
Perspective ale leadershipului educațional

Repere teoretice pentru directorii de școli



Adina Bastea

Editura Casei Corpului Didactic Bacău
2026

ISBN: 978-606-619-432-7

Cuprins

Introducere	3
CAPITOLUL I Perspective ale leadershipului educațional.....	5
<i>I.1 Conceptul de cultură organizațională.....</i>	<i>5</i>
<i>I.2 Comunitatea profesională de practică.....</i>	<i>7</i>
<i>I.3 Echitatea în educație - delimitări conceptuale.....</i>	<i>15</i>
CAPITOLUL II: Leadershipul ca paradigmă a schimbării în comunitățile de practică profesională din cadrul școlilor	18
<i>II.1 Contextul studiului</i>	<i>18</i>
<i>II.2 Modele de leadership educațional</i>	<i>18</i>
<i>II.3 Relația dintre leadershipul transformațional, distribuit, instructional, servant și autentic</i>	<i>27</i>
CAPITOLUL III: Practicile eficiente de leadership educațional ale directorilor de școli.....	30
<i>III.1 Cadrul cultural și instituțional al educației din România.....</i>	<i>32</i>
<i>III.2 Efecte asupra stării de bine și beneficii pentru leadershipul educațional.....</i>	<i>38</i>
<i>III.3 Performanța profesională</i>	<i>46</i>
Capitolul IV: Partea întunecată, limite și provocări.....	54
<i>IV.1 Când disponibilitatea liderului devine o povară.....</i>	<i>54</i>
<i>IV.2 Riscul de exploatare și epuizarea liderului.....</i>	<i>56</i>
<i>IV.3 Între grijă autentică și control mascat</i>	<i>59</i>
Capitolul V: Bariere de implementare în sistemul educațional românesc	62
<i>V.1 Practici de leadership prioritare în formarea inițială și continuă a directorilor</i>	<i>65</i>
Concluzii	70
Bibliografie:	74

Introducere

În ultimii ani, discutăm foarte des despre conceptul de leadership, în special leadership educațional în școlile din România. Cum îl vedem noi și cum vine el din literatura de specialitate, cu predilecție din cultura americană și anglo-saxonă - aceasta este o discuție în sine. Revenind la școala românească, am întâlnit - deseori - conceptul de lider ca atribut al directorului, al managerului școlar. Și, de asemenea, legat de calitatea de *șef*, coordonator de instituție. Iar legătura dintre leadership și cultura organizațională a școlilor stă tot pe umerii managerului, directorului de școală.

Conceptul de leadership educațional este strâns legat de îmbunătățirea performanței, atât a elevilor cât și a corpului profesoral. Prin urmare, vorbim de planificare strategică (misiune, viziune, obiective, feedback), de valori asumate ale comunității profesionale care dau tonul, reglează ritmul și determină tipurile de relații de la nivelul școlii. Cum identificăm setul de valori în jurul cărora gravitează organizația și care sunt sursele acestora? Școlile cresc atunci când educatorii înțeleg că puterea conducerii constă în forța relațiilor lor.

Conform raportului OECD (2017), România nu posedă standarde profesionale pentru cadrele didactice (ce ar trebui și ce ar putea să facă un cadru didactic, ca bază comună pentru evaluarea acestora). Astfel, actorilor implicați în educație le este aproape imposibil să înțeleagă aspectele multidimensionale ale rolului didactic. Prin urmare, este mai dificil să setăm o misiune la nivel de sistem educațional și nu este deloc surprinzător că profesorii sunt prea puțin interesați de mecanismele de conducere din propria școală.

Politizarea funcțiilor de conducere, în lipsa unor concursuri dedicate sau a profesionalizării funcțiilor de conducere scade calitatea leadershipului, crescând totodată gradul de instabilitate având în vedere faptul că actorii școlari cheie (directori, inspectori) riscă să fie schimbați odată cu puterea politică (OECD, 2017).

În ciuda unei colectări mai eficiente a datelor la nivel școlar, lipsurile de la nivelul datelor referitoare la mediul de proveniență al elevilor și la contextul școlar restrâng analiza factorilor ce influențează procesul de învățare al elevilor din diferite categorii. Iar calitatea relațiilor dintr-o comunitate școlară este afectată de lipsa datelor menționate. Climatul unei școli este afectat de necunoașterea mediului din care provin elevii, iar conectarea la nevoile elevilor este slabă. În acest context, misiunea școlii în comunitate și practicile selectate sunt denaturate. De asemenea, școlile utilizează într-o mică măsură datele evaluărilor naționale în scopul diagnozei, ceea ce reflectă nivelul redus al sprijinului național și capacității locale de a cunoaște școala și nevoile ei reale.

În plus, școlile nu au o influență asupra altor dimensiuni importante ale procesului instructiv-educativ. Conform legislației, școlile din România dețin o oarecare autonomie în ceea ce privește curriculumul și pot alege până la o treime din curriculumul predat, sub forma „disciplinelor

opționale” (MENCS, 2011). Se pare însă că, în realitate, ele apelează rar la această flexibilitate. Datele anchetei din 2015 din cadrul Programului de evaluare internațional a elevilor (PISA) al OECD, care a evaluat abilitățile și cunoștințele elevilor în vârstă de 15 ani și a adunat informații cu privire la factorii cheie ce influențează rezultatele elevilor, au arătat că directorii și cadrele didactice din România au printre cele mai mici niveluri de responsabilitate în ceea ce privește distribuirea resurselor școlare în stabilirea politicilor de evaluare a unităților de învățământ.(OCDE, 2016b).

Directorii au nevoie de profesori lideri de tot felul. Deși directorii sunt mai bine poziționați decât cadrele didactice pentru a influența domeniile de dezvoltare către obiective ale vieții școlare, deseori au mai multe dificultăți de a conduce prin relații pozitive. Poziția și autoritatea le oferă o platformă pentru promovarea viziunii și misiunii și concentrarea asupra îmbunătățirii rezultatelor academice. Dar poziția lor în organizația școlară le poate diminua relațiile de lucru iar responsabilitățile lor de management îi pot distanța de predare și învățare. În acest sens, experiențele profesionale pe care profesorii le aduc în școli sunt elemente esențiale pentru practicile de conducere a școlii.

Identificarea „rețetei magice” pentru îmbunătățirea rezultatelor academice ale elevilor în școlile din România nu este o noutate în conversația despre reforma educațională sau cercetare. De fapt, de peste 30 de ani, părinții, practicienii, cercetătorii și politicienii sunt preocupați de starea sistemului educațional. Adoptarea L.E.N 1/2011 (și LEN/2022) a determinat școlile din toată țara să se întrebe cum să se îmbunătățească, astfel încât elevii lor să poată concura la nivel global și să primească o educație de talie mondială. De atunci nu a existat însă o coerență legislativă considerabilă care să vizeze asistarea școlilor în atingerea acestui obiectiv. Cu toate acestea, îngrijorările rămân, deoarece școlile rămân în continuare în spatele celor din alte țări europene în domenii cheie, cum ar fi literația, numerația, dezvoltarea competențelor digitale sau antreprenoriatul.

CAPITOLUL I Perspective ale leadershipului educațional

I.1 Conceptul de cultură organizațională

Cultura organizațională este chiar organizația, forma, credințele, normele, modelele sociale, modul în care lucrurile sunt făcute, simbolurile, ritualurile etc. Asupra culturii organizaționale, la fel ca și în cazul leadershipului, au fost aplicate mai multe moduri de definire și interpretare. La ora de față, literatura de specialitate referitoare la conceptul de organizație oferă multiple definiții, factori, dimensiuni și metode de cercetare.

De exemplu, Schein (1990) pleacă de la următoarea definiție: „Cultura este (a) un pattern de asumptii de bază (b) inventat, descoperit, sau dezvoltat de un anumit grup (c) pe măsură ce acesta învață să soluționeze problemele de adaptare externă sau de integrare internă (d) care a fost elaborat suficient pentru a fi considerat valid și astfel (e) poate fi prescris noilor membrii ca (f) mod corect de a percepe, gândi și simți în relație cu acele probleme” (Schein, 1990). Același autor consideră că în conceptul de cultură organizațională pot fi incluse o serie de fenomene deschise precum: regularitățile comportamentale care se observă atunci când oamenii interacționează, normele de grup, valorile expuse, filosofia formală, regulile de joc, climatul, modelele mentale de gândire și comportare etc.

În opinia lui Denison (1996), studiile despre cultura organizațională au tendința de a se focaliza pe ceea ce este unic într-o organizație, utilizând pentru aceasta metode de cercetare calitative, fiind mai preocupate de evoluția sistemelor sociale de-a lungul timpului. Cultura poate fi definită prin intermediul asumptiilor, credințelor și normelor de grup care apar în contextul organizației și a membrilor acesteia. Cultura deține o influență puternică asupra modului în care oamenii trăiesc și se comportă. Ea definește ceea ce este normal, precum și sancțiunile aplicabile pentru ceea ce nu este conform normei. Se poate spune că aceasta se resimte în regulile implicite și expectațiile comportamentale dintr-o organizație. Deși regulile culturale nu sunt formal înscrise, totuși membrii organizației știu ce se așteaptă de la ei. Cultura organizațională este un atribut unic care diferențiază organizațiile (Dormeyer, 2002).

Cultura organizațională este o structură de profunzime, adânc înrădăcinată în valorile, credințele și asumptiile menținute de membrii unei organizații, aceasta având o perspectivă îndelungată în timp. În urma analizelor efectuate, Likerts (1969) a oferit o schemă de operaționalizare a culturii organizaționale, care include următoarele elemente :

1. *Procesul de comunicare.* Cât de bine știu subordonații ceea ce se întâmplă ? Cât de receptivi sunt superiorii la comunicare ? Li se oferă subordonaților suficiente informații pentru a-și realiza sarcinile bine ?

2. *Practicile de luare a deciziilor.* Sunt subordonații implicați în procesul luării deciziilor ?
Sunt utilizate resursele personalului la toate nivelele?

3. *Preocuparea pentru oameni.* Organizează organizația activitățile de muncă într-un mod rațional, încearcă să îmbunătățească condițiile de muncă și manifestă interes față de bunăstarea indivizilor ?

4. *Influența asupra departamentului.* Supervizorii de la nivele mai joase și angajații care nu au subordonați au influență asupra departamentului ?

5. *Adecvarea tehnologică.* Sunt echipamentul și resursele bine gestionate iar metodele îmbunătățite repede adoptate?

6. *Motivația.* Oamenii din organizație muncesc mult atât pentru recompensele intrinseci cât și pentru cele extrinseci și sunt încurajați să acționeze astfel de către organizație?

1.2.1 Paradigme ale culturii organizaționale

Un atribut fundamental al culturii organizaționale îl constituie climatul. Multe studii îl definesc ca atribut al culturii organizaționale. Ceea ce reținem pentru demersul nostru este După Ekvall (1985) factorii care ar determina climatul organizațional ar fi următorii:

1. *Leadershipul:* acesta este factorul cu cea mai puternică influență, demonstrat prin numeroase studii. Schimbarea leadershipului conduce în mod direct la schimbarea climatului;
2. *Mărimea organizației:* organizațiile mici se caracterizează prin modele de comunicare diferite de organizațiile mari;
3. *Atribuțiile și sarcinile:* sarcinile diferite conduc la contexte și situații diferite;
4. *Mediul fizic:* acesta creează condiții și limite pentru procesele cotidiene de muncă;
5. *Tehnologia:* de exemplu, existența unei poște electronice în interiorul organizației duce la modele distincte de comunicare și contact;
6. *Structura:* forma ierarhiei, centralizarea sau descentralizarea, precum și nivelele de formalizare au un impact puternic asupra climatului organizațional;
7. *Organizarea muncii:* aceasta fixează limitele de variație și astfel are influența sa asupra climatului; de pildă, o linie de asamblare va genera un climat total diferit de cel al unui grup interactiv de muncă;
8. *Oamenii:* fiecare membru reacționează diferit la structurile organizaționale și la evenimente, astfel încât vârsta, genul, etnia își pun amprenta asupra climatului;
9. *Istoria:* fiecare organizație are propria sa istorie, care se manifestă prin tradiții și credințe în viața de zi cu zi a organizației;
10. *Viziunea, scopurile, strategiile:* scopurile sunt aspectele dezirabil de atins, în timp ce strategiile sunt planurile elaborate pentru atingerea scopurilor, iar viziunile sunt moduri de proiectare, imagine a viitorului. Percepția că există o convergență între scopuri și strategii influențează climatul.

11. *Valorile și normele*: fiecare membru cunoaște normele, iar deviațiile de la aceste reguli vor fi pedepsite, astfel încât, valorile și normele determină climatul emoțional;
12. *Politica de personal*: întrucât aceasta afectează modul de relaționare dintre indivizi și organizație, atitudinile liderilor asupra subordonaților, precum și selecția anumitor persoane în organizație au o influență asupra climatului;
13. *Imaginea*: expectațiile aplicate din exterior asupra organizației pot altera modul de funcționare a acesteia; o imagine negativă va induce un climat cu totul deosebit față de o opinie pozitivă.

Trebuie remarcat că toți acești factori sunt dependenți unii de alții, ei funcționează împreună și se afectează reciproc. Ekvall (1987) consideră că o imagine completă asupra climatului nu se poate obține decât atunci când toți acești factori interacționează și cooperează.

1.2 Comunitatea profesională de practică

1.2.1 Concepte și accepțiuni ale comunității profesionale de practică

O școală eficientă se bazează pe comunități profesionale de practică, cruciale pentru succesul și durabilitatea unei instituții. Cele cinci caracteristici principale ale comunităților de practică sunt: (1) viziune, valori și obiective comune; (2) conducere comună; (3) învățarea colaborativă; (4) condiții de susținere; și (5) practica personală împărtășită (Seinge, 2012). Credințele comune se referă la „cum (profesorii) concep scopul școlii și modul în care își vor construi viziunea despre cum ar trebui să arate școala și cum (profesorii) vor funcționa împreună”. Conceptul de valori comune sunt cele ce permit profesorilor să colaboreze și să împărtășească perspective autentice. Când credințele și valorile sunt împărtășite, profesorii încep să descrie ce se va întâmpla în continuare și încep să traseze o cale pentru a atinge obiective comune. Astfel, o viziune împărtășită este actul real de a merge mai departe ca organizație, cu directorul servind drept ghid prin proces.

Practicile profesionale ar trebui împărtășite într-o comunitate de profesioniști pentru a îmbunătăți performanța elevilor. Seinge (2012) susține această afirmație: oamenii care lucrează în colaborare sunt soluția finală la problemele cu care se confruntă orice instituție de învățământ. Școlile sunt organizații de învățare, iar profesorii și directorii se află într-un ciclu continuu de învățare, împreună. Cercetările sugerează că profesorii tind să se bazeze în primul rând pe intervenția administrativă pentru problemele care apar, mai degrabă decât să dezvolte noi moduri de gândire și de a face (Hord 2004). Dependența de administrația centrală pentru luarea deciziilor împiedică capacitatea cadrelor didactice de a-și asuma roluri care favorizează conducerea în echipă (Leech & Fulton, 2008). Practicile leadershipului distribuit ajută profesorii să contribuie la luarea de decizii privind instruirea corpului profesoral și la alte probleme identificabile din interior, precum și la

generarea de soluții adecvate. Acest lucru nu înseamnă că directorul renunță la responsabilitate, ci permite tuturor să devină profesioniști care contribuie la procesul decizional din școală.

1.2.2 Rolul comunităților profesionale de practică într-o școală

Peter Senge (1994) spune că doar prin învățare reconfigurăm relația noastră cu lumea, iar o organizație care învață este un loc unde oamenii descoperă cum să își creeze și sa-și schimbe realitatea.

Practica învățării colective indică nivelul de angajare al întregului personal al școlii și anume, de a învăța să devină profesori mai eficienți și să îmbunătățească învățarea elevilor. Prin învățarea colectivă, profesorii se angajează în împărtășirea de cunoștințe comune și discuții semnificative pentru a îmbunătăți continuu învățarea elevilor. Școlile care promovează discuții continue între membrii săi în scopul creșterii profesionale vor crește nivelul de ancorare în realitate a instituției. Directorii provoacă continuu profesorii să dezvolte inovații colaborative pentru a îmbunătăți funcționalitatea generală a școlii și a întregului proces educațional.

O trăsătură distinctivă a școlilor care performează este nivelul ridicat de implicare în procesul decizional a comunității profesionale de învățare. Aceasta presupune comunicarea și înțelegerea nevoilor comunității, stabilirea unui dialog cu părinții și conectarea cu liderii comunitari, formali și informal. Directorii din școlile care performează înțeleg forțele din cadrul comunității care împiedică învățarea, sunt conștienți de efectele negative ale culturii dominante și ascultă, în mod regulat, păreri și opiniile părinților. Ei recunosc că relațiile cu familia, școala și comunitatea afectează în mod direct rezultatele elevilor, prin urmare nevoia de a se conecta cu comunitatea este de o importanță capitală pentru succesul școlii.

Silns și Mulford (2002) concluzionează că rezultatele elevilor sunt mai susceptibile de a se îmbunătăți acolo unde sursele de leadership sunt distribuite în întreaga comunitate școlară și unde profesorii au puterea și libertatea de decizie, în domeniile importante pentru ei. Ei susțin că profesorii nu pot crea și susține condițiile pentru dezvoltarea productivă a copiilor dacă acele condiții nu există și pentru ei (Silns & Mulford 2002). Libertatea de decizie (empowering) a profesorilor și oferirea de oportunități de a conduce se bazează pe ideea simplă, dar profundă, că, dacă școlile vor deveni mai bune în furnizarea de învățare pentru elevi, atunci trebuie să devină mai bune în a oferi profesorilor oportunități de a inova, de a dezvolta și de a învăța împreună. .

Toți directorii vorbesc despre importanța asigurării unei dezvoltări profesionale semnificative a corpului profesional. Cei mai mulți sunt preocupați de furnizarea de programe de dezvoltare instrucționale, cu activități care le permit profesorilor să utilizeze în mod eficient datele și să beneficieze de procese de team building. Crearea unei culturi în care dezvoltarea profesională este apreciată și implementată eficient este un proces complicat. Importanța împărtășirii practicilor profesionale, ca parte a procesului de dezvoltare profesională, se reflectă în strategiile propuse:

sesiuni în care profesorii pot contribui la cunoașterea profesională a colegilor lor, reorganizarea conținuturilor de la clasă și a planificării pe niveluri de conținut pentru a se concentra, împreună, pe dezvoltarea profesională și instruirea pentru învățare.

1.2.3 Relația dintre lider și comunitatea de practică

În ultimele două decenii, literatura de cercetare privind eficacitatea și schimbarea școlii a subliniat necesitatea ca rolul directorilor de școală să depășească poziția de administratori și manageri pentru a fi lideri ai schimbării (Pashiardis et al. 2003). Directorii de școală sunt agenți cheie ai schimbării, deoarece sunt în măsură să modeleze condițiile organizaționale și să construiască capacitatea necesară pentru implementarea cu succes a noilor programe sau practici profesionale sustenabile (Diebold et al. 2000; Davies 2007; Jackson 2007). O serie de caracteristici ale directorilor eficace pot fi găsite în literatura de specialitate- directori de la care se așteaptă, de exemplu, să construiască parteneriate, să creeze rețele și alianțe de colaborare, directori care stabilesc direcții, se consultă pe scară largă, împuternicesc și mobilizează pe alții, directori care înțeleg complexitatea sistemului, demonstrează integritate, transpun strategia în acțiune și facilitează dezvoltarea capacităților profesionale ale corpului profesoral (Davies și Davies 2006; Lambert 2007).

Din fericire, s-au făcut eforturi pentru a distila practici susținute empiric și mai specifice, într-un cadru mai util, pentru a ajuta la educarea liderilor. Un raport citat pe scară largă de la National College for School Leadership din Marea Britanie a sintetizat dovezile empirice dintr-o revizuire cuprinzătoare a literaturii internaționale privind caracteristicile liderilor eficace și modul în care aceștia influențează procesele, cultura și mediul și învățarea elevilor (Leithwood et al. 2006). Autorii enumeră șapte afirmații bine argumentate despre leadershipul de succes, dintre care una este aceea că „aproape toți liderii de succes se bazează pe același repertoriu de practici de conducere” (Leithwood, Harris și Hopkins 2008). Sunt apoi identificate patru seturi de practici de conducere de bază: construirea viziunii și stabilirea direcțiilor; înțelegerea și dezvoltarea oamenilor; reorganizarea instituției și gestionarea programului de predare și învățare. Alte două afirmații vorbesc despre rolul directorilor de școală în îmbunătățirea predării și învățării (indirect), care este cel mai puternic atunci când: influențează motivația personalului, angajamentul și condițiile de muncă și susține împărtășirea practicilor eficace (Leithwood, Harris și Hopkins 2008).

Dezvoltarea și schimbarea școlii depinde de faptul că liderii își construiesc încrederea și stabilesc o viziune comună care creează claritatea scopului și așteptări mari pentru performanța elevilor (Harris 2008). Prin urmare, directorii ar trebui să fie capabili să faciliteze crearea unei astfel de viziuni comune între toți participanții sau părțile interesate în procesul de schimbare a școlii. Desigur, implementarea unei viziuni necesită personal competent și motivat și un accent constant pe predarea și învățarea de calitate. Leadershipul care vizează schimbări la nivelul comunității școlare necesită directori care să înțeleagă nu numai modul în care învață copiii, ci și modul în care învață

profesorii și care au abilitatea de a gândi strategic pentru a identifica sursele (interne sau externe) de expertiză, de a pentru a amenaja medii care să faciliteze învățarea profesorilor, dezvoltarea curriculumului și a expertizei pedagogice în cadrul unei învățări profesionale la nivel de comunitate (Graczewski, Knudson și Holtzman 2009).

Pentru a crea o cultură școlară pozitivă, care se caracterizează prin norme de colegialitate, de învățare continuă și de experimentare, asociate cu școlile de succes (Little 1982), directorii trebuie să creeze, de asemenea, structuri organizaționale care să ofere condiții de sprijin pentru învățare și să promoveze comunitățile de învățare profesională (Leithwood et al. 2006; Pont, Nusche și Moorman 2008; MacBeath și Dempster 2009). Aceasta include promovarea încrederii sociale în rândul personalului și crearea de ore regulate de întâlnire pentru ca profesorii să lucreze împreună pentru a planifica curriculum și instruirea și pentru a reflecta asupra practicii lor (Youngs și King 2002). Predarea inovatoare și învățarea profundă sunt mai probabile atunci când școlile sunt organizații flexibile, în care încrederea, rețelele și resursele sunt dezvoltate la trei niveluri: în cadrul școlii sub forma unei comunități profesionale de învățare, între școli și între școală și părinții ei, precum în comunitatea mai largă (Mulford 2011).

Pe scurt, în calitate de agenți pentru facilitarea și sprijinirea schimbării, directorii ar trebui: (1) să faciliteze dezvoltarea unei viziuni comune sau colective care exprimă scopul moral și obiectivele reformei, care stabilește direcții clare la care activitatea întregului personal poate fi aliniată. (Leithwood et al. 2006); (2) să promoveze dezvoltarea profesională pentru a spori cunoștințele, abilitățile și dispozițiile profesorilor, conectându-i la oportunități de învățare profesională (Youngs și King 2002; Leithwood et al. 2006); (3) să cultive normele culturale agreate de comunitate (de exemplu, încredere, colaborare, asumarea riscurilor) și să ofere condiții organizaționale structurale (de exemplu, timp pentru colaborare) și resurse tehnice (de exemplu, curriculum de înaltă calitate și materiale de instruire) pentru a susține viziunea (Youngs și King 2002).); (4) să mențină accentul pe procesul predării și învățării, cu așteptări mari de la procesul de învățare a elevilor (Day și colab. 2000; MacBeath și Dempster 2009) și (5) să implice și să inspire indivizii să se angajeze să contribuie prin leadership distribuit la un obiectiv comun (Harris 2008).

1.2.4 Eficiență și eficacitate- attribute ale comunității de practică profesională

Eficacitatea colectivă, o extensie a eficacității individuale, este un concept relativ recent în domeniul cercetării. Deși atât eficacitatea individuală cât și eficacitatea colectivă sunt componente cheie ale organizațiilor de succes, eficacitatea colectivă devine și mai recunoscută în educație. Pe măsură ce cercetătorii continuă să studieze eficacitatea colectivă în școli, ei constată că relevanța acesteia pentru îmbunătățirea școlii se dovedește a fi cu atât mai critică. De fapt, Hattie (2018) a clasat recent eficacitatea colectivă a profesorilor drept factorul numărul unu care influențează rezultatele elevilor.

Deoarece eficacitatea colectivă se bazează pe idealurile de autoeficacitate, pentru a înțelege eficacitatea colectivă, este imperativ să înțelegem în totalitate constructul de eficacitate individuală. Aceasta din urmă se bazează pe teoria învățării sociale a lui Rotter (1954) și pe teoria cognitivă socială a lui Bandura (1977). Definită de psihologul Albert Bandura, eficacitatea este „credința în capacitatea cuiva de a reuși într-o situație specifică sau de a îndeplini o sarcină” (Bandura, 1994). Eficacitatea individuală poate determina modul în care cineva va aborda un obiectiv sau o sarcină. De exemplu, o persoană cu un sentiment ridicat de eficacitate, care crede că poate avea succes, are șanse mai mari de a avea succes, în timp ce cei cu eficacitate scăzută pot chiar încerca să evite cu totul o situație sau o sarcină.

Propriile percepții despre propria eficacitate încep să se formeze în copilăria timpurie și continuă să se dezvolte de-a lungul vieții, pe măsură ce experiențele și situațiile se schimbă. Potrivit lui Bandura (1995), patru influențe principale construiesc eficacitatea. Ele sunt înțelegerea propriilor experiențe, înțelegerea experiențelor indirecte (a celorlalți), persuasiune socială (verbală) și afecte fiziologice. Înțelegerea propriilor experiențe este atunci când o persoană experimentează succesul dar și pierderea, învață să le recunoască meritele și este confortabil cu propriile alegeri. Experiențele indirecte apar atunci când putem observa și învăța de la celălalt (Bandura, 1995). Persuasiunea socială (verbală) este atunci când cineva cu autoritate (coleg, șef etc.) oferă feedback sau încurajare pozitiv (Bandura, 1995). Afectele fiziologice apar atunci când colegii se simt în siguranță în mediul lor de muncă și cred că se află într-un loc de muncă pozitiv, fără stres (Bandura, 1995). Acest lucru le permite să fie mai productivi la locul de muncă.

Eficacitatea profesorului este definită ca „măsura în care profesorul crede că are capacitatea de a afecta rezultatele elevilor” (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1997, p. 137). Acest concept are implicații semnificative pentru educație, deoarece atunci când un profesor crede în abilitățile sale de a ajuta elevii să reușească, atunci elevii din acea clasă au mai multe șanse să obțină rezultate (Bandura, 1995). De fapt, există dovezi clare în cercetarea care leagă convingerile de eficacitate cu îmbunătățirea predării și învățării (Berman și colab., 1997; Schunk, 1985; Scott, 1996).

Având o bază de cercetare atât de extinsă cu privire la eficacitatea profesorilor și pentru că cercetarea a identificat legături atât de puternice între eficacitatea individuală și performanța elevilor, a fost doar o tranziție naturală pentru cercetători să înceapă să-și îndrepte atenția către eficacitatea colectivă în organizații (Bandura, 1993; Bandura, 1997; Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Newmann, Rutter și Smith, 1989). Pentru școli, „eficacitatea colectivă se referă la judecata profesorilor dintr-o școală că membrii corpului profesoral, în ansamblu, pot organiza și executa acțiunile necesare pentru a avea un efect pozitiv asupra elevilor” (Dimopoulou, 2012). Teoria cognitivă socială a lui Bandura poate fi aplicată cu ușurință la eficacitatea colectivă, deoarece se bazează pe ideea că atunci când indivizii dintr-o organizație lucrează împreună în urmărirea aceluiași scop, ei exercită rolul unui agent al schimbării. „A fi un agent al schimbării înseamnă a face ca

lucrurile să se întâmple în mod intenționat prin acțiunile cuiva” (Bandura, 2001, p. 2). Școlile sunt considerate agenți ai schimbării deoarece acționează cu intenție în urmărirea obiectivelor educaționale (Goddard, Hoy și Hoy, 2000). Deoarece Teoria Cognitivă Socială se învârtă în jurul învățării prin observarea celorlalți, eficacitatea colectivă este creată/încurajată atunci când membrilor (profesorii) agenției (școlii) li se permite să se observe unii pe alții într-un efort de a lucra împreună pentru a atinge un scop comun. Ideile de eficacitate individuală și eficacitate colectivă sunt cruciale pentru îmbunătățirea școlii. Pe măsură ce comunitatea de educatori lucrează împreună pentru a atinge un obiectiv comun, este mai probabil ca ei să aibă succes în atingerea scopului lor (Bandura, 1995; Goddard & Goddard, 2001). În plus, atunci când profesorii colaborează, ei au motivația să atingă același scop și cred că pot face o diferență în educația unui copil astfel încât este mai probabil să depună mai mult efort în atingerea acestui obiectiv (Goddard, 2001).

Tschannen-Moran, Hoy și Hoy (1998) au revizuit aproape toate cercetările din 1974-1997 care au folosit termenul de eficacitate individuală. Ei au descoperit că aproape fiecare studiu despre eficacitatea profesorilor s-a încheiat cu rezultate convingătoare ale unei legături clare între eficacitatea profesorului și rezultatele elevilor. Ross și Bruce (2007) afirmă, de asemenea, că există o legătură puternică între eficacitatea profesorului și rezultatele elevilor, deoarece profesorii cu eficacitate ridicată depun un efort mai semnificativ pentru a se asigura că elevii lor au succes. Mai mult, cercetările au arătat că eficacitatea colectivă are un impact și mai mare asupra performanței elevilor, deoarece influențează indivizii (profesori) să urmărească comportamentele profesorilor în ansamblu (Goddard, Hoy și Hoy, 2000). În rest, profesorii care nu urmează comportamentele normate ale grupului sunt văzuți ca proscriși și s-ar putea confrunta cu separarea socială. Acest tip de cultură îi motivează pe toți profesorii să creadă că pot obține succesul și să persiste în eforturile lor de a-și ajuta elevii să obțină progres școlar (Goddard, Hoy și Hoy, 2000).

Goddard și colegii săi de la Universitatea Ohio (2001) au devenit foarte interesați de studiul eficacității colective în școli. Deoarece îmbunătățirea școlii este în mod continuu un domeniu de îngrijorare pentru majoritatea părților implicate, iar școlile caută în mod continuu modalități de a îmbunătăți rezultatele elevilor, cercetătorii se concentrează asupra unui domeniu promițător. În mai multe studii, eficacitatea colectivă arată efecte mai puternice asupra performanței elevilor decât alți factori, cum ar fi rasa și statutul socioeconomic (Bandura, 1993; Goddard & Skrla, 2006; Mawhinney, Haas, & Wood, 2005). Potrivit Smith, Hoy și Sweetlan (2001), eficacitatea colectivă este variabila organizațională fundamentală în facilitarea succesului elevilor, deoarece are cel mai semnificativ impact asupra performanței. Datorită acestor constatări și a faptului că eficacitatea colectivă este relativ nouă în domeniul subiectelor de cercetare, directorii doresc să știe cum să creeze sau să promoveze eficacitatea colectivă în școlile lor și de ce are un impact atât de profund asupra performanței elevilor.

Potrivit Goddard și colegii (2000), aceste răspunsuri nu vor veni peste noapte pentru directori, ci vor trebui studiate și mai mult pentru a înțelege pe deplin impactul pe care eficacitatea colectivă îl are asupra școlilor și, mai precis, asupra performanței elevilor.

Cercetătorii sunt de acord că directorii ar trebui să se concentreze pe crearea sau promovarea unui mediu care să susțină eficacitatea colectivă. Școala urmează modelul liderului – a directorului. Dacă acesta nu promovează eficacitatea colectivă, nici membrii școlii nu o vor face. Prin urmare, directorii trebuie să înțeleagă implicațiile unui mediu școlar de eficiență colectivă. Pe lângă performanța îmbunătățită a elevilor și un mediu de lucru pozitiv, Brinson și Steiner (2007) enumeră câteva consecințe pozitive ale școlilor care prezintă o eficacitate colectivă puternică. Acestea includ relații îmbunătățite părinți/profesor, angajamentul profesorilor față de școală și efectele adverse reduse ale statutului socioeconomic scăzut. Întrucât cercetările arată că eficacitatea colectivă are un impact atât de profund asupra educației, directorii caută o abordare infailibilă pentru a asigura o școală extrem de eficientă.

Deși cercetătorii nu au identificat încă un set de pași pe care un director i-ar putea face pentru a asigura eficacitatea colectivă, ei au început recent să descopere acțiuni specifice care pot genera cea mai mare probabilitate de îmbunătățire a eficacității colective într-o școală (Brinson & Steiner, 2007). În plus față de cele patru surse de eficacitate ale lui Bandura (1995), alte recomandări pentru directori includ: (a) construirea cunoștințelor și abilităților didactice ale comunității, (b) crearea de oportunități pentru ca profesorii să împărtășească abilități și experiență în colaborare, (c) interpretarea rezultatelor și furnizarea de feedback constructiv asupra performanței profesorilor și (d) implicarea profesorilor în luarea deciziilor școlare (Brinson & Steiner, 2007).

În plus, studiile arată că școlile extrem de eficiente sunt conduse de un director care stabilește cu succes standarde înalte de învățare (Bandura, 1997). În calitate de lider de instruire al unei școli, este responsabilitatea directorului să ofere un mediu în care elevii și profesorii pot reuși. Și poate face acest lucru modelând comportamente precum asumarea riscurilor, cooperarea și colaborarea (Hipp, 1996). Hipp (1996) raportează, de asemenea, că școlile extrem de eficiente se concentrează pe crearea „o atmosferă centrată pe elev”. Singura problemă cu aceste recomandări este că nu au existat suficiente studii pentru a obține coerență sau fiabilitate pentru a începe adoptarea lor în toate școlile. Prin urmare, sunt necesare cercetări suplimentare în aceste domenii. Poate că cea mai mare provocare în construirea eficacității colective este ca directorii să găsească o modalitate de a îmbina diversele convingeri ale personalului său într-o singură credință comună, de succes, pentru a ajunge la aceleași obiective (Bandura, 1995).

Conceptul de eficiență se referă la o comparație a intrărilor și a ieșirilor aferente acestora, adică rezultatele așteptate (ieșiri) cu un număr cât mai mic de efort resurse (intrări). Evaluarea eficienței în sistemele educaționale este complicată deoarece elevii învață nu numai în școli, ci și în casele lor și pe locurile de joacă. De aceea, o perspectivă adecvată a eficienței

poate fi atribuită, în mod rezonabil unor experiențe educaționale specifice - cu alte cuvinte, îmbunătățiri care nu s-ar fi produs fără aporturile sistemelor educaționale. Acestea ar putea include dezvoltarea de competențe suplimentare de literație și calcul, atitudini pozitive față de muncă, responsabilitate civică sau o multitudine de alte abilități, atitudini, și credințe care nu s-ar fi dezvoltat fără o perioadă optimă de școlarizare.

Eficiența educațională este frecvent confundată cu eficacitatea educațională, iar uneori cei doi termeni sunt folosiți (nepotrivit) în mod interschimbabil. Eficacitatea educațională este dacă un anumit set de resurse are sau nu un efect pozitiv asupra performanței și, dacă da, cât de mare este acest efect. În mod clar, deoarece eficiența nu compară în mod direct resursele sau costurile, ceea ce este eficient nu este neapărat ceea ce este cel mai eficace. Această confuzie este cauzată parțial de cercetările care constată că multe resurse școlare tradiționale nu par a fi eficace în creșterea rezultatelor elevilor (Hanushek 1986).

Lockhart și Hanushek (1994) au schițat un tabel care separă cele două concepte, din perspectiva resurselor și rezultatelor, a fiscalizării (\$) sau non- fiscalizării (#):

	<i>Rezultate ce nu sunt măsurate în bani (rezultatele la învățătură)</i>	<i>Rezultate ce sunt măsurate în bani (veniturile)</i>
Resurse ce nu sunt măsurate în bani (numărul manualelor, auxiliarelor, organizarea claselor, anii de experiență a corpului profesoral)	Eficacitate internă (eficiență: #/#)	Eficacitate externă (\$/#)
Resurse ce sunt măsurate în bani (costul manualelor, salariile)	Eficiență internă (efectivitate -cost: #/\$)	Eficiență externă (beneficiu-cost: \$/\$)

Termenul „eficiență internă” a educației se referă la o comparație între rezultatele învățării (un rezultat non-fiscalizat al educației) și costurile cu organizarea procesului de învățare. Eficiența internă abordează problema modului în care fondurile pentru educație ar trebui alocate echitabil. Eficacitatea externă are de-a face cu relația dintre resursele non- fiscalizate și rezultatele fiscalizate. În educație, aceasta s-ar putea referi la gradul în care anumite practici pedagogice sau discipline școlare afectează traseul educațional al elevului.

1.2.5 Practica profesională în contextul școlii românești

Pentru a vorbi de practica de leadership trebuie să identificăm și să analizăm sarcinile care contribuie la executarea funcțiilor de conducere. De exemplu, înțelegerea unei practici de conducere precum „construirea unei viziuni școlare” implică identificarea și analiza mai multor sarcini (task). Este esențial să identificăm aceste sarcini, deoarece prin studierea execuției lor putem începe să analizăm modul în care școala este condusă. Practica de construire a normelor de colaborare în cadrul

școlii poate implica sarcini, cum ar fi crearea de oportunități în timpul școlii pentru ca profesorii să lucreze împreună, crearea de oportunități de service- learning pentru profesori (Goldring & Rallis, 1993). În mod similar, sarcinile, cum ar fi observațiile în clasă și evaluarea formativă și sumativă distinctă, pot ajuta la realizarea practicilor de sprijinire a dezvoltării profesorilor și de monitorizare a instruirii (Little & Bird, 1987).

1.3 Echitatea în educație - delimitări conceptuale

Delimitările conceptuale ale echității în educație includ mai multe dimensiuni și aspecte care reflectă diversitatea și complexitatea nevoilor elevilor și a contextelor educaționale. În primul rând, echitatea înseamnă asigurarea accesului egal la resurse și oportunități educaționale. Aceasta implică asigurarea că fiecare elev are acces la materiale didactice de calitate, profesori bine pregătiți, infrastructură adecvată și oportunități de dezvoltare personală și profesională. Un aspect esențial în asigurarea echității este calitatea pregătirii profesorilor. Profesorii bine pregătiți au un impact semnificativ asupra performanțelor elevilor. În acest sens, formarea continuă a cadrelor didactice este crucială pentru a le permite să își dezvolte abilitățile și competențele necesare pentru a face față cerințelor diverse ale elevilor. Programelor de dezvoltare profesională ar trebui să li se acorde o atenție sporită, pentru a asigura că profesorii sunt la curent cu cele mai recente metode și tehnici de predare. De asemenea, echitatea presupune eliminarea barierelor financiare, geografice sau sociale care pot împiedica unii elevi să beneficieze de educație în mod egal.

În al doilea rând, echitatea se referă la crearea unui mediu de învățare inclusiv și divers, în care fiecare elev se simte acceptat și valorizat. Acest aspect implică adoptarea practicilor pedagogice care să țină cont de nevoile individuale ale elevilor, să promoveze colaborarea și să combată discriminarea și excluziunea. Oportunitățile de dezvoltare personală și profesională sunt la fel de importante în asigurarea echității în educație. Elevii ar trebui să aibă acces la activități extracurriculare, programe de orientare și consiliere, care să îi ajute să își dezvolte abilitățile și interesele. De asemenea, elevii ar trebui să fie încurajați să participe la proiecte și competiții, pentru a-și dezvolta creativitatea și gândirea critică (OECD, 2015) Echitatea înseamnă să se asigure că fiecare elev are șansa să își dezvolte potențialul și să își atingă obiectivele de învățare, indiferent de abilități sau caracteristici personale. Echitatea este crucială în sălile de clasă pentru a asigura că toți elevii ajung la aceleași rezultate pozitive, indiferent de punctul de plecare sau de provocările unice pe care le pot întâmpina. Pentru cadrele didactice, acest lucru înseamnă să ia în considerare situația fiecărui elev, de la dizabilități de învățare la diferențe culturale și tot ce se află între ele, înțelegând că în sălile de clasă elevii lor nu vor reacționa toți la fel la aceeași instrucțiune, iar acest lucru necesită atenție suplimentară la elevii care experimentează provocări specifice.

Legislația poate ajuta la promovarea echității în sălile de clasă de astăzi prin alocarea de fonduri pentru planurile de educație individualizate (PIP) pentru elevii cu dizabilități, furnizarea de resurse pentru ca cadrele didactice să poată acorda atenție individualizată elevilor care au nevoie și asigurându-se că există programe pentru a ajuta elevii să recupereze dacă au rămas în urmă. În plus, echitatea în educație presupune luarea în considerare a contextelor socioculturale ale elevilor și a nevoilor lor specifice. Aceasta înseamnă să se recunoască diversitatea culturală și lingvistică a elevilor și să se adapteze practicile educaționale pentru a le răspunde în mod adecvat. Echitatea înseamnă să se asigure că toți elevii au posibilitatea să își valorifice propria identitate culturală și să se simtă incluși în procesul de învățare (UNESCO, 2017).

Delimitările conceptuale ale echității includ aspecte legate de acces la resurse și oportunități, crearea unui mediu de învățare inclusiv și divers, precum și luarea în considerare a contextelor socioculturale ale elevilor. Echitatea în educație este esențială pentru promovarea justiției și a egalității de șanse în sistemul educațional. Literatura de specialitate (Levitan, 2016) ne avertizează că ideile de egalitate și echitate sunt adesea înțelese greșit și folosite în mod neadecvat. Fiecare concept implică presupuneri subiacente despre ceea ce este "corect" în ceea ce privește tipurile de școli pe care ar trebui să le frecventeze copiii. Fiecare concept implică și consecințe referitoare la modul în care elevii ar trebui tratați și cum ar trebui distribuite resursele. O înțelegere comună a egalității în educație este că școlile ar trebui să ofere tuturor elevilor aceeași educație. Astfel, toți elevii vor avea șanse egale. O înțelegere comună a echității în educație este că toți copiii ar trebui să primească educația de care au nevoie pentru a atinge anumite rezultate (Sahlberg, 2017). Ambele idei sunt evident legate de conceptele de justețe (a acorda atenție egală și tratament corect tuturor persoanelor) și dreptate (a oferi fiecăruia ceea ce îi este datorat sau meritat în funcție de criterii obiective).

1.3.1 Conceptul de echitate în contextul comunității de practică

Echitatea în educație reprezintă un concept complex și multidimensional care se concentrează pe asigurarea egalității de șanse și acces la oportunități de învățare și dezvoltare pentru toți elevii, indiferent de caracteristicile lor personale, socioeconomice sau culturale. Definirea echității în educație depinde de perspectiva din care este abordată și de contextul specific în care se aplică. Conform lui L. Darling-Hammond (2010), echitatea în educație se referă la eliminarea inegalităților și disparităților în sistemul educațional, astfel încât toți elevii să aibă șansa de a beneficia de oportunități de învățare și dezvoltare similare. Aceasta implică asigurarea că fiecare elev are acces la resurse și condiții de învățare adecvate, care să îi permită să își dezvolte potențialul și să atingă obiectivele de învățare. Echitatea în educație presupune abordarea nevoilor individuale ale elevilor și oferirea sprijinului necesar celor care se confruntă cu dificultăți sau dezavantaje. Potrivit UNESCO (2017), echitatea în educație se referă

la asigurarea că fiecare individ are acces egal la oportunități de învățare și dezvoltare, indiferent de originea sa socioeconomică, etnicitate, gen sau alte caracteristici personale. Într-un studiu realizat de OECD (2015), echitatea în educație este definită ca fiind absența diferențelor semnificative în performanțele educaționale, sociale sau economice între elevii din grupurile dezavantajate și cei din grupurile avantajate. Aceasta presupune implementarea unor politici și practici care să reducă diferențele în rezultatele școlare și să ofere oportunități egale pentru toți elevii.

În contextul României, Strategia Națională de Dezvoltare a Învățământului Preuniversitar pentru perioada 2021-2030 (2021) definește echitatea în educație ca asigurarea dreptului fiecărui copil de a beneficia de acces la o educație de calitate, indiferent de originea sa socială, etnică, culturală, religioasă sau de orice altă natură. Aceasta implică dezvoltarea unor politici și măsuri care să reducă inegalitățile în ceea ce privește accesul la educație, resursele și rezultatele școlare.

La fel de crucială ca echitatea în sălile de clasă de astăzi, egalitatea este, de asemenea, necesară pentru a ne asigura că elevii primesc cel puțin același nivel de atenție, resurse și oportunități de bază. Adesea, cadrele didactice trebuie să acorde o atenție specială egalității atunci când elevii provin din medii diferite și nu au avut șanse egale în copilărie. În funcție de nivelul de educație și statutul socioeconomic al părinților lor, copiii pot începe viața fără acces egal la resurse. Acest lucru continuă să creeze probleme pe măsură ce copiii încep educația timpurie și mai departe. Egalitatea în educație este necesară pentru ca elevii să aibă aceleași oportunități de a începe cu rezultate educaționale pozitive, iar echitatea ajută să ne asigurăm că aceste oportunități egale sunt ajustate pentru a face loc elevilor care ar putea avea nevoie de ajutor și atenție suplimentară. La nivel legislativ, reprezentanții trebuie să promoveze egalitatea în educație asigurându-se că toate școlile primesc același nivel de finanțare, aceeași cantitate de materiale și aceeași calitate a instruirii și facilităților (UNESCO, 2008).

Prin urmare, echitatea în educație reprezintă asigurarea egalității de șanse și acces la oportunități de învățare și dezvoltare pentru toți elevii. Definițiile acestui concept includ eliminarea inegalităților, abordarea nevoilor individuale ale elevilor și adoptarea unor politici și practici care să reducă disparitățile în rezultatele și participarea la educație. În contextul României, echitatea în educație este definită ca asigurarea dreptului fiecărui copil la o educație de calitate, indiferent de originea sa socioculturală.

CAPITOLUL II: Leadershipul ca paradigmă a schimbării în comunitățile de practică profesională din cadrul școlilor

II.1 Contextul studiului

Bloomberg și Volpe (2019) notează că obiectivul recenziei literaturii este alimentat de necesitatea de a delimita atenția asupra literaturii care interacționează direct cu scopul de studiu al cercetătorului. Astfel, revizuirea literaturii de specialitate din acest capitol s-a limitat la 3 dintre dimensiunile leadershipului educațional: leadership instrucțional și leadership distribuit.

Revizuirea literaturii de specialitate este organizată în fire tematice. Primul fir tematic este un element a priori, ceea ce ne permite să înțelegem ce aduc liderii școlilor publice în comunitățile lor de practică și nevoile lor de formare și învățare profesională, juxtapuse provocărilor cu care se confruntă în diverse contexte școlare. Realizarea unei înțelegeri mai profunde a primei tematici generează o analiză duală: mai întâi la nivelul de conștientizare al directorilor cu privire la problemele întâlnite de obicei în contexte proprii (în școli rurale și mic urbane) și mai apoi privind linia de argumente în favoarea formării profesionale adaptate provocărilor specifice contextelor școlare. Plecăm de la credința ontologică că directorii care sunt, ab-initio, mai bine pregătiți ca lideri sunt, de asemenea, mai bine abilitați să susțină îmbunătățiri în practica profesională. De aceea am ales să urmărim modelul propus de leadershipul instrucțional. Prin urmare, primul fir tematic este unul de interfață directă cu scopul cercetării- de a aprofunda în detaliu comportamentele de leadership asupra diadei lider- adept (director/leader- profesor/follower) care afectează motivația profesorilor pentru implicarea în practici profesionale. Pentru acest demers, ne vom opri la trei concepte ale leadershipului: cel instrucțional (mai apropiat de procesele manageriale), cel distribuit (mai apropiat de implementarea practicilor comune) și cel transformațional (care are în centru creșterea performanței individuale).

Al doilea și al treilea fir tematic se referă la practici verificate și eficiente ale liderilor. Astfel se urmăresc practicile interne și externe ale directorilor cu impact asupra capacității liderului de a realiza îmbunătățiri în practica profesională a profesorilor. Al treilea fir tematic ne oferă perspective asupra deficiențelor conducerii și practicilor dăunătoare eforturilor de îmbunătățire.

II.2 Modele de leadership educațional

Surprinzător, există puțin acord cu privire la modul în care poate fi definit leadershipul. În timp ce popularitatea tot mai mare a utilizării ideii de leadership a întărit „concepția de confuzie și vag endemic” (Alvesson & Spicer, 2012) în domeniul cercetării, Ladkin (2010) celebrează această lipsă de claritate a definiției în timp ce ne invită „a considera însăși indefinibilitatea conducerii ca

fiind semnificativă” (p. 2), cu fiecare manifestare a leadership-ului contribuind la înțelegerea identității sale. „Liderul a devenit unul dintre eroii dominanti ai timpului nostru... Indiferent de problemă, leadershipul a devenit soluția” (Alvesson & Spicer, 2011).

Locuim acum o „cultură obsedată de lideri”, o lume dominată de ideea că acest concept de leadership este unul dintre factorii majori (uneori singurul factor) ce determină succesul unei organizații educaționale. Mai mult, Moos și colab. (2004) explorează modul în care tendințele sociale și culturale influențează sistemele de învățământ și, în consecință, leadershipul educațional, liderii școlilor fiind prinși între autoritățile locale, naționale și cultura propriei școli. Totodată ne întreabă cum este posibil ca liderii școlii să fie inspirați de idei și teorii din alte țări fără a pierde rădăcinile din cultura și practica locală.

II.2.1 Leadershipul instrucțional

Cele 4 dimensiuni ale leadershipului instrucțional (University of Washington: Center for Educational Leadership, 2014)sunt: construirea viziunii, misiunii și culturii, îmbunătățirea practicii profesionale, alocarea de resurse, și managementul resurselor umane și al proceselor.

Utilizarea cadrului oferit de aceasta abordare a leadershipului, ne permite claritatea concentrarea și contribuția la metodologia acestei cercetări, prin care urmărim să înțelegem modul în care directorii de școli influențează motivația profesorilor de a îmbunătăți practica profesională. În timp ce delimitarea principală exclude texte care se ocupă cu politici curriculare, am tratat, într-o oarecare măsură, factorii externi cu impact asupra capacității directorilor de a conduce școala.

Un studiu calitativ de cercetare cu sferă largă, realizat de Hardwick-Franco (2018) constată că directorii în contexte rurale, spre deosebire de cei din școala urbană, se confruntă cu o multitudine de provocări dintre care cele mai semnificative sunt limitările de creștere profesională, absența anonimatului din perspectiva publicului (“toata lumea cunoaște pe toata lumea”), îndatoriri de predare cu mai multe clase și lipsa de eficiență a corpului profesional. Provocările legate de ineficiența profesorului se corelează cu calitatea instruirii (Hardwick- Franco, 2018). În sistemul public din România, întâlnim aceleași provocări pentru directorii de școală din comunitățile rurale și mic urban, ba chiar în unele cazuri, directorul de școală nu este degrevat de ore. Provocări legate de cel de-al patrulea domeniu al leadershipului educațional — managementul oamenilor și proceselor - sunt legate de faptul ca, în contextele școlare menționate, avem de-a face cu un nivel ridicat al mișcării personalului didactic, ceea ce exacerbează dificultățile cu care se confruntă directorii și care fac dificilă satisfacerea nevoilor profesorilor. Ca o metaforă, vedem comunitățile de practică din zonele rurale și/sau mic urbane ca „grădini cu plante fără rădăcini”, prin urmare, este rezonabil să presupunem că această stare de fapt poate diminua sentimentul de apartenență al profesorului și, implicit, motivarea acestuia de a-și eficientiza propria practică profesională.

Problemele legate de personal se extind și asupra directorilor înșiși. Și anume, în studiul lui Grissom și colab. (2019) s-a constatat, printr-o investigație la nivel de stat a 1800 de școli din Statele unite ale Americii (Tennessee), că directorii în funcție sunt mai puțin calificați, pregătiți pentru exigențele poziției pe care o ocupă. Astfel, cu greu se poate aștepta ca directorii din acest mediu să conducă școli eficiente și să fie liderii în comunitățile lor de practică dacă intră în acest demers managerial cu resurse insuficiente, slab calificați ca practicieni și în plus cu așteptarea ca ei, la rândul lor, să conducă un corp profesoral.

Mai răspândite în corpul cercetării sunt investigațiile asupra directorilor în care se implică eforturi de formare legate de îmbunătățirea practicii profesionale a cadrelor didactice. Hardwick-Franco (2018) au descoperit modul în care directorii tind să-și asume rolul practicianului- lider de instruire, în ciuda dovezilor care arată că lipsa timpului și alte îndatoriri manageriale îi împiedică să se dedice suficient pentru a se instrui în practicile de leadership cu impact decisiv asupra profesorilor. Unele studii ne arată că directori de școli alocă puțin timp îmbunătățirii învățării și practicilor profesionale eficiente din propria școală.

Acest lucru este evidențiat în lucrarea de cercetare a lui Mickey et al. (2019) care -printr-un caz studiul unui director de școală rurală- a constatat că directorul avea sentimente de inadecvare (sindromul impostorului) atât ca profesor cât și ca lider. Iar principalul motiv pentru a te simți inadecvat este intensificarea continuă și excesivă a muncii ce implică o multitudine de responsabilități astfel încât directorul nu poate să dedice suficient timp dezvoltării practicilor eficiente și nici să se concentreze pe îmbunătățirea învățării elevilor (Mickey et al., 2019).

Noțiunea de deficit de timp este una care apare în altele cercetări, și anume, cercetări care se ocupă în mod specific de problema timpului insuficient pentru leadership, prezentat de Lynch (2016) printr-un studiu de caz: examinarea directorilor din America, care confirmă că directorii nu au timp suficient pentru a-l aloca practicilor eficiente de instruire și de îmbunătățirii procesului de învățare din cauza îndatoririlor care au legătură cu dualitatea rolului lor- de manager al resurselor și de profesor la clasa (practician). Raportarea problemelor legată de incapacitatea de a dedica suficient timp practicii instrucționale se regăsește într-o lucrare de cercetare condusă de Wallin și colab. (2019), care a s-a uitat cu atenție la directorii din trei provincii din Canada (Saskatchewan, Manitoba și Alberta) și a stabilit că majoritatea directorilor au raportat timp insuficient pentru a se dedica coordonării practicilor profesionale, instruirii.

Un studiu în context spaniol realizat de Real și Botia (2017), care a examinat directori din mediul urban, suburban și rural ne spune că directorii (cu predilecție cei din mediul rural) sunt cei mai confuzi din cauza dualității rolurilor. Fiind atât un director de școală, cât și profesor de clasă contribuie la disonanță, ceea ce se traduce în instabilitatea identității profesionale (Real & Botia, 2017). În mod similar, Miller (2015) subliniază că modul în care directorii de școli funcționează ca profesori evidențiază natura complexă a sarcinilor de predare (grupe de mai multe, clase de vârste

diferite) care, mai departe mărește dificultățile în ceea ce privește capacitatea de a se angaja într-un leadership educațional de practică eficient.

11.2.2 Leadershipul distribuit

Definim leadershipul ca fiind „practici legate de activitatea de bază a organizației care sunt concepute de membrii organizației... sau care sunt înțelese de membrii organizației ca fiind menite să le influențeze motivația, cunoștințele, afectul sau practicile” (Spillane, 2006). Când luăm activitatea de conducere ca unitate de analiză, constatăm că mai mulți oameni participă în procesele de conducere și management. De exemplu, un studiu din 120 de districte școlare din SUA a constatat că între trei și șapte lideri de poziție desfășoară de obicei activități de conducere. (Camburn și colab., 2003). Alte lucrări subliniază faptul că responsabilitatea de conducere se extinde la cei care nu au poziții oficiale de conducere în interiorul școlilor, precum și la persoanele din afara școlii.

Potențialul de transformare al practicării leadershipului distribuit este confirmat de descoperirile lui Huggins et al. (2017) care au constatat creșteri ale capacității organizaționale a directorilor, precum și niveluri ridicate de implicare a membrilor organizației. Concluziile studiului privind acest tip de leadership se aliniază cu ideea că directorii care abordează practici de leadership distribuit contribuie la o consolidare decisivă a capacității de practică în cadrul profesorilor prin promovarea unei agende comune (o viziune împărtășită) și îmbunătățirea comportamentului participativ (Gray și Summers, 2015; Shava și Ndebele, 2016; Brown și colab., 2017).

Leadershipul distribuit înseamnă mai mult decât recunoașterea faptului că practicile de conducere sunt împărțite, înseamnă să interogăm modul în care acestea sunt distribuite. De exemplu, cercetările sugerează că practica de conducere variază în funcție de tipul de școală (publică, privată, charter, catolică etc.), dimensiunea școlii (Portin și colab., 2003), specializare (Spillane, 2005), dimensiunea instrucțională (Diamond, 2007, 2012) și poziția organizațională a celor care conduc.

De exemplu, Spillane et al. (2003) identifică trei tipuri de distribuție: colaborativă, colectivă și coordonată. Distribuția în colaborare are loc atunci când două sau mai multe persoane lucrează împreună în același timp și loc la o anumită activitate (de exemplu, facilitarea unei întâlniri a corpului profesoral). Practica aici este similară cu baschetul, deoarece jucătorii se urmăresc cu atenție unii pe alții, gata să interacționeze prin trecerea colegilor de echipă sau lucrând pentru a stabili un coechipier să arunce la coș. Distribuția colectivă surprinde modul în care aceeași practică este regăsită la două sau mai multe persoane care, însă, lucrează separat, dar interdependent (de exemplu, supravegherea instruirii la clasă). Diferența majoră este că indivizii conduc aceeași practică fără a fi capabili să-și observe colegii („coplayers”) în orice moment. În cele din urmă, distribuția coordonată se referă la situațiile în care sarcinile interdependente sunt executate împreună într-o anumită secvență.

Interdependența aici este ca o cursă de ștafetă. Fiecare dintre aceste situații surprinde modul în care practicile de leadership sunt conduse de oameni, dar în moduri diferite (Spillane, 2006).

Revizuirea literaturii de specialitate din acest capitol este valorizată în identificarea abordărilor benefice și a abordărilor deficitare privind practica profesională. Cartografierea practicilor eficiente ale directorilor se regăsește într-un studiu de caz a lui Du Plessis (2017) care a folosit triangularea observațiilor, analiza documentelor și interviuri deschise și a constatat că, din cele zece practici alese ca fiind eficiente în dezvoltarea profesorilor prin programe de dezvoltare profesională, patru au avut ca rezultate împuternicirea (empowerment) și motivarea profesorilor. Într-un studiu cantitativ al lui Amtu și colab. (2019) (din 216 profesori participanți de la a varietate de școli din Indonezia) se menționează că 46,7% din creativitatea profesorilor a fost influențată de directorii de școli. Studiul notează o corelație de $R=0,684$ (Hattie, 2016), între abilitățile de conducere ale directorilor și creativitatea profesorilor care demonstrează rolul semnificativ pe care directorii îl au în motivarea profesorilor în a fi mai creativi, inovativi, de a susține procesele de schimbare din școală.

Suntem de acord cu Brown și colab. (2017) care susțin că modelarea de către directori a comportamentelor cadrelor didactice conduce la îmbunătățirea educației iar practica este decisivă pentru încurajarea învățării profesorilor. În concluzie, Brown et al. (2017) au constatat că un aspect fundamental al capacității directorilor de a modela comportamente a fost personificarea valorilor instituționale. Liu și Hallinger (2017) au descoperit că, fără capacitatea de a se identifica cu valorile instituției școlare, directorii au o influență dăunătoare asupra comunității. În studiul lor de caz, Liu și Hallinger (2017) au constatat că insuficiențele liderului și lipsa de aliniere la valorile comunității din care face parte conduc la un mediu apatic, lipsit de încredere și rezistent la schimbare. În sens contrar, au constatat că principalele comportamente de luare a deciziilor bazate pe date provenite din practica profesională a comunității se corelează cu influență decisivă a directorilor când vine vorba de utilizarea unor abordări bazate pe date academice, de exemplu. Prin urmare, capacitatea liderilor de școală de a exercita conducerea, de a construi relații bazate pe încredere și de a modela comportamente prin întruchiparea virtuților pe care instituția de învățământ le susține sunt vitale pentru dezvoltarea unei culturi a împărtășirii, a lucrului în echipă.

Cercetări similare legate de construirea încrederii au fost făcute de Hardwick- Franco (2018), care a efectuat o analiză a lucrărilor de cercetare pe cinci continente și a constatat că performanța în școala din mediul rural este cimentată de capacitatea liderilor de a promova construirea unei culturi a încrederii și a relațiilor pozitive. În aceeași direcție, Wildly și al. (2014) a efectuat un studiu în școli din America Centrală și de Sud (185 profesori din mediul rural) și a constatat că eficacitatea colectivă și participarea profesorilor la formările profesionale este direct legată de capacitatea directorilor de a induce încredere și de a crea relații colegiale, de a coordona structuri organizatorice favorabile. Noțiunea de directori care construiesc încredere și cultivă o cultură a colegialității și a

sprijinului este una care are un impact semnificativ asupra menținerii profesorilor în comunitate. Cercetarea lui Pool (2019) care analizează un grup de profesori în două contexte izolate din școlile internaționale din Shanghai a dezvăluit că insecuritatea financiară, lipsa de perspective profesionale și marginalizarea identității profesionale formează nucleul experiențelor trăite de profesori, ceea ce contribuie la migrarea acestora într-un alt context profesional. Acest studiu este relevant pentru contextul școlii din mediul rural din România, de asemenea. Prin urmare, conectarea capacității directorilor din mediul rural spre construirea încrederii și stabilirea de sprijin și stabil în propriile comunități de practică sunt imperative pentru practicile profesionale eficiente.

Tot Brown și colab. (2017) au prezentat un studiu în care constată că relația directorilor cu profesorii este utilă pentru crearea unei culturi școlare colegiale incluzive iar Feng (2016), care a examinat corelația între conducerea autentică a directorului și bunăstarea psihologică a profesorilor, concluzionează că un grad ridicat de leadership autentic are impact pozitiv atât asupra profesorilor cât și asupra atitudinilor și învățării la elevi.

Această relație strânsă în rândul comunității de practică dintr-o școală ne duce cu gândul la ”cercul calității” ((Ishikawa, 1985), concept născut la Toyota Motor Manufacturing. Acest concept, similar cu cel de leadership distribuit, poate fi definit ca un grup mic de angajați care lucrează în aceeași zonă de lucru sau care fac un tip similar de muncă (o comunitate de practică), care se întâlnesc în mod voluntar în mod regulat aproximativ o oră în fiecare săptămână pentru a identifica, analiza și rezolva problemele legate de muncă, ceea ce duce apoi la îmbunătățirea performanței și, în cele din urmă, la îmbogățirea vieții lor profesionale. Cercul este o unitate relativ autonomă, alcătuită în mod ideal din 10 lucrători, condusă de obicei de un lider din comunitate.

II.2.3 Leadershipul transformațional

De la aplicarea leadershipului transformațional în diverse organizații, cu peste douăzeci de ani în urmă, numeroase studii au arătat că abordarea transformațională duce la performanță peste medie (Wang și al. 2011). Totuși, întrebarea cum obțin liderii transformaționali performanță dincolo de așteptări rămâne un subiect cu multe teorii dar puține răspunsuri clare. Un posibil răspuns la această întrebare poate sta în conceptul de implicare personală (engagement) a angajaților, care se referă la un investirea de sine în sarcini individuale de muncă (Christian și al., 2011; Kahn, 1990; Macey și Schneider, 2008; Rich și al., 2010; Schaufeli și al., 2002).

Burns (1978) a creat conceptul de leadership transformațional ca o descriere a liderilor politici care transformă valorile adepților lor, dar Bass (1985, 1990) a extins mai târziu domeniul de aplicare pentru a include directorii din diverse tipuri de organizații, fie companii sau instituții publice. De atunci, leadershipul transformațional a devenit unul dintre stilurile de conducere cele mai studiate datorită accentul său pe schimbarea normelor la locul de muncă și motivarea angajaților să performeze dincolo de propriile lor propriile așteptări (Yukl, 1989). Se crede că liderii

transformaționali obțin astfel de rezultate prin alinierea obiectivelor subordonaților lor cu cele ale organizației și prin furnizarea unei viziuni inspiratoare asupra viitorului (Bass, 1985).

Liderii transformaționali transmit angajaților o viziune solidă asupra oportunităților pe care le au, le încurajează gândirea critică cu privire la inițiativele de schimbare, contribuie la creșterea încrederii în propria capacitate de adaptare și accentuează importanța performanței prin corelarea intereselor proprii cu interesele organizaționale (Bass, 1999). Pornind de la acest tip de influență, angajații tind să reacționeze pozitiv în fața schimbării, atât atitudinal, cât și comportamental.

Leadershipul transformațional este de obicei împărțit în patru componente majore: (1) motivație care inspiră; (2) influență idealizată; (3) considerație individualizată; și (4) stimulare intelectuală. Prima implică capacitatea de a comunica clar și eficient, în timp ce inspiră angajații să atingă obiective organizaționale importante.

S-a demonstrat că liderii transformaționali cresc eficacitatea personală a angajaților lor (Kirkpatrick și Locke, 1999; Walumbwa și Hartnell, 2011), dar multe sunt necunoscute referitor la ce metode folosesc liderii pentru a influența acest aspect. Bandura (1997) a sugerat că eficacitatea este crescută prin modelarea comportamentului, angajații (followers) practică comportamente eficiente care sunt afișate de liderul lor. Cu toate acestea, cercetările recente au arătat că angajații care se identifică relațional cu liderii lor arată mai multe niveluri de auto-eficacitate decât cei care pur și simplu imită comportamentul (Walumbwa & Hartnell, 2011).

11.2.4 Leadershipul Servant

În literatura contemporană a leadershipului, modelul servant ocupă o poziție particulară. El nu pornește de la întrebarea tradițională „Cum îi poate determina liderul pe ceilalți să atingă obiectivele organizației?”, ci de la o inversare a centrului de greutate: „Cum poate exercitarea puterii să susțină dezvoltarea oamenilor, capacitatea lor de a contribui și binele comunității?”. În educație, această schimbare de perspectivă este semnificativă deoarece școala nu este doar o organizație orientată spre rezultate, ci și un spațiu moral, relațional și formativ. Directorul răspunde simultan pentru calitatea învățării, echitate, protecția elevilor, dezvoltarea profesională a personalului și utilizarea legitimă a autorității. Din această perspectivă, leadershipul servant poate fi privit ca o paradigmă care leagă scopul moral al educației de practica organizațională, fără a elimina exigența performanței, responsabilitatea decizională sau obligația de a interveni atunci când standardele nu sunt respectate.

Interesul pentru acest model a crescut substanțial în ultimul deceniu, iar literatura recentă depășește treptat discursul normativ centrat pe virtuțile liderului. Meta-analizele, instrumentele multidimensionale și revizuirile sistematice urmăresc acum mecanismele prin care leadershipul servant poate influența încrederea, siguranța psihologică, participarea la decizie, angajamentul, starea de bine și performanța. În același timp, cercetările recente atrag atenția asupra limitelor:

suprapunerea cu leadershipul etic, autentic sau transformațional, predominanța studiilor transversale, dependența de auto-raportare, transferul insuficient problematizat între culturi și posibilitatea ca disponibilitatea liderului să fie exploatată. Prin urmare, acest capitol propune o analiză echilibrată: leadershipul servant este tratat ca o orientare relațională și etică promițătoare, nu ca o soluție universală și nici ca o invitație la sacrificiu nelimitat.

Notă terminologică - în limba română, expresia servant leadership a fost tradusă prin „leadership prin servire”, „leadership orientat spre servirea celorlalți” sau „leadership slujitor”. În acest capitol este utilizată cu precădere sintagma leadership servant, deja recognoscibilă în discursul de specialitate. Termenul servant nu desemnează servilitatea, obediența sau renunțarea la autoritate. El indică prioritatea acordată creșterii celorlalți, administrării responsabile a resurselor și binelui comun. Un lider servant poate lua decizii nepopulare, poate impune limite și poate solicita performanță; diferența constă în scopul, procesul și etica utilizării puterii.

Originea modernă a conceptului este asociată cu Robert K. Greenleaf, care a formulat mai întâi ideea de „servant as leader” într-un eseu publicat în 1970 și a dezvoltat-o ulterior în volumul *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness* (1977). Punctul de plecare al lui Greenleaf este o alegere morală: persoana este, înainte de toate, orientată spre a servi, iar asumarea rolului de lider apare ca modalitate de a extinde această contribuție. Legitimitatea conducerii nu rezultă numai din poziție, expertiză sau capacitatea de a obține conformare, ci din efectul pe care liderul îl are asupra autonomiei, discernământului și posibilității celorlalți de a deveni, la rândul lor, persoane capabile să contribuie.

Această geneză explică de ce leadershipul servant a fost mult timp prezentat într-un limbaj axiologic: ascultare, empatie, vindecare relațională, conștientizare, persuasiune, conceptualizare, anticipare, stewardship, angajament față de dezvoltarea oamenilor și construirea comunității (Spears, 2010). Lista lui Spears a avut un rol important în popularizarea modelului, dar nu reprezintă o teorie cauzală și nici un instrument unic de evaluare. Ea descrie dispoziții și practici care, împreună, conturează un mod de a conduce în care relația nu este redusă la schimbul dintre recompensă și performanță. În școală, ascultarea nu înseamnă doar disponibilitate interpersonală, ci capacitatea de a integra vocea profesorilor, elevilor și părinților în diagnoza instituțională; stewardship nu înseamnă administrare pasivă, ci asumarea responsabilității pentru resurse, valori și consecințe pe termen lung.

Eforturile ulterioare de clarificare au mutat accentul de la enumerarea virtuților la definirea unui construct distinct. Van Dierendonck (2011) a sintetizat modelul în jurul motivației de a servi, al dezvoltării și împuternicirii celorlalți, al autenticității, umilinței, orientării interpersonale și administrării responsabile. Eva et al. (2019), într-o revizuire a 285 de lucrări, propun o delimitare utilă: leadershipul servant este o abordare orientată spre ceilalți, manifestată prin prioritatea acordată nevoilor și intereselor individuale ale celor conduși și prin extinderea preocupării dincolo

de organizație, către comunitate. Această definiție include trei niveluri: motivul liderului, comportamentul concret în relația cu fiecare membru și orientarea către un impact social mai larg. Ea permite diferențierea între un lider care folosește grija doar ca tehnică de motivare și un lider pentru care dezvoltarea celorlalți reprezintă un scop organizațional legitim.

Într-o formulare adaptată organizației școlare, leadershipul servant poate fi definit ca orientarea prin care directorul utilizează autoritatea formală, resursele și relațiile profesionale pentru a crea condiții în care elevii și adulții pot învăța, se pot dezvolta și pot contribui responsabil la binele comun. Definiția nu plasează dorințele imediate ale profesorilor înaintea interesului elevilor și nu transformă directorul într-un furnizor permanent de soluții. A servi profesional înseamnă a consolida capacitatea celui alt, nu a-i substitui responsabilitatea; a reduce barierele care împiedică munca de calitate, nu a elimina orice disconfort; a proteja demnitatea persoanei, nu a suspenda standardele.

Două precauții metodologice sunt necesare. Prima privește nivelul dovezilor. Revizuirea sistematică realizată de Hossain et al. (2026) a inclus 20 de studii cantitative din perioada 2020–2024 și a identificat asocieri favorabile cu angajamentul, satisfacția profesională, împuternicirea psihologică, comportamentele de cetățenie organizațională și climatul instituțional. Ouyang et al. (2026), analizând 59 de studii despre beneficiile pentru profesori, au grupat rezultatele în cinci arii: instrumente și modele, sănătate fizică și psihologică, comportamente profesionale, performanță și mediu armonios. Totuși, ambele sinteze arată predominanța studiilor în limba engleză, a datelor transversale și a contextelor extraeuropene. Concluziile indică relații plauzibile și mecanisme promițătoare, dar nu justifică afirmația că simpla declarare a unui stil servant produce automat rezultate.

A doua precauție privește contextualizarea - literatura despre leadershipul servant este puternic influențată de tradiții nord-americe și de cercetări realizate în Asia, Orientul Mijlociu și Africa. Transferul într-un sistem educațional centralizat, reglementat și cu o sarcină administrativă ridicată trebuie făcut prin traducere instituțională, nu prin copiere. Întrebarea relevantă nu este dacă directorul român poate reproduce un portret ideal al liderului servant, ci ce practici pot fi legitime și sustenabile în condițiile în care autonomia, responsabilitatea juridică, resursele, relațiile cu autoritățile și așteptările comunității sunt distribuite inegal.

Leadershipul servant este mai curând o familie de modele decât o teorie unică. Coerența sa poate fi înțeleasă prin convergența mai multor perspective. Teoria schimbului social explică reciprocitatea: atunci când profesorii percep sprijin autentic, echitate și respect, pot răspunde prin angajament, cooperare și comportamente care depășesc obligațiile minimale (Blau, 1964). Teoria învățării sociale explică modelarea: profesorii observă modul în care directorul tratează oamenii, gestionează conflictul și își asumă greșelile, iar aceste comportamente devin repere pentru relațiile dintre colegi și cu elevii (Bandura, 1977). Teoria schimbului lider-membru subliniază calitatea

relației dyadice, dar leadershipul servant adaugă o exigență de incluziune: grija nu ar trebui rezervată unui cerc de colaboratori favorizați.

Teoria autodeterminării oferă o explicație pentru efectele asupra motivației. Practicile servant pot susține autonomia, competența și apartenența, trei nevoi psihologice de bază asociate motivației autonome (Deci & Ryan, 2000). Directorul nu „motivează” direct profesorul, ci poate crea condiții în care acesta are voce profesională, primește feedback util, își vede progresul și se simte parte a unei comunități cu sens. În același timp, perspectiva cerințe–resurse ale muncii avertizează că sprijinul relațional nu poate compensa indefinit supraîncărcarea, ambiguitatea de rol, lipsa personalului sau procedurile redundante. Leadershipul este o resursă organizațională, dar nu poate transforma structural orice cerință excesivă într-o experiență pozitivă (Bakker & Demerouti, 2007).

O altă fundație este *stewardship*, tradus aproximativ prin administrare responsabilă, custodie sau asumarea răspunderii pentru ceva ce depășește interesul personal. În școală, directorul nu este proprietarul instituției, al datelor, al resurselor sau al succesului colectiv. El deține temporar o funcție și are obligația de a proteja capacitatea organizației de a-și îndeplini misiunea după încheierea mandatului. Această perspectivă mută atenția de la vizibilitatea liderului la durabilitatea practicilor: formarea altor lideri, documentarea proceselor, distribuirea expertizei, protejarea memoriei organizaționale și evitarea dependenței școlii de o singură persoană. Mecanismul central poate fi rezumat astfel: orientarea prosocială a liderului se traduce în comportamente observabile – ascultare, echitate, dezvoltarea oamenilor, clarificarea sensului, distribuirea oportunităților și utilizarea responsabilă a puterii; acestea influențează percepțiile profesorilor privind încrederea, justiția, siguranța psihologică și sprijinul; percepțiile modifică motivația, disponibilitatea de colaborare, asumarea riscurilor profesionale și atașamentul; în condiții organizaționale favorabile, aceste procese pot susține calitatea practicii și rezultatele instituționale. Lanțul nu este automat. Fiecare legătură poate fi întreruptă de inconsecvență, favoritism, lipsa resurselor, conflict de valori sau interpretarea grijii ca slăbiciune.

II.3 Relația dintre leadershipul transformațional, distribuit, instructional, servant și autentic

Leadershipul servant, de exemplu, se intersectează cu alte modele prezentate în literatura educațională, dar nu este identic cu acestea. Leadershipul transformațional urmărește alinierea în jurul unei viziuni și mobilizarea pentru performanță dincolo de așteptări; leadershipul servant începe cu dezvoltarea și binele celor conduși, considerând performanța durabilă o consecință a creșterii lor (Stone et al., 2004). Meta-analiza realizată de Lee et al. (2020) sugerează că leadershipul servant explică variație suplimentară față de leadershipul transformațional, autentic și

etic, însă suprapunerile rămân semnificative. Diferența este mai ales una de prioritate și finalitate, nu de excludere reciprocă.

Leadershipul distribuit descrie modul în care activitatea de conducere este răspândită între persoane, roluri și situații. Leadershipul servant oferă o justificare etică și relațională pentru această distribuire: directorul creează spațiu pentru expertiza altora și urmărește dezvoltarea capacității lor de a conduce. Totuși, distribuirea nu este în sine servant; sarcinile pot fi delegate fără autoritate, recunoaștere sau resurse, ceea ce produce doar transfer de muncă. În sens invers, un director poate fi profund preocupat de oameni, dar să păstreze toate deciziile importante, construind dependență. Cele două modele devin complementare atunci când responsabilitatea, autoritatea și sprijinul sunt distribuite coerent.

Leadershipul instrucțional menține în centru calitatea predării și învățării. Modelul servant nu ar trebui să deplaseze acest nucleu către o agendă exclusiv relațională. A servi misiunea școlii înseamnă a crea condiții pentru ca profesorii să își îmbunătățească practica și elevii să învețe. Un director care evită feedbackul dificil pentru a proteja confortul relațional nu practică leadership servant, deoarece pune armonia imediată înaintea dezvoltării și a dreptului elevului la educație de calitate. În schimb, observația la clasă, conversația profesională și sprijinul diferențiat pot fi conduse într-o manieră care combină exigența instrucțională cu respectul și creșterea profesională.

Leadershipul autentic pune accent pe autocunoaștere, transparență relațională, procesare echilibrată și perspectivă morală internalizată. Leadershipul servant include aceste elemente, dar adaugă prioritatea acordată dezvoltării celorlalți și comunității. Autenticitatea fără orientare către ceilalți poate legitima exprimarea sinceră a unor preferințe personale; servirea fără autenticitate poate deveni tehnică de imagine. Pentru director, convergența optimă presupune coerență între valori, discurs, decizii și felul în care puterea este resimțită de persoanele cu statut mai redus.

Tabelul 1. Poziționarea leadershipului servant în raport cu alte modele

Model	Focalizare principală	Mecanism dominant	Tensiune specifică
Servant	Dezvoltarea oamenilor și binele comunității	Încredere, împuternicire, grijă, stewardship	Grija poate fi confundată cu permisivitatea sau disponibilitatea nelimitată.
Transformațional	Viziune, schimbare și performanță peste așteptări	Inspirație, identificare, stimulare intelectuală	Viziunea liderului poate domina vocea comunității.
Distribuit	Răspândirea activității de conducere	Interdependență, expertiză, participare	Delegarea poate transfera sarcini fără putere și resurse.
Instrucțional	Calitatea predării și învățării	Direcție pedagogică, feedback, monitorizare	Accentul pe rezultate poate reduce atenția pentru relații și stare de bine.

Model	Focalizare principală	Mecanism dominant	Tensiune specifică
Autentic	Coerența sinelui și integritatea relațională	Autocunoaștere, transparență, procesare echilibrată	Sinceritatea personală nu garantează orientarea către binele celorlalți.

Patru perspective ale leadershipului educațional



CAPITOLUL III: Practicile eficiente de leadership educațional ale directorilor de școli

Cel de-al doilea fir tematic desprins din corpusul literaturii este legat de practicile de conducere care s-au dovedit a fi eficiente. Am afirmat că, în mod evident, leadershipul în școli are un impact considerabil asupra îmbunătățirii învățării și a performanței elevilor (Brown et al., 2017). Și mai precis, constatările indică acest aspect ca temă recurentă în literatura de cercetare legată de leadershipului distribuit al culturilor organizaționale în care procesul decizional este partajat (Shava și Ndebele, 2016).

De o importanță decisivă în leadershipul educațional este subcomponenta sa de *îmbunătățire a instrucției* (instructional practice) (University of Washington: Center for Educational Leadership, 2014). Într-o instituție școlară, directorul conduce instruirea. Cele mai bune practici pentru predare și învățare, conform OECD (2009) cuprind un mediu de învățare centrat pe elev, modul în care prestația profesorului afectează așteptările elevilor, precum și relațiile care promovează un mediu sigur și pozitiv, în care elevii sunt responsabili, motivați și știu să se evalueze. Comunitatea de practică își fundamentează interacțiunile pe datele ce urmăresc acești trei indicatori. Până acum, analiza literaturii de specialitate a relevat rolul principal al directorilor ca fiind crucial în ceea ce privește îmbunătățirile practicilor de instruire, la nivelul comunității. Manard (2017) a constatat, într-un studiu pe doisprezece directori începători din mediul rural, că aceștia au înțeles clar rolul lor în promovarea îmbunătățirilor în practica propriilor comunități dar, cu toate acestea, exigențele zilnice impuse de rolul de director al participanților au fost orientate către practici periferice. Astfel, orice tip de îmbunătățire în practica instrucțională este limitată. Manard (2017) concluzionează că problema multiplicării sarcinilor de conducere complică capacitatea liderilor școlilor din mediul rural de a se angaja într-o instruire adecvată, necesară dezvoltării de practicilor relevante. Murray-Orr și Mitton-Kukner (2017) au efectuat un studiu longitudinal pe patru ani din Canada care a confirmat că programele de formare inițială a cadrelor didactice sunt inadecvate în pregătirea pentru predare în context rural, în timp ce Barrett et al. (2015) au găsit o legătură între profesorii cu rate mai mari de participare la programe de dezvoltare profesională și îmbunătățirea învățării elevilor. Reținem că studiul lui Barrett și colab. (2015) a vizat, de asemenea, examinarea rolului directorilor din mediul rural în cultivarea practicilor eficiente ale profesorilor din propria comunitate. Cercetarea atât a lui Barrett și colab. (2015) și Murray-Orr și Mitton-Kukner (2017) converg către idea că liderii școlilor din mediul rural nu beneficiază întotdeauna de profesori cu un nivel de pregătire ridicat, ceea ce se coroborează cu argumentul din această disertație, care susține rolul vital al directorilor în motivarea cadrelor didactice pentru a îmbunătăți practica profesională.

Cercetarea cantitativă a lui Liu și Hallinger (2017) juxtapune directori din mediul urban cu omologii lor din mediul rural iar constatările au arătat cum aceștia din urmă derulează un proces de leadership centrat în învățare mai slab. Lipsa capacității de a exercita un leadership care se concentrează pe învățare este problematică prin faptul că exacerbează situația dificilă menționată mai sus: școlile din mediul rural nu au personal de predare de cel mai înalt calibrul, așadar este imperativ ca directorul să devină unul dintre cei mai buni practicieni din comunitatea sa (Bush și Middlewood, 2005; Darling-Hammond și al., 2010). Prin urmare, putem afirma că o practică eficientă în comunitățile de practică este ca instruirea, perfecționarea să fie condusă de director. Cercetările lui Murray-Orr și Mitton-Kukner (2017), Barrett și colab. (2015), Liu și Hallinger (2017) sugerează următoarele: intensificarea practicii de lider instrucțional trebuie să fie proporțională cu nevoile de dezvoltare a cadrelor didactice.

Cu toate acestea, după cum s-a argumentat mai devreme, înțelegerea la nivel granular a modului în care directorii din mediul rural desfășoară practica instrucțională și învățarea profesională a profesorilor este dificilă dată fiind multitudinea de sarcini pe care acesta le îndeplinește. Astfel, prudentă este întrebarea dacă liderii școlilor din mediul rural pot avea timp suficient pentru a fi lideri de instruire chiar și atunci când se află în condiții extrem de avantajoase: (a) sunt echipați cu o înțelegere aprofundată a diferitele fațete ale leadershipului educațional, (b) sunt bine pregătite pentru a fi directori în mediul rural și (c) să aibă luxul de a lucra cu profesori de înaltă calitate, pregătiți pentru rigorile și provocările predării în contexte rurale.

Un alt aspect fundamental pentru îmbunătățirea organizațională este managementul strategic (Drucker, 2010). *Planificarea strategică* afectează și capacitatea de impact a liderilor precum și practicile de instruire (University of Washington: Center for Educational Leadership, 2014). Schlebusch și Mokhatle (2016) au efectuat un studiu asupra a 10 școli rurale din Africa de Sud, în scopul determinării rolului managementului în procesele de management și îmbunătățire a școlilor. În contrast cu alte studii prezentate în revizuirea literaturii de specialitate a acestui capitol, Schlebusch și Mokhatle (2016) s-au angajat într-o analiză a datelor reieșite din răspunsurile textuale ale participanților, ceea ce dă interpretărilor subiective. Cei doi cercetători au observat că adesea directori de școli exclud membri Consiliului de Administrație al școlii din procesul de redactare a planului strategic (proiectul de dezvoltare instituțională) și că lipsa implicării acestuia este în special dăunătoare în școlile rurale cu puține resurse. Prin urmare, directorii au respins potențialul de contribuție la strategia de dezvoltare a școlii a părților interesate direct, încă din faza de planificare. Și anume, evaluarea predominantă în rândul unor directori de școli a fost aceea că părțile interesate, în special părinții din școlile rurale sărace, sunt adesea necalificați pentru a fi implicați în planificarea strategică orientată spre îmbunătățirea școlii (Hartell și colab., 2016). Concluzia provoacă o dezbatere asupra capacității directorilor școlilor de a-și aroga responsabilitățile de guvernare, prin excluderea celorlalte părți interesate de la dezvoltarea strategiei. Prin urmare, una

din practicile de succes în leadershipul educațional este stabilirea unui plan strategic de îmbunătățire a practicilor din școală alături de actorii implicați.

Alături de coordonarea practicilor de instrucție și planificarea strategică, o altă practică eficientă în conducerea școlilor este crearea unei imagini pozitive, de impact, a școlii și a corpului profesoral. Surface și Theobald (2014), într-un studiu despre istoria școlarizării rurale, au constatat că denigrarea școlii rurale și a personalului din interior este o tendință adânc înrădăcinată. Studiul îi invită pe liderii școlilor din mediul rural să nu alimenteze „retorica școlii rurale inadecvate”. Un alt studiu susținând ajustarea perspectivei asupra educației din școlile din mediul rural este cel al lui Azano și Biddle (2019), care au considerat gândirea bazată pe deficit împiedică îmbunătățirea praxisului și practicile ce duc la inovare, atât pentru profesori, cât și pentru lideri.

III.1 Cadrul cultural și instituțional al educației din România

III.1.1 Directorul între administrație și leadership pedagogic

Relevanța leadershipului pentru România trebuie analizată în raport cu rolul concret al directorului. Rapoartele OECD au subliniat nevoia profesionalizării funcției, a unor standarde clare, a pregătirii inițiale și continue și a unei treceri de la rolul predominant administrativ la unul care modelează predarea și învățarea (OECD, 2020). Analiza din 2025 arată că liderii școlari au nevoie în continuare de sprijin pentru evaluarea calității, planificarea îmbunătățirii și exercitarea autonomiei instrucționale, iar modernizarea guvernantei depinde de echilibrul dintre autonomie, responsabilitate și suport (OECD, 2025a). În acest cadru, leadershipul servant poate funcționa ca reper pentru folosirea autonomiei, dar nu poate substitui claritatea rolului și dezvoltarea competențelor profesionale.

Sarcina administrativă ridicată creează o contradicție structurală. Un model care cere prezență, ascultare, mentorat și construirea relațiilor presupune timp discreționar și proximitate profesională. Atunci când directorul este absorbit de raportări, conformitate, urgențe și responsabilități insuficient distribuite, servirea riscă să fie redusă la reacție: rezolvarea imediată a problemelor altora. Aceasta nu dezvoltă capacități, ci poate consolida dependența organizației de director. Așadar, prima condiție pentru leadership servant nu este generozitatea suplimentară a unei persoane deja suprasolicitate, ci reorganizarea muncii astfel încât timpul de leadership să fie protejat.

În școlile mici, rurale sau cu structuri arundate, tensiunea este accentuată de deficitul de personal, fluctuație, navetism, acces redus la formare și cumularea rolurilor. În școlile mari, complexitatea rezultă din numărul actorilor, diferențierea departamentelor și riscul ca relațiile să devină impersonale. Leadershipul servant nu prescrie aceeași practică în ambele situații. Într-o

comunitate mică, poate însemna protejarea limitelor și evitarea amestecului dintre relația personală și decizia profesională; într-o organizație mare, poate însemna construirea deliberată a unor niveluri intermediare de leadership și a unor mecanisme prin care vocile periferice ajung în procesul decizional.

Modelele de leadership sunt interpretate prin normele culturale ale organizației. Într-un mediu în care funcția este asociată cu controlul, informația și accesul la decizie, un director care consultă poate fi perceput fie ca modern și incluziv, fie ca indecis. Într-o cultură profesională cu încredere redusă, invitația la exprimarea opiniilor poate fi întâmpinată cu prudență, mai ales dacă experiențele anterioare au arătat că feedbackul nu produce consecințe sau este sancționat informal. De aceea, leadershipul servant nu se instalează prin declarații despre „ușa deschisă”, ci prin repetarea unor cicluri credibile: ascultare, clarificare, decizie explicată, acțiune și revenire cu feedback.

Cercetările interculturale arată că anumite atribute ale leadershipului servant, de exemplu, sunt apreciate larg, însă manifestarea lor diferă în funcție de așteptările privind puterea, relația și comunitatea (Mittal & Dorfman, 2012; Zhang et al., 2021). În context românesc, este necesară evitarea a două extreme. Prima este importarea literală a unui limbaj moral care poate părea artificial sau paternalist. A doua este concluzia că ierarhia și reglementarea fac imposibilă orientarea servant. Chiar într-un sistem centralizat, directorul dispune de micro-decizii cu efect puternic: cine primește informația și când, cum sunt conduse ședințele, cum este oferit feedbackul, ce criterii sunt folosite pentru oportunități, cum sunt tratate erorile și dacă profesorii sunt implicați înainte sau după ce decizia a fost deja luată.

Încrederea nu înseamnă absența controlului. În organizațiile educaționale, ea se construiește prin competență, consecvență, integritate și grijă. Un director servant nu înlocuiește procedurile cu relații personale, ci face procedurile inteligibile, proporționale și echitabile. Nu promite confidențialitate absolută atunci când există obligații legale de raportare, dar explică limitele confidențialității. Nu distribuie oportunități pentru a recompensa loialitatea, ci stabilește criterii transparente. Tocmai această combinație între apropiere relațională și impersonalitatea echitabilă a regulii este esențială într-un context în care favoritismul real sau perceput poate deteriora rapid cultura școlii.

III.1.2 Formarea identității de lider

Identitatea de lider nu este doar o imagine despre sine, ci un răspuns continuu la întrebările „Cine sunt în această funcție?”, „În numele cui exercit puterea?” și „Ce fel de relații legitimează deciziile mele?”. Modelul servant propune trecerea de la identitatea de erou, salvator sau unic deținător al soluțiilor la identitatea de administrator responsabil al unei misiuni colective. Directorul

nu devine mai puțin vizibil, dar succesul său este măsurat și prin capacitatea altora de a acționa competent fără intervenția sa permanentă.

Această schimbare poate fi dificilă pentru liderii formați într-o cultură în care valoarea funcției este asociată cu controlul, răspunsul rapid și indispensabilitatea. Practica servanț cere tolerarea unei anumite pierderi de centralitate: colegii primesc credit, deciziile sunt îmbunătățite de expertiza lor, iar instituția continuă să funcționeze când directorul nu este prezent. În același timp, liderul trebuie să evite identitatea opusă, aceea a persoanei care își derivă valoarea din sacrificiu și disponibilitate continuă. A fi necesar pentru orice problemă poate părea serve, dar este adesea un semn că sistemele, rolurile și capacitatea colectivă nu au fost dezvoltate.

Formarea identității servanț presupune trei procese. Primul este autoclarificarea: liderul își examinează motivațiile, relația cu statutul și reacțiile la critică. Al doilea este validarea relațională: comportamentul său este recunoscut de ceilalți ca sprijinitor, echitabil și consecvent, nu doar autodeclarat. Al treilea este integrarea rolului: grija, autoritatea și răspunderea sunt menținute simultan. Directorul poate spune „nu”, poate corecta și poate evalua fără a umili; poate asculta fără a promite că fiecare preferință va deveni decizie; poate delega fără a abandona.

III.1.3 Abordări ale procesului decizional

Procesul decizional dobândește semnificații diferite în funcție de paradigma de leadership adoptată. În leadershipul instrucțional, decizia este raportată prioritar la misiunea pedagogică a școlii și la îmbunătățirea proceselor de predare și învățare. Directorul stabilește direcția, definește standardele și urmărește coerența dintre curriculum, practicile didactice, evaluare și rezultatele elevilor. Participarea profesorilor este importantă, însă decizia trebuie fundamentată pe date relevante, pe expertiză pedagogică și pe efectele anticipate asupra învățării. În această paradigmă, consultarea nu înlocuiește responsabilitatea directorului de a proteja calitatea actului educațional și de a interveni atunci când practicile existente nu susțin progresul elevilor (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

Leadershipul distribuit deplasează atenția de la decizia individuală a directorului către modul în care activitatea de conducere este realizată prin interacțiunea dintre lideri, profesori și situațiile organizaționale. Distribuirea deciziei nu presupune că toate persoanele hotărăsc asupra tuturor problemelor și nici că responsabilitatea finală devine difuză. Autoritatea decizională este repartizată în funcție de expertiză, rol, proximitatea față de problemă și capacitatea de a influența implementarea. În acest sens, o decizie referitoare la curriculum poate implica profesorii și responsabili comisiilor metodice, în timp ce o decizie privind siguranța elevilor sau respectarea legislației rămâne în aria responsabilității formale a directorului. Esențială este clarificarea mandatului: cine formulează propuneri, cine oferă expertiză, cine decide, cine implementează și cine evaluează consecințele (Spillane et al., 2004; Spillane, 2005, 2006).

Din perspectiva leadershipului transformațional, procesul decizional este orientat către construirea unei viziuni comune și mobilizarea comunității pentru realizarea schimbării. Directorul nu se limitează la alegerea unei soluții tehnice, ci urmărește ca membrii organizației să înțeleagă sensul schimbării, să depășească interesele imediate și să se angajeze în atingerea unor obiective comune. Deciziile sunt asociate cu stimularea intelectuală, reconsiderarea practicilor consacrate și creșterea capacității profesionale a personalului. Totuși, caracterul inspirațional al leadershipului transformațional trebuie însoțit de deliberare critică. Viziunea liderului nu poate substitui analiza datelor, iar apelul la valorile organizației nu trebuie utilizat pentru a obține conformarea sau pentru a prezenta drept consensus o orientare stabilită unilateral (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006).

Leadershipul servant introduce în procesul decizional o preocupare explicită pentru nevoile, dezvoltarea și demnitatea persoanelor afectate de decizie. Ascultarea, empatia, persuasiunea, administrarea responsabilă a resurselor și preocuparea pentru dezvoltarea celorlalți influențează atât conținutul deciziei, cât și modul în care aceasta este adoptată. Decizia este participativă, dar nu difuză: consultarea poate sprijini colectarea informațiilor, înțelegerea impactului, generarea alternativelor și construirea angajamentului, fără a transfera automat către grup responsabilitatea formală a directorului. În probleme referitoare la siguranța elevilor, legalitate, protecția datelor, integritatea evaluării sau echitate, liderul trebuie să stabilească limite nenegociabile. Servirea nu înseamnă evitarea deciziilor dificile, ci adoptarea lor printr-un proces echitabil, transparent și orientat către misiunea educațională (Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2019).

Privite integrativ, cele patru paradigme pot susține o arhitectură decizională în cinci etape. Prima etapă constă în definirea problemei, a obiectivelor pedagogice și a constrângerilor legale sau instituționale, reflectând preocuparea leadershipului instrucțional pentru misiune și rezultate. A doua etapă presupune identificarea persoanelor afectate, a expertizei disponibile și a nivelurilor la care trebuie distribuită contribuția decizională. În etapa a treia, consultarea este proporțională cu importanța problemei și cu timpul disponibil, iar alternativele sunt analizate prin raportare la date, valori și consecințe. Etapa a patra cuprinde adoptarea și justificarea deciziei, directorul explicând atât legătura acesteia cu viziunea școlii, cât și costurile sau responsabilitățile pe care le produce. În ultima etapă sunt urmărite efectele, este solicitat feedback și, atunci când datele o impun, decizia este ajustată. O asemenea structură combină focalizarea pedagogică, distribuirea expertizei, orientarea transformațională și responsabilitatea etică specifică leadershipului servant.

Persuasiunea ocupă un loc important mai ales în leadershipul transformațional și în cel servant, însă nu trebuie confundată cu manipularea. Persuasiunea legitimă face vizibile motivele, datele, valorile, incertitudinile și consecințele unei opțiuni, permite formularea obiecțiilor și recunoaște existența intereselor diferite. Manipularea utilizează încrederea, autoritatea sau

formulări precum „binele școlii” pentru a obține acordul fără deliberare reală. Directorul explică în ce mod decizia sprijină învățarea elevilor, echitatea, dezvoltarea profesională ori sustenabilitatea organizației, dar recunoaște și efectele diferențiate asupra membrilor comunității. În acest fel, viziunea transformățională este temperată de exigența critică, iar orientarea servant este protejată de riscul de a transforma ascultarea într-o promisiune implicită că toate solicitările vor fi acceptate.

Un exemplu îl reprezintă repartizarea unor responsabilități suplimentare. Din perspectivă instrucțională, directorul clarifică legătura responsabilității cu prioritățile de învățare și cu planul de dezvoltare al școlii. Din perspectivă distribuită, identifică expertiza existentă, stabilește cine poate decide asupra componentelor specifice și definește mandatul fiecărei persoane. Abordarea transformățională presupune explicarea contribuției activității la viziunea comună și la schimbarea urmărită. Abordarea servant impune verificarea încărcării profesionale, publicarea criteriilor, asigurarea resurselor și recunoașterea limitelor individuale. Decizia finală trebuie comunicată împreună cu durata mandatului, sprijinul oferit, criteriile de evaluare și posibilitatea revizuirii. Astfel, participarea nu maschează transferul unilateral de muncă, distribuirea nu diluează responsabilitatea, mobilizarea nu devine presiune morală, iar servirea nu este redusă la solicitarea repetată a acelorași persoane disponibile.

III.1.4. Etica puterii și responsabilitatea

Exercitarea leadershipului educațional presupune, indiferent de paradigma adoptată, o relație asimetrică de putere. Directorul deține autoritate formală și influențează accesul la informații, distribuirea responsabilităților, evaluarea activității, oportunitățile de dezvoltare profesională, recomandările și utilizarea resurselor instituției. Etica leadershipului nu poate fi redusă, prin urmare, la calitatea relațiilor interpersonale sau la bunele intenții ale conducătorului. Ea presupune conștientizarea efectelor pe care poziția, deciziile și comportamentele liderului le produc asupra libertății profesionale, demnității și capacității celorlalți de a-și exprima dezacordul.

În leadershipul instrucțional, puterea directorului este legitimată prin responsabilitatea sa pentru calitatea predării, învățării și evaluării. Liderul stabilește priorități pedagogice, monitorizează practicile profesionale și intervine atunci când acestea nu susțin progresul elevilor. Din perspectivă etică, autoritatea instrucțională trebuie exercitată prin criterii profesionale explicite, date relevante și standarde cunoscute, nu prin preferințe personale sau control discreționar. Observarea activității didactice, feedbackul și evaluarea trebuie diferențiate clar, astfel încât sprijinul pentru dezvoltare să nu fie perceput ca supraveghere punitivă, iar relația personală cu directorul să nu influențeze aprecierea profesională. Responsabilitatea față de starea de bine a profesorului nu poate justifica menținerea unei practici care afectează dreptul elevilor la o educație de calitate; în același timp, intervenția corectivă trebuie să includă sprijin, așteptări clare, resurse și o procedură echitabilă (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

Leadershipul distribuit reconfigurează exercitarea puterii prin implicarea mai multor actori în activitatea de conducere. Distribuirea nu înseamnă însă dispariția autorității formale și nici delegarea neclară a responsabilității. Din perspectivă etică, directorul trebuie să stabilească cine are dreptul de a decide, asupra căror probleme, în ce limite și cu ce răspundere. În lipsa clarificării mandatului, distribuirea leadershipului poate conduce la transferarea sarcinilor fără transfer real de autoritate, la responsabilizarea selectivă a unor profesori sau la utilizarea repetată a aceluiași persoane disponibile. De asemenea, liderii informali pot dobândi o influență considerabilă fără mecanisme transparente de selecție, evaluare și contestare. Practica etică presupune acces echitabil la rolurile de conducere, rotația responsabilităților, recunoașterea muncii suplimentare și protejarea persoanelor care formulează opinii divergente (Spillane et al., 2004; Spillane, 2005, 2006).

În leadershipul transformațional, puterea se exercită în mare măsură prin viziune, influență idealizată, mobilizare și capacitatea liderului de a atribui sens schimbării organizaționale. Această influență poate susține angajamentul și depășirea intereselor individuale, dar generează și riscuri etice specifice. O viziune puternică poate inhiba opoziția, iar identificarea liderului cu misiunea organizației poate face ca dezacordul față de acesta să fie interpretat ca lipsă de loialitate față de școală. Apelul la idealuri precum performanța, excelența sau binele elevilor nu trebuie să ascundă costurile umane ale schimbării și nici să legitimizeze suprasolicitarea personalului. Leadershipul transformațional devine etic atunci când inspirația este însoțită de deliberare critică, când liderul acceptă contestarea propriei viziuni și când schimbarea este evaluată nu doar prin rezultate, ci și prin mijloacele utilizate pentru obținerea lor (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005).

Leadershipul servant aduce în prim-plan folosirea puterii în beneficiul dezvoltării celorlalți și al comunității. Totuși, orientarea spre grijă, ascultare și sprijin nu elimină asimetria dintre director și profesori. O relație apropiată și un climat interpersonal cald nu anulează faptul că un profesor poate evita dezacordul de teamă să nu piardă sprijinul, accesul la oportunități sau aprecierea liderului. Tocmai de aceea, discursul despre servire trebuie însoțit de transparență, autocontrol și mecanisme care limitează utilizarea discreționară a autorității. Sunt necesare criterii verificabile, canale protejate de feedback, separarea relației personale de evaluarea profesională și posibilitatea contestării deciziilor fără consecințe represive (Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2019).

Responsabilitatea specifică leadershipului servant are o structură dublă. Liderul este responsabil față de persoane, prin protejarea demnității, sprijinirea dezvoltării profesionale și asigurarea unor condiții de muncă echitabile, dar și față de scopul public al instituției, care include dreptul elevilor la educație, legalitatea, utilizarea responsabilă a resurselor și obținerea unor rezultate educaționale relevante. Între aceste obligații pot apărea tensiuni. Protejarea confortului relațional al unui profesor nu poate prevala asupra interesului elevilor, după cum invocarea performanței elevilor nu poate legitima umilirea, presiunea excesivă sau ignorarea dificultăților

profesionale ale cadrului didactic. Servirea autentică nu evită deciziile dificile, ci le adoptă prin proceduri corecte, explică rațiunile, oferă sprijin și urmărește efectele asupra tuturor celor implicați.

Dintr-o perspectivă integrativă, cele patru paradigme propun criterii complementare pentru exercitarea etică a puterii. Leadershipul instrucțional solicită responsabilitate pentru calitatea procesului educațional; leadershipul distribuit impune transparență în repartizarea autorității și a răspunderii; leadershipul transformațional cere controlul etic al influenței și al mobilizării; leadershipul serviant centrează exercitarea puterii pe demnitatea și dezvoltarea persoanelor. Directorul etic nu renunță la autoritate, dar o face vizibilă, justificabilă și contestabilă. El nu confundă grija cu evitarea răspunderii, distribuirea cu delegarea sarcinilor, inspirația cu obținerea conformării sau focalizarea pe rezultate cu ignorarea mijloacelor prin care acestea sunt atinse.

III.2 Efecte asupra stării de bine și beneficii pentru leadershipul educațional

III.2.1 Îmbunătățirea climatului organizațional

Climatul organizațional reflectă percepțiile împărtășite ale membrilor școlii cu privire la relațiile profesionale, siguranța exprimării, echitatea deciziilor, sprijinul acordat și comportamentele valorizate sau sancționate în organizație. Directorul contribuie la formarea acestui climat prin mesaje explicite, dar mai ales prin regularitatea deciziilor, reacțiile la dificultăți, modul de distribuire a resurselor și felul în care gestionează eroarea, dezacordul și responsabilitatea. Din această perspectivă, leadershipul instrucțional, distribuit, transformațional și serviant influențează climatul prin mecanisme distincte, dar complementare.

În leadershipul instrucțional, climatul organizațional este construit în jurul clarității scopului pedagogic, al așteptărilor profesionale și al responsabilității pentru învățarea elevilor. Directorul contribuie la un climat favorabil atunci când stabilește priorități coerente, protejează timpul destinat colaborării profesionale, oferă feedback formativ și creează condiții în care dificultățile didactice pot fi discutate fără teamă. Într-un asemenea context, analiza erorii nu are o funcție punitivă, ci devine o sursă de învățare profesională. Totuși, focalizarea asupra predării și rezultatelor poate produce un climat de supraveghere și conformare atunci când monitorizarea este excesivă, criteriile sunt neclare sau datele sunt utilizate pentru clasificarea profesorilor, nu pentru dezvoltarea practicilor lor (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

Leadershipul distribuit influențează climatul prin lărgirea participării la activitatea de conducere și prin recunoașterea expertizei existente la nivelul comunității profesionale. Atunci când profesorii au acces real la procesele decizionale, pot iniția proiecte și își pot asuma roluri semnificative, se consolidează colegialitatea, încrederea și responsabilitatea colectivă. Distribuirea leadershipului poate normaliza solicitarea sprijinului, schimbul de resurse și reflecția comună

asupra practicii. Aceste efecte nu apar însă automat. În lipsa unor mandate clare și a unui acces echitabil la oportunitățile de conducere, distribuirea poate crea ierarhii informale, poate concentra influența în jurul acelorași persoane și poate transfera sarcini fără autoritate, timp sau recunoaștere corespunzătoare (Spillane et al., 2004; Spillane, 2006; Mifsud, 2024).

Leadershipul transformațional contribuie la climat prin articularea unei viziuni comune, stimularea intelectuală și mobilizarea profesorilor în jurul unor obiective colective. Directorul poate consolida sentimentul apartenenței și al eficacității comune atunci când leagă activitatea cotidiană de o direcție semnificativă pentru școală, recunoaște contribuțiile individuale și încurajează experimentarea profesională. Un climat transformațional susține inițiativa și disponibilitatea pentru schimbare, deoarece profesorii percep că eforturile lor fac parte dintr-un proiect comun. În același timp, apelul constant la viziune, performanță și angajament poate genera presiune emoțională sau conformism, mai ales atunci când îndoiala și opoziția sunt interpretate ca rezistență la schimbare ori lipsă de loialitate față de organizație (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006; McCarley et al., 2016).

Leadershipul servant plasează în centrul climatului organizațional încrederea, echitatea relațională, sprijinul perceput și preocuparea pentru dezvoltarea persoanelor. Sintezele recente asupra aplicării sale în educație indică asocieri pozitive cu angajamentul profesorilor, satisfacția profesională, justiția organizațională, încrederea și comportamentele de cooperare (Villanueva, 2024; Hossain et al., 2026; Ouyang et al., 2026). Liderul servant reduce distanța relațională fără a elimina diferențele de rol, face accesibilă comunicarea problemelor și crește predictibilitatea prin explicarea deciziilor și aplicarea consecventă a criteriilor. Recunoașterea propriilor limite și solicitarea expertizei profesorilor pot normaliza vulnerabilitatea profesională și pot transforma cererea de ajutor într-un comportament legitim, nu într-un indiciu al incompetenței.

Contribuția leadershipului servant la climat poate fi înțeleasă prin patru mecanisme. Primul este accesibilitatea relațională, prin care profesorii pot formula probleme și solicita sprijin fără teama unei reacții disproporționate. Al doilea este echitatea procedurală, susținută prin criterii transparente, decizii explicate și tratament consecvent. Al treilea mecanism este legitimarea învățării profesionale, inclusiv prin recunoașterea incertitudinii, discutarea erorilor și mobilizarea expertizei colective. Al patrulea este corelarea grijii cu scopul instituției: relațiile pozitive nu sunt urmărite doar pentru confortul membrilor organizației, ci constituie infrastructura necesară cooperării în jurul învățării și dezvoltării elevilor. Totuși, asocierea dintre leadershipul servant și climatul pozitiv nu trebuie să conducă la idealizarea unei școli lipsite de tensiuni. Un climat descris drept „familiar” poate deveni problematic atunci când apropierea interpersonală înlocuiește standardele profesionale, când loialitatea față de grup prevalează asupra responsabilității sau când dezacordul este perceput ca atac la adresa comunității. Grijă poate fi utilizată pentru evitarea conversațiilor dificile, după cum armonia aparentă poate ascunde conflicte, inechități și practici

necorespunzătoare. O comunitate orientată spre servire nu este una fără conflict, ci una în care diferențele de perspectivă pot fi exprimate fără degradarea persoanei și fără pierderea accesului la sprijin sau oportunități.

Dintr-o perspectivă integrativă, climatul organizațional favorabil rezultă din combinarea clarității pedagogice specifice leadershipului instrucțional, a participării autentice susținute de leadershipul distribuit, a sensului colectiv promovat de leadershipul transformațional și a grijii responsabile caracteristice leadershipului servant. Indicatorul unui climat sănătos nu este absența tensiunii, ci capacitatea comunității de a o transforma în analiză profesională, învățare și decizie. Profesorii trebuie să poată solicita ajutor, semnaliza o eroare, contesta o propunere și discuta consecințele unei decizii fără teamă, dar și fără a evita răspunderea pentru calitatea propriei practici. În acest sens, siguranța relațională și exigența profesională nu reprezintă alternative, ci condiții care trebuie construite simultan. Afirmările privind leadershipul servant sunt susținute de două revizuri recente ale literaturii și de analiza lui Villanueva asupra climatului școlar. Relațiile dintre leadershipul distribuit, colaborare și colegialitate sunt sintetizate de Mifsud și Harris, iar asocierea leadershipului transformațional cu climatul școlar este susținută de cercetările raportate în ERIC.

III.2.2 Consolidarea colaborării și împuternicirea profesorilor

Împuternicirea psihologică reprezintă un mecanism important prin care comportamentele de leadership influențează implicarea, inițiativa și performanța profesională a profesorilor. Conceptul cuprinde patru dimensiuni interdependente: semnificația atribuită muncii, percepția propriei competențe, autodeterminarea și capacitatea de a influența activitatea și deciziile organizației (Spreitzer, 1995). În mediul școlar, împuternicirea nu se reduce la delegarea unor sarcini, ci presupune crearea condițiilor în care profesorii pot formula judecăți profesionale, pot lua decizii în limite clare și pot contribui efectiv la dezvoltarea instituției.

Din perspectiva leadershipului instrucțional, împuternicirea profesorilor este orientată către îmbunătățirea predării și a învățării. Directorul creează contexte în care cadrele didactice pot analiza datele privind progresul elevilor, pot adapta strategiile didactice, pot experimenta soluții și pot evalua efectele propriilor intervenții. Autonomia profesională este susținută prin obiective pedagogice clare, acces la resurse, feedback formativ și dezvoltarea competențelor necesare. Împuternicirea nu înseamnă absența standardelor, ci capacitatea profesorului de a lua decizii argumentate în interiorul unui cadru comun de responsabilitate pentru rezultatele elevilor. În lipsa sprijinului și a clarității, autonomia poate deveni abandon profesional, după cum controlul excesiv poate reduce inițiativa și transforma colaborarea într-un exercițiu de conformare (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

Leadershipul distribuit abordează împuternicirea prin participarea profesorilor la activitatea de conducere și prin recunoașterea expertizei lor profesionale. Profesorii nu sunt doar

consultați, ci pot coordona procese, conduce echipe, iniția proiecte și contribui la deciziile care privesc curriculumul, evaluarea, dezvoltarea profesională sau organizarea învățării. Distribuirea autentică presupune însă transferul concomitent al autorității, resurselor și accesului la informație, nu doar repartizarea unor responsabilități suplimentare. Atunci când profesorilor li se solicită să răspundă pentru rezultate fără a avea mandatul sau mijloacele necesare, împuternicirea devine aparentă. De aceea, leadershipul distribuit necesită clarificarea rolurilor, acces echitabil la oportunitățile de conducere și recunoașterea contribuției celor care își asumă responsabilități organizaționale (Spillane et al., 2004; Spillane, 2006; Mifsud, 2024).

În leadershipul transformațional, împuternicirea este legată de stimularea intelectuală, de creșterea încrederii în propria capacitate și de mobilizarea profesorilor în jurul unei viziuni comune. Directorul îi încurajează să reanalizeze practicile consacrate, să propună alternative și să își depășească limitele profesionale percepute. Sentimentul că activitatea individuală contribuie la un proiect colectiv semnificativ poate crește angajamentul și disponibilitatea pentru inovare. Totuși, împuternicirea transformațională devine problematică atunci când apelul la misiune și schimbare maschează așteptări nelimitate sau transformă refuzul unei sarcini suplimentare într-un indiciu al lipsei de angajament. Viziunea comună trebuie să ofere sens activității, nu să legitimizeze extinderea continuă a obligațiilor profesionale (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006).

Leadershipul servant plasează dezvoltarea capacității celorlalți printre finalitățile centrale ale conducerii. Studiile din educație au asociat această paradigmă cu împuternicirea psihologică, angajamentul profesional, încrederea și comportamentele de cetățenie organizațională (Van der Hoven et al., 2021; Hossain et al., 2026). Sprijinul oferit de director trebuie să mărească treptat capacitatea profesorului de a judeca, de a decide și de a acționa autonom, nu să îl mențină într-o relație de dependență față de lider. În acest sens, servirea nu constă în rezolvarea permanentă a problemelor în locul celorlalți, ci în dezvoltarea competențelor, accesului la resurse și încrederii necesare pentru ca aceștia să își asume responsabilitatea propriei practici.

Colaborarea profesională este susținută, în cele patru paradigme, prin mecanisme complementare. Leadershipul instrucțional îi conferă un scop pedagogic, orientând cooperarea către analiza învățării elevilor și îmbunătățirea predării. Leadershipul distribuit creează structurile prin care expertiza poate circula, iar responsabilitatea poate fi asumată colectiv. Leadershipul transformațional oferă sens și direcție efortului comun. Leadershipul servant protejează calitatea relațiilor, echitatea participării și dezvoltarea fiecărei persoane. Directorul poate crea oportunități pentru proiectare comună, mentorat, observație colegială, cercetarea practicii și reflecție asupra datelor, dar trebuie să asigure și timpul, resursele și normele necesare funcționării acestor activități. Grijă față de comunitatea profesională nu este, prin urmare, exclusiv interpersonală, ci și structurală. Nu este suficient ca directorul să încurajeze colaborarea; el trebuie să intervină asupra condițiilor care o împiedică: lipsa timpului, distribuirea inegală a sarcinilor, dominarea discuțiilor

de către un grup restrâns, retragerea unor membri sau absența recunoașterii muncii comune. Profesorii sunt mai dispuși să se implice atunci când percep că expertiza lor contează, că regulile sunt echitabile și că asumarea unei inițiative nu va conduce automat la o supraîncărcare permanentă.

Este necesară, totodată, delimitarea dintre comportamentele extra-rol și exploatarea bunăvoinței profesionale. Comportamentele de cetățenie organizațională – sprijinirea colegilor, contribuția la inițiative comune sau asumarea voluntară a unor activități suplimentare – pot susține funcționarea și dezvoltarea școlii. Totuși, o mare parte a activității instituțiilor de învățământ depinde deja de muncă suplimentară, insuficient recunoscută sau distribuită inegal. Dacă eficiența unui model de leadership este evaluată numai prin disponibilitatea profesorilor de a depăși permanent cerințele rolului, împuternicirea devine o formă de intensificare a muncii.

Această tensiune se manifestă diferit în cele patru paradigme. Leadershipul instrucțional poate transforma responsabilitatea pentru rezultate în presiunea de a investi timp nelimitat în activități remediale sau de monitorizare. Leadershipul distribuit poate transfera sarcini către profesori fără diminuarea altor obligații. Leadershipul transformațional poate utiliza viziunea și angajamentul pentru a normaliza sacrificiul profesional. Leadershipul servant poate exploata disponibilitatea persoanelor empaticе și cooperante prin apeluri repetate la solidaritate și la binele comunității. În toate aceste situații, problema nu este implicarea suplimentară în sine, ci caracterul său repetitiv, inechitabil și lipsit de limite sau recunoaștere. Rezultatul dezirabil al împuternicirii nu este creșterea nelimitată a volumului de muncă, ci consolidarea capacității colective a școlii. Profesorii împuterniciți trebuie să poată iniția și refuza în mod argumentat, să negocieze responsabilități, să solicite resurse și să participe la evaluarea rezultatelor. O cultură profesională sănătoasă valorizează contribuția suplimentară, dar nu o transformă într-o obligație informală permanentă. În acest sens, leadershipul integrativ urmărește implicarea cu sens, distribuirea echitabilă a muncii și dezvoltarea unei comunități capabile să acționeze fără a depinde excesiv nici de director, nici de disponibilitatea constantă a acelorași profesori.

III.2.4 Sustenabilitatea practicilor și dezvoltarea capacității organizaționale

Sustenabilitatea reprezintă capacitatea unei practici de leadership de a produce efecte care se mențin, se dezvoltă și se adaptează dincolo de intervenția imediată sau de mandatul unui anumit director. O practică este sustenabilă atunci când nu depinde exclusiv de energia, prezența, autoritatea ori carisma liderului, ci este integrată în competențele oamenilor, în rutinele profesionale, în memoria organizațională și în mecanismele prin care școala analizează și își îmbunătățește activitatea. Din această perspectivă, continuitatea nu presupune reproducerea neschimbată a unei inițiative, ci păstrarea capacității organizației de a o evalua și adapta în funcție de nevoile elevilor și de modificările contextului. Leadershipul sustenabil trebuie să genereze

rezultate care contează, să distribuie dezvoltarea și să poată continua fără epuizarea resurselor umane sau organizaționale (Hargreaves & Fink, 2006).

Leadershipul instrucțional contribuie la sustenabilitate prin menținerea atenției asupra activității fundamentale a școlii: predarea și învățarea. Prioritățile pedagogice clare, utilizarea sistematică a datelor, feedbackul profesional, dezvoltarea competențelor didactice și protejarea timpului destinat colaborării pot transforma îmbunătățirea într-o practică instituțională, nu într-o succesiune de proiecte temporare. Sustenabilitatea apare atunci când analiza rezultatelor elevilor, observarea practicilor și reflecția profesională devin rutine asumate de comunitate. Totuși, leadershipul instrucțional își pierde caracterul sustenabil atunci când este redus la monitorizare, raportare și aplicarea rigidă a unor proceduri. Procedurile trebuie să păstreze memoria și coerența organizației, fără a sufoca judecata profesională și inițiativa profesorilor.

Leadershipul distribuit susține sustenabilitatea prin extinderea capacității de conducere dincolo de funcția formală a directorului. Cunoașterea, autoritatea și responsabilitatea sunt distribuite între persoane și structuri, astfel încât funcționarea școlii să nu fie întreruptă de schimbarea conducerii sau de absența temporară a unui lider. Comunitățile profesionale, echipele curriculare, mentorii, responsabili de proiecte și liderii informali pot conserva și dezvolta expertiza organizației. Distribuția este însă sustenabilă numai dacă mandatele sunt clare, rolurile sunt însoțite de resurse, iar experiența dobândită este transmisă altor membri. În lipsa acestor condiții, distribuția poate genera fragmentarea deciziei, suprasolicitarea aceluiași persoane și dependența de câțiva profesori foarte implicați (Spillane, 2006; Bolden, 2011).

Leadershipul transformațional contribuie la continuitatea schimbării prin articularea unei viziuni comune, stimularea intelectuală și mobilizarea oamenilor în jurul unui scop educațional semnificativ. O viziune împărtășită poate conecta inițiativele distincte, poate menține angajamentul în perioade dificile și poate sprijini reconsiderarea practicilor devenite insuficiente. Sustenabilitatea transformațională nu poate depinde însă de capacitatea unui singur lider de a inspira. Atunci când sensul schimbării rămâne asociat exclusiv cu personalitatea directorului, plecarea acestuia poate produce pierderea direcției și abandonarea inițiativelor. Pentru a deveni durabilă, viziunea trebuie tradusă în competențe, roluri, criterii de evaluare și rutine pe care comunitatea le poate continua și revizui.

Leadershipul servant consolidează sustenabilitatea prin dezvoltarea celorlalți, construirea încrederii, distribuția cunoașterii și asumarea responsabilității față de viitorul comunității. Conceptul de *stewardship* exprimă obligația liderului de a administra temporar și responsabil resursele, relațiile și misiunea instituției, fără a confunda organizația cu propriul mandat. Directorul servant urmărește să lase în urmă oameni mai capabili să decidă și să conducă, nu o comunitate dependentă de disponibilitatea sa. În locul proiectelor legate de numele liderului, accentul se deplasează către procese, rutine și capacități instituționale care pot fi preluate și dezvoltate de alții

(Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2019). Revizuirea sistematică realizată de Eva și colaboratorii săi evidențiază dezvoltarea oamenilor, orientarea către comunitate și administrarea responsabilă printre elementele centrale ale constructului.

În școală, sustenabilitatea poate fi observată prin continuitatea comunităților profesionale, calitatea tranziției dintre mandate, mentoratul profesorilor nou-veniți, transmiterea expertizei, existența procedurilor funcționale și capacitatea echipelor de a utiliza date pentru a lua decizii. Ea presupune și existența unor mecanisme de succesiune: proiectele nu trebuie doar inițiate, ci documentate, evaluate și transferate către persoane care le pot continua. O școală devine mai puțin vulnerabilă atunci când informațiile importante nu sunt deținute de o singură persoană, când rolurile de conducere sunt accesibile mai multor profesori și când schimbarea directorului nu conduce la pierderea memoriei organizaționale. Cercetările privind menținerea inițiativelor de îmbunătățire indică relevanța culturii colaborative și a leadershipului distribuit pentru continuarea schimbării dincolo de intervențiile inițiale.

Sustenabilitatea nu înseamnă numai păstrarea practicilor existente, ci și capacitatea de a renunța la cele care consumă timp și resurse fără a produce efecte educaționale relevante. Directorul trebuie să protejeze atenția colectivă, să limiteze multiplicarea proiectelor și să analizeze costul de oportunitate al fiecărei inițiative. A servi viitorul organizației nu înseamnă a adăuga permanent activități, ci a selecta priorități, a întrerupe procesele redundante și a crea spațiu pentru învățare profesională. În acest sens, sustenabilitatea este legată atât de continuitate, cât și de discernământul organizațional.

Cele patru paradigme pot genera și riscuri distincte pentru sustenabilitate. Leadershipul instrucțional poate produce birocratizarea îmbunătățirii dacă rutinele devin scopuri în sine. Leadershipul distribuit poate fragmenta responsabilitatea dacă nu există coordonare și mandate clare. Leadershipul transformațional poate crea dependență de carisma și energia liderului. Leadershipul serviant poate menține dependența relațională atunci când directorul oferă permanent soluții și sprijin, fără să dezvolte autonomia celorlalți. O abordare sustenabilă combină focalizarea asupra învățării, dezvoltarea capacității colective, construirea sensului comun și administrarea responsabilă a resurselor.

Tabelul 2. Lanțul logic al efectelor posibile ale celor patru paradigme asupra sustenabilității

Paradigmă și comportament al liderului	Mecanism proximal	Rezultat organizațional posibil	Condiție de sustenabilitate
Leadership instrucțional: stabilirea priorităților pedagogice și utilizarea sistematică a datelor	Claritate, coerență și învățare profesională	Practici didactice îmbunătățite și focalizare constantă asupra progresului elevilor	Rutine formative, date utilizate pentru dezvoltare și evitarea birocratizării

Leadership instrucțional: feedback și sprijin pentru dezvoltarea practicii	Creșterea competenței și a eficacității profesionale	Capacitatea profesorilor de a adapta și evalua intervențiile	Resurse, timp pentru învățare și separarea feedbackului formativ de controlul punitiv
Leadership distribuit: repartizarea autorității în funcție de expertiză	Autonomie, influență și responsabilitate colectivă	Continuitatea conducerii și dezvoltarea mai multor lideri	Mandate clare, acces la informații, resurse și răspundere proporțională
Leadership distribuit: construirea echipelor și transmiterea cunoașterii	Memorie organizațională și interdependență profesională	Menținerea inițiativelor dincolo de schimbarea directorului	Documentarea proceselor, mentorat, rotația rolurilor și planificarea succesiunii
Leadership transformațional: articularea unei viziuni comune	Sens, angajament și disponibilitate pentru schimbare	Coerența inițiativelor și mobilizarea comunității	Transpunerea viziunii în structuri, competențe și criterii care nu depind de carisma liderului
Leadership transformațional: stimularea intelectuală și încurajarea inovării	Reflecție critică și reconsiderarea practicilor	Adaptabilitate și capacitate de inovare	Evaluarea impactului, posibilitatea contestării și selectarea realistă a priorităților
Leadership servant: ascultare structurată, echitate și feedback protejat	Încredere, siguranță psihologică și informații mai bune	Probleme semnalate timpuriu și decizii mai bine fundamentate	Revenire asupra feedbackului, criterii consecvente și protecție față de represalii
Leadership servant: împuternicire și sprijin pentru dezvoltare	Competență, autodeterminare și capacitate de conducere	Inițiativă, colaborare și reducerea dependenței față de director	Transfer real de autoritate, resurse, limite și responsabilitate clară
Leadership servant: <i>stewardship</i> și orientare către comunitate	Perspectivă pe termen lung și responsabilitate publică	Continuitate, legitimitate și protejarea resurselor organizației	Procese documentate, succesiune, evaluarea impactului și renunțarea la practicile fără valoare
Abordare integrativă: corelarea învățării, participării, viziunii și grijii responsabile	Capacitate colectivă și adaptare organizațională	Îmbunătățire care poate fi menținută și revizuită de comunitate	Echilibru între continuitate și schimbare, între inițiativă și responsabilitate, între rezultate și resurse

Sustenabilitatea rezultă, așadar, nu din aplicarea izolată a unui stil, ci din articularea contribuțiilor acestora. Leadershipul instrucțional păstrează îmbunătățirea conectată la învățarea elevilor; leadershipul distribuit extinde capacitatea de conducere; leadershipul transformațional menține sensul și orientarea schimbării; leadershipul servant protejează dezvoltarea persoanelor și responsabilitatea față de comunitate. Testul unei practici sustenabile este măsura în care școala o

poate continua, evalua și adapta fără a depinde disproporționat de un singur lider și fără a consuma resursele umane de care are nevoie pentru viitor.

III.3 Performanța profesională

III.3.1 Abordări teoretice ale performanței

Abordările teoretice ale performanței reprezintă cadre conceptuale care explorează și explică factorii care influențează performanța individului sau a organizației în diverse contexte. Aceste abordări oferă o perspectivă asupra modului în care factori precum motivația, competențele, mediul de lucru și resursele pot contribui la realizarea obiectivelor și la atingerea nivelurilor ridicate de performanță. În cadrul acestui demers, vom explora câteva dintre cele mai relevante abordări teoretice ale performanței, oferind exemple din contextul organizațiilor și al educației, unde aceste abordări sunt aplicate și analizate.

Unul dintre cadrele teoretice semnificative în studiul performanței este teoria motivației. Această abordare se concentrează asupra factorilor care stimulează și direcționează comportamentul individului către atingerea obiectivelor. Teoria motivației oferă o înțelegere a motivațiilor interne și externe care influențează performanța. De exemplu, teoria autodeterminării dezvoltată de E.L. Deci și R.M. Ryan (1985) susțin că motivația intrinsecă, generată de interesul și satisfacția personală, poate duce la performanțe superioare comparativ cu motivația extrinsecă, bazată pe recompense externe. Teoria motivației reprezintă o perspectivă esențială în înțelegerea factorilor care influențează performanța individului în diverse contexte. Această teorie subliniază importanța motivației, adică a stimulilor și dorințelor care impulsionează comportamentul și contribuie la realizarea obiectivelor. Teoria motivației se concentrează atât pe motivațiile interne, generate de interese și satisfacții personale, cât și pe motivațiile externe, care provin din recompense sau presiuni externe. Motivațiile interne reprezintă factori intrinseci care alimentează performanța prin satisfacția personală și plăcerea rezultată din activitatea în sine. De exemplu, un elev care este pasionat de literatură și care se implică într-un proiect de scriere creativă dezvoltă motivație internă, fiind determinat de propria sa plăcere și interes. Pe de altă parte, motivațiile externe sunt influențate de factori din mediul înconjurător, cum ar fi recompensele financiare sau aprobarea socială. De exemplu, un angajat care depune efort suplimentar la locul de muncă pentru a primi o bonificație financiară dezvoltă o motivație externă, fiind stimulat de recompensa materială.

Aceste motivații interne și externe pot interacționa și influența reciproc performanța individului. Teoria motivației subliniază că atingerea performanței optime poate implica alinierea motivațiilor interne cu cele externe, pentru a crea un cadru în care individul se

simte împlinit din punct de vedere personal și este recunoscut și recompensat pentru eforturile sale. Teoria motivației oferă o înțelegere complexă a motivațiilor interne și externe care stau la baza performanței. Această teorie recunoaște importanța interacțiunii dintre aceste două tipuri de motivații și relevanța lor în contexte variate, de la domeniul educației la mediul organizațional. În cadrul organizațiilor, teoria competențelor și abilităților relevă importanța dezvoltării competențelor individuale pentru atingerea performanței optime. Această abordare subliniază faptul că abilitățile specifice și cunoștințele angajaților sunt esențiale pentru atingerea obiectivelor organizaționale. De exemplu, teoria dezvoltării resurselor umane (Swanson & Holton, 2001) pune accent pe formarea și dezvoltarea constantă a angajaților pentru a le îmbunătăți competențele și, implicit, performanța la locul de muncă. Teoria competențelor și abilităților este o abordare teoretică esențială în înțelegerea performanței individuale și organizaționale, punând în centrul atenției dezvoltarea competențelor și abilităților necesare pentru a atinge performanța optimă. Această teorie subliniază că nivelul de competență și abilitate al individului este un factor determinant în realizarea obiectivelor și în furnizarea unor rezultate de calitate.

În contextul organizațional, dezvoltarea competențelor individuale este crucială pentru eficiența și succesul organizației. Prin dezvoltarea abilităților specifice, angajații devin mai capabili să îndeplinească sarcinile cu precizie și să răspundă provocărilor profesionale. De exemplu, un angajat care își îmbunătățește abilitățile de comunicare și de rezolvare a problemelor poate contribui semnificativ la atingerea obiectivelor organizaționale și la creșterea performanței echipei (McClelland, 1973).

În domeniul educației, teoria competențelor și abilităților subliniază că dezvoltarea competențelor elevilor este esențială pentru învățarea eficientă și pentru obținerea rezultatelor academice. Elevii care dobândesc competențe solide în domeniile de studiu au o bază solidă pentru a înțelege conceptele complexe și pentru a aplica cunoștințele în contexte practice. De exemplu, dezvoltarea competențelor de citire, scriere și gândire critică este esențială pentru performanța academică și pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor (Hirsch, 2003).

Prin urmare, teoria competențelor și abilităților subliniază că dezvoltarea competențelor individuale este un factor cheie în atingerea performanței optime, fie în mediul organizațional, fie în domeniul educației. Abilitățile și competențele solide permit individului să facă față cerințelor complexe și să-și maximizeze potențialul, contribuind astfel la succesul personal și la realizarea obiectivelor organizaționale sau academice. În domeniul educației, abordarea teoriei învățării este esențială în înțelegerea performanței elevilor. Teoria învățării se axează pe procesul prin care cunoștințele și abilitățile sunt dobândite și îmbunătățite. Teoria învățării este o abordare fundamentală în înțelegerea modului în care indivizii dobândesc cunoștințe și dezvoltă abilități prin procesul de învățare. Această teorie se axează pe procesul complex prin care

informațiile sunt preluate, procesate și integrate în cadrul cognitiv al individului, contribuind astfel la îmbunătățirea performanței și dezvoltării personale.

Un aspect central al teoriei învățării este conceptul de construire activă a cunoștințelor: învățarea nu reprezintă doar transferul pasiv de informații, ci implică o implicare activă a individului în procesul de înțelegere și asimilare. De exemplu, teoria constructivismului susține că elevii construiesc cunoștințele pe baza experiențelor anterioare și a interacțiunilor cu mediul înconjurător (Piaget, 1970). Iar teoria învățării sociale dezvoltată de A. Bandura (1977) subliniază rolul modelării și observației în dobândirea abilităților și comportamentelor, sugerând că performanța poate fi influențată de exemplele și modelele din mediul înconjurător. În cadrul procesului de învățare, teoria subliniază importanța feedback-ului și a interacțiunilor sociale. Feedbackul informativ oferit de profesori sau colegi permite individului să își ajusteze înțelegerea și să corecteze eventuale erori. De asemenea, colaborarea și discuțiile cu alții pot contribui la îmbogățirea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților prin schimbul de idei și perspective (Vygotsky, 1978).

Teoria învățării are implicații semnificative în contextul educației formale și informale. În școli și universități, această abordare a condus la promovarea metodelor de predare interactive și la accentuarea importanței înțelegerii profunde a materiei, în detrimentul memorării mecanice. De asemenea, teoria a susținut dezvoltarea metodelor de învățare bazate pe experiențe și aplicații practice, care să permită elevilor să își construiască cunoștințele într-un context relevant (Kolb, 1984).

În concluzie, teoria învățării subliniază că învățarea este un proces activ și interactiv, care implică construirea și dezvoltarea cunoștințelor și abilităților prin feedback, interacțiuni și experiențe. Această abordare a influențat modul în care învățământul este conceput și livrat, promovând metode de predare și învățare care să favorizeze înțelegerea profundă și dezvoltarea personală a indivizilor. Abordările teoretice ale performanței au implicații semnificative pentru managementul și dezvoltarea resurselor umane, precum și pentru proiectarea și implementarea programelor educaționale. În final, înțelegerea acestor abordări teoretice poate contribui la optimizarea performanței individului sau a organizației prin identificarea și aplicarea corectă a factorilor care influențează performanța în mod pozitiv.

III.3.2 Performanța profesională și eficacitatea- abordări teoretice

Literatura de specialitate din domeniul educației evidențiază mai multe aspecte ale relației dintre eficacitate și performanța profesională a cadrelor didactice și a liderilor educaționali. Aceste direcții oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra modului în care performanța profesională influențează eficacitatea școlilor și instituțiilor educaționale.

În domeniul educației, competențele profesionale ale cadrelor didactice reprezintă un element esențial în determinarea calității și eficacității învățării elevilor. Studiile din literatura de specialitate au evidențiat că nivelul de competență al profesorilor este un factor determinant în succesul educațional al elevilor și în îmbunătățirea rezultatelor academice. Acest fapt se datorează faptului că competențele profesionale ale cadrelor didactice influențează direct modul în care informațiile sunt transmise, procesate și internalizate de către elevi în cadrul procesului de învățare. Profesorii care sunt bine pregătiți profesional, care dezvoltă strategii de predare eficiente și care pot adapta metodele de instruire la nevoile individuale ale elevilor pot contribui semnificativ la îmbunătățirea rezultatelor academice. Ei pot să dezvolte activități de învățare variate și să utilizeze metode de evaluare eficiente pentru a monitoriza progresul elevilor. Competențele profesionale ale cadrelor didactice includ, de asemenea, capacitatea de a gestiona și de a crea un climat de învățare pozitiv, în care elevii se simt motivați și încrezători în abilitățile lor. (Hattie, 2009). Studiile empirice au demonstrat că profesorii cu competențe dezvoltate în gestionarea clasei și în aplicarea tehnicilor de învățare personalizată pot obține rezultate superioare în ceea ce privește performanța elevilor (Darling-Hammond, 2017). De asemenea, capacitatea de a furniza feedback concret și detaliat elevilor poate influența semnificativ procesul de învățare și îmbunătățirea performanțelor academice (Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2007; Hattie, 2012).

În plus, competențele profesionale ale cadrelor didactice au un impact asupra dezvoltării gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor ale elevilor. Profesorii care încurajează dialogul, pun întrebări provocatoare și încurajează discuțiile în clasă pot contribui la dezvoltarea competențelor cognitive ale elevilor (Fisher & Frey, 2014). Astfel, legătura dintre competențele profesionale ale cadrelor didactice și eficacitatea învățării elevilor este evidentă în multiple aspecte ale procesului educațional. Dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor profesionale ale cadrelor didactice prin programe de formare continuă, coaching și reflecție asupra practicii pot conduce la îmbunătățirea semnificativă a performanțelor academice ale elevilor și la creșterea calității educației.

O altă componentă a relației dintre performanță și practica profesională, conform K. Leithwood (2006), subliniază ideea că liderii școlii au un impact semnificativ asupra eficacității globale a școlii și asupra performanțelor elevilor. Prin gestionarea resurselor, dezvoltarea viziunii și misiunii școlii, facilitarea învățării continue a cadrelor didactice și crearea unui mediu de învățare pozitiv, liderii pot contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare. O viziune și o misiune bine conturate pot orienta eforturile cadrelor școlare și pot crea un mediu propice învățării și excelenței. Eficacitatea practicii profesionale poate fi îmbunătățită semnificativ prin adoptarea unei abordări bazate pe date și evidențe în luarea deciziilor educaționale. Profesorii și liderii educaționali pot utiliza datele de performanță a elevilor,

rezultatele evaluărilor și alte informații relevante pentru a identifica nevoile și punctele forte ale elevilor și ale școlii în ansamblu. Această abordare permite profesorilor să adapteze strategiile didactice în funcție de nevoile individuale ale elevilor și să evalueze eficacitatea metodelor folosite. De asemenea, implementarea unor practici bazate pe cercetare poate contribui la îmbunătățirea eficacității învățării elevilor. Profesorii pot fi instruiți să integreze în practica lor metode pedagogice inovatoare care au fost susținute de cercetare și care au demonstrat rezultate pozitive în ceea ce privește învățarea și dezvoltarea elevilor (Hattie, 2009). Aceste practici pot include utilizarea feedback-ului formativ, promovarea învățării colaborative și implicarea activă a elevilor în procesul de învățare. Iată câteva exemple de documente și surse de date pe care școlile și liderii educaționali le pot utiliza pentru a măsura și evalua eficacitatea practicii profesionale și a performanțelor elevilor: evaluări ale performanțelor elevilor (rezultatele examenelor naționale, teste standardizate, evaluările continue, probele de evaluare pot oferi date despre progresul și performanțele elevilor în diferite domenii), portofoliile care conțin lucrările și proiectele realizate de elevi pot fi folosite pentru a evalua dezvoltarea lor în timp și pentru a monitoriza progresul, evaluări ale performanțelor cadrelor didactice (care pot furniza informații despre modul în care aceștia își îndeplinesc sarcinile, contribuind astfel la eficacitatea învățării elevilor), observații ale lecțiilor și/sau înregistrări video ale lecțiilor (ce pot fi utilizate pentru autoevaluarea și analiza practicilor didactice, permițând cadrelor didactice să identifice punctele forte și să identifice îmbunătățiri necesare), analize ale datelor de absente și abandon școlar (ce pot oferi indicii despre nivelul de implicare al elevilor și despre factorii care pot afecta eficacitatea învățării), feedback de la elevi și părinți (ce pot oferi informații despre experiența lor în școală și pot ajuta la identificarea aspectelor care necesită îmbunătățiri), analize ale datelor privind performanța școlii în comparație cu obiectivele propuse (datele privind performanța școlii în diferite domenii, cum ar fi ratele de promovare, rata de absente sau ratele de reușită, pot fi analizate pentru a evalua dacă școala atinge obiectivele propuse), rapoarte ale serviciilor de consiliere și orientare (ce pot oferi informații despre nevoile sociale și emoționale ale acestora și pot ajuta la dezvoltarea practicilor de sprijin adecvate), date despre participarea la programe de dezvoltare profesională (ce indică angajamentul lor în creșterea competențelor profesionale). Aceste documente și surse de date pot fi utilizate pentru a evalua impactul practicilor profesionale și pentru a lua decizii informate în vederea îmbunătățirii eficacității învățării elevilor și a performanțelor școlii în ansamblu (Hattie, 2009).

Prin urmare, relația dintre eficacitate și practica profesională în domeniul educației este complexă și cuprinde multiple aspecte. Utilizarea datelor și a evidențelor, implementarea practicilor bazate pe cercetare și dezvoltarea profesională continuă sunt direcții esențiale care pot contribui la îmbunătățirea calității educației și la creșterea eficacității învățării elevilor. Îmbunătățirea performanțelor profesionale necesită o abordare continuă de învățare

și dezvoltare. Profesorii și liderii educaționali care investesc în dezvoltarea lor continuă, participând la programe de pregătire, seminarii și colaborând cu alți profesioniști, pot îmbunătăți eficacitatea învățării și performanța școlii în ansamblu (Darling-Hammond et al., 2009). Literatura de specialitate din domeniul educației subliniază legătura strânsă dintre eficacitate și performanța profesională a cadrelor didactice și a liderilor educaționali. Competențele profesionale, practicile didactice eficiente, rolul liderilor și dezvoltarea profesională continuă joacă un rol esențial în îmbunătățirea rezultatelor elevilor și a performanței școlare. Aceste direcții sunt cruciale pentru dezvoltarea educației de calitate și pentru crearea unui mediu propice învățării și excelenței în instituțiile educaționale.

III.3.3 Relația dintre performanța organizațională și comunitatea profesională de practică

Performanța în educație se referă la măsura în care obiectivele și scopurile educaționale sunt atinse și evaluate într-un mod satisfăcător. Acest concept complex reflectă gradul în care elevii, cadrele didactice, școlile și sistemele de învățământ își ating scopurile și își îndeplinesc responsabilitățile în procesul de învățare și dezvoltare. Performanța în educație este influențată de multiple factori, inclusiv calitatea instruirii, accesul la resurse, suportul comunității și factorii socioeconomi. (Lieberman et al, 2011). Un aspect fundamental al performanței în educație este evaluarea rezultatelor academice ale elevilor. Aceasta include atât măsurători cantitative, precum scorurile la teste și examene, cât și evaluări calitative ale abilităților și cunoștințelor dobândite într-o anumită perioadă de timp. Rezultatele academice reflectă în mod direct nivelul de înțelegere și aplicare a materiei de către elevi și pot oferi indicii cu privire la eficacitatea procesului de învățare.

Pe lângă rezultatele academice, performanța în educație poate include și alte aspecte, precum dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor, participarea activă în activități extrașcolare și implicarea în comunitate. Aceste elemente contribuie la formarea unei educații integrale, care nu se limitează doar la cunoștințe teoretice, ci și la dezvoltarea personală și socială a elevilor. De asemenea, performanța în educație se aplică și la nivelul instituțiilor de învățământ, al cadrelor didactice și al sistemelor de învățământ în ansamblu. Școlile și universitățile sunt evaluate în funcție de nivelul de îndeplinire a obiectivelor stabilite, inclusiv în ceea ce privește randamentul elevilor, calitatea resurselor și infrastructura, gradul de implicare a comunității și rezultatele cercetării (Schaap, & de Bruijn, 2018). Pentru a măsura și evalua performanța în educație, sunt utilizate diverse instrumente și indicatori. Acestea pot include teste standardizate, evaluări de performanță, sondaje de opinie, analize de date și evaluări periodice. De asemenea, evaluarea performanței poate fi utilizată pentru a identifica nevoile de îmbunătățire și pentru a dezvolta strategii și politici educaționale mai eficiente.

Relația dintre performanța organizațională și comunitatea profesională de practică reprezintă un aspect esențial în înțelegerea succesului și eficacității organizațiilor. Comunitatea profesională de practică se referă la grupurile de indivizi care împărtășesc interese, cunoștințe și abilități similare într-un domeniu specific și care colaborează pentru a-și îmbunătăți performanța și rezultatele. Această comunitate poate fi formată din profesioniști, experți, cercetători și alte persoane care împărtășesc un scop comun. În contextul școlii românești, comunitatea profesională de practică reprezintă un cadru esențial pentru dezvoltarea continuă a profesorilor, îmbunătățirea practicilor de predare și creșterea performanței elevilor. Profesorii reprezintă coloana vertebrală a sistemului educațional și sunt factorul-cheie în asigurarea unei învățări de calitate pentru elevi. Comunitatea profesională de practică le oferă profesorilor oportunitatea de a colabora, de a împărtăși experiențele și de a învăța unii de la alții. În cadrul acestei comunități, profesorii pot discuta despre cele mai bune practici, pot împărtăși strategii eficiente de predare și pot găsi soluții pentru provocările specifice cu care se confruntă în sala de clasă (Bradea, 2017). Experții și cercetătorii din educație aduc o perspectivă adâncă și actualizată în ceea ce privește noile tendințe și metodologii în pedagogie. Aceștia pot oferi resurse și informații despre abordări inovatoare și tehnici de învățare, susținând astfel dezvoltarea continuă a profesorilor și îmbunătățirea calității actului educațional (Bradea, 2017).

În plus, comunitatea profesională de practică poate juca un rol important în crearea și implementarea politicilor educaționale. Prin colaborarea cu experții, profesorii pot contribui la dezvoltarea programelor de studiu relevante și la adaptarea curriculumului la nevoile și provocările actuale ale elevilor. De asemenea, această comunitate poate promova schimbul de bune practici și poate susține inițiativele de îmbunătățire a calității educației în sistemul școlar românesc (Predețeanu-Dragne et al, 2019). Performanța organizațională se referă la măsura în care organizația atinge obiectivele sale și își îndeplinește misiunea. Relația dintre performanță și comunitatea profesională de practică este strâns legată de colaborarea și schimbul de cunoștințe și experiențe între membrii acestei comunități. Împărtășirea cunoștințelor și expertizei poate duce la îmbunătățirea practicilor și a proceselor organizaționale, contribuind astfel la creșterea performanței globale a organizației. De exemplu, în mediul educațional, o comunitate profesională de profesori și educatori care colaborează pentru a împărtăși cele mai bune practici și strategii de predare poate influența direct performanța elevilor. Prin discuții și schimb de experiențe, membrii comunității pot identifica abordări eficiente și inovatoare pentru a îmbunătăți rezultatele elevilor și a crea un mediu de învățare mai eficace (Hargreaves & Fullan, 2012).

De asemenea, relația dintre performanță și comunitatea profesională de practică poate susține dezvoltarea continuă a angajaților și creșterea competențelor. Prin interacțiuni și colaborare, membrii comunității pot participa la sesiuni de instruire, dezbateri și schimb de informații pentru a-și îmbunătăți abilitățile și pentru a rămâne actualizați cu noile tendințe

și tehnologii din domeniul lor. Astfel, relația dintre performanța organizațională și comunitatea profesională de practică este strâns legată de colaborarea și schimbul de cunoștințe între membrii acestei comunități. Prin împărtășirea experiențelor și ideilor, comunitățile profesionale pot contribui la îmbunătățirea practicilor și proceselor organizaționale, având astfel un impact pozitiv asupra performanței globale a organizației.

În România, există studii și cercetări care au investigat legătura dintre performanța organizațională în contextul școlii și comunitatea profesională de practică a cadrelor didactice. Aceste studii au identificat mai multe direcții și aspecte relevante în ceea ce privește impactul acestei relații asupra performanței școlare și a calității educației. Un studiu realizat de A. Bradea (2017) în România a analizat rolul comunităților profesionale de practică în îmbunătățirea calității educației. Rezultatele au arătat că colaborarea între profesori în cadrul acestor comunități contribuie la dezvoltarea și îmbunătățirea practicilor de predare, la partajarea resurselor și la dezvoltarea continuă a competențelor profesionale. De asemenea, studiul a subliniat importanța acestor comunități în îmbunătățirea comunicării și cooperării între cadrele didactice, ceea ce poate avea un impact pozitiv asupra performanței elevilor.

Într-un alt studiu realizat de D. Predețeanu- Dragne (2019), s-a evidențiat că participarea în comunitățile profesionale de practică poate contribui la dezvoltarea competențelor profesionale ale profesorilor și la adaptarea metodelor de predare la nevoile și cerințele elevilor. Comunitățile profesionale au fost identificate ca spații de învățare colaborativă și schimb de experiențe, care pot stimula creativitatea și inovația în practicile de predare. De asemenea, cercetările din România au subliniat și rolul comunităților profesionale în crearea unui mediu de sprijin și mentorat pentru profesori, ceea ce poate influența pozitiv motivația și implicarea acestora în activitățile școlare.

În concluzie, studiile din România au relevat că există o legătură semnificativă între performanța organizațională în școli și implicarea în comunitățile profesionale de practică. Aceste comunități au fost identificate ca medii de colaborare, învățare și dezvoltare profesională pentru cadrele didactice, având un impact pozitiv asupra calității educației și a performanței elevilor.

Capitolul IV: Partea întunecată, limite și provocări

IV.1 Când disponibilitatea liderului devine o povară

Ambiguitatea rolului apare atunci când așteptările formulate față de director sunt numeroase, contradictorii sau insuficient delimitate. Liderului școlar i se solicită simultan să asigure calitatea procesului educațional, să implice profesorii în decizie, să mobilizeze comunitatea, să ofere sprijin individual și să răspundă cerințelor administrative, juridice și relaționale. În lipsa unei ierarhii explicite a valorilor și responsabilităților, aceste așteptări pot conduce la decizii reactive, suprapunerea rolurilor și extinderea nelimitată a disponibilității directorului.

Din perspectiva leadershipului instrucțional, delimitarea rolului pornește de la misiunea pedagogică a școlii. Directorul nu poate răspunde în mod direct tuturor solicitărilor, deoarece responsabilitatea sa principală este crearea condițiilor necesare pentru predare, învățare și dezvoltare profesională. Clarificarea priorităților instrucționale îl ajută să distingă între problemele care necesită intervenția sa și cele care pot fi soluționate la nivelul echipelor, comisiilor sau responsabililor desemnați. Ambiguitatea apare atunci când sarcinile administrative și solicitările cotidiene consumă timpul destinat observării practicilor, analizei rezultatelor, feedbackului și planificării strategice. În acest caz, directorul rămâne formal lider al învățării, dar activitatea sa efectivă este dominată de gestionarea întreruperilor și a urgențelor (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

Leadershipul distribuit poate reduce ambiguitatea rolului prin repartizarea clară a autorității și responsabilității între membrii organizației. Directorul nu este singurul punct de acces pentru toate problemele școlii, iar soluționarea acestora poate fi realizată la nivelul cel mai apropiat de situație și de expertiza necesară. Distribuirea leadershipului nu presupune însă transferul informal al sarcinilor către persoanele cele mai disponibile. Pentru a preveni confuzia, trebuie precizate mandatul, limitele deciziei, resursele și nivelurile de escaladare. În lipsa acestor clarificări, directorul poate continua să controleze decizia, în timp ce profesorii preiau doar volumul suplimentar de muncă, sau, dimpotrivă, poate delega responsabilități fără a asigura coordonarea și răspunderea necesare (Spillane et al., 2004; Spillane, 2006).

Leadershipul transformațional adaugă rolului directorului responsabilitatea de a formula o viziune și de a mobiliza comunitatea în jurul schimbării. Forța simbolică a viziunii poate clarifica sensul activității, dar poate conduce și la extinderea așteptărilor față de lider. Directorul este perceput drept persoana care trebuie să inspire, să mențină optimismul, să soluționeze rezistențele și să susțină permanent energia organizației. Atunci când schimbarea depinde excesiv de prezența sa, liderul devine centrul emoțional și decizional al școlii, iar membrii comunității pot aștepta de la acesta răspunsuri și validare pentru fiecare inițiativă. Un leadership transformațional matur

transferă viziunea către structurile și practicile organizației, astfel încât sensul schimbării să nu depindă de disponibilitatea continuă sau de carisma directorului (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006).

În leadershipul serviant, ambiguitatea este amplificată de forța simbolică a verbului „a servi”. Nu este întotdeauna clar cine trebuie servit cu prioritate: profesorul, elevul, părintele, comunitatea, organizația sau misiunea publică a școlii. Interesele acestor categorii nu coincid întotdeauna. Solicitarea unui părinte poate intra în conflict cu autonomia profesională a profesorului, nevoia imediată a unui cadru didactic poate afecta distribuția echitabilă a resurselor, iar menținerea armoniei colectivului poate contraveni interesului elevilor. Fără o ordine explicită a valorilor, liderul riscă să oscileze între cerințe incompatibile și să confunde servirea cu obligația de a răspunde afirmativ tuturor solicitărilor.

Leadershipul serviant are nevoie, prin urmare, de o teorie a limitelor la fel de mult ca de o teorie a grijii. Servirea nu presupune satisfacerea tuturor preferințelor, ci orientarea autorității către demnitatea persoanelor, dezvoltarea lor și realizarea responsabilă a misiunii instituției. Directorul trebuie să poată explica ce solicitări pot fi acceptate, care trebuie negociate și care nu pot fi susținute din motive de legalitate, echitate, siguranță sau protejare a procesului educațional. Ascultarea nu implică promisiunea că fiecare perspectivă va deveni decizie, după cum empatia nu elimină necesitatea de a stabili priorități și de a aplica limite (Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2019).

Ambiguitatea rolului serviant se poate manifesta și prin evitarea funcțiilor manageriale percepute ca incompatibile cu imaginea liderului suportiv. Unii directori pot amâna monitorizarea, evaluarea, aplicarea regulilor sau conversațiile corective pentru a nu deteriora relația cu profesorii. În acest caz, grija este separată de responsabilitate, iar costurile sunt transferate asupra elevilor, colegilor care compensează deficiențele sau viitorului organizației. Feedbackul corectiv, stabilirea unor standarde, refuzul unei solicitări și aplicarea consecventă a unei proceduri pot constitui forme de servire atunci când protejează drepturile elevilor, echitatea profesională și demnitatea tuturor persoanelor implicate.

În școala românească, riscul ambiguității este amplificat de așteptarea ca directorul să rezolve personal probleme administrative, profesionale și relaționale foarte diferite. Accesibilitatea liderului este valoroasă, dar formula „ușa mea este mereu deschisă” poate deveni un regim de întrerupere permanentă. Directorul pierde timpul necesar analizei, planificării și reflecției, iar organizația învață că adresarea directă către conducere este mai rapidă decât utilizarea rolurilor, procedurilor și canalelor instituționale. Pe termen lung, disponibilitatea nelimitată nu dezvoltă comunitatea, ci întărește dependența față de director. Cele patru paradigme oferă răspunsuri complementare acestei probleme. Leadershipul instrucțional clarifică prioritățile prin raportare la învățarea elevilor. Leadershipul distribuit stabilește cine poate soluționa diferite categorii de

probleme și în ce limite. Leadershipul transformațional transferă sensul și responsabilitatea schimbării către întreaga comunitate. Leadershipul servant asigură faptul că delimitarea rolurilor și a accesului nu anulează respectul, ascultarea și sprijinul acordat persoanelor. Limitele devin astfel o condiție a responsabilității, nu un refuz al relației.

În plan organizațional, aceste limite pot fi operaționalizate prin intervale de consultare, niveluri clare de escaladare, responsabilități definite, criterii pentru urgențe și canale distincte pentru solicitările administrative, profesionale sau personale. Accesibilitatea directorului trebuie păstrată pentru problemele care impun autoritatea, expertiza sau protecția oferită de poziția sa, fără ca acesta să preia sarcini care pot și trebuie rezolvate de alte persoane sau structuri. Un lider responsabil nu este permanent disponibil, ci disponibil în mod previzibil, echitabil și proporțional cu natura problemei.

Dintr-o perspectivă integrativă, claritatea rolului protejează atât liderul, cât și organizația. Directorul nu este chemat să aleagă între grijă și fermitate, între participare și autoritate sau între accesibilitate și gândire strategică. El trebuie să creeze structuri în care grija este susținută de responsabilitate, participarea de mandate clare, viziunea de capacitate colectivă, iar disponibilitatea de limite funcționale. Leadershipul matur nu se măsoară prin numărul problemelor pe care directorul le rezolvă personal, ci prin capacitatea școlii de a le aborda competent, echitabil și sustenabil.

IV.2 Riscul de exploatare și epuizarea liderului

Leadershipul este analizat, de regulă, prin efectele pe care le produce asupra profesorilor, echipelor și organizației. Mai puțină atenție este acordată resurselor pe care liderul le consumă pentru a susține aceste efecte. Timpul, atenția, energia emoțională și capacitatea decizională a directorului nu sunt nelimitate. Atunci când școala funcționează prin disponibilitatea permanentă a unei singure persoane, comportamentele inițial asociate cu sprijinul și implicarea pot conduce la dependență organizațională, suprasolicitare și epuizare.

În leadershipul transformațional, liderul poate deveni principala sursă de sens, optimism și energie a organizației. Profesorii se pot obișnui să aștepte ca directorul să formuleze direcția, să restabilească motivația și să mențină încrederea în perioade dificile. Această poziționare implică un volum considerabil de muncă emoțională. Liderul poate simți că trebuie să manifeste permanent entuziasm, siguranță și disponibilitate, chiar și atunci când el însuși se confruntă cu incertitudine sau oboseală. Dacă viziunea este asociată excesiv cu persoana directorului, dificultățile organizației pot fi interiorizate ca eșecuri personale, iar cererea de sprijin poate fi percepută drept incompatibilă cu imaginea liderului puternic și inspirațional. Leadershipul transformațional devine mai sustenabil

atunci când sensul schimbării, inițiativa și speranța sunt construite colectiv, nu furnizate continuu de o singură persoană (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005).

În leadershipul instrucțional, vulnerabilitatea liderului poate apărea din concentrarea responsabilității pentru calitatea predării și rezultatele elevilor. Directorul poate ajunge să considere fiecare dificultate didactică drept o problemă pe care trebuie să o rezolve personal, preluând analiza datelor, identificarea soluțiilor, monitorizarea implementării și susținerea individuală a profesorilor. În loc să dezvolte capacitatea profesională a comunității, liderul devine principalul furnizor de răspunsuri. Pe termen lung, această dinamică reduce timpul destinat gândirii strategice și poate genera autoculpabilizare pentru rezultate care depind de numeroși factori organizaționali și contextuali. Responsabilitatea pentru învățare nu presupune asumarea individuală a întregii activități de îmbunătățire, ci construirea unor structuri prin care profesorii și echipele să poată analiza și soluționa problemele pedagogice (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

Leadershipul distribuit poate proteja liderul prin împărțirea reală a activității de conducere, dar poate produce și o formă specifică de vulnerabilitate. Dacă responsabilitățile sunt distribuite fără clarificarea autorității și a răspunderii, directorul rămâne persoana către care sunt returnate toate problemele dificile. Membrii echipelor pot accepta roluri de coordonare, dar pot solicita validarea permanentă a fiecărei decizii sau pot transfera către director conflictele și consecințele neprevăzute. În această situație, conducerea este distribuită formal, în timp ce riscul și presiunea rămân concentrate. Distribuirea autentică presupune nu numai participare și delegarea sarcinilor, ci și dezvoltarea competenței de a decide, asumarea consecințelor și existența unor limite clare privind situațiile care necesită escaladarea către director (Spillane et al., 2004; Spillane, 2006).

În leadershipul servant, vulnerabilitatea este legată direct de deschiderea, încrederea și disponibilitatea liderului. McDaniel (2023) atrage atenția că orientarea spre servire poate expune liderul și organizația comportamentelor dublicitară, narcisice sau centrate exclusiv pe interesul personal al unor membri. Încrederea nu produce automat reciprocitate, iar disponibilitatea liderului poate fi interpretată nu ca invitație la dezvoltare, ci ca acces permanent la o resursă care poate prelua dificultățile celorlalți. Astfel, caracteristicile care conferă forță modelului – ascultarea, empatia și sprijinul – pot deveni surse de vulnerabilitate atunci când nu sunt însoțite de discernământ și limite. Cercetarea realizată de Zheng et al. (2024) nu prezintă relația dintre servire și epuizarea liderului ca fiind un efect direct și inevitabil, ci ca rezultat al interacțiunii dintre comportamentul liderului și răspunsul celor conduși. Autorii disting între o dinamică mutualistă și una parazitară. În prima situație, sprijinul și împuternicirea oferite de lider încurajează echipa să preia inițiativa și să rezolve probleme, ceea ce poate genera resurse și pentru lider. În cea de-a doua situație, comportamentul servant crește dependența echipei față de lider, amplificând solicitările și consumându-i resursele. Studiul, realizat pe baza datelor provenite de la 385 de angajați organizați în 83 de echipe, susține

ideea că epuizarea liderului este construită relațional: nu este determinată numai de cât oferă acesta, ci și de modul în care comunitatea răspunde sprijinului primit (Zheng et al., 2024).

În școală, exploatarea disponibilității directorului poate lua forme discrete și poate fi prezentată drept nevoie legitimă de sprijin. Problemele sunt transferate în mod repetat către conducere fără încercarea unei soluționări la nivelul responsabilului direct; sunt solicitate excepții personale de la reguli comune; relația de încredere este invocată pentru amânarea răspunderii; sprijinul este acceptat fără investiție în dezvoltarea competenței; iar empatia directorului este utilizată pentru a evita feedbackul, schimbarea sau asumarea consecințelor. Separat, fiecare situație poate părea justificată. Repetarea lor transformă însă directorul în punctul de absorbție a problemelor organizației.

Riscul crește atunci când identitatea profesională a liderului este legată de nevoia de a fi perceput drept o persoană bună, disponibilă și indispensabilă. Directorul poate răspunde solicitărilor prin muncă suplimentară, renunțarea la timpul personal și preluarea sarcinilor pe care alții nu le finalizează. Atunci când rezultatele nu apar, el poate interpreta situația ca insuficiență a propriului sprijin și poate investi și mai multe resurse. În timp, această spirală poate produce oboseală decizională, iritabilitate, cinism, retragere și inconsecvență. Liderul care încearcă să fie disponibil tuturor poate ajunge să nu mai fie cu adevărat prezent pentru problemele care solicită cel mai mult discernământul și autoritatea sa. Protejarea liderului nu presupune instalarea unui climat de suspiciune și nici diminuarea grijii față de oameni. Ea presupune clarificarea reciprocității și a responsabilităților. Sprijinul oferit trebuie însoțit de asumarea unor pași concreți de către beneficiar; excepțiile trebuie să aibă criterii și durată; deciziile importante trebuie documentate; iar solicitarea repetată de ajutor trebuie să conducă la dezvoltarea competenței, nu la perpetuarea dependenței. Directorul poate asculta și susține fără a prelua integral problema, după cum poate manifesta empatie fără a suspenda standardele și termenele.

Cele patru paradigme oferă mecanisme complementare de protecție. Leadershipul instrucțional păstrează atenția asupra scopului pedagogic și ajută directorul să diferențieze problemele esențiale de solicitările periferice. Leadershipul distribuit transferă competență, autoritate și răspundere către mai multe persoane. Leadershipul transformațional construiește sensul și energia schimbării la nivelul comunității, reducând dependența de forța emoțională a unui singur lider. Leadershipul servant menține grija și respectul, dar le asociază cu responsabilitatea, limitele și dezvoltarea autonomiei celorlalți. Protecția liderului nu reprezintă, așadar, o abatere de la aceste paradigme, ci o condiție a exercitării lor sustenabile. În plan profesional, directorul are nevoie de rețele de sprijin între colegi, mentorat, coaching sau supervizare, delegare reală și intervale protejate pentru analiză și reflecție. De asemenea, trebuie să poată solicita ajutor fără ca acest lucru să fie interpretat drept slăbiciune managerială. Starea de bine a liderului este o resursă organizațională: afectează calitatea deciziilor, coerența relațiilor, capacitatea de anticipare și disponibilitatea pentru

învățare. Ea nu poate rămâne o problemă privată, pe care directorul este așteptat să o gestioneze singur și în tăcere.

Dintr-o perspectivă integrativă, liderul eficient nu este cel care oferă necondiționat tot mai mult, ci cel care transformă sprijinul în capacitate organizațională. Testul unei relații sănătoase de leadership este dacă, în timp, oamenii devin mai capabili să judece, să acționeze și să își asume consecințele, iar nu mai dependenți de intervenția directorului. Grijă fără limite poate produce epuizare și dependență; limitele fără grijă pot genera distanță și neîncredere. Leadershipul matur presupune menținerea simultană a celor două: disponibilitate umană și responsabilitate reciprocă.

IV.3 Între grijă autentică și control mascat

Puterea liderului nu se manifestă numai prin ordine, reguli sau sancțiuni explicite. Ea poate fi exercitată și prin selectarea informațiilor, stabilirea agendei, definirea problemelor, controlul alternativelor și influențarea modului în care membrii organizației interpretează o situație. În consecință, un discurs despre învățare, participare, transformare sau grijă poate ascunde practici de control, chiar atunci când relațiile par apropiate, iar deciziile sunt prezentate drept rezultate ale interesului comun.

În leadershipul instrucțional, puterea poate fi mascată de apelul la expertiză, standarde sau date. Directorul poate prezenta o decizie drept singura soluție „corectă din punct de vedere pedagogic”, fără a face vizibile criteriile utilizate, limitele datelor sau existența altor opțiuni profesionale legitime. Monitorizarea activității didactice poate fi justificată prin nevoia de îmbunătățire, deși este utilizată în realitate pentru conformare și control. Leadershipul instrucțional autentic presupune ca datele și standardele să susțină deliberarea profesională, nu să închidă discuția. Profesorii trebuie să poată analiza, interpreta și contesta argumentat concluziile, fără ca dezacordul să fie echivalat cu lipsa de profesionalism (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005).

În leadershipul distribuit, exercitarea ascunsă a puterii apare sub forma pseudo-participării. Directorul poate organiza consultări, grupuri de lucru sau întâlniri ale echipelor, dar poate controla în continuare agenda, informațiile disponibile și variantele considerate acceptabile. Afirmatia „am decis împreună” devine problematică atunci când membrii comunității au avut doar posibilitatea de a confirma o direcție stabilită anterior. Responsabilitatea este prezentată ca fiind colectivă, în timp ce puterea reală rămâne concentrată. Participarea autentică presupune transparență privind cine formulează propuneri, cine oferă expertiză, cine adoptă decizia și cine răspunde pentru consecințe. De asemenea, trebuie să existe posibilitatea reală ca opiniile formulate să modifice soluția finală (Spillane et al., 2004; Spillane, 2006).

Leadershipul transformațional poate ascunde puterea prin forța morală a viziunii. Directorul poate prezenta propriile priorități drept expresie a misiunii colective și poate asocia

susținerea acestora cu loialitatea față de școală, elevi sau schimbare. În acest context, opoziția față de o inițiativă riscă să fie interpretată nu ca dezacord profesional legitim, ci ca rezistență, lipsă de implicare sau incapacitate de a înțelege direcția organizației. Viziunea comună devine autentică numai atunci când poate fi discutată, reformulată și evaluată critic. Influența inspirațională nu trebuie să transforme carisma liderului într-un substitut pentru argumente și nici entuziasmul colectiv într-un mecanism de reducere la tăcere a vocilor divergente (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006).

În leadershipul servant, riscul specific este pseudo-servirea: utilizarea comportamentelor de grijă, ascultare sau sprijin pentru obținerea legitimității, loialității ori controlului. Liderul poate oferi ajutor într-un mod care creează o obligație implicită, poate acorda sprijin selectiv persoanelor apropiate sau poate prezenta deciziile proprii drept răspuns la „nevoile comunității”, fără o consultare reală. Limbajul servirii devine astfel un strat moral care face puterea mai puțin vizibilă și mai greu de contestat. Faptul că liderul este perceput ca binevoitor nu elimină posibilitatea ca relația să fie utilizată pentru a obține conformarea celorlalți (Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2019).

Pseudo-servirea poate apărea și atunci când liderul își construiește identitatea în jurul imaginii de persoană indispensabilă. Ajutorul este oferit rapid, dar într-o manieră care menține dependența; problemele sunt rezolvate în locul beneficiarilor, iar accesul la sprijin rămâne legat de relația personală cu directorul. În aceste condiții, generozitatea aparentă nu dezvoltă capacitatea organizației, ci consolidează poziția liderului ca principală sursă de resurse, soluții și validare. Un criteriu esențial pentru diferențierea servirii autentice de pseudo-servire este efectul asupra autonomiei: după intervenția directorului, persoana este mai capabilă să judece și să acționeze sau are nevoie și mai mult de sprijinul acestuia?

Paternalismul apare atunci când liderul presupune că știe ce este mai bine pentru ceilalți și ia decizii în numele lor, invocând protecția sau binele acestora. A ajuta fără a întreba, a prelua sarcinile, a evita feedbackul dificil sau a limita accesul la informații „pentru a nu-i împovăra” pe profesori poate reduce sentimentul competenței și capacitatea de asumare. Grijă se transformă astfel într-o formă de control. Leadershipul servant autentic nu îi tratează pe profesori ca beneficiari pasivi ai bunăvoinței directorului, ci ca profesioniști capabili să participe la definirea propriilor nevoi, să își asume responsabilități și să gestioneze consecințele deciziilor. Paternalismul poate fi întâlnit, sub forme diferite, în toate cele patru paradigme. Liderul instrucțional poate decide în locul profesorilor, considerând că expertiza sa pedagogică este superioară. Liderul distribuit poate selecta persoanele cărora le oferă influență și poate exclude vocile incomode. Liderul transformațional poate defini unilateral viitorul organizației și poate cere adeziune în numele unei viziuni superioare. Liderul servant poate proteja excesiv, poate evita confruntarea și poate confunda sprijinul cu

preluarea responsabilității. În fiecare situație, problema apare atunci când intenția declarată de a ajuta reduce autonomia, vizibilitatea puterii și posibilitatea contestării.

O practică etică de leadership face puterea explicită. Directorul clarifică ce elemente ale procesului sunt deschise consultării, ce constrângeri nu pot fi negociate, cine adoptă decizia și cine răspunde pentru efectele acesteia. El explică modul în care au fost utilizate opiniile primite și recunoaște situațiile în care decizia finală nu coincide cu preferința majorității. Consultarea nu este folosită pentru a obține validarea unei opțiuni deja stabilite, iar responsabilitatea nu este transferată asupra grupului prin formulări vagi precum „așa am hotărât cu toții”.

Dintr-o perspectivă integrativă, cele patru paradigme au nevoie de mecanisme care împiedică transformarea intențiilor pozitive în forme subtile de control. Leadershipul instrucțional trebuie să facă vizibile criteriile profesionale și limitele datelor; leadershipul distribuit trebuie să asigure o influență reală, nu doar prezența formală la consultări; leadershipul transformațional trebuie să permită contestarea viziunii și a mijloacelor schimbării; leadershipul serviant trebuie să asocieze grija cu autonomia și responsabilitatea. Testul central rămâne același: în urma procesului de leadership, membrii comunității dobândesc mai multă claritate, competență și capacitate de acțiune sau devin mai dependenți de interpretarea, aprobarea și intervenția directorului?



Capitolul V: Bariere de implementare în sistemul educațional românesc

Aplicarea coerentă a leadershipului instrucțional, distribuit, transformațional și servant este condiționată nu doar de opțiunile personale ale directorului, ci și de modul în care sistemul definește, pregătește și sprijină funcția de conducere. În școala românească, una dintre cele mai importante bariere este distanța dintre complexitatea rolului și pregătirea formală oferită înainte de asumarea acestuia. Directorului i se solicită să fie simultan manager administrativ, lider pedagogic, coordonator al dezvoltării profesionale, mediator, gestionar al resurselor și reprezentant al instituției, fără ca trecerea de la statutul de profesor la cel de lider școlar să fie susținută printr-un traseu național unitar de formare inițială, obligatoriu și anterior ocupării funcției. Cadrul legislativ prevede criterii de eligibilitate, concurs pentru ocuparea funcției, evaluarea competențelor candidatului și mentorat pentru directorii aflați la primul mandat. Totuși, accesul la funcție nu este condiționat de absolvirea prealabilă a unui program specializat de pregătire pentru leadershipul școlar sau de obținerea unei calificări profesionale distincte. În esență, candidatul poate trece de la rolul didactic la responsabilități manageriale ample prin promovarea concursului, iar sprijinul formal prin mentorat intervine după numire. Această arhitectură presupune că selecția poate substitui parțial pregătirea, deși evaluarea la concurs nu este echivalentă cu dezvoltarea sistematică a competențelor necesare exercitării funcției (Legea nr. 198/2023, art. 195–196; OECD, 2020).

Problema nu este absența totală a oportunităților de formare. Există programe universitare, cursuri de management educațional, activități de formare continuă și experiențe profesionale relevante. Acestea nu formează însă un parcurs coerent, standardizat și obligatoriu de pregătire inițială a viitorilor directori. Participarea depinde adesea de inițiativa individuală, de accesul la programe și de contextul profesional. În plus, formările pot rămâne centrate pe cunoștințe generale de management sau pe conformitate legislativă, fără suficientă practică supervizată în domenii precum leadershipul instrucțional, analiza datelor, evaluarea profesorilor, conducerea schimbării, distribuirea responsabilității, gestionarea conflictelor și etica puterii. OECD a semnalat necesitatea unor programe specifice de pregătire inițială, corelate cu standarde profesionale și cu cerințele concrete ale conducerii școlare, care să includă integrarea teoriei cu practica, mentorat și stagii administrative supervizate (OECD, 2020). Această lipsă de profesionalizare inițială afectează în mod diferit cele patru paradigme. Leadershipul instrucțional presupune ca directorul să poată analiza calitatea predării, să ofere feedback formativ, să utilizeze date și să coordoneze dezvoltarea profesională. Experiența didactică este necesară, dar nu garantează automat capacitatea de a conduce învățarea la nivelul întregii organizații. Fără pregătire specifică, directorul poate reduce leadershipul instrucțional la controlul documentelor, verificarea rezultatelor și solicitarea unor raportări, în loc să îl transforme într-un proces de învățare profesională.

Leadershipul distribuit necesită competențe de proiectare organizațională, clarificare a mandatelor, delegare a autorității și dezvoltare a liderilor intermediari. În lipsa acestora, distribuirea poate fi confundată cu repartizarea sarcinilor către comisii sau către profesorii considerați disponibili. Responsabilități importante - evaluarea internă, dezvoltarea curriculumului, formarea profesională ori analiza rezultatelor - pot fi atribuite unor structuri ai căror membri nu au întotdeauna expertiza, timpul sau autoritatea necesare. Astfel, sarcina este distribuită, dar decizia, riscul și răspunderea rămân concentrate asupra directorului. Analizele recente asupra sistemului românesc subliniază nevoia de a clarifica rolurile de leadership pedagogic și de a investi în competența persoanelor care le exercită (OECD, 2024, 2025).

Leadershipul transformațional este limitat de pregătirea insuficientă pentru conducerea schimbării. Directorul trebuie să poată construi o viziune credibilă, să gestioneze rezistența, să coreleze inițiativele și să protejeze organizația de oboseala produsă de succesiunea reformelor. În absența unei formări temeinice, schimbarea poate fi abordată prin discurs motivațional, mobilizare punctuală sau multiplicarea proiectelor. Viziunea rămâne declarativă, iar personalul este solicitat să susțină noi inițiative fără ca practicile vechi să fie evaluate și, atunci când este necesar, eliminate. Cultura conformității întărește această dificultate: executarea cerinței formale poate fi percepută ca fiind mai sigură decât inițiativa, experimentarea sau recunoașterea unei erori.

În cazul leadershipului servant, lipsa pregătirii formale favorizează interpretarea modelului drept trăsătură de personalitate. Directorul „bun”, calm, empatic și disponibil poate fi considerat automat un lider servant, chiar dacă nu există criterii observabile privind distribuirea echitabilă a resurselor, dezvoltarea autonomiei, transparența deciziilor și protejarea misiunii instituției. Fără formare în etica puterii, limite profesionale și gestionarea responsabilității, servirea poate fi confundată cu disponibilitatea permanentă, evitarea conflictului sau rezolvarea problemelor în locul celorlalți. Modelul are nevoie să fie învățat ca practică profesională deliberată, nu presupus ca rezultat al bunăvoinței personale.

O altă barieră majoră este deficitul de timp și capacitate managerială. Sarcinile administrative, solicitările multiple de date, modificările frecvente, fragmentarea responsabilităților și urgențele cotidiene reduc spațiul disponibil pentru observarea practicii, conversații profesionale, analiză și planificare. Directorul poate cunoaște principiile unui leadership relațional sau pedagogic, dar să nu dispună de condițiile necesare pentru a le aplica. Presiunea birocratică nu afectează numai volumul de muncă, ci și natura conducerii: atenția este orientată spre conformitate imediată, în detrimentul dezvoltării pe termen lung (OECD, 2024, 2025).

Neîncrederea acumulată reprezintă o barieră distinctă. Participarea, feedbackul deschis și distribuirea deciziei nu pot fi instituite instantaneu într-o școală în care deciziile anterioare au fost opace, consultările formale sau evaluarea predominant sancționatorie. Profesorii pot interpreta invitația la participare ca pe o încercare de transfer al răspunderii, iar solicitarea opiniilor ca pe un

exercițiu fără efect real. Reconstruirea încrederii presupune consecvență: criterii explicite, răspuns la feedback, recunoașterea greșelilor conducerii și demonstrarea repetată a faptului că dezacordul profesional nu produce represalii.

Inegalitatea resurselor limitează, la rândul său, posibilitatea aplicării oricărui model. Directorul unei școli vulnerabile poate avea intenții clare de sprijinire a profesorilor și elevilor, dar insuficiente resurse umane, materiale sau financiare. Leadershipul instrucțional este afectat de fluctuația personalului și lipsa expertizei; cel distribuit, de numărul redus al persoanelor care pot prelua responsabilități; cel transformațional, de dificultatea menținerii speranței în condiții de precaritate; iar cel servant, de imposibilitatea satisfacerii unor nevoi legitime. În asemenea contexte, leadershipul trebuie să includă și o funcție de reprezentare: formularea publică a nevoilor, dezvoltarea parteneriatelor, accesarea resurselor și semnalarea limitelor sistemice. Grija nu poate fi redusă la redistribuirea internă a penuriei.

O ultimă barieră este confuzia dintre satisfacție și eficacitate. Un director poate fi apreciat pentru accesibilitate și relații cordiale, fără ca aceste caracteristici să producă automat îmbunătățirea proceselor educaționale. În mod similar, absența plângerilor nu demonstrează existența încrederii: ea poate indica evitarea dezacordului sau sentimentul că exprimarea problemelor nu produce schimbare. Dacă evaluarea conducerii este redusă la popularitate, liderul poate evita conversațiile dificile, redistribuirea responsabilităților sau corectarea practicilor necorespunzătoare. Evaluarea leadershipului trebuie, prin urmare, să utilizeze indicatori multipli. Climatul și starea de bine sunt importante, dar trebuie analizate împreună cu dezvoltarea competențelor profesorilor, calitatea colaborării, distribuirea echitabilă a oportunităților, utilizarea datelor, continuitatea proceselor, autonomia echipelor și progresul elevilor. Leadershipul instrucțional nu poate fi certificat numai prin rezultate, cel distribuit prin numărul comisiilor, cel transformațional prin existența unei viziuni, iar cel servant prin satisfacția declarată a personalului. Niciun indicator singular și nicio trăsătură personală nu pot demonstra calitatea conducerii.

Depășirea acestor bariere presupune profesionalizarea funcției înainte, în timpul și după ocuparea sa. România are nevoie de un traseu formal de pregătire inițială a viitorilor directori, corelat cu standarde profesionale, selecție autentică, practică supervizată și certificarea competențelor. Mentorarea primului mandat este utilă, dar nu poate înlocui pregătirea anterioară asumării funcției. Formarea continuă trebuie apoi să răspundă etapelor carierei și contextului școlii. Numai într-un asemenea cadru cele patru paradigme pot deveni repertorii profesionale reale, nu modele teoretice aplicate fragmentar, în funcție de intuiția și rezistența individuală a fiecărui director.

V.1 Practici de leadership prioritare în formarea inițială și continuă a directorilor

Profilul profesional al managerului școlar, aflat în stadiu de proiect, propune trecerea de la o funcție predominant administrativă la una profesionalizată, bazată pe valori, competențe demonstrabile, descriptori comportamentali și impact măsurabil. Documentul îl definește pe director drept lider pedagogic, strategic și organizațional și structurează profilul pe patru niveluri: axiologic, transversal, profesional și funcțional. Din perspectiva formării, provocarea nu constă doar în însușirea unor concepte despre leadership, ci în transformarea descriptorilor din profil în practici observabile, exersate și evaluate în situații autentice de conducere (Ministerul Educației și Cercetării).

V.1.1. Conducerea pedagogică bazată pe date, observație și feedback

Prima practică ce necesită atenție sistematică este conducerea proceselor de predare, învățare și evaluare. Profilul solicită directorului să analizeze rezultatele elevilor, să monitorizeze coerența curriculară, să ofere feedback constructiv, să sprijine practicile bazate pe dovezi și să evalueze impactul intervențiilor pedagogice. Aceste comportamente aparțin în principal leadershipului instrucțional, dar presupun mai mult decât verificarea documentelor școlare sau urmărirea indicatorilor de promovabilitate. Directorul trebuie să poată interpreta date cantitative și calitative, să observe o lecție fără a transforma observarea într-un control punitiv și să conducă discuții profesionale în care datele sunt utilizate pentru învățare și îmbunătățire (MEC).

În formarea inițială, această practică ar trebui dezvoltată prin observări de lecții analizate sub supervizare, simulări ale conversațiilor de feedback, interpretarea unor seturi de date școlare și proiectarea unor intervenții de îmbunătățire. Formarea continuă ar trebui să aprofundeze cercetarea-acțiune, evaluarea impactului, conducerea comunităților profesionale și utilizarea datelor longitudinale. Diferența este importantă: formarea inițială construiește competența minimă de a analiza și sprijini practica, iar formarea continuă dezvoltă capacitatea directorului de a conduce învățarea organizațională.

V.1.2. Distribuirea reală a conducerii și clarificarea responsabilităților

Profilul valorizează planificarea participativă, consultarea profesorilor, elevilor și părinților, distribuirea echilibrată și transparentă a responsabilităților și coordonarea echipelor interdisciplinare. Aceste elemente sunt compatibile cu leadershipul distribuit. Totuși, documentul explicitează mai puțin diferența dintre distribuirea sarcinilor și distribuirea efectivă a autorității. Din acest motiv, formarea directorilor trebuie să acorde atenție mandatului, limitelor decizionale, accesului la informații și răspunderii celor care preiau roluri de conducere. Altfel, distribuirea riscă să rămână o repartizare a muncii către profesorii cei mai disponibili, în timp ce decizia și riscul

rămân concentrate asupra directorului. Aceasta este o concluzie analitică derivată din corelarea practicilor participative cu descriptorii privind distribuirea responsabilităților.

Formarea inițială ar trebui să includă proiectarea structurilor de conducere, formularea mandatelor, delegarea deciziei și gestionarea răspunderii. În formarea continuă sunt necesare analiza funcționării echipelor, dezvoltarea liderilor intermediari, rotația responsabilităților și pregătirea succesiunii. O școală nu practică leadership distribuit doar pentru că are numeroase comisii, ci atunci când expertiza, influența și răspunderea sunt distribuite în mod coerent.

V.1.3 Conducerea schimbării și instituționalizarea noilor practici

Profilul acordă un loc important formulării viziunii, mobilizării personalului, gestionării rezistenței și consolidării schimbării prin reguli și proceduri instituționale. Aceste practici corespund leadershipului transformațional. Ele necesită însă pregătire pentru întregul ciclu al schimbării: diagnoză, stabilirea priorităților, consultare, anticiparea rezistenței, implementare, monitorizare și consolidare. Capacitatea de a inspira nu este suficientă dacă directorul nu poate transforma viziunea în obiective măsurabile, responsabilități, resurse și rutine care continuă după diminuarea entuziasmului inițial (MEC).

Formarea inițială trebuie să includă metodologii aplicate de management al schimbării, analiză de context și elaborarea unor planuri realiste. Formarea continuă ar trebui să dezvolte leadershipul adaptativ, gestionarea oboselii organizaționale, renunțarea la inițiativele fără impact și menținerea schimbării în perioade de instabilitate. O atenție specială trebuie acordată tendinței de a confunda transformarea cu multiplicarea proiectelor. Liderul transformațional nu adaugă permanent activități, ci selectează, corelează și instituționalizează schimbările relevante.

V.1.4. Etica puterii și decizia transparentă

Profilul plasează în centrul rolului interesul superior al elevului, echitatea, transparența, imparțialitatea, prevenirea favoritismului și asumarea consecințelor deciziilor. Aceste valori trebuie transformate în competențe de analiză a dilemelor, nu limitate la cunoașterea codurilor și a legislației. Directorul se confruntă cu situații în care interesele elevilor, profesorilor, părinților și organizației nu coincid, iar aplicarea mecanică a unei reguli nu produce întotdeauna o soluție echitabilă. Profilul cere decizii argumentate, consultarea comunității și utilizarea unor modalități variate de luare a deciziilor, ceea ce presupune formare în etica exercitării puterii și în justificarea publică a opțiunilor manageriale (MEC, n.d.).

În formarea inițială sunt necesare studii de caz, simulări ale dilemelor etice, analiza conflictelor de interese și exerciții de justificare a deciziilor. Formarea continuă ar trebui să includă supervizare profesională, analiză colegială a unor situații dificile, feedback multidirecțional și

evaluarea efectelor deciziilor asupra grupurilor vulnerabile. Etica nu trebuie evaluată doar prin absența abaterilor, ci și prin calitatea procesului decizional.

V.1.5. Coachingul, feedbackul și conversațiile profesionale dificile

Profilul menționează explicit coachingul, feedbackul constructiv, mentoratul, observarea inter-pares, gestionarea conflictelor și sprijinirea dezvoltării profesionale. Aceste practici se află la intersecția leadershipului instrucțional, transformațional și servant. Ele nu pot fi dobândite exclusiv prin cursuri teoretice, deoarece presupun ascultare activă, formularea întrebărilor, gestionarea reacțiilor emoționale și menținerea simultană a sprijinului și a exigenței profesionale (MEC).

În formarea inițială, viitorii directori ar trebui să exerseze conversații de feedback, mediere, evaluare și corectare a unei practici necorespunzătoare, primind feedback asupra propriului comportament. În formarea continuă, coachingul și mentoratul trebuie să devină forme de sprijin pentru director, nu doar instrumente pe care acesta le aplică profesorilor. Un director nu poate susține în mod constant dezvoltarea celorlalți dacă el însuși nu beneficiază de spații profesionale de reflecție și învățare.

V.1.6. Grijă responsabilă, starea de bine și limitele rolului

Deși profilul nu folosește explicit sintagma *leadership servant*, valorile privind starea de bine, respectul, siguranța psihologică, incluziunea, dezvoltarea personalului și responsabilitatea față de comunitate sunt compatibile cu această paradigmă. Formarea trebuie însă să prevină interpretarea grijii ca disponibilitate nelimitată, evitare a conflictului sau preluare a problemelor celorlalți. Directorul are nevoie să învețe cum să sprijine fără a crea dependență, cum să asculte fără a promite satisfacerea tuturor solicitărilor și cum să protejeze starea de bine fără a renunța la standardele profesionale.

În formarea inițială trebuie introduse explicit gestionarea limitelor, autocunoașterea, autoreglarea și prevenirea epuizării. Formarea continuă ar trebui să ofere coaching, grupuri de sprijin profesional și oportunități de analiză a volumului de muncă și a dependențelor organizaționale. Starea de bine a directorului trebuie tratată drept condiție a calității deciziei și a sustenabilității conducerii, nu ca problemă privată.

V.1.7. Echitatea, incluziunea și funcția de reprezentare a școlii

Profilul solicită alocarea diferențiată a resurselor, protejarea grupurilor vulnerabile, prevenirea discriminării și dezvoltarea unor parteneriate cu familia, comunitatea și instituțiile relevante. Aceste practici cer directorului să depășească administrarea internă și să exercite un leadership orientat spre echitate și reprezentare publică. În școlile vulnerabile, liderul trebuie să

poată documenta nevoile, să negocieze resurse, să construiască parteneriate și să semnaleze limitele sistemice, nu doar să redistribuie intern resurse insuficiente (MEC).

Formarea inițială trebuie să includă analiza echității, cartografierea resurselor comunitare și colaborarea interinstituțională. Formarea continuă ar trebui să fie diferențiată în funcție de contextul școlii și să dezvolte competențe de advocacy, atragere de resurse și evaluare a impactului parteneriatelor. Leadershipul echitabil nu înseamnă distribuirea identică a resurselor, ci alocarea lor în raport cu nevoile și barierele reale.

V.1.8. Integrarea managementului operațional în misiunea educațională

Profilul acordă o atenție amplă conformității juridice, managementului financiar, controlului intern, riscurilor și situațiilor de criză. Aceste competențe sunt indispensabile, dar formarea trebuie să evite separarea lor de leadershipul educațional. Bugetul, procedurile, infrastructura și managementul riscului nu sunt domenii neutre; ele trebuie raportate la prioritățile pedagogice, echitate și siguranță. Documentul însuși solicită corelarea bugetului cu obiectivele strategice și prioritizarea resurselor în funcție de obiectivele educaționale (MEC, n.d.).

În formarea inițială sunt necesare aplicații privind bugetarea, controlul intern, legislația și gestionarea crizelor, construite în jurul unor scenarii școlare reale. Formarea continuă trebuie să asigure actualizarea juridică, analiza incidentelor și revizuirea procedurilor după situații critice. Scopul nu este formarea unui director care cunoaște separat administrația și leadershipul, ci a unuia care poate utiliza managementul operațional pentru a proteja și susține misiunea educațională.

V.1.9. Reflecția asupra propriei practici de leadership

Profilul include gândirea critică, inteligența emoțională, autoreglarea și învățarea continuă printre competențele transversale. Cu toate acestea, descriptorii funcționali sunt mult mai expliciți în privința evaluării instituției, a profesorilor și a rezultatelor decât în privința autoevaluării sistematice a directorului. Această asimetrie reprezintă o zonă care ar trebui consolidată în proiectarea formării. Directorul are nevoie să își analizeze deciziile, modul de utilizare a puterii, relațiile, impactul și propriile limite, nu doar să evalueze activitatea celorlalți. Aceasta este o observație analitică rezultată din compararea competențelor transversale cu descriptorii comportamentali ai profilului.

Formarea inițială ar trebui să includă portofoliul reflexiv, jurnalul decizional, feedbackul colegial și analiza unor situații de practică. În formarea continuă, evaluarea de tip 360 de grade, coachingul, comunitățile de practică ale directorilor și proiectele de cercetare-acțiune pot preveni rigidizarea stilului de conducere. Profesionalizarea nu se încheie odată cu ocuparea funcției; ea presupune capacitatea directorului de a-și revizui permanent practica pe baza dovezilor și a efectelor produse asupra comunității.

În ansamblu, profilul propus oferă un reper valoros pentru construirea unui curriculum de formare, deoarece reunește componente instrucționale, distribuite, transformăionale și compatibile cu leadershipul servant. Formarea inițială ar trebui să certifice capacitatea minimă de exercitare a rolului prin practică supervizată, simulări, studii de caz și evaluarea comportamentelor observabile. Formarea continuă ar trebui să fie diferențiată în funcție de experiența directorului, contextul școlii și datele privind impactul conducerii. Continuitatea dintre cele două forme de pregătire este esențială: prima trebuie să pregătească intrarea responsabilă în funcție, iar cea de-a doua să susțină adaptarea, reflecția și dezvoltarea pe parcursul mandatului.



Concluzii

Analiza leadershipului servant în context educațional evidențiază, înainte de toate, necesitatea depășirii unei lecturi idealizate a acestui model. A servi nu înseamnă a renunța la autoritate, a evita deciziile dificile sau a răspunde fără limite tuturor solicitărilor. Leadershipul servant propune, în esență, o anumită etică a exercitării puterii: autoritatea este utilizată pentru dezvoltarea oamenilor, protejarea demnității, consolidarea autonomiei profesionale și administrarea responsabilă a resurselor și a misiunii instituției. Legitimitatea liderului nu rezultă numai din funcția ocupată sau din capacitatea de a obține rezultate, ci și din efectul pe care conducerea sa îl produce asupra capacității celorlalți de a judeca, de a contribui și de a-și asuma responsabilitatea (Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2019).

În același timp, analiza realizată arată că leadershipul servant nu poate fi înțeles și aplicat izolat de celelalte paradigme relevante pentru conducerea școlii. Leadershipul instrucțional menține atenția asupra nucleului pedagogic al organizației și asupra responsabilității pentru calitatea predării și învățării. Leadershipul distribuit explică modul în care expertiza, influența și activitatea de conducere pot fi extinse dincolo de poziția formală a directorului. Leadershipul transformațional susține articularea unei viziuni comune, mobilizarea comunității și conducerea schimbării. Leadershipul servant interoghează scopul și legitimitatea utilizării puterii, adăugând preocuparea explicită pentru dezvoltarea persoanelor, echitate și binele comunității.

Cele patru paradigme nu sunt, prin urmare, alternative exclusive și nici trepte ale unei ierarhii valorice. Ele răspund unor întrebări diferite ale conducerii educaționale: ce trebuie îmbunătățit în procesul de învățare, cine participă la conducere, cum este construit și menținut sensul schimbării și în beneficiul cui este exercitată autoritatea. O conducere coerentă presupune integrarea deliberată a acestor perspective. Focalizarea instrucțională fără participare poate genera conformare; distribuirea fără direcție poate fragmenta responsabilitatea; mobilizarea transformațională fără reflecție critică poate transforma viziunea într-un instrument de presiune; grija servant fără standarde și limite poate conduce la dependență, ambiguitate și evitarea responsabilității.

Din perspectiva procesului decizional, integrarea celor patru stiluri conduce la o formulă în care decizia este fundamentată pedagogic, informată de expertiza comunității, legată de o direcție comună și adoptată printr-un proces echitabil și transparent. Participarea nu presupune consens permanent și nici transferarea răspunderii finale către grup. Unele decizii, mai ales cele privind siguranța elevilor, legalitatea, protecția datelor, integritatea evaluării sau utilizarea resurselor publice, impun limite nenegociabile. Practica etică constă în clarificarea acestor limite, consultarea proporțională cu miza, explicarea rațiunilor și evaluarea efectelor produse.

Puterea rămâne prezentă în toate formele de leadership, inclusiv atunci când este exprimată prin grijă, inspirație sau participare. Directorul influențează accesul la informații, resurse, oportunități, evaluări și roluri profesionale. Din acest motiv, calitatea relației interpersonale nu poate constitui singurul criteriu al conducerii etice. Sunt necesare reguli verificabile, canale protejate de feedback, posibilitatea contestării deciziilor și separarea relației personale de evaluarea profesională. Un director apropiat și bine intenționat poate exercita puterea discreționar, după cum un proces prezentat drept participativ poate ascunde o decizie stabilită anterior.

Beneficiile atribuite leadershipului servant sunt relevante pentru organizația școlară. Literatura recentă indică asocieri cu încrederea, justiția organizațională, împuternicirea psihologică, angajamentul, colaborarea, comportamentele de cetățenie organizațională și starea de bine a profesorilor (Hossain et al., 2026; Ouyang et al., 2026). Aceste rezultate sunt plauzibile deoarece liderul influențează condițiile în care profesorii își exprimă dificultățile, solicită sprijin, discută erorile, își asumă inițiative și cooperează. Totuși, relațiile identificate nu trebuie interpretate ca efecte automate ale declarării unui anumit stil. Rezultatele depind de consecvența comportamentelor, de climatul existent, de resurse, de maturitatea profesională a echipei și de modul în care membrii comunității răspund oportunităților de participare și sprijin.

Împuternicirea autentică nu înseamnă doar delegarea sarcinilor. Ea presupune dezvoltarea sentimentului de competență, a autonomiei, a sensului muncii și a posibilității reale de influențare a activității (Spreitzer, 1995). Profesorii sunt împuterniciți atunci când primesc acces la informații, autoritate proporțională cu responsabilitatea, timp, resurse și feedback. Dacă liderul repartizează sarcini fără aceste condiții, distribuirea devine o formă de intensificare a muncii. În mod similar, implicarea voluntară și comportamentele extra-rol nu trebuie transformate într-o sursă permanentă de muncă invizibilă, susținută de aceiași profesori disponibili.

Starea de bine profesională trebuie înțeleasă ca o condiție a capacității organizaționale, nu ca un avantaj secundar al unui climat cordial. Cercetările recente sugerează că sprijinul liderului, împuternicirea psihologică, recunoașterea și climatul incluziv pot contribui la bunăstarea profesorilor și la reducerea epuizării emoționale (Doğan, 2025; Wu et al., 2024; Yu et al., 2025; Zhang et al., 2025). Cu toate acestea, empatia directorului nu poate compensa indefinit lipsa de personal, supraîncărcarea administrativă, cerințele contradictorii sau precaritatea resurselor. Atunci când problemele structurale primesc doar răspunsuri motivaționale, discursul despre stare de bine riscă să transfere asupra individului responsabilitatea adaptării la condiții profesionale nesustenabile.

Sustenabilitatea constituie un criteriu esențial pentru evaluarea practicilor de leadership. O practică este durabilă atunci când nu depinde exclusiv de energia, prezența sau carisma directorului, ci este încorporată în competențele oamenilor, în rutinele profesionale, în memoria organizației și în mecanismele de evaluare și adaptare. Leadershipul instrucțional protejează continuitatea focalizării asupra învățării; cel distribuit extinde capacitatea de conducere; cel transformațional păstrează

sensul schimbării; iar leadershipul servant adaugă responsabilitatea față de viitorul organizației și dezvoltarea celor care pot continua activitatea după încheierea mandatului liderului (Hargreaves & Fink, 2006).

Această perspectivă impune și reconsiderarea imaginii directorului indispensabil. O școală nu devine mai puternică atunci când toate problemele ajung la director, ci atunci când membrii săi dobândesc capacitatea de a le identifica și soluționa la nivelul adecvat. Formula „ușa mea este mereu deschisă” exprimă accesibilitate, dar poate conduce la întrerupere permanentă și dependență organizațională. Intervalele de consultare, nivelurile de escaladare, mandatele clare și responsabilitățile definite nu contrazic grija. Ele protejează timpul necesar reflecției și deciziei și transformă disponibilitatea liderului într-o resursă previzibilă și sustenabilă.

Analiza părții întunecate a leadershipului servant arată că deschiderea și sprijinul pot expune liderul riscului de exploatare. *Încrederea* nu produce întotdeauna reciprocitate, iar disponibilitatea poate fi utilizată pentru obținerea unor excepții, evitarea responsabilității sau transferarea repetată a problemelor către director. Epuizarea liderului este influențată nu numai de cât oferă acesta, ci și de modul în care comunitatea răspunde sprijinului primit. Relația poate deveni mutualistă, atunci când oamenii dezvoltă inițiativă și autonomie, sau parazitară, atunci când sprijinul amplifică dependența față de lider (McDaniel, 2023; Zheng et al., 2024).

La fel de important este riscul pseudo-servirii. Comportamentele de grijă pot fi utilizate pentru construirea legitimității, obținerea loialității sau mascarea controlului. Liderul poate acorda sprijin selectiv, poate crea obligații implicite sau poate prezenta propriile preferințe drept „nevoile comunității”. Paternalismul apare atunci când directorul decide în locul celorlalți, pretinzând că îi protejează, dar reducându-le autonomia și competența. Criteriul de diferențiere este efectul intervenției: persoana devine mai capabilă să înțeleagă, să decidă și să acționeze sau devine mai dependentă de aprobarea și ajutorul liderului?

În sistemul de educație românesc, exercitarea acestor paradigme este influențată de constrângeri sistemice semnificative: centralizare, presiune administrativă, schimbări frecvente, inegalitatea resurselor, neîncrederea acumulată și cultura conformității. Una dintre cele mai importante vulnerabilități rămâne absența unui traseu național coerent, obligatoriu și anterior ocupării funcției, prin care viitorii directori să fie pregătiți formal pentru leadershipul școlar. Experiența didactică și promovarea concursului nu pot substitui pregătirea sistematică pentru conducerea pedagogică, distribuirea responsabilității, gestionarea schimbării, decizia etică și utilizarea legitimă a puterii (OECD, 2020).

Proiectul *Profilului profesional al managerului școlar* oferă un reper important prin asocierea funcției cu valori, competențe și comportamente observabile. Profilul susține imaginea directorului ca lider pedagogic, strategic și organizațional și poate constitui baza unui curriculum coerent de formare (Ministerul Educației și Cercetării [MEC], n.d.). Pentru ca această orientare să

producă schimbări reale, descriptorii trebuie transformați în experiențe de învățare și în criterii de evaluare. Viitorii directori au nevoie nu doar să cunoască teorii despre leadership, ci să exerseze observarea lecțiilor, feedbackul, analiza datelor, delegarea autorității, gestionarea conflictelor, conducerea schimbării, dilemele etice și conversațiile profesionale dificile.

Formarea inițială ar trebui să precede ocuparea funcției și să includă practică supervizată, mentorat, simulări și evaluarea competențelor observabile. Formarea continuă trebuie diferențiată în funcție de etapa carierei, contextul școlii și dificultățile reale ale directorului. Coachingul, supervizarea, comunitățile profesionale ale liderilor și analiza reflexivă a deciziilor sunt necesare nu doar pentru dezvoltarea competențelor, ci și pentru protejarea stării de bine și prevenirea izolării profesionale. Directorul nu poate susține permanent dezvoltarea celorlalți într-un sistem care presupune că el însuși nu are nevoie de sprijin.

Evaluarea leadershipului trebuie să evite atât reducerea sa la rezultate academice, cât și confundarea cu popularitatea sau absența plângerilor. Sunt necesari indicatori multipli: calitatea proceselor de predare și învățare, climatul și starea de bine, dezvoltarea competențelor profesorilor, participarea reală la decizie, echitatea accesului la oportunități, continuitatea proceselor, capacitatea echipelor de a funcționa autonom și progresul elevilor. Niciun indicator izolat nu poate certifica existența unui leadership efice, distribuit, transformațional sau servant.

În concluzie, leadershipul servant este valoros nu ca etichetă identitară, ci ca reper critic pentru examinarea modului în care este utilizată puterea. Întrebarea decisivă nu este dacă directorul se consideră o persoană care servește, ci dacă practicile sale îi fac pe ceilalți mai capabili, dacă distribuie oportunitățile în mod echitabil, dacă protejează misiunea publică a școlii și dacă instituția devine mai puțin dependentă de o singură persoană. Integrat cu leadershipul instrucțional, distribuit și transformațional, modelul servant poate contribui la o formă de conducere în care exigența și grija, autoritatea și participarea, rezultatele și demnitatea nu sunt tratate ca opțiuni incompatibile. Testul final al leadershipului nu este cât de vizibil, solicitat sau apreciat devine directorul, ci ce rămâne în urma exercitării mandatului său: profesori mai competenți și mai autonomi, echipe capabile să coopereze, procese mai echitabile, o cultură în care dezacordul poate fi exprimat, practici care pot continua și elevi ale căror drepturi și oportunități de învățare sunt mai bine protejate. În această formulă, servirea nu slăbește autoritatea liderului, ci îi redefineste scopul, limitele și legitimitatea.

Bibliografie:

- Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations*, 65(3), pp. 367–390.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (Eds.). (2011). *Metaphors we lead by: Understanding leadership in the real world*. London: Routledge, p.1.
- Amtu, O., Siahaya, A., & Taliak, J. (2019). Improve teacher creativity through leadership and principals management. *Academy of Educational Leadership Journal*, 23(1).
- Azano, A. P., & Biddle, C. (2019). Disrupting dichotomous traps and rethinking problem formation for rural education. *The Rural Educator*, 40(2), 4-11.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barrett, N., Cowen, J., Toma, E., & Troske, S. (2015). Working with what they have: Professional development as a reform strategy in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(10), 1+.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13, 26-40.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Pearson Education.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2019). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end* (4th ed.). SAGE Publications.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Hood, S., Burns, D., & Kurum, G. (2017). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-18.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. SAGE Publications.

- Camburn E, Rowan B & Taylor J (2003) Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25(4), 347–373
- Çevik, M. N. (2025). The relationship of distributed leadership with teachers' subjective well-being and professional satisfaction in Türkiye: Does psychological resilience make a difference? *BMC Psychology*, 13, Article 1227. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03555-6>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review & test of its relations with task & contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2010). Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs (1st ed.). Jossey-Bass.
- Davies, B. 2007. Developing sustainable leadership. *Management in Education* 21, no. 3, pp. 4–9.
- Davies, J.B., & B. Davies. 2006. Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management, Administration & Leadership* 34, no. 1: 121–39.
- Day, C., A. Harris, M. Hadfield, H. Tolley, & J. Beresford. 2000. Leading schools in times of change. Maidenhead: Open University Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” & “why” of goal pursuits: Human needs & the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denison, D.R. (1996). What is the difference between organizational culture & organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21, 619-654.
- Diamond JB (2007) Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high stakes accountability policy & classroom instruction. *Sociology of Education* 80(4): 285–313.
- Diamond JB (2012) Accountability policy, school organization, & classroom practice: Partial recoupling & educational opportunity. *Education & Urban Society* 44(2): 151–182.
- Diebold, C., G. Miller, L. Gensheimer, E. Mondschein, & H. Ohmart. 2000. Building an intervention: A theoretical & practical infrastructure for planning, implementing & evaluating a metropolitan-wide school to career initiative. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 11, pp.147–72.
- Doğan, E. (2025). Servant leadership effects on teacher wellbeing & enthusiasm in Turkish schools & the moderating influence of distributed leadership. *Scientific Reports*, 15, Article 31291. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-17311-8>

- Dormeyer S. (2002) A Study about the Leadership Style & the Organisational Climate at the Swedish Civil Air Aviation Administration in Malmö-Sturup, Leadership & Organisational Climate. Lund University.
- Drucker, P. F. (2010). The Drucker Lectures: Essential lessons on management, society, & economy. McGraw-Hill.
- Du Plessis, P. (2017). Challenges for rural school leaders in a developing context: A case study on leadership practices of effective rural principals. *KOERS—Bulletin for Christian Scholarship*, 82(3), 1-10.
- Ekvall, G. (1985). Organizational Climate: A Review of Theory & Research. The Swedish Council for Management & Organizational Behaviour. Stockholm: FARådet
- Ekvall, G. (1987). The Climate Metaphor in Organization Theory. În Bernard M. Bass și Pieter S. D. Drenth. An International Review, Sage Publications
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant leadership: A systematic review & call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111–132. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004>
- Feng, F. Y. (2016). School principals' authentic leadership & teachers' psychological capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245-255.
- Graczewski, C., J. Knudson, & D.J. Holtzman. 2009. Instructional leadership in practice: What does it look like, & what influence does it have? *Journal of Educational for Students Placed at Risk* 14: 72–96.
- Gray, J. A., & Summers, R. (2015). International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, & collective efficacy. *The International Education Journal*, 14(3), 61-75.
- Greenleaf, R. K. (1977). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power & greatness. Paulist Press.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership & the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership & Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hardwick-Franco, K. G. (2018). Educational leadership is different in the country? What support does the rural school principal need? *International Journal of Leadership in Education*, pp. 1-14.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Sustainable leadership. Jossey-Bass.
- Harris, A. 2008. Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders. London: Routledge Falmer Press. P.30

- Hartell, C., Dippenaar, H., Moen, M., & Dladla, T. (2016). Principals' perceptions & experiences of the role parents play in school governing bodies in rural areas. *Africa Education Review*, 13(1), pp. 120-134.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, New York, NY: Routledge
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York, NY: Teachers College Press. P.143
- Hossain, M. F., Uddin, M. S., Rana, M. S., & Siddique, M. N.-E.-A. (2026). A systematic literature review of servant leadership in education. *Journal of Ethnic & Cultural Studies*, 13(1), 1–28. <https://doi.org/10.29333/ejecs/2562>
- Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L., & Buskey, F. C. (2017). Developing leadership capacity in others: An examination of high school principals' personal capacities for fostering leadership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 12(1).
- Ishikawa, K. (1985), *What is Total Quality Control?*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Jackson, L. 2007. *Leading sustainable schools: What the research tells us*. UK: NCSL. <http://www.ncsl.org.uk>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement & disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. doi: 10.2307/256287
- Kirkpatrick S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct & indirect effects of three core charismatic leadership components on performance & attitudes. *The Journal of Applied Psychology*, 81, pp. 36-51.
- Ladkin, D. (2010). *Rethinking leadership: A new look at old leadership questions*. UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Lambert, L. 2007. Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change* 8: 311–22
- Lee, A., Lyubovnikova, J., Tian, A. W., & Knight, C. (2020). Servant leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, moderation, & mediation. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 93(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/joop.12265>
- Leech, D., & Fulton, C. R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making & the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. *Education*, 128(4), 630–644.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership & Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., A. Harris, & D. Hopkins. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management* 28, no. 1: 27–42.

- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris, & D. Hopkins. 2006. Successful school leadership: What it is & how it influences pupil learning. London/Nottingham: DfES/NCSL.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure & multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161–177. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.01.006>
- Likert, R., & Bowers, D. G. (1969). Organizational theory & human resource accounting. *American Psychologist*, 24(6), 585-592.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2017). Teacher development in rural China: How ineffective school leadership fails to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, pp. 1-18.
- Lynch, J. M. (2016). Effective instruction for students with disabilities: Perceptions of rural middle school principals. *Rural Special Education Quarterly*, 35(4), pp.18-28.
- MacBeath, J., & N. Dempster, eds. 2009. Connecting leadership & learning. London:Routledge
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial & Organizational Psychology: Perspectives on Science & Practice*, 1, pp. 3-30.
- Manard, C. S. (2017). Principals' early career instructional leadership experiences in rural schools (Doctoral Dissertation). <https://lib.dr.iastate.edu/etd/16175>
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- McDaniel, M. (2023). Servant leadership & its vulnerability. In S. Sendjaya (Ed.), *The Palgrave handbook of servant leadership* (pp. 23–41). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-01323-2_2
- Mickey, J., Wallin, D., Newton, P., & Adilman, J. (2019). Rural teaching principal: Leadership with precious few minutes. *Canadian Journal of Educational Administration & Policy*(192), pp.67-76.
- Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts & approaches in the field between 2010 & 2022. *Journal of Educational Administration & History*, 56(2), 154–179. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Miller, P. (2015). Leading remotely: Exploring the experiences of principals in rural & remote school communities in Jamaica. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), pp. 35-53.
- Ministerul Educației și Cercetării. (n.d.). *Profilul profesional al managerului școlar* [Proiect].
- Mittal, R., & Dorfman, P. W. (2012). Servant leadership across cultures. *Journal of World Business*, 47(4), 555–570. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.01.009>
- Moos, L., Moller, J., & Johansson, O. (2004). A Scandinavian perspective on educational leadership. *The Educational Forum*, 68(3), pp.200–210.

- Mulford, B. 2011. Teacher & school leader quality & sustainability. Closing the gap clearinghouse. Resource Sheet No. 5. Canberra: Australian Institute of Health & Welfare/Australian Institute of Family Studies.
- Murray-Orr, A., & Mitton-Kukner, J. (2017). An exploratory case study of one early career teacher's evolving teaching practice in Northern Canada. *McGill Journal of Education*, 52(1), pp.71+.
- OCDE, (2017), Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației. România 2017.
- OECD, (2009), Creating Effective Teaching & Learning Environments: First Results from TALIS.
- OECD. (2020). Improving professional leadership in Romania's school system (Education Policy Perspectives No. 2). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e2fe224f-en>
- OECD. (2025a). Education & skills in Romania. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/594cbb5d-en>
- OECD. (2025b). Results from TALIS 2024: Romania. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/romania_390a3215/6824bac7-en.pdf
- Ouyang, S., Mat Rashid, A., & Li, R. (2026). Benefits of servant leadership for teachers: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Communications*, 13, Article 19. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06245-1>
- Pashiardis, P., A. Thody, Z. Papanou, & O. Johansson. 2003. European search for consensus in diversity. Nicosia: Digiword Limited
- Pont, B., D. Nusche, & H. Moorman. 2008. Improving school leadership, volume 1: Policy & practice. Paris: OECD.
- Pool, A. (2019). International education teachers' experiences as an educational precariat in China. *Journal of Research in International Education*, 18(1), 60-76.
- Portin B, Schneider P, DeArmond M & Gundlach L (2003) Making sense of leading schools: A study of the school principalship. Report to Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Washington
- Real, M. R., & Botia, A. B. (2017). School principals in Spain: An unstable professional identity. *International Journal of Education Leadership & Management*, 6(1), 18-39.
- Rich, B., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents & effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53, 617-635.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement & burnout: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.
- Schlebusch, G., & Mokhatle, M. (2016). Strategic planning as a management tool for school principals in rural schools in the Motheo district. *International Journal of Educational Sciences*, 13(3), 342-348.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Smith, B., (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York: Doubleday/Currency.
- Shava, G. N., & Ndebele, C. (2016). Enhancing learner achievement through effective school leadership: Experiences from selected rural schools in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 14(3), 205-216.
- Silns H. & Mulford B (2002) Leadership & school results in Second International H&book of Educational Leadership & Administration (in press)
- Spears, L. C. (2010). Character & servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25–30.
- Spillane JP (2005) Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership & Management* 25(4):383–397
- Spillane JP, Diamond JB & Jita L (2003) Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies* 35(5): 533–543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Spillane, J.P., (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey Bass, pp.11-12
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, & validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349–361. <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Surface, J. L., & Theobald, P. (2014). The rural school leadership dilemma. *Peabody Journal of Education*, 89(5), 570-579.
- University of Washington: Center for Educational Leadership. (2014). *4 Dimensions of Instructional Leadership™: Instructional leadership framework*.
- van der Hoven, A. G., Mahembe, B., & Hamman-Fisher, D. (2021). The influence of servant leadership on psychological empowerment & organisational citizenship on a sample of teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 19, Article a1395. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1395>
- van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review & synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228–1261. <https://doi.org/10.1177/0149206310380462>

- van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development & validation of a multidimensional measure. *Journal of Business & Psychology*, 26(3), 249–267. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9194-1>
- Villanueva, D. D. (2024). A narrative review: The impact of servant leadership on educational leadership practices & teacher empowerment. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*, 2(1), 111–115. <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0013>
- Wallin, D., Newton, P., Jutras, M., & Adilman, J. (2019). “I’m not where I want to be”: Teaching principals’ instructional leadership practices. *The Rural Educator*, 40(2), 23–32.
- Walumbwa, F. O., & Hartnell, C. A. (2011). Understanding transformational leadership–employee performance links: The role of relational identification & self-efficacy. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 84, 153–172.
- Wang, G., Oh, I., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership & performance across criteria & levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, 36, 223–270.
- Wildy, H., Margrét, S., & Faulkner, R. (2014). Leading the small rural school in Iceland & Australia: Building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 104–118.
- Wu, H., Zhao, J., Qiu, S., & Li, X. (2024). Servant leadership & teachers’ emotional exhaustion—The mediation role of hindrance stress & depersonalization. *Behavioral Sciences*, 14(12), Article 1129. <https://doi.org/10.3390/bs14121129>
- Youngs, P., & M.B. King. 2002. Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly* 38, no. 5: 643–70.
- Yu, D., Yue, W., Hao, S., Li, D., & Wu, Q. (2025). The influence of servant leadership on the professional well-being of kindergarten teachers: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1412. <https://doi.org/10.3390/bs15101412>
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory & research. *Journal of Management*, 15, 251–289.
- Zhang, Y., Liu, S., Aramburo Aramburo, C., & Jiang, J. (2025). Leading by serving: How can servant leadership influence teacher emotional well-being? *Educational Management Administration & Leadership*, 53(3), 602–624. <https://doi.org/10.1177/17411432231182250>
- Zhang, Y., Liu, S., Aramburo, C. A., & Jiang, J. (2025). Leading by serving: How can servant leadership influence teacher emotional well-being? *Educational Management Administration & Leadership*, 53(3), 602–624. <https://doi.org/10.1177/17411432231182250>
- Zheng, G. G., Zhou, Y., & Wu, W. (2024). Followers matter: Understanding the emotional exhaustion of servant leadership. *Applied Psychology*, 73(1), 215–239. <https://doi.org/10.1111/apps.12473>

