbunătățirea procesului de informare / comunicare și colaborare cu familiile și comunitatea.
7. Advocacy pentru învățarea elevilor și profesia de cadru didactic.

În baza lucrărilor *Consortiumului de Cercetare a Leadershipului Paideutic (2011)* [229] .

Profesionalismul cadrului didactic de astăzi nu este individualizat și nu este focusat pe o singură clasă în care se încearcă a dezvolta un anumit set de competențe definite prin standarde extern determinate, ci se exprimă prin abordarea unei viziuni mai colectiviste, în care profesorii sînt parte a comunități de învățare, iar practica este sistematic îmbunătățită prin valorificarea rezultatelor cercetărilor-acțiune, realizate de profesorii-lideri. Astfel, cunoștințele sînt create de către profesori, și nu sînt pur și simplu preluate din cărțile de specialitate sau din rezultatele cercetărilor științifice, realizate de oamenii de știință din domeniu. Am putea caracteriza acest *profesionalism* ca unul *extins* – un termen folosit cu mai mulți ani în urmă (Hoyle, 1975). Acesta se referă la faptul că profesorii sînt conduși de un scop moral și că ei exercită leadershipul pentru a

influența colegii lor și mediul din care fac parte, în vederea îmbunătățirii practicii la clasă, a mediului școlar și extrașcolar. Astfel, un profesor-lider învață să-și analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă nonformală. Activitățile respective stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențarea schimbărilor la nivel de instituție și de sistem.

După cum afirmă cercetătorii M. Katzenmeyer și E. Moller, „...toată lumea are potențialul și dreptul de a lucra ca un lider. A fi lider e un lucru complicat, care necesită abilități și poate învățat de fiecare membru al comunității școlare. Democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care afectează viața lor...” (M. Katzenmeyer, E. Moller, 2001) [195]. Conceptele de conducere și participare sînt în mod clar interconectate și influența profesională în cadrul comunității școlare este reciprocă. Printre cele mai importante beneficii potențiale ale Leadershipului educațional, evidențiate de J. York-Barr și K. Duke (2004), așa cum se evidențiază în tabelul 1.4, se numără, angajamentul și implicare; cunoștințe, abilități, transfer de învățare și creștere; recunoașterea și recompensele conduc la menținere și avansare etc.

Tabelul 1.4. Beneficii ale Leadershipului educațional

Beneficii potențiale ale Leadershipului educațional	Comentarii
Angajament și implicare	Profesorii liderii informează administrația și se angajează în procesul de luare a deciziilor. Participarea la acest nivel consolidează sentimentul de apartenență / proprietate și angajamentul în profesie și în procesul de atingere a scopurilor instituției.
Cunoștințe, abilități, transfer de învățare și creștere	Profesorii lideri îmbunătățesc procesul de predare și învățare, modelînd practici eficiente pentru alți profesori și împărtășesc cunoștințele și abilitățile formate cu alte cadre didactice. Profesorii lideri se formează și cresc profesional în continuu, avînd în vedere faptul că ei conduc și lucrează cu alți profesori.
Recunoașterea și recompensele conduc la	Adițional, recunoașterea, recompensarea și oferirea de oportunități care însoțesc / se pretează titlului de profesor-lider reprezintă un

menținere și avansare	mecanism pentru păstrarea, motivarea și recrutarea profesorilor.
Beneficiile elevilor	Profesorii lideri oferă elevilor un exemplu pozitiv de leadership prin modele de leadership democratic și responsabilitate colectivă în mediul comunitar.
Recrutarea profesorilor din generația Y	Profesorii din generația Y apreciază și pun în valoare oportunități pentru avansare în carieră.
Menținerea în școală a profesorilor din generația Y	Oportunitățile inadecvate pentru avansare și sentimentul de a nu fi bine pregătit contribuie la o nouă "uzură" a profesorului.

Deci, primul beneficiu este că Leadershipul educațional încurajează profesorii să înceapă în mod activ să se angajeze și să contribuie la buna desfășurare a procesului educațional; să își asume responsabilitatea și să devină responsabil pentru ceea ce se întâmplă în școlile lor. De exemplu, atunci când profesorii sînt în măsură să participe la procesul de luare a deciziilor, ei devin parte a acestei decizii și lucrează cu mai multă sîrguință și tenacitate în procesul de implementare a ei. Astfel contribuim la *responsabilizarea cadrelor didactice* (R.S. Barth, 2001).

În al doilea rînd, profesorii lideri pot servi ca modele și mentori pentru alte cadre didactice, fiind implicați într-un proces de formare continuă (R. S. Barth, 2001; L. Darling-Hammond, 1988; M. N. Ovando, 1996; A. C. Porter, 1986; S. Ryan, 1999). Pînă în prezent, poate cel mai puternic impact al leadershipului este impactul asupra profesorilor înșiși. Impactul este deseori manifestat prin consolidarea abilităților de leadership și organizatorice (S. Ryan, 1999). Efecte pozitive importante au fost înregistrate și în alte domenii, cum ar fi asigurarea calității instruire, ca urmare a expunerii la noi informații și oportunități (M. N. Ovando, 1996, D. Porter, 1986; M. A. Smylie, 1994).

Al treilea beneficiu se referă la faptul că abordarea profesorului prin prisma Leadershipului educațional se realizează prin recunoașterea, aprecierea și recompensarea expertizei și dedicației profesorului, sporind astfel menținerea lui în școală și oferirea unor oportunități de avansare în carieră (A. W. Hart, 1995). Contribuțiile profesionale ale cadrelor didactice sînt mult mai proeminente și ușor de recunoscut de către administrația școlii și colegii lor atunci când aceștia preiau rolul de lider și își manifestă plenar abilitățile de lider. De exemplu, într-un studiu pe 76 directori de succes (definiți ca atare, deoarece școlile lor au înregistrat un adecvat progres anual), aceștia au menționat că școlile pe care le reprezintă ar avea mai puțin succes, dacă în aici nu ar fi activat profesorii-lideri (Institutul pentru Leadership Educațional, 2008).

Recunoașterea rezultatelor și a performanțelor profesionale ale cadrelor didactice contribuie la facilitarea avansării în carieră și la formarea unui sentiment de re-înnoire (B. E. Steffy, M. P. Wolfe, S. H. Pasch, B. J. Enz , 2000). În cele din urmă, beneficiul pentru elevi nu se rezumă doar la îmbunătățirea procesului de instruire, dar, de asemenea, include oferirea unor exemple pozitive de leadership elevilor și prezentarea unor modele de responsabilitate colectivă într-o comunitate profesională. Beneficiile de mai sus pot fi deosebit de importante în recrutarea și păstrarea așa-numiților profesori de Generația Y, sau profesori născuți după anul 1977. O cercetare recentă (E. Behrstock, M. Clifford, 2009) a indicat că factori cum ar fi "oportunități inadecvate de avansare" și "sentiment ca fiind nepregătit", probleme care sînt soluționate de Leadershipul educațional, pot conduce la uzura profesională (E. Behrstock, M. Clifford, 2009). Aceiași autori afirmă că strategiile eficiente din sectorul privat, orientate spre recrutarea reprezentanților Generației Y, pot fi aplicate cu succes și în sistemul educațional. Aceste strategii includ compensare pe bază de merit, rotație la locul de muncă în alte departamente, oportunități de avansare în carieră, precum și mentorat la început de carieră.

Subliniem că, pe lângă beneficiile menționate mai sus, Leadershipul educațional oferă o deosebită ocazie de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, a celor mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora (D. Frost, 2002, 2009). Acesta oferă șanse comunității pedagogice să facă un schimb dirijat de bune practici, profesorii implicîndu-se în mod voluntar. De la centrarea pe copil, pentru a menține echilibrul, se propune să trecem în mod flexibil și firesc la centrarea și pe profesor, ca actant de bază al școlii, or, agentul schimbării este anume el. În condițiile în care statutul social al acestuia este foarte scăzut, cînd, din punct de vedere economic și cultural, cadrele didactice au fost afectate enorm, cu consecințe nefaste, considerăm acest concept deosebit de funcțional și util pentru sporirea gradului de motivare și implicare în procesul de predare-învățare-evaluare. Cercetătorii implicați propun practicienilor o invitație la un dialog profesional. Leadershipul educațional este o componentă esențială a procesului de auto-evaluare a școlii, reprezintă o resursă importantă pentru elaborarea și implementarea planului de dezvoltare strategică a instituției. Astfel, profesorii pot învăța să-și manifeste abilitățile de lider, să-și analizeze reflexiv propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca și suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea ar facilita instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și creșterea performanțelor cadrelor didactice la nivel de instituție. Abordarea profesorului ca lider implică participarea acestuia în activități de dezvoltare și optimizare a procesului educațional. Astfel, profesorul care este implicat în Leadershipul educațional:

- are inițiativa de a îmbunătăți activitatea sa practică cotidiană;
- acționează strategic cu colegii săi pentru a promova și a implementa schimbarea;
- colectează și utilizează probe în proces de colaborare cu toți cei interesați de problema pe care profesorul-lider o studiază;
- contribuie la crearea și transferarea de cunoștințe profesionale.

Principiile de bază ale Leadershipului educațional promovate actualmente la nivel internațional sînt următoarele:

- Asigurarea unui parteneriat viabil între școală și agențiile externe (centre de formare continuă, instituții din învățămîntul universitar, reprezentanți ai sectorului asociativ);
- Oferirea unui suport reciproc în cadrul rețelelor / comunităților profesorilor-lideri;
- Consolidarea unei culturi profesionale care oferă suport și feedback leadershipului educațional;
- Oportunități pentru discuții deschise (valori, strategii, leadership);
- Instrumente pentru înregistrarea și evidența reflecțiilor și a planurilor;
- Instrumente pentru exemplificarea și ilustrarea acțiunilor;
- Abilitarea profesorilor în vederea identificării priorităților de dezvoltare personală;
- Facilitarea accesului la literatura relevantă;
- Ghidarea în domeniul strategiilor de leadership educațional;
- Ghidarea spre metodele și datele colectate care conduc spre schimbare;
- Mobilizarea leadershipului organizațional pentru oferirea de suport;
- Oferirea unui cadru profesional pentru sprijinirea profesorilor în documentarea activităților de leadership;
- Oportunități pentru crearea rețelelor în afara școlii;
- Oportunități pentru construirea de cunoștințe în baza activităților de leadership;
- Recunoașterea prin certificare [192, p. 11].

Activitățile de leadership care se desfășoară conform principiilor descrise mai sus contribuie la formarea continuă a profesorului, oferindu-i soluții la variate situații cu care se confruntă și, totodată, asigură motivarea comunității școlare pentru implicare în activități similare și dezvoltarea competențelor profesionale, construirea de cunoștințe în baza acțiunii de cercetare pe care o desfășoară într-un context școlar firesc. Considerăm că depășirea acestor obstacole și promovarea cu succes a profesorului-lider în R. Moldova va fi posibilă doar prin implicarea și concursul tuturor factorilor interesați: cadrele didactice, administrația școlii, factorii de decizie din

domeniu de la nivel local, raional și național. Pentru cadrele didactice, manifestarea abilităților de lider și implicarea în activitățile de leadership constituie o soluție pentru dezvoltarea creativității, pentru întărirea motivației și pentru diversificarea strategiilor de acțiune.

În concluzie, subliniem faptul că Leadershipul educațional/paideutic, prin definiție și abordare, contribuie la dezvoltarea profesională a cadrului didactic, la formarea competențelor profesionale prin implicarea acestuia într-un proces sistematic de căutare, de identificare de soluții întru optimizarea activității practice pe care o realizează. Iar prin dezvoltarea unei culturi profesionale în care inovația, asumarea de riscuri profesionale, colaborarea, consolidarea și împărtășirea cunoștințelor sînt apreciate și prin oferirea șansei de a face un schimb de experiență avansat, asigură formarea unei comunități de învățare durabile atât la nivel de clasă și școală, cît și la nivel de sistem educațional.

1.3. Abordarea rolurilor cadrului didactic în contextul Leadershipului Educațional

Amploarea schimbărilor ce au loc în lume, dar și în Republica Moldova constituie o provocare pentru sistemul educațional și pentru toți actorii care fac parte din acesta. Acestea sînt impuse, dar în același timp și catalizate de procesul globalizării, avansarea către societatea cunoașterii, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții. Generațiile actuale reclamă un alt tip de leadership educațional și cultură organizațională. ”Șansa profesorilor” este o reformă centrată pe scopuri educaționale, una care să pună accentul pe implicare, pe de o parte, pe inteligența și libertatea profesorului, pe de altă parte” [161, p. 16].

Astfel, alături de alte subiecte importante, abordate actualmente de comunitatea academică, se numără și atragerea, pregătirea și menținerea cadrelor didactice în sistemul educațional; competența profesională a cadrului didactic: factorii și modalitățile de dezvoltare/ actualizare a acesteia, strategiile de monitorizare și evaluare; indicatorii de bază ai eficienței activității profesionale a cadrului didactic etc. A. Binet consideră, pe bună dreptate, că întreagă operă educativă depinde de personalitatea învățătorului: ea valorează ceea ce valorează el. Evoluția și modernizarea curricula, a tehnologiilor și resurselor educaționale implică și dezvoltarea unor noi competențe ale profesorilor. Cercetarea și definirea competențelor profesionale ale cadrelor didactice reprezintă subiectul multiplelor dezbateri, asigurate de contribuția mai multor discipline, cum ar fi psihologia, managementul, pedagogia etc.

Filozofia și abordarea activității cadrului didactic din perspectiva competențelor a apărut la sfîrșitul anilor '60 ai secolului trecut, fiind promovată intens în SUA. Mai tîrziu această abordare s-a extins în Australia și Canada, iar către sfîrșitul anilor '80 în Elveția, Anglia și Belgia, ca mai

tîrziu să fie preluată de majoritatea țărilor europene. Orientarea învățămîntului spre formarea de competențe (Competence-Based Education-CBE) s-a produs în anii '70 ai secolului al XX-lea în SUA. Procesul de integrare europeană, necesitatea stabilirii unui cadru comun pentru exprimarea și recunoașterea rezultatelor învățării au facilitat și au favorizat generalizarea abordării prin competențe. În prezent, competența este unul dintre conceptele-cheie ale Cadrului European al Calificărilor (EQF), document internațional care este preluat în definirea cadrelor naționale ale calificărilor.

Dacă abordăm din perspectiva competențelor domeniul de activitate a cadrelor didactice, putem menționa că acestea se constituie dintr-un cadru de interferență dintre procesul educațional și postul ocupat de profesor. Conceptul de competență profesională didactică a fost și este în continuare un subiect pentru dezbateri atît în cadrul comunității academice, cît și printre practicieni.

Și literatura de specialitate oferă un număr impunător de definiții. Astfel, I. Jinga și E. Istrate definesc competența profesională a cadrelor didactice reieșind din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare: transmit informații, creează situații de învățare și formare, elaborează strategii de predare-învățare, dirijează, controlează și evaluează procesul de implementare curriculară a politicilor educaționale, îndeplinesc rolul de consilier pentru elevi etc. [117, p. 80]. În viziunea cercetătorilor autohtoni V. Guțu, E. Muraru, O. Dandara, „competența constituie capacitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: a ști, a ști să faci și a ști să fii, presupunînd o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate“ [107, p.14], iar „competența profesională este definită ca ansamblul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare pentru realizarea diverselor sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă” [107, p. 28].

Autorul M. Diaconu definește competența profesională didactică drept „ansamblul capacităților cognitive, afective, motivaționale, care împreună cu trăsăturile de personalitate îi oferă profesorului calitățile necesare desfășurării unei activități didactice ce îndeplinește obiectivele propuse și are rezultate foarte bune“ [134, p. 27].

Referitor la profilul de competență al cadrului didactic, acest poate fi definit ca domeniu de convergență dintre statut/rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității, considerată sincron în raport cu statutul și rolul socio-profesional deținut, raport analizat din perspectiva eficienței socio-profesionale (R. Niculescu, 1996) [134, p. 143].

Nicolae Mitrofan (1988) susține că, pentru realizarea cu succes a misiunii sale, un cadru didactic trebuie să posede competență științifică, competență psihopedagogică și competență psihosocială. Cele trei tipuri nu acționează izolat, ci sînt integrate în structura personalității profesorului. Formarea acestor competențe conferă o mare flexibilitate cadrului didactic, favorizînd o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unei situații educative.

O definiție exhaustivă a competenței profesionale a cadrelor didactice, care ține cont de cerințele și principiile pedagogice, structura de personalitate a profesorului, rigorile de rol a fost propusă de Ioan Jinga: *„un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia“* [117, p. 78].

Acest autor analizează trei tipuri fundamentale de competențe (Tabelul 1.5), care compun, în opinia sa, competența profesională a cadrelor didactice.

Tabelul 1.5 Competențele cadrului didactic

Competența de specialitate	• Cunoașterea materiei;
	• capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
	• capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente).
Competența psihopedagogică	• Capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vîrstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
	• capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
	• capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);

	capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
	capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.
Competența socială și managerială	Capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup;
	capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
	capacitatea de a-și asuma răspunderea;
	capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Competența științifică, competența psihopedagogică, dar și cea psihosocială a cadrului didactic sînt interdependente și defînitorii în asigurarea unui proces instructiv-educativ de succes. Pentru formarea și dezvoltarea competențelor cadrului didactic îi este necesară atît activitatea teoretică, de informare, dar mai ales activitatea practică, desfășurată într-un context profesional. Subliniem faptul că, în opinia mai multor cercetători, de la modelul profesorului ”specialist într-un domeniu curînd depășit de evoluțiile științifice” se trece la modelul ”profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent” [88, p.74].

De asemenea, se cercetează indicatorii de bază ai eficienței activității didactice. Cu certitudine, un proces educațional de calitate poate fi asigurat prin respectarea de către profesor, în primul rînd, a principiilor pedagogice și didactice, care reprezintă imperativele categorice cu valoare de axiomă în proiectarea activităților didactice/educative. Eficiența acestora, determinantă în momentul conceperii oricărei activități didactice/educative, realizabilă la nivelul procesului de învățămînt, depinde de respectarea următoarei "triade axiomatice", definite din perspectiva celor trei "C":

- 1) Principiul cunoașterii pedagogice;
- 2) Principiul comunicării pedagogice;
- 3) Principiul creativității pedagogice (S. Cristea, 2000).

Raportarea demersului didactic la acestea și, totodată, împuternicirea și stimularea cadrului didactic să devină lider al propriei activități, cu demnitate și responsabilitate, cu inițiativă și deschidere pentru schimbare, cu putere de decizie în comunitatea și societatea din care face parte, contribuie la buna desfășurare a activității didactice [141, p.24]. Termenul de „profesionist” este

unul vehiculat în societatea noastră și denotă ocupațiile cadrului didactic caracterizate de anumite atribute. În acest ansamblu se regăsesc un set de cunoștințe specializate și un cod etic care se referă la atitudinea față de toți actorii educaționali, în special, atitudinea față de elevi. Profesioniștii autentici, pe lângă cunoștințele teoretice pe care le posedă, sînt suficient de competenți pentru a se confrunta și a face față profesionist situațiilor unice, problematice, care nu se pretează la formule prestabilite, studiate sau preluate de la colegi. Dimensiunea etică a activității didactice se deosebește de cea caracteristică altor domenii de activitate, profesorul fiind cel care îndeplinește o activitate publică, respectînd și promovînd standardele etice esențiale și valorile actuale.

Realizarea activităților educaționale de calitate, în condițiile evoluției învățămîntului actual, depinde de un șir de factori, printre care se numără și capacitatea profesorului de a fi lider prin comportamentul profesional de care dă dovadă - un comportament de cercetare, de identificare de soluții pentru depășirea situațiilor de criză. În activitatea sa curentă cadrul didactic îndeplinește mai multe funcții, care, fiind exercitate cu măiestrie, asigură un proces educațional de calitate. Printre cele mai importante se numără următoarele:

- a) *Funcția de organizator al învățării*: profesorul aplică principiile didactice, teoriile instruirii, dar și implicațiile psihologice ale activității de predare-învățare-evaluare.
- b) *Funcția de educator*, care se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor. Exercițînd această funcție, profesorul creează o atmosferă generală de securitate și încredere în clasă, încurajează succesele elevilor și contribuie la dezvoltarea simpatiei reciproce între elev și profesor. De asemenea, alături de valorile cognitive, profesorul transmite valori morale și îi asistă pe elevi la însușirea acestora.
- c) *Funcția de partener* al educației se referă la raporturile profesorului cu alți factori educativi, în special cu părinții, și la concepția precum că profesorii și elevii formează o comunitate școlară.
- d) O altă funcție importantă este cea de *membru al corpului profesoral*, care este realizată în școală și reiese din interdependența profesorului cu colegii, directorii etc. Astăzi școala pune o mulțime de probleme și vine cu provocări care fac imposibilă izolarea și "independența" profesorului [69, p. 273].

Este evident faptul că noile exigențe la care trebuie să răspundă sistemul educațional, inclusiv reformele – atît naționale, cît și internaționale – antrenează o evoluție a rolului cadrelor didactice. Profesorul este cel care deține o multitudine de roluri; roluri dictate de specificul domeniului și care pun accentul pe o anumită latură a activității sale, circumscriind, în fond, locul său în

procesul de învățămînt. Rolul de profesor presupune implicarea într-o multitudine de grup(uri) de referință, care impun profesorului cerințe diferențiate: el reprezintă autoritatea publică, statul, el este transmițător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor, partener al părinților, membru al colectivului profesoral, coleg etc. Sociologul A. Neculau (1998) evidențiază rolurile profesorului reieșind din funcțiile pe care acesta le primește și le asumă, conform statutului profesional stabilit (de cadru didactic) și reglat din punct de vedere normativ: organizator al procesului de învățămînt, partener al educației, membru al consiliului profesoral etc. D. Potolea (1989), pornind de la funcțiile asumate și îndeplinite de către cadrul didactic, găsește următoarele roluri principale: de organizare și conducere a clasei ca grup social; de consiliere și orientare școlară și profesională; de îndrumare a activității extrașcolare, perfecționare profesională și cercetare pedagogică. A. E. Woolfolk (1990), în una din lucrările sale, menționează ca roluri ale profesorilor următoarele: expert al actului de predare – învățare; agent motivator pentru întreținerea interesului elevilor pentru învățare; lider în conducerea grupului de elevi; consilier îndrumător și sfătuitor; manager în supravegherea, dirijarea, organizarea și luarea de decizii pentru menținerea ordinii în clasă.

Chiar dacă în literatura de specialitate au fost listate numeroase roluri, totuși, se conturează câteva ipostaze dominante, așa cum sînt listate în continuare.

Rolurile manageriale ale cadrului didactic:

- *planifică* activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei;
- *organizează* activitățile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare;
- *comunică* informațiile științifice, stabilește canale de comunicare și repertorii comune,
- *conduce* activitatea desfășurată în clasă, direcționînd procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională;
- *coordonează* activitățile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevilor și cele comune ale clasei;
- *îndrumă* elevii pe drumul cunoașterii, prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să ghideze comportamentele și reacțiile elevilor;

- *motivează* activitatea elevilor prin feedback pozitiv, utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive, încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei;
- *consiliază* elevii în activitățile școlare și extrașcolare, contribuind la orientarea școlară și profesională;
- *controlează* elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor și a nivelurilor de performanță;
- *evaluatează* măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale, judecățile emise constituind baza pentru caracterizarea elevilor.

Rolul profesorului în conducerea pedagogică a activității elevilor se manifestă pe toate planurile implicate de acțiunea educativă. Analiza logică a structurii acestei acțiuni ne permite să determinăm și alte componente ale comportamentului pedagogic al educatorului în relațiile cu clasa, inclusiv: profesorul *observă* acțiunile și conduita elevilor din clasă în timpul lecțiilor și în activitățile extrașcolare; *facilitează* dezvoltarea competențelor elevilor; *cooperează* cu elevii din clasă în realizarea sarcinilor ce revin grupului, în atingerea scopurilor propuse, în desfășurarea lecțiilor și a activităților extradidactice, în fixarea unor reguli de conduită, în elaborarea deciziilor; *stimulează* activitatea elevilor prin aprecieri, îndemnuri, prin încurajarea eforturilor pe care ei le fac; *sprijină* elevii în activitatea lor; *coordonează* relațiile interumane din clasă și activitatea grupurilor de muncă existente în cadrul ei, întărind solidaritatea grupului; *orientează* acțiunile organizate de clasă, urmărind formarea idealului de viață al elevilor, deschizându-le liniile de perspectivă etc.

Astfel, cadrul didactic este:

- expert al actului de predare – învățare: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățămînt;
- agent-motivator: declanșează și întreține interesul elevilor, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare;
- lider: conduce un grup de elevi, exercitîndu-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici, este un prieten și confident, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate etc.;
- consilier: este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător

persuasiv și un sfătuitoare al acestora;

- model: prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile și comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi.

Imaginea *profesorului* a fost abordată de-a lungul timpului în diverse izvoare de către filozofi, pedagogi și oameni de știință. În același timp, chipul dascălului a existat dintotdeauna în mentalitatea oamenilor, însă, o dată cu trecerea de la o epocă la alta, s-a transformat și a căpătat diferite forme. În trecut profesorul era cel care se impunea în fața elevilor prin atitudine superioară și prestanță, prin bagajul de cunoștințe, care era cu mult mai avansat decât al celorlalți; fiind una dintre cele mai respectate persoane din comunitate / societate. Contrar dogmelor, astăzi profesorii tind să se apropie de elevi și să le câștige respectul, un respect ce este clădit pe apreciere, pe expertiză în domeniu, pe putere personală și mai puțin pe frică și supunere. Rolul cadrului didactic este de a dezvolta personalități, și nu “elevi-roboti obedienți”, de a promova dezvoltarea intelectuală. Analizând cele expuse, dar și definițiile liderului, observăm o asemănare importantă dintre particularitățile definitorii ale unui lider și ale unui profesor. Liderii sînt cei care au o nesecată energie fizică și emoțională, orientată spre atingerea unor scopuri clar definite, posedă o măiestrie specială în identificarea și aplicarea metodelor de atingere a scopurilor. Liderii inspiră încredere, sînt loiali și deseori destul de afectuoși față de cei pe care îi conduc. În același timp, sînt persuasivi în promovarea și implementarea ideilor pe care le au.

Considerăm că, pentru profesorul din școala de astăzi și pentru cel din școala de mîine, leadershipul este și va fi o provocare, dar, în același timp, un imperativ tot mai mare. Profesorul trebuie implicat plenar în ceea ce se cheamă a fi “managementul schimbării”, “promovarea inovațiilor”, “lansarea viziunii”, “formarea comunității de învățare”, “luarea deciziilor” etc. Schimbarea face parte din viața noastră – se schimbă elevii, se schimbă programele, se schimbă abordările etc. – în aceste circumstanțe, fără calități și abilități de lider e dificil să-i faci față. Oscar Wilde scria în una din cărțile sale: “...despre om se cunoaște cu certitudine doar faptul că acesta se schimbă. Schimbarea este una din calitățile omului care cu adevărat poate fi prevăzută. Căd sistemele care țin cont de lucruri așa cum sînt la momentul respectiv, fără a lua în calcul creșterea și dezvoltarea acestora...”. Un profesor-lider trebuie să încurajeze schimbarea, nu doar să o tolereze și să o accepte, dar cu adevărat să stimuleze și încurajeze [190, p.7].

Leadershipul educațional / *teacher leadership*, promovat în ultimele decenii de către cercetătorii occidentali [M. A. Smylie, 1995, R. S., Barth, 2001, D. Frost, 2010] și analizat multiaspectual în paragraful precedent, abordează profesorul-lider, care posedă competențele menționate mai sus, care inspiră entuziasm și optimism atît în rîndul discipolilor, cît și al

colegilor-profesori. Profesorul lider își asumă conducerea procesului și a relațiilor, participă activ în dezvoltarea sa profesională, dar și a cadrelor didactice din instituție, se implică în procesul de luare și implementare a deciziilor, fiind conștient de rolul său important în promovarea schimbării și asigurarea calității procesului

Orice profesor activ, axat pe schimbarea pozitivă a lucrurilor în educație la toate nivelele, poate fi lider. Acest concept este un răspuns la provocările lumii contemporane, care solicită cadre didactice proactive, agenți ai schimbării și promotori ai calității în educație [12, p. 13].

Actualmente, pentru o prestație de succes, profesorul trebuie să fie un vizionar, să posede capacități de gândire strategică și să nu se limiteze doar la conducere și planificare operațională a activității pe care o desfășoară.

Profesorul solicitat astăzi este acel profesor care deține competențe *profesionale* și *metodologice* ce includ o cultură tehnică specifică meseriei și competențe *sociale* și *personale* care-i permit să lucreze și să coopereze totodată cu un public (grup de elevi) și să colaboreze /coopereze cu ceilalți profesori. Capacitatea de a organiza (munca în echipă, comunicarea asertivă, colaborarea, diversitatea sarcinilor, delegarea sarcinilor) și componenta etică completează acest tablou. De asemenea, pentru un profesor este important să aibă capacitatea de a întreține raporturi constructive cu eșaloanele ierarhice superioare și să dezvolte bune relații cu ”beneficiarii” – elevi, părinți, comunitate. Cota profesorilor este adesea fixată de priceperea acestora de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care se bucură clasa [69, p. 272].

Activitatea de conducere este o modalitate de optimizare a activității umane, conducerea presupune alegerea unor acțiuni, determinarea structurilor organizatorice și a responsabilităților agenților acțiunii, formularea sarcinilor și atribuțiilor lor, controlul realizării sarcinilor și evaluarea rezultatelor. Arta conducerii este inseparabil legată de organizare și are ca moment hotărâtor decizia. Profesorul poate lua decizii cu privire la tot ceea ce se întâmplă în procesul instructiv-educativ, își exercită puterea asupra principalelor fenomene ce au loc în grup, supraveghează și îndrumă întreaga activitate a clasei. Sarcina fundamentală a profesorului este de a conduce învățarea elevilor. Profesorul ia decizii pe tot parcursul activității sale didactice: înainte, în timpul și ulterior predării.

Din orice perspectivă am aborda activitatea cadrului didactic, rolul profesorului la clasă și în școală rămâne a fi deosebit de important. În ce măsură îi reușește profesorului exercitarea cu succes a acestui rol, depinde de personalitatea lui și de complexitatea situațiilor educative cu care se confruntă și pe care le soluționează în fiecare zi.

Reiterăm afirmația că profesorul este lider prin definiție și prin numirea în funcție (diriginte al clasei de elevi). Astfel, cadrului didactic îi revine sarcina și responsabilitatea de a se integra în colectivul de elevi pe care urmează să-l coordoneze. Într-un colectiv format, profesorul-lider devine membru al acestuia, dar cu statut special. Profesorul-lider știe cum să zidească o comunicare interpersonală la nivel înalt cu părinții, relații durabile și frumoase cu elevii, ca astfel părintele, elevul și profesorul să lucreze împreună la creșterea educației, moralității și spiritualității copilului-elev.

Pornind de la calitățile liderului studiate de W.G. Bennis și considerate de acesta cele mai importante, am identificat tangențe importante cu abordarea profesorului în calitate de lider (Tabelul 1.6).

Tabelul 1.6. Calitățile profesorului lider

Calitatea	Manifestări în diverse domenii	Manifestări în domeniul educației
Integritate	În activitatea sa curentă, indiferent de situație și circumstanțe, <i>liderul</i> acționează și se conduce după un set de valori interioare personale și profesionale. El este un model pentru ceilalți membri ai organizației și imprimă valorile sale în cultura organizațională.	În activitatea sa profesională, indiferent de situație și circumstanțe, <i>cadrul didactic</i> acționează și se conduce după un set de valori interioare personale și profesionale. El este un model pentru ceilalți membri ai instituției și comunității, imprimând valorile sale în cultura organizațională a școlii.
Dedicare	<i>Liderul</i> alocă timpul și energia necesare realizării unei activități și se implică oricât e nevoie pentru a asigura calitatea muncii și contribuind la atingerea obiectivelor stabilite.	<i>Cadrul didactic</i> alocă timpul și energia necesare realizării activității profesionale și se implică plenar pentru a asigura calitatea procesului educațional și contribuind la atingerea obiectivelor stabilite.
Mărinimie	<i>Liderul</i> îi creditează pe ceilalți cu succes, împărtășește succesele și, în același timp, acceptă responsabilități personale pentru eșecuri.	<i>Cadrul didactic</i> creditează elevii și colegii-profesori cu succes, împărtășește succesele și, în același timp, acceptă responsabilități

		personale pentru eșecuri.
Modestie	<i>Liderul este opusul tipului arogant și narcisist. El consideră că toți oamenii au valoare și că poziția lui nu îl plasează în rândul unor persoane superioare.</i>	<i>Cadrul didactic este opusul tipului arogant și narcisist. El consideră că toți oamenii au valoare și că poziția lui profesională nu îl plasează în rândul unor persoane mai superioare.</i>
Deschidere	<i>Liderul este capabil să asculte idei care nu se încadrează într-un model larg acceptat și, de asemenea, ascultă ce spun oamenii din subordine, uneori considerând că angajații pot avea idei mai bune ca ale lor.</i>	<i>Cadrul didactic este deschis pentru a accepta idei noi, ascultă ce spun elevii, părinții și alți actori interesați, ținând cont de acestea, considerându-le valoroase.</i>
Creativitate	<i>Liderul gândește diferit, în afara cutiei (engl. <i>out of the box</i>) și vede lucruri pe care alții nu le sesizează.</i>	<i>Cadrul didactic gândește diferit, în afara cutiei (engl. <i>out of the box</i>) și vede lucruri pe care alții nu le sesizează.</i>

A încerca schimbarea comportamentului și atitudinilor unei persoane spre o direcție dorită este ceea ce definește procesul influențării și este o caracteristică importantă a unui lider. Însă, pentru a influența pe cineva, ai nevoie de putere. Astfel, influențarea este utilizarea puterii, iar puterea, resursa pe care te bazezi atunci când influențezi pe cineva (C. Handy, 1993).

Menționam, în baza cercetărilor recente, că, pentru a-și putea exercita atribuțiile de conducere, profesorul este investit cu putere și autoritate. Autoritatea și puterea sînt două concepte care au primit foarte multe conotații. Autoritatea este descrisă de J. M. Bochenski ca ”o relație cu trei termeni care se instituie între un purtător, un subiect și un domeniu” [20, p. 22]. Purtătorul este ”cel care deține autoritatea”, subiectul este ”omul pentru care purtătorul are autoritatea menționată”, iar domeniul constituie pur și simplu aria de probleme în interiorul căreia purtătorul deține autoritate în raport cu subiectul. Referindu-se la autoritate, H. Arendt menționa: ”...întrucît autoritatea cere întotdeauna supunere, ea este, de obicei, confundată cu o anumită formă de putere sau de violență. Însă autoritatea exclude folosirea mijloacelor exterioare de constrîngere; acolo unde se folosește forța, autoritatea propriu-zisă a eșuat. Pe de altă parte, autoritatea este incompatibilă cu persuasiunea, care presupune egalitate și operează printr-un proces de

argumentare. Acolo unde se folosesc argumente, autoritatea este lăsată deoparte. Împotriva ordinii egalitare a persuasiunii stă ordinea autoritară, care este întotdeauna ierarhică. Dacă trebuie cu adevărat definită autoritatea, atunci ea trebuie să se opună atît constrîngerii prin forță, cît și persuasiunii prin argumente” [7, p. 99]. Conform afirmațiilor lui J. M. Bochenski, ”trăim în epoca autorității” și aceasta este supusă de multe ori contestării. Modelul oferit de H. Arendt plasează autoritatea între putere și persuasiune, stabilind în mod tacit o relație de un anumit tip între ”purătorul autorității” și ”subiect” [20 p. 24]. În învățămîntul contemporan, atît la nivel național, cît și internațional, se încearcă implementarea unei reforme reale, în care profesorul trebuie să posede știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități conform cu finalitățile vizate de societate și acceptate de individul supus procesului educațional. Pentru a evidenția rolul profesorului în procesul educațional, trebuie făcută distincția dintre profesor ca sursă de autoritate sau sursă de putere. Puterea și autoritatea sînt două concepte-cheie în abordarea controlului pe care profesorul trebuie să-l exercite în clasă, termeni propuși de L. Cohen și L. Manion. Profesorul lider este cel care posedă autoritate epistemică. Sursele puterii din care profesorul poate deriva metode de influențare sînt diverse. Astfel, printre cele mai cunoscute se numără:

1. Puterea fizică sau puterea forței fizice. Profesorul care se bazează pe această sursă de putere pentru a influența comportamentul elevilor încurajează obediența și ascultarea necondiționată și inhibă dezvoltarea personalității elevilor.
2. Puterea resursei sau a recompenselor. Profesorul este cel care dă note sau calificative, cel care poate recompensa acțiunile elevilor.
3. Puterea poziției. Este dată de rolul pe care îl are profesorul în ierarhia școlii. Postura de profesor în cadrul școlii este ierarhic superioară celei de elev și conferă dreptul de a utiliza anumite resurse și constrîngeri.
4. Puterea expertului. În cazul profesorului este vorba atît de expertiza în domeniul său de predare, cît și de expertiza psihopedagogică în lucrul cu elevii. Spre deosebire de puterea poziției, care e dată de școală, puterea expertului este obținută doar cînd expertiza este recunoscută de elevi și ceilalți profesori-colegi.
5. Puterea personală. De multe ori exprimată prin *charismă*, derivă din personalitatea profesorului. Poate fi accentuată de puterea poziției sau cea a expertului, dar, la fel ca aceasta din urmă, puterea personală apare din recunoașterea de către ceilalți a unor trăsături de personalitate și calități personale [8, p. 2].

Sursele de putere oferă profesorului posibilitatea să utilizeze diferite metode de influențare la clasă: reguli și proceduri, convingerea, puterea personală. Dacă oamenii nu cred în puterea

acestui, atunci el nu mai are putere. S. R. Covey consideră ca “a fi onorabil înseamnă a deține putere” [57, p. 105-106] și de aceea ne propune zece principii prin care poate crește onoarea și puterea unui lider: puterea de convingere, răbdarea, blîndețea, disponibilitatea de a învăța, toleranța, bunătatea, sinceritatea, confruntarea înțelegătoare, consecvența, integritatea.

Profesorul lider apelează de cele mai multe ori la expertiză și puterea personală, or acestea servesc cel mai bine dezvoltării unei personalități integre și asigură autoritatea profesorului. Influențarea elevului de către profesor se face direct, prin atitudine, mesaj verbal, gestică, mimică, stare afectivă, exemplu personal, adică prin prezența sa activă. Eficiența influențării depinde de o serie de factori, inclusiv de congruența dintre registrul profesorului și cel al elevilor în comunicare, realizarea feed-back-ului, tonul afectiv al relației profesor-elev.

Profesorul-lider inspiră, motivează intrinsec elevii, le menține interesul pentru ceea ce fac și pentru valorile pe care le promovează, recompensează asumarea responsabilității și inițiativa. Prin toate strategiile didactice pe care le aplică promovează învățarea cu sens și pregătirea pentru viață și descurajează obediența nejustificată și pasivitatea.

Analizînd rolurile profesorului lider, constatăm conturarea unui profil distinctiv, care se referă, în special, la activitatea de leadership al profesorului. Cercetătorii M Katzenmeyer and G. Moller (2001) evidențiază 3 fațete ale LE:

- Leadershipul exercitat în rîndul elevilor sau / și al profesorilor: facilitator, antrenor, mentor, formator, specialist în elaborarea și dezvoltarea curriculumului, conceotor și promotor al noi abordări, lider al grupurilor de studiu;
- Leadershipul în realizarea sarcinilor operaționale: asigurarea unei ordini interioare în cadrul școlii, promovarea și realizarea scopurilor școlii, exercitarea rolurilor ca șef de departament, cercetător, membru al echipelor de inițiativă;
- Leadershipul în luarea deciziilor sau în relații de parteneriat: membru al echipei de optimizare / îmbunătățire a școlii, membru al comisiilor, inițiator de parteneriate cu mediul de afaceri, cu instituțiile de învățămînt superior, cu APL, cu asociațiile de părinți.

N. Gehrke (1991) identifică funcții ale profesorilor lideri care se suprapun cu cele descrise mai sus, subliniind specificul misiunii profesorului lider:

- îmbunătățirea continuă a predării la clasă;
- organizarea și realizarea analizei activității practice;
- transmiterea și promovarea cunoștințelor referitoare la elaborarea curriculumului;

- participarea la luarea deciziilor în cadrul școlii;
- acordarea de servicii de formare continuă colegilor;
- participarea la evaluarea performanțelor cadrelor didactice [187].

A. Harris (2002) sugerează că există patru dimensiuni distincte și discrete ale rolului de profesor-lider. Prima dimensiune se referă la modul în care profesorii traduc principiile de funcționare optimă a școlii în activitatea curentă la clasă. Acest rol de *intermediere* rămîne o responsabilitate centrală pentru profesorul lider. Astfel, se asigură legături durabile în cadrul școlii, iar oportunitățile de dezvoltare semnificativă în rîndul cadrelor didactice sînt maximizate [189].

O a doua dimensiune a rolului de profesor-lider se concentrează asupra conducerii *participative* în cazul în care toți profesorii simt că fac parte din schimbare sau din dezvoltare și au un simț al proprietății / se consideră parte componentă al acestui proces. Profesorii-lideri pot asista individual și alte cadre didactice în procesul de dezvoltare profesională, consolidînd și promovînd astfel cooperarea și colaborare profesională (J. Blase, G. Anderson, 1995). Ei lucrează cu colegii pentru a cataliza eforturile de îmbunătățire a școlii și își ghidează colegii spre scopul general al instituției [179].

O a treia dimensiune a cadrelor didactice în îmbunătățirea funcționării școlii este rolul de *mediator*. Profesorii lideri sînt surse importante de expertiză și informații. Ei sînt capabili să abordeze critic resursele existente și expertiza, iar dacă este necesar, să caute asistență externă.

În cele din urmă, a patra dimensiune a rolului de profesor-lider și, posibil, cea mai importantă este *consolidarea relațiilor interpersonale* apropiate cu profesorii-colegi, în cadrul căreia are loc învățarea reciprocă.

Alți autori au identificat și alte dimensiuni ale rolului de profesor-lider, cum ar fi realizarea cercetării-acțiune, inițierea observării mutuale la clasă (J. W. Little), contribuția la crearea unei culturi de colaborare în școală (A. Lieberman ș. a , 2000). Dintre toate aceste fațete, rolul de *mentor*, de *motivare* și *dezvoltare profesională continuă* a colegilor sînt considerate cruciale, la fel ca și dezvoltarea relațiilor de colaborare cu colegii, care permit promovarea/diseminarea inovațiilor și realizarea impactului la nivel de catedră, școală, rețea profesională. Din perspectiva Leadershipului educațional, luînd în considerație cercetările efectuate în SUA, Australia, Canada, Marea Britanie etc., putem concluziona că cele mai importante roluri abordate de un profesor-lider sînt cele listate în Tabelul 1.7.

Tabelul 1.7. Rolurile profesorului-lider

Roluri interpersonale	Mentor
	Lider școlar
	Profesor-resursă pentru ceilalți colegi
	Consilier
	Facilitator
	Liant
Roluri informaționale	Monitor
	Specialist cu performanțe profesionale
	Expert
	Diseminare
	Facilitator al învățării
	Formator
Roluri decizionale	Strateg
	Vizionar
	Catalizator al schimbării
	Antreprenor
	Mediator
	Distribuitor de resurse
	Negociator

În baza celor expuse mai sus, subliniem că profesorii-lideri sînt cei care contribuie la îmbunătățirea curriculumului, la diseminarea experienței prin publicare de articole cu referire la activitatea la clasă; ei sînt lideri ai echipelor de inițiativă care vin să optimizeze funcționarea școlii, sînt mentori ai unor cadre didactice mai puțin experimentate sau ai tinerilor specialiști, ei sînt cei care realizează cercetare prin acțiune, întotdeauna păstrînd o puternică legătură cu activitatea la clasă. Un moment foarte important, care se evidențiază în toată literatura de specialitate, este faptul că profesorii lideri sînt practicieni experimentați, care petrec majoritatea timpului la clasă, dar preiau diferite roluri de conducere în diferite momente, urmărind și urmînd principiile Leadershipului educațional. Literatura de specialitate afirmă că motivul principal pentru acest lucru este de a transforma școlile în comunități profesionale de învățare (M. Katzenmeyer și G. Moller, 2001) și de a împuternici profesorii să se implice direct în procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii, contribuind astfel la democratizarea și îmbunătățirea școlii (N.

Gehrke, 1991). Profesorii-lideri ar trebui să fie capabili să colaboreze și să coopereze cu colegii, asistînd reciproc la activitățile curriculare și extracurriculare, discutîndu-le ulterior într-o atmosferă constructivă și profesional prietenoasă (K. Seashore-Louis, S. Kruse et al. 1996) [201, p. 757-798].

Un alt punct de vedere vizavi de rolurile și responsabilitățile profesorului lider este cel promovat de R.S. Barth (1999). Acesta extinde responsabilitățile profesorului-lider, trecînd peste misiunea de a colabora și a participa la luarea deciziilor și consideră că profesorul-lider poate realiza și unele responsabilități care, de obicei, sînt specifice direcției școlii, cum ar fi: alegerea manualelor care urmează a fi utilizate în școală; stabilirea de standarde care se referă la comportamentul elevilor, proiectarea programelor de dezvoltare a personalului, promovarea sau stoparea politicilor de ordine interioară, selectarea cadrelor didactice noi, selectarea membrilor echipelor manageriale etc. În acest model, profesorul-lideri joacă un rol important în funcționarea școlii și în luarea deciziilor majore [175]. Totuși cele mai multe cercetări în domeniu vin să sublinieze că profesorul lider nu înlocuiește managerul școlar, ci colaborează cu acesta în vederea luării deciziilor cu privire la aspecte specifice ale politicii școlare (N. Gehrke, 1991).

Iar fiecare din cele patru domenii ale inteligenței emoționale - autocunoașterea, stăpînirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor – contribuie la exercitarea Leadershipului educațional cu un set esențial de abilități [94, p. 57]. Profesorul-lider inspiră, motivează intrinsec elevii, dar și colegii, le menține interesul pentru ceea ce fac și pentru valorile pe care le promovează, recompensează asumarea responsabilității și inițiativa. Prin toate strategiile didactice pe care le aplică, promovează învățarea cu sens și pregătirea pentru acțiune. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă nonformală. Activitățile respective stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențarea schimbărilor la nivel de instituție și de sistem. Prin abordarea profesorului în calitate de lider și împuternicirea acestuia, consolidăm statutul lui profesional, iar formarea continuă devine un proces firesc, profund conștientizat și determinat intrinsec.

Ca sinteză teoretică a abordărilor analizate mai sus, *considerăm important să menționăm că profesorul lider posedă un ansamblu de cunoștințe profesionale, abilități de lider și atitudini proactive, mobilizate în diferite contexte, pentru soluționarea creativă și constructivă a multiplelor probleme intervenite în activitatea pedagogică la nivel de clasă, instituție și comunitate profesională, în vederea asigurării unui impact pozitiv și durabil.*

Subliniem faptul că profesorul, în calitatea sa de actor al schimbărilor educaționale inerente sistemului, este determinat să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un

lider cu viziune și gândire strategică, într-un facilitator activ al interacțiunii elevilor; într-un mentor credibil pentru colegii săi; într-un partener cu drepturi egale al echipei administrative. De el depinde transformarea muncii din clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, favorabil și securizat; transformarea colectivului profesoral într-o comunitate dinamică de învățare; transformarea școlii într-un mediu favorabil pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Doar un profesor-lider, cu viziune ce inspiră și creează rezonanță, promovează schimbări și induce entuziasm, poate deveni cu adevărat aliatul elevului și figura centrală în reformele actuale din sistemul educațional. Pentru a răspunde acestor deziderate și a asigura formarea profesorului-lider, am realizat o cercetare teoretico-aplicativă în vederea determinării reperelor și condițiilor psihopedagogice ale leadershipului educațional. Astfel, **scopul cercetării** a constat în conceptualizarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională. Pentru realizarea scopului cercetării am formulat următoarele **obiective**: (1) Analiza evoluției conceptului de leadership din diverse perspective; (2) Identificarea reperelor teoretice ale Leadershipului educațional; (3) Determinarea condițiilor psihopedagogice ale dezvoltării și manifestării profesorului lider; (4) Stabilirea instrumentelor metodologice de formare a profesorului lider; (5) Elaborarea demersului metodologic al formării profesorului lider; (6) Validarea experimentală a Modelului Metodologic al Leadershipului educațional.

Realizarea activității investigaționale, conform temei, scopului și obiectivelor cercetării ne-a permis soluționarea **problemei științifice**: conceptualizarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională, fapt care a determinat elaborarea Modelului Metodologic al Leadershipului educațional, ce a contribuit atât la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin extinderea profesionalismului acestora, cât și la îmbunătățirea performanțelor organizaționale ale instituțiilor educaționale.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Studiarea literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm că *leadershipul*, în calitate de concept, s-a modificat semnificativ în timp. În baza teoriilor promovate recent s-a demonstrat că, deși leadershipul presupune anumite calități înnăscute și predispoziții genetice, printr-o pregătire adecvată se poate asigura realizarea unui leadership eficient și formarea unui lider de succes. Respectiv, concluzia pragmatică, care are la bază teoriile leadershipului (*Teorii situaționale, Teoria leadershipului tranzacțional, Teoria leadershipului transformațional*) este optimistă și încurajatoare: printr-o pregătire complexă și prin crearea unor condiții adecvate, orice persoană, care posedă un minimum de calități, poate să ajungă în situația de a se manifesta în calitate de lider.
2. În baza analizei situației în domeniu și a abordărilor conceptului de leadership din diferite perspective, inclusiv filozofică, psihologică, sociologică am elucidat caracteristici importante ale Leadershipului educațional:
 - Leadershipul educațional reprezintă un proces, care presupune *influență* și asigură mobilizarea resurselor profesionale și a potențialului cadrelor didactice în vederea consolidării performanțelor elevilor.
 - Leadershipul educațional se bazează pe *principii și valori*, care promovează succesul întregii școli. Profesorii lideri transformă predarea, învățarea, evaluarea, reunind școala și comunitatea împreună, în avantajul calității vieții.
 - Profesorul-lider *crează o viziune inspirată* pentru viitor vizavi de activitatea sa profesională și a școlii, ca instituție în care activează. Profesorii lideri au capacitatea de a inspira și încuraja alte cadre didactice și colegi din domeniu pentru a se schimba
 - Profesorul-lider *antrenează / ghidează și construiește o echipă*, astfel încât să fie foarte eficientă în realizarea viziunii comune.
3. Paradigma Leadershipului educațional constă în abordarea cadrului didactic în calitate de lider în activitatea didactică și pedagogică atât la nivel de clasă, cât și în afara ei (la nivel de instituție, comunitate profesională, sistem). Leadershipul educațional poate fi privit și înțeles ca un proces de consolidare și extindere a profesionalismului cadrului didactic prin încurajarea acestuia să-și manifeste abilitățile de lider și să exerseze leadershipul în procesul activității sale curente, ca parte componentă a acesteia, or, activitățile de leadership care se desfășoară conform principiilor contribuie la formarea continuă și

dezvoltarea profesorului, oferindu-i soluții la variate situații cu care se confruntă și, totodată, asigură motivarea comunității școlare pentru implicare în activități similare și dezvoltarea competențelor profesionale.

4. Filosofia de bază a modelului de Leadership educațional este largă și se referă la faptul că o reformă educațională și inovația, în general, trebuie să pornească de jos în sus, de la cadrul didactic, prin oferirea oportunității și crearea condițiilor ca acesta să-și asume statutul de lider, agent al schimbării și al inovării, printr-o implicare directă și reflecție critică față de activitatea pe care desfășoară și mediul în care lucrează.
5. În baza sintezei teoretice a abordărilor competențelor profesionale a cadrului didactic și a Leadershipului educațional, considerăm important să menționăm că profesorul lider posedă un ansamblu de cunoștințe profesionale, abilități de lider și atitudini proactive, mobilizate în diferite contexte, pentru soluționarea creativă și constructivă a multiplelor probleme intervenite în activitatea pedagogică la nivel de clasă, instituție și comunitate profesională în vederea asigurării unui impact pozitiv și durabil.

2. CONCEPTUALIZAREA LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL ȘI A CONDIȚIILOR DE FORMARE ȘI MANIFESTARE A PROFESORULUI LIDER

2.1 Modelarea teoretică și metodologică a Leadershipului educațional

Criza de sistem a învățământului, înregistrată la nivel european, a scos în evidență necesitatea actualizării și chiar a modificării paradigmei educaționale, astfel încât aceasta să permită învățarea și orientarea profesională a tuturor persoanelor de-a lungul întregii vieți. Astfel, mijlocul secolului XX a fost marcat prin schimbarea accentelor, prin trecerea de la paradigma educației axate pe instituția de învățământ, caracteristică epocii moderne, la paradigma *educației permanente*. Investiția în resursele umane și dezvoltarea acestora nu mai reprezintă un lux, ci o necesitate, fiecare individ fiind pus în situația de a se forma continuu nu doar pentru a-și actualiza competențele profesionale, ci și pentru a avea suficiente capacități pentru a face față solicitărilor și schimbărilor de ordin economic, social, cultural și informațional.

Nevoia de reconceptualizare a pregătirii cadrelor didactice este resimțită în spațiul învățământului, și nu doar, prin evidența unor noi dimensiuni și exigențe ale societății contemporane, menționate mai sus. Este deja constatat că evoluțiile în domeniile socioeconomice, culturale etc. determină necesitatea înnoirii cunoștințelor, în mediu, la fiecare 5-6 ani. Astfel, teza conform căreia, odată asimilată, o profesie este suficientă pentru a asigura cariera profesională pe parcursul întregii vieți nu mai este actualmente întocmai valabilă. Din ce în ce mai importantă este dobândirea unor competențe noi, necesare fie pentru a profesa într-un anumit domeniu, fie pentru a-și dezvolta, completa pregătirea inițială și a se menține pe piața muncii. Ideea instruirii continue, formulată în documentele UNESCO în anii 70 ai secolului trecut, este considerată principiu fundamental al viitoarelor politici educaționale. La fel de important este conceptul învățării continue și în contextul diferitor documente de politici ale Uniunii Europene. În același context se înscrie și ideea lansată de ONU la sfârșitul mileniului II: ”Instruire nu pentru toată viața, ci pe parcursul vieții”.

Asigurarea unei dezvoltări durabile de calitate, în baza cunoașterii și cercetării, a determinat statutul prioritar al domeniului dezvoltării cadrelor didactice. Profesorul are misiunea de a îmbunătăți calitatea, de a anticipa, promova și implementa schimbarea atât la nivel de instituție, cât și în afara acesteia. Formarea inițială, suficientă pentru întreaga carieră profesională doar cu câteva decenii în urmă, nu mai poate asigura o prestație de calitate a cadrului didactic din sistemul educațional actual. Formarea inițială realizată în cadrul instituțiilor de învățământ superior (ciclul I și II), dar și la colegiile pedagogice trebuie completată printr-o formare continuă și

autoformare calitativă pe întreg parcursul carierei didactice atât la nivel de instituție, cât și în afara ei. Stipulările Consiliului Europei prin *Memorandumul privind învățarea permanentă* (2000) (3) indică necesitatea intensificării unei abordări a actualizării competențelor necesare pentru participare activă în profesie, pentru asigurarea continuității învățării permanente. Tipul de învățare menționat a devenit principiul fundamental pentru noua generație de programe de formare continuă și dezvoltare profesională, axate pe noile competențe solicitate de o societate bazată pe cunoaștere.

Redimensionarea profesională pentru cariera didactică a profesorului presupune o abordare holistică și o raționalizare a formării cadrului didactic în baza unor noi programe și strategii de formare continuă la nivel național [52, p.35], dar și de oferire a oportunităților profesionale pentru dezvoltare continuă și creștere în carieră la nivel de instituție, comunitate profesională și sistem. Complexitatea profesiei de cadru didactic, multiplele ei valențe fac inherentă formarea permanentă și autoformarea profesorului. Vl. Pâslaru susține că ”învățămîntul nu mai este un proces de transmitere a achizițiilor omeniilor către tînăra generație – deși acest obiectiv nu este eliminat din sistemul teleologic al învățămîntului contemporan, dar îl presupune ca pe unul dintre cele mai importante – ci un proces de formare a capacităților de personalitate, care acordă individului capacitatea generală de a achiziționa valori, de a face opțiuni pentru anumite valori, de a produce valori, de a se conștientiza pe sine ca valoare netrecătoare [144. p. 163-164].

În aceste condiții, formarea profesională continuă și autoformarea reprezintă soluțiile și factorii principali care determină calitatea serviciilor educaționale oferite generației în creștere, care asigură cadrului didactic oportunitate pentru dezvoltare și creștere profesională. Demersul pentru reconceptualizarea profesională pentru cariera didactică reiese din următoarele schimbări importante:

- centrarea pe dezvoltarea competențelor profesionale;
- descentralizarea conținuturilor și a strategiilor de formare inițială și continuă;
- axarea pe soluționarea problemelor, pe reflectare și explorare;
- promovarea învățării prin cooperare și competitivitate;
- elaborarea programelor individualizate și diferențiate;
- evaluarea pregătirii și activității cadrului didactic (Papuc, L., 2004) [52, p. 36].

Formarea profesională este menită să dezvolte competențele necesare realizării multiplelor roluri profesionale, funcții și atribuții organizaționale nou-apărute. După L. Iacob, complexitatea profesiei de cadru didactic reiese și din următoarele specificații:

- Natura profesiei (care pare a fi mai tot timpul de graniță: pretinde competențe academice într-o anumită specialitate, dar și competențe psihopedagogice; acest spațiu de realizare nu este deloc îmbietor și securizant pentru cei în cauză);
- profesiunea de profesor pretinde actualizarea unor aptitudini, dar selecția inițială nu face deloc referire la acele aptitudini; accesarea la profesiune se face exclusiv pe baza unor competențe cognitive, și nu relațional-aptitudinale;
- ca actualizare concretă, meseria de pedagog se joacă între tensiunile de dirijare (minister, direcții de învățământ) și autonomie (dictată de valorificarea propriilor resurse psihologice și de specialitate și de adaptarea la specificitatea colectivului de elevi);
- prezența în continuare, la nivelul sistemului de învățământ, a următoarei dileme: finalitatea educației școlare are caracter informativ sau formativ? Practicile sociale de validare și consacrare a competențelor întrețin și ele aceeași ambiguitate;
- adâncirea disjunției dintre educația formală (centrată pe anumite seturi de valori consacrate, predeterminat, uneori statice) și ipostazele nonformale și informale (ce vin cu valori contextualizate, relativ deschise);
- permanentul decalaj dintre statutul economic al profesiei (precar, sărăcăcios) și statutul cultural al meseriei (de rang mediu sau înalt) [66, p.442].

Aceste specificații sînt valabile și pentru cadrele didactice din R. Moldova, or, și aici se fac eforturi de legitimare a profesionalizării în concordanță cu standardele europene. Oportunitățile reale pentru dezvoltare profesională, create la nivel de instituție și comunitate profesională, reprezintă o șansă deosebită pentru cadrul didactic, oferindu-i posibilitatea de a face față și de a răspunde proactiv cerințelor și provocărilor actuale, influențînd implementarea noilor orientări și documente de politici în educație. În acest sens, am fost implicată direct în coordonarea și elaborarea Curriculumului pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii și a ghidurilor metodologice aferente în perioada 2009-2010 în cadrul Centrul Educațional PRO DIDACTICA, contribuind la completarea setului de documente de politici educaționale care influențează consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Elaborarea acestor documente a fost precedată de: Elaborarea conceptului, Examinarea

documentelor de politică educațională relevante conceptului, Analiza participativă preliminară a documentelor elaborate, Revizuirea în baza analizei, Organizarea și implementarea atelierelor pentru cadrele didactice în vederea pregătirii acestora pentru implementare.

De câteva decenii la adresa școlii se lansează critici serioase din partea societății civile, a companiilor care menționează faptul că absolvenții nu posedă calitățile necesare pentru activitate în condițiile societății informaționale. Aceste critici, dar și alți factori importanți au impulsionat reforme educaționale în R. Moldova, ale căror finalități vizează formarea unor personalități în măsură să decidă asupra carierei profesionale, să contribuie la identificarea propriilor trasee de dezvoltare personală și profesională, să se integreze activ în viața socială, reflectând asupra lumii, prelucrând și utilizând textual informații complexe. Odată cu creșterea complexității demersului educațional, se amplifică sarcina cadrului didactic, care nu mai poate fi doar un profesor tehnocrat, care predă la clasă, aplicând diverse tehnici și metode avansate. Profesorul de astăzi este unul reflexiv, care participă activ la luarea deciziilor colective și independente, cu sau fără suportul oamenilor de știință capabili să prognozeze, analizeze posibilele urmări ale acestor decizii [21, p. 69]

Astfel, ca principiu general se acceptă trecerea de la paradigma profesorului-artist la profesorul-expert, de la auto-inițiere, intuiție, artizanat, *la reflexivitate, spirit metodic, excelență profesională*. În general, se fac eforturi deosebite pentru definirea unei identități profesionale a cadrelor didactice în consonanță cu noi referențialuri valorice. [66] *Conștiința profesională a cadrului didactic se reflectă prin abordarea unei viziuni mai colectiviste, în care profesorii sînt parte a comunități de învățare și asigură, prin efort comun și dialog continuu, realizarea misiunii școlii.*

Considerăm important să menționăm că perfecționarea personalului didactic contribuie la schimbarea care este cerută pentru progresul instituției educaționale. Cadrele didactice se adaptează mai ușor la nou și fac față schimbării nu doar în cazul în care se fac investiții – materiale, intelectuale – în instruirea, perfecționarea și dezvoltarea capacității lor, ci și când activează într-un mediu profesional care încurajează participarea la luarea de decizii, li se recunoasc performanțele profesionale și li se apreciază succesele, oferindu-li-se șanse pentru avansare în carieră și diseminare de practici pozitive. Modalitățile prin care se produce o perfecționare de calitate trebuie să acopere un vast și un exhaustiv program pentru instruirea și dezvoltarea profesională, dar și să asigure un climat favorabil pentru dezvoltare profesională la nivel de instituție școlară.

Tendențele dezvoltării sistemelor de formare a cadrelor didactice la nivel european și global determină perspectivele dezvoltării formării continue în plan național. Astăzi se produce o orientare evidentă spre politici diversificate de dezvoltare, care combină socialul cu personalul prin argumentarea economică a raționalizării. Acest aspect este o perspectivă a experienței de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din Republica Moldova, urmînd a fi valorizată în timpul apropiat [140]. Specificul formării continue a cadrelor didactice în plan național este determinat de politicile educaționale promovate de guvern, de contextul socioeconomic al țării, în general, și al sistemului de învățămînt din Moldova, în particular. Noile exigențe la care trebuie să răspundă sistemul educațional, inclusiv reformele atît naționale, cît și internaționale, obiectivele de integrare europeană a Republicii Moldova, aderarea la Procesul de la Bologna, acceptarea și promovarea paradigmei educaționale postmoderne, ancorate în umanism și constructivism, abordarea educației din perspectiva celui ce învață, antrenează o *evoluție* a rolului cadrelor didactice și determină necesitatea elaborării unei politici consecvente și coerente în atragerea, pregătirea și menținerea cadrelor didactice, dar și trasarea unor strategii inovatoare de revigorare a sistemului de dezvoltare a cadrelor didactice. În acest context, propunem abordarea cadrului didactic din perspectiva leadershipului.

Conceptul și teoria *Leadershipului educațional*, abordate din diverse perspective în capitolul precedent, au fost studiate și analizate la sfîrșitul secolului trecut, în special în Finlanda, SUA, Marea Britanie, Canada, Australia, în calitate de soluție pentru reconceptualizarea și redimensionarea profesiei cadrului didactic în contextul schimbărilor actuale, pentru asigurarea unui proces educațional de calitate și dezvoltarea instituției școlare. Acest concept reprezintă un proces axat pe consolidarea și extinderea profesionalismului cadrului didactic, prin:

- 1) *autorizarea profesorului să-și valorifice în mod plener potențialul de lider în procesul activității sale curente la nivel de clasă, instituție, comunitate profesională și sistem;*
- 2) *crearea unui mediu favorabil pentru constituirea și funcționarea comunităților profesionale de învățare la nivel de instituție, prin promovarea valorilor autentice;*
- 3) *implicarea plenară a cadrelor didactice în procesul de luare de decizii la diverse nivele;*
- 4) *oferirea oportunităților reale de creștere în carieră și afirmare profesională, inclusiv prin abordarea rolului de formator și mentor de către cadrul didactic.*

Pornind de la premisa că ”...toată lumea are potențialul și dreptul de a lucra ca un lider. A fi lider e un lucru complicat care necesită abilități și poate fi învățat de fiecare membru al

comunității școlare. Democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care afectează viața lor... ” (S. Lambert (1998) și M. Katzenmeyer, G. Moller (2001)), susținem că, prin oferirea unui model optim de valorificare a abilităților de lider și de aplicare a metodologiei Leadershipului educațional în contexte profesionale concrete, vom contribui la consolidarea competențelor cadrelor didactice și la asigurarea unui impact pozitiv asupra elevilor, profesorilor-colegi și asupra funcționării și dezvoltării instituției educaționale. După cum am menționat în capitolul anterior, considerăm implicarea în Leadershipul educațional nu o nouă sarcină pusă pe umerii profesorilor, ci un ajutor real și un suport pentru îmbunătățirea prestației la clasă, asigurarea unui proces educațional calitativ și afirmare profesională la diferite nivele. Profesorii sînt impulsionați de o misiune comună și își manifestă abilitățile de lider, influențându-și și inspirîndu-și colegii și mediul din care fac parte, în vederea îmbunătățirii practicii la clasă, a mediului școlar și extrașcolar.

Menționăm faptul că, în condițiile de democratizare, de consolidare a autonomiei pedagogice, crește ponderea drepturilor cadrelor didactice de a lua decizii la diferite niveluri și de a avea influență. Acest lucru este important și aduce rezultate. Procesul de descentralizare a educației (*Strategia de descentralizare în domeniul educației, edu.md*), demarat în Republica Moldova, facilitează și încurajează aplicarea Leadershipului educațional promovat la nivel național, or, descentralizarea presupune trecerea de la o cultură a conducerii centrată pe proceduri, pe funcționalitatea școlii ca scop în sine, la o abordare strategică și vizionară. Acest lucru înseamnă, în același timp, și o răsturnare a piramidei conducerii de la administrare spre *leadership*, de la un management orientat spre interiorul școlii la o *abordare comunitară, colaborativă, de perspectivă*. Mediul școlar și toți actanții acestuia devin din ce în ce mai eterogeni, iar arealul de probleme profesionale cu care se confruntă cadrul didactic e tot mai larg, respectiv este firească tendința de a împuternici profesorul, de a-i oferi statut de lider prin implicarea în procesul de luare a deciziilor, prin consolidarea abilităților de lider, prin crearea condițiilor pentru aplicarea Leadershipului educațional și manifestarea abilităților de lider.

Secolul XX a conferit educației semnificația unei modalități de pregătire a omului așa încît acesta să fie capabil pentru a se adapta condițiilor permanent schimbătoare ale vieții sociale. Educația permanentă este o educație pentru schimbare. Astfel, pregătirea profesională presupune, în primul rînd, o înțelegere a necesității de schimbare și formarea unei atitudini proactive în raport

cu provocările profesionale. Din această perspectivă, subliniem ideea că Leadershipul educațional/paideutic constituie o abordare modernă, care *contribuie la transformarea cadrului didactic tehnocrat, simplu executor al deciziilor, într-un profesor reflexiv, participant activ în procesul de luare a deciziilor și implementare a acestora la toate nivelele*. În acest context, o importanță deosebită o au condițiile create atât la nivel de instituție, cât și la nivel de sistem. Astfel, pentru încurajarea profesorilor să-și manifeste abilitățile de lider și să se implice în activități de leadership, este inerentă *împuternicirea* profesională a acestora de către managerii instituției și *extinderea* profesionalismului cadrelor didactice spre a-și îmbunătăți prestația pedagogică, a contribui la dezvoltarea profesională a colegilor-profesori, dar și a participa la îmbunătățirea activității și imaginii instituției din care face parte.

În dicționare sensul propriu al cuvântului englez „empowerment” este „a da putere”, „a acorda autoritate formală” sau „a împuternici”, dar, din perspectiva Leadershipului educațional, el reprezintă *transferul de putere, autoritate și responsabilitate de sus în jos, de la structurile de conducere la profesor, pentru a-i oferi mai multă autonomie și putere de decizie în activitatea didactică profesională pe care o desfășoară la nivel de clasă, catedră, școală, comunitate profesională*. Pe măsură ce cadrele didactice devin tot mai competente, participă activ la luarea de decizii, împărtășesc experiențele pozitive colegilor, se reduc la minimum constrângerile exercitate de către școală asupra angajaților prin control și monitorizare, care de cele mai multe ori nu facilitează asigurarea unui mediu profesional prietenos cadrului didactic.

Prin procesul de împuternicire /„empowerment” s-a urmărit depășirea modelului clasic de organizare a unei instituții, adică eliminarea structurii piramidale, cu nivele ierarhice strict delimitate, definențierea netă între director și profesori, șef de catedră și profesori etc., respectiv, persoane care decid și persoane care execută. Procesul de împuternicire /„empowerment” face posibilă și chiar stimulează o mai mare implicare și responsabilizare a tuturor cadrelor didactice în toate aspectele muncii:

- procese decizionale;
- identificare de soluții eficiente;
- dezvoltare de noi modalități de realizare a activității;
- optimizarea continuă a procesului educațional.

Leadershipul educațional abordează ”împuternicirea” nu doar în contextul descentralizării procesului de luare a deciziilor, ci, mai degrabă, în vederea mobilizării cadrelor didactice, inclusiv prin oferirea de acces la resurse, informații și expertiză, pentru a influența pozitiv atât propria activitate, cât și instituția din care fac parte [R. Hallinger & S. Richardson, 1988].

Împuternicirea cadrelor didactice reprezintă un proces consecvent, promovat și implementat la nivel de instituție și sistem, asigurând o cultură organizațională și profesională democratică, bazată pe valori autentice. Acesta presupune respectarea unui demers participativ, bine planificat și aplicat la toate nivelele. Pașii care urmează a fi făcuți pentru împuternicirea cadrelor didactice, atât de către reprezentanții echipei manageriale a instituției, cât și de profesori cu experiență și manifestând spirit de conducere, sînt reflectați în schema de mai jos:

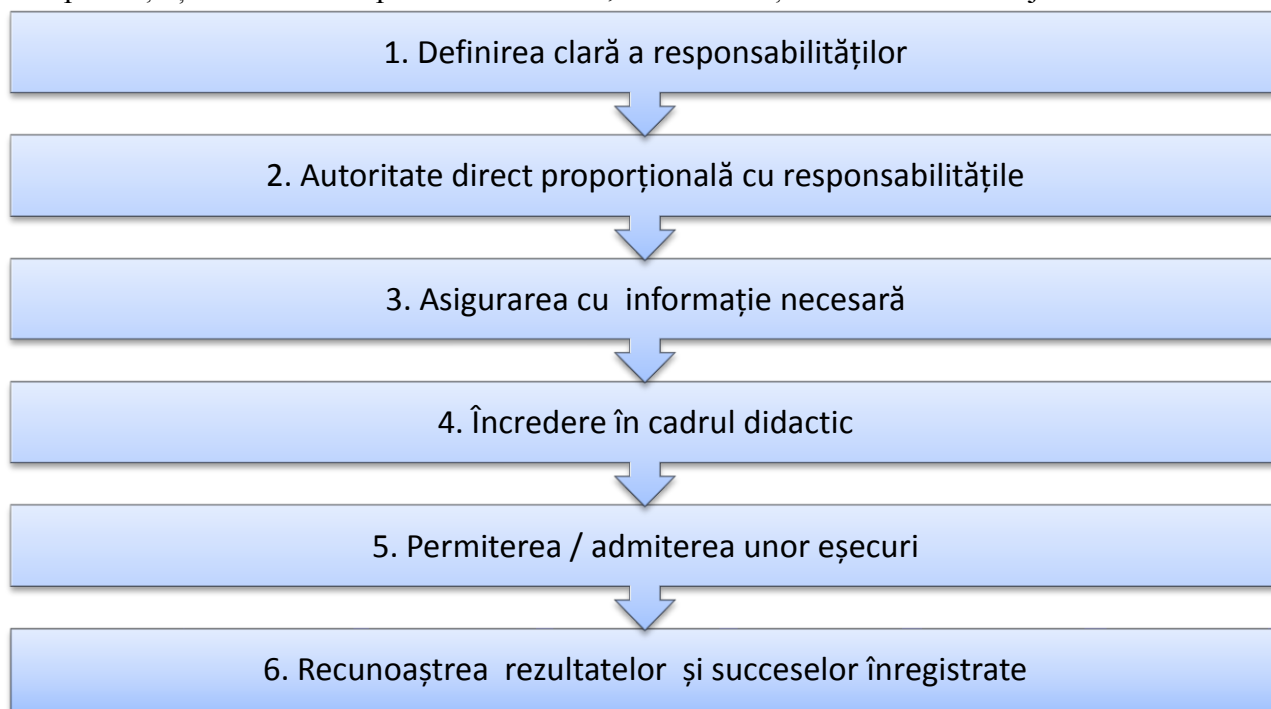


Figura 2.1. Pașii realizați în procesul împuternicirii cadrelor didactice

Împuternicirea oferită cadrului didactic de către conducerea instituției și membrii colectivului profesoral va asigura condiții favorabile pentru dezvoltarea profesională a acestuia și va contribui la o mai bună integrare în comunitatea profesională.

Leadershipul educațional, în calitate de proces ce contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și, implicit, pentru asigurarea unui proces educațional de calitate, va fi eficient și va contribui la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice doar dacă se va promova și implementa într-un sistem bine definit, în baza unei metodologii concrete și va fi orientat spre atingerea unor finalități clare. Abordarea sistemică a acestui concept va contribui la formarea unor

profesori-lideri vizionari, care își vor consolida prestația profesională și, în același timp, vor influența / facilita evoluția în carieră a colegilor-profesori și vor avea un impact pozitiv asupra dezvoltării și funcționării instituției din care fac parte.

Conform modelului integrat, propus de J. Scouller în lucrarea ”Nivelele leadershipului”, liderii nu doar îi conduc pe ceilalți, ci contribuie și la dezvoltarea capacităților proprii în sens psihologic și acțional, realizând conducerea la diferite nivele: la nivel extern și la nivel intern. Nivelele externe cuprind leadershipul *public* (conducerea a două sau mai multe persoane) și *particular* (conducerea unei singure persoane). Caracteristice pentru aceste nivele de leadership sînt:

- 1) Prezența comunității și a spiritului de echipă.
- 2) Acțiune, progres și rezultate.
- 3) Motivație individuală intrinsecă.
- 4) Împărtășirea comună a scopurilor și a viziunii.

Nivelul intern ține propriu-zis de lideri, de trăsăturile de personalitate ale acestora, de nivelul de dezvoltare a competențelor și prestația profesională. Elementele-cheie ale acestui nivel de leadership sînt inteligența emoțională (autocontrolul), competențele profesionale și competențele sociale concretizate într-o atitudine corectă/obiectivă față de ceilalți.

Avînd la bază acest model al leadershipului integrat, considerăm important să evidențiem și să sistematizăm nivelele leadershipului educațional, în funcție de aria de influență / conducere a liderului și finalitățile acestui proces.

Astfel, Leadershipul educațional se poate realiza la 3 nivele distincte:

I) *Leadership educațional personal* (nivel interior)

La acest nivel, liderul își ”conduce” propria dezvoltare profesională. Pornind de la valorile personale și profesionale pe care le are, identifică obstacolele / problemele pe care le înregistrează pe parcurs și care nu-i permit să desfășoare o activitate de calitate, care să corespundă cu valorile pe care le împărtășește.

II) *Leadership educațional instituțional, în sens strict restrîns* (nivel public și particular)

Cadrul didactic lider contribuie la o mai bună funcționare a școlii prin optimizarea activității didactice la clasă în demersul curent, prin diseminarea practicilor pozitive profesorilor din instituție, prin inspirarea și motivarea colegilor pentru dezvoltare profesională, inclusiv prin influență pozitivă a acestora și sensibilizarea lor vizavi

de necesitatea și inerența schimbării, dar și față de rolul important pe care îl are fiecare cadru didactic în acest proces.

III) *Leadership educațional instituțional, în sens larg* (nivel public și particular)

Este deja dovedit că eficiența școlii este direct proporțională cu nivelul de implicare a cadrelor didactice în toate aspectele ce țin de funcționarea școlii (E. Sillins & R. Mulford, 2002).

Profesorul lider, prin implicarea în procesul de luare a deciziilor și implementarea acestora, mobilizarea și sensibilizarea colegilor, participarea activă în cadrul planificării strategice și operaționale a instituției, contribuie la dezvoltarea plenară a acesteia și, implicit, la asigurarea unui proces educațional de calitate.

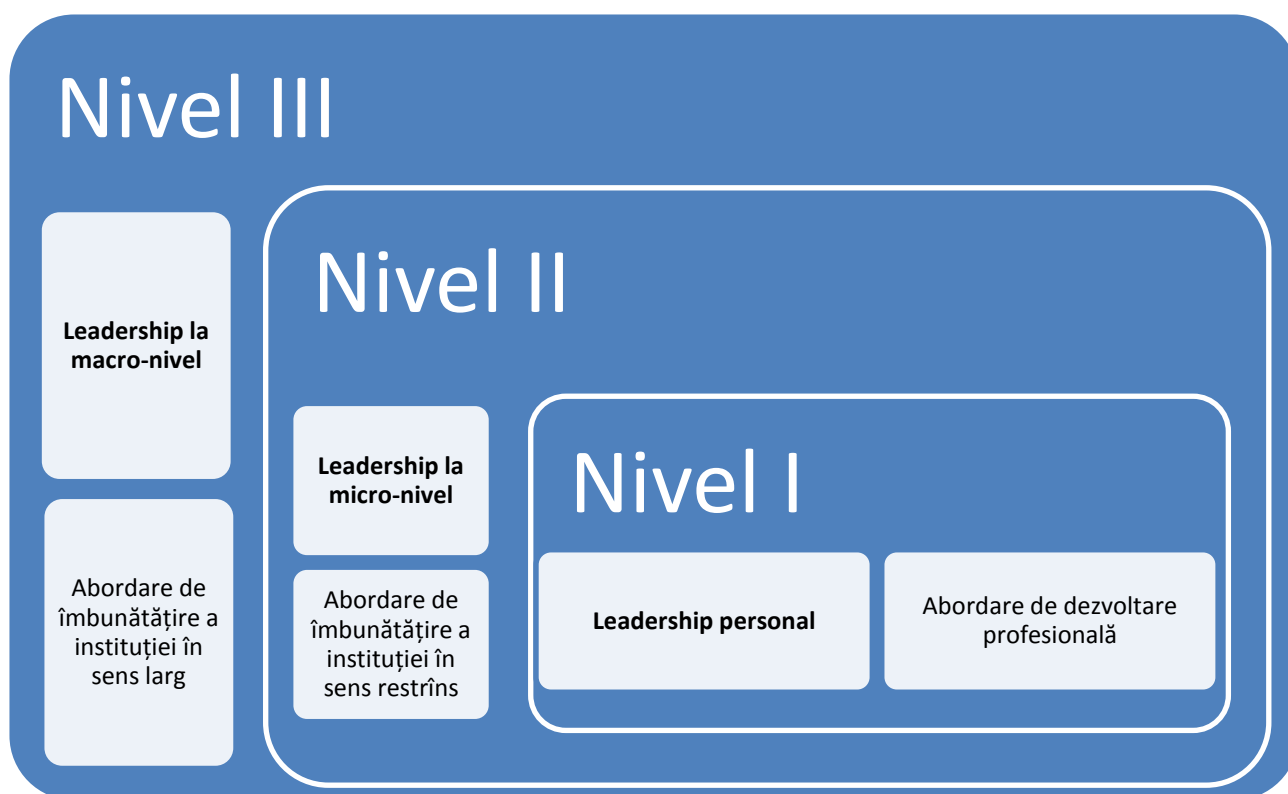


Figura 2.2. Nivelele de manifestare a profesorului lider

Modelul pe care îl prezentăm mai jos abordează Leadershipul educațional în calitate de proces la nivelele I, II și III, specificând manifestarea și influența profesorului-lider:

- 1) Nivelul I – leadership cu influență asupra propriei activități prin autoformare și formare, inclusiv prin implicarea într-o cercetare-acțiune care reprezintă un proces de dezvoltare profesională și contribuie atât la soluționarea unei probleme stringente

identificate de cadrul didactic, cât și la actualizarea / dezvoltarea competențelor profesionale în contextul acesteia (Tabelul 2.1.).

- 2) Nivelul II și III – Leadershipul educațional se manifestă la nivel de catedră (micro-nivel) și instituție (macro-nivel) prin realizarea în comun a unor cercetări-acțiune care vor soluționa problemele identificate; diseminarea de către profesorii-lideri a experiențelor pozitive înregistrate în activitate, inclusiv în procesul de cercetare-acțiune, și inspirarea profesorilor-colegi de a-și îmbunătăți activitatea, de a participa în activități de dezvoltare – toate acestea avînd un impact pozitiv asupra funcționării și activității instituției, prin optimizarea anumitor aspecte ce țin de calitatea procesului de învățămînt la nivel de școală și asigurarea performanțelor principalilor actori educaționali.

Tabelul 2.1. Indicatori de manifestare a profesorilor lideri

	Nivele	Indicatori de manifestare a profesorilor lideri
	Nivelul I	• Formulează propria viziune de dezvoltare profesională. • Proiectează și realizează o cercetare-acțiune. • Soluționează aici și acum probleme profesionale, prin cercetare aplicativă curentă. • Îmbunătățește continuu practica la clasă. • Elevii săi demonstrează performanțe academice. • Este deschis să colaboreze cu colegii din instituție.
	Nivelul II și III	• Participă la formularea viziunii instituției. • Se implică la elaborarea Planului de Dezvoltare Strategică. • Se implică în luarea și realizarea deciziilor. • Împărtășește și influențează colegii prin rezultatele obținute în realizarea cercetărilor-acțiune. • Proiectează și realizează în comun o cercetare-acțiune. • Soluționează aici și acum probleme profesionale, prin cercetarea și colaborare. • Contribuie la îmbunătățirea practicilor de predare-învățare-evaluare din instituție.

		• Elevii săi demonstrează performanțe academice. • Participă la diferite evenimente de dezvoltare profesională. • Manifestă inițiativă și contribuie la promovarea imaginii instituției. • Este recunoscut de colegi ca autoritate profesională într-un anumit domeniu.
--	--	--

Conform MMLE, prezentat în Figura 1, profesorul lider este în centrul acțiunii, având influență pozitivă directă atât asupra îmbunătățirii procesului educațional la nivel de clasă, cât și la nivel de instituție, participând activ în procesul de construire / împărtășire a cunoștințelor. În același timp, pentru manifestarea abilităților de lider și promovarea cadrului didactic lider este nevoie de condiții favorabile, cum ar asigurarea funcționării unei comunități de învățare, o cultură organizațională autentică, dar și implicarea cadrului didactic într-un proces continuu de formare și autoformare.

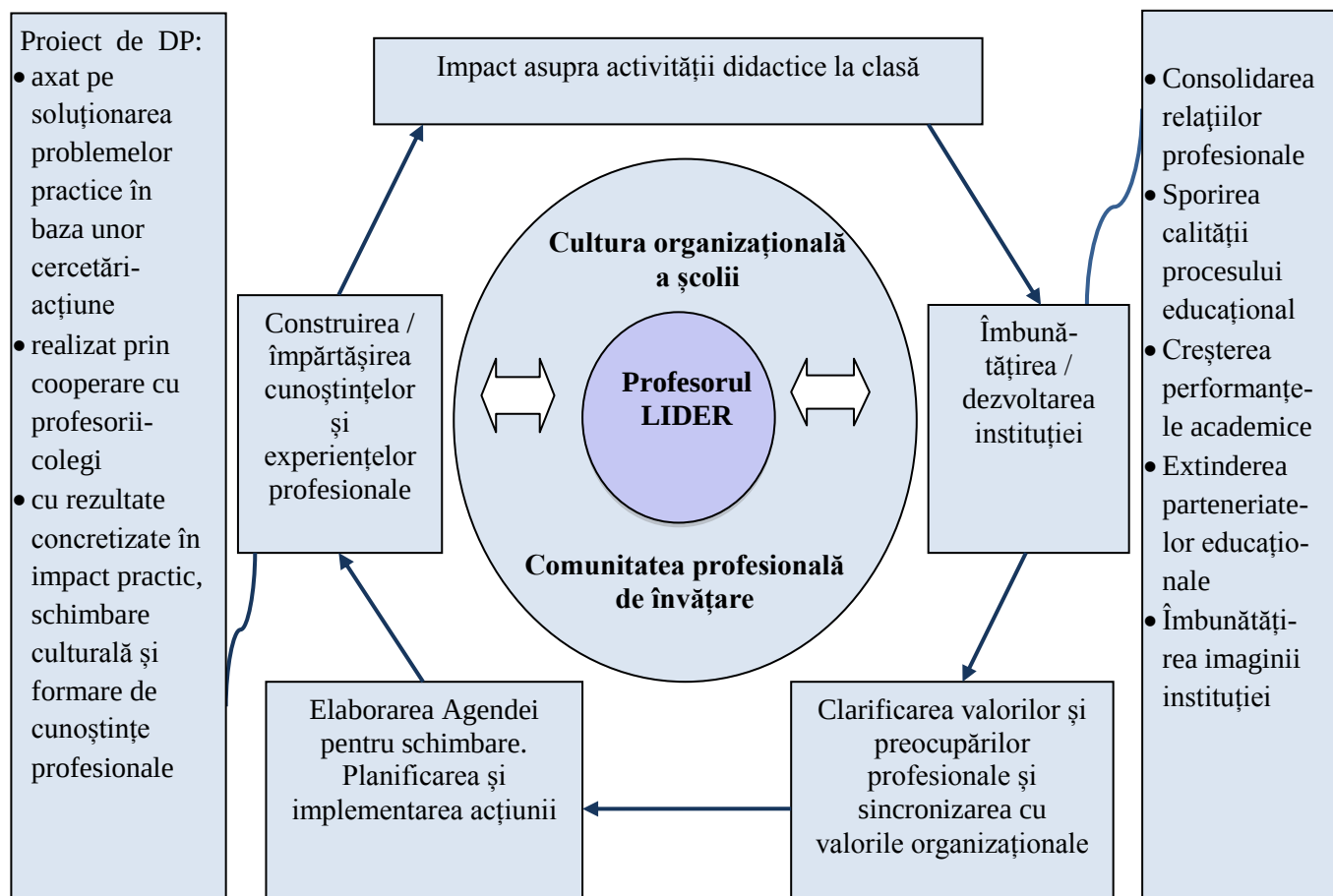


Fig. 2.3. Modelul Metodologic al Leadershipului educațional

Astfel, profesorul-lider contribuie la optimizarea procesului educațional prin implicarea într-o cercetare-acțiune care reprezintă un ansamblu de metodologii de cercetare, ce promovează atât acțiunea didactică, cât și cercetarea pedagogică în egală măsură și în același timp. Capacitatea de investigare și reflecție a cadrului didactic, în general, și cea de cercetare-acțiune, în special, contribuie în mod decisiv la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea școlară și socială, în ansamblu, or, un lider trebuie să posede o autoritate epistemică care reprezintă o autoritate a știutorului, a aceluia care este competent într-un domeniu. Implicându-se într-o cercetare-acțiune, cadrul didactic își clarifică valorile și preocupărilor profesionale, sincronizându-le cu valorile organizaționale; apoi identifică, analizează și formulează o problemă critică ce ține de o situație educativă specifică, planificându-și agenda schimbării. Un moment important la această etapă este discuția și negocierea inițială cu toate grupurile interesate – cadre didactice – colegi, părinți, cercetători, directori de școli, inspectori etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la implementarea unei agende a schimbării, în care să fie stabilite problemele stringente și soluțiile la ele. Implementarea agendei de schimbare și a demersului de cercetare-acțiune include întâlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de autoevaluare și de evaluări în grup, monitorizarea activităților și a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de lucru, procesarea, analiza și interpretarea datelor.

În urma realizării acestei cercetării-acțiune și a soluționării problemei identificate inițial, cadrul didactic lider construiește cunoștințe profesionale și evidențiază practici de succes, pe care le împărtășește colegilor, contribuind la:

- Consolidarea competențelor profesionale;
- Îmbunătățirea activității didactice la clasă;
- Influență pozitivă și sensibilizarea colegilor-profesori în vederea dezvoltării competențelor profesionale;
- Îmbunătățirea funcționării instituției.

Toate acestea sînt posibile doar în cazul în care cadrul didactic activează într-o comunitate profesională în care cadrele didactice au viziuni comune, colaborarea și cooperarea sînt stimulate, iar performanța este încurajată printr-un leadership colaborativ. Un grup devine comunitate atunci cînd membrii acestuia interacționează sistematic, fiind implicați în activități apropiate ca scop; au petrecut împreună timp suficient pentru a crea comportamente și reguli comune, care facilitează interacțiunea și co-existența bazată pe comunicare constructivă și unde persistă o dependență reciprocă în realizarea sarcinilor pe care fiecare membru al comunității le îndeplinește. Această

comunitate poate fi catedra, instituția din care face parte sau rețelele profesionale, care funcționează astăzi în republică. Comunitatea poate fi un cadrul optim de învățare și de acțiune profesională. Munca profesorului poate dobândi multă eficiență, atunci când potențialul său se alătură resurselor altor colegi-profesori. Eficacitatea CPI poate fi apreciată în funcție de rezultatele obținute. Comunitatea este viabilă prin soluționarea diferitelor probleme cotidiene: mari și mici, strategice și tactice etc. Aceste probleme pot fi soluționate participativ, prin implicarea cadrelor didactice în procese de cercetare-acțiune care, pe de o parte ar contribui la construirea de noi cunoștințe, pe de altă parte ar influența îmbunătățirea instituției. Recomandăm realizarea leadershipului conform finalităților stabilite în Modelul Metodologic al Leadershipul educațional. În scopul valorificării oportunităților reale, vom utiliza structurile de sistem existente. Prin experimentul pedagogic realizat am încercat să validăm prevederile conceptuale în contextual unei realități din Republica Moldova.

Cultura pedagogică și responsabilitatea socială a cadrului didactic presupune valorificarea plenară a potențialului de lider, inclusiv în organizarea și conducerea independentă a activității de dezvoltare profesională. Promovarea decentralizării în învățământ reprezintă un aspect important, care permite și facilitează stabilirea unui compromis pozitiv dintre obiectivele dezvoltării profesionale și contextul educației de azi. Acest compromis poate deveni pozitiv, cu consecințe apreciabile, doar în cazul în care profesorul posedă abilități de lider și poate lua decizii corecte, în baza unei gândiri strategice, posedă o cultură investigațională consolidată prin actualizarea competenței de cercetare, care să permită anticiparea urmărilor și conștientizarea necesității colaborării cu specialiști din varii domenii, colegi etc., atât în cadrul comunității profesionale din care face parte, cât și în afara ei.

În final, conchidem că aspectul practic/dimensiunea praxiologică a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice școlare în instituțiile de formare continuă din R. Moldova este puțin valorificat în programele respective sub aspectul formării unui profesor-lider, pentru care profesionalismul extins este esențialul, iar profilarea identității profesionale reprezintă unul dintre obiectivele de bază, pe când lipsa de inițiativă și acțiune de colaborare este o nonvaloare. De asemenea, activitatea de formare continuă nu reclamă strategic planificarea propriei dezvoltări profesionale, cum ar fi învățarea permanentă și motivarea cadrelor didactice școlare pentru perspectivele lor experiențiale, Leadershipul educațional fiind în acest sens un concept important.

2.2 Condiții psihopedagogice de formare a profesorului lider și de manifestare comportamentală / procesuală a acestuia

2.2.1 Comunitatea profesională de învățare – condiție psihopedagogică de dezvoltare a profesorului lider

Reformele actuale, care se realizează atât la nivel de sistem educațional, cât și la nivel instituțional, au declanșat, în mod firesc, transformări importante și în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Aceste transformări țin de abordarea conceptuală, de metodologie, de conținuturi și finalități, determinând anumite schimbări de accent privind rolul și misiunea cadrului didactic în vederea asigurării unui proces educațional de calitate. Leadershipul educațional este un răspuns la provocările și schimbările actuale, oferind un cadru pentru fortificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și afirmarea cu succes în mediul educațional. Realizarea plinară a acestui demers depinde de mai multe condiții, care pot fi asigurate prin efortul comun al tuturor actorilor educaționali.

Una dintre condițiile psihopedagogice prioritare pentru formarea profesorului lider și implementarea cu succes a Leadershipului educațional este comunitatea profesională de învățare, or, în accepțiunea lui P. G. Northouse (2004), leadershipul presupune neapărat *un context de grup și realizarea unui scop comun*. Aplicarea unui management participativ la nivelul instituției educaționale facilitează formarea unei comunități profesionale care va contribui la înțelegerea și introducerea schimbărilor, instituționalizarea practicilor inovatoare și creșterea performanțelor școlii. În școlile în care comunitatea profesională este puternică, iar școala este ea însăși o organizație care învață, profesorii împărtășesc viziunea și misiunea școlii, lucrează împreună cu dedicație și angajament necondiționat și fac eforturi comune pentru a îmbunătăți performanțele fiecărui elev. O comunitate profesională este puternică dacă profesorii școlii respective dialoghează, își împărtășesc experiențele, au credințe și norme comune, colaborează și se focalizează concertat pe activitățile de învățare pentru elevi.

Într-adevăr, comunitățile au un rol important în a-i ajuta pe oameni să facă față provocărilor zilnice de la locul de muncă, asigurând sprijinul social și emoțional care contribuie la calitatea activității noastre (172, p.186). Înclinația umană fundamentală și motivația puternică de a stabili și menține relații semnificative, durabile ne ajută să înțelegem cum funcționează comunitățile și, mai ales, sentimentele trăite de membri. După R. Baumeister și V. Leary (1995), satisfacerea acestei nevoi de a aparține unui grup presupune ca toate relațiile noastre (inclusiv cele din cadrul colectivului de muncă) să fie caracterizate de:

- interacțiune frecventă;

- sentimentul stabilității și continuității;
- grija și sprijinul reciproc;
- absența conflictelor cronice.

Psihologi comunitari, cum ar fi I. McMillan și A. Chavis (1986), afirmă că există patru factori-cheie care definesc conceptul de comunitate: (1) *calitatea de membru*, (2) *influența*, (3) *satisfacerea nevoilor individuale* și (4) *evenimente comune și conexiuni emoționale*. Deci, participanții comunităților de învățare trebuie să simtă un sentiment de loialitate și apartenență la grup (de membru), care stimulează dorința lor de a continua să lucreze și să-i sprijine pe alții, să afecteze prin lucrurile pe care le face ceea ce se întâmplă în comunitate, adică să fie activi și nu doar re-activi – să influențeze. În afară de învățare, această comunitate trebuie să dea șansă participanților, pentru a răspunde nevoilor specifice a acestora prin exprimarea opiniilor personale, prin solicitarea de ajutor sau de informații specifice și prin împărtășirea experiențelor, inclusiv a celor afective, stabilind astfel conexiuni emoționale [182, p.93].

O comunitate este puternică dacă membrii *nu sînt indiferenți față de problemele cu care se confruntă aceasta, se simt responsabili pentru viața lor în comun, au încredere și cooperează pentru rezolvarea problemelor existente*. Parteneriatul trebuie privit ca o prioritate, deoarece în acest fel: pot fi preluate roluri și responsabilități la nivel local; se creează condiții pentru integrarea tinerilor în comunitate; se realizează o influență semnificativă asupra generației în creștere; contactul permanent dintre diferiți parteneri sociali facilitează racordarea școlilor la realitate, acoperind unele nevoi de educație la nivel comunitar.

Conceptul de *organizație care învață* (learning organisation) este în vogă în ultimele două-trei decenii, fiind dezvoltat în mod substanțial de teoreticienii F. Kofman și P.M. Senge în numeroase studii aplicative [121, 157]. În organizația care învață, conform lui Peter M. Senge, oamenii își dezvoltă, în mod continuu, capacitatea de a obține rezultatele pe care le doresc cu adevărat, sînt încurajate și cultivate noi modele de gândire, iar angajații învață permanent cum să învețe împreună. Aceasta este caracterizată prin implicarea totală a angajaților în procesul de orientare prin cooperare, în asigurarea responsabilității colective pentru schimbarea în direcția valorilor sau principiilor organizației. În aceste organizații învățarea continuă este apreciată și prețuită, fiind cea mai eficace atunci cînd fiecare experiență este considerată ca o oportunitate pentru a învăța. Cele mai importante caracteristici ale organizației care învață sînt:

- furnizează în mod continuu oportunități de învățare pentru toți membrii ei;
- folosește instruirea pentru atingerea obiectivelor organizaționale;

- asigură îmbinarea permanentă între performanța individuală și performanța organizațională;
- sprijină cercetarea, dialogul, punerea de întrebări și îi face pe oameni să se simtă mai în siguranța, să fie mai deschiși și să își asume riscuri;
- consideră tensiunea creatoare ca o sursă de energie și de reînnoire.

În general, toate comunitățile învață. Învățarea nu poate fi separată de acțiune – învățăm în fiecare zi și învățăm din tot ce realizăm. Comunitatea de învățare se constituie dintr-un grup de persoane cu interese și valori intelectuale comune, care, de regulă, respectă aceleași norme organizaționale și se orientează spre perspectivă și standarde comune. Comuniunea de idei și interese este caracteristica de bază. Condiția de bază pentru crearea unei comunități de învățare este existența unui mediu favorabil învățării, stimulat și diversificat, care să favorizeze producerea de cunoștințe și de competențe acționale. Această comunitate există în multe instituții la faza incipientă și poate /trebuie să fie dezvoltată prin crearea unui sistem, a unei culturi a învățării, caracterizate de anumite norme de conduită. Învățarea de grup stă la baza creării unei comunități de învățare, prin intermediul căreia angajații își dezvoltă competențe de rezolvare interactivă a diverselor probleme, în condiții de manifestare a solidarității și a unei competiții deschise, corecte și productive.

Particularitățile-cheie ale unei comunități funcționale de învățare sînt următoarele:

- există un scop comun al învățării, conștientizat de membrii comunității;
- există o susținere reciprocă în procesul de învățare, determinată de respect reciproc și valorificarea rezultatelor înregistrate;
- toți sînt pregătiți pentru a se implica în activități de învățare, care contribuie la dezvoltarea personală și profesională a fiecăruia.

O comunitate de învățare este un grup de oameni care împărtășesc emoții comune, valori sau credințe, sînt implicați activ în procesul de învățare, susținîndu-se reciproc. Astfel de comunități au devenit model pentru o abordare de grup, interdisciplinară în învățămîntul superior. Aceasta se poate baza pe un tip avansat de învățămînt sau de design "pedagogic" [188, p.211]. Conceptul de comunitate de învățare s-a conturat după 1990, în Occident. Dacă pînă la începutul anilor '90, inclusiv conform paradigmei dominante piagetiene constructiviste în domeniul educației, individul era "unitate de instruire" și obiect de cercetare [152, p. 27], după '90 au apărut o serie de lucrări (J. Lave, E.Wenger, s.a.) [210, p.11] care au schimbat accentele, focusîndu-se pe abordarea comunităților, ca oportunități reale pentru dezvoltarea personală și

profesională a membrilor acestora, în special prin împărtășirea informațiilor și prin schimb de experiență. Cercetători și practicieni au trecut la ideea că o cunoaștere în profunzime a anumitor aspecte poate fi realizată prin implicarea reprezentanților comunități. La clasă acest lucru poate fi realizat prin implicarea elevilor în realizarea diferitor proiecte, care se elaborează fiind influențate de ideile elevilor, aceștia luând parte la procesul de construire a cunoștințelor. O școală care se afirmă în calitate de comunitate de învățare promovează principiile colaborării, riscului, investigațiilor, adaptabilității, transformării, gândirii holiste și totalizării, întregul proces fiind privit și perceput ca învățare propriu-zisă. Comunitatea de învățare poate lua mai multe forme.

Subliniem faptul că *comunitățile dinamice de învățare* reprezintă structuri în cadrul cărora *toți membrii dețin controlul și fiecare învață*, principii importante ale Leadershipului educațional care reflectă relația dintre comunitate de învățare și manifestarea profesorului lider. Acest tip de comunități se bazează pe anumite caracteristici definitorii:

- Distribuirea sarcinii de luare a deciziilor. Deciziile se iau într-un mod participativ. Nu doar o singură persoană (eventual, profesorul, managerul), ci tot grupul participă la acest proces. Grupul decide obiectivele și metodele de învățare.
- Implicarea în generarea și împărtășirea de cunoștințe. Toți învață prin împărtășire a opiniilor, ascultare, simulare, observare. Profesorii avansați, cu experiență deosebită, joacă un rol important în acest proces.
- Activitățile de învățare sînt negociate și flexibile, în funcție de obiectivele urmărite și necesitățile curente ale grupului.
- Membrii comunități dinamice sînt autonomi. Ei posedă spațiu pentru a realiza propriile activități și a lua propriile decizii referitoare la procesul de instruire.
- Nivel superior al dialogului, interacțiunilor și colaborării.
- Un scop (interese, problemă, proiecte) comun [233].

Comunități de învățare pot fi constituite și din instituții-partenere. Aceste rețele facilitează cooperarea și împărtășirea experienței și a rezultatelor (Clark, 1999); școlile respective nu urmează o agendă individualistă, încercînd să cîștige din ceea ce fac alții. Baza valorică ce îndeamnă școlile să-și împărtășească experiența practică și să stabilească echipe educaționale este integrativă. Cel mai potrivit sistem de putere pentru facilitarea învățării reciproce este puterea practică prin influență și cea mai potrivită structură pentru facilitarea acestui tip de sistem este o rețea, și nu o ierarhie [48, p. 8].

O altă formă a *comunităților de învățare este cea profesională*. În contextul celor de mai sus, dar și reieșind din exigențele actuale, un cadru didactic cu prestație bună face parte neapărat dintr-o comunitate profesională lansată la nivel de catedra, instituția din care face parte sau rețelele profesionale care funcționează actualmente. Astfel, în cadrul procesului de cercetare a Leadershipului educațional, pe care l-am realizat, au fost studiate, analizate și dezvoltate comunități profesionale la nivel de catedră (5), de instituție (3) și rețea de instituții implicate în experiment (1). Activitățile organizate în faza experimentului formativ au oferit oportunități pentru a le consolida, contribuind prin interacțiuni frecventă, sprijin reciproc și preluare de responsabilități la soluționarea unor probleme comune și identificarea unor căi de fortificare a imaginii profesorului lider din diferite perspective.

De ce profesorul lider poate activa doar într-o comunitate profesională de învățare? În primul rând, pentru că aceasta este o oportunitate extinsă de cunoaștere, care promovează învățarea prin colaborarea dintre colegi în cadrul unui mediu de lucru specific. Aceasta este adesea utilizată în cadrul școlilor ca o modalitate de a organiza profesori în grupuri de lucru. O CPÎ este focusată mai mult pe învățare, decât pe predare, colaborează în tot ceea ce face și poartă responsabilitate pentru rezultate. Doar într-o comunitate profesională de învățare toți membrii dețin controlul și fiecare învață. După DuFour, aspectele-cheie care definesc o comunitate profesională de învățare sînt: axarea pe misiunea de bază a școlii, existența unei culturi a colaborării, focusarea pe rezultate calitative. Astfel, membrii CPÎ, dezvoltate în cadrul demersului formativ, în primul rând, sînt interesați de o reușită academică bună a tuturor elevilor și pentru această comunică și colaborează, asigurînd coerența și consecvența demersului educațional, care răspunde și satisface necesitățile fiecărui elev.

Cultura colaborării este un aspect foarte important în contextul funcționării comunităților profesionale de învățare, care, după părerea noastră încurajează Leadershipul educațional și înlesnește manifestarea profesorilor lideri. În pofida faptului că este demonstrată importanța și eficiența colaborării în lume, inclusiv în R. Moldova, cadrele didactice continuă să lucreze izolat. Chiar dacă în școli se promovează ideea colaborării, această se limitează la participarea în cadrul ședințelor diferitor organe ale instituției și se încheie cînd ajungem la ușa clasei. Colaborarea profesională propriu-zisă presupune, însă, un proces sistematic în care profesorii lucrează împreună pentru a analiza și a îmbunătăți activitatea la clasă. Profesorii lucrează în echipe, analizează, răspund în comun la întrebările apărute, ceea ce favorizează o înțelegere comună mai profundă a diferitor aspecte. Implicit, aceasta conduce la o reușită mai bună a elevilor.

Colaborarea este o relație cu un anumit sens, în care toate părțile implicate aleg dintr-un punct de vedere strategic să coopereze pentru a atinge un țel comun. Menționăm că succesul colaborării, datorită naturii ei voluntare, depinde în mare măsură de abilitatea unuia sau mai multor lideri de a menține relațiile dintre părți. Leadershipul colaborativ, conform lui David Chrislip și Carl Carson (în lucrarea intitulată „Collaborative Leadership”), pornește de la premisa că „(...) *dacă reușim să punem la aceeași masă persoanele cele mai potrivite și având la dispoziție informațiile necesare, ei vor reuși să elaboreze viziuni și strategii autentice, care vor soluționa problemele organizației sau comunității din care fac parte.*”. Liderii colaborativi implică toate persoanele în procesul de conducere și decizie. Deciziile sînt luate în urma unui proces colaborativ de discuții și prin aplicarea regulii majorității sau, ideal, prin ajungerea la un consens. În cele din urmă, un lider colaborativ va încuraja lucrul în echipă și încrederea între membrii organizației / instituției respective. Liderii colaborativi prezintă unele abilități specifice. Ei știu să analizeze și înțeleg provocările leadershipului, știu să dezvolte strategii care pot depăși stările inertiiale sau de rezistență, știu să adune indivizi în jurul lor, să construiască un sentiment de încredere între aceștia și să transmită abilitățile necesare pentru a face posibile procesele colaborative. Liderii colaborativi inspiră angajament și acțiune, conduc de pe poziții de egalitate cu ceilalți, construiesc cadrul pentru participare largă, susțin speranța și entuziasmul. Avantajele leadershipului colaborativ includ: credibilitate și proprietate; mai multă implicare în implementare; construirea încrederii; eliminarea situațiilor legate de interese conflictuale; oportunități mai bune pentru rezultate substanțiale; generarea unor noi lideri; capacitarea comunitară sau organizațională [235].



Figura 2.2. Leadershipul colaborativ

Eficacitatea CPI poate fi apreciată în funcție de rezultatele obținute. Comunitatea este viabilă prin soluționarea diferitelor probleme cotidiene. Într-un astfel de proces au fost implicați profesorii lideri în faza de experiment, să soluționeze diverse probleme identificate de fiecare cadru didactic. Comunitatea, la nivel de fiecare instituție, a fost mobilizată de persoanele responsabile (directorii) sau de către cele ce se autoresponsabilizează (profesorii-lideri), care prin atribuțiile sau competențele lor pot contribui la mobilizarea celorlalți. Mobilizarea a avut un caracter altruist: întindem mâna altora fără să ne preocupe beneficiul personal. Factorii mobilizatori sînt profesorii competenți, lideri autentici, care îi sprijină pe ceilalți cu informații necesare și promovează o viziune clară asupra soluționării problemei.

Mobilizarea comunității este realizată, de obicei, de liderii formali, aleși de comunitate. Un adevărat lider, care are viziunea dezvoltării comunității, delegă rezolvarea unor probleme altor persoane, investindu-le cu încredere și acordîndu-le ajutor. Prin această delegare se pot realiza lucruri mari și, în primul rînd, dezvoltarea resurselor umane. Cu regret însă, în comunitățile noastre mulți manageri afirmă că subordonații lor nu sînt capabili să preia responsabilități suplimentare.

În acest context, este obligatoriu să elucidăm rolul liderului neformal în mobilizarea comunității. Liderul neformal este persoana interesată îndeaproape de problemele comunității, care cunoaște aproximativ căile de soluționare a acestora, se bucură de autoritate, ceea ce îi asigură o înaltă receptivitate din partea comunității. Liderii neformali pot fi permanenți și temporari: primii mobilizează societatea pe termen lung, pe un spectru variat și larg de probleme, iar cei temporari – pentru o secvență scurtă de timp, pentru soluționarea unei probleme concrete.

Pașii mobilizării comunității sînt aproximativ identici în toate cazurile:

- Faza prealabilă: identificarea problemei (pentru sine), elucidarea motivelor problemei, selectarea căilor posibile de soluționare;
- Pregătirea suportului informațional mobilizator (pentru comunitate). Acest suport trebuie să fie clar, concis, să conțină un mesaj ce ar demonstra necesitatea soluționării problemei și, respectiv, beneficiile pentru comunitate;
- Selectarea căilor de mobilizare a comunității (mass-media, Internet, întruniri, foi volante etc.) și elucidarea resurselor financiare;
- Desfășurarea procesului. Discursul sau mesajul scris trebuie să fie expresiv, omniprezent și elocvent;

- Evaluarea impactului. Este importantă colectarea informației privind feedback-ul mobilizării (chestionare, evaluări finale) [98, p. 25].

Profesorii care se concentrează pe rezultate trebuie să acorde atenție mai mare obiectivelor care țin nemijlocit de învățarea elevilor și nu celor ce țin de factorii externi cum ar fi disciplina elevilor, educația morală etc. Ar fi bine să-și evalueze eficiența activității nu în funcție de cât de ocupați sînt pentru pregătirea lecțiilor sau cât de multe inițiative au lansat în ultimul timp, ci să răspundă la întrebarea ”Am înregistrat progrese în atingerea celor mai importante obiective propuse, adică a celor ce țin nemijlocit de reușita elevilor?”. În contextul actual, este inerentă colaborarea. Profesorii nu mai poate lucra izolat, bucurîndu-se separat de ideile, materialele, strategiile create, ci trebuie să muncească împreună, încercînd să răspundă printr-un demers comun necesităților curente ale elevilor [222].

Etapele procesului de învățare prin CPI

1. Formularea necesității de învățare, care devine scopul învățării sau “problema” învățării.
2. Căutarea de sprijin în cadrul întrunirii comunității.
3. Implicarea într-un proces de consultanță.
4. Evaluarea învățării.
5. Împărtășirea soluției în grup.
6. Arhivarea rezultatelor.
7. Repetarea pașilor în caz de necesitate (E. Gerard (1994) în R. Hale (1995)).

Colaborarea se află în centrul Leadershipului educațional și reprezintă, după noi, factorul care determină acceptarea schimbărilor într-un mod colectiv. Leadershipul educațional este premisa pentru re-distribuirea puterii în cadrul școlii, trecerea de la controlul ierarhic determinat la control de la egal la egal, colegial. Subliniem faptul că *în modelul Leadershipului educațional baza puterii este difuză și autoritatea este dispersată în cadrul comunității didactice*. O dimensiune importantă a acestei abordări este axarea pe modalități de activitate comună. Pentru un Leadership educațional eficient, este inerentă încrederea reciprocă și sprijinul colegial.

Funcționarea unor comunități dinamice de învățare poate fi asigurată doar prin colaborarea eficientă dintre membrii comunități. Profesorul, lider al propriei activități, împărtășește succesele și provocările sale cu colegii, cadre didactice interesate. De asemenea, printr-o colaborare fructuoasă, el se asigură că inițiativă este acceptată de colegi; obține ajutor, suport și resurse necesare; contribuie la dezvoltarea profesională a colegilor etc. Totodată rezultatele activității profesorului lider realizează un impact pozitiv asupra unui număr mai mare de studenți, elevi și

asupra capacității de dezvoltare și culturii organizaționale a școlii. Activitatea de management al schimbărilor produse prin intermediul colaborării poate fi realizată urmînd pașii descriși mai jos:

1. Consultarea colegilor și a principalilor actanți educaționali

Este important să elaborăm un plan personal de dezvoltare și unul de acțiuni, pentru că astfel vom fi capabili să consultăm, să cerem opinia părților interesate, a potențialilor parteneri și a tuturor celor care ar putea sprijini activitatea noastră și ar contribui la depășirea eventualelor obstacole.

2. Informarea sistematică a colegilor și a tuturor părților interesate

Consultarea nu trebuie privită ca un moment unic, neimportant, ci ca un început al unui proces sistematic. Activitatea de cercetare / dezvoltare se poate confrunta cu dificultăți în cazul în care unii colegi nu sînt siguri că această cercetare este și în interesul lor.

3. Stabilirea grupelor de interes

Se obișnuiește ca în anumite instituții să se formeze grupuri nonformale care sînt focusate pe anumite aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare (de ex. „evaluarea învățării”). Ca lider al lucrului de cercetare, ați putea alege unul dintre aceste grupuri, care să se concentreze pe conceptul cercetat de Dvs. Sau, ca alternativă, vă puteți asigura că acest concept dezvoltat de Dvs. poate deveni parte a agendei oricărui grup din școală.

4. Lucrul în cadrul echipei

Echipele care activează în majoritatea instituțiilor de învățămînt constituie una dintre trăsăturile definitorii ale acesteia. Echipele deja existente în cadrul școlii oferă probabil cele mai evidente oportunități de colaborare în desfășurarea unor eventuale activități comune (de ex. de planificare).

5. Stabilirea parteneriatelor în cadrul școlii

Procesul activității de cercetare poate fi sporit și eficientizat prin formarea unor parteneriate pentru observare reciprocă, mentorat, coaching sau orice alte tipuri de activități de colectare a datelor (de ex., între catedre în vederea realizării unei cercetări comparative).

6. Lucrul cu elevii

Opinia elevilor / studenților poate fi foarte ușor auzită prin intermediul organizării unor focus grupuri sau prin implicarea directă a acestora în activități de cercetare.

7. Activități de cercetare / elaborare la nivel de instituție

Ca oportunități ideale pentru prezentarea propunerilor de cercetare colegilor, de implementare a unor activități de formare sau de inițiere a unor discuții vizavi de rezultatele cercetărilor am putea propune *Zile ale activității de cercetare / elaborare pentru întregul colectiv.*

8. Stabilirea parteneriatelor cu alte școli

În special, de o integrare profesională într-o comunitate academică au nevoie profesorii tineri, care vin de pe băncile universității și de multe ori se simt pierduți și lipsiți de susținere profesională (Johnson, 2004). Sîntem de acord cu faptul că, pentru realizarea cu succes a activităților instructiv-educative, nu este suficient să te pregătești de lecții și să-ți faci lecțiile conform orarului. Comunitatea de învățare este o condiție importantă în realizarea unui proces eficient de promovare și aplicare a leadershipului educațional. Diversitatea comunităților de învățare se conturează în funcție de specificul activității didactice realizate de cadrul didactic.

Iată patru abilități de care este nevoie pentru o funcționare eficientă a Comunității de învățare:

1. *Cercetare și reflecție*: procesul prin care grupul se aprofundează în conținuturi, una din principalele abilități fiind formularea întrebărilor, care conduce la noi nivele de înțelegere și accelerează procesul de gândire colectivă.
2. *Ascultare*: capacitatea de a trece dincolo de ascultarea activă – abilitatea membrilor grupului de a fi prezenți și deschiși la sensurile (explicite sau implicite) exprimate de colegi și de grup în întregime.
3. *Suspendarea deciziei*: abilitatea de a fi deschis la noi perspective, alternative ale realității.
4. *Identificarea presupunerilor*: utilizînd variate instrumente și metafore, membrii grupului învață să identifice presupunerile proprii și ale colegilor, pentru a descoperi fundamente comune, pentru a identifica incoerențe în gândirea colectivă, care pot crea efecte și rezultate nedorite.

În contextul cercetării noastre, subliniem faptul că o comunitate dinamică de învățare asigură distribuirea optimală a controlului, astfel permițîndu-i grupului să decidă obiectivele și metodele de învățare; prin aceste comunități cunoștințele sînt generate și împărtășite de către toți deținătorii de interese (profesori, elevi, părinți); totodată, se păstrează independența și autonomia celor care fac parte din comunitate – ei sînt stimulați să realizeze activitățile pe care le doresc și să ia deciziile pe care le consideră oportune.

Cercetările actuale subliniază în mod constant contribuția comunităților de învățare și a relațiilor colegiale puternice la îmbunătățirea și schimbarea școlii. J.W. Little (1990) sugerează că interacțiunea colegială cel puțin stabilește bazele pentru dezvoltarea de idei comune și pentru generarea schimbărilor pozitive în școli. E. Rosenholtz (1989) argumentează forța relațiilor interpersonale durabile și de colaborare ca mijloace de inițiere și catalizare a schimbărilor pozitive

în școală. În literatura de specialitate se subliniază faptul că Leadershipul educațional nu se referă doar la dezvoltarea individuală a profesorilor lideri, ci un rol central al profesorului lider este de a sprijini colegii să încerce noi idei și să preia rolul de lider paideutic/roluri de conducere (G. Lieberman et al, 2000).

Leadershipul este exercitarea deliberată a unei anumite influențe în cadrul unui grup în vederea stimulării membrilor acestuia spre realizarea unor scopuri cu beneficii permanente pentru ei, care asigură realizarea necesităților reale ale grupului. Astfel, comunitatea profesională este o condiție indispensabilă pentru manifestarea abilităților de lider și exercitarea influenței [5]. Mai întâi profesorii sînt stimulați să vină cu inițiative de cercetare și soluționare a unor probleme, apoi să acționeze strategic, colaborînd cu colegii, să ducă o evidență a practicii proprii în problema dată, să aibă discuții profesionale cu colegii, să scrie despre cercetările și încercările lor de a produce schimbarea în domeniu.

Cercetările realizate de E. Silns și D. Mulford (2002) au explorat relația dintre leadership, învățarea organizațională și rezultatele elevilor. Rezultatele obținute subliniază importanța activităților cadrelor didactice realizate în comun pentru implementarea cu succes a schimbărilor în școală în vederea îmbunătățirii funcționării acesteia. Cercetătorii susțin că profesorii nu pot crea și menține condiții optime pentru dezvoltarea copiilor, dacă aceste condiții nu există și pentru profesori (E. Silns și D. Mulford, 2002). Un alt studiu (E. Leithwood și K. Jantzi, 1990) oferă o serie de descrieri ale modului în care liderii școlari oferă oportunități pentru profesori de a participa la luarea de decizii și la ghidarea școlii în procesul de dezvoltare. Acest lucru evidențiază următoarele condiții importante pentru funcționarea unei comunități de învățare și formarea profesorului-lider:

- distribuirea responsabilității și puterii pentru conducere / leadership la scară largă în întreaga școală;
- luarea participativă a deciziei, cu implicarea tuturor cadrelor didactice;
- asigurarea condițiilor pentru realizarea propriilor decizii de către cadrele didactice;
- luarea în considerație a opiniilor și sugestiilor tuturor cadrelor didactice;
- asigurarea condițiilor pentru soluționarea constructivă a problemelor pe parcursul ședințelor cu staff-ul;
- asigurarea autonomiei pentru profesori;
- modificarea condițiilor de muncă, astfel încît personalul să dispună de timp pentru a planifica cooperînd;

- asigurarea condițiilor pentru implicarea adecvată a profesorilor în procesul de luare a deciziilor referitoare la noi inițiative în școală;
- crearea de oportunități pentru dezvoltarea personalului.

În baza cercetărilor realizate de R. Louis și E. Marks (1998), menționăm că în școlile în care activitatea cadrelor didactice a fost organizată într-un mod care promova comunitatea profesională de învățare s-a înregistrat o corelație pozitivă cu performanțele academice ale elevilor, fapt remarcat și de noi în cadrul cercetării.

Dintre toate dimensiunile rolului de profesor-lider, rolul de stimulare și cel de dezvoltare profesională continuă a colegilor sînt considerate cruciale (Sherrill, 1999), la fel ca și dezvoltarea relațiilor de colaborare cu colegii, care permit promovarea ideilor noi și realizarea impactului la nivel de școală (J.W. Little, 2000). Această misiune a profesorilor-lideri, dar și a comunităților de învățare se extinde și asupra tinerilor specialiști, constituind un suport valoros pentru aceștia. Paradoxal este faptul că, deși primii ani de activitate pedagogică sînt anii în care înveți cel mai mult, tot aceștia sînt și anii în care tinerii specialiști se simt izolați (M. Lortie, 1966). În vederea soluționării acestei probleme și pentru implementarea unui proces de dezvoltare profesională a tinerilor specialiști, în multe state ale lumii (SUA, Marea Britanie, Australia etc.) au fost instituite programe de mentorat. Este important ca tînărul specialist să fie implicat într-un proces sistematic și intensiv de mentorat, cu atît mai mult cu cît actualmente perioada de practică din cadrul învățămîntului universitar nu este suficientă pentru o încadrare lejeră în activitatea pedagogică. Avînd un suport sistematic în primul an, el va reuși să-și dezvolte și actualizeze competențele necesare activității, mizînd pe profesorul-mentor care îi oferă suport ori de cîte ori acesta se ciocnește cu situații dificile. În acest caz pentru tînărul profesor primul an nu va fi unul de menținere a existenței, ci unul în care el va deveni competent și eficient.

Literatura de specialitate afirmă că motivul principal pentru transformarea școlilor în comunități profesionale de învățare este asigurarea rolului profesorului-lider de catalizator al dezvoltării profesionale continue a colegilor-profesori (M. Katzenmeyer și G. Moller 2001) și împuternicirea cadrelor didactice să se implice îndeaproape în luarea deciziilor în cadrul școlii, contribuind astfel la democratizarea ei (N. Gehrke, 1991). Profesorii-lideri ar trebui să fie capabili să colaboreze și să coopereze cu colegii, asistînd reciproc la activitățile curriculare și extracurriculare, discutîndu-le ulterior într-o atmosferă de cooperare profesională (Seashore-Louis, Kruse et al. 1996), deși am putea polemiza aici că foarte multi lideri s-au manifestat în primul rînd ca individualități distincte, apoi ca persoane care îi influențează pe ceilalți.

Liderul are 3 îndatoriri principale (L. Hackman, 2002):

1. crearea condițiilor pentru îndeplinirea sarcinilor;
2. formarea și menținerea unității echipei;
3. instruirea și susținerea echipei, în vederea obținerii succesului [172, p.68].

Astfel, profesorul lider împărtășește viziunea pe care o are și creează condiții pentru realizarea acestei viziuni; contribuie la consolidarea comunității de învățare, inițiind procese care să sporească eficiența comunității de învățare prin luarea de decizii convenabile, rezolvarea problemelor, managementul conflictelor și dezvoltarea unor mijloace noi și îmbunătățite de lucru în echipă. A treia sarcină importantă a liderului se referă la orientarea echipei spre reușită, ceea ce presupune intervenția prin îndrumare și susținere în vederea realizării unui lucru eficient, rolul lui incluzînd și capacitatea de a-și ajuta colegii să-și dezvolte deprinderile și abilitățile, ceea ce necesită timp și efort pentru identificarea necesităților de dezvoltare profesională și crearea de oportunități de a acumula noi cunoștințe profesionale.

În baza celor expuse mai sus, putem concluziona că, pentru formarea profesorului lider, pentru calitatea și eficiența acestuia la nivel de proces, relații, rezultat, este indispensabilă funcționarea comunităților profesionale. Doar în cadrul unei comunități profesionale de învățare sînt asigurate condiții optime pentru generarea continuă a cunoștințelor și sporirea rezultatelor activității profesionale concretizate în impact practic și schimbare culturală. Contextul profesional oferit de comunități facilitează împuternicirea cadrelor didactice să-și manifeste abilitățile de lider, să se afirme profesional, să-și consolideze autoritatea epistemică, să se implice direct în luarea deciziilor la nivel de instituție și să-și manifeste rolul de lider prin contribuție colegială la dezvoltarea profesională a colegilor-profesori.

2.2.2 Cultura organizațională – condiție managerial-valorică în formarea profesorului-lider

Contextul educațional actual și viitorul apropiat aduc în mod inevitabil un set important de schimbări de anvergură în ceea ce privește funcționarea școlii din Republica Moldova. Astăzi școala de succes este școala care creează și asigură un mediu favorabil atât pentru atingerea performanțelor, cît și pentru împlinirea profesională, aceste două aspecte fiind interdependente. În acest context, practicile de management și leadership la nivel de școală necesită o restructurare. În cadrul instituțiilor de învățămînt schimbarea se manifestă în una din următoarele două ipostaze:

- a) schimbarea progresistă, care presupune o tranziție treptată, adesea invizibilă;
- b) schimbarea planificată, care presupune întreruperea cursului natural al evenimentelor, iar uneori dezicerea de la proiectele anterioare pentru a institui planificat o nouă ordine.

Perfecționarea școlii trebuie să fie una planificată și coerentă. Cauzele și necesitatea implementării acestei schimbări sînt multiple și corelate; acestea vin atît din interiorul școlii, cît și din exteriorul acesteia ca instituție menită să (auto)înceapă continuu și să se dezvolte permanent în funcție de diverși factori. Solicitățile și presiunea comunității locale, a structurilor raionale, naționale, dar și europene contribuie la catalizarea acestui proces. În același timp, schimbarea de perspectivă în acest domeniu este alimentată de noile evoluții sociale, economice, politice etc. Efectul cumulat al acestor presiuni și direcții de reformă este, în mod inevitabil, o abordare diferită, un management schimbat, o nouă formulă de conducere a școlii – restructurată, flexibilă, colaborativă. Și este cert că acest nou tip de conducere include în mod obligatoriu filosofia și practica despre leadership în educație. Această idee tinde să devină o condiție esențială pentru progresul și dinamica pozitivă a sistemului educațional, pentru orientarea și plasarea pe un traseu clar și cert de eficiență.

Iată mai jos doar două motivații fundamentale pentru această afirmație:

a) *Procesul de descentralizare a sistemului de învățămînt solicită un leadership puternic.*

Prin complexitatea, seriozitatea și amploarea acțiunilor incluse, descentralizarea este factorul esențial de restructurare a funcției manageriale, de redimensionare a sa la toate nivelele. Cele două procese merg axiomatic împreună și se definesc reciproc. Și asta pentru că descentralizarea presupune o redistribuire a autorității decizionale și a răspunderii publice pentru funcții educaționale specifice, de la nivel central către nivelul local. Scopurile sale nu pot fi atinse dacă școala nu își întărește capacitatea educațională pentru a-și asuma un rol decizional lărgit, responsabil. Acest lucru presupune cîteva elemente clare: construirea unui management care să democratizeze viața școlii, să favorizeze asumarea responsabilă a deciziilor privind calitatea procesului instructiv-educativ și a condițiilor de realizare a acestuia, creșterea gradului de responsabilizare a comunității locale și a școlii, restructurarea echilibrului între autoritate și responsabilitate. În același timp, descentralizarea presupune trecerea de la o cultură a conducerii centrată pe proceduri, pe funcționalitatea școlii ca scop suficient în sine, la o abordare strategică. Acest lucru înseamnă în același timp și o răsturnare a piramidei conducerii de la administrativ spre leadership, de la un management orientat spre interiorul școlii la o abordare comunitară, colaborativă, de perspectivă, în care profesorii lideri sînt participanți direcți la procesul de luare și implementare de decizii, inclusiv strategice.

b) *Ideea de școală bună include în mod necesar și noțiunea de leadership.* Multiplele cercetări derulate de-a lungul timpului privind școala bună au nominalizat cu insistență

printre factorii care generează și alimentează această eficiență idea de leadership. Astfel, calitatea de lider a directorului este considerată fundamentală pentru ca o școală să fie considerată eficientă; de exemplu, cercetarea sintetizată în lucrarea lui Ernst Boyer, în cea a lui Theodore Sizer și în a lui John Goodlad, precum și portretizările mai populare ale școlilor bune, aparținând lui Sarah Lawrence Lightfoot, au accentuat în mod deosebit importanța de a conduce școlile de o astfel de manieră încât pedagogii să se simtă părtași la activitatea unor grupuri. Unele școli reflectă o cultură profesională puternică, care se bazează pe colaborare, pe inovații, pe colegialitate și pe participare la o gamă largă de activități profesionale. Alte școli nu oferă toate aceste posibilități, uneori chiar descurajează astfel de practici.

Este acceptată de toată lumea teoria care spune că un leadership eficient reprezintă factorul de bază pentru prosperarea unei instituții educaționale. Sursele bibliografice și literatura actuală din domeniu demonstrează că un leadership eficient exercită o influență indirectă, dar puternică asupra funcționării școlii, dar și asupra reușitei academice a elevilor (K. Leitwood, 1999). În timp ce faptul că asigurarea predării de calitate a temelor influențează nivelul motivației și reușita elevilor este demonstrat, faptul că, implicit, și calitatea leadershipului determină motivația cadrelor didactice și calitatea procesului educațional este în continuare discutat (E. Fullan, 2001; M. Segiovanni, 2001).

Cultura organizațională reprezintă unul dintre conceptele cheie în abordarea profesorului în calitate de lider și promovarea Leadershipului educațional. Cultura organizațională are un rol major în dezvoltarea școlii, în transformarea acesteia într-o comunitate de învățare [48, p. 22]. Astfel, doar într-o instituție de învățământ cu o cultură educațională adecvată reușesc să activeze și să crească lideri educaționali, pe de o parte; pe de altă parte, o cultură organizațională care poate asigura o dezvoltare eficientă a școlii poate fi menținută doar prin profesori activi, cu valori autentice și viziuni comune. Personalitatea și imaginea fiecărei școli este creată, în primul rând, prin oamenii care fac parte din aceasta. Școala în care toți actanții educaționali formează o comunitate de învățare constituie mediul perfect pentru dezvoltarea personală și profesională atât a cadrelor didactice, cât și a beneficiarilor direcți – a elevilor. Este foarte important ca toți factorii implicați, așa-ziii oameni ai școlii, să cunoască în profunzime instituția în care activează, întru a putea valorifica plenar posibilitățile oferite de potențialul intelectual aflat aici pentru o perioadă lungă, timp în care au loc transformări esențiale a multor generații de elevi [110].

Menționăm că în școlile eficiente succesul este asociat cu un puternic sentiment al identității și implicării elevilor, profesorilor, părinților și a comunității. Mai mult decât atât,

imaginea care se creează este cea a comunității bine integrate, în care toți actanții au un angajament sporit pentru asigurarea succesului școlii. Dacă școală vrea să devină cu adevărat instituție-lider, atunci părinții, pedagogii și administrațiile trebuie să ia în calcul tradițiile locale, să contribuie la consolidarea culturii organizaționale, astfel reușind să își traseze propria cale de ascensiune, propriul parcurs dezvoltativ cultural.

Sursele de specialitate, care vizează leadershipul, oferă un număr impunător de definiții ale culturii organizaționale. Cele mai relevante pentru management educațional sînt următoarele:

- Un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire neîmpărtășite de membrii unei organizații, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective și care sînt transmise noilor membri drept corecte [113].
- Cultura organizațională constituie un set de valori aparținînd organizației care îi ajută pe membrii acesteia să înțeleagă scopul pe care și-l propun, modalitatea de acțiune și ceea ce consideră ei a fi important.
- Cultura organizațională include ansamblu de valori și credințe împărtășite de personalul unei organizații, cu anumite semnificații, și care le oferă reguli pentru un comportament acceptat [185].

Deci, ca elemente generale, incluse în definițiile date culturii organizaționale, se disting: seturile de valori și mentalitățile dominante, credințele și concepțiile personalului, atitudinile, opiniile și practicile obișnuite într-o instituție. Cultura organizațională este *mediul intern care caracterizează fiecare organizație, în care acționează și se dezvoltă grupurile și fiecare individ în parte și care determină comportamentul/ atitudinile ce conduc la eficiența organizației respective*. Astfel, printre principalele elemente ale culturii organizaționale se numără: viziunea, misiunea, limba, valorile și mentalitățile, credințele, normele și ritualurile, ceremoniile și tradițiile, istoria, povestirile, rețeaua (The Cultural Network), simbolurile, arhitectura și amenajarea edificiilor, numele școlii etc. Valorile și mentalitățile dominante sînt convingerile despre ceea ce este foarte bine și ce este mai puțin bine pentru școală, despre ceea ce trebuie și nu trebuie să se producă în cadrul instituției educaționale. Setul de valori al unei școli trebuie să fie recunoscut la toate nivelurile, inclusiv la nivelul ierarhic superior. *Cu cît mai puternice sînt valorile, cu atît mai mult vor influența comportamentul celor implicați. Valorile implicite, adînc înrădăcinate în cultura organizației și consolidate de comportamentul managerial, exercită o influență mai profundă decît valorile declarate, idealiste, neîntărite la nivel managerial*. Ariile tipice de exprimare a valorilor în mediul educațional sînt: performanța, competența, lucrul în echipă, competitivitatea,

creativitatea, calitatea, satisfacerea beneficiarului, adică a elevului, grija și respectul pentru oameni etc.

Valorile de bază, care reprezintă convingeri sociale acceptate și împărtășite de majoritate, raportate la scopurile spre care trebuie să se tindă și la mijloacele principale necesare pentru a le realiza, influențează activitatea și prestația școlii și identifică modul în care sînt abordați și tratați elevii, cadrele didactice, părinții și alți parteneri ai școlii. Valorile au un impact important asupra profesorului atît în vederea conștientizării necesității dezvoltării personale și profesionale, cît și pentru stabilirea unor scopuri de viitor care se raliază viziunii școlii în care își desfășoară activitatea didactică. Cadrul didactic care activează într-un mediu unde competența profesională, lucrul în echipă, comunitatea profesională, competitivitatea sănătoasă sînt valori declarate și împărtășite de întregul colectiv profesoral are garantată creșterea personală și profesională. Cultura profesională reprezintă un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gîndire împărtășite de membrii unui grup profesional, ca urmare a unei educații comune, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în exercitarea profesiei respective și care sînt transmise noilor membri drept corecte. În cadrul Leadershipului educațional sînt abordate și valorificate interdependențele între dezvoltarea culturii organizaționale a școlii și prestația cadrelor didactice cu scopul eficientizării activității școlii, în general, și a cadrului didactic, în particular. Numeroase cercetări occidentale (Hargreaves, 1991; Mica, 1990; Rosenholz, 1989), dar și naționale (Guzgan, 2002) dovedesc faptul că unul dintre factorii primordialii care contribuie la eficacitatea școlii și optimizarea acesteia este colaborarea dintre profesori. Împărtășirea scopurilor și valorilor comune, una dintre caracteristicile definitorii ale Leadershipului educațional, în același timp, constituie o condiție importantă pentru funcționarea eficientă a școlii și afirmarea acesteia în calitate de instituție-lider.

M. Ovando (1996) a demonstrat că, în cazul în care cadrele didactice sînt plasate în poziții de conducere, ele sînt capabile să contribuie direct la eficacitatea și îmbunătățirea organizațională, fapt constatat și de noi în demersul praxiologic. Școlile trebuie să treacă de la un model organizațional ierarhic, de sus în jos, la unul mai democratic, în care profesorii pot influența în mod direct dezvoltarea și schimbarea instituției. Un studiu pe 600 de profesori a demonstrat relația dintre participarea cadrelor didactice în luarea deciziilor și funcționarea eficientă a școlii (Taylor și Bogotch, 1994). Similar, un studiu calitativ longitudinal pe un eșantion de profesori a demonstrat

faptul că abordarea de către profesori a rolurilor de conducere sporește participarea acestora la luarea de decizii, iar acest fapt, la rândul său, contribuie la eficacitatea școlii. Dacă școala sprijină valorile democratice și încurajează elevii să abordeze gândirea critică și să fie proactivi, școală însăși trebuie să ofere modele de democrație manifestate prin leadership democratic și de colaborare. Aceasta însemnând o trecere de la tradiționalul management de sus în jos la responsabilizarea cadrelor didactice prin oferirea de putere de decizie și acțiune. Instituțiile care abordează în mod practic conceptul de Leadership educațional au demonstrat existența unui mediu școlar favorabil pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice, persistarea unei culturi organizaționale care promovează calitatea și performanța.

Astfel, una dintre instituțiile din raionul Anenii Noi, participante la experimentul formativ, se deosebește printr-o cultură organizațională în care activitatea catedrelor metodice se bazează pe armonie, ajutor reciproc, încurajare, susținere în realizarea activităților, schimb de experiență, dar și diseminarea experienței la nivel de instituție, la nivel raional și în anumite situații și la nivel național. Echipa managerială din instituție este comunicativă, flexibilă, mereu deschisă spre acordarea sprijinului, cooperează în realizarea diferitor sarcini. Într-o instituție din Rîșcani, cadrele didactice sînt motivate în funcție de performanțele individuale și organizaționale. În interiorul instituției există sisteme de comunicare eficiente, atît pe verticală, cît și pe orizontala, transparența decizională constituie o practica obișnuită. Misiunea de bază a liceului este de a oferi servicii educaționale de calitate pentru dezvoltarea competențelor intelectuale la elevi în vederea stabilirii priorităților pentru integrarea lor în viața socială. La nivel de viziune, Liceul urmărește crearea condițiilor optime pentru autodezvoltarea și autorealizarea personalității elevilor prin schimbarea managementului în contextul școlii prietenoase copilului. Ethos-ul unui gimnaziu din raionul Glodeni se compune din valori dominante cum ar fi echitatea, cooperarea, munca în echipă, respectul reciproc, atașamentul față de copii, respectul pentru profesie, libertatea de exprimare, receptivitatea la nou, creativitatea, entuziasmul, dorința de afirmare. Climatul organizației școlare este deschis, caracterizat prin dinamism și grad înalt de angajare a membrilor instituției școlare; este stimulat, oferă satisfacții, relațiile dintre cadrele didactice fiind deschise, colegiale, de respect și de sprijin reciproc. Pentru a aprecia în ce măsură instituțiile reprezintă un mediu de învățare și asigură funcționarea comunităților de învățare în care profesorul-lider își manifestă competențele profesionale și contribuie la: realizarea unui proces de predare-învățare-evaluare de

calitate la nivel de clasă, inclusiv îmbunătățirea performanțelor elevilor (1); o mai bună funcționare a școlii prin diseminarea printre colegi a practicilor pozitive și participarea la procesul de luare a deciziei (2); la consolidarea comunităților profesionale de învățare prin valorificarea oportunităților de învățare și îmbinarea permanentă între performanța individuală și performanța organizațională (3); la realizarea unor schimbări la nivel de sistem prin transformarea aspirațiilor și dorințelor profesionale în schimbări durabile (4), în cadrul demersului de cercetare a fost elaborat și aplicat un instrument (Tabelul 2.2.).

Tabelul 2.2. Manifestarea școlii în calitate de comunitate de învățare

De la o extremă...	Suficient	Bine	Foarte bine	... la cealaltă
Directorul este factorul principal de decizie în școală.			Deciziile se iau în cadrul consiliilor administrative și profesionale, la catedre ș.a., conform legislației în vigoare.	Toți subiecții (profesorii, părinții, elevii etc.) au influență egală în școală.
Nu există încredere între colegi, relațiile dintre profesori sînt, în general, slabe.		Există încredere, relațiile dintre profesori sînt amicale, de colaborare, dar nu între toți membrii colectivului.		Relațiile dintre profesori sînt colegiale: ei se încurajează și se susțin reciproc.
Profesorii lucrează în spirit individualist, limitați la activitatea sălilor de clasă.		Profesorii colaborează des, fac schimb de experiență și de păreri privind procesul de predare și de planificare, dar sînt limitați în timp și suprasolicitați.		Profesorii colaborează frecvent în procesul de planificare, de predare, de autoevaluare etc.
Nu există o viziune comună asupra școlii.			Viziunea, misiunea, scopul și obiectivele sînt elaborate de comun acord și sînt afișate în hol pe panoul de informații.	Toți subiecții (profesorii, părinții, elevii etc.) împărtășesc aceeași viziune despre prioritățile de dezvoltare a școlii și despre cum ar trebui abordate.
Directorul este responsabil de performanța școlii.			Responsabilitatea pentru nivelul de performanță este împărțită între toți actorii școlari.	Responsabilitatea pentru nivelul de performanță al școlii este împărțită (între profesori, elevi, părinți etc.).
Cadrele didactice nu se implică, formal sau informal, în procesul de dezvoltare profesională.		Majoritatea profesorilor se implică activ în procesul de dezvoltare profesională, dar clasificarea pe arii curriculare împiedică activitatea de dezvoltare în grup.		Profesorii sînt foarte interesați și se implică în procesul de dezvoltare profesională atât individual, cît și în grup.
Școala își menține standardul de performanță, dar nu evoluează.			Direcția liceului este flexibilă, deschisă spre inovații.	Școala dezvoltă noi practici și își îmbunătățește continuu calitatea activității.

Nu se practică autoevaluarea bazată pe evidențe concrete din școală.			În planurile de activitate anuale, dar și de dezvoltare a instituției sînt incluși pași concreți privind evaluarea și autoevaluarea.	Profesorii și conducerea instituției reflectează asupra activității școlare și se autoevaluează continuu.
Scopul nostru principal este să avem cele mai bune rezultate la examinări și teste — tot ce facem este direcționat de acest obiectiv.		Scopul principal constă în asigurarea calității educației, dar, din păcate, motivația elevilor pentru studiu este scăzută.		Mai presus de toate, vrem ca elevii noștri să fie fericiți, deci scopul educației urmează interesele elevilor. Performanțele școlare nu sînt previzibile.
Profesorii decid ce trebuie să învețe elevii. Se așteaptă ca aceștia să reproducă informația la teste.			Elevii sînt consultați în ceea ce privește conținutul, modul de predare și de evaluare, pentru îmbunătățirea procesului educațional.	Elevii sînt considerați parteneri în procesul de învățare, fiind consultați în ceea ce privește conținutul învățării, modul de învățare.
Majoritatea cadrelor didactice din școală sînt de părere că rolul profesorului este de a cunoaște materia pe care o predă și de a o transmite elevilor.		Rolul profesorului este de a analiza permanent evoluția principalilor actori ai procesului educațional și de a modifica strategiile conform situațiilor existente și viitoare din instituție.		Majoritatea populației școlii consideră că rolul profesorului este de a promova schimbarea atât în școală, cît și în afara ei.
Elevii sînt adeseori apatici și reticenți la procesul de învățare.		Elevii nu demonstrează interes pentru toate disciplinele. Preferințele lor depind de capacitățile individuale.		Elevii au o atitudine pozitivă și sînt entuziasmați de acest proces.
Elevii vin la școală pentru că trebuie și pentru că aceasta îi ajută să își asigure o slujbă sau să își continue studiile.			Majoritatea elevilor le place să vină la școală. Direcția școlii implică elevii în luarea deciziilor.	Elevilor le place să vină la școală. Ei sînt mîndri de școala lor și se identifică cu ea.
Profesorii știu cum să predea, dar nu știu cum să își exercite calitățile de lider.		Profesorii se susțin reciproc, dar nu toți acceptă critica în mod obiectiv și la timp.		Profesorii au suficientă forță de convingere pentru a-i îndemna și ai influența pe colegi.

Cele indicate în Tabelul 2.2. confirmă faptul că profesorii acestor 3 licee au reușit să elaboreze lucrări de cercetare calitative grație mediului organizațional în care activează, precum și efortului comun, în vederea obținerii unor rezultate tangibile, care vor asigura o mai bună calitate a procesului educațional și o îmbunătățire a funcționării școlii. Sugestiile și recomandările formulate de profesorii-lideri în urma cercetărilor realizate au fost luate în considerație de colegi și de administrația școlilor, urmînd ca anumite aspecte să fie promovate și aplicate la nivel de instituție. Considerăm important faptul că diseminarea rezultatelor printre comunitatea didactică din școli a provocat feedback pozitiv din partea colegilor și, totodată, a stimulat și alți profesori să încerce să-și identifice niște probleme concrete și să găsească răspunsuri utile la acestea.

Echipa, inclusiv a unei instituții de învățămînt, poate fi evaluată în funcție de:

- Rezultatele echipei – performanța echipei, adică asigurarea unor servicii de calitate beneficiarilor școlii. Această performanță este cel mai bine evaluată de "clienții" școlii – elevi, părinți, comunitate.
- Viabilitatea echipei – capacitatea susținută a membrilor de a lucra bine împreună. Dacă unii ajung să refuze colaborarea cu un alt coleg, este mai mult ca sigur că echipa nu a dat randament.
- Progresul și bunăstarea membrilor echipei – acumularea cunoștințelor, progresul membrilor și satisfacția lor. Indivizii învață mult unii de la alții, în cazul unei bune funcționări.
- Inovațiile din echipă – introducerea unor modalități noi și îmbunătățite de lucru. Acesta este cel mai bun instrument de măsurare a funcționării grupului. Prin definiție, echipele trebuie să fie izvoare de creativitate și inovație, avînd în vedere că membrii acestora sînt diferiți ca vîrstă, formație, experiență de lucru, aptitudini, atitudini.
- Relațiile dintre echipe, crearea rețelelor – cooperarea cu alte echipe sporește coeziunea echipei și asigură realizarea obiectivelor educaționale pe care le au atît instituția, cît și alți actori educaționali interesați [14,p.76].

Prin urmare, contribuind la transformarea școlii într-un epicentru al schimbării, oferind resurse și posibilități, asistență consultativă; stimulînd și încurajînd colaborarea, instituind un climat psihologic favorabil, asigurăm eficiența și continuitatea dezvoltării profesionale, care, în fază de instituționalizare, creează o cultură a personalului didactic, dar și a școlii, sporind calitatea procesului educațional.

2.3. Formarea continuă / autoformarea în calitate de instrument în consolidarea abilităților de lider ale profesorului

Formarea profesorului lider și consolidarea abilităților de leadership prezintă, în ultimele decenii, un interes sporit la nivel internațional, prin varietatea paradigmatelor elaborate și a soluțiilor propuse [52, p.35]. Dezvoltarea profesională, în general, a fost studiată de numeroși cercetători. Astfel, R. Mathis valorifică conceptul de pregătire profesională; V. Blackburn, G. Moisan reflectă specificul formării continue în statele Comunității europene; G. Gonfroy ilustrează prioritățile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice; R. Dave fundamentează conceptul învățării permanente; R. Nicolaescu abordează strategia formării continue a cadrelor didactice. În R. Moldova, problema este investigată de V. Guțu, Vl. Pîslaru, T. Callo, N. Bucun, V. Gh. Cojocaru, S. Baci, A. Cara, O. Dandara, V. Andrițchi, A. Paniș [107] [108] [145] [31] [26] [52] [74]. Dezvoltarea profesională este o investiție în capitalul uman, iar efectul acesteia se manifestă prin creșterea disponibilității angajaților, a certitudinii că vor reuși să realizeze un produs final de calitate. Pentru realizarea unei dezvoltări profesionale de calitate, profesorul trebuie să-și cunoască necesitățile curente de formare continuă, așa încât în baza acestora să ia decizii corecte vizavi de parcursul formativ.

Conform resurselor bibliografice, dezvoltarea personalului didactic ”reprezintă un sistem educațional compus din obiective, conținuturi, forme, tehnici educaționale, care asigură întreținere și perfecționarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității pedagogului [21, p.248]; ”este un proces planificat de dezvoltare, care ameliorează calitatea învățării elevilor prin identificarea, elucidarea și întrunirea necesităților individuale ale personalului didactic în contextul general al instituției de învățământ [111, p.131]”. Definițiile de mai sus se referă la 2 aspecte complementare:

- 1) prima are în vizor *frecventarea cursurilor de perfecționare*, acestea având drept obiectiv aprofundarea și obținerea unor competențe profesionale mai avansate;
- 2) a 2-a definiție se referă la *orientarea instituțională*, care evidențiază trei laturi majore, raportându-le la individ, la grupurile de interese și la întreaga școală. Această abordare recunoaște necesitățile specializate ale fiecărui membru al personalului didactic și potențialul profesional drept factori ce contribuie la activitatea de dezvoltare.

Reformarea sistemului de pregătire a profesorilor este influențată de 2 factori principali:

- 1) Calibrarea sistemului de formare la situația concretă, prin valorificarea ”tradițiilor”;

- 2) Universalizarea pregătirii profesorilor prin racordarea la experiența ”străină” internațională.

Opinăm că educația și formarea cadrelor didactice sînt cruciale în demersul asigurării șanselor de a face față provocărilor profesionale, de a reuși și a învinge, de a-și realiza visul profesional. Mircea Ștefan menționează că formarea continuă reprezintă perfecționarea de specialitate, metodică și psihopedagogică, a cadrelor didactice din întregul învățămînt, care are loc pe parcursul întregii activități profesionale [165, p.137]. Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale cadrului didactic și a muncii sale zilnice (1); componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale (2) și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale (3).

După savantul român A. Neculau, formarea personalității, la etapa actuală, este o acțiune ce se raportează la o situație concretă și la anumite resurse. Formarea nu înseamnă numai transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. A forma nu înseamnă a adăuga, evidențiază autorul, ci a „dezvolta potențele existente, substanța intelectuală a individului, a-i schimba structurile perceptive și acționale încît să se schimbe întreaga structură a personalității [132, p.12]. Formarea implică o transformare a ierarhiilor interne, implică dobîndirea unui alt mod de a interacționa, se prezintă ca o intervenție profundă, globală, implică depășirea atitudinii de consum. Formarea țintește la dezvoltarea adaptabilității subiectului „de format”, a capacității sale de a acționa și a competenței de a comunica, la dobîndirea unei culturi a interacțiunii” [132, p.43-45]. Formarea reprezintă, în acest context, o acțiune de modelare a persoanei conformă cu exigențele societății actuale.

Formarea continuă a cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar din Republica Moldova este organizată în conformitate cu *Legea învățămîntului a Republicii Moldova, Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue* [HG nr.1224 din 09.11.2004] și se bazează pe *Concepția dezvoltării profesionale a personalului didactic din învățămîntul preuniversitar*, aprobată prin decizia Colegiului Ministerului Educației nr. 6.1 din 3 aprilie 2003, și pe *Metodologia strategică* – document reglator care indică acțiunile de implementare a Concepției. Respectivele documente oferă un cadru general, care servește drept punct de pornire în concretizarea cadrului conceptual pentru formarea continuă a cadrelor didactice. De asemenea, avînd ca bază actele legislative și normative, dar și necesitățile curente ale comunității didactice, au fost elaborate *Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*, care descriu așteptările privind exercitarea profesiei de educator în serviciile de

educație timpurie. Acestea asigură un reper comun al competențelor obligatorii necesare în practicarea profesiei de educator [114, p. 12].

Formarea profesională continuă, în conformitate cu *Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue*, are ca obiective:

- facilitarea integrării sociale a persoanelor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii;
- pregătirea resurselor umane capabile să contribuie la creșterea competitivității forței de muncă;
- crearea unor premise pentru dezvoltarea și realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al personalității;
- actualizarea cunoștințelor și perfecționarea pregătirii profesionale în ocupația de bază, precum și în ocupații înrudite;
- însușirea unor cunoștințe avansate, metode și procedee moderne necesare îndeplinirii sarcinilor de serviciu.

În România, însă, dezvoltarea profesională a cadrului didactic este fundamentată pe standardele profesionale pentru profesia didactică, standarde de calitate și competențele profesionale, având următoarele finalități generale:

1. actualizarea și dezvoltarea competențelor în domeniul de specializare corespunzător funcției didactice ocupate, precum și în domeniul psihopedagogiei și metodicii;
2. dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;
3. dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, de îndrumare și de control;
4. dobândirea de noi competențe, prin programe de conversie pentru noi specializări și/sau ocuparea de noi funcții didactice, altele decât cele ocupate în baza formării inițiale;
5. dobândirea unor competențe complementare prin care se extinde categoria de activități ce pot fi prestate în activitatea curentă, cum ar fi predarea asistată de calculator, predarea în limbi străine, consilierea educațională și orientarea în carieră, educația adulților;
6. dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități.

Se constată o deosebire în abordarea formării continue, inclusiv a misiunii acesteia, în România acest sistem asigurând o dezvoltare personală și profesională mai largă, cu mai multe oportunități de integrare profesională.

Conform Codului Educației, formarea profesională continuă reprezintă orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, avînd deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective. Aceasta se realizează în conformitate cu Regulamentul respectiv, aprobat de Guvern. Activitățile de formare continuă se desfășoară în centrele de formare continuă din cadrul facultăților instituțiilor de învățămînt superior, dar și în alte instituții de stat sau private, care sînt acreditate în modul stabilit de lege. Perfecționarea cadrelor didactice este obligatorie și se realizează cel puțin o dată la 5 ani.

Pentru consolidarea competențelor profesionale ale cadrului didactic lider și consolidarea abilităților de leadership, este importantă asigurarea circuitului metodologic al evoluției activității de formare a cadrelor didactice: formarea inițială – formarea continuă – autoformarea. Acesta este determinant al calității activității cadrului didactic în postură de lider la nivel de instituție și comunitate profesională. Considerăm importantă dezvoltarea abilităților de lider atît în cadrul formării inițiale, cît și al celei continue, dar subliniem, în acest context, autoformarea, care, conform curriculumului CFC educație timpurie, determină cultura autonomiei cadrului didactic, devenind expresia transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului de învățămînt, a cercetărilor pedagogice exprimate în procesul didactic. Studiile teoretice recente cu privire la autoformare pun în evidență faptul că acest domeniu a devenit în ultimii ani mai complex și a cunoscut o deosebită evoluție. „Galaxia autoformării” (sintagmă introdusă de Ph. Carre) include cîteva abordări, fiecare dintre care contribuie la formarea unei viziuni integrale asupra conceptului de autoformare (Tabelul 2.3.).

Tabelul 2.3. Abordări curente ale autoformării

Curent	Reprezentanți	Idei esențiale
Extrașcolar	A.Tough	- Planificarea actelor de învățare autonomă și proiectele asociate lor sînt importante la vîrsta adultă; - Formele personalizate de învățare în afara instituției de învățămînt sînt extrem de importante; - Autoformarea eficientă și eficace se realizează în baza planificării autonome a învățării (în baza „proiectului

		autoplanificat”).
Socio-cultural	P.Galvani, Ph.Carre	• Autoformarea socioculturală este un mod de dezvoltare a cunoștințelor și competențelor prin „sine însuși”, în ritm propriu, cu ajutorul resurselor educative; • Autoformarea se realizează în contexte culturale definite; omul „se formează permanent” într-un câmp de relații socioculturale; • Individualizarea în autoformare este una socială; autoformarea are o importantă dimensiune socializantă, care a permis introducerea „rețelelor de schimburi reciproce de cunoștințe”.
Centrat pe dezvoltare	G. Pineau, A.Galvani, Brookfield, etc.	• Autoformarea este dependentă de dezvoltarea personalității, de aceea este necesară valorizarea „atelierelor pedagogice personalizate”; • Orice tentativă personală de dezvoltare este parte integrantă a educației adulților; • Deschiderea educației adulților către psihologia persoanei este eficientă dacă sînt adăugate coordonatele sociale; • Efortul personal, autonom în procesul autoformării, permite dezvoltarea gândirii critice.
Psihometric	Guglielmino, Pilling-Cormich	• În dirijarea autoformării este importantă măsurarea gradului de autonomie a indivizilor care învață; • Investigațiile psihometrice focalizate pe autodirijare-autonomie pot fi realizate prin aplicarea mai multor instrumente: SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale); SDLPS (Self-Directed Learning Perspection Scale); OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory)
Epistemologic	D.W.Mocker,	• Curentul se bazează pe trei teorii distincte: teoria

	F.J. Varella, A.N. Tremblay	învățării sociale; teoria angajării în acțiune care a servit la modelarea autodidaxiei; teoria constructivistă asupra autoformării; • Succesul unui proiect de autoformare depinde de implicarea într-un număr suficient de activități și de organizarea rezultatelor obținute într-un tot coerent; • Autodidactul are abilități metacognitive care îi permit să-și producă propriile reguli de activitate, în pofida unui mediu defavorizant; • Autoformarea este un proces euristic de producere a cunoștințelor viabile și pertinente, care se dezvoltă pe baza determinării reciproce individ-mediu și se autoreglează grație capacităților de metaînvățare ale individului; • Orice inițiativă de cunoaștere este autoreferențială (face apel la propria cultură).
Focalizat pe organizare	Ph. Carre, A. Moisan, G. LeMeur	• Organizarea unui spațiu de autoinstruire la locul de muncă necesită un proiect individual de formare, un contract pedagogic, o pregătire anterioară, un mediu deschis spre educație, existența alternanței individ-colectiv și a unui nivel de urmat; • Sistemul educativ trebuie să accepte și să favorizeze practicile autodidacte încă de la debutul școlarității; • Autoformarea constituie „un demers care implică anumite dispoziții și care este influențat de capacitatea de reflecție asupra sieși; el presupune inițiativă în raport cu propria formare și orientarea actelor de învățare, gestionarea acestora (controlându-le desfășurarea); se poate realiza în maniere diferite și presupune capacitatea de a profita de mijloace/resurse păstrând o marjă de autonomie în învățare; conținutul și inițiativa actelor de învățare (care pot viza:

		stăpînirea cunoștințelor, a ști să faci sau să fii) pot fi mai mult sau mai puțin planificate” [R. Foucher, 2000].
--	--	--

În contextul aplicării leadershipului educațional, autoformarea îi oferă cadrului didactic oportunitatea de a produce cunoștințe profesionale și îi oferă un context pentru reflecție asupra propriei persoane și asupra activității pe care o desfășoară. În această ordine de idei, realizarea unei cercetări-acțiune contribuie la autoformarea cadrului didactic și este un mod de dezvoltare a cunoștințelor și competențelor prin „sine însuși”, în ritm propriu, cu ajutorul resurselor educative.

Conceptul de *cercetare-acțiune* în domeniul educației a fost studiat pe larg, în special în Marea Britanie, SUA, Canada și Australia, acordându-i-se o importanță sporită grație faptului că acest tip de investigație evidențiază rolul profesorilor ca agenți ai schimbării, inițiatori ai proceselor de ameliorare școlară și sursă principală a reformelor (Pine, 2009). Kurt Lewin, unul dintre fondatorii conceptului, afirmă că o investigație al cărei scop este doar producerea de cărți, fără influențarea imediată a realității, este inadecvată. Astfel, autorul promovează acest concept în rîndul comunității academice, subliniind acțiunea sa concretă și influența directă asupra obiectului studiat. Inițial, cercetarea-acțiune a fost aplicată ca o tehnică de animare socială, în care metodologia cercetării experimentale clasice este sprijinită și orientată de anumite obiective specifice, particulare, de schimbare și ameliorare.

În domeniul educațional, *cercetarea-acțiune* a fost introdusă în anii '30 ai secolului trecut, inițiativa avînd ca obiectiv implicarea savanților, dar și a profesorilor-practicieni în efectuarea unui studiu într-un context școlar determinat. În sens larg, aceasta se referă la o investigație reflexivă asupra derulării procesului instructiv-educativ la nivelul clasei de elevi.

În baza analizei numeroaselor surse bibliografice, *cercetarea-acțiune* reprezintă:

- formă de cercetare concepută pentru a fi utilizată de către cadrele didactice în încercarea de a rezolva probleme și de a-și perfecționa practicile profesionale. Demersul implică observații sistematice și colectarea datelor, care pot fi apoi utilizate în procesul de reflecție, de luare a deciziilor, precum și în dezvoltarea unor strategii mai eficiente de predare și de management al clasei (R. Parsons și E. Brown, 2002);
- modalitate de a studia ceea ce se întîmplă în școală, ca fundament pentru luarea deciziilor de îmbunătățire a activității acesteia (E. Calhoun);

- parte componentă a activității didactice. Profesorii observă continuu elevii, colectează date, perfecționează procesul de învățare și mediul din clasă/școală prin schimbarea practicilor aplicate. Cercetarea-acțiune oferă un cadru care ghidează energiile pedagogilor spre o conștientizare a faptului de ce, când și cum elevii devin mai performanți (A. C. Miller).

Referindu-ne la statutul cadrului didactic și la contextul în care acesta își desfășoară activitatea, susținem că *cercetarea-acțiune* poate fi organizată fără prea multe obstacole, or, profesorii au, în acest sens, o libertate și o autonomie destul de mare: ei îi observă mereu pe elevi, adună și procesează datele cu privire la rezultatele activității și își îmbunătățesc practica în funcție de provocările profesionale. Implementarea unei astfel de cercetări necesită respectarea unui algoritm orientat spre soluționarea problemelor stringente. În acest context, cercetarea acțiune apare drept unul dintre instrumentele care facilitează dezvoltarea abilităților de lider, concretizate în capacitatea de a lansa o viziune, de a identifica o problema, de a formula scopul și obiectivele de dezvoltare, urmate de un plan funcțional de acțiune / cercetare cu caracter praxiologic și rezultate practice vizibile, diseminate și recunoscute de comunitatea profesională dată.

C. Ullrich [4, p. 76] propune următoarele etape ale *cercetării-acțiune*:

- 1) identificarea, analiza și formularea unei probleme critice ce ține de o situație educativă specifică;
- 2) negocierea preliminară între grupurile interesate – cadre didactice, cercetători, directori de școli, inspecți etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la implementarea unui proiect în care să fie stabilite problemele stringente și soluțiile la ele;
- 3) studierea literaturii de specialitate pentru documentare teoretică, pentru identificarea (prin analiză comparativă) a unor soluții la probleme asemănătoare, sugerate de către alți cercetători și practicieni;
- 4) revizuirea proiectului inițial;
- 5) selectarea procedurilor de cercetare și de acțiune: administrarea proiectului; fixarea rolurilor și a responsabilităților participanților; alegerea materialelor, a metodelor de predare-învățare; alocarea resurselor și delegarea sarcinilor etc.;
- 6) stabilirea procedurilor de evaluare ce vor fi folosite continuu;
- 7) implementarea proiectului propriu-zis, determinându-se perioadele, condițiile și metodele de colectare a datelor (întâlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de

autoevaluare și de evaluări în grup etc.), monitorizarea activităților și a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de cercetători, procesarea și analiza datelor;

- 8) interpretarea datelor, evaluarea întregului proiect de *cercetare-acțiune*. În raportul final vor fi menționate principalele rezultate, recomandările, modalitățile de diseminare a rezultatelor, precum și viitoarele direcții de acțiune.

Un model similar, care presupune aceeași logică a pașilor, a fost prezentat în cadrul unei conferințe de științe ale educației (Universitatea din Lille, Franța, coord. M.-R. Verspieren), acesta incluzând cinci faze ale *cercetării-acțiune*: I) de negociere a cererii: se definesc spațiile cercetării, acțiunea, locul și rolul fiecărui participant; II) pregătitoare: se identifică problemele stringente, se formează echipa de cercetare, se încearcă stabilirea unui consens de idei; III) de intervenție propriu-zisă; IV) de reorganizare: acțiunile sînt revizuite și ajustate în funcție de ceea ce s-a realizat pînă la momentul respectiv și de scopurile urmărite; V) de evaluare a durabilității și transferării rezultatelor.

În context educațional, *cercetarea-acțiune* poate fi abordată din mai multe perspective, oferind și rezultate cu impact diferit, inițiată și efectuată la nivel de cadru didactic implicat (autoformarea), clasă, grup de clase și școală. Această abordare, adaptată în baza lucrării lui E. Calhoun, poate fi reprezentată grafic astfel:

Tabelul 2.4. Abordarea de impact a cercetării-acțiune

	Profesorul lider	Cercetare participativă în echipă	Cercetare la nivel de instituție școlară
Schimbări așteptate	Schimbări la nivel de profesor Schimbări la nivel de clasă de elevi	Schimbări în una sau în mai multe clase paralele sau cu profiluri asemănătoare	Îmbunătățirea activității școlii; accentul pus pe o arie curriculară de interes comun
Persoane/Grupuri interesate	Profesorul	Doi sau mai mulți profesori	Întreaga școală
Impact	Competențe profesionale actualizate Experiența se poate extinde dincolo de clasă	Inițierea unor noi parteneriate ale profesorilor	Potențial mare pentru restructurări și schimbări în cadrul școlii

Ținînd cont de caracteristicile esențiale ale *cercetării-acțiune* – caracterul participativ, impulsul democratic, contribuția simultană la progresul științelor umanistice și la schimbarea

socială (K. Lewin), impactul acesteia este cu atât mai mare, cu cât aria de investigare este mai largă și componența participanților este mai reprezentativă pentru soluționarea problemei constatate.

În ce măsură conceptul de *cercetare-acțiune* este cunoscut cadrelor didactice și manageriale? Cum poate fi realizat acesta în practică, avînd în vedere contextul nostru? La întrebările în cauză am încercat să răspundem, invitînd la discuție mai mulți profesori și manageri. Conform interviurilor focus grup, dar și chestionarului aplicat, doar 23% din respondenți cunosc ce presupune acest tip de cercetare; 40% au menționat că au întâlnit termenul, dar nu îl pot defini, iar 37% au notat că aud despre el pentru prima oară. Prin urmare, o parte din profesori nu sînt la curent cu noutățile științifice și practice împărtășite pe larg de comunitatea pedagogică din afara țării. În același timp, 20% din respondenți au menționat că au efectuat o astfel de cercetare în cadrul unor proiecte naționale sau inițiative regionale realizate recent, mai puțin în practica curentă.

În procesul de promovare și de cercetare a conceptului de *Leadership educațional*, 30 de cadre didactice au fost invitate să se implice într-un program de dezvoltare profesională cu accent pe consolidarea abilităților de lider. În cadrul acestui program, fiecare participant a efectuat o *cercetare-acțiune*, focalizată pe soluționarea unei probleme importante legate de o situație educativă concretă. În debut, s-au prezentat și s-au analizat etapele unui proces de dezvoltare, care, după D. Frost, include: *consultarea, discutarea, reflecția, documentarea/lecturarea, colectarea datelor, formarea rețelelor, testarea, diseminarea experienței*.

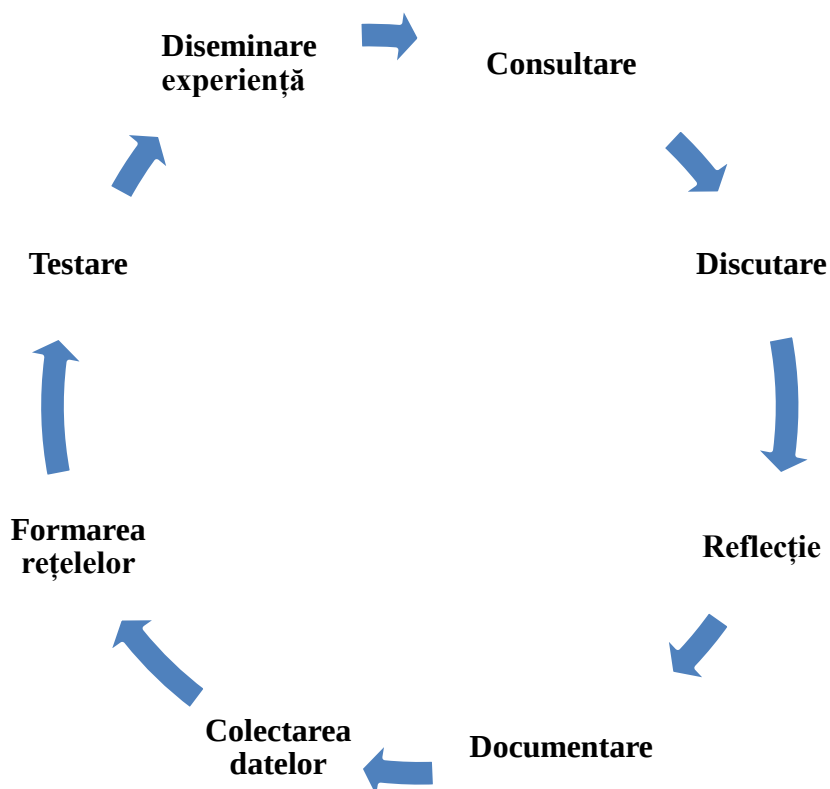


Figura 2.3. Etapele procesului de dezvoltare profesională în baza realizării cercetării-acțiune

Inițiind *cercetarea-acțiune*, participanții au sondat terenul, *consultându-se* cu colegii cu privire la subiectul abordat și *discutînd* cu mai mulți profesori cu experiență/mentori. La această etapă, ei și-au canalizat efortul spre *testarea ideilor* și spre *documentare*, cîștigînd, totodată, încrederea colegilor. Cadrele didactice, participante în proiect, au efectuat plinar *cercetarea-acțiune*, tratînd subiecte de interes profesional, care au derivat din aspectele problematice ale activității didactice: *Cunoașterea personalității copilului*, *Competența de comunicare*, *Managementul clasei*, *Formarea competenței de a învăța să înveți*, *Stimularea motivației*, *Învățarea creativă în cadrul orelor de limba și literatura română în ciclul primar*, *Modalități netradiționale de predare-învățare-evaluare în cadrul orelor de matematică*, *Lucrul diferențiat în cadrul orelor de limba și literatura rusă*, *Educația informală a unui stil de viață sănătos*, *Îmbunătățirea comunicării orale în predarea limbii engleze*, *Aplicarea tehnologiilor informaționale în managementul educațional*, *Utilizarea noilor tehnologii informaționale pentru sporirea calității lecțiilor de chimie*, *Utilizarea organizatorilor grafici în predarea limbii engleze*, *Dezvoltarea gândirii critice prin implementarea noilor strategii didactice la lecțiile de matematică*, *Dezvoltarea abilităților de comunicare la lecțiile de limba engleză* etc.

După *identificarea și analiza* problemelor, profesorii au revizuit practicile curente și au încercat, participativ, să determine eventualele soluții pentru înlăturarea dificultăților, planificînd acțiunile ulterioare. În aceeași perioadă de timp, pentru a avea o imagine de ansamblu, cadrele didactice *s-au documentat*, studiind informații despre proiecte asemănătoare din diverse surse. A urmat faza de *observare* și de *colectare a datelor*. Participanții au utilizat jurnale reflexive, notițe și alte tehnici de înregistrare, în baza cărora au reușit să *reflekteze* asupra activității lor de zi cu zi; au asistat la lecții și au intervievat elevii și colegii; au analizat lucrările copiilor etc. Revenind asupra observațiilor făcute, ei au *descoperit relații și modele de comportament*. Aceste idei *au fost testate* practic, prin organizarea unor noi activități la clasă, prin experimentarea unor noi tehnici de predare, prin adoptarea și adaptarea unor noi materiale, iar rezultatele *au fost împărtășite* colegilor la nivel de catedră și de instituție, în cadrul întîlnirilor rețelei *Leadership educațional*. Discuțiile și comparațiile au permis o nouă interpretare a problemelor investigate. Fiecare cadru didactic a pornit de la presupunerile sale neexamine, iar spre sfîrșitul cercetării a înțeles modul în care aceste presupuneri îi influențează activitatea și deciziile, importanța analizei și reflecției asupra activității și, implicit, a abordării de noi moduri de acțiune.

Evaluînd rezultatele, am constatat că 90% din participanții la proiectul de dezvoltare profesională au respectat principiile implementării unei *cercetări-acțiune*, prin faptul că:

- proiectele se referă în mod clar la o problemă care ține de practica curentă și care trebuie rezolvată;
- profesorii au adunat suficiente informații pentru a se ocupa de problema aleasă;
- în timpul studiului, toate cadrele didactice au colaborat cu echipa managerială din instituție, cu colegii;
- planul de acțiune reieșea în mod logic din datele colectate prin diverse modalități;
- au existat dovezi că planul de acțiune a contribuit la stimularea reflecției profesorului asupra activității practice pe care o desfășoară;
- în perioada derulării *cercetării-acțiune* s-a îmbogățit viața profesională a participanților grație oportunităților oferite pentru: schimb de experiență, construirea cunoștințelor și formarea comunităților de învățare;
- *cercetarea-acțiune* a contribuit cu adevărat la implementarea unei schimbări sau, cel puțin, una dintre soluții a determinat rezolvarea problemei;
- cercetarea a fost adusă la cunoștința celor care ar putea folosi informația în vederea îmbunătățirii activității didactice etc.

Astfel, necesitatea și utilitatea acestor *cercetări-acțiune* pentru dezvoltare profesională, dar și organizațională, au fost conștientizate de către participanții la program, colegii-profesori și echipa administrativă din instituție. Am remarcat că proiectele realizate au condus la schimbări la nivel de clasă și de instituție, i-au inspirat pe colegi să demareze acțiuni similare, au stimulat echipa managerială pentru efectuarea de *cercetări-acțiune* la nivel de instituție, contribuind, astfel, la consolidarea potențialului organizațional pentru restructurări și transformări atât în cadrul școlii, cât și în afara ei, la diferite nivele: la nivel de clasă, instituție școlară, comunitate profesională de învățare și, nu în ultimul rând, la nivel de sistem.

Impactul implicării cadrelor didactice într-un proces de dezvoltare în calitate de lider al acestuia poate fi extins până la nivel de sistem (a se vedea Figura 2.1.3.2). Promovarea valorilor profesionale și încurajarea cadrelor didactice să abordeze leadershipul educațional, împuternicirea profesorilor să participe la luare de decizii și la transformarea acestora în soluții viabile pentru problemele identificate la nivel de proces educațional, relații interpersonale etc. va asigura dezvoltarea unor cadre didactice vizionare, încrezătoare, cu atitudini proactive și cu capacitatea de a fi mesageri și agenți ai schimbării la toate nivele.

În concluzie, susținem faptul că formarea continuă și autoformarea reprezintă instrumente pedagogice importante în vederea formării profesorului lider, inclusiv prin dezvoltarea capacității de

investigare și reflecție, în general, și a celei de cercetare-acțiune, în special, contribuind, în mod decisiv, la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea școlară și socială, în ansamblu. Profesorul în postmodernitatea accelerată trebuie să fie om de acțiune în predare-învățare-evaluare, dar și în cercetare, care vine ca suport pentru fiecare latură a procesului de învățămînt în parte, în vederea îmbunătățirii și asigurării calității prin atitudine proactivă, axată pe identificarea timpurie a problemelor profesionale, soluționarea acestora și împărtășirea bunelor practici.

La nivel de politică educațională, considerăm necesară accentuarea continuității și congruenței permanente a tuturor secvențelor circuitului metodologic al profesionalizării cadrelor didactice, ca instrument de reglare și autoreglare a dezvoltării identității vocaționale, a carierei profesionale și a profesionalizării.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Aspectul practic/dimensiunea praxiologică a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice școlare în instituțiile de formare continuă din R. Moldova este puțin valorificat în programele respective sub aspectul formării unui profesor-lider, pentru care profesionalismul extins este esențialul, iar profilarea identității profesionale reprezintă unul dintre obiectivele de bază, pe când lipsa de inițiativă și acțiune de colaborare este o nonvaloare. De asemenea, considerăm că activitatea de formare continuă nu reclamă strategic planificarea propriei dezvoltări profesionale ca învățământ permanent și motivarea cadrelor didactice școlare pentru perspectivele lor experiențiale, Leadershipul educațional fiind în acest sens un concept important.
2. Capacitatea de investigare și reflecție a cadrului didactic, în general, și cea de cercetare-acțiune, în special, contribuie în mod decisiv la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea școlară și socială, în ansamblu. Profesorul de astăzi trebuie să fie om de acțiune în demersul didactic, dar și în cercetare, care vine ca suport pentru fiecare latură a procesului de învățământ în parte, în vederea îmbunătățirii și asigurării calității prin atitudine proactivă, axată pe identificarea timpurie a problemelor profesionale, soluționarea acestora și împărtășirea bunelor practici.
3. Pentru promovarea Leadershipului educațional, pentru calitatea și eficiența acestuia la nivel de proces, relații, rezultat, este indispensabilă funcționarea comunităților profesionale. Doar în cadrul unei comunități profesionale de învățare sînt asigurate condiții optime pentru generarea continuă a cunoștințelor și sporirea rezultatelor activității profesionale concretizate în impact practic și schimbare culturală. Cultura organizațională și contextul profesional oferit de comunități facilitează împuternicirea cadrelor didactice să se implice direct în luarea deciziilor la nivel de instituție, să-și manifeste rolul de lider prin contribuție colegială la dezvoltarea profesională a colegilor-profesori.
4. Contribuind la transformarea școlii într-un epicentru al schimbării, oferind resurse și posibilități, asistență consultativă, stimulînd și încurajînd colaborarea, instituind un climat psihologic favorabil, asigurăm eficiența și continuitatea dezvoltării profesionale, care, în faza de instituționalizare, creează o cultură a personalului didactic, dar și a școlii, sporind calitatea procesului educațional.
5. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în baza Leadershipului educațional se desfășoară cu succes doar în cazul în care sînt asigurate condiții psihopedagogice și acțiuni deliberate de promovare și sprijin. Metodologia Leadershipului Educațional (MLE) reprezintă o modalitate

specifică de promovare a cadrelor didactice și de conducere, care abordează profesorul ca pe o persoană ce construiește și consolidează cunoștințe profesionale, realizând un impact pozitiv asupra desfășurării activității la clasă și asupra funcționării instituției în care activează.

6. Modelul Metodologic al Leadershipului educațional este rezultatul cercetării literaturii psihopedagogice și valorificării experienței profesionale didactice și manageriale și are la bază reperele psihopedagogice ale Leadershipului educațional, inclusiv condițiile psihopedagogice: comunitățile profesionale și cultura organizațională, dar și formarea continuă în calitate de instrument metodologic relevant.

3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI METODOLOGIC AL LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

3.1. Diagnosticarea potențialului de lider ca premisă în dezvoltarea profesională

Cercetarea științifică se realizează după anumite principii și presupune o planificare riguroasă, care include acțiunile concrete pentru atingerea scopului. Activitatea de cercetare este determinată de mai mulți factori, inclusiv de complexitatea temei, condițiile tehnico-materiale, pregătirea profesională a celor implicați. Obiectul cercetării noastre – Leadershipul educațional – care reprezintă un proces de formare și manifestare a profesorului lider în contextul comunităților profesionale de învățare la diferite nivele și o extindere a profesionalismului acestuia, inclusiv prin împuternicirea de a a-și valorifica, în mod continuu, potențialul său de lider în procesul activității pedagogice. Aceasta solicită o viziune clară – ce înseamnă a fi un cadru didactic profesionist aici și acum – și totodată cere răspuns la întrebarea: ce fel de profesionalism este necesar actualmente pentru a asigura optimizarea/îmbunătățirea funcționării sistemului educațional la toate nivelele? Leadershipul cadrelor didactice a fost studiat pe larg în țări cu renume pe plan mondial, care au un sistem educațional performant (Finlanda, SUA, Marea Britanie, Canada, Australia), pe când în spațiul moldovenesc a fost valorificat mai puțin, de cele mai multe ori punându-se accentul doar pe abordarea clasică a conceptului de leadership educațional, care se referă la liderii din școală, ce s-au evidențiat prin trăsături și performanțe deosebite, fără a se lua în calcul faptul că putem extinde profesionalismul oricărui cadru didactic, indiferent de faptul are sau nu talent pedagogic. În acest context, ne-am propus să studiem situația de fapt, inclusiv cunoașterea, înțelegerea, aplicarea și promovarea acestui tip de leadership, să constatăm reprezentările cadrelor didactice cu referire la rolurile profesorului lider, să evaluăm interesul și motivația cadrelor didactice pentru a deveni lider, să aplicăm și să validăm Modelul metodologic al Leadershipului educațional întru consolidarea și extinderea profesionalismului, pe de o parte, și pentru optimizarea funcționării școlii și a procesului de învățămînt aferent, pe de altă parte.

Un număr impunător de studii demonstrează faptul că toți oamenii au potențialul și dreptul de a fi și a activa ca lideri. Democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care afectează nemijlocit viața lor. Subliniem aici că, pentru a fi lider, sînt necesare abilități importante, care pot fi dezvoltate de fiecare membru al unei comunități profesionale de învățare: abilități de comunicare, de viziune strategică, abilități de cercetare, asumarea conducerii, inteligență emoțională etc. Pornind de la această idee, considerăm că, prin

oferirea unui model optim de valorificare a abilităților de lider și de realizarea a leadershipului educațional la nivel de instituție și comunitate profesională, vom contribui la dezvoltarea cadrelor didactice și la dezvoltarea instituțională a școlii. După cum am menționat în capitolele anterioare, implicarea în Leadershipul educațional nu este o nouă sarcină pusă pe umerii profesorilor, ci un ajutor real pentru ei, ca să-și îmbunătățească prestația și să conștientizeze necesitatea de schimbare, inovare, creație, în vederea dezvoltării profesionale și asigurării unui impact pozitiv asupra procesului educațional.

Pentru aplicarea Leadershipului educațional în calitate de proces de dezvoltare profesională și instituțională, am elaborat un design experimental pe baza Modelului Metodologic al Leadershipului educațional, prezentat în capitolul precedent. Astfel, recomandăm realizarea Leadershipului educațional și valorificarea abilităților de lider ale cadrelor didactice conform modelului respectiv. În scopul valorificării oportunităților reale, vom utiliza structurile de sistem existente. Prin experimentul pedagogic realizat am încercat să validăm prevederile conceptuale în contextul unei realități din Republica Moldova.

Pornind de la faptul că:

- *Leadershipul educațional reprezintă un proces de dezvoltare profesională și extindere a performanțelor cadrului didactic.*
- *Leadershipul educațional poate fi realizat prin optimizarea culturii organizaționale a școlii și consolidarea comunităților profesionale de învățare.*
- *Leadershipul educațional poate fi promovat și sprijinit prin metodologii specifice axate pe fortificarea abilităților de lider - am demarat partea aplicativă a cercetării, care este constituită din 3 etape: de constatare, de formare și de evaluare / control.*

Experimentul a fost proiectat astfel încât să permită monitorizarea implementării principiilor și a metodologiei Leadershipului educațional de către cadrele didactice și instituții, atât pe perioada stagiului de formare, cât și în etapa post-training în contextul educațional al Republicii Moldova. Am realizat activitatea formativă în trei instituții preuniversitare: L.T. “E. Nicula”, L.T. “L. Damian”, Gimnaziul Petrunca, iar eșantionul de control a fost format din cadrele didactice din instituții preuniversitare din raioanele Edineț, Orhei, Hîncești, și municipiul Chișinău. Stagiul formativ a fost parcurs timp de doi ani de studiu școlar (2009-2010) de către 30 de cadre didactice.

Programul experimental a fost conceput conform unei structuri și strategii clare, descrise anterior și realizate cu participarea cadrelor didactice cât și a instituțiilor. Premisele teoretice pe care s-a bazat aplicarea activității de formare sînt:

- Leadershipul educațional contribuie și extinde conceptul de formare profesională inițială și continuă, dar și de autoformare.
- Leadershipul educațional, în calitate de proces de dezvoltare profesională și ca aspect al fenomenului educațional, este un proces intenționat, organizat, clar direcționat, subordonat unor finalități, ce contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, inclusiv prin diseminarea rezultatelor acumulate de aceștia.
- Leadershipul educațional vizează anumite finalități-cadru și o diversitate a genericului activităților, determinată de nivelul de dezvoltare a abilităților de leadership, experiență didactică etc.
- Comunitățile profesionale de învățare, create în instituțiile școlare și în afara lor, constituie un element-cheie al Leadershipului educațional.
- Aplicarea Leadershipului educațional, în baza unei metodologii relevante, ce denotă relația obiectivă dintre potențialul individual al persoanei și comunitatea de învățare din care face parte, asigură succesul dezvoltării profesionale a cadrului didactic și al dezvoltării instituționale.

Experimentul pedagogic propriu-zis a fost realizat în perioada 2009-2013 (Tabelul 3.1.).

Tabelul 3.1. Etapele experimentului de cercetare

Etape	Perioada	Scop	Conținut	Metodologie / set metodologic
Etapa pre-training / de constatare	2009	Cercetare constatativă în vederea colectării datelor inițiale și eșantionarea (stabilirea grupelor de experiment și a celei de control)	Diagnosticarea psihopedagogică inițială	• Test ”Potențialul de lider” • Chestionar inițial pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional
Etapa experimentală	2009-2012	Desfășurarea propriu-zisă a experimentului.	Realizarea programului de dezvoltare	• Tehnici, metode, instrumente și forme aplicate în procesul

		Implementarea stagiului formativ pentru grupul experimental	profesională în baza metodologiei LP	instruirii adulților • Cercetare-acțiune • Colectarea indicatorilor de calitate a cercetărilor acțiune • Portofoliul cadrului didactic
Etapă post-training	2013-2014	Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentului (comparații între rezultatele obținute de grupele implicate în experiment și grupele de control)	Evaluarea finală (aplicarea chestionarelor final) Evaluarea produselor elaborate de profesori în cadrul stagiului	• Chestionar de evaluare finală a profesorilor lideri • Chestionar de evaluare finală a instituțiilor în calitate de comunități de învățare

Finalitățile experimentului de constatare (perioada de realizare 2009)

- evaluarea potențialului de leadership;
- identificarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice, utilizate în LP;
- identificarea nevoii cadrelor didactice și a studenților de a-și dezvolta abilitățile de lider.

Pentru realizarea finalităților experimentului am selectat eșantionul. Prin eșantionare se urmărește scopul de a realiza o cercetare reprezentativă prin studierea numai a unei părți din universul cercetării, care alcătuiește o colecție statistică. În consecință, eșantionul este un model la scară mică al universului cercetării. Eșantionul a fost format pornind de la constatarea că Leadershipul educațional reprezintă un proces de dezvoltare profesională și instituțională care poate fi promovat și sprijinit prin metodologii adecvate. Din aceste considerente am inclus: cadre didactice și manageriale din învățământul preuniversitar din 6 instituții și studenți de la Facultatea de științe ale educației a USM, în total 110 subiecți.

În experimentul de constatare au fost implicate cadre didactice din învățământul de cultură generală din zona de nord și de centru a republicii, inclusiv din municipiul Chișinău, 90 persoane. De asemenea, în procesul de cercetare, la faza de constatare au participat 20 de studenți, inclusiv 5

băieți. Crearea eșantionului după criteriul amplasării a fost influențată de considerentul că pregătirea metodică și psihopedagogică a cadrelor didactice, cunoașterea reperelor conceptuale și aplicarea acestora în activitatea educațională depinde inclusiv de calitatea funcționării cabinetului metodic al Direcției Raionale/Municipale Învățământ, Tineret și Sport (fapt confirmat de experiența de coordonator al programelor educaționale).

Din acest eșantion au rezultat două subeșantioane, numite în continuare loturi, și anume lotul experimental S1 și lotul de control S2. Cele 2 loturi au fost realizate prin metoda eșantionării simple aleatorii: lot experimental (30 profesori, inclusiv 5 bărbați, din Anenii Noi, Rîșcani și Glodeni,) și lot de control, (60 profesori și manageri, inclusiv 8 bărbați, din Edineț, Orhei, Hîncești, Chișinău).

În baza datelor colectate am stabilit caracteristicile eșantionului experimental și de control după gen și vîrstă. Faptul că în sistemul educațional predomină reprezentatele sexului feminin este reflectat și în eșantionul cercetat. Astfel, doar 14,4 % din întregul eșantion este reprezentat de respondenți bărbați, iar în lotul experimental – de 16,6 % bărbați. După cum se vede, diferența nu este foarte mare, așa încît să influențeze decisiv rezultatele cercetării.

Un alt criteriu este *vîrsta*. Observăm că eșantionul este format de persoane cu vîrste cuprinse între 21 și 65 ani. Acest interval demonstrează că lotul cercetării este aleatoriu, cuprinzînd persoane cu vîrste diferite. Grupul experimental, de asemenea, este echilibrat în ceea ce privește categoria de vîrstă. Graficul este prezentat în figura de mai jos.

Tabelul 3.2. Caracteristica grupurilor conform vîrstei

Eșantion	21-29 ani	30-39 ani	40-49 ani	50-59 ani	60-65 ani
Experimental	2	9	9	8	2
De control	5	21	15	14	5

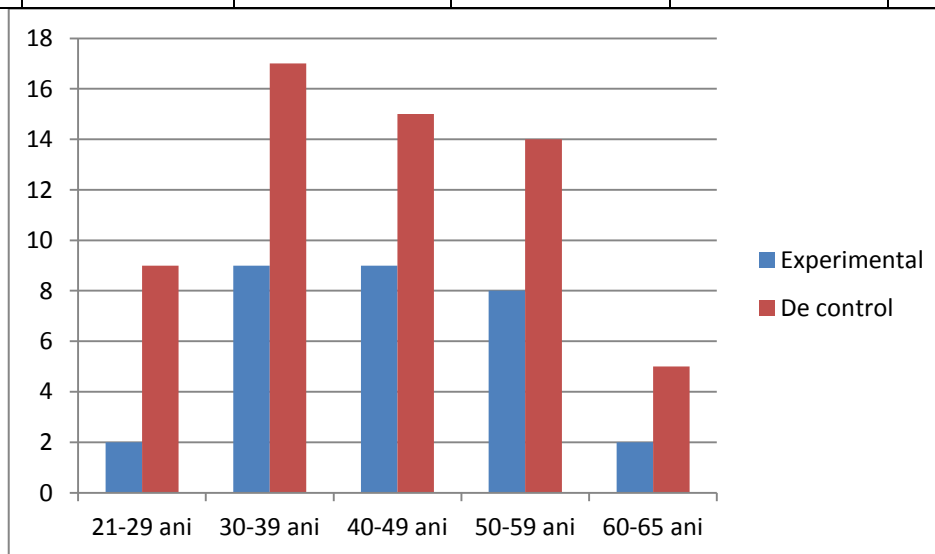


Figura 3.1. Caracteristica grupurilor conform vîrstei

Pentru toate cele 90 de cadre didactice din învățământul de cultură generală din zona de nord și centru a republicii, atât pentru subiecții din lotul experimental, cât cel de control, am aplicat testul ”Potențialul de lider”, în vederea identificării capacității și potențialului de lider (*Anexa 1*). În urma analizei rezultatelor, am constatat că diferențe semnificative nu există, obținând următoarele rezultate:

Tabelul 3.3. Valorile medii la proba potențialului de lider - etapa de constatare

	Potențialul de lider
Grup experimental	6,25
Grup control	7,05
t	
p	

Conform rezultatelor de mai sus, subiecții ambele grupuri au un potențial bun de lider, având capacități suficiente pentru dezvoltarea acestuia printr-o metodologie adecvată.

Pornind de la premisele teoretice ale Leadershipului educațional și de la obiectivele cercetării, am elaborat un chestionar prin care am urmărit:

- identificarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional utilizate;
- identificarea nevoii cadrelor didactice de a-și dezvolta abilitățile de lider;
- determinarea abilității cadrelor didactice de a identifica și soluționa o problemă profesională în contextul manifestării sale ca lider.

Pentru realizarea experimentului de constatare, în afara de testul ”Potențialul de leadership” (*Anexa 1*), am aplicat și un chestionar pentru aprecierea nivelului de cunoaștere și percepția conceptului de Leadership educațional de către subiecții de control și cei experimentali (*Anexa 2*).

Fiind întrebați dacă în colectivul pe care îl reprezintă au profesori-lideri, majoritatea subiecților experimentali (86,6%), cât și a celor de control (83,3%) au menționat că au astfel de lideri în școala pe care o reprezintă.

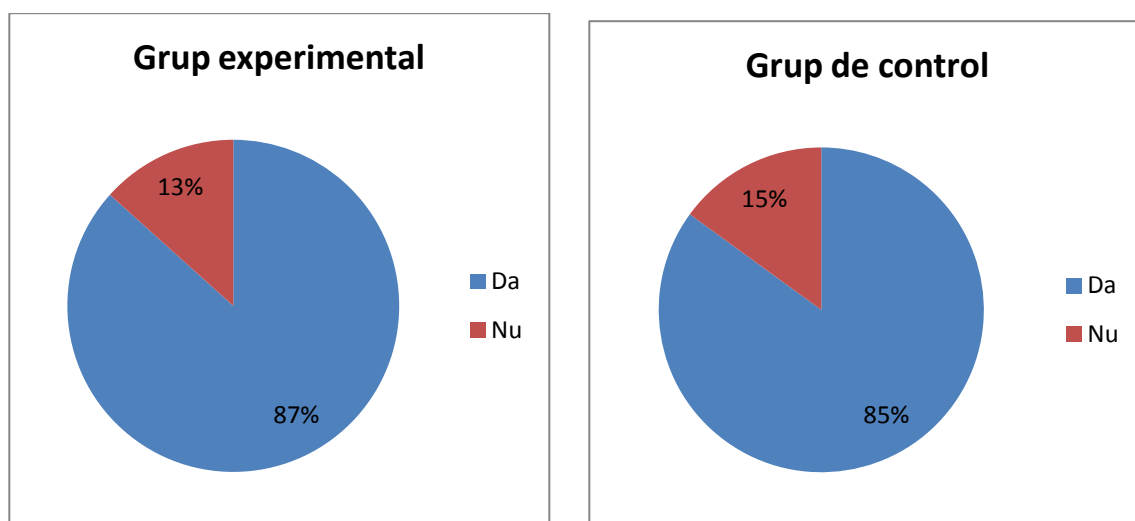


Figura 3.2. Opinii referitoare la existența profesorilor lideri în colectiv

Referitor la conceptul de Leadership educațional / teacher leadership, atât grupul experimental, cât și grupul de control au menționat că nu cunosc un asemenea concept, iar profesorul și liderul au tangențe, avînd în vedere rolul de lider pe care îl preia cadrul didactic la organizarea lecțiilor și a activităților extracurriculare sau atunci cînd este numit în funcție de șef de catedră sau director adjunct. Astfel, fiind rugați să menționeze cîteva activități în cadrul cărora profesorul este lider, am obținut următoarele rezultate:

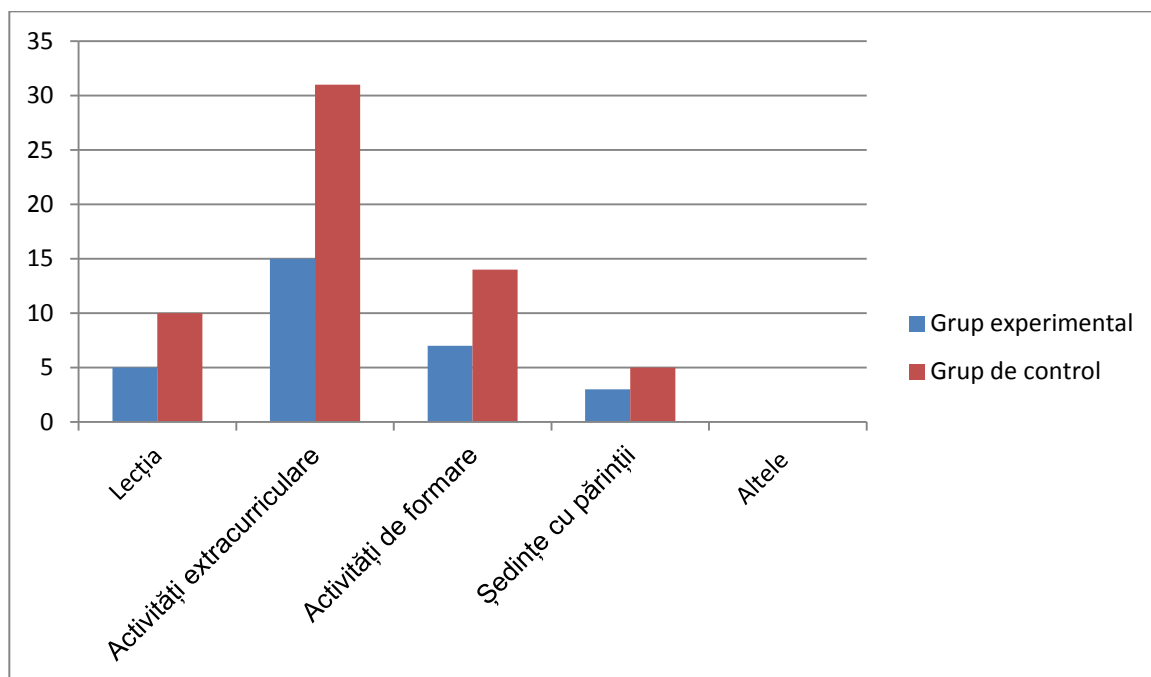


Figura 3.3. Prezentarea grafică a rezultatelor obținute la itemul 2.

Observăm că atât în opinia subiecților grupului experimental (50%), cât și a celor din grupul de control (52%), profesorul își manifestă în mod pregnant abilitățile de lider în procesul de organizare și coordonare a activităților extracurriculare, or, aceste activități solicită nemijlocit abilități de lider, cum ar fi asumarea conducerii, delegarea sarcinilor, implicare și dezvoltarea echipelor. În același timp, însă, cu privire la activitățile de formare organizate la nivel de instituție și în afara ei, din sinteza răspunsurilor reiese că doar 23% dintre subiecții experimentali și 20% dintre cei de control le consideră ca fiind importante în manifestarea abilităților de lider. Astfel, observăm o percepție tradițională a rolului de lider, care se rezumă la activități în care profesorul poate conduce nemijlocit, mai bine zis, poate administra și organiza o activitate. Răspunsurile oferite de subiecți nu au inclus alte activități în care, eventual, profesorul ar putea fi lider în comunitatea profesională și la nivel de instituție, ceea ce i-ar permite să-și extindă profesionalismul – de la nivel de clasă, la nivel de instituție și comunitate profesională.

Un alt aspect studiat a ținut de dorința și disponibilitatea de a-și dezvolta abilitățile de lider. În acest sens, 100% dintre respondenți au manifestat interes, argumentând însă această opțiune prin dorința de a avansa în carieră, de a obține o funcție managerială și de a avea o imagine bună în instituție. Doar 2 subiecți din grupul experimental și 3 din cel de control au argumentat necesitatea de a-și dezvolta abilitățile de lider pentru a avea oportunitatea de a participa la luarea de decizii, pentru a implementa proiecte de dezvoltare personală și profesională, pentru a reuși să inspire elevii și colegii-profesori.

Obținând aceste rezultate, constatăm următoarele:

- 1) Subiecții ambelor grupe au potențial de lider pe care îl pot dezvolta.
- 2) Subiecții ambelor grupe nu cunosc despre conceptul de Leadership educațional/paideutic și misiunea acestuia în vederea dezvoltării cadrului didactic prin împărtășirea practicilor de succes și consolidarea comunităților de învățare.
- 3) Profesorul-lider este perceput drept cadru didactic cu funcție de conducere sau organizare a activităților extracurriculare.
- 4) Toți subiecții conștientizează necesitatea de a-și dezvolta abilitățile de lider, dar numai un procent mic (5,6%) doresc acest lucru pentru a fi profesori-lideri, așa cum acesta este abordat în teoria Leadershipului educațional.

3.2. Formarea și manifestarea procesuală a profesorului-lider prin consolidarea comunităților de învățare și a culturii organizaționale

Abordarea cadrului didactic în calitate de lider și implicarea acestuia în activități de consolidare și extindere a profesionalismului reprezintă o oportunitate valoroasă pentru dezvoltarea profesională, cu impact pozitiv atât asupra activității sale curente, cât și asupra funcționării instituției din care face parte.

Esența Leadershipului educațional constă în antrenarea cadrului didactic într-un program complex axat pe un sistem de *principii metodologice* relevante și funcționale pentru dezvoltarea profesională a cadrului didactic și eficientizarea comunităților de învățare la nivel de instituție și sistem:

- 1) Asigurarea unui *mediu de învățare în cadrul instituțiilor educaționale* care sprijină profesorii în documentarea și promovarea/implementarea activităților de leadership.
- 2) Abilitarea profesorilor în vederea *identificării priorităților de dezvoltare personală*.
- 3) Oferirea de *instrumente pentru înregistrarea și evidența reflecțiilor* și a planurilor de dezvoltare profesională.
- 4) Determinarea de *oportunități pentru construirea de cunoștințe* în baza activităților de leadership.
- 5) Ghidarea vizavi de *metodele și datele colectate* care conduc spre schimbare.
- 6) Orientarea în domeniul *strategiilor de leadership educațional*.
- 7) *Consolidarea unei culturi profesionale* care oferă suport și feedback leadershipului educațional.
- 8) Dezvoltarea de *oportunități pentru dialog profesional sistematic* vizavi de valori, strategii, leadership.
- 9) Oferirea unui *suport reciproc în cadrul rețelelor/comunităților profesorilor-lideri*.
- 10) Asigurarea unui *parteneriat viabil între școală și agențiile externe* (centre de formare continuă, instituții din învățământul universitar, reprezentanți ai sectorului asociativ).
- 11) Recunoașterea *meritelor/achizițiilor profesionale prin certificare și promovarea în carieră*.

Principiile enumerate au servit ca suport metodologic în desfășurarea experimentului pedagogic la toate etapele aferente, avînd caracter axiomatic și determinînd în mod virtual esența demersului științific conceput și implementat de noi.

Activitatea de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în Leadershipul educațional se desfășoară cu succes doar în cazul în care sînt asigurate acțiuni deliberate de promovare și sprijin. În acest context, ne-am inspirat din metodologia Leadershipului educațional propusă de D. Frost, care conține o abordare practică adecvată a conceptului (*Activitatea de dezvoltare în cadrul Leadershipului educațional/ADLE*). Aceasta include activități de dezvoltare, inclusiv o strategie pas-cu-pas, însoțită de materiale și tehnici care sînt utilizate pentru a modela și ghida un proces de clarificare și determinare de valori personale și profesionale. În acest demers se creează oportunități pentru a reflecta asupra nevoilor de dezvoltare, pentru a consulta colegii și a discuta despre prioritățile de dezvoltare, despre perspective de acțiune educațională la diverse nivele: la nivel de clasă, la nivel de instituție (microsistem) și la nivel de sistem și politici publice, în general (macrosistem) etc. Așa cum autorul propune ca abordarea respectivă să fie îmbunătățită și dezvoltată în mod constant, inclusiv adaptată la *n* contexte socio-culturale și profesionale, originalitatea demersului nostru s-a reliefat inclusiv prin selectarea și completarea metodelor și instrumentelor, dar și prin aplicarea / valorificarea acestora în condițiile noastre actuale.

Metodologia Leadershipului Educațional (MLE) reprezintă o modalitate specifică de promovare a cadrelor didactice și de conducere, care abordează profesorul ca pe o persoană *ce construiește și consolidează cunoștințe profesionale*. Acest fapt este evident și se materializează cu preponderență prin contribuții la dezvoltarea suportului pedagogic epistemic, fiind antrenați în activitatea de dezvoltare bazată pe cercetare și, implicit, prin identificarea unor aspecte problematice cu privire la modul în care definim și valorificăm din punct de vedere praxiologic cunoștințele profesionale acumulate/creat/dezvoltate.

Activitatea continuă de dezvoltare nu vizează doar problematica de măsurare a efectelor practicilor sau de descoperire de ce anumite lucruri se întîmplă într-un fel sau altul, ci, mai degrabă, aceasta se referă la conducerea și administrarea unui proces în care toți cei implicați - profesori, elevi, părinți, școală, în ansamblu - învață să îmbunătățească în mod constant practica lor și să trăiască o satisfacție/o stare de bine pentru fiecare actor al procesului de învățămînt.

Un astfel de proces poate include activități propriu-zise, cum ar fi: discuții cu colegii, citirea și discutarea unui raport elaborat recent sau descărcat de pe o pagină web, colectarea opiniilor elevilor despre experiența lor, vizite în alte săli de clasă pentru a observa sau a planifica lecțiile cu colegii profesori, redactarea raportului pentru conferirea / confirmarea gradului didactic, pregătirea pentru susținerea interviului de performanță etc. În acest context, activitatea de studiu/investigare/cercetare, realizată de fiecare cadru didactic în parte, este mai degrabă o strategie

pentru a conduce spre o schimbare și spre inițierea/lansarea unui dialog profesional, decât un scop în sine. Aceste procese pot fi destul de înguste/specifice ca volum și ca domeniu de aplicare, dar toate contribuie, în mod firesc și inevitabil, la îmbunătățirea și la crearea unei culturi profesionale, în cadrul căreia discursul pedagogic devine din ce în ce mai bun/mai performant, iar prestația cadrului didactic se ameliorează, în mod vizibil și constant.

Experimentul formativ a inclus un eșantion de 30 de subiecți din Liceul Teoretic „Liviu Damian” din Rîșcani; Gimnaziul Petrușea, Glodeni; Liceul Teoretic „Emil Nicula” din Mereni, Anenii Noi. (Profilul eșantionului este menționat în paragraful precedent.)

Procesul de implementare a Leadershipului educațional și, implicit, de dezvoltare a profesorului lider a avut la bază un Program de instruire cu multiple forme de activitate profesională, inclusiv:

1. *Seminar de inițiere în leadership și analiză de necesități de dezvoltare profesională.*

Evaluarea inițială: chestionar de evaluare inițială (Anexa 2) - la conceptul de leadership, motivația pentru dezvoltarea profesională; sarcini care ar demonstra competențe de activitate profesională de dezvoltare (ex. Identificarea unor soluții reale în vederea depășirii unor probleme concrete cu care se ciocnesc prin demararea unei cercetări individuale / activități profesionale de dezvoltare).

2. *Training în dezvoltarea abilităților de leadership (Anexele 3, 4)*

Echipele de profesori din cele 3 școli implicate au participat, în mod interactiv, la sesiuni consistente de formare, care au inclus subiecte de dezvoltare profesională, inclusiv în baza schimbului de experiență: prezentarea și analiza temelor de cercetare însoțite de planul de acțiuni; proiectul de dezvoltare profesională a cadrului didactic; monitorizarea procesului de consultanță psihopedagogică: literatură, experți-formatori, colegi.

3. *Follow-up/seminare de diseminare a rezultatelor implementării achizițiilor de la training și participarea la un dialog profesional pe marginea experienței.*

4. *Cercetările-acțiune cu etapele aferente (Anexa 5):*

- implicarea grupului experimental în elaborarea portofoliului, inclusiv studii de caz, conform MLE;
- implicarea grupului experimental în activități de formare de tip seminar-training;
- implicarea grupului experimental în activități de cercetare curentă și de dezvoltare profesională, prin elaborarea unor lucrări-cercetări pornind de la o problemă reală stringentă, inclusiv probleme de cercetare inițiate în procesul de atestare profesională;

- organizarea atelierelor de consultanță și supervizare în baza instrumentelor MLE;
- organizarea și desfășurarea vizitelor de monitorizare / asistență în baza fișelor de monitorizare;
- implicarea grupului experimental în activități de împărtășire a informației colegilor și creare a rețelelor profesionale.

Alcătuirea unui portofoliu complex, care începe cu o declarație reflexivă inițială și conține sumarul detaliat al lucrărilor de dezvoltare profesională, analiza schimbărilor care s-au produs și a lecțiilor învățate pe parcurs, a impactului proiectului, reflecțiile ghidate asupra lecturilor realizate și evidența consultațiilor metodice cu colegii de școală și de proiect și cu experții din proiect – iată cele mai importante idei abordate în profunzime, care s-au bucurat de atenția și interesul profesorilor implicați. Aceste activități au contribuit la transformarea profesorilor în lideri recunoscuți la nivel de clasă și de școală, în rândul elevilor și al profesorilor, inclusiv prin împărtășirea practicilor pozitive, pentru ameliorarea culturii organizaționale a școlii, dar și pentru fortificarea statutului profesional și a imaginii profesorului școlar aici și acum.

5. *Organizarea atelierelor de consultanță și supervizare în baza instrumentelor MLE.* Pe toată perioada experimentului cadrele didactice care au făcut parte din grupul de control au participat la ateliere de consultanță și supervizare.
6. *Evenimente de rețea (3)* organizate în fiecare instituție-pilot în care profesorii-gazde au oferit exemple de valorificare a rezultatelor cercetărilor-acțiune prin intermediul orelor predate la clasă și al activităților extracurriculare, inclusiv practici de succes de dezvoltare a culturii organizaționale. Primul eveniment de rețea a avut loc la Gimnaziul Petrucea, Glodeni, care se caracterizează printr-un ethos profesional înalt, valorile dominante fiind: echitatea, cooperarea, munca în echipă, respectul reciproc, atașamentul față de copii, respectul pentru profesie, libertate de exprimare, receptivitate la nou, creativitatea, entuziasmul, dorința de afirmare etc. Al doilea eveniment s-a desfășurat la Liceul Teoretic “Emil Nicula” din Mereni, Anenii Noi. Profesorii-lideri s-au reîntâlnit pentru a face un schimb de experiență și a cunoaște experiența educațională teoretică și practică a celor de la Mereni. S-au stabilit contacte pedagogice de impact și s-au dezbătut probleme actuale, axate pe dezvoltarea inteligențelor multiple la diferite discipline și în cadrul activităților extracurriculare de excepție. Proiectele de dezvoltare profesională

prezentate au îmbogățit arsenalul experiențial și au deschis orizonturi noi în constituirea școlii prietenoase copilului.

7. *Conferința de bilanț a activităților experimentale.* Evaluare finală: chestionare de evaluare finală - la conceptul de leadership, motivația pentru dezvoltarea profesională; sarcini care ar demonstra competențe de activitate profesională de dezvoltare (ex. Identificarea unor soluții reale în vederea depășirii unor probleme concrete cu care se ciocnesc prin demararea unei cercetări individuale / activități profesionale de dezvoltare).

În contextul experimentului formativ, am aplicat trainingul ca formă de bază în procesul de promovare a Leadershipului educațional și dezvoltare a abilităților de leadership. Pentru familiarizare generală oferim câteva precizări conceptuale și recunoaștem că definițiile date conceptului de "training" sînt variate, pentru că și specialiștii care le-au emis sînt diferiți. Dar, cel mai adesea, *trainingul* este descris ca fiind un *proces sistematic de dobîndire de noi cunoștințe, abilități și atitudini necesare îndeplinirii mai eficace a atribuțiilor unui anumit post, prezent sau viitor*. În abordarea sistemică, trainingul cuprinde patru faze: *analiza, definirea, implementarea și evaluarea trainingului*.

Cîteva particularități definitorii ale trainingului sînt:

- Trainingul este o formă de instruire cu obiective concrete și este orientat spre eficientizarea activității într-un anumit domeniu.
- În timpul trainingului se transmit cunoștințe, se formează și se dezvoltă anumite abilități și, totodată, se creează condiții pentru aflarea soluțiilor independent de către participanți.
- La baza trainingului modern stă ideea că instruirea trebuie să se axeze în primul rînd pe propria experiență de viață.
- În cadrul unui training se lucrează activ și interactiv, se experimentează și se verifică reprezentările și concluziile noastre prin intermediul jocului de rol și al situațiilor modelate.
- Programele de training asigură dezvoltarea de atitudini și aptitudini, prin stimularea celor mai importante paliere ale personalității umane: perceptual, cognitiv, verbal-simbolic, motivațional, afectiv și comportamental.
- Tehnicile de training sînt metodele de învățare pe care trainerul le folosește pentru a transmite informația și a genera impactul ei asupra participanților.
- Scopul final al trainingului este SCHIMBAREA personală, ca prim pas al schimbării comunității.

De ce trainingul, ar întreba cei care încă nu s-au decis să utilizeze măcar elemente ale acestuia în practica de instruire a adulților? Specialiștii în domeniu răspund în mod convingător: pentru că învățarea este mai eficientă, iar motivația personală este mult mai mare. Se asigură un nivel superior de înțelegere a situațiilor / experiențelor și se accentuează legătura dintre cunoștințe și experiența personală. Fiecare participant își descoperă propriile abilități, prezente sau potențiale. În cadrul activității se recunosc valorile individuale și diversitatea lor. Fiecare persoană are o contribuție unică în cadrul grupului și al trainingului. Toți cursanții participă la schimbul de informații și idei etc.

Bazându-ne pe setul de principii, enumerate mai sus, am organizat și monitorizat procesul de dezvoltare pe tot parcursul experimentului. Acesta a inclus următoarele componente:

- a) *Consultare*. Fiecare cadru didactic a sondat terenul împreună cu colegii, a conversat cu un mentor nonformal din instituție și / sau din afara ei, au fost solicitate sfaturi, au fost testate idei, s-a studiat / investigat / cercetat ce s-a întâmplat înainte etc.
- b) *Discuții*. În cadrul discuțiilor nonformale au fost elucidate aspecte profesionale, s-au identificat problemele, s-au revizuit practicile la clasă, au fost planificate activități în comun, s-a ajuns la un acord asupra priorităților la nivel de instituție, pe tot parcursul experimentului a fost explorată înțelegerea celuilalt, iar datele obținute au fost interpretate împreună etc.
- c) *Reflecție*. Un aspect important, care a fost promovat pe toată durata experimentului, s-a referit la dezvoltarea capacității de a reflecta. Astfel, cadrele didactice implicate în experiment au ținut jurnale reflexive, iar activitățile de formare și evenimentele de rețea au oferit oportunități pentru a reflecta în profunzime, a gândi împreună cu un mentor.
- d) *Lecturare*. De asemenea, profesorii au fost încurajați să caute relatări despre programe de dezvoltare asemănătoare, să exploreze literatura de specialitate și să opteze pentru consultații specializate, inclusiv on-line. O dificultate în acest sens a fost lipsa competenței de comunicare în limbile străine, or, un număr impunător de surse de informare on-line destinate profesorilor sînt fie în limba engleză, fie în limba franceză.
- e) *Colectarea datelor*. Cadrele didactice au asistat la lecții, au intervievat elevi sau colegi, au analizat jurnalele elevilor, jurnalele profesorilor, au inițiat și organizat focus grupuri, au participat la activitățile de grup organizate în instituție, au analiza lucrul elevilor, au revizuit documentația, au practicat auditul profesional / au evaluat, au aplicat chestionare etc.
- f) *Formarea rețelelor*. Rețele, de asemenea au servit ca un cadru pentru schimbul eficient de bune practici și pentru consultare. Au fost vizitate instituțiile-partenere, profesorii-lideri au

corespondat electronic cu membrii rețelei și au stabilit noi contacte cu persoanele descoperite în procesul de documentare / lecturare on-line.

- g) *Pregătirea și organizarea activităților de informare / formare.* Profesorii participanți au fost antrenați în activități de facilitare / coordonare a unui atelier, în activități de organizare a observării reciproce, de ghidare în activități de formare, de informare a colegilor etc.
- h) *Lucru în comun / în echipă.* De asemenea, a fost pus accentul pe planificare în cadrul echipei, pe pregătirea materialelor în comun, pe proiectarea unui exercițiu de colectare a datelor, pe învățarea prin colaborare etc.
- i) *Testare.* O componentă importantă a procesului de dezvoltare a fost testarea: testarea unei noi activități la clasă, experimentarea unei noi tehnici de predare, concentrarea pe un anumit aspect al activității la clasă, adoptarea și adaptarea materialelor noi etc.

Paradigma metodologică propusă se constituie din câteva etape consecutive, care derivă din logica cercetării științifice adaptate în mod firesc la procesul educațional ca atare. Astfel, structura demersului investigational și a procesului de dezvoltare profesională din perspectiva Leadershipului educațional s-a constituit din următoarele componente interdependente:

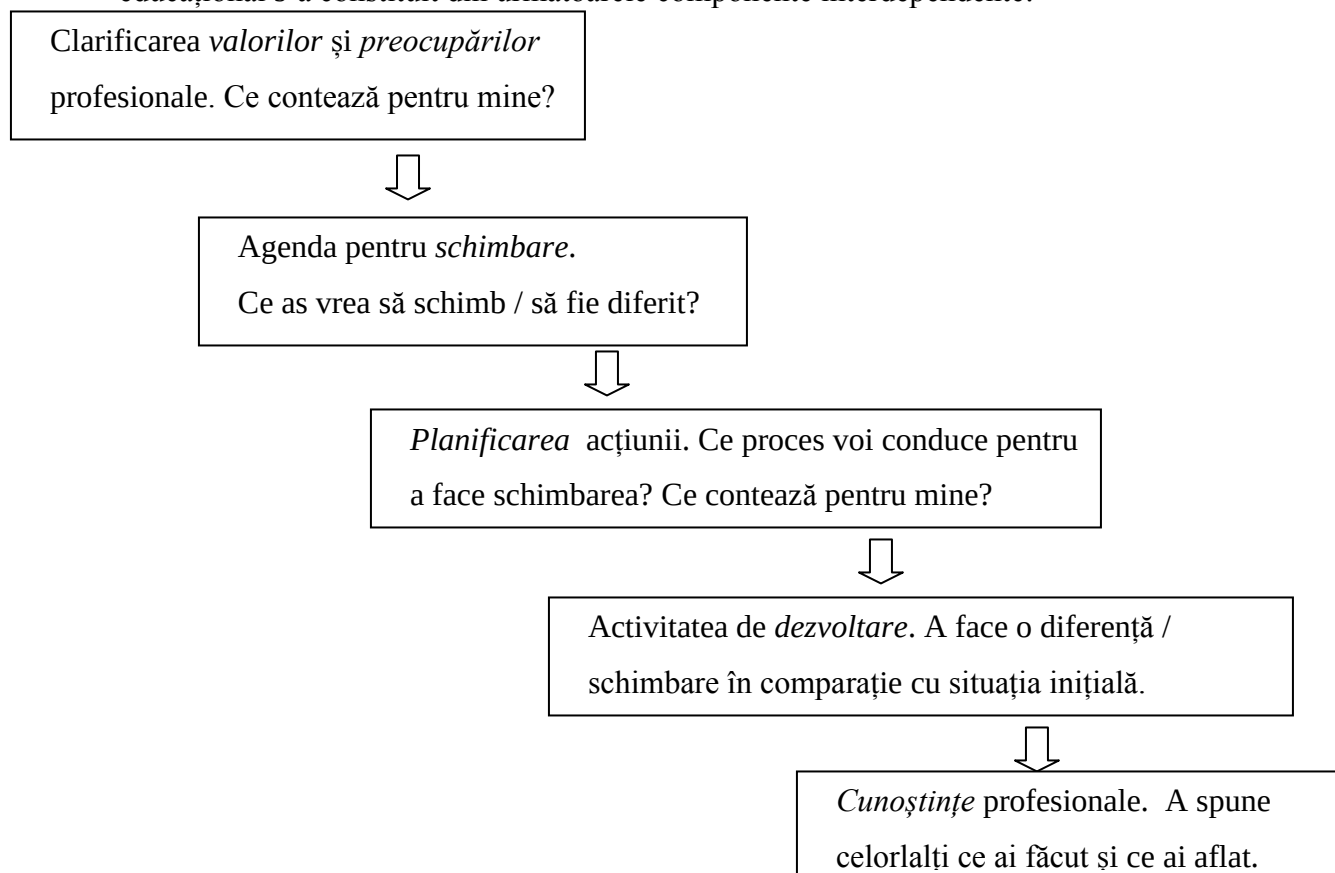


Figura 3.4. Etapele procesului de dezvoltare profesională din perspectiva LE

Prima etapă din cadrul activității de dezvoltare, la faza de evocare / inițială a programului, a constat în clarificarea valorilor și preocupărilor profesionale – ceea ce este important pentru profesor *aici* și *acum*, care sînt prioritățile personale și profesionale care ar spori performanța sa, or, elucidarea și conștientizarea acestora determină intențiile profesionale și influențează calitățile personale și profesionale ale cadrului didactic. Urmărind identificarea valorilor personale și, în același timp, a temerilor ce țin de un demers de dezvoltare profesională, a fost propusă pentru completare și discuție fișa ”Elucidarea valorilor și a temerilor: construirea unui program” (*Anexa 5*). În procesul completării acestei fișe s-au reflectat și au fost oferite răspunsuri la întrebări ce țin:

– *de rolul profesional al cadrului didactic și activitatea de dezvoltare*: 53% (16 persoane) dintre respondenți au menționat că activitatea pe care o desfășoară ține exclusiv de lecțiile pe care le desfășoară, iar 47% dintre participanți au listat și responsabilități administrative sau roluri concrete de conducere (șef de catedră, director adjunct etc.). De asemenea, a fost menționat faptul că în 80% din timpul orelor de lucru profesorii respondenți sînt implicați în procesul de predare, celelalte 20% fiind destinate altor activități. Astfel, pe lîngă activitatea de predare, cadrele didactice au și alte roluri sau responsabilități aparte, tradiționale pentru sistemul nostru: organizarea activităților extrașcolare, comunicarea / lucrul cu părinții, activități de formare continuă etc. De asemenea, 13% dintre profesori au menționat și proiectele suplimentare la care participă sau inițiativele de voluntariat care contribuie la soluționarea unor probleme din școală sau comunitate.

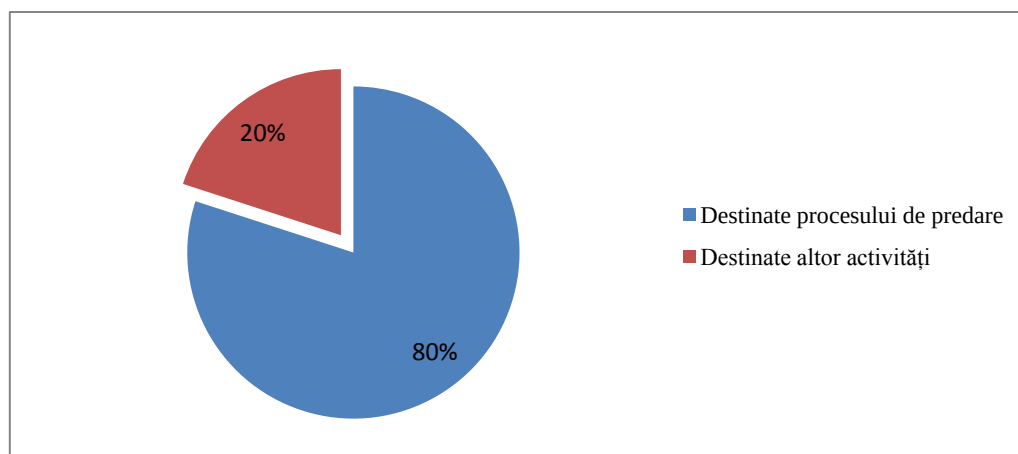


Figura 3.5. Percepția cadrelor didactice a rolului profesional

– *prioritățile în dezvoltarea școlii*. Majoritatea cadrelor didactice consideră că la moment în școală ar trebui consolidate atît resursele umane, cît și cele materiale, ar trebui dezvoltate și promovate aspecte ale practicii pedagogice, ce țin de inserția profesională a tinerilor specialiști, cu accent pe dezvoltarea competențelor profesionale, în special a celor psihopedagogice, or, provocările meseriei sînt în creștere, avînd în vedere situația socială din comunitățile rurale. De asemenea, drept

prioritate pentru dezvoltarea școlii a fost menționată valorificarea potențialului corpului didactic și optimizarea managementului instituției. Prioritățile au fost menționate destul de general și doar în cadrul discuțiilor libere s-a ajuns la concluzia că, pentru a contribui la dezvoltarea instituției, e nevoie de o analiză participativă a priorităților, cu implicarea tuturor părților, pornind de la necesitățile curente ale școlii și ținând cont de viziunea împărtășită de toate părțile interesate.

– *Consultare.* Un moment de reflecție și discuție a servit componenta *consultare* din procesul de dezvoltare, or, o schimbare poate fi implementată în cazul în care se acționează strategic cu colegii. 12 subiecți au menționat colegii-profesori cu experiență profesională avansată și stagiul impunător de activitate drept persoane de referință cu care ar putea discuta despre rolul sau prioritățile personale și profesionale de dezvoltare. 15 persoane (50%) au atribuit acest rol echipei manageriale: directorul, directorii adjuncți, și doar 10% s-au referit la colegii cu experiență similară, dar care au înregistrat un rezultat foarte bun / un succes profesional într-o anumită activitate (Figura 3.6.). Din răspunsurile oferite este evident că marea majoritate a cadrelor didactice este obișnuită să se consulte exclusiv cu echipa managerială sau profesori cu experiență, fără a admite faptul că un cadru didactic care a înregistrat un succes profesional poate fi un consultant bun și valoros pe o anumită dimensiune. La acest aspect s-a discutat și lucrat în profunzime, subliniindu-se importanța încurajării cadrelor didactice mai timide, cu mai puțină experiență, dar care au obținut un rezultat bun, pe care îl pot împărtăși, astfel consolidându-și autoritatea profesională și devenind mai încrezători.

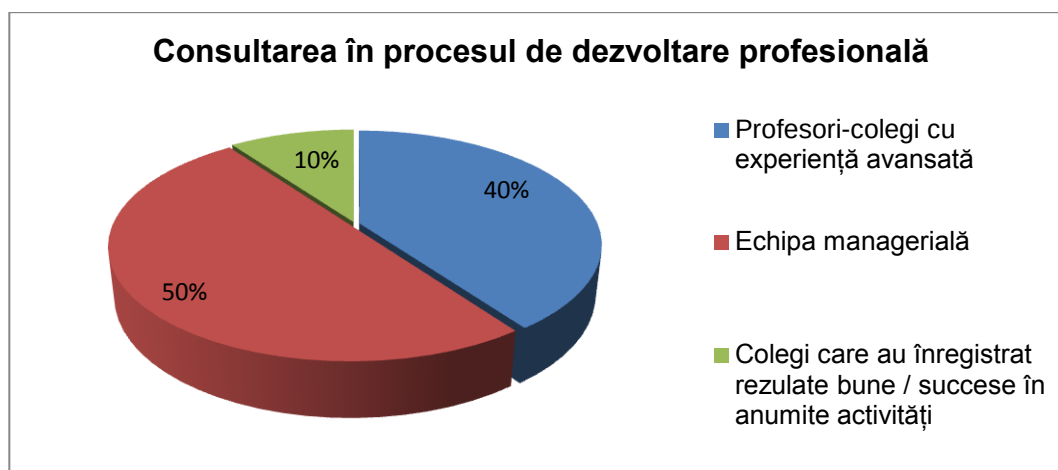


Figura 3.6. Opinia subiecților referitor la rolul consultării profesionale

– *Valori și interese.* Ariile tipice de exprimare a valorilor în mediul educațional sînt: performanța, competența, lucrul în echipă, competitivitatea, creativitatea, calitatea, satisfacerea beneficiarului, adică a elevului, grija și respectul pentru oameni etc. Analizînd răspunsurile cadrelor

didactice, am constatat că, pentru 76,5% dintre profesori, drept valori profesionale centrale sînt considerate valorile general-umane / valori fundamentale ale humanitasului: adevărul, binele, frumosul, dreptatea, libertatea (după V. Pâslaru), 90% au menționat, drept valori centrale, calitățile esențiale pentru profesia de cadru didactic: responsabilitate, competență, cooperare, exigență, respect, corectitudine, care au un impact important asupra activității pe care o realizează acesta, cît și asupra procesului de dezvoltare profesională. Valorile reale, promovate pentru stabilirea unor scopuri de viitor ce se aliniază viziunii școlii în care își desfășoară activitatea didactică facilitează dezvoltarea profesională a acestuia și asigură o mai bună cooperare dintre profesori. Cadrul didactic care activează într-un mediu unde competența profesională, lucrul în echipă, competitivitatea sănătoasă sînt valori autentice, împărtășite de întregul colectiv profesoral, are garantată creșterea personală și profesională. Interesele profesionale, de asemenea, sînt determinate de un sistem axiologic congruent, relativ imperturbabil, atașat unor valori constante și fundamentale. Un conflict axiologic remarcat în mod evident la subiecții din eșantionul de formare a vizat contradicția dintre valorile personale reale și contextul / circumstanțele / condițiile de activitate curentă la nivel de clasă și instituție. Avînd acest fapt ca punct de pornire, în demersul formativ, am realizat sesiuni axate pe necesitatea sincronizării valorilor personale, profesionale și instituționale, iar echipele manageriale au fost sensibilizate în vederea asigurării unui cadru profesional pentru discutarea, formularea și promovarea valorilor instituționale autentice într-un mod participativ.

– *Puncte forte.* De asemenea, în cadrul sesiunilor s-au oferit timp și oportunități pentru identificarea punctelor forte proprii, pe care cadrele didactice se pot baza, pentru a produce schimbări în practicile școlare, concretizate în abilități necesare pentru administrarea schimbărilor. În acest context, au fost menționate calitățile personale, competențele psihopedagogice, deschiderea pentru schimbare, competențele psihosociale și manageriale. Mai puțin au fost menționate abilitățile și capacitățile necesare unui lider: asumarea conducerii, implicare, delegare, viziune strategică, proactivitate, inteligență emoțională etc. Ținînd cont de aceste opinii în sesiunile de formare, inclusiv în procesul de planificare și realizare a cercetărilor-acțiune, am consolidat aceste abilități, contribuind la manifestarea profesională a cadrului didactic lider.

– *Nevoi.* Referitor la nevoile de dezvoltare, cadrele didactice incluse în experiment consideră că ar avea nevoie să-și dezvolte în continuare competențele psihosociale și de specialitate, să colaboreze cu profesori atît din instituția pe care o reprezintă, cît și din afara ei; să devină mai încrezători (74% respondenți); să fie proactivi ("să simtă pulsul schimbării/ riscurile"). Iar pentru a produce schimbări în activitățile desfășurate în școala pe care o reprezintă, au menționat necesitatea

unui suport metodologic în vederea realizării managementului schimbării și a unor modele de bune practici.

În urma clarificării valorilor profesionale, subiecții au identificat problemele cu care se confruntă în activitatea profesională, răspunzând la întrebarea *Ce aș vrea să schimb / să fie altfel decât este acum?* Aspecte problematice au fost analizate din diferite perspective, inclusiv aria de acoperire, resursele disponibile pentru soluționare, necesitatea implicării altor actori în vederea identificării în comun a soluțiilor, raportarea la valorile personale și valorile instituționale. Acest proces a facilitat determinarea subiectului pentru proiectul de cercetare-acțiune. *La analiza și identificarea problemelor s-a pus accentul ca acestea să fie deduse în mod direct din activitatea curentă, să vizeze un aspect îngust, posibil de soluționat în condițiile instituției și cu resursele disponibile, inclusiv pornindu-se de la fapte / cazuri concrete, cu specificarea categoriei de elevi sau un singur elev.* Acestea au fost incluse într-o *Declarație reflexivă inițială*, care oferă o imagine realistă și foarte concretă despre problemă și eventuale căi de soluționare a acesteia (Anexa 3).

Dat fiind faptul că majoritatea subiecților nu aveau abilitatea de analiză și identificare a problemei conform structurii propuse de instrumentul din MMLE, a fost nevoie de 4 sesiuni de intervenție psihopedagogică specifică, cu axare pe dezvoltarea abilităților de identificare și prioritzare a problemei, de formulare a acesteia, de analiză a datelor empirice, de schițare a unei strategii de investigare a problemei și de sistematizare a informației.

La etapa de planificare a acțiunii a fost valorificată experiența subiecților la acest capitol, ei fiind frecvent antrenați în acest proces conform misiunii didactice pe care o au. Totuși, în cadrul sesiunilor de formare au fost abordate, în mod special, aspecte importante care țin de:

- *Importanța consultării colegilor cu privire la o agendă pentru schimbare.* Reiterăm că la acest subiect s-au dezbătut avantajele și dezavantajele consultării agendei personale de schimbare cu un număr mai mare de cadre didactice, indiferent de statutul lor profesional și experiența de muncă. S-au oferit practici pozitive internaționale, care confirmă necesitatea și importanța colaborării și cooperării în cadrul instituției și extinderea cercului de persoane consultate. Numai după această negociere profesională, în cadrul comunității de învățare, inițiativa are o șansă să fie susținută la nivelul întregii școli.
- *Aplicarea MMLE, inclusiv prin utilizarea materiale didactice și a instrumentelor metodologice* care direcționează activitatea de dezvoltare în cadrul Leadershipului educațional și care sînt incluse într-un ghid al profesorului lider (Anexa 5). Astfel, fișele propuse structurează ideile împărtășite în cadrul discuțiilor cu administrația și colegii, ghidează procesul de reflecție,

stimulează și coordonează planificarea și revizuirea acțiunilor de dezvoltare – toate acestea fiind proiectate pentru a ajuta membrii colectivului didactic să cunoască, să înțeleagă, să ia inițiativă și să susțină proiectele de dezvoltare. Acest fapt consolidează imaginea cadrului didactic lider, sprijinindu-l să-și fortifice autoritatea epistemică la nivel de comunitate profesională.

- *Importanța suportului din partea conducerii școlilor*, care trebuie să fie considerată, mai degrabă, drept partener decât client în acest efort. Acest lucru necesită o predispoziție spre o abordare a leadershipului participativ și colaborativ, care duce la dezvoltarea unei culturi profesionale unde inovația, asumarea de riscuri, colaborarea și construirea cunoștințelor profesionale sînt apreciate la justa valoare, iar profesorul, alături de timid și neîncrezut, obține un sprijin important în procesul de manifestare ca lider în comunitatea profesională.
- *Planificarea impactului*. Planificarea și conștientizarea impactului proiectului de dezvoltare realizat în baza unei cercetări-acțiune reprezintă un aspect-cheie în procesul respectiv și fiecare cadru didactic lider și-a planificat din start impactul proiectului său. La acest capitol s-a accentuat importanța pașilor mici, a schimbărilor mici făcute de fiecare cadru didactic în lansarea și realizarea unei schimbări de amploare. În baza fișelor de la anexa 5 am contribuit la conștientizarea impactului de către cadrele didactice și manageriale și i-am sensibilizat în vederea necesității încurajării cadrelor didactice să preia rolul de lider, să vină cu inițiativă și să se implice activ în procesul de îmbunătățire a calității educației.

În urma acestui demers formativ, pentru implementarea proiectului de dezvoltare, a fost propus un plan de acțiuni (*Anexa 5*), în baza căruia au demarat cercetările-acțiune ce stau la baza proiectului de dezvoltare și constituie miezul Leadershipului educațional.

Din eșantionul experimental au fost selectate 15 proiecte de cercetare-acțiune, în vederea monitorizării acestora și analizei multiaspectuale a produselor cercetării din perspectiva aplicării corecte și coerente a metodologiei Leadershipului educațional, inclusiv: elucidarea valorilor și intereselor profesionale, corespunderea acestora cu valorile promovate la nivel de instituție / comunitate, determinarea modului în care subiecții au acționat strategic în procesul de implementare a cercetării-acțiunii, planificarea și evaluarea impactului (a se vedea Tabelul 3.4).

Tabelul 3.4. Probleme soluționate prin cercetări-acțiune la nivel de clasă / școală

	Valorile	Problema	Subiectul	Echipa implicată/ consultată	Impactul (tipul de impact)	Indicatori de impact
1.	Performanța, munca în echipă, transparență decizională	Utilizarea insuficientă a tehnologiilor informaționale în context administrativ afectează calitatea managementului	Aplicarea tehnologiilor informaționale în asigurarea unui management de calitate	- Echipa administrativă din instituție - Elevi - Diriginți - Manageri din alte instituții	- Impact asupra școlii - Impact asupra cadrelor didactice	• Optimizarea calității managementului prin aplicarea unui sistem informațional geografic integrat • Sporirea randamentului didactic și ameliorarea rezultatelor elevilor și profesorilor în procesul de învățământ
2.	Performanța, inovația	Calitatea lecțiilor de chimie este afectată de aplicarea insuficientă a tehnologiilor informaționale	Utilizarea softului educațional și al tablei interactive la lecțiile de chimie	- Elevi - Cadre didactice de științe reale din instituție și din afara ei	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Sporirea randamentului didactic și ameliorarea rezultatelor elevilor la chimie prin utilizarea softului educațional pentru această disciplină • Diseminarea operativă și amplă a rezultatelor înregistrate
3.	Performanța, cooperarea, munca în echipă	Stilul autoritar al cadrului didactic și climatul de comunicare închis constituie obstacole în procesul de dezvoltare a creativității	Dezvoltare creativității elevilor prin utilizarea metodelor interactive la lecțiile de limbă engleză	- Elevi - Cadre didactice din instituție	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Dezvoltarea creativității elevului în procesul de utilizare a limbii engleze • Îmbunătățirea relațiilor profesor-elev, elev-elev
4.	Inovația, cooperarea	Gândirea logico-matematică este slab dezvoltată la elevi	Stimularea analizei și sintezei în gândirea	- Elevi - Cadre didactice din instituție	- Impact asupra elevilor - Impact	• Ameliorarea procesului educațional • Sporirea funcționalității noțiunilor matematice în diverse

			matematică prin intermediul rezolvării problemelor cu text	- Profesori din instituțiile vecine	asupra cadrelor didactice	contexte de viață
5.	Cooperarea, munca în echipă, performanța	Valorificarea insuficientă a noțiunilor gramaticale în limbajul oral afectează formarea competențelor de comunicare în limba engleză	Dezvoltarea abilităților de comunicare la lecțiile de limbă engleză	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba engleză pe termen lung • Însușirea conștientă și semnificativă a noțiunilor gramaticale de către elevi • Îmbunătățirea activității educaționale prin consolidarea relațiilor de parteneriat cu elevii și profesorii-colegi
6.	Inovație, creativitate, entuziasm	Lipsa de atractivitate a școlii este determinată de strategiile didactice tradiționale pe care le utilizează cadrele didactice	Învățarea creativă în cadrul orelor de limba și literatura română în ciclul primar	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Optimizarea comportamentului unor elevi • Sporirea gradului de participare a elevilor în cadrul activităților propuse • Creșterea nivelului de implicare a cadrelor didactice în identificarea soluțiilor în comun
7.	Respectul pentru profesie, creativitate, libertate de exprimare, inovația	Interesul scăzut al unor elevi la matematică este cauzat de lipsa de atractivitate a lecțiilor de matematică și nivelul scăzut de înțelegere a acesteia	Cum poate deveni matematica atractivă pentru elevii de gimnaziu	- Elevi - Profesori din cadrul catedrei	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Sporirea interesului pentru matematică ca disciplină de studiu • Implementarea și diseminarea sistematică a unor idei și practici inovative

8.	Inovație, creativitate, entuziasm	Nivelul scăzut de motivație al elevilor pentru studierea limbii ruse în contextul actual	Optimizarea activităților diferențiate în cadrul orelor de limba și literatura rusă	- Elevi - Cadre didactice cadrul catedrei și instituției	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Sporirea calității demersului didactic diferențiat și individual • Optimizarea competențelor de autoevaluare și monitorizare reciprocă a elevilor/ elevului • Creșterea interesului pentru studii
9.	Inovație, creativitate, performanță, sănătate	Educația pentru un mod sănătos de viață nu se realizează plenar din cauza abordării insuficiente a interdisciplinarității	Abordarea interdisciplinară a educației printr-un mod sănătos de viață	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Sporirea calității procesului educațional prin promovarea interdisciplinarității • Îmbunătățirea parteneriatului profesor-profesor și depășirea barierelor existente între disciplinele școlare
10	Inovație, creativitate, lucru în echipă	Aplicarea insuficientă a strategiilor interactive în cadrul orelor de engleză nu permite dezvoltarea / formarea competențelor de comunicare	Eficientizarea strategiilor didactice în cadrul orelor de limbă engleză	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Ameliorarea randamentului școlar • Consolidarea relațiilor profesionale în cadrul instituției, inclusiv prin elemente de mentorat • Îmbunătățirea cooperării profesionale
11	Performanță, cooperare, încurajare	Aplicarea sistematică a puterii autorității și poziției la nivel de clasă nu asigură formarea unor relații constructive profesor-elev	Îmbunătățirea relației profesor-elev ca dimensiune a managementului clasei	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra elevilor Impact asupra cadrelor didactice	• Inițierea și menținerea de parteneriate educaționale în vederea soluționării unor probleme concrete • Consolidarea relațiilor profesionale în cadrul instituției, inclusiv prin oferirea de consultanță profesională
12	Cooperare,	Motivația slabă a	Formarea	- Elevi	- Impact	• Aplicarea și diseminarea unor

	încurajare, schimb de experiență, creativitate	elevilor pentru o învățare continuă afectează formarea competenței de a învăța să înveți	competenței de a învăța să înveți prin stimularea motivației de învățare	- Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	strategii specifice de motivare a elevilor • Creșterea nivelului de implicare a cadrelor didactice în identificarea soluțiilor în comun
13	Inovație, creativitate, performanță, cooperare	Conștientizarea slabă de către elevi a faptului că studiul chimiei presupune aplicarea unor cunoștințe și deprinderi obținute și la alte discipline diminuează reușita elevilor	Abordarea interdisciplinară a orelor de chimie	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra elevilor - Impact asupra cadrelor didactice	• Îmbunătățirea reușitei academice a elevilor • Sporirea gradului de participare a tuturor cadrelor didactice în procesul de planificare și implementare a unor activități interdisciplinare
14	Performanță, cooperare	Cunoașterea și valorificarea insuficientă a inteligențelor multiple afectează dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză	Formarea competențelor de comunicare în limba engleză prin explorarea inteligențelor multiple	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra școlii - Impact asupra cadrelor didactice	• Consolidarea relațiilor profesionale cu profesori din alte instituții • Creșterea randamentului didactic și îmbunătățirea rezultatelor elevilor la limba engleză
15	Cooperare, încurajare, schimb de experiență	Abordarea colectivă a elevilor nu permite cunoașterea și valorificarea plenară a potențialului fiecărui elev	Valorificarea inteligențelor multiple la orele de limbă și literatură română (clasa IX)	- Elevi - Cadre didactice din instituție - Cadre didactice din instituțiile vecine	- Impact asupra școlii - Impact asupra cadrelor didactice	• Creșterea stimei de sine a elevilor din clasele gimnaziale • Sporirea interesului profesorilor din instituție pentru o altă abordare a conținuturilor

Reiterăm că un aspect abordat, în mod special, atât în procesul de formare a subiecților, cât și în timpul implementării cercetărilor-acțiune a ținut de proiectarea impactului, or, demersurile investigaționale au potențialul de a produce schimbare în mod complex. O bună planificare a acestor efecte la nivel de clasă, școală, comunitate profesională îl va maximaliza. În urma monitorizării procesului de implementare a proiectului de cercetare-acțiune și evaluarea produsului, am constatat următoarele:

Tabelul 3.5. Indicatorii de calitate ai proiectelor de cercetare acțiune

Indicatori de calitate ai proiectelor de cercetare-acțiune	Nivel de realizare minim	Nivel de realizare mediu	Nivel de realizare avansat
Prezența tuturor componentelor proiectului de cercetare-acțiune	1	1	13
Relevanța argumentelor aduse asupra necesității de rezolvare a problemelor identificate	2	2	11
Gradul de realizare a scopului și obiectivelor propuse, inclusiv fezabilitatea acestora	1	6	8
Sucesiunea logică a activităților psihopedagogice din planul de acțiuni	2	4	9
Valoarea practică a cercetării	0	4	11
Acuratețea și corectitudinea prezentării surselor consultate	0	1	14
Planificarea impactului și descrierea argumentată a impactului vizat la nivel de clasă, școală, comunitate	3	4	8
Reflectarea experiențelor proprii	1	3	11
Reflectarea experienței colegilor consultați	3	5	7
Cunoștințe profesionale formate	2	1	12

Fiecare proiect de cercetare-acțiune și dezvoltare profesională a fost monitorizat pe toată perioada experimentului și s-a evaluat la finalul implementării acestor proiecte. Astfel, din punct de vedere cantitativ, evaluarea acestora s-a realizat printr-o grilă cu indicatori și aprecieri pe o scală de la 1 la 3: 1- minim; 2- unele compartimente lipsesc sau nu sînt completate suficient și 3 – toate sînt completate/elaborate/implementate, conform tuturor exigențelor MMLE. Din cele 15 proiecte la 12 au fost prezente toate compartimentele, necesitînd intervenții și completări minime din partea formatorilor, la alte 2 au lipsit unele componente: planificarea impactului și descrierea argumentată a impactului vizat la nivel de clasă, școală, comunitate. De asemenea, gradul de realizare a scopului și obiectivelor propuse, inclusiv fezabilitatea acestora, a fost reliefat doar de către 55% dintre subiecți. Faptul că aceste aspecte sînt mai puțin abordate în proiecte reliefează experiența insuficientă în planificarea impactului și raportarea soluționării problemei la îmbunătățirea nu doar a activității practice la nivel de clasă, ci și la rezultate / efecte pozitive asupra optimizării funcționării școlii și comunității, în general. O altă problemă a ținut de reflectarea experienței și a suportului colegilor, care nu a fost identificat în toate lucrările, chiar dacă în 70% dintre acțiuni implicarea acestora a fost evidentă. Intervențiile și suportul profesorilor-colegi nu a fost documentat, acordîndu-li-se o importanță mai mică în procesul de implementare a cercetărilor-acțiune.

3.3. Evaluarea impactului activității profesorilor lideri în cadrul comunităților educaționale

I. Impactul proiectelor de dezvoltare profesională realizate în baza cercetărilor acțiune.

Conform sintezei celor 30 proiecte de dezvoltare, menționăm că impactul acestora, conform planificării inițiale, s-a manifestat la diferite nivele:

I) Impact la nivel de elevi

Impactul asupra elevilor s-a realizat prin *îmbunătățirea reușitei (a)*. Astfel, s-au ameliorat rezultatele la testări sau examene la limba română, chimie, limba engleză. (Proiecte cercetări-acțiune: Valorificarea inteligențelor multiple la orele de limbă și literatură română (clasa IX), Formarea competenței de a învăța să înveți prin stimularea motivației de învățare, Formarea competențelor de comunicare în limba engleză prin explorarea inteligențelor multiple, Eficientizarea strategiilor didactice în cadrul orelor de limbă engleză). De asemenea, la elevi au fost înregistrate efecte pozitive asupra *atitudinii (b)*: au fost încurajate atitudini pozitive față de școală și față de anumite discipline: matematica, chimia, limba și literatura română, limba engleză. A crescut nivelul motivației pentru învățare și au fost consolidate încrederea în sine și nivelul de autoapreciere a elevilor (Proiecte cercetări-acțiune: Valorificarea inteligențelor multiple la orele de limbă și

literatură română (clasa IX); Formarea competențelor de comunicare în limba engleză prin explorarea inteligențelor multiple; Formarea competenței de a învăța să înveți prin stimularea motivației de învățare; Cum poate deveni matematica atractivă pentru elevii de gimnaziu). De asemenea, au fost înregistrate îmbunătățiri în *manifestările comportamentale* ale unor elevi care au fost vizați în cercetările-acțiune desfășurate (c).

II) Impact asupra profesorilor (subiecții experimentului)

Impactul asupra subiecților experimentului – profesorii-lideri – s-a manifestat prin *îmbunătățirea practicilor educaționale (a)*. Subiecții experimentului, împreună cu profesorii-colegi, au studiat, adaptat și aplicat noi procedee didactice (100% proiecte); au îmbunătățit practicile existente (75%). De asemenea, un impact important s-a înregistrat asupra dezvoltării personale și profesionale: au fost învățate și aplicate noi abilități și strategii de lucru, au fost formate cunoștințe noi și o înțelegere mai profundă a aspectele psihopedagogice; în procesul elaborării și implementării proiectelor s-au dezvoltat calități personale importante pentru meseria de profesor (inteligență emoțională, asumarea conducerii, viziune strategică, conștiință de sine, încredere în sine). Profesorii-lideri au învățat să stabilească mai exact direcția în care merg și să se dedice mai serios scopurilor de viitor.

III) Impactul asupra școlii ca organizație

Referitor la impactul asupra școlii, putem menționa că acesta s-a manifestat mai puțin la capitolul *structuri și procese organizaționale (a)*, realizându-se, mai mult, prin promovarea și adoptarea unor modele de lucru centrate pe colaborare și cooperare, caracteristice comunităților profesionale de învățare. În același timp, însă, s-a înregistrat un impact considerabil la *sporirea nivelului de cultură organizațională și capacitate (b)*. Astfel, s-a constatat îmbunătățirea relațiilor colegiale și a sporit calitatea discursului profesional; convingerile și valorile au devenit mai coerente, iar practicile mai consecvente. Datele obținute în procesul de investigație au o utilizare mult mai largă la nivel de instituție.

De asemenea, conform rezultatelor experimentului și ale evaluării celor 3 instituții în calitate de comunități de învățare la începutul experimentului, dar și la sfârșit (*a se vedea anexa 11*), am constatat *un impact pozitiv al profesorilor lideri asupra instituției*, în primul rând, prin îmbunătățirea procesului educațional și sporirea influenței cadrelor didactice în școală. Menționăm, în același context, schimbări la nivel de relații dintre profesori, acestea devenind mai deschise – cadrele didactice se încurajează și se susțin reciproc. Profesorii colaborează frecvent în procesul de predare, planificare, învățare, auto-evaluare etc. Un moment important, care subliniază impactul antrenării

cadrelor didactice în Leadershipul educațional, este că toți, atât managerii, cât și profesorii, elevii, părinții împărtășesc aceeași viziune despre prioritățile de dezvoltare ale școlii și despre cum ar trebui abordate, iar responsabilitatea pentru nivelul de performanță a școlii este împărțită. Profesorii sînt foarte interesați și se implică în procesul de dezvoltare profesională atât individual, cât și în grup, iar școala dezvoltă noi modalități de practică și își îmbunătățește continuu calitatea activității. În același context, menționăm că elevii sînt considerați parteneri în procesul de învățare, fiind consultați în ceea ce privește conținutul învățării, modul și locul de învățare. Majoritatea persoanelor din școală sînt de părerea că rolul profesorului este de a promova schimbarea atât în școală, cât și în afara ei. Un aspect ce merită subliniat este faptul că s-a schimbat atitudinea elevilor, le place să vină la școală, majoritatea sînt mîndri de școala lor și se identifică cu ea.

II. Manifestarea profesorilor lideri la diferite nivele. În baza cercetărilor acțiune și a demersului formativ propriu-zis, am evaluat manifestarea profesorilor lideri din grupul experimental, conform nivelurilor Leadershipului educațional, materializate cantitativ în Tabelul 3.6.

Tabelul 3.6. Manifestarea profesorilor conform nivelurilor Leadershipului educațional

	Nivele	Indicatori de manifestare a profesorilor lideri	Grup experimental	Grup de control
	Nivelul I	1. Formulează propria viziune de dezvoltare profesională	83%	70%
		2. Proiectează și realizează o cercetare-acțiune	100%	50%
		3. Soluționează aici și acum probleme profesionale prin cercetare aplicativă curentă	93%	58%
		4. Îmbunătățește continuu practica la clasă	90%	50%
		5. Elevii săi demonstrează performanțe academice îmbunătățite în comparație cu anul precedent de studii	67%	57%
		6. Este deschis să colaboreze cu colegii din instituție	100%	75%
	Nivelurile II și III	1. Participă la formularea viziunii instituției	83%	25%
		2. Se implică la elaborarea Planului de Dezvoltare Strategică	80%	21%

	3. Ia parte la luarea și realizarea deciziilor	76%	58%
	4. Împărtășește și influențează colegii prin rezultatele obținute în realizarea cercetărilor-acțiune	67%	42%
	5. Proiectează și realizează în comun o cercetare-acțiune	100%	10%
	6. Soluționează aici și acum probleme profesionale prin cercetare și colaborare	83%	30%
	7. Contribuie la îmbunătățirea practicilor de predare-învățare-evaluare din instituție	100%	58%
	8. Participă la diferite evenimente de dezvoltare profesională	100%	75%
	9. Manifestă inițiativă și contribuie la promovarea imaginii instituției	93%	57%
	10. Este recunoscut de colegi ca autoritate profesională într-un anumit domeniu	67%	25%

Putem deduce, într-o manieră de sinteză, faptul că profesorii lideri din lotul experimental au demonstrat cunoștințe îmbogățite cu privire la prestația liderului la diferite nivele; abilități performante de lider, inclusiv, desfășurarea unei cercetări acțiune, viziune strategică, participarea la luarea deciziilor, manifestarea inițiativei și impunerea ca autoritate profesională epistemică. La nivel de atitudini, manifestă valori profesionale ce corelează cu ale instituției pe care o reprezintă, promovînd imaginea acesteia, și se implică în dezvoltarea strategică a ei.

III. Cunoașterea, înțelegerea și aplicarea principiilor și metodologiei Leadershipului educațional. Reprezentările subiecților experimentali și de control

După realizarea experimentului formativ și, implicit, a aplicării Modelului Metodologic al Leadershipului educațional, conceput de noi, am aplicat chestionarul Nr. 2 (Anexa 8). Pentru a demonstra dacă diferențele dintre grupul de control și experimental sînt semnificative, am apelat la metode de prelucrare statistică a datelor: criteriul t – profesor, compararea a două proporții:

$$t = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 * q_1}{n_1} + \frac{p_2 * q_2}{n_2}}}$$

Întrebările din chestionar s-au axat pe reprezentările subiecților experimentali vizavi de aspecte principiale ce țin de cunoașterea, înțelegerea și aplicarea principiilor și metodologiei Leadershipului educațional, care sînt descrise și reprezentate grafic în continuare.

Tabelul 3.7. Competențele de bază ale profesorului de succes în societatea actuală

	Competența de specialitate	Competența psihopedagogică	Competența socială și managerială
Grup experimental	86,67 %	80 %	100 %
Grup control	63,33 %	75 %	40 %
t	2,65		9,49
p	0,05		0,000

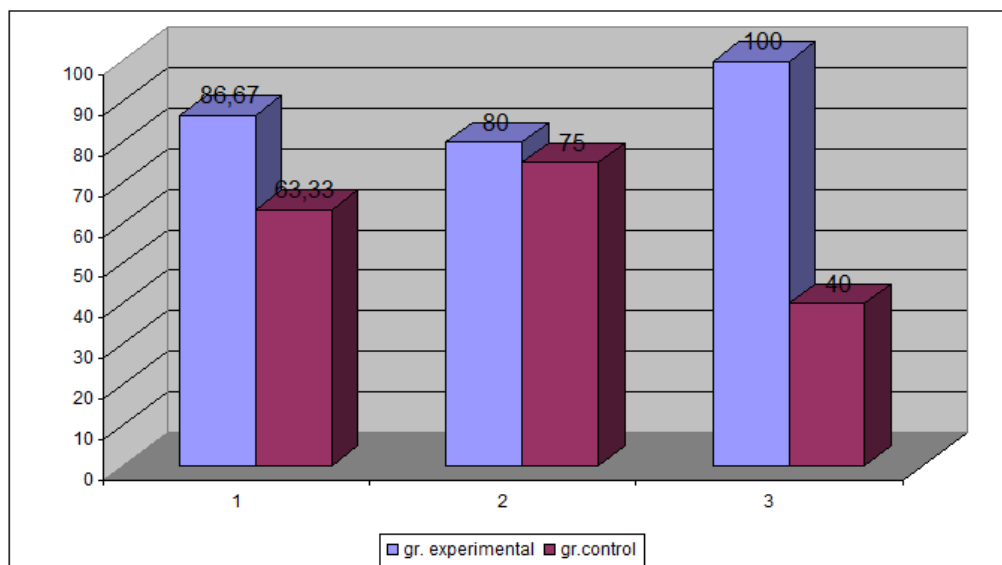


Figura 3.7. Competențele de bază ale profesorului de succes în societatea actuală

Competențele de bază ale profesorului de succes în societatea actuală. Conform rezultatelor prelucrate în mod statistic (Tabelul 3.7.), am constatat că subiecții din grupul experimental consideră drept competențe de bază competențele sociale și manageriale, care se compun din capacități, cum ar fi organizarea elevilor, stabilirea de responsabilități în grup, stabilirea relațiilor de cooperare, organizarea, coordonarea, îndrumarea și motivarea și luarea deciziilor în funcție de situație [1, p.78], acordându-le punctaj maxim (100%), și competențele de specialitate (86,67%), astfel evidențiindu-se o dinamică pozitivă categorică în atitudinea subiecților față de importanța competențelor date în prestația cadrului didactic de succes și, în mod indirect, putem deduce eficiența în aplicarea MMLE.

Tabelul 3.8. Rolurile frecvent abordate de către cadrele didactice în activitatea profesională

	1. Lider	2.Moderator	3.Educator	4.Formator	5.Evaluator	6.Mentor
Grup experimental	26,67 %	17,78 %	6,67 %	23,33 %	1,11 %	24,44 %
Grup control	5,55 %	23,89 %	32,77	8,33 %	21,11	8,33
t	4,26		5,96	3,05	6,19	3,24
p	0,001		0,000	0,01	0,000	0,001

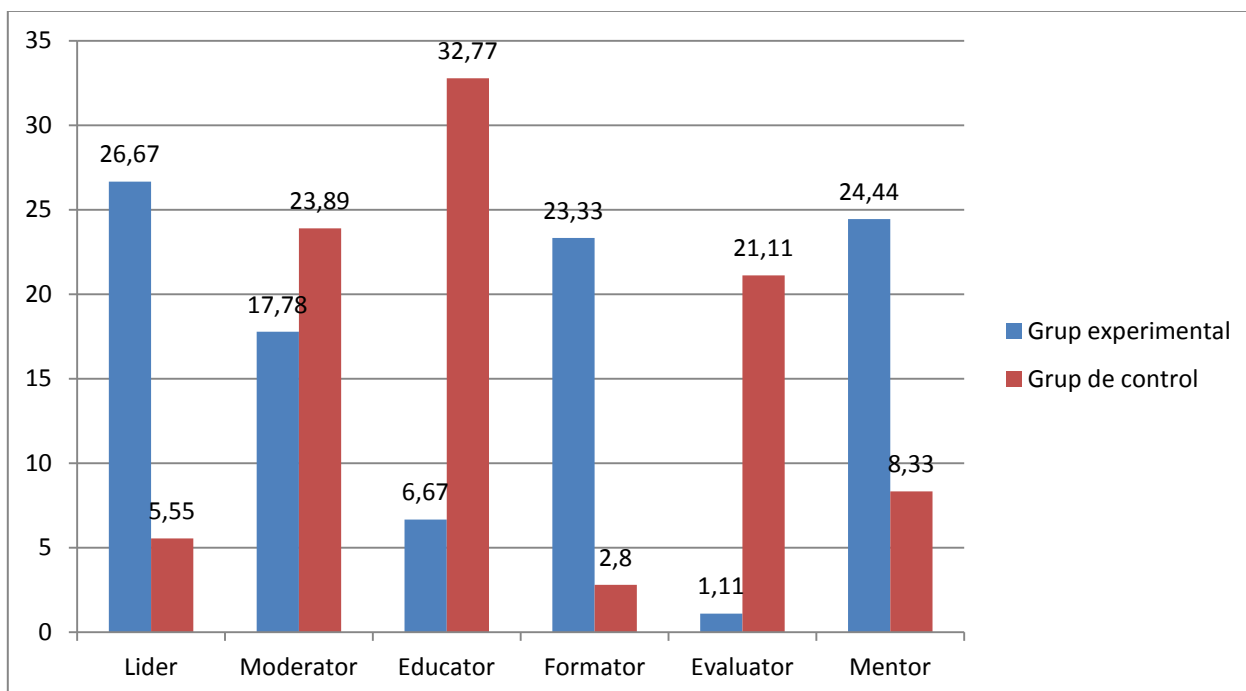


Figura.3.8. Rolurile frecvent abordate de către cadrele didactice în activitatea profesională

Rolurile frecvent abordate de către cadrele didactice în activitatea profesională se relevă prin diferența dintre grupul experimental și cel de control (Figura 3.8.). Astfel, subiecții experimentali consideră prioritare rolurile de lider (26,67%), mentor (24,44%) și formator (23,33%), pe când grupul de control evidențiază rolurile de educator, moderator, și evaluator, axându-se pe activitatea la clasă propriu-zisă și pe performanțele / rezultatele care îi vizează individual. În schimb, subiecții din cercetarea-pilot au extins viziunea referitoare la rolurile profesionale, punând accentul pe relaționarea cu ceilalți colegi și pe influența profesională exercitată asupra acestora. În baza acestora, considerăm că programul experimental a reușit să contribuie la sensibilizarea profesorilor și la extinderea conceptului de leadership, oferind un spectru multidimensional al rolurilor cadrului didactic.

Tabelul 3.9. Activitățile principale în cadrul cărora se manifestă abilitățile de lider

	1.Ședință de catedră	2.Activitate extrașcolară	3.Lecție	4.Mentorat	5.Activități la nivel de școală/comunitate	6.Ședință cu părinții
Grup experimental	21,11 %	18,89 %	16,67 %	22,22 %	21,11 %	0
Grup control	22,01%	30,19%	0	0	0	15,09%
t		2,05	4,24	5,07	4,90	5,31
p		0,05	0,001	0,000	0,000	0,000

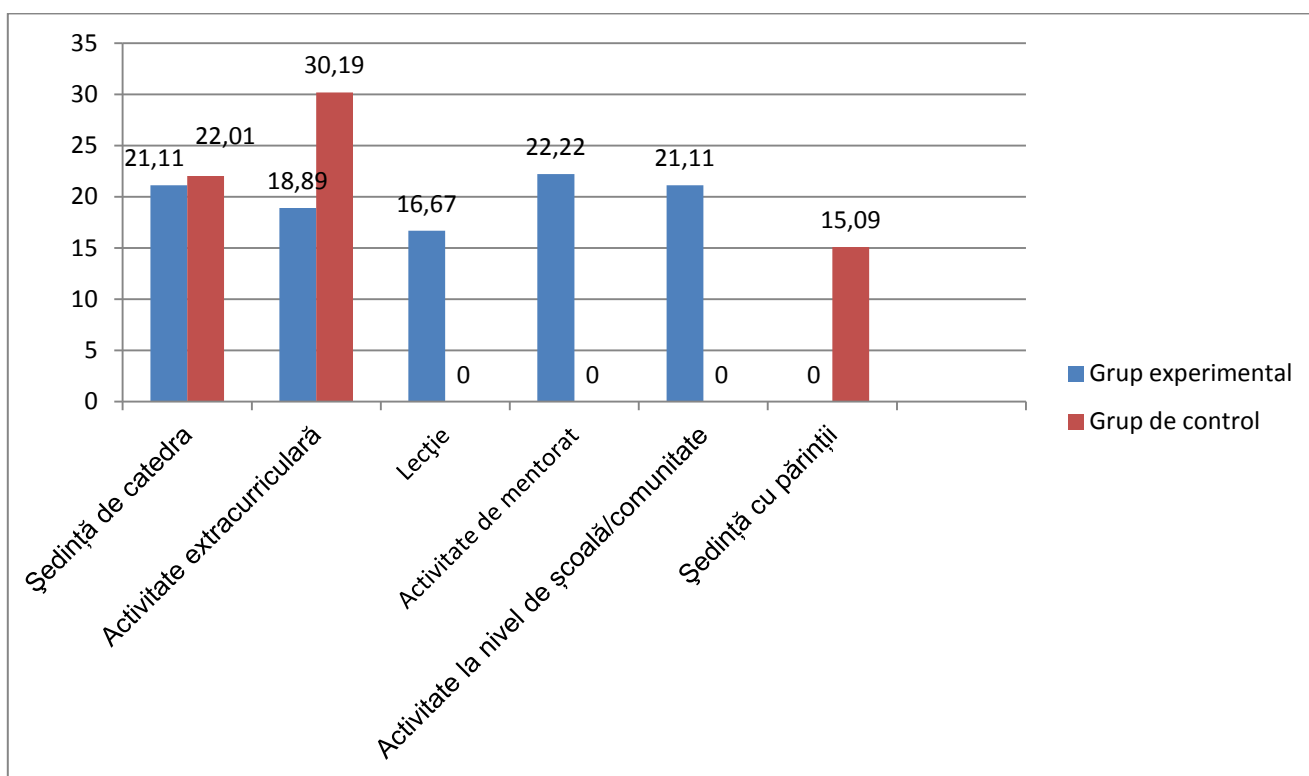


Figura 3.9. Activitățile principale în cadrul cărora se manifestă abilitățile de lider

*Abilitățile de lider ale cadrului didactic se manifestă în cadrul mai multor activități profesionale. Important este că grupul experimental a acordat o atenție relativ egală tuturor acestor activități, considerându-le deopotrivă elocvente pentru manifestarea potențialului de lider, iar grupul de control a menționat în acest sens doar 3 activități: activitățile extrașcolare, ședințele de catedră și ședințele cu părinții. O activitate evidențiată de grupul experimental în mod firesc și totalmente ignorată de grupul de control a fost *lecția*, aceasta trezește nedumerire, deoarece totuși activitatea de bază a profesorului este predarea la clasă și toate abilitățile de leadership trebuie să fie canalizate în special spre procesul de predare-învățare-evaluare propriu-zis.*

Un indicator de succes al programului experimental este și activitatea de mentorat, remarcată de 22,22% din subiecții-pilot. Întrebarea a 4-a din chestionar a avut intenția să scoată în evidență *opțiunile prioritare vizavi de caracteristicile / funcțiile profesorului lider*. Dacă grupul de control a

menționat că un profesor, pentru a fi considerat lider, trebuie să aibă, în primul rând, o funcție de conducere, atunci subiecții experimentali, în mod firesc, au optat, în primul rând, pentru profesorul cu viziune, or, viziunea este o trăsătură definitorie a unui lider, inclusiv un element al gândirii strategice.

Tabelul 3.10. Opțiunile subiecților vizavi de caracteristicile / funcțiile profesorului lider

		Grup experimental	Grup control	t	p
1.	Profesor cu viziune	4,43	1,4	2,97	0,01
2.	Profesor ce organizează activități în cadrul școlii	3,95	3,73		
3.	Profesor cu funcție de conducere	1,95	5,34	3,65	0,001
4.	Profesor care sprijină colegii	3,84	3,8		
5.	Profesor care participă la luarea de decizii	2,98	3,06		
6.	Profesor care cercetează și promovează rezultate	3,49	2,75		

Meseria de pedagog presupune o dimensiune umană extrem de puternică, respectiv aceasta implică nu doar competențe, ci și atitudini, valori, conștiință profesională. Universul axiologic al cadrului didactic obișnuit, dar și lider reprezintă un fundament pentru prestația sa profesională și realizarea plenară a misiunii personale și instituționale. Valorile în calitate lor de ”exigențe de conștiință” (L. Rusu) asigură eficiența profesională, contribuind la ameliorarea continuă a procesului educațional. Calitatea ca valoare-scop și democrația ca valoare-mijloc au fost apreciate de ambele grupuri ca fiind valori importante, pe care le posedă un profesor (Tabelul 3.11).

Tab.3.11. Valorile cadrelor didactice

	1.Calitate	2.Competență	3.Democrație	4.Parteneriat	5.Autoperfecționare
Grup experimental	63,33 %	0	63,33 %	75 %	20%
Grup control	56,67 %	75 %	65 %	0	26,67%
t		12,97		12,97	
p		0,000		0,000	

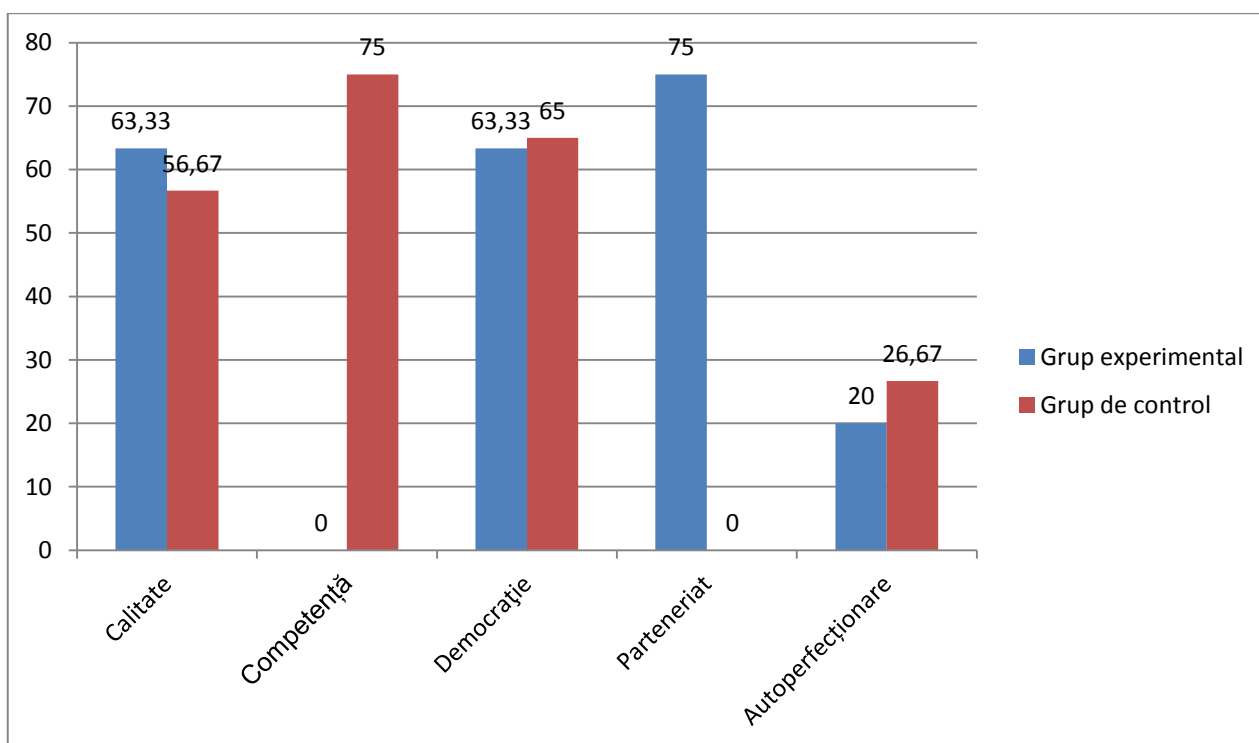


Figura 3.10. Valorile cadrelor didactice

Profesorul-lider, în viziunea ambelor grupuri, se bazează pe valorile-scop *profesionalism* și *competență*. În același timp, însă, s-a înregistrat o diferență semnificativă cu privire la rolul viziunii profesionale ca valoare-mijloc care apare în cercetarea noastră, inclusiv în experiment ca reper pedagogic, manifestat în procesul de planificare a dezvoltării profesionale și a proiectării strategice a instituției (Tabelul 3.12). De asemenea, autoperfecționarea, ca valoare-mijloc pentru atingerea valorilor-scop *profesionalismul* și *comunicarea profesională*, se impune la grupul experimental și denotă schimbarea mentalității profesorilor formați cu privire la importanța dezvoltării profesionale permanente și inițierea și menținerea unor comunități dinamice de învățare, în cadrul cărora comunicarea reprezintă un element-cheie.

Tabelul 3.12. Valorile profesorului lider

	Profesionalism	Viziune	Comunicare profesională	Competență	Autoperfecționare	Creativitate
Grup experimental	100 %	86,67 %	83,33 %	93,33 %	60 %	
Grup control	93,33 %	8,33 %	-	83,33 %	13,33 %	75
t		10,94	12,25		4,68	13,39
p		0,000	0,000		0,000	0,000

Încercînd să clarificăm ce îl motivează pe profesorul de astăzi să devină lider, atît din perspectiva subiecților experimentali, cît și a celor de control, am stabilit că există diferențe semnificative, determinate inclusiv de eficiența Metodologiei Leadershipului educațional în vederea schimbării atitudinii față de rolul și misiunea profesorului-lider și abordarea acestuia din punct de vedere al teoriei Leadershipului educațional. Astfel, conform răspunsurilor oferite de lotul experimental, pe profesorul de astăzi îl motivează să devină lider, în primul rînd: dorința și necesitatea de a îmbunătăți practica la clasă (100%), autoperfecționarea permanentă și disponibilitatea de participare la procesul de optimizare continuă a instituției (86,67), realizarea unui învățămînt de calitate (80%). Aceste motive se regăsesc în reperele psihopedagogice ale Leadershipului educațional și au constituit acum 20 de ani un punct de start pentru aplicarea teoriilor leadershipului în educație, inclusiv în vederea împuternicirii cadrului didactic de a-și îmbunătăți prestația pedagogică și de a-și extinde profesionalismul. Lotul de control, în mod firesc, nefiind implicat în stagiul de dezvoltare profesională, a menționat cu totul alte motive, ce țin mai degrabă de abordarea leadershipului din perspectivă clasică sau exclusiv avansarea în carieră: obținerea performanțelor manageriale (58,33), necesitatea de a-și manifesta temperamentul și caracterul de lider (43,33%), un loc de muncă bine plătit (41,66%). Totuși, putem menționa că printre motivele enunțate de aceștia se numără și schimbările care au loc în societate, cerințele sistemului educațional, fapt care sugerează conștientizarea de către subiecți că, pentru a face față unei schimbări, este nevoie de abilități de leadership.

Un alt aspect investigat în evaluarea finală, prin aplicarea chestionarului, ține de factorii care contribuie la formarea abilităților de lider ale profesorilor. Și în acest caz percepția loturilor a înregistrat diferențe semnificative. Astfel, dacă în cazul subiecților experimentali, în calitate de factori importanți, au fost menționați cultura organizațională (100%), condițiile create la nivel de instituție și susținerea colectivului (93,33%), motivația intrinsecă (80%), atunci grupul de control a reliefat temperamentul și caracterul persoanei (58,33%), talentul înnăscut și susținerea managerilor instituției (41,66%), climatul psihologic din colectiv (40%), facilitarea activităților cu cadrele didactice, ceea ce vorbește despre o percepție stereotipică despre leadership, evidențiind faptul că leadershipul e o caracteristică / trăsătură înnăscută, ceea ce nu corespunde concluziilor cercetărilor de ultimă oră în domeniu, abordarea tradițională fiind redimensionată prin teoriile leadershipului situațional și distributiv. Prin contrast, subiecții lotului experimental consideră absolut importantă crearea unor condiții favorabile pentru dezvoltarea abilităților de leadership și antrenarea cadrului

didactic într-un proces continuu de dezvoltare profesională, concretizat într-un Proiect de cercetare-acțiune/dezvoltare profesională.

Referitor la atitudinea subiecților vizavi de colegii-lideri din colectivul profesoral din care fac parte, grupul experimental s-a exprimat categoric afirmativ (100%) că sînt în școala pe care o reprezintă astfel de lideri, avînd o viziune complexă despre Leadershipul educațional, pe cînd un sfert din subiecții din lotul de control au ezitat să răspundă afirmativ la această întrebare.

Tabelul 3.13 Opinia subiecților vizavi de existența profesorilor-lideri în instituțiile pe care le reprezintă

	Da	Nu	NS
Grup experimental	100 %	-	
Grup control	75 %	25 %	
t	2,61	2,61	
p	0,05	0,05	

Analizînd și sintetizînd răspunsurile subiecților vizavi de impactul liderilor din colectiv asupra elevilor, profesorilor-colegi, școlii și comunității (Tabelul 3.14), am prioritizat indicatorii pentru a evidenția opțiunile cele mai frecvent oferite.

Tabelul 3.14. Influența / impactul liderilor în colectivele profesorale

Impact	Grupul experimental	Grupul de control
Impact asupra elevilor	influențează pozitiv atitudinea elevilor	îi motivează în activitățile didactice și extracurriculare
	contribuie la îmbunătățirea rezultatelor academice	influențează pozitiv, contribuie la obținerea performanțelor
	inspiră și mobilizează elevii	prezintă un model de urmat
Impact asupra profesorilor colegi	inspiră colegii pentru dezvoltare profesională	ajută colegii în diferite situații, intervine cu sfaturi
	contribuie la îmbunătățirea practicilor la clasă	își împărtășesc experiența
	contribuie la dezvoltarea profesională a profesorilor colegi	le trezește dorința de a se autoperfecționa continuu
Impact asupra școlii	se îmbunătățesc relațiile colegiale și calitatea activității didactice	contribuie la menținerea imaginii bune a școlii
	convingerile și valorile promovate la nivel de școală devin mai coerente	succes la rang raional și internațional
	impact pozitiv asupra imaginii școlii prin performanțele elevilor la concursurile școlare,	contribuie la obținerea performanțelor

	locale, raionale	
Impact asupra comunității	contribuie la dezvoltarea valorilor din localitate	exemplu de personalitate
	dezvoltă relațiile de parteneriat cu comunitatea locală	relațiile de parteneriat cu comunitatea locală
	se implică în activitățile comunității	se implică în proiecte comunitare

Valorificând teoria analizată în paragraful dedicat edificării Leadershipului educațional prin intermediul comunităților profesionale de învățare, ne-am propus să estimăm în ce măsură școala este o comunitate de învățare, propunându-le subiecților ambelor loturi să-și expună părerea vizavi de acest aspect. Dacă subiecții experimentali au răspuns unanim și categoric că școala pe care o reprezintă este o comunitate de învățare (Tabelul 3.15), atunci în cazul grupului de control 18,33 % dintre subiecții au răspuns negativ la această întrebare.

Tabelul 3.15. Opinia subiecților vizavi de faptul dacă este școala o comunitate de învățare

	Da	Nu
Grup experimental	100%	0
Grup de control	81,67%	18,33%
t	3,67	3,67
p	0,001	0,001

Argumentându-și opțiunea făcută, subiecții grupului experimental au menționat că școala este o comunitate de învățare pentru că: angajații școlii împărtășesc valori comune (96,67), au același scop (93,33%) și contribuie în comun la îmbunătățirea practicilor și la dezvoltarea instituțională (100%). Subiecții de control care au răspuns afirmativ la această întrebare (81,67%) consideră că școala din care vin este o comunitate de învățare, deoarece în cadrul ei sînt organizate stagii de formare (90%), profesorii sînt încurajați să participe la stagii de formare republicane (75%) și colectivul de cadre didactice este prietenos, colaborează cu APL și părinții (46,67%).

În baza rezultatelor obținute în procesul de evaluare a subiecților grupului experimental și de control, putem menționa că au fost constatate diferențe semnificative între subiecții grupului experimental și de control referitoare la:

- *Cunoștințele despre Leadershipul educațional/paideutic*: subiecții grupului experimental au demonstrat cunoștințe ample despre esența LP, strategia de LP, impactul activității profesorului-lider, comunități de învățare, cercetare-acțiune.
- *Percepția și înțelegerea rolurilor cadrelor didactice*: subiecții din cercetarea-pilot au extins viziunea referitoare la rolurile profesionale, punînd accentul pe relaționarea cu ceilalți colegi,

pe influența profesională exercitată asupra acestora, evidențiind, în mod expres, rolurile de lider, mentor și formator.

- *Aplicarea Metodologiei Leadershipului educațional și manifestarea în calitate de lider.* Subiecții experimentali au valorificat potențialul de lider, manifestându-și abilități la toate nivelele: la nivel de clasă, catedră și instituție, inclusiv prin realizarea cercetărilor-acțiune în mod individual și în echipă, consolidându-și astfel autoritatea epistemică. Participarea la procesul de luare a deciziilor și la dezvoltarea strategică a instituției reprezintă indicatori relevanți în contextul Leadershipului educațional.
- *Atitudinea față de activitățile profesionale* în cadrul cărora se manifestă abilitățile de lider ale cadrului didactic: grupul experimental a acordat o atenție relativ egală la toate activitățile profesionale pe care le desfășoară, considerându-le deopotrivă elocvente pentru manifestarea potențialului de lider, iar grupul de control a menționat, în acest sens, doar 3 activități: activitățile extrașcolare, ședințele de catedră și ședințele cu părinții. Un indicator de succes al programului experimental este și activitatea de mentorat, remarcată de 22,22% dintre subiecții pilot.
- *Valorile profesionale.* Profesorul-lider, în viziunea ambelor grupuri, se bazează pe valorile-scop profesionalism și competență. În același timp, însă, s-a înregistrat o diferență semnificativă cu privire la rolul viziunii profesionale ca valoare-mijloc care apare în cercetarea noastră, inclusiv în experiment ca reper pedagogic, manifestat în procesul de planificare a dezvoltării profesionale și a proiectării strategice a instituției.
- *Comunitățile profesionale de învățare.* Dacă subiecții experimentali au răspuns unanim și categoric că școala pe care o reprezintă este o comunitate de învățare, argumentându-și răspunsul, atunci pentru subiecții grupului de control a fost mai greu să menționeze ce înseamnă o comunitate de învățare și misiunea acesteia.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Esența strategiei Leadershipului educațional constă în antrenarea cadrului didactic într-un program complex axat pe un sistem de principii metodologice relevante și funcționale pentru dezvoltarea profesională a cadrului didactic și eficientizarea comunităților de învățare la nivel de instituție și sistem.
2. Activitatea de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în Leadershipul educațional se desfășoară cu succes doar în cazul în care sînt asigurate acțiuni deliberate de promovare și sprijin. Leadershipul educațional reprezintă o modalitate specifică de promovare a cadrelor didactice și de conducere, care abordează profesorul ca pe o persoană ce construiește și consolidează cunoștințe profesionale.
3. Activitatea continuă de dezvoltare nu vizează doar problematica de măsurare a efectelor practicilor sau de descoperire de ce anumite lucruri se întîmplă într-un fel sau altul, ci, mai degrabă, aceasta se referă la conducerea și administrarea unui proces în care toți cei implicați - profesori, elevi, părinți, școală, în ansamblu - învață să îmbunătățească în mod constant practica lor și să trăiască o satisfacție / o stare de bine pentru fiecare actor al procesului de învățămînt.
4. Paradigma metodologică elaborată de noi se constituie din cîteva etape consecutive, care derivă din logica cercetării științifice adaptate în mod firesc la procesul educațional ca atare: Clarificarea valorilor și preocupărilor profesionale, Agenda pentru schimbare, Planificarea acțiunii, Activitatea de dezvoltare, A face o diferență / schimbare în comparație cu situația inițială, Cunoștințe profesionale, A spune celorlalți ce ai făcut și ce ai aflat.
5. Subiecții grupului experimental au demonstrat cunoștințe ample despre esența LE, strategia de LE, impactul activității profesorului-lider, comunități de învățare, cercetare-acțiune.
6. Respectarea principiilor de implementare a Leadershipului educațional, respectarea reperelor psihopedagogice și a modelelor științifice privind formarea competenței de leadership educațional a contribuit la influență și impact asupra practicilor la clasă, asupra colegilor-profesori și asupra instituției școlare.
7. Aplicarea metodologiei LE cu începere de la primele luni de carieră pedagogică și/sau managerială lărgeste viziunea subiecților cercetării asupra învățării, invitînd la interconexiuni ale conceptelor și la interdisciplinaritate la toate nivelurile acțiunii de influență educativă.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele cercetării certifică soluționarea problemei cu privire la suportul teoretic și metodologic al Leadershipului educațional în contextul reformei învățământului din R. Moldova, în general, și al formării generale și continue a cadrului didactic, în special. Valorile cele mai importante ale cercetării sînt sintetizate de următoarele concluzii generale:

1. Leadershipul educațional, contextualizat și aplicat de noi, reprezintă un proces multiaspectual de consolidare și extindere a profesionalismului cadrului didactic prin autorizarea acestuia să-și valorifice în mod plener potențialul de lider în procesul activității sale curente, orientate spre asigurarea unui proces educațional calitativ și pe îmbunătățirea performanțelor elevilor. Esența strategiei Leadershipului educațional constă în antrenarea cadrului didactic într-un program complex axat pe un sistem de principii metodologice relevante și funcționale pentru dezvoltarea profesională a cadrului didactic și eficientizarea comunităților de învățare la nivel de instituție și sistem.
2. Teoria Leadershipului educațional include teoria leadershipului transformațional și distributiv, teoria comunităților dinamice de învățare pe care le-am valorificat în mod original în cercetarea noastră în baza multiplelor contexte educaționale și probleme specifice de funcționare a unor comunități dinamice de învățare, oferind soluții relevante pentru dezvoltarea profesională a cadrului didactic atît la nivel de clasă, școală, cît și comunitate profesională de învățare. Din punct de vedere socio-pedagogic, leadershipul reprezintă un concept integrator, un centru de interes pentru politica educațională actuală și pentru subiecții educaționali de la diverse niveluri, asigurînd un cadru favorabil pentru valorificarea potențialului fiecărui cadru didactic, indiferent de poziția pe care o are în instituție.
3. Leadershipul educațional promovează ca necesitate elaborarea și aplicarea unor module de formare inițială și continuă în domeniu, care urmează:
 - să fie fundamentate pe principiile leadershipului, să structureze conținuturi și strategii didactic-educative adecvate obiectivelor specifice urmărite (produs / structură / serviciu / idee etc.), particularităților de vîrstă ale elevilor, nivelului de formare profesională a cadrelor didactice;
 - să ia în considerație valorile practicii educaționale;
 - să includă practicarea sistematică și consecventă a cercetărilor-acțiune;

- să consolideze comunitățile dinamice de învățare și să le extindă la sisteme educaționale performante (learning communities – learning systems).
4. Leadershipul educațional, abordat și contextualizat de noi, include activități de dezvoltare, inclusiv o metodologie, însoțită de materiale și tehnici care sînt utilizate pentru a modela și ghida un proces de clarificare și determinare de valori personale și profesionale corelate cu misiunea și viziunea instituțiilor școlare. În acest demers se creează oportunități pentru a reflecta asupra nevoilor de dezvoltare, pentru a consulta colegii și a discuta despre prioritățile de dezvoltare, despre perspectivele de acțiune educațională la diverse nivele: la nivel de clasă, la nivel de instituție (microsistem) și la nivel de sistem și politici publice, în general (macrosistem).
 5. Experimentul pedagogic desfășurat a adeverit premisele cercetării și a demonstrat că aplicarea metodologiei LE cu începere de la primele luni de carieră pedagogică și/sau managerială lărgeste viziunea subiecților cercetării asupra învățării; invită la interconexiuni ale conceptelor și la interdisciplinaritate la toate nivelurile acțiunii de influență educativă; determină cadrele didactice la autoformare continuă, multilaterală și profundă; le acordă un sprijin efectiv și profesionist în soluționarea problemelor și depășirea dificultăților atât de ordin instructiv-educativ, cît și de ordin psihosocial, managerial; promovează relații de colaborare la toate nivelurile activității pedagogice între cadrele didactice, managerii unității de învățămînt, autoritățile publice locale; favorizează parteneriatul și schimbul de experiență dintre subdiviziunile organizatorice ale unei instituții, dintre acestea și alte unități educaționale – toate aceste caracteristici conturează aportul nostru în contextul pedagogic al Republicii Moldova.
 6. Programul de formare continuă Leadershipul educațional, elaborat de noi și valorificat în mod experimental, este o inovație importantă în concepția modernă de formare profesională continuă a cadrelor didactice, deschide perspective semnificative pentru dezvoltarea profesională individuală a fiecărui cadru didactic, conturează linii strategice pentru cercetarea acestui domeniu de către științele educației etc.

Recomandări practice:

a) pentru conceptorii de politici educaționale:

1. Valorificarea caracterului integrator al Leadershipului educațional la nivel conceptual-teoretic, procesual-metodologic și al finalităților formării profesionale inițiale și continue, or, abilitățile de leadership sînt indispensabile fiecărui cadru didactic și/sau managerial;

2. Includerea în lista unităților de conținut recomandate de instituțiile prestatoare de servicii educaționale de formare inițială și continuă a modulelor de Leadership educațional și cercetare-acțiune.
3. Includerea cercetării-acțiune în calitate de instrument de monitorizare și evaluare a performanțelor profesionale ale cadrelor didactice în procesul de atestare.

b) *pentru factorii de decizie:*

1. Complementarea politicilor educaționale și a strategiilor manageriale de rang național cu valori ale Leadershipului educațional;
2. Promovarea receptivității sporite față de dialogul profesional cu profesorii-lideri;
3. Completarea standardelor de formare profesională continuă cu abilitățile de leadership;
4. Încurajarea profesorilor de a se manifesta și încadra în diferite rețele profesionale la nivel național și internațional.

c) *pentru instituțiile educaționale:*

1. Includerea în Proiectul de dezvoltare strategică a instituției de învățământ a LE ca element al Culturii Organizaționale;
2. Facilitarea activității de cercetare-acțiune a profesorilor prin crearea contextelor adecvate de manifestare și promovare a valorilor profesionale personale și instituționale;
3. Implementarea la nivel conceptual-pragmatic a metodologiei LE și crearea consecventă a unui mediu instituțional de dezvoltare a profesorilor lideri.

Rezultate științifice înaintate spre susținere:

1. *Leadershipul educațional* reprezintă un proces de dezvoltare profesională și instituțională, inclusiv prin extinderea performanțelor cadrului didactic și prin valorificarea/diseminarea sistematică a rezultatelor curente la nivel de catedră, instituție și comunitate profesională.

2. *Profesorul lider din perspectiva cercetării noastre este* agentul schimbării și inovațiilor, actor responsabil în soluționarea *aici și acum* a problemelor din activitatea cotidiană, factor decident, promotor al managementului participativ la diverse niveluri.

3. *Metodologia LE* include activități de dezvoltare, însoțite de materiale și tehnici care sînt utilizate pentru a modela și ghida un proces de clarificare și determinare de valori personale și profesionale.

4. *Baza epistemologică a LE* se constituie din teoriile Leadershipului educațional (teoria leadershipului transformațional și distributiv, teoria comunităților dinamice de învățare) care converg și fundamentează conceptul original abordat de noi.

5. *Metodologia LE* pe lângă componentele tradiționale (principii, metode-procedee/tehnici-mijloace-forme), include politicile educaționale la nivel de educat, cadru didactic, instituție de învățământ și sistem educațional, precum și mecanisme psihosociale funcționale la nivel de planificare, implementare și evaluare a rezultatelor cercetărilor-acțiune

6. Finalitatea principală a MMLE este schimbarea și inovarea educațională, generată de aplicarea a LE ca proces de dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin consolidarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, mobilizate și direcționate spre planificarea, implementarea și evaluarea operativă și constructivă a diferitor situații de problemă din mediul educațional, în vederea dezvoltării teoriei și practicii educaționale și a asigurării stării de bine a tuturor actorilor implicați.

BIBLIOGRAFIE

a. În limba română

1. Alois Gh. Management general și strategic în educație. Iași: Polirom, 2007. 229 p.
2. Albu G. O constantă și necesară provocare: libertatea în educație. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003. 48 p.
3. Albu G. Repere pentru o concepție umanistă asupra educației. Pitești: Paralela 45, 2005. 354 p.
4. Albu G. Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Pitești: Paralela 45, 2009. 286 p.
5. Andrițchi V. Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea / autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău: CEP, USM, 2014. 160 p.
6. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de dr.hab. în pedagogie. Chișinău, 2012. 333 p.
7. Arendt H. Între trecut și viitor. București: Antet, 1997, 121 p.
8. Baciuc S. Managementul instituției școlare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice în învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 56 p.
9. Barbu L. Managementul calității în învățământul preuniversitar. În: <http://bibliotecascolara.ro/>, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 75 p.
10. Barna A. Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice. București: EDPRA, 1995. 173 p.
11. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. Familie-școală-comunitate. București: Aramis, 2004. 80 p.
12. Bezede R., Goraș-Postică V. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2011. 92 p.
13. Bezede R., Goraș-Postică V. Parteneriatul școală-familie. Inițiative locale. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2009. 28 p.
14. Bezede R. Leadershipul paideutic. Abordare conceptuală și aplicativă, În: Materialele Conferinței Internaționale USM-65, CEP, 2011. p. 38-41
15. Bezede R. Rolul leadershipului educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, În: Materiale Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării”, dedicată aniversării a 70-a de la fondarea IȘE, 3-4 noiembrie 2011, Chișinău.

16. Bezede R., Profesorul - lider în promovarea schimbărilor comunitare, În: Inițiative de consolidare a parteneriatelor comunitare, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2011, p. 58-63, 70 p.
17. Bezede R. Valorificarea leadership-ului paideutic în cadrul comunităților profesionale de învățare. În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (87-88) Chișinău, 2014, p. 16-20
18. Bezede R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetărilor-acțiune. În: Didactica Pro..., nr. 2 (84) Chișinău, 2014, p. 4-8.
19. Bezede R. Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din perspectiva Leadership-ului paideutic, În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (81-82) Chișinău, 2013, p.8-13.
20. Bochenski M. Ce este autoritatea? București: Humanitas, 1992. 132 p.
21. Bontaș I. Pedagogie. București: Editura ALL, 1994. 248 p.
22. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: Editura ALL, 2008. 408 p.
23. Boudon R. (coord). Dicționar de sociologie. București: Univers Enciclopedic, 1996. 366 p.
24. Bucun N. Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova. Chișinău: „Print Caro” SRL, 2010. 143 p.
25. Bucun N., Pogolșa L. Calitatea educației: teorii, principii, realizări. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău: IȘE, 2008. p. 3-9
26. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Iași: POLIROM, 2015. 246 p.
27. Burcu A. Managementul succesului. Curs teoretic și practice pentru dezvoltare profesională. Cluj-Napoca: Fundația Mercur, 2001. 198 p.
28. Burduș E., Căprărescu G. Fundamentele managementului organizației. București: Editura economică, 1999. 101 p.
29. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010. 320 p.
30. Callo T. Configurații ale educației totale. Chișinău: CEP USM, 2007. 116 p.
31. Callo T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
32. Callo T. Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006. 294 p.
33. Callo T. Conceptul dezvoltării profesionale. În: Univers Pedagogic, 2004, nr. 1, p.17-20.
34. Cara A. Studiul: Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006. 44 p.

35. Cara A., Guțu V. Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007. 88 p.
36. Cartaleanu T., Ghicov A. Predarea interactivă centrată pe elev. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice în învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 60 p.
37. Călin M.C. Teoria și metateoria acțiunii educative. Reconsiderare, adăugiri și demersuri aplicative. București: Aramis, 2003. 208 p.
38. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 124 p.
39. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 318 p.
40. Cheianu-Andrei D. Migrația cadrelor didactice din Moldova: brain gain sau brain waste, În: Monitor social, nr.15 octombrie, 2012. Chișinău: IDIS „Viitorul”. 38 p.
41. Chelcea S., Ilut P. Enciclopedie de psihosociologie. București: Ed. Economica, 2003. 207 p.
42. Chicu V., Dandara O. și al. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
43. Chicu V., Dandara O. și al. Educația centrată pe cel ce învață. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p.
44. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M. et.al. Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață. Chișinău: CEP USM, 2010. 78 p.
45. Chicu V., Goraș-Postică V. et.al. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază. Ghid metodologic. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010. 89 p.
46. Ciolan L. Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară. București: Humanitas Educațional, 2003. 78 p.
47. Ciolan L. Politicile educaționale: improvizație sau profesionalism? În: Crăciun C., Collins P.E. (coord.). Managementul politicilor publice. Transformări și perspective. Iași: Polirom, 2008. p.365 – 383.
48. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: ARC, 2002. 190 p.
49. Codul Educației al Republicii Moldova. Ministerul Educației al Republicii Moldova.
50. Cojocaru-Borozan M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău: 2011. 385 p.
51. Cojocaru V. Gh. Calitate în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
52. Cojocaru V. Gh, Renovarea educației prin implementarea celor mai avansate tehnici de conducere, Chisinau: UPS I. Creanga, 2004. 240 p.

53. Cojocaru V., Guțu V., Șevciuc M. Management educațional. Referențial științific și metodologic. Chișinău: CEP USM, 2014, 112 p.
54. Cole G. A. Managementul personalului. București: Codecs, 2000. 362 p.
55. Comănescu I. Autoeducația azi și mâine. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996. 347 p.
56. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 2008. 303 p.
57. Covey S. Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii. București: ALLFA, 2001. 376 p.
58. Covey St. R. Eficiența în 7 trepte. București: ALL, 2010. 336 p.
59. Cristea G. C. Managementul lecției. București: Didactică și Pedagogică, 2003. 204 p.
60. Cristea G. Reforma învățământului. O perspectivă istorică. București: EDP, 2001. 110 p.
61. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000. 398 p.
62. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
63. Cristea S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: Didactica Pro, 2001, nr. 3 (7), pp. 69-71.
64. Cristea S. Conceptul pedagogic de competență. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1 (65), 2011, p. 54.
65. Crișan Al. Reformă la firul ierbii. Programul Educația 2000+ sau lecțiile unui proces de schimbare. București: Humanitas Educațional, 2003. 290 p.
66. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
67. Cucoș C. Educația: iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008. 222 p.
68. Cucoș C. Informatizarea în educație: aspecte ale virtualizării formării. Iași: Polirom, 2006. 206 p.
69. Cucoș C. (coord.), Psihopedagogie, Iasi: Polirom, 1998, 320p.
70. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 160 p.
71. Dandara O. Învățarea academică independentă, modalitate de formare a competențelor profesionale. În: Studia Universitatis. Revistă Științifică. Seria Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2009, nr. 5, p. 30-33.
72. Dandara O. Proiectarea carierei. Dimensiuni ale demersului educațional. Chișinău: CEP USM, 2009. 92 p.
73. Dandara O. Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău, 2013. p. 290.

74. Dandara O. Sugestii de realizare a conexiunii dintre formarea profesională inițială și cea continuă. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2003, p. 26-30.
75. Dandara O. Particularități ale managementului carierei cadrelor didactice. În: Resursele umane în educație. Sesiune Internațională de Comunicări Științifice. București 7-8 mai, 2009. București: Editura ASE, 2009, p. 28-31.
76. Deep S., Sussman L. Secretul oricărui succes: să acționăm inteligent. București: Polimark, 1990. 286 p.
77. De Peretti A. Educația în schimbare. Iași: Spiru Haret, 1996. 185 p.
78. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1992. 376 p.
79. Diaconu M. Didactica universitară. Aplicații în domeniul disciplinelor socioumane. Cluj-Napoca: Argonaut, 2007. 230 p.
80. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. Chișinău: Arc & Gunivas, 2007. 2280 p.
81. Dordea M. Învățarea autodirijată – condiție a autoinstruirii la vârstele adulte. În: Revista Academiei Forțelor Terestre, nr. 4, 2004.
82. http://www.armyacademy.ro/reviste/4_2004/a23.pdf (vizitat 22.01.2014)
83. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 182 p.
84. Dygert B., Richard A. Managementul culturii organizaționale. Carieră. Succes. Performanță. Iași: Polirom, 2006. 154 p.
85. Drucker P. F. Inovare și spirit întreprinzător. București: Teora, 2000. 214 p.
86. Dumbrăveanu R. Centrarea pe student în contextul procesului de la Bologna, Chișinău: Continental Grup., 2014 , 112 p.
87. Dumbrăveanu R., Pîslaru V., Cabac V. Competențe ale pedagogilor: interpretări, Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
88. Dumitru I. (coord.). Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 332 p.
89. Florescu C., Popescu N. Trecerea la o nouă calitate prin conducerea științifică a schimbării. București: Politică, 1985. 144 p.
90. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Ed. Uniunii Scriitorilor, 2004. 148 p.
91. Gavrilă T., Lefter V. Managementul organizațional. București: Ed. Economică, 2007. 304 p.

92. Gîncu S., Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte la viitorii profesori de informatică. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013, 235 p.
93. Gliga, L. (coord.) Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Polsib SA, 2002 . 27 p.
94. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea veche, 2005. 344 p.
95. Golu P., Mitrofan N. Dimensiuni psihologice ale competenței didactice. În: Revista de psihologie, nr.2, 1982. p. 129-149.
96. Goraș-Postică V. (coord.) Studentul –viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003. 92 p.
97. Goraș-Postică V. (coord.). Optimizarea calității educației prin promovarea rețelelor de colaborare între instituțiile de învățământ. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2004. 62 p.
98. Goraș-Postică V. (coord.), Educație pentru dezvoltarea comunității, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2005
99. Goraș-Postică V. (coord.). Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2009. 48 p.
100. Goraș-Postică V. A învăța să înveți prin formarea competențelor sociale și civice. În: O competență cheie a învăța să înveți. Ghid Metodologic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010, p. 19-35.
101. Goraș-Postică V., Bezede R. Dezvoltarea competenței acțional-strategice prin intermediul elaborării proiectelor de intervenție. În: Competența acțional-strategică?! Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012. p.140-151.
102. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. p. 5-13.
103. Goraș-Postică V. Un proiect inedit de profesionalizare în domeniul leadershipului. În: Didactica PRO, nr. 1(71). Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012. p. 35-38.
104. Goraș-Postică V., Bezede R. Formarea inițială a lucrătorului de tineret: un proiect de mari perspective din Republica Moldova. În: Didactica Pro..., nr. 3(67) Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2011. p. 48-52.

105. Guțu VI. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională, vol. 1. Chișinău: CEP USM, 2009. 390 p.
106. Guțu VI. Teoria și metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova. Chișinău: CEP USM, 2001. 69 p.
107. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic, Chișinău: CE USM, 2003. 87 p.
108. Guțu VI. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptuale, diagnostice și prospective. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003. pp. 9-16.
109. Guțu VI., Cangea P. Formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. În : Revista Univers Pedagogic. Chișinău, 2004, nr. 4, p.4-9.
110. Guzman, V., Modalități de evaluare a nivelului de cultură organizațională în unitatea școlară, revista Didactica Pro, nr. 2 (78), aprilie 2013. pp. 45-48
111. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 256 p.
112. Hattie J., Învățarea vizibilă. București: Editura TREI, 2014. 408 p.
113. Iosifescu Ș. et. al. Management educațional. București: Educația 2000+, 2005. 77 p.
114. Iosifescu Ș. Managementul programelor de formare a formatorilor. Ghid metodologic. Partea I, București, 1999. 96 p.
115. Iucu R. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Ed. Polirom, 2000. 124 p.
116. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Editura Humanitas Educațional, 2004. 269 p.
117. Jinga I. Istrate E. (coord.). Manual de pedagogie. București: Ed. BIC ALL, 2006. 80 p.
118. Jinga I. Management general și școlar. București: EDP, 2001. 276 p.
119. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Tendință. Strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
120. Koestenbaum P. Liderul – fața ascunsă a excelenței. București: Curtea veche, 2006. 416 p.
121. Kofman F. & Senge P.M. Comunitățile de angajament: sufletul organizațiilor care învață”, în: Chawala & Renesch’s (ed.) Organizațiile care Învăță: dezvoltarea culturilor pentru locul de muncă de mâine. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995. p.14-43.
122. Lefter V., Deaconu A. Premize ale creșterii eficienței proceselor de învățare organizațională. În: Revista Militară de management și Educație, 2006, nr.1. p. 10-14

123. Macavei E. Pedagogie. Propedeutică. Didactică. București: EDP, R.A., 1997. 514 p.
124. Marga A. Reforma învățământului și provocările noului secol. București: Ministerul Educației Naționale. Colegiul Noua Europă, 1999. 68 p.
125. Marin Const.(coord.).Ghidul liderului comunitar.Chișinău: Centrul CONTACT, 2004. 224 p.
126. Marcus S. (coord.) Competența didactică: perspectivă psihologică, București: All Educational, 1999. 176 p.
127. Minder, M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p
128. Maxwell, J. Dezvoltă liderul din tine. București: AMALTEA, 2003. 212 p.
129. Mândăcanu V. Profesorul-maestru. Chișinău: Pontos, 2009. 627 p.
130. Neculau A., Ferreol G. Psihologia schimbării. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
131. Muraru E., Dandara O. Corelarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003. pp.38-45.
132. Neculau A. Educația adulților. Iasi:Polirom, 2004. 224 p.
133. Nedelcu A., Palade E. Pentru o școală bine guvernată. București: Centrul Educația 2000+, 2008. 136 p.
134. Niculescu R. Pedagogie generală. București: Editura Scorpion 7, 1996. 143 p.
135. Ocon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 300 p.
136. Olaru V. Autoformarea metacognitivă a cadrelor didactice în perioada integrării socio-profesionale. În: Materialele conferinței științifice internaționale Învățământul superior - tendințe spre modernitate, 27-28 septembrie 2006. Chișinău: CEP USM, 2006. p.172-180.
137. Olaru V.(coautor) Registrul dezvoltării profesionale. Chișinău:Învățătorul Modern,2013,p. 24-28.
138. Olaru V. De la dezvoltare personală spre o evoluție profesională de succes. În: Didactica Pro, 2012, nr. 2-3, p.61-63.
139. Olaru V. Strategii de dezvoltare a competenței de formare continuă în cadrul instituției preuniversitare. În: Didactica Pro, 2013, nr. 5-6, p. 64-69.
140. Paniș A. Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2009. 26 p.
141. Pânișoară I. O. Profesorul de succes. 59 principii de pedagogie practica. Iași: Polirom, 2009. 336 p.

142. Pânișoară I. O., Pânișoară G. Motivarea pentru cariera didactică. București: Editura Universității din București, 2010. 254 p.
143. Păun E. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002. 125 p.
144. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
145. Pâslaru VI. Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003, pp. 8-18.
146. Pâslaru VI. Politici educaționale și calitatea educației. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Mat. Conf. Șt. Intern. 30-31 oct. 2008. Chișinău: CEP USM, p. 214-218
147. Patrașcu D., Patrașcu T., Rotari T. Cultura managerială a profesorilor. Teorie și metodologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 295 p.
148. Pitariu H. Managementul resurselor umane: Evaluarea performanțelor profesionale. București: ALL BECK, 2000. 226 p.
149. Popa N.L., Antonesei L., Labăr A.V. Ghid pentru cercetarea în educație. Iași: Polirom, 2009. 192 p.
150. Prodan A., Managementul de succes. Motivație și comportament. Iași: Polirom, 1999. 85 p.
151. Rădulescu E., Târcă A. Școală și comunitate. București: Editura Humanitas Educațional, 2002, 160 p.
152. Roth W-M., Lee Y-J. Contradicții în teoretizarea și punerea în aplicare a comunităților în educație. În: Educational Research Review 1, 2006. pp. 27-40.
153. Sadovei L. Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p.
154. Sandu D. Dezvoltare comunitară. Cercetare, practică, ideologie. Iași: Polirom, 2005. 230 p.
155. Savater F. Curajul de a educa. Chișinău: ARC. 2007. 212 p.
156. Schaub H., Zenke K. G. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 342 p.
157. Senge P. M. Sarcina nouă a liderului: formarea organizațiilor care învață. În: Revista de management Sloan, 1990. p. 7-23.
158. Senge P.M. A cincea disciplină: arta și practica organizației care învață. În: New York Currency Doubleday, 1990.
159. Solovei R., Eșanu R. Școala și comunitatea. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 60 p.

160. Sclifos L. Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007. 27 p.
161. Stan L., Andrei A. Ghidul tânărului profesor. Iași: Ed. S. Haret, 1997. 387 p.
162. Steele J. L., Meredith K. S., Temple C. Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diverse materii de studiu. În Ghidul I, Proiectul “Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice”. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 1998. 68 p.
163. Șevciuc M. Competența – calitate a personalității solicitată pe piața muncii. In: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață/materialele Conferinței științifice cu participare internațională. Chișinău: CEP USM, 2011, p. 11.
164. Șleahțișchi M. Liderii. Chișinău: Știința, 1998. 230 p.
165. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2006. 384 p.
166. Tichy N., Cohen E. Liderul sau Arta de a conduce. București: Teora, 2000. 432 p.
167. Toderaș D. N. Procesul de armonizare a politicilor formării profesionale și ocupării din Republica Moldova cu cele ale statelor membre ale Uniunii Europene, Chisinau, 2006. 31 p.
168. Vasiliev M. Mentoratul în formarea cadrelor didactice: realitate și deziderate. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003. pp. 23- 25.
169. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1988. 165 p.
170. Văideanu G. Noile educații. Iași: Universitatea Al.I.Cuza, 1989. 150 p.
171. Vidican M. Profesorul – lider cu influență la clasă. În: Revista Școala reflexivă, nr. 1, august 2007.
172. West M. A. Lucrul în echipă. Lecții practice. Iași: Polirom, 2004. 270 p.
173. Zaharia D., Iorga Gh., Sibișteanu L. Ghidul practic al unității de învățământ preuniversitar. Pitești: Paralela 45, 2005. 190 p.
174. Zlate M. Leadership și management. Iași: Polirom, 2004. 234 p.

b. În limba engleză

175. Barth, R.S. Teacher leader. Phi Delta: Kappan 82, 2001. p.4.
176. Bennis W. On Becoming a Leader. Eit. Arrow Business Books, 1998, 226 p.
177. Billingsley B. S. Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. In: Exceptionality, 15, 2007. p. 163–176.

178. Bishay A. Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. In: Journal of Undergraduate Sciences, 1996, T. 3, nr. 3. p. 147-155.
179. Blase J., Anderson G.L. The Micropolitics of Educational Leadership: from control to empowerment. London: Cassell, 1995.
180. Boydell T. Learning in Stages: Learning to Do Things Well, Do Things Better and Do Better Things. Ashgate, 2013. 340 p.
181. Brookfield S. D. Becoming a Critically Reflective Teacher. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 1995. 293 p.
182. Bonk C. J, Wisner R., Nigrelli M. Chapter 12. Learning Communities, Communities of practices: principles, technologies and examples in Littleton, Karen, Learning to Collaborate. Nova. USA, 2004.
183. Calhoun E. Action Research: Three approaches. În: Educational Leadership, 51(2), 1993. p. 62-65.
184. Chemers M. Meta-cognitive, social, and emotional intelligence of transformational leadership: Efficacy and Effectiveness, 2002.
185. Davis J., Wilson S.M. Principals efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. Washington: The Clearing House. Jul/Aug 2000. Vol 73. Iss. 6, pp. 349-353.
186. Elliot J. Action research for educational change. Milton Keynes England. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes & Philadelphia, 1991. 163 p.
187. Gehrke N. Developing Teacher Leadership Skills, ERIC Digest, ERIC: 5, 1991.
188. Goodyear P., De Laat M., Lally V. Using Pattern Languages to Mediate Theory-Praxis Conversations in Designs for Networked Learning. ALT-J, Research in Learning Technology, 14,(3), 2006. pp 211-223.
189. Harris A. Teacher leadership: a new orthodoxy? Handbook of Leadership and Management. London: Pearson Publishing, 2003.
190. Haggai J. Lead on! Leadership that endures in a changing world. Kobrey Press, 2010. 210 p.
191. Handy C. Understanding Organizations. Penguin Books, 1993.
192. Frost D., International Teacher Leadership report, November, 2011.
193. Frost D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation, Professional Development in Education (special issue on Teacher Leadership and Professional Development), nr. 38 (2), 2012. p. 74-82.

194. Johns H., Moser R. From trait to transformation: The evolution of leadership theories. *Education*, vol.110, 2001, p.115-122.
195. Katzenmeyer M., Moller, G. *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.
196. Kirkpatrick S., Locke E. Leadership: do traits matter? *Academy of Management Executive*, vol.5, no.2, 1991, p.48-60.
197. Kotter J. P. *Leading change*. Harvard Business School Press, 1996. 187 p.
198. Lippit G. Looking at leadership. *Training and Development Journal*, 1996, p.2-3.
199. Little J. W. Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. In: *School Leadership and Management*, 23, 2003. 201–419 p.
200. Pace J. L., *Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class*, *Sociology of Education*, vol. 76, no.1, 2003. pp.37-52.
201. Seashore Louis K., Marks H., Kruse S. Teachers' professional community, *Restructuring Schools*, 33(4), 1996.
202. Smylie M. A. New perspectives on teacher leadership. In: *The Elementary School Journal*, 96, 1995, p. 3–7.
203. Slastenin V. A., Isaev I. F. Professional pedagogical culture of the teacher of school as object of theoretical research/The theory and practice of the higher pedagogical education: *Interuniversity collection of proceedings/ Ed.M. 1993. 65 p.*
204. Smylie M. A New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96, 1995, p.3–7.
205. Smith M. K. Competence and competency. Accessed on. 1996. T. 29. 209 p.
206. Snyder A. V., Ebeling Jr H. W. Targeting a company's real core competencies. In: *Journal of Business Strategy*. 1992. T. 13. №. 6. p. 26-32.
207. Spear G. E., Mocker D. W. The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. In: *Adult Education Quarterly*. 1984. T. 35. №. 1. p. 1-10.
208. Stoof A. et al. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. In: *Human resource development review*. 2002. T. 1. №. 3. p. 345-365.
209. Tannenbaum R., Weschler I. R., Massari F., *Leadership and organization*. New York: McGraw-Hill, 1961, 98 p.

210. Wenger E., Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p.11-19
211. York-Barr, J., & Duke, K., What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship., Review of Educational Research, 74, 2004, 255–316 p.

c) în limba rusă

212. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. Москва: Эврика. 2003. 176 с.
213. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. Москва: Издательство Институт психологии. РАН. 2008. 213 с.
214. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Народное образование сегодня, № 5, 2003. с. 34-42.
215. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. Москва: Издательский центр “Академия”, 2002. 126 с.
216. Ильин И. И. Проективное образование – форма образования взрослых. Новые знания. 2006. № 1. с. 4–18.
217. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва: ИЦ „Академия”, 2002ю 187 с.
218. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва. 2006. 321 с.
219. Ушаков К. М. Ресурсы управления школьной организации. В журнале Директор школы, 2001. 23-27 с.

c. Webografie

220. www.files.eric.ed.gov
221. www.psihedelik.wordpress.com
222. www.wikipedia.org/wiki/Professional_learning_community
223. www.ctl.vcu.edu/resources/HistoricalContextforTeacherLeadership.html
224. www.teacherleaders.org/teachersolutions
225. mastersed.uc.edu/masters-degree-in-education-online-programs/teacher-leader-education-120-leadership-program/
226. <http://leadershipforeducators.org/chapter1.html>

- 227. www.prodidactica.md
- 228. www.opensociety.org
- 229. www.teacherleaderstandards.org
- 230. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523742.pdf>
- 231. <http://www.tqsource.org/publications/February2009Brief.pdf>
- 232. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- 233. <http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/dlc.html>
- 234. http://en.wikipedia.org/wiki/Professional_learning_community
- 235. <http://ctb.lsi.ukans.edu/tools/EN>

ANEXE

Anexa 1. Potențialul de leadership (test)

Sînteți un lider autentic? Aveți ceea ce s-ar putea numi ”potențialul de conducere”? Oliver L. Niehouse a elaborat un test pentru depistarea și măsurarea acestui potențial.

Vă invităm să vă pronunțați dacă sînteți de acord sau în dezacord cu fiecare din cele 11 enunțuri de mai jos.

		Da	Nu
1.	Liderii autentici se nasc, nu se formează.		
2.	Mă port bine cu subalternii, atît timp cît ei fac ceea ce le spun.		
3.	Liderii eficienți se bazează atît pe capacitățile lor, cît și ale subordonaților.		
4.	Ca lider, cînd dau o sarcină subordonaților, arăt și motivele care m-au determinat la aceasta.		
5.	Un lider eficient își atinge scopurile prin orice mijloace.		
6.	Ca lider, cînd sînt confruntat cu o problemă vitală, nu mă încred decît în mine însumi, chiar dacă aceasta înseamnă să muncesc prea mult.		
7.	O cerință a conducerii eficiente constă în necesitatea ca liderul sa-și păstreze neschimbat stilul de muncă.		
8.	Dacă se justifică, aș propune un subordonat pentru o funcție chiar mai importantă decît a mea.		
9.	Participarea subordonaților la luarea deciziilor nu diminuează prestigiul liderului.		
10.	Dacă grupul pe care îl conduc nu și-a îndeplinit sarcina din cauza unuia dintre membri, raportează aceasta șefului ierarhic.		
11.	Mă consider de neînlocuit în postul pe care îl ocup.		

Calcularea scorului

Obțineți cîte un punct dacă ați fost de acord cu enunțurile 1, 3, 4, 8,9,și în dezacord cu enunțurile 2,5,7,10,11.

Interpretarea rezultatelor

Aveți un excelent potențial de conducere dacă ați obținut peste 8 puncte.

Scorul de 6-8 puncte semnifică un bun potențial de lider. Dacă ați acumulat mai puțin de 6 puncte, foarte probabil va trebui să vă schimbați în mod drastic comportamentul și atitudinea pentru a deveni un lider eficient.

Atenți! Testul propus nu vizează decît o potențialitate. Transformarea acesteia în realitate presupune studiu intens în domeniul managementului, specializarea, exerciții sistematice de dezvoltare a calităților psihice, precum și... șansa socială.

Anexa 2. Chestionar inițial pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional

Stimați colegi, vă rugăm să completați acest chestionar, oferind răspunsuri sincere.

1. Cunoașteți conceptul de Leadership educațional/paideutic?

- a) Da
- b) Nu

2. Numiți 2-3 activități profesionale curente în care v-ați simțit lider?

- a) Lecția
- b) Activități extracurriculare
- c) Activități de formare
- d) Ședințe cu părinții
- e) Altele

3. Menționați 2 factori care au contribuit la formarea Dvs. ca lider:

4. Cum credeți, ce calități de lider aveți Dvs.?

5. Ce abilități ar mai trebui să vă dezvoltați pentru a fi un lider excelent?

6. Cât de mult contează pentru cariera Dvs. să vă manifestați ca lider?

- a) foarte mult
- b) mult
- c) puțin
- d) deloc

Argumentați alegerea:

7. Aveți colegi-lideri în școală?

- a) Da
- b) Nu

8. Dacă aveți în astfel de lideri în colectiv, ce influență au ei asupra Dvs.?

9. Orice alte comentarii:

Nume, prenume (opțional)_____

Anexa 3. Program de formare continuă "Leadershipul educațional"

I. Cadrul conceptual

Cursul dat este destinat cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și universitar și are ca obiective principale aplicarea strategiei de leadership educațional, bazată pe aprofundarea/lărgirea culturii manageriale și psihopedagogice. Cursul este oportun și pentru echiparea profesorilor-lideri, deoarece conceptul de „leadership” este unul frecvent vehiculat atât în literatura de specialitate (management, dezvoltare organizațională, afaceri), cât și în mass-media, discuțiile curente. Focusarea pe acest termen este un fenomen internațional actual, în special pentru că se face o investiție majoră în leadership și dezvoltare managerială de către entitățile instituționale. Totodată, nu doar domeniul afacerilor este câmpul de existență și dezvoltare a acestui concept, ci și alte sectoare, inclusiv cel educațional și spiritual, au conștientizat importanța promovării și aplicării acestuia. Astfel, în ultimii ani au fost inaugurate numeroase centre de excelență în leadership, care oferă programe de formare pentru adulți din diverse arii ale sectorului public, inclusiv din medicină, poliție, educație etc.; de asemenea, de-a lungul timpului, au fost realizate variate studii și cercetări ale leadershipului din diverse perspective. Leadershipul este exercitarea deliberată a unei anumite influențe în cadrul unui grup în vederea stimulării membrilor acestuia spre realizarea unor scopuri cu beneficii permanente pentru ei, care asigură realizarea necesităților reale a grupului.

Leadershipul se refera la “influența pe care anumiți indivizi o exercită asupra atingerii obiectivelor altora, într-un context organizațional.” Liderul este “persoana care, datorită statutului său formal și/sau informal (putere, prestigiu, influență), mobilizează, organizează și conduce membrii și activitățile grupurilor înspre fixarea și atingerea scopurilor acestora.” În accepțiunea lui J. Clement, leadershipul este procesul prin care o persoană stabilește un scop sau o direcție pentru una sau mai multe persoane și-i determină să acționeze împreună cu competență și deplină dedicare în vederea realizării lor.

Așa cum promovăm prin actualul curriculum, profesorii-lideri sînt cei care au o nesecată energie fizică și emoțională, orientată spre atingerea unor scopuri clar definite, posedă o măiestrie specială în identificarea și aplicarea metodelor de atingere a scopurilor. Liderii inspiră încredere, sînt loiali și deseori destul de afectuoși față de cei pe care îi conduc. În același timp, sînt persuasivi în promovarea și implementarea ideilor pe care le au. Referitor la faptul dacă abilitățile de leadership sînt înnascute sau învățate există păreri împărțite, unii consider că acestea sînt înnascute și țin, în primul rînd, de un anumit nivel de inteligență, alții că se învață. Astfel, în 1980 în Harvard Business Review au fost publicate 50 de articole care explică că, așa cum se formează/instruiește un astronaut, un chirurg, un orator etc., tot așa pot fi formate abilitățile de lider. Anumite predispoziții înnascute desigur facilitează formarea unui lider, dar, dacă aceste aptitudini nu sînt dezvoltate și valorificate prin eforturi și exersări sistematice, nu se poate vorbi despre un lider autentic cu abilități de leadership avansate. Un alt argument în favoarea faptului că abilitățile de leadership pot fi formate aduce I. W. Fitzwater, care afirmă că diferența dintre lideri și non-lideri este atitudinea, care la rîndul ei, nu este înnăscută, ci se formează. (Haggai, J., E.)

Curriculumul actual încununează investițiile manageriale și pedagogice în viitorii profesori-lideri și valorifică achizițiile intelectuale, de ordin teoretic și practic, realizate pe parcursul semestrelor precedente.

II. ADMINISTRAREA CURSULUI

Denumirea cursului	Responsabil	Total ore		Evaluarea
		Total	inclusiv	

			Training	LI	
Leadership educațional	Rima Bezede	160	40	120	F

III. UNITĂȚI DE CONȚINUT ȘI REPARTIZAREA ORIENTATIVĂ A ORELOR

Nr. d/o	Unități de conținut	Ore	Lucrul individual
		Seminar-training	
1.	Introducere în problematica cursului. Obiective și competențe profesionale. Prezentarea curriculumului și a literaturii de referință	2	
2.	Prezentarea generală a conceptului de leadership din diverse perspective, inclusiv din cea educațională	2	6
3.	Nivelurile manageriale ale leadershipului	2	6
4.	Importanța viziunii, misiunii și scopurilor în leadership Competența de proiectare a liderului de succes	2	6
5.	Condiții psihopedagogice de formare a profesorului-liderului și de manifestare comportamentală / procesuală	2	12
6.	Comunitatea profesională de învățare – condiție psihopedagogică	2	10
7.	Cultura organizațională – condiție managerial-valorică în formarea profesorului lider	4	10
8.	Esența strategiei leadershipului educațional. Elucidarea valorilor și a temerilor: construirea unui program	8	16
9.	Competența de cercetare a liderului de succes	2	10
10.	Managementul comunicării în leadership	2	8
11.	Exigențe moderne față de training, ca formă de manifestare a liderului. Liderul ca formator	2	8
12.	Managementul timpului și disciplina de viață în leadership	2	6
13.	Stiluri de leadership. Conducere bazată pe principii și valori	4	8
14.	Studii de referință. Teoreticieni și practicieni remarcabili în leadership la nivel mondial și național/local	2	14
15.	Evaluarea (Follow-up)	2	
	Total	40	120

IV. COMPETENȚE SPECIFICE:

- Competența managerială;
- Competența de cercetare;
- Competența de comunicare;
- Competența de proiectare a carierei de lider și a planului de dezvoltare profesională;
- Competența emoțională.

Obiectivele programului:

Asimilarea, analiza, sinteza și evaluarea cunoștințelor privind:

- ✓ conceptul de leadership educațional;
- ✓ diverse perspective de abordare a leadershipului educațional;
- ✓ contextul psihopedagogic în dezvoltarea profesorului lider;
- ✓ relevanța condițiilor psihopedagogice și managerial-valorice pentru liderii paideutici

Aplicarea și integrarea capacităților și atitudinilor privind exersarea:

- ✓ proiectării și dezvoltării carierei de lider paideuic;
- ✓ proiectarea și desfășurarea activităților în cadrul comunității profesionale de învățare;
- ✓ managementul participativ, al performanței, al timpului, al comunicării;
- ✓ soluționarea problemelor profesionale prin implementarea planului de dezvoltare;
- ✓ atitudinea civică și comunitară activă etc.

V. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI CONȚINUTURI

Subiectul 1. Introducere în problematica cursului. Obiective și competențe profesionale. Prezentarea curriculumului și a literaturii de referință	
Obiective:	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să identifice specificul și problematica cursului; • să parcurgă obiectivele ca intrări în domeniul disciplinar și competențele profesionale formate ca ieșiri; • să determine structura și componentele cheie ale curriculumului; • să își formeze o atitudine responsabilă față de cursul dat și față de domeniul profesional acoperit de aceasta.	• Introducere în problematica disciplinei • Obiective și competențe profesionale • Prezentarea curriculumului și a literaturii de referință
Subiectul 2. Prezentarea generală a conceptului de leadership din diverse perspective, inclusiv din educațională	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să redea în mod esențializat semnificația conceptelor de leadership din diverse perspective; • să definească leadershipul educațional; • să caracterizeze trăsăturile profesorului-lider; • să determine caracteristicile leadershipului educațional; • să interpreteze, în mod rezumativ, rolul profesorului-lider în instituția educațională în contextul Republicii Moldova.	1. Leadershipul educațional: arta de a influența/a conduce și a convinge pe alții să te urmeze. 2. Pluriaspectualitatea și particularitățile Leadershipului educațional. 3. Teoria leadershipului transformațional. 4. Viziunea, realitatea, etica și curajul – fundamente ale unui leadership excelent.
Subiectul 3. Nivelurile manageriale ale leadershipului	
Obiective	Unități de conținut

Cursanții vor urma: • să redea esența leadershipului ca proces, nu ca poziție superioară; • să prezinte esența celor 5 niveluri de leadership (după Maxwell); • să auto-evalueze propriul nivel de leadership.	1. Leadershipul ca proces. 2. Niveluri ale leadershipului: poziția (dreptul de a fi lider în baza funcției ce o deții); permisiunea (oamenii te urmează că așa vor, în baza relațiilor stabilite cu ei); producția (liderii obțin credibilitate în baza rezultatele pe care le au și a ceea ce au făcut pentru organizația lor); dezvoltarea oamenilor (abilitatea de a le oferi altora putere și oportunități de creștere profesională și personală); apogeul (nivel pentru liderii cu vocație, lideri cu autoritate superioară în domeniul din care fac parte, cu reputație eminamente pozitivă). 3. Teste de evaluare a liderului.
Subiectul 4. Importanța viziunii, misiunii și scopurilor în leadership. Competența de proiectare a liderului de succes	
Obiective Cursanții vor urma: • să definească misiunea, viziunea și scopul, raportate la leadership; • să elaboreze scopuri pentru diverse ipostaze / nivele de leadership educațional (leadership personal, leadership la micro-nivel, leadership la macro-nivel); • să proiecteze misiunea, viziunea și scopurile organizației/instituției pe care o reprezintă; • să analizeze proiecte de dezvoltare profesională; • să ia atitudine față de strategia de dezvoltare a instituțiilor pe care le reprezintă.	Unități de conținut 1. Misiunea, viziunea și scopul, raportate la leadership: proprie și instituțională. 2. Planul/proiectul de dezvoltare strategică a instituției. 3. Planul/proiectul de dezvoltare profesională. 4. Elementele/componentele ale unui plan de dezvoltare profesională. 4. Cultura organizațională promovată de instituțiile educaționale.
Subiectul 5. Condiții psihopedagogice și managerial valorice de formare a profesorului-liderului	
Obiective Cursanții vor urma: • să descrie condițiile psihopedagogice pentru formarea profesorului lider; • să analizeze orientările actuale în dezvoltarea cadrelor didactice în plan mondial; • să comenteze importanța autoformării în procesul de dezvoltare profesională; • să deducă comportamente și atitudini necesare unui profesor-lider.	Unități de conținut 1. Condiții psihopedagogice și managerial valorice. 2. Orientările actuale în dezvoltarea cadrelor didactice în plan mondial. 4. Formarea continuă și Autoformarea – condiții pedagogice inerente dezvoltării unui profesor-lider.
Subiectul 6. Comunitatea profesională de învățare – condiție psihopedagogică	
Obiective Cursanții vor urma: • să redea esența comunităților profesionale de învățare; • să expună rezumativ particularitățile comunității profesionale; • să deducă motivele de implicare a profesorului-	Unități de conținut 1. Definirea comunități profesionale de învățare. 2. Particularitățile esențiale ale comunității profesionale de învățare. 3. Abilități necesare pentru o funcționare eficientă a Comunității de învățare. 4. Etapele procesului de învățare prin comunitățile

liderului în edificarea unei comunități profesionale; • să argumenteze necesitatea colaborării și cooperării în cadrul comunităților profesionale.	profesionale. 5. Puterea colaborării în contextul promovării leadershipului educațional.
Subiectul 7. Cultura organizațională – condiție managerial-valorică în formarea profesorului lider	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să determine rolul culturii organizaționale în promovarea profesorului lider; • să caracterizeze impactul profesorilor-lideri asupra funcționării și dezvoltării instituției; • să argumenteze interdependențele între dezvoltarea culturii organizaționale a școlii și prestația cadrelor didactice.	1. Rolul culturii organizaționale în promovarea profesorului lider. 2. Impactul profesorilor-lideri asupra funcționării și dezvoltării instituției. 3. Interdependența între dezvoltarea culturii organizaționale a școlii și prestația cadrelor didactice.
Subiectul 8. Esența strategiei leadershipului educațional. Elucidarea valorilor și a temerilor: construirea unui program	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să caracterizeze strategia leadershipului educațional; • să analizeze principiile leadershipului educațional • să evoce importanța aplicării Metodologiei de Dezvoltare a Leadershipului Educațional; • să deducă impactul activității profesorilor-lider la nivel de clasă, școală, comunitate profesională.	1. Strategia leadershipului educațional. 2. Principiile leadershipului educațional. 3. Esența Metodologiei de Dezvoltare a Leadershipului Educațional. 4. Impactul activității profesorilor-lider la nivel de clasă, școală, comunitate profesională.
Subiectul 9. Competența de cercetare a liderului de succes	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să descrie esența acțiunii-cercetare; • să detalieze elementele unei cercetări acțiuni din perspectiva leadershipului educațional; • să reliefeze importanța implementării unei cercetări acțiuni în vederea soluționării unei probleme concrete și diseminării rezultatelor; • să analizeze din perspectiva comunității profesionale avantajele dezvoltării competenței de cercetare.	1. Esența acțiunii-cercetare; 2. Elementele unei cercetări acțiuni din perspectiva leadershipului educațional; 3. Importanța implementării unei cercetări acțiuni; 4. Dezvoltarea competenței de cercetare în contextul îmbunătățirii procesului educațional.
Subiectul 10. Managementul comunicării în leadership	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să abordeze managementul comunicării din perspectivă comunității profesionale;	1. Managementul comunicării: perspective psihopedagogice. 2. Actul de comunicare: structură și mesaj. Puterea

• să analizeze elementele actului de comunicare și puterea acestuia în leadership; • să identifice principalele bariere de comunicare; • să delimiteze tipurile de comunicare; • să elaboreze strategii de comunicare eficientă pentru un lider creștin în <i>n contexte de comunicare</i>.	comunicării în procesul de evanghelizare: a informa, a învăța, a energiza, a face schimb de idei, a iniția schimbarea. 3. Barierele în comunicare: perturbatorii de atenție, defensivă, „minte/atitude închisă”; imagine de sine inferioară, preconcepții, stereotipuri etc. 4. Tipurile de comunicare: verbală, non-verbală, paraverbală; intrapersonală, interpersonală, publică. 5. Strategii de eficientizare a comunicării în leadership.
Subiectul 11. Exigențe moderne față de training, ca formă de manifestare a liderului. Profesorul-lider ca formator în cadrul comunității profesionale	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să delimiteze specificul activității de training; • să compare trainingul cu lecția tradițională; • să elaboreze obiective și competențe pentru o activitate de training; • să elaboreze instrumente de evaluare a trainingului; • să deducă trăsăturile formatorului-lider eficient.	1. Trainingul ca formă de instruire practică, pentru formarea de abilități. 2. Training versus lecția tradițională. 3. Obiectivele trainingului și competențele formate. 4. Structura trainingului. Proiectare și realizare. 5. Evaluarea trainingului. 6. Trăsăturile formatorului-lider eficient.
Subiectul 12. Managementul timpului și disciplina de viață în leadership	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să caracterizeze trăsăturile de bază ale managementului timpului; • să argumenteze importanța respectării disciplinei de viață pentru profesorii lideri; • să analizeze principiile de viață ale profesorului lider.	1. Managementul timpului: prezentare generală și funcțională. 2. Disciplina de viață în calitate de concept cheie al managementului timpului. 3. Principiile de viață ale profesorului lider: a gândi pe termen lung (strategic, în perspectivă); a produce schimbări prin influența celor din jur; a adopta un stil activ de viață.
Subiectul 13. Stiluri de leadership. Conducere bazată pe principii și valori	
Obiective	Unități de conținut
Cursanții vor urma: • să delimiteze diverse stiluri de leadership; • să analizeze autoritatea versus putere în leadership; • să caracterizeze nivelurile de leadership după J. Collins; • să depisteze rolurile și responsabilitățile liderului în diverse ipostaze.	1. Stiluri diverse în leadership. 2. Imaginea liderului paideutic. 3. Cele 5 niveluri ale leadershipului după Collins (individualitate superior dotată, membru eficient de echipă, manager competent, lider eficient, bun executor) .
Subiectul 14. Studii de referință. Teoreticieni și practicieni remarcabili în leadership la nivel mondial și național/local	
Obiective	Unități de conținut

Cursanții vor urma: • să caracterizeze ideile marilor teoreticieni în leadership; • să interpreteze punctele de vedere problematice și controversate în leadership; • să deducă trăsăturile unui leadership spiritual eficient.	1. J. Maxwell. 2. N.M. Tichy Liderul sau arta de a conduce. 3. D. Goleman ș.a. Inteligența emoțională în leadership. 4. St. Covey Etica liderului eficient. Conducerea bazată pe principii. 5. I.P.S. Daniel etc.
Subiectul 15. EVALUAREA (Follow-up)	

VI. SUGESTII METODOLOGICE. LUCRUL INDIVIDUAL

Leadership educațional/paideutic este un proces de formare continuă teoretic-aplicativ, care are ca finalitate promovarea principiilor leadershipului paideutic și formarea unei atitudini profesionale proactive și, respectiv, aceasta va reclama o strategie de activitate inovatoare, care va inspira și influența cadrele didactice din instituție. Instruirea activă și eficientă a cadrelor didactice se va realiza în cadrul *seminarului-training*.

În cadrul cursului accentul se va plasa pe predare și reflecție, în cadrul seminarului accentul se va plasa pe învățare, pe formarea de competențe de analiză, evaluare și elaborare de strategii de leadership. Aplicarea diverselor forme de activitate didactică se va urmări în mod consecvent, pentru eficientizarea procesului de instruire: învățarea colectivă (frontală), individuală, în perechi, în echipe. Accentul va fi plasat pe susținerea individuală și în grupuri mici. Dintre *metodele interactive și de cercetare*, cel mai frecvent programate pentru a fi utilizate la curs, remarcăm: dezbaterile, studiile de caz, SINELG, mozaicul, analiza SWOT, GPP, convorbiri; cercetarea / studiul literaturii de specialitate etc. Evaluarea curentă se va realiza la fiecare sesiune prin diferite metode, evaluarea finală se va realiza în cadrul follow-up-ului, prin prezentarea Programului de Dezvoltare Profesională. Activitatea de cercetare va avea în epicentru acest program, dar și studii de referință despre leadership, care se vor studia de o manieră critică și reflexivă, fiind extrapolate la realitatea educațională de astăzi. Fiecare formabil va avea de realizat în mod individual 3 lucrări (la alegere), care vor fi evaluate, inclusiv:

1. **Eseu istorico-filozofic** Evoluția leadershipului educațional
2. **Eseu reflexiv** Profesorul-lider în contextul educațional actual
3. **Declarație reflexivă inițială**
4. **Plan de dezvoltare profesională**
5. **Agendă training pentru profesorii colegi**
6. **Adnotarea/recenzia unei cărți despre leadership**

VII. BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Covey St.R. Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii, Ed.Alfa, București, 2001, 356 p.
2. Goleman D. Boyatzis R. McKee A. Inteligența emoțională în leadership. Curtea Veche, București, 2005, 342 pag.
3. Goraș-Postică V., Un proiect inedit de profesionalizare în domeniul leadershipului, În: Didactica PRO, nr. 1(71) Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012, p. 35-38
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 256 p.

5. Haggai J.E., Lead on! Leadership that endures in a changing world, Cobrey Press, Singapore, 2006
6. Iucu, R.B., Managementul și gestiunea clasei de elevi, Ed. Polirom, Iași, 2000
7. Jinga I. , Istrate E. (coord.), Manual de pedagogie, Ed. BIC ALL, București, 2006, 80 p.
8. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Tendință. Strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
9. Koestenbaum, P., Liderul – fața ascunsă a excelenței, Curtea veche, București, 2006, 416 p.
10. Kofman F. & Senge P.M. Comunitățile de angajament: sufletul organizațiilor care învață”, în: Chawala & Renesch’s (ed.) Organizațiile care Învață: dezvoltarea culturilor pentru locul de muncă de mâine. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995, p.14-43.
11. Maxwell John C., The 21 indispensable qualities of a lider, 1999, Georgia Corporation
12. Maxwell J.C. 5 niveluri ale leadershipului. Metode testate pentru a-ți atinge potențialul maxim, Editura Amaltea, București, 2012, 296 p.
13. Neculau A., Ferreol G. Psihologia schimbării. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
14. Neculau A., Educația adulților, Iasi: Polirom 2004, 224 p.
15. Nedelcu A., Palade E. Pentru o școală bine guvernată. București: Centrul Educația 2000+, 2008. 136 p.
16. Niculescu R., Pedagogie generală, București, Editura Scorpion 7, 1996 , p. 143
17. Tichy A.M. Liderul sau arta de a conduce, Ed. Teora, București, 2000, 432 p.
18. www.leaders.ro/leaders/despre-leadership

Anexa 4. Demers acțional al trainingului "Leadershipul educațional"

Sesiunea I. Leadershipul educațional. Delimitări conceptuale

Etapele cadrului,	Conținut, activități	Metode și tehnici
Evocare	• Prezentare participanți: nume, funcție; când considerați că sînteți în rol de lider (în școală, în familie, în comunitate) • Identificare așteptări participanți (de la proiect)	• Prezentare reciprocă
Realizarea sensului	• Leadershipul. Abordare managerială versus abordare paideutică • Leadershipul Managerial și Educațional/Paideutic (asemănări și deosebiri)	• SINELG
Reflecție	• Identificarea: a) caracteristicilor leadershipului paideutic b) principiilor leadershipului paideutic c) rolului leadershipului paideutic	• Brainwriting de echipă prin rotație

Sesiunea II. Colaborarea și comunitățile. Leadershipul Educațional în R. Moldova

Etapele cadrului,	Conținut, activități	Metode și tehnici
Evocare	• Sîntem o comunitate de învățare, deoarece...	• Scriere liberă
Realizarea sensului	• Colaborarea – factor primordial în exercitarea LP. Comunitățile de învățare (P. Clark) • Barierele de colaborare și de construire a comunităților.	• Lectură intensivă cu selectarea a 3 idei importante • Reprezentare grafică
Reflecție	• Leadershipul educațional/paideutic în Moldova. Provocări și perspective	• Discuție liberă

Sesiunea III. Identificarea problemelor metodologice. Portofoliul și planul de acțiune

Etapele cadrului,	Conținut, activități	Metode și tehnici
Evocare	De selectat 3 fotografii care vă reprezintă ca profesor	Asociații libere
Realizarea sensului	- Identificarea problemelor metodologice. Argumentarea necesității. Prezentări. - Actualizarea cunoștințelor despre portofoliu - Portofoliul ca metodă de cercetare și de evaluare	Harta conceptuală
Reflecție	- Planul de acțiune. Individual și pe proiect - Tema de acasă. Evaluarea zilei (3-2-1)	Discuție liberă

Seminar-training 2-3. Proiectele de dezvoltare profesională – bilanț preliminar. Consultanță și consiliere

Sesiunea I-II. Prezentarea și analiza temelor de cercetare însoțite de planul de acțiuni

Etapele cadrului,	Conținut, activități	Metode și tehnici
Evocare	- Re-formarea comunității 1001 idei legate de odiseea de cercetare a profesorului	Interviu reciproc
Realizarea sensului	Prezentarea vinietelor	Turul galeriei (pe post-it color: interesant și nou, am întrebări, sugestii)
Reflecție	Feedback din partea colegilor și a formatorilor	Discuție frontală

Sesiunea III-IV. Proiectul de dezvoltare profesională

Etapele cadrului,	Conținut, activități	Metode și tehnici
Evocare	Planul meu de acțiune cu privire la cercetarea aplicativă s-a constituit din...	Scriere reflexivă

Realizarea sensului	• Analiza aplicării instrumentelor: • Instrumentul 2. Procesul dezvoltare • Instrumentul 5. Construirea planului/programului/proiectului de dezvoltare • Instrumentul 7. Planificarea impactului (lectură comentată cu întrebări de clarificare • Instrumentul 9-10. Cum se ține evidența celor discutate la o consultanță. Notele în urma consultanței • Instrumentul 11-12. Consultarea literaturii de specialitate (hard și on-line)	• Discuție frontală
Reflecție	• Următorii pași pentru dezvoltarea proiectului meu sînt (individual)	• Prezentare

Sesiunea V-VI. Bilanțuri. Evaluarea finală

Etapele cadrului, 12.40-14.00	Conținut, activități, tehnici	
Evocare	• Ce am făcut și ce mai am de făcut?	• Graficul T
Realizarea sensului	• Revenire la portofoliu. Instrumentul 13. Ce s-a făcut și ce urmează să se facă în continuare	• Prezentări
Reflecție	• Temă de acasă • Stabilire preliminară a activităților (vizite în echipă la fiecare școală – aprilie-mai)	• Discuție frontală

Fișa 1a. Elucidarea valorilor și a temerilor: construirea unui program

1. *Rolul profesional*

La ce fel de școală lucrați? De cât timp sînteți acolo? Care este rolul Dvs. în cadrul școlii? Activitatea Dvs. ține exclusiv de lecții sau aveți și responsabilități administrative sau un rol concret de conducere?

2. *Predarea*

În ce măsură sînteți implicați în predare? Cu ce fel de elevi lucrați? Ce discipline predăți?

3. *Activitatea de dezvoltare*

Aveți și alte roluri sau responsabilități aparte, pe lângă activitatea de predare? V-ați implicat în trecut în proiecte suplimentare sau în inițiative de voluntariat? Ce sarcini și dificultăți întâmpinați?

4. *Prioritățile în dezvoltarea școlii*

Ce aspecte ale practicii profesionale necesită să fie dezvoltate la moment în școala Dvs.? Care sînt prioritățile? În ce mod puteți contribui la promovarea acestor priorități?

5. *Consultare*

Cu cine puteți discuta despre rolul Dvs. sau prioritățile Dvs. personale de dezvoltare? Cu cine ar fi nevoie să vă consultați, dacă ați intenționa să realizați un proiect în cadrul școlii? La cine v-ați adresa, dacă ați întâmpina dificultăți la promovarea proiectului?

6. *Valori și interese*

Ce valori profesionale le considerați centrale pentru Dvs.? Ce lucru îl considerați cel mai important în educație? Există vreo discrepanță între valorile Dvs. personale și practica Dvs. profesională, sau activitățile Dvs., în general?

7. *Puncte forte*

Pe ce puncte forte proprii vă puteți baza, pentru a produce schimbări în practicile școlare? Ce abilități posedați în domeniul administrării schimbărilor? Pentru ce aveți entuziasm?

8. *Nevoi*

Ce abilități sau calități ați avea nevoie să vă dezvoltați? Cum credeți, de ce fel de susținere veți avea nevoie, pentru a putea produce schimbări în practicile din școala Dvs.?

Fișa 1b. Eu în calitate de lider

Valori

Ce valori esențiale mă străduiesc să implementez în practică?

Viziune

Ce fel de practici mi-aș dori să rezulte din proiectul meu? Ce fel de practici mi-aș putea imagina că se vor dezvolta cu timpul?

Strategie

Ce am făcut până acum pentru ca să demareze procesul de schimbare? Ce voi face mai departe? De ce este greu?

Capacitatea de a fi lider

Ce abilități de lider îmi dezvolt și îmbunătățesc? Asupra căror aspecte mai trebuie să lucrez?

Fișa c. Preocupările profesionale

Exemple ilustrative

Cum să-i ajutăm pe elevii timizi să învețe

Îmi fac griji în privința elevilor care nu atrag asupra lor atenția în timpul lecției. S-ar părea că ei nu reprezintă o problemă pentru profesor. Sînt ascultători, îndeplinesc sarcinile propuse, însă experiența lor de învățare este limitată, pentru că ei nu participă la discuții, nu pun întrebări și nu răspund din propria dorință la întrebările profesorului.

Vreau să elaborez strategii care i-ar ajuta pe acești elevi să profite din plin de experiența școlară. Poate că aș reuși să le dezvolt și capacitatea de a participa la procesul de învățare socială.

Cum să dezvoltăm strategii de a învăța să înveți

Îmi fac griji că elevii mei nu-și dezvoltă capacitatea de învățare continuă. Am impresia că ei contează pe mine și pe colegii mei ca să le spunem cum trebuie să învețe. Iar când ajung în clasa a VI-a, se împotmolesc.

Vreau să elaborez tehnici care vor fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să reflecteze asupra propriilor strategii de învățare și să le evalueze, pentru a deveni mai independenți în acest sens, fără a depinde de profesori.

Cum să creăm un parteneriat cu părinții în contextul școlii primare

Îmi fac griji, pentru că mulți dintre elevii primelor clase primare vin la școală fără nici un fel de familiarizare prealabilă cu lumea cărților și a cuvintelor. Am dedus din conversații cu părinții că mulți dintre ei pur și simplu lasă pe seama școlii tot ce se percepe ca învățare.

Vreau să elaborez strategii pentru a-i atrage pe acești părinți într-un parteneriat cu școala, astfel încât copiii să fie susținuți în procesul de învățare atât la școală, cât și acasă.

Iar pe Dvs ce problemă vă preocupă?

Fișa 2. Sugestii pentru elaborarea unui portofoliu

Momente-cheie

- Începeți să colectați documente/materiale imediat după prima sesiune de grup. Continuați să faceți aceasta după fiecare sesiune.
- Păstrați documentele într-o mapă cu inele.
- Țineți evidența celor prezenți la fiecare sesiune de grup.
- Începeți portofoliul cu o scurtă *Declarație reflexivă inițială*.
- Portofoliul trebuie să se centreze pe ceea ce faceți Dvs. în realitate. Este pentru a ține evidența activității profesionale, nu de dragul concurenței academice.
- Când vă sînt de ajutor și se potrivesc situației, folosiți modelele oferite.
- „Materiale” – lucruri reale pe care le-ați făcut sau utilizat.
- Anexați un scurt comentariu *explicativ* la fiecare material-dovadă. Pentru aceasta, sînt comode foițele cu lipici. Vă puteți conduce după o schemă-model, care să vă amintească să explicați ce reprezintă acest material, pentru ce a fost folosit, în ce context.

- Adăugați și comentarii *reflexive*, la necesitate.
- Notați-vă *cu grijă* fiecare publicație/document publicat consultat de Dvs. (veți găsi în Ghid indicații cum să faceți aceasta).

Fișa 3. Construirea rețelelor: 6 moduri de participare

a. Împărtășiți cele învățate.

Moduri de participare:

1. Veniți și discutați.
2. Aduceți un poster.
3. Organizați un workshop: prezentați proiectul gata.
4. Organizați un workshop: conturați un plan.
5. Organizați un workshop: prezentați o dilemă.
6. Organizați un grup de discuție tematic.

1. *Veniți și discutați.*

Pur și simplu veniți și participați la discuții, în cadrul sesiunilor și la nivel neformal. Împărtășiți-vă experiența. Dați sfaturi. Răspundeți la solicitările colegilor pentru opinii sau idei.

2. *Aduceți un poster.*

Reprezentați-vă proiectul sub forma unui poster și fiți gata să discutați cu colegii care îl privesc.

Aduceți-vă *Sumarul lucrărilor de dezvoltare* și fiți gata să-i împărtășiți grupului vreun aspect al proiectului Dvs. și să participați la discuție. Cineva trebuie să modereze dezbaterile.

3. *Organizați un workshop: prezentați proiectul gata.*

Faceți o prezentare pentru un auditoriu de aproximativ 8-12 colegi.

- Pregătiți-vă să prezentați timp de 10 minute.
- Lăsați 10 minute pentru întrebări.
- Dacă folosiți o prezentare PPT, faceți slide-uri concise, incluzând doar momentele esențiale (orientați-vă după *Sumarul lucrărilor de dezvoltare*).
- La finele prezentării, relevați câteva probleme, pentru a ghida întrebările celor prezenți.

Alternativ, puteți folosi *Sumarul lucrărilor de dezvoltare* ca handout. Distribuiți-le câte un exemplar celor prezenți, lăsați-le cinci minute pentru lectură și pentru formularea întrebărilor în perechi.

Răspundeți la întrebări și organizați o discuție în timpul rămas.

4. *Organizați un workshop: conturați un plan.*

Puteți face aceasta, dacă vă aflați la etapa incipientă a proiectului. Utilizați o prezentare PPT

pentru a vă denota preocupările și planul de acțiuni propus. Sau, pur și simplu, puteți distribui copii ale planului de acțiuni, lăsa câteva minute pentru lectură, apoi solicita întrebări/provocări. Nu uitați să notați problemele relevate de colegi.

5. *Organizați un workshop: prezentați o dilemă.*

Faceți aceasta, dacă ați ajuns pe la mijlocul proiectului și v-ați ciocnit de o problemă. Puteți utiliza o prezentare PPT sau fișa cu *Sumarul lucrărilor de dezvoltare* drept handout, dar concentrați-vă pe explicarea dilemei și rugați-i pe colegii prezenți să vă ajute cu sfaturi și sugestii.

6. *Organizați un grup de discuție tematic.*

S-ar putea dovedi oportun să adunați un grup de colegi care lucrează într-un domeniu similar, ca să faceți cu toții schimb de cunoștințe și resurse. Poate fi o temă ca „evaluarea pentru învățare” sau „educația civică”. Propuneți o temă și invitați să vină colegii cu interese asemănătoare.

Fișa 4. Ce am învățat din întrunirea dedicată stabilirii contactelor?

Reflecțați asupra experienței de stabilire a contactelor și construire a rețelelor

- Ați văzut sau ați auzit ceva informativ?

Idei pe care le puteți utiliza? Instrumente? Resurse /surse de informație?

- Ați văzut sau ați auzit ceva ce v-a inspirat?

V-a încurajat? V-a susținut? V-a provocat entuziasmul?

- Cu cine ați contactat?

Școli? Membri ai rețelei? Posibili colaboratori? Schimb de idei, materiale?

- Ce ați împărtășit?

O prezentare? Un poster? Schimb neformal? Critică amicală?

- Cum v-a ajutat experiența împărtășirii?

V-ați clarificat agenda sau planul? O viziune proaspătă? Mândrie? Încredere în sine?

- Ce pași ați hotărât să întreprindeți ca rezultat?

Să căutați sau să verificați o informație? Să încercați ceva? Să reveniți la un contact stabilit? Să schimbați direcția?

Fișa 5. Ce dovezi ale dezvoltării pot prezenta?

Activități	Am făcut aceasta?	Am dovezi în portofoliu?
<i>Consultații</i> A tatona, a cere sfaturi, a cere permisiunea, a se asigura, a pune la încercare idei, a afla ce s-a întâmplat anterior, a stabili o relație de încredere		

etc.		
<i>Discuții</i> A clarifica problema, a identifica aspectele ei, a revizui practicile, a planifica în comun, a ajunge la un acord asupra priorităților, a explora modul altora de a înțelege, a interpreta datele.		
<i>Reflecții</i> A ține un jurnal, a gândi în profunzime, a reflecta cu ajutorul unui mentor (v. Consultații) etc.		
<i>Lecturi</i> A căuta mărturii despre proiecte similare, a explora literatura științifică, a identifica sugestiile guvernamentale.		
<i>Acumularea datelor</i> A observa, a intervieva, jurnale multiple, <i>focus grupuri</i> , a asculta activitățile de grup, a analiza munca elevilor, a trece în revistă documentația, audit, sondaje etc.		
<i>Stabilirea contactelor</i> A vizita alte diviziuni administrative, a vizita alte școli, a expedia mesaje electronice membrilor rețelei HertsCam, a expedia mesaje electronice persoanelor despre care am aflat prin intermediul lecturilor.		
<i>Pregătirea</i> A organiza un atelier, a antrena, a ține sub observație reciprocă, a distribui ghiduri etc.		
<i>Lucru în comun</i> A planifica în echipă, a pregăti materiale împreună, a proiecta o activitate de acumulare a datelor etc.		
<i>Testarea / experimentarea</i> A încerca o nouă activitate la clasă, a experimenta cu o nouă tehnică de predare etc.		
<i>Altceva?</i>		

Fișa 6. Factorii care conturează rolul de lider al profesorului

Ce vă reține?

- a) idei preconceptuate despre rolul profesional al cadrelor didactice
- Propriile opinii și așteptări ale profesorilor
 - Concepții existente în societate

Poate că vă oprește propria Dvs. viziune sau concepțiile altora privind imaginea și rolul profesorului?

b) mediul organizațional

- Structurile organizaționale
- Cultura din interiorul organizației
- Comunitatea profesională

Poate că vă reține modul în care școala activează ca o comunitate?

c) trăsăturile personale

- Autoritatea
- Competențele profesionale
- Capacitatea de a identifica probleme și soluții
- Competențe de comunicare

Poate că piedica rezidă în vreun aspect al personalității Dvs.?

Ce trebuie să fac pentru a depăși aceste obstacole?

Fișa 7. Trecerea în revistă a portofoliului

Întrebați-vă (pe sine sau unii pe alții):

- Aveți o mapă cu inele, în care păstrați toate dovezile și documentele?
Ce ați acumulat în mapă până la momentul de față? Utilizați plicuri de plastic sau perforați direct hîrtia sau cum altfel păstrați documentația?
- V-ați definit clar sistemul?
Etichetați cumva documentele? Le plasați într-o simplă ordine cronologică sau altfel?
- Ați plasat la începutul portofoliului Declarația reflexivă inițială?
Consultați mostrele prezentate anterior.
- Cum vă înregistrați participarea?
Utilizați formularele propuse sau preferați altă abordare? În ce măsură vă înregistrați propriile reflecții asupra participării?
- Ați început să includeți deja dovezi ale lucrărilor de dezvoltare produse?
De exemplu, un plan de acțiuni, un email care să anunțe o întrunire etc.
- Cum faceți comentariile la fiecare document-dovadă?

De exemplu: „Următorul document este un raport pregătit de mine pentru o ședință de lucru care a avut loc pe 1 iulie. Prezintă unele propuneri pentru... L-am discutat timp de 10 minute și am luat unele decizii — v. procesul-verbal al ședinței, p. 7.”

Ce trebuie să faceți altfel?

Fișa 8. Rezumat la Conținutul portofoliului, ca dovadă de implicare în procesul de Leadership educațional

- Denumirea / titlul temei de cercetare, autorul și instituția, pe care o reprezintă
- Sumarul structurii portofoliului, mici explicații la modul de utilizare a acestuia
- Situația / faptele inițiale de la care s-a pornit - studiu de caz concret, care include motivele de cercetare, cauzele abordării subiectului
- Evidența activității de cercetare: intrări, scop, obiective specifice, proces de cercetare pe pași, pe etape, ieșiri / finalități – toate scrise într-un limbaj narativ accesibil pentru un cititor extern, cu referințe teoretice și practice. Se va include un plan personal de cercetare și de dezvoltare profesională, un plan de acțiuni concrete, însoțit de înregistrarea datelor în formă electronică și de consultații ale colegilor – discuțiile personale față în față, dar și cele virtuale prin poșta electronică. Navigări pe internet și încadrarea în rețeaua internațională HertsCam Network. Corespondența periodică cu coordonatorul local și cel central. Se pot pregăti, în mod opțional, anumite publicații în presa de specialitate.
- Reflecții sumative –concluzii, recomandări, impact
- Referințe practice și teoretice, bibliografia
- Apendix- anexe doar care se referă în mod concret la tema de cercetare, punându-se ce este relevant la subiectul dat, cu comentarii explicative

Fișa 9. Conștientizarea impactului

CERCUL MARE: Poate să vi se pară că proiectul Dvs. de dezvoltare este mic. Însă impactul său poate avea efecte largi. Gândiți-vă la impactul unei pietre aruncate într-un râu. Cercurile largi se răspîndesc departe. Proiectul Dvs. ar putea avea un efect divers asupra...

CERCULEȚE:

Impactul asupra:

- Atitudinii elevilor față de studii
- Comportamentului elevilor
- Idei ale consiliului de administrație al școlii despre școală
- Autoaprecierii elevilor
- Vederilor persoanelor din afara școlii
- Modulului în care lucrurile se întâmplă în școală
- Proiectării didactice și lucrului la clasă al profesorilor
- Despre ce se vorbește în școală

JOS:

Ce alt impact ar putea produce un profesor-lider?

Asupra cui/a ce credeți că proiectul Dvs. va avea un impact?

Ce fel de impact credeți că va avea?

Fișa 10. Provocările ce stau în calea unui lider de proiect

Povestiți-ne despre proiectul Dvs

- De la ce problemă sau preocupare ați pornit?
Ce ați vrut să schimbați? La ce fel de impact vă așteptați?
- Care au fost elementele-cheie în elaborarea proiectului?
Ce conține planul de acțiuni? Cine urmează să se implice? Ce etape ați planificat?
- Ce s-a petrecut până acum?
Ce părți ale planului de acțiuni au fost realizate?
- Ce momente provoacă probleme?
Toți colaboratorii Dvs contribuie în măsură suficientă la munca comună? Ce elemente s-au dovedit mai dificile decât v-ați așteptat să fie?
- Ce pași veți întreprinde în continuare?
E nevoie să ajustați planul sau să schimbați direcția? Ce trebuie evaluat?

Anexa 6. Declarații reflexive inițiale ale profesorilor din grupul experimental

1. Activitatea în instituția X am început-o în anul 1987, în calitate de asistentă medicală, iar din anul 1992 sînt profesoară de biologie. Pe parcursul activității mele în această instituție am observat mai multe probleme cu care se confruntă copiii, părinții și profesorii, care, de cele mai multe ori, rămîneau nerezolvate, deși nu erau complicate și soluționarea lor nu necesita prea mult timp. Acestea însă lasă foarte multe goluri, care vor fi umplute cu informații false, sau cicatrice sufletești. Vîrsta nu are importanță dacă copilul nu are un răspuns la întrebarea care nu-i permite să fie ca ceilalți. De-a lungul anilor, mă perfecționez, mă informez, studiez colaboînd cu UNICEF și Corpul Păcii. Literatura pedagogică îmi oferă mai multe soluții metodologice moderne.

Modernizarea învățămîntului, în scopul sporirii calității profesionale, presupune aplicarea noilor tehnologii ale învățămîntului formativ-dezvoltativ, tehnologii de interacționare și instruire, tehnologii ale învățării creative. În realizarea unui învățămînt formativ, predarea-învățarea interdisciplinară este o condiție importantă. Corelarea cunoștințelor de la diferite obiecte de studiu contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea gîndirii critice, a capacității de a aplica cunoștințele în practică, precum și la fixarea și sistematizarea achizițiilor anterioare, căci o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită. În prezent, elevii au acces la numeroase surse, de aceea le este foarte greu să selecteze informațiile corecte, pentru a le utiliza în practica de zi cu zi. La orele de biologie, materialul studiat este însușit de către elevi diferit, în funcție de capacități.

Elevul Z din clasa a VIII-a era agitat la ore, în unele cazuri refuza să realizeze sarcinile. După mai multe cercetări, am observat că este foarte receptiv, comunică și pregătește unele teme atît oral, cît și în scris, îi place să deseneze. În fața colegilor, la tablă, atunci cînd i se adresează cu numele mic sau este încurajat verbal (*știi că poți, doresc să-mi demonstrezi că ești ca și ceilalți elevi, ești cel mai important, am nevoie de ajutorul tău*) lucrează cu multă implicare. La ore, nu mai manifestă agresivitate, vorbește liniștit și este foarte mîndru. Am discutat cu dirigintele și cu mai mulți colegi despre rezultatele sale și m-am bucurat să aflu că acestea sînt mult mai bune.

La orele de biologie se studiază teme care le provoacă copiilor emoții din cauza că informația este tabu pentru ei. Este vorba de subiecte legate de reproducere, sexualitate (în clasele mai mari). În acest context, de mare ajutor le-au fost orele de educație pentru sănătate, pe care le-am desfășurat împreună cu voluntarul de la Corpul Păcii. La ore au asistat profesori de la diferite discipline din liceu.

Eleva Y din clasa a IX-a este o fetiță de nota 10, dar și emoțiile ei sînt de nota 10. În comunicarea cu colegii, era retrasă, roșea permanent; nu dorea să participe la măsurile extrașcolare, vorbea foarte încet, dacă o rugai să repete răspunsul — se rușina și tăcea. La una din orele de educație pentru sănătate, în cadrul căreia am discutat despre *primul ajutor în accidente rutiere*, i-a revenit, ca temă pentru acasă, să pregătească un buletin informativ și să-l prezinte în fața grupului mare. M-a rugat să schimb tema. Atunci am întrebat-o că, dacă ar fi în situații reale de accident, cum ar proceda? După cîteva clipe de tăcere, am rugat-o să aleagă: fie realizează această temă, fie își alege alta, la dorință. Acel buletin a schimbat ceva în ea. Acum sînt schimbări și la alte obiecte. În cazul acestei fete, un cuvînt aparte îl spune și factorul social, deoarece aceasta provine dintr-o familie cu venituri modeste.

Elevii din clasele de gimnaziu au nevoie de mai mult ajutor. „Ruptura” cu învățătoarea de la clasele primare și faptul că interacționează cu mai mulți profesori, materialul mai complicat, așteptările mari ale celor din preajmă, precum că sînt deja mari și ar trebuie să se poarte ca niște adulți, pentru mulțui dintre ei este uneori „o povară mult prea grea”. Dar ce trebuie să facem?

În activitatea la clasă, am rezultate bune și foarte bune, dar colaborarea mea cu unii colegi lasă de dorit. De aceea, pasul spre o comunicare mai eficientă va fi cea mai mare schimbare care se va

produce în viitorul imediat atât pentru mine, cât și pentru alți profesori, iar acest fapt, fără doar și poate, va avea efecte benefice asupra elevilor.

Sper că schimbările pe care ni le-am propus cu colegii din liceu să ducă la rezultate bune și foarte bune pentru copii.

Profesorul A.

2. Sînt profesoară de engleză și franceză din anul 2007. Consider că relațiile cu elevii au un impact deosebit în realizarea obiectivelor educaționale. Fiind o persoană comunicabilă și deschisă, relațiile cu elevii nu mi-au fost prea încordate. După un an de concediu de maternitate, însă, întorcîndu-mă plină de idei și activități la ore, am realizat pe măsură ce trecea timpul că relația cu elevii devenea tot mai tensionată. Pe cât mai mult ceream de la ei, pe atât mai puțin primeam. Uneori aveam impresia ca nu mai sînt motivați către lecție, chiar dacă lucram în parteneriat cu un voluntar de la Corpul Păcii. Eu deveneam mai insistentă și poate mai sîcîitoare, iar elevii tot mai ironici și mai sarcastici. Uneori chiar aveam impresia că și privirea și tonul, totul le este batjocoritor la adresa mea. M-am gîndit la motivele care ar determina elevii să aibă un așa comportament: poate sînt prea tînără, poate problema e ca sînt sora unui elev din clasa respectivă și elevii mă vedeau ca sora mai mare a colegului lor. Am simțit că am început a pierde contactul cu ei; aveam impresia că nu-i mai motivez, că nu vor reuși la examene și teste. Am decis să acționez altfel.

M-am înscris în acest proiect de orientare, m-am documentat, am discutat cu alți profesori care predau la aceasta clasă, am elaborat teste și activități cu psihologul școlar, am colaborat cu părintii. Elevii au spus că problema constă în faptul că sînt deja plictisiți și obosiți și că nu au nici o problemă cu mine personal. Atunci cînd am înțeles că elevii vor afecțiune și prietenie, că sînt epuizați de monotonie și tipare, am început a schimba sarcinile de învățare. Am schimbat parte din structura și contextul materiei de studiu cu ceva mai atractiv, cum ar fi sarcinile cu multiple modalități de exprimare, mici lucrări PowerPoint, am înlocuit textele din manual cu altele mai actuale despre Facebook, Google sau poștă electronică, lucru ce a plăcut mai mult decît recitarea unui sonet sau comentarea unei opere literare. Un alt factor crucial a fost și aranjarea meselor în grup cât și monitorizarea lucrului nu de la catedră sau din fața clasei ci prin așezarea în bănci, alături de elevi. Împreună cu voluntarul de la Corpul Păcii deveneam membrii de grup, doar că interveneam pentru ghidarea lucrului. Am realizat că activitățile interactive plac mai mult elevilor și contribuie la deschiderea personalității acestora.

Totuși consider că puterea personală și experiența au rol deosebit în descoperirea personalității elevilor. Asistînd la orele de chimie și limba română la această clasă am constatat că puterea poziției formale în școală are o importanță mare și ea, dat fiind că doamnele profesoare sînt directorul școlii și directorul adjunct pe educație dar și mame al unor elevi din această clasă. Pentru un efect mai mare și un impact mai de durată profesorul trebuie să combine fin toate ursele puterii în mod adecvat.

Consider că această activitate va avea un impact pozitiv și va servi drept model de formare personală, de completare și auto-realizare, în special pentru profesorii tineri, fără experiență și cel mai important, celor care activează în mediul rural.

Profesorul B

3. După absolvirea facultății de Filologie a Universității de Stat Alecu Russo din Bălți, în anul 2004 am fost angajată în calitate de profesor de limbă engleză în liceul teoretic „Liviu Damian” din orașul Rîșcani, unde activez și în prezent. Pe parcursul a 6 ani de experiență profesională am avut ocazia de a preda limba engleză atât în clasele ciclului gimnazial, cât și ale celui liceal. În timpul acestor șase ani de lucru am avut șansa de a îmbunătăți experiența mea prin cercetarea efectivității mai multor metode, tehnici și forme de lucru.

Chiar dacă pe parcursul activității mele profesionale am încercat să utilizez cât mai multe tehnici și metode de lucru, totuși o tehnică pe care o consider a fi eficientă și semnificativă pentru a fi cercetată este tehnica „organizatorilor grafici”.

După cum știm, gândirea vizuală poate fi exprimată în mai multe moduri. În opinia mea, organizatori grafici sînt o modalitate pentru gînditorii vizuali, pentru a aranja ideile lor. Un organizator grafic este un instrument de comunicare vizuală care utilizează simboluri vizuale pentru a exprima idei și concepte și pentru a comunica anumite sensuri. Un organizator grafic descrie adesea relațiile dintre fapte, termeni, și idei în interiorul unei sarcini de învățare. Acesta este adesea menționat ca o „hartă”, deoarece aceasta îi poate ajuta pe profesori și elevi să-și organizeze ideile lor într-un mod vizual. Există multe denumiri similare pentru organizatorii grafici, inclusiv: hărți de cunoaștere, hărți conceptuale, hărți-poveste, organizatori cognitivi, organizatori avansați, sau diagrame conceptuale.

De ce să folosim organizatorii grafici în procesul educațional? Oare elevii nu ar trebui să-și exprime în scris toate ideile și conceptele lor? Există un număr de răspunsuri la aceste întrebări. În primul rînd, acești organizatori sînt o modalitate de a încuraja elevii să se gîndească la informații într-un alt mod decît cel obișnuit. Atunci cînd un elev își exprimă detaliat toate ideile lui în formă scrisă, este ușor pentru alți elevi de a copia unul de la altul. Cu ajutorul organizatorilor grafici sînt eliminate cuvinte și elevii se concentrează mai mult asupra conexiunilor dintre idei, fapte și concepte. În al doilea rînd, ele sînt un instrument excelent pentru activități care cer elevilor să revizuiască conceptele și demonstreze înțelegerea lor. Ei pot modifica cu ușurință conceptele și ideile pentru a lua perspective diferite. Cu alte cuvinte, organizatorii grafici îi ajută pe elevi să clarifice gîndirea lor. În al treilea rînd, o cantitate uriașă de informații poate fi partajată pe o imagine unică pentru a da posibilitatea de a furniza „o vizualizare mare” a unui subiect. În al patrulea rînd, un organizator grafic este ușor de a fi redactat, revizuit, și poate fi rapid adăugat la o hartă vizuală. În al cincilea rînd, organizatorii grafici pot fi folosiți ca un instrument eficient de planificare a activităților, începînd de la cele de cunoaștere și identificare ajungînd la cele ce țin de producerea unui nou produs. În cele din urmă, ele sînt foarte bune pentru cei care gîndesc mai mult vizual sau cei care au nevoie de a practica gîndirea lor vizuală.

Consider că organizatorii grafici sînt o tehnică eficientă în procesul educațional la mai multe etape ale lecției. Avînd în vedere faptul că la fiecare lecție avem practic o multitudine de informații pe care elevul trebuie să le asimileze sînt de părerea ca anume utilizatorii grafici ar putea facilita acest proces de însușire.

În acest context, intenționez să aplic această tehnică în activitatea de predare-învățare în cadrul lecțiilor de limbă engleză în ciclul liceal avînd în vedere multitudinea de informații care urmează a fi însușită. În același timp țin să menționez că utilizarea organizatorilor grafici este eficientă în procesul de predare-învățare re chiar și în ciclul primar și cel gimnazial.

În această ordine de idei, pot afirma cu certitudine că cercetarea tehnicii „organizatori grafici” este una actuală și utilă pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor în procesul de asimilare a noilor fapte, idei și concepte.

Profesorul C.

Anexa 7. PROIECTE DE DEZVOLTARE, realizate în baza cercetărilor-acțiune:

a) *Lucrul diferențiat în cadrul orelor de limba și literatura rusă în contextul unui învățământ formativ / dezvoltativ*

Orientarea

La etapa actuală, este foarte important ca organizarea și desfășurarea procesului educațional să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, ținându-se cont de particularitățile de vîrstă, precum și de cele individuale, de nivelul de pregătire, de potențialul intelectual și fizic al fiecăruia în parte.

Consider că aceste cerințe se referă atît la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cît și la modalitățile de predare-învățare-evaluare și necesită să fie incluse în proiectul meu de dezvoltare.

Impactul

Sper că acest proiect va prezenta interes și pentru alte cadre didactice, atît din liceu, cît și din alte școli, din motivul că tratează o problemă importantă: individualizarea instruirii prin procedee adecvate, care favorizează dezvoltarea optimă a aptitudinilor și capacităților fiecărui elev, pentru a preveni eventualele eșecuri la învățătură.

Colaborare

Voi organiza în cadrul catedrei *Limbă și comunicare*, care include în componența sa profesorii de la disciplinele *Limba română*, *Limba franceză* și *Limba engleză*, o ședință la care voi ține o alocuțiune despre importanța organizării procesului educațional ținînd cont ca nivelul de dificultate să se situeze în zona proximei dezvoltări a posibilităților de învățare ale elevului.

Ca manager al instituției, voi organiza un training, în cadrul căruia vom discuta cu toți profesorii despre necesitatea desfășurării procesului educațional în baza respectării unor reguli didactice: trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la apropiat la depărtat, de la ușor la greu, de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la particular la general (și invers).

Procesul

Elementele procesului de dezvoltare vor fi următoarele:

- Studierea literaturii metodice cu referire la individualizarea și diferențierea instruirii, care reiese din faptul că accesibilitatea este o problemă care depinde atît de posibilitățile reale ale celui care învață, cît și de dificultățile obiective.
- Discuție cu șeful catedrei *Limbă și comunicare*, pentru a colecta informații despre colegii care implementează cu succes în cadrul orelor formele de instruire individualizată.
- Schimb de experiență prin prezentarea unor ore publice deschise cu includerea unor sarcini ce țin de instruirea individualizată și diferențiată.
- Organizarea unei mese rotunde cu participarea tuturor colegilor de la catedra Limbă și comunicare pentru a pune în discuție cele mai reușite momente din practica la clasă și pentru a le propune spre implementare la alte discipline rezultatele cercetării mele.
- Elaborarea și completarea de către elevi a unor anchete, de comun cu psihologul școlar, pentru a determina dacă profesorii practică în cadrul orelor instrumente de instruire individualizată, care presupune inclusiv utilizarea unor sarcini didactice diferențiate, potrivit particularităților elevilor.
- Analiza rezultatelor anchetării elevilor și a observațiilor efectuate.
- Scrierea unei comunicări succinte despre cele mai reușite momente de la lecțiile mele și ale colegilor, care va sluji ca suport informațional în activitatea didactică din liceu.
- Participarea la etapa școlară a concursului Lecturi pedagogice organizat la nivel de liceu.
- Participarea în concursul raional Lecturi pedagogice, în vederea unui schimb de

experiență pentru cadrele didactice din raion interesate de această problemă.

Orar:

Noiembrie: studierea literaturii metodice; discuție cu șeful catedrei pe marginea problemei cercetate.

Decembrie: organizarea unei ședințe pentru a depista cine din colegi este preocupat de studierea temei date.

Ianuarie: organizarea schimbului de experiență în cadrul catedrei.

Februarie: organizarea anchetării elevilor cu implicarea psihologului școlar; analiza anchetelor și discutarea rezultatelor.

Martie: elaborarea comunicării, completarea portofoliului; participarea la concursul Lecturi pedagogice.

Aprilie: participarea la concursul raional Lecturi pedagogice.

Mai: finisarea lucrării și prezentarea rezumatului în PPT.

Profesorul D

b) Formarea de competenței de comunicare în limba engleză exploarînd inteligențele multiple.

Orientarea

Cercetările actuale în pedagogie, demonstrează necesitatea cunoașterii stilului de cunoaștere a elevului, iată de ce studierea teoriei inteligențelor multiple prezintă interes pentru mine. Aș dori ca studiul limbii engleze să devină pentru elevi o plăcere, consider ca dezvoltînd competența de a comunica în limba engleză exploarînd inteligența specifică copilului ar aduce un rezultat semnificativ.

Impactul

Acest proiect ne-ar ajuta să adunăm rezultatele cercetărilor într-o broșură și ar fi o sursă de ajutor atît pentru noi cît și pentru colegii din instituție (probabil ar prezenta interes).

Consider că sarcina fiecărui profesor indiferent de disciplina predată constă în primul rînd în cunoașterea individualizată a nivelului de dezvoltare al aptitudinilor și inteligențelor predominante, apoi în adaptarea conținutului și metodelor didactice în funcție de acestea, asigurând astfel dezvoltarea competenței țintă, asupra căreia se lucrează.

Colaborare

În perioada studiului voi colabora cu profesorii ce predau limba străină în liceu, pentru a face schimb de păreri și metode ce țin de această temă. Voi discuta cu directorul adjunct pe lucrul metodic.

Procesul

Etaple procesului vor fi următoarele:

Etapă de documentare – pentru a face cunoștință cu diverse informații la această temă.

Discuție cu profesorii ce predau limba străină în liceu, pentru a identifica exemple și a face un schimb de experiență la acest capitol.

Observarea activităților la colegii din instituție ce predau limba străină în liceu, deasemenea și la directorul adjunct pe lucrul metodic.

Scrierea unui raport succint pentru colegi în care să prezint ceea ce am aflat nou și a prezentat interes pentru mine, activități ce ar putea fi preluate sau modificate.

Organizarea unei întruniri cu profesorii interesați de această temă și elaborarea broșurii sau ghidului.

TIMPUL

Decembrie- Februarie- lectură, consultarea cu profesorii.

Martie- alte activități lunare

Aprilie- Mai- analiza datelor, scrierea raportului pentru discutare, întîlnirea cu profesorii implicați în proiect pentru editarea broșurii sau ghidului. *Profesorul E.*

Anexa 8. Chestionar de evaluare finală

Stimați colegi, Vă rugăm să completați acest chestionar, oferind răspunsuri la itemii de mai jos.

Informații despre respondent:

Vârsta _____

Genul (*încercuiți*) F M

Mediul (*subliniați*) Rural Urban

Vechimea de muncă (ani) _____

Funcția _____

1. Numiți competențele de bază ale profesorului de succes în societatea actuală:

2. Identificați cele mai frecvent abordate roluri (3) de către profesori în activitatea profesională:

1) _____

2) _____

3) _____

3. Enumerați 3 activități profesionale prin care se manifestă abilitățile de lider ale cadrului didactic:

1) _____

2) _____

3) _____

4. După opinia Dvs., un profesor-lider este, (prioritizați opțiunile (1- în primul rând; 6 – în ultimul rând)):

- | | |
|--|-------|
| a) profesor cu viziune | _____ |
| b) profesor care reușește să organizeze activități școlare și extrașcolare | _____ |
| c) profesor cu funcție de conducere | _____ |
| d) profesor care sprijină colegii | _____ |
| e) profesor care participă la luarea deciziei | _____ |
| f) profesor care cercetează și promovează rezultatele cercetării | _____ |

5. Enumerați, în ordinea priorităților, cele mai importante valori pe care le are:

A) Profesorul obișnuit

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

B) Profesorul lider

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

6. Cum credeți, ce îl motivează pe profesorul de astăzi să devină lider?

7. Menționați 2 factori care contribuie la formarea abilităților de lider ale profesorilor:

8. Aveți colegi-lideri în colectivul profesoral din care faceți parte?

d) Da

e) Nu

9. Dacă aveți astfel de lideri în colectiv, ce influență / impact au ei asupra:

a) elevilor

b) profesorilor
colegi

c) școlii

d) comunității, în
general

10. Școala pe care o reprezentați este o comunitate dinamică de învățare (*încercuiți*)?

a) da

b) nu

Argumentați răspunsul
selectat

11. Ce condiții ar trebui să asigure școala pentru a facilita dezvoltarea și manifestarea abilităților de lider ale profesorilor?

12. Numiți principalele probleme / barierele cu care s-ar putea ciocni un profesor-lider în contextul educațional din R. Moldova:

Vă mulțumim!

Anexa 9. Sinteza problemelor cu care se confruntă profesorii în procesul de cercetare și a consultațiilor de care au nevoie

Prof 1.

- Formularea temei
- Timpul insuficient
- Alcătuirea planului de acțiuni
- Selectarea informației și redactarea ei
- Ajutor: literatură la temă

Prof 2.

Problemă: Cum să sensibilizez cadrele didactice pentru necesitatea abordării activităților ce țin de individualizarea și diferențierea învățării în cadrul orelor de curs

Consultanță cum să găsesc literatură despre cele mai diverse forme de individualizare a activităților de învățare.

Prof 3.

Problema mea constă în selectarea celor mai eficiente metode pentru ca matematica să devină mai atractivă, deoarece clasa a IV a este o clasă unde predomină elevi cu o atenție nestabilă cu un interes scăzut față de obiect pentru care matematica este un obiect sec.

Consultanță

- Prin corespondențe
- Prin literatura la obiect
- Colegii din școală

Prof. 4

Problema mea cea mai mare este ca tema de cercetare să-mi reușească cu brio.

Consultanță:

- cu doamnele de la Pro Didactica
- vreau să obțin mai multă literatură teoretică, suportul didactic propus să fie corect ales
- tema propusă să ajungă la un punct forte
- lipsa de experiență a cunoștințelor mai vaste a calculatorului
- lipsa formulării la începutul articolului; vreau ca lucrarea mea să fie analizată pe etape în parte până la finisarea ei, să-mi fie corectate greșelile din start ca să nu merg pe o cale greșită
- determinarea planului de acțiuni
- cum să beneficiaz mai bine de informare.

Prof. 5

Consultanță: în ceea ce prevede conținutul lucrării. Cîte ceva îmi este clar, dar mai am întrebări.

Prof 6.

Problema mea cea mai mare este formularea corectă și concretă a temei de cercetare.

Consultanță: sursele de literatură de specialitate și aspectele teoretice.

Prof 7.

Problema mea cea mai mare este formularea corectă a temei de cercetare.

Consultanță: algoritmul de scriere a proiectului de dezvoltare.

Prof 8

Problema mea cea mai mare este:

- lipsa de experiență și de implimentare la nivel de direcție și minister
- lipsa de timp
- necunoașterea utilizării tehnologiilor informaționale ale unor profesori precum și indiferența lor la acest capitol

Consultanță: formularea corectă a temei de cercetare.

Prof. 9

Problema mea cea mai mare este la realizarea unui plan de acțiuni foarte concret și eșalonat în timp.

Consultanță: instrumentariul de evaluare\măsurare a rezultatelor la sfârșit de proiect cum am să demonstrez cât a fost și cum a crescut.

Prof. 10

Problema mea cea mai mare este determinarea pașilor de acțiune (planul pentru realizarea cercetării).

Consultanță: metodele de lucru diferențiat, conform inteligenței multiple.

Prof. 11

Problema : nu am o viziune clară asupra lucrării.

Consultanță: la structurarea conținutului lucrării, la selectarea din multitudinea de materiale, a esențialului, a noului.

Prof. 12

Problema mea cea mai mare :

- dacă voi găsi suport didactic la temă;
- planul de acțiuni;
- algoritmul de alcătuire a proiectului.

Consultanță:

- cum voi evalua;
- realizarea proiectului;
- abordarea interdisciplinarității la orele de chimie.

Prof. 13

Probleme / consultanță

- Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză exploatând inteligențele multiple.
- Identificarea inteligențelor multiple în scopul cunoașterii valorificării personalității elevului.
- Interdisciplinaritatea în contextul formării competenței “a învăța să înveți”.

Problema mea cea mai mare este lipsa de experiență. Nesiguranța în propriile forțe.

Consultanță: material, algoritm.

Anexa 10. Profil al școlilor pre- și post experiment

De la o extremă...							...la cealaltă
	Pre-	Post-	Pre-	Post-	Pre-	Post-	
Directorul este factorul de decizie principal în școală	60	10	20	50	20	40	Toată lumea (inclusiv profesori, părinți, elevi, personalul școlii, etc) au influență egală în școală.
Nu există încredere între colegi, și relațiile dintre profesori sînt în general slabe.	30	5	50	45	20	50	Relațiile dintre profesori sînt foarte familiare – se încurajează și suțin reciproc.
Profesorii lucrează în spirit individualist, limitați la activitatea sălilor de clasă.	20	10	65	20	15	70	Profesorii colaborează frecvent în procesul de predare, planificare, învățare, auto-evaluare, etc.
Nu exista o viziune comuna asupra școlii	55	15	40	55	5	40	Toata lumea (inclusiv profesori, elevi, parinti, personalul școlii, etc) împărtășesc aceeași viziune despre prioritățile de dezvoltare ale școlii și despre cum ar trebui abordate.

Directorul este responsabil pentru performanța școlii	60	12	27	60	13	28	Responsabilitatea pentru nivelul de performanță a școlii este împărțită (inclusiv de către profesori, elevi, părinți, personalul școlii, etc)
Profesorii nu se implică, formal sau informal, în procesul de dezvoltare profesională.	36	17	58	48	6	35	Profesorii sînt foarte interesați și se implică în procesul de dezvoltare profesională atât individual cît și în grup.
Școala își menține standardul de performanță, dar nu evoluează.	43	13	29	54	28	33	Școala dezvoltă noi modalități de practică și își îmbunătățește continuu calitatea activității
Nu se practică auto-evaluarea bazată pe evidențe concrete din școală.	39	8	48	27	13	65	Profesorii și conducerea școlii reflectă asupra activității școlare și se auto-evaluează continuu.
Scopul nostru principal este să avem rezultatele cele mai bune la examinări și teste – tot ce facem este direcționat de acest obiectiv.	65	24	23	28	12	48	Mai presus de toate, vrem ca elevii noștri să fie fericiți, deci scopul educației urmează interesele elevilor. Performanțele școlare nu sînt previzibile.
Profesorii decid ce trebuie să învețe elevii. Se așteaptă ca aceștia să reproducă informația când	45	12	36	38	19	50	Elevii sînt considerați parteneri în procesul de învățare, fiind consultați în ceea ce privește

sînt testați.							conținutul învățării, modul și locul de învățare.
Majoritatea persoanelor din școală sînt de părere ca rolul profesorului este de a-si cunoaste materia si de a o transmite elevilor.	64	18	28	35	8	53	Majoritatea persoanelor din școala sînt de părere că rolul profesorului este de a promova schimbarea atît în școală cît și în afara ei.
Elevii vin la școala pentru ca trebuie și pentru că îi ajută în a-și asigura o slujbă sau a-și continua educatia.	65	19	12	48	23	33	Elevilor le place să vină la școala. sînt mîndri de școala lor și se identifică cu ea.
Profesorii știu cum să predea dar nu știu cum să își exercite calitățile de leader.	45	13	35	41	20	54	Profesorii sînt îndemnatoci în a-și susține și influența colegii.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

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

Bezede Rima

Semnătura _____

Data:

CURRICULUM VITAE

Numele de familie și prenumele: **Bezede Rima**

Data, anul nașterii: **25.01.1978**

Locul nașterii: **Republica Moldova, satul Săiți, raionul Căușeni**

Cetățenia: **Republica Moldova**



Studii:

- | | |
|-----------|---|
| 2009-2013 | – Studii de doctorat, Universitatea de Stat din Republica Moldova, Chișinău, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea Pedagogie generală. |
| 2003-2004 | – Studii de masterat, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea de Psihologie și Asistență Socială, specialitatea Psihologie |
| 1990-1995 | – Studii superioare, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie specială, Specialitatea: Psihologie și Management |
| 1993-1998 | – Studii superioare incomplete, Colegiul pedagogic, Tighina; Specialitatea: Clasele primare (diplomă cu mențiune) |
| 1980-1990 | – Studii medii incomplete, Școala medie din s.Săiți, r-ul Căușeni |

Stagii de formare continuă:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| Martie 2014 | – Resurse educaționale deschise, seminar, Warsovia, Polonia (24 ore) |
| Decembrie 2013 | – Sistemul finlandez de învățământ. Practici de succes, vizita de studiu Finlanda, CIM (40 ore) |
| 10-14 decembrie 2012, iunie 2013 | – Mentoratul – model eficient pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, Chișinău, Ministerul Educației, CNETIF, Asociația mentorilor din România, Chisinău (80 de ore) |
| 4-11 noiembrie 2012 | – Îmbunătățirea dialogului intercultural, vizita de studiu, Germania, CIM (80 ore) |
| 24 aprilie – 12 mai 2012 | – Metode moderne de predare în învățământul vocațional, Universitatea de Științe Aplicative, Magdeburg, Germania, Camera de Comerț și Industrie a Moldovei (120 ore) |
| Iunie, August 2011 | – Management financiar, Winrock Moldova, Chișinău (40 ore) |
| 11-15 Octombrie, 2010 | – Managementul Ciclului de Proiect, LED Moldova (40 ore) |
| Martie 2010 | – Leadership educațional, Facultatea Educație, Cambridge, Marea Britanie (24 ore) |
| 9-11 aprilie, 25-27 septembrie 2008 | – Productive Learning, Centrul Educația 2000+, România (32 ore) |
| Martie 2008 | – Bilanțul competențelor universitare. Managementul carierei – |

	<i>formator</i> , UTM, Chișinău (32 ore)
19-23 noiembrie 2007	– Antreprenoriatul social, PNUD, Proiectul „Dezvoltarea societății civile” , Vadul lui Vodă (40 ore)
15-18 octombrie 2007	– Fundraising de bază și stabilirea parteneriatelor cu finanțatorii, PNUD, Proiectul „Dezvoltarea societății civile”, Vadul lui Vodă (32 ore)
1-3 octombrie 2007	– Consolidarea capacităților de advocacy, monitoring și elaborarea propunerilor de proiect, USAID și AED, Chișinău (24 ore)
Aprilie, Octombrie 2007	– Psihologia dezvoltării, Asociația „Family for you”- <i>formator</i> în cadrul proiectului ”Protecția copilului: consolidarea resurselor regionale”, Chișinău (40 ore)
Noiembrie 2006	– Toleranță și incluziune, Educație pentru toleranță, C.E. PRO DIDACTICA, - <i>formator</i> , Centrul de zi „Speranța”, Chișinău (16 ore)
Ianuarie 2006	– Educație pentru dezvoltarea comunității. Aspecte psihopedagogice și sociale – <i>formator</i> C. E. PRO DIDACTICA, Chișinău
Ianuarie 2004	– Program de formare a formatorilor , C.E. PRO DIDACTICA, Chișinău
Februarie 2003	– Inițiere în metodologia ”Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice”, C.E. PRO DIDACTICA, Chișinău
2007- 2015	– Centrul Educațional PRO DIDACTICA, expert-formator: Leadership educațional, Managementul proiectelor educaționale, Educație pentru dezvoltarea comunității, Educație interculturală, Management educațional, Planificare strategică, Lectură și Scriere pentru dezvoltarea Gândirii Critice, Educație pentru toleranță, Educație nonformală, Educație pentru Integrare Europeană etc.

Domeniile de interes științific:

Pedagogie generală, management educațional, dezvoltare organizațională, leadership educațional/paideutic, formare continuă, comunicare didactică, managementul conflictului.

Activitatea profesională :

Octombrie 2010– Prezent	– președinte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA A.O., str. Armenească 13, mun. Chișinău, R. Moldova, director de proiecte: Pentru reforme de calitate în educație, Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului, Îmbunătățirea calității învățământului vocațional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova, Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova /CONSEPT- componenta Dezvoltare organizațională, Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare, Rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate, cu sprijinul Programului EAST-EAST, Comunități școlare în acțiune: crearea condițiilor de persistare în școală a copiilor din familiile social-vulnerabile, Optimizarea predării limbii române în UTA Găgăuzia etc.
Septembrie 2010– Prezent	– Lector superior la Centrul de Formare Continuă, angajată prin cumul, Universitatea Tehnică din Moldova, str. Studenților, 7, mun. Chișinău

- | | |
|------------------------------------|--|
| Ianuarie 2008 –
septembrie 2010 | – Coordonator Proiecte Psihopedagogice, lector, UTM, Centrul de Perfeccionare și Recalificare a Cadrelor, angajată prin cumul, Universitatea Tehnică din Moldova, str. Studenților, 7, mun. Chișinău |
| Aprilie 2007 –
Octombrie 2010 | – Aprilie 2007 – Octombrie 2010 – Coordonator Proiecte Educaționale, formator – C.E. PRO DIDACTICA A.O., str. Armenească 13, mun. Chișinău, R. Moldova |
| Septembrie 2002 –
martie 2007 | – Asistent Programe Educaționale, formator, C.E. PRO DIDACTICA A.O., str. Armenească 13, mun. Chișinău, R. Moldova |

Participări la foruri științifice (naționale și internaționale):

- | | |
|---------------------------|---|
| 26-28 septembrie
2013 | Conferința Științifică „Integrare prin cercetare și inovare”, comunicarea ”Rolul comunității de învățare în edificarea Leadershipului Paideutic”, USM, Chișinău |
| 16-17 mai, 2013 | Simpozionul Internațional „Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale”, comunicarea ” Leadershipul Educațional versus formarea continuă a cadrului didactic” UPS „Ion Creangă”, Chișinău |
| 25-26 septembrie,
2012 | Conferința științifică cu participare internațională „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”, comunicarea ”Profesorul – lider al procesului educațional”, USM, Chișinău |
| 21-22 septembrie | Conferința Științifică cu participare internațională „Creșterea impactului cercetării și dezvoltării capacității de inovare”, comunicarea ”Comunitatea de învățare versus cultura organizațională a școlii”, USM, Chișinău |
| 3-4 noiembrie 2011 | Conferința Științifică Internațională „Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării”, dedicată aniversării a 70-a de la fondarea IȘE, comunicarea ”Rolul leadershipului educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice”, IȘE, Chișinău |
| 6-8 octombrie, 2011 | Conferința internațională „Preîntâmpinarea conflictelor armate și formarea culturii păcii în comunitățile multiculturale”, comunicarea ”Школа и семья - основные звенья общества, содействующие продвижению культуры мира”, Sevastopol, Ucraina |
| 23-24 aprilie, 2010 | Conferința internațională „Implicarea părinților în problemele vieții școlare”, comunicarea ” Parents’ participation in school activity. Comparative visions (Moldova)”, Becici, Muntenegru |

Lucrări științifice și științifico-metodice publicate:

1. Articole în diferite reviste științifice

- Bezede R., Activități de dezvoltare profesională în cadrul Leadershipului educațional, În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (18-21) Chișinău, 2014, p. 4-8. (0,4 c.a.)
- Bezede R., Goraș-Postică V., Formarea inițială a lucrătorului de tineret: un proiect de mari perspective din Republica Moldova. În: Didactica Pro..., nr. 3(67) Chișinău, 2011, p. 48-52.

(0,4 c.a.)

- Bezede R., Profesorul-lider în procesul educațional, În: Didactica Pro..., nr. 2 (78) Chișinău, 2013, p. 20-24. (0,4 c.a.)
- Bezede R., Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din perspectiva Leadershipului paideutic, În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (81-82) Chișinău, 2013, p.8-13. (0,4 c.a.)
- Bezede R., Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetărilor-acțiune, În: Didactica Pro..., nr. 2 (84) Chișinău, 2014, p. 4-8. (0,4 c.a.)
- Bezede R., Valorificarea leadershipului paideutic în cadrul comunităților profesionale de învățare, În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (89-90) Chișinău, 2014. (0,4 c.a.)

2. Articole în culegeri științifice - culegeri de lucrări ale conferințelor internaționale

- Bezede R., Republica Moldova: viziuni comparative cu privire la participarea părinților în activitatea școlii, Ed. Paideia, București, 2010, p. 139-177, 294 p. (1,8 c.a.)
- Bezede R., Leadershipul paideutic. Abordare conceptuală și aplicativă, În: Materialele Conferinței Internaționale USM-65, CEP, 2011. (0,3 c.a.)
- Bezede R., Rolul leadershipului educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, În: Materiale Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării”, dedicată aniversării a 70-a de la fondarea IȘE, 3-4 noiembrie 2011, Chișinău. (0,2 c.a.)
- Bezede R., Comunitatea de învățare versus cultura organizațională a școlii, În: Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională din 21-22 septembrie 2012 „Creșterea impactului cercetării și dezvoltării capacității de inovare”, CEP USM, Chișinău. (0, 3 c.a.)
- Bezede R., Profesorul – lider al procesului educațional, În: Materialele Conferinței științifice cu participare internațională din 25-26 septembrie, 2012, USM „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău. (0,4 c.a.)
- Bezede R., Leadershipul Educațional versus formarea continuă a cadrului didactic, În: Materialele Simpozionului Internațional „Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale”, organizat de UPS „Ion Creangă”, 16-17 mai, 2013. (0,3 c.a.)

3. Materiale/ teze la forurile științifice conferințe naționale

- Bezede R., Rolul comunității de învățare în edificarea Leadershipului Paideutic, În: Materiale Conferinței Științifice „Integrare prin cercetare și inovare” din 26-28 septembrie 2013, USM, Chișinău, 2013. (0,3 c.a.)

4. Ghiduri metodice/metodologice

- Bezede R., Goraș-Postică V., Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a. Educație pentru toleranță. Auxiliar didactic în ajutorul dirigintelui. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2005. 92 p. (0,4 c.a.)
- Bezede R., Goraș-Postică V., Dezvoltarea competenței acțional-strategice prin intermediul elaborării proiectelor de intervenție. În: Competența acțional-strategică?! Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012, p.140-151, 152 p. (0,6 c.a.)

5. Alte materiale didactice

- Bezede R., Goraș-Postică V., Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2011, 92 p. (2 c.a.)
- Goraș-Postică V. (coord.). Bezede R., Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor

școlari. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2009. 48 p. (1,2 c.a)

- Bezede R., Profesorul - lider in promovarea schimbărilor comunitare, În: Inițiative de consolidare a parteneriatelor comunitare, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2011, p. 58-63, 70 p. (0,3 c.a.)

Cunoașterea limbilor:

Limba maternă	română				
Alte limbi străine cunoscute	ÎNȚELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
rusă	C2	C2	C2	C2	C1
franceză	B1	B1	A2	A2	A2
engleză	C2	C2	C2	C2	C1
Niveluri: A1/A2: Utilizator elementar - B1/B2: Utilizator independent - C1/C2: Utilizator experimentat Cadru european comun de referință pentru limbi străine					

Date de contact:

Adresa - str. Cuza-Vodă 15/1, ap. 37, mun. Chișinău, Republica Moldova

Telefon - 069335588

Email – rbezede@prodidactica.md