Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Laboratorul de Consiliere şi Management Educaţional

Program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar

Bucureşti

2014

Cuprins

1. Introducere..... 4
2. Metodologia cercetării..... 5
3. Politici şi practici în domeniul managementului educaţional din România.....14
4. "Modele" de mentorat pe plan internaţional.....16
4.1. Mentoratul în Marea Britanie: aspecte teoretice şi abordări practice 16
4.2. Exemple de aplicare a mentoratului în Statele Unite ale Americii.....29
5. Un posibil "model" de mentorat pentru România.....30
5.1. Analiza chestionarelor *on line* 30
5.2. Scopul, obiectivele şi aşteptările de la "modelul" de mentorat..... 86
5.3. Structura şi implementarea "modelului" de mentorat" 86
6. Concluzii şi recomandări 89
Referinţe bibliografice.....91
Anexe 97

Echipa de cercetare

Numele şi prenumele, funcţia	Rolul în proiect	Participare procentuală
Paul Blendea, cercetător ştiinţific principal III	Coordonator • Metodologie • Politici şi practici în domeniul managementului educaţional în România • "Modele" de mentorat din ţările dezvoltate - Marea Britanie • Analiza chestionarelor *on line* • Un posibil "model" de mentorat pentru România • Concluzii şi recomandări	100 %
Mircea Bădescu, cercetător ştiinţific principal III	Membru în echipa de cercetare	100%*
Ovidiu Măntăluţă, cercetător ştiinţific principal III	Membru în echipa de cercetare • Politici şi practici în domeniul managementului educaţional în România • "Modele" de mentorat din ţările dezvoltate - Statele Unite ale Americii • Analiza chestionarelor *on line* • Concluzii şi recomandări	100 %
Bogdan Florian, cercetător ştiinţific	Membru în echipa de cercetare • Metodologie	15%

* **Notă**: Domnul cercetător Mircea Bădescu este în concediu fără plată.

Personal auxiliar

Numele şi prenumele, funcţia	Rolul în proiect	Participare procentuală
Nicolaie Neagu, asistent de cercetare II	Tehnoredactare computerizată	15%

Mulţumiri colegilor: Ana Maria Dalu, Oana Iftode şi Sorin Mitulescu pentru observaţiile privind chestionarul *on line.*

1. Introducere

Laboratorul de Consiliere şi Management Educaţional a realizat în perioada ianuarie - decembrie 2014 o cercetare care a avut drept grup ţintă directorii de şcoli şi personalul didactic interesat să ocupe o astfel de funcţie. Sistemul de formare iniţială al directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar include masteratul în management educaţional, totuşi prea puţini directori au absolvit această formă de învăţământ care este în mare măsură teoretică; formarea managerială prin cursuri acreditate CNFP contribuie într-o măsură deocamdată necunoscută, datorită absenţei studiilor din domeniu, la managementul şcolilor din România.

Numirea unor directori cu delegaţie situaţie, care în unele judeţe reprezintă regula, duce la un climat de instabilitate şi provizorat în ceea ce priveşte managementul şcolilor. Considerăm că situaţia actuală poate fi îmbunătăţită semnificativ dacă în sistem se va introduce un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar care poate duce la creşterea calităţii şi performanţelor.

Proiectul este menit să acopere golul informaţional privind problematica formării iniţiale şi continui a directorilor şi să ofere o cale prin care dezvoltarea profesională a directorilor să fie asistată de programe de mentorat, înlesnind transferul direct de cunoştinţe, deprinderi şi capabilităţi de la directori cu experienţă îndelungată şi rezultate dovedite în managementul şcolii la directorii nou numiţi în funcţie.

Proiectul va propune un nucleu de formare a mentorilor şi va servi drept punct de pornire în demersul de profesionalizare a funcţiei de director de şcoală.

2. Metodologia cercetării

Activităţile proiectului derulate pe parcursul anului 2014 au fost următoarele: elaborarea proiectului, elaborarea instrumentului de investigare, documentare, analiza literaturii de specialitate relevante, aplicarea chestionarului *on line*, analiza datelor şi informaţiilor conţinute în chestionare, elaborarea raportului de cercetare şi elaborarea programului de formare.

Echipa de cercetători a utilizat instrumentele cercetării cantitative (chestionar *on line*). Cercetătorii au stabilit grupul ţintă (eşantionul), au elaborat instrumentul de cercetare, au aplicat directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar şi personalului didactic 150 de chestionare *on line*. Eşantionul a fost unul aleatoriu şi a cuprins 150 de persoane, directori de unităţi de învăţământ preuniversitar, cu precădere din Bucureşti, deoarece au mai multe experienţe relevante pentru domeniul mentoratului.

Eşantionul a oferit informaţii despre:

- procentul din activitatea directorilor care este alocat următoarelor sarcini: administrative, predare, discuţii cu profesorii pe teme educaţionale, observarea lecţiilor, gestionarea comportamentului elevilor/comunicare cu elevii, autoevaluarea propriei activităţi, autoevaluarea şcolii şi asigurarea calităţii activităţii din şcoală;
- gradul de cunoaştere de către subiecţi a competenţelor necesare unui director;
- măsura în care subiecţii cunosc modalităţile cele mai bune prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului;
- dacă subiecţii aui urmat sau nu cursuri de formare în management educaţional;
- oportunitatea introducerii unui program de mentorat.

Echipa de cercetători a formulat ipoteza de lucru în urma discuţiilor cu directori de şcoli şi cu membrii Consiliului Ştiinţific al ISE.

Ipoteza de lucru a proiectului a fost următoarea: peste 50% dintre subiecţi consideră că este necesară implementarea unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar.

Ipoteza proiectului s-a verificat, deoarece peste 91% din subiecţii chestionaţi au răspuns că doresc introducerea unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar.

Scopul cercetării a fost acela de a stabili dacă directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar consideră că este oportună introducerea unui program de mentorat.

Obiectivele cercetării au fost următoarele:

1. Determinarea nivelului de competenţe care le au directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar în raport cu cerinţele postului.
2. Stabilirea gradului de cunoaştere de către subiecţi a competenţelor necesare unui director.
3. Cercetarea măsurii în care subiecţii cunosc modalităţile cele mai relevante prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului
4. Elaborarea unui program de mentorat pentru personalul didactic care se află în funcţia de director de unitate de învăţământ preuniversitar.
5. Elaborarea unui set de propuneri, destinat MEN, privind profesionalizarea directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar.

Definirea conceptuală şi operaţională a variabilelor utilizate în cercetare. Definirea conceptuală a variabilelor utilizate în cercetare s-a referit la explicitarea concretă a variabilelor, în timp ce definirea operaţională s-a referit la alternativele care pot caracteriza aceste variabile.

Variabila	Definirea conceptuală	Definirea operaţională
0	**1**	**2**
Variabilă de identificare	Mediul în care este plasată şcoala	Rural Urban
Variabilă de identificare	Numărul de elevi ai şcolii	Nr. elevi:…... Nu ştiu/Non-răspuns
Variabilă de identificare	Numărul de profesori ai şcolii	Nr. profesori:….. Nu ştiu/Non-răspuns
Variabilă de identificare	Ani de vechime în funcţia de director	Sub 1 an 1-2 ani 3-5 ani peste 5 ani
Alocarea timpului de lucru	Procentul din activitate alocat unor sarcini	Sarcini administrative…% Predare…% Discuţii cu profesorii pe teme educaţionale (curriculum, predare etc.)…% Observarea lecţiilor…% Gestionarea comportamentului elevilor/comunicare cu elevii…% Autoevaluarea propriei activităţi…% Autoevaluarea şcolii şi asigurarea calităţii activităţii din şcoală…% Altele…% Nu ştiu/Non-răspuns Total = 100%
Competenţele directorului de şcoală	Cele trei competenţe de bază necesare unui director de şcoală	Managementul resurselor umane Managementul resurselor materiale şi financiare Intervenţia în organizaţie Managementul conflictelor Managementul comunicării Management strategic şi planificare
Activităţile prin care sunt	Cele trei modalităţi principale	Studiu individual

formate competenţele de bază ale directorului	prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului	Formare şi cursuri de management educaţional Masterat în management educaţional Ajutorul primit de la colegi cu experienţă Consiliere din partea inspectorilor din ISJ.
Competenţe dobândite de subiect prin auto-formare	Competenţele dobândite de subiect în urma studiului individual	a b c d – Nu ştiu/Non - răspuns
Competenţele dobândite de subiect prin cursuri de formare	Menţionarea competenţelor dobândite	a b c d – Nu ştiu/Non-răspuns
Competenţele dobândite de subiect prin cursuri de masterat în management educaţional	Menţionarea competenţelor dobândite	a b c d – Nu ştiu/Non-răspuns
Oferta de programe de formare în management educaţional	Programe de formare în management educaţional care i s-au oferit subiectului în ultimii 4 ani	a b c d – Nu ştiu/Non-răspuns
Implementarea unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar	Necesitatea implementării unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar prin care aceştia să primească consiliere în ceea ce priveşte problemele manageriale	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Activitatea în echipă	Profesorii din şcoala condusă de subiect colaborează la organizarea şi îmbunătăţirea activităţii la clasă	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Sprijinul pentru	Subiectul sprijină profesorii în	Sunt total de acord

dezvoltare acordat de director personalului didactic	dezvoltarea propriei lor cariere	Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Sprijinirea personalului didactic	Subiectul încurajează profesorii din şcoală să îşi îmbunătăţească practicile de lucru cu elevii	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Asigurarea calităţii	Procesul de autoevaluare şi de asigurare a calităţii în şcoala mea este de foarte bună calitate.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Utilizarea rezultatelor evaluărilor elevilor pentru a îmbunătăţi procesul educaţional	Profesorii din şcoala condusă de subiect folosesc rezultatele evaluărilor elevilor pentru a îmbunătăţi procesul educaţional	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Mediul intern al şcolii	Şcoala pe care o conduce subiectul are un mediu intern propice învăţării	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Autoevaluarea şcolii	Implicarea subiectului în inspecţia şcolară, atât ca director, cât şi în alte roluri	Niciodată O dată De 2-3 ori De mai multe ori Nu ştiu/Non-răspuns
Evaluarea şcolii	Perioada de timp în care a avut loc ultima inspecţie în şcoala subiectului	În anul… Nu ştiu/non - răspuns
Evaluarea şcolii	Şcoala condusă de subiect a fost inspectată în ultimii 4 ani	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns

Feedback-ul furnizat şcolii în timpul ultimei inspecţii	Relevanţa *feedback*-ului furnizat şcolii în timpul ultimei inspecţii	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Concordanţa între raportul verbal al inspectorilor şi raportul final	Identificarea unor contradicţii între raportul verbal al inspectorilor şi raportul final	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Evaluarea şcolii	Inspectorii au identificat puncte tari suplimentare pe care şcoala nu le identificase	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Evaluarea şcolii	Inspectorii au identificat puncte slabe suplimentare pe care şcoala nu le identificase	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Efectele inspecţiei	Ca rezultat al ultimei inspecţii, subiectul simte că este necesar să îmbunătăţească predarea în şcoala pe care o conduce	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Concordanţa dintre recomandările inspecţiei şi resursele şcolii	Recomandările făcute la ultima inspecţie presupun resurse suplimentare pe care şcoala condusă de subiect nu le posedă în acest moment	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Concordanţa dintre constatările inspecţiei şi aşteptările personalului şcolii	Constatările inspecţiei se potrivesc cu aşteptările personalului şcolii conduse de subiect	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Dezacorduri între şcoală	Există dezacorduri între şcoală	Sunt total de acord

şi echipa de inspecţie	şi echipa de inspecţie în etapa *feedback*-ului verbal	Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Utilitatea Raportului de inspecţie scris	Subiectul consideră că Raportul de inspecţie scris este util la identificarea ariilor de îmbunătăţire a activităţii şcolii	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Opinia generală a personalului şcolii privind *feedback*-ul pe care l-a primit	În ansamblu, şcoala a fost mulţumită de *feedback*-ul pe care l-a primit	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Feedback-ul primit de şcoală de la inspectori	Subiectul consideră că *feedback*-ul primit de şcoală de la inspectori a fost realist în ceea ce priveşte resursele şcolii	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Utilitatea *feedback*-ului primit de la inspectori	Subiectul consideră că *feedback*-ul primit de la inspectori a fost folositor	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Cum ţine cont şcoala de *feedback*-ului primit de la inspectori	Şcoala va acţiona în direcţia *feedback*-ului primit de la inspectori	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Reacţia reprezentanţilor părinţilor la conţinutul raportului de inspecţie	Subiectul consideră că reprezentanţii părinţilor au fost sensibili la conţinutul raportului de inspecţie	În forte mare măsură În măsură moderată În mică măsură În foarte mică măsură Deloc Nu ştiu/non-răspuns

Utilizarea părerilor părinţilor colectate în timpul inspecţiei	Măsura în care părerile părinţilor colectate în timpul inspecţiei au fost folosite de directori pentru a îmbunătăţi activitatea şcolii	În forte mare măsură În măsură moderată În mică măsură În foarte mică măsură Deloc Nu ştiu/Non-răspuns
Circulaţia informaţiei	Profesorii schimbă între ei informaţii profesionale şi se ţin la curent cu noutăţile care apar	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Stabilirea şi ajustarea sarcinilor şi obiectivelor	Profesorii discută între ei despre sarcinile şi obiectivele profesionale	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Climatul în care lucrează echipa	Consiliul de Administraţie încurajează personalul să aibă iniţiativă	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Leadership proactiv	Consiliul de Administraţie manifestă interes faţă de progresul profesional al angajaţilor	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Activitatea în echipă	Personalul didactic mai experimentat din şcoală alocă timp pentru a-i ajuta pe cei cu mai puţină experienţă.	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Etosul şcolii	În şcoală se vorbeşte liber despre problemele şi neajunsurile interne	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Percepţia locului de	Descrierea locului de muncă	Foarte plăcut

muncă		Dificil, dar mă motivează Solicitant, chiar împovărător Neplăcut Nu ştiu/Non-răspuns
Prezenţa problemelor	Problemele cu care s-a confruntat în acest an	a b c – Nu ştiu/Non-răspuns
Prezenţa sprijinului	Instituţii şi persoane de la care s-a primit sprijin	De alţi directori De la colegi cu experienţă ISE MEN ARACIP Sindicate Părinţi Autorităţi locale ISJ CCD Alţii:…menţionaţi Nu ştiu/Non-răspuns
Capacitatea de a furniza exemple de sprijin	Exemplu de sprijin pe care l-aţi primit.	……
Absenţa anumitor tipuri de sprijin	Exemple de sprijin pe care l-aţi dori, dar nu îl primiţi.	a b
Capacitatea de a identifica informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare	Exemple de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare care credeţi că ar trebui să-i fie furnizate oricărui director nou numit în funcţie	a b c
Sprijinul primit	În primul an de directorat v-au ajutat alţi directori cu experienţă?	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Capacitatea de a identifica tipurile de sprijin	Menţionaţi în ce a constat ajutorul primit de la aceşti directori cu experienţă	……

3. Politici şi practici în domeniul managementului educaţional în România

Proiectul a pornit de la un set de întrebări fundamentale care privesc cariera de manager de unitate de învăţământ:

- Care sunt competenţele de bază necesare unui director de şcoală?
- Ce înseamnă să fii un director eficace?
- Care sunt modalităţile tehnice cele mai bune pentru a forma competenţele de bază ale directorului?
- În ce măsură competenţele de bază ale directorilor sunt formate prin masteratul în management educaţional?
- Ce programe de formare în management educaţional au existat în ultimii 4 ani şi câte persoane au aplicat?
- Câte universităţi oferă masterat în management educaţional şi care este numărul de cursanţi?
- În ce măsură competenţele necesare pentru funcţia de director sunt formate prin *trainig* sau masterat?
- Care este situaţia programelor de mentorat în UK şi SUA? Modalităţi de furnizare, statutul de obligativitate sau non-obligativitate, aspecte privind, conţinutul programelor de formare, aspecte privind formarea deprinderilor practice, aspecte privind evaluarea cursanţilor.
- Ce demersuri administrative ar presupune introducerea unui program de mentorat în România?
- Care ar fi conţinutul, metodele şi modalităţile de evaluare ale unui program de mentorat în România?

Cercetătorii din Laboratorul Consiliere şi Management Educaţional care au participat la proiect au analizat politicile şi practicile în domeniul mentoratului în România şi modul în care se face trecerea de la cariera de profesor la cea de director de unitate de învăţământ şi au ajuns la concluzia că sistemul actual este neperformant, deoarece

majoritatea persoanelor care vizează un post de director sunt pregătite pentru cariera didactică şi trec fără nici un fel de formare şi sprijin din partea unui mentor la o altă carieră, cea de manager de unitate de învăţământ. De asemenea, cercetătorii s-au pus la curent cu situaţia din ţările avansate (Marea Britanie şi Statele Unite ale Americii) în ceea ce priveşte profesionalizarea managerilor de unităţi de învăţământ.

Sistemul de formare iniţială al directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar include masteratul în management educaţional, totuşi prea puţini directori au absolvit această formă de învăţământ care este în mare măsură teoretică; formarea managerială prin cursuri acreditate de MECS (Direcţia de Formare Profesională) contribuie într-o măsură deocamdată necunoscută, datorită absenţei studiilor din domeniu, la managementul şcolilor din România.

Numirea unor directori cu delegaţie situaţie, care în cvasitotalitatea judeţe reprezintă regula, duce la un climat de instabilitate şi provizorat în ceea ce priveşte managementul şcolilor. Considerăm că situaţia actuală poate fi îmbunătăţită semnificativ dacă în sistem se va introduce un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar care poate duce la creşterea calităţii şi performanţelor.

Proiectul este menit să acopere golul informaţional privind problematica formării iniţiale şi continui a directorilor şi să ofere o cale prin care dezvoltarea profesională a directorilor să fie asistată de programe de mentorat, înlesnind transferul direct de cunoştinţe, deprinderi şi capabilităţi de la directori cu experienţă îndelungată şi rezultate dovedite în managementul şcolii la directorii nou numiţi în funcţie.

Proiectul va servi drept punct de pornire în demersul de profesionalizare a funcţiei de director de şcoală. Cercetătorii se aşteaptă ca în urma aplicării propunerilor conţinute în *Raportul de cercetare* să se îmbunătăţească procesul de inserţie şi adaptare profesională a directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar.

4. "Modele" de mentorat pe plan internaţional

*Situaţia pregătirii directorilor de şcoli din ţările europene***.** În Europa, aproape fiecare ţară desfăşoară în mod curent unul sau mai multe programe pentru directori de şcoală şi directori aspiranţi. Un studiu comparativ care a analizat 18 de programe de formare pentru cadrele didactice din 13 de ţări europene (Verbiest, 2003, *A Cross-European Survey on Trening School Leaders*, *Leading schools for learning: proceedings of the 11th Annual Conference of the European Network for Improving Research and Development in Educational Management*, p. 193-222) a indicat că aceste programe cuprind un set generic de abilităţi de conducere şi un corp comun de cunoştinţe pe care orice lider potenţial le poate accesa şi se presupune că are nevoie de acestea pentru a deveni un director de şcoală eficient. De exemplu, toate aceste programe încearcă să dezvolte cunoştinţele şi abilităţile legate de organizarea şi administrarea şcolii, adaptarea curriculum-ului la condiţiile locale, îmbunătăţirea rezultatelor la învăţătură ale elevilor, conducerea mai eficientă a personalului, precum şi proiectarea de politici şi documente strategice pentru şcoală. Exercitarea competenţelor de lider depind foarte mult de contextul organizaţional şi de cultura organizaţională.

În cele ce urmează vă prezentăm două exemple de programe de mentorat cu rol de model în domeniul dezvoltării competenţelor specifice ale directorilor de şcoli.

4.1. Mentoratul în Marea Britanie: aspecte teoretice şi abordări practice

În ultimii ani, mentoratul şi *coaching*-ul au devenit o mare afacere, mai ales în SUA şi parţial în Marea Britanie (Clutterbuck, 1999). De asemenea, a crescut gradul de utilizare a acestor tehnici în contexte educaţionale, mai ales în relaţie cu profesorii debutanţi şi cu formarea liderilor din educaţie. Forret et. al. (1996) afirmă că implementarea programelor formale de mentorat în organizaţii a crescut în mod semnificativ, în timp ce James Belasco scrie următoarele: "*coaching*-ul ocupă acum un loc de frunte pe scena managementului şi este predestinat să fie abordarea de tip *leadership* a secolului XXI" (Belasco, 2000). Creşterea utilizării şi influenţei mentoratului în lumea afacerilor a fost urmată de creşterea folosirii lui în diverse contexte educaţionale, mai ales în relaţie cu

formarea noilor proferi (Tomlinson, 1995; Hobson, 2002), dar şi în relaţie cu formarea liderilor din educaţie. Aceasta s-a observat mai ales în relaţie cu formarea celor care urmează să devină directori de şcoli. De exemplu, încă din 1984 Singapore are un program obligatoriu pentru aspiranţii la postul de director de şcoală (*the Diploma in Educational Administration*), în cadrul căruia mentoratul susţinut de directori cu experienţă formează o parte centrală a programului (Coleman et. a., 1996; Low, 1995; Walker et. al., 1993). Programele elaborate pentru directorii nou numiţi implică într-un un grad mai mare sau mai mic diferite forme de mentorat sau *coaching* şi ele au fost introduse în Chicago (*the Leadership Initiative for Transformation*), New South Wales şi Noua Zeelandă (Bush and Jackson, 2002).

*Mentorat şi coaching – explorarea sensului termenilor***.** Pentru cei mai mulţi autori, mentorat este conceptul care are o sferă mai largă decât *coaching*. Clutterbuck (1992) spune că: "Un mentor este un individ care are mai multă experienţă şi care doreşte să împărtăşească din cunoştinţele lui unor persoane care au mai puţină experienţă, în cadrul unei relaţii bazată pe încredere reciprocă". Kram (1985) scrie că "mentoratul include, pe de-o parte, o dimensiune orientată spre progresul în carieră şi, pe de altă parte, el ajută la dezvoltarea funcţiilor psihosociale cu ajutorul consilierii şi a prieteniei". Tot în această direcţie arată şi Busch et. al. (1996). Din cele de mai sus putem descrie *coaching*-ul ca pe o formă de mentorat sau ca un aspect al mentoratului, care are o focalizare mai îngustă, mai ales pe sarcinile de serviciu specifice unui individ, pe abilităţile sau capabilităţile acestuia (Hopkins-Thomson, 2000). Green et. al. (1991) sugerează că *coaching*-ul implică "o centrare pe abilităţi şi competenţe în acţiune şi pe feedback-ul asupra performanţei". Megginson şi Boydell (1979) descriu *coaching*-ul ca: "o activitate la locul de muncă, ce se referă la procesul prin care o persoană acordă orientare alteia, astfel încât să o ajute să îşi îmbunătăţească performanţele". Finn notează că "mentorii acţionează ca nişte *coaches* pentru a-şi ajuta partenerul să-şi dezvolte abilităţile şi capabilităţile" (Finn, 1993). Cu toate acestea, nu toţi autorii subscriu la modelul mentorat – sens larg/ *coaching* - sens restrâns, iar unii autori şi practicieni par să-i folosească când pe unul când pe celălalt, dându-le acelaşi sens. De exemplu, Popper şi Lipshitz (1999), sugerează următoarele: *coaching*-ul implică nu numai o centrare pe "abilităţi şi

competenţe în acţiune", ci şi pe aspectele "psihosociale"prin intermediul cărora centrarea pe abilităţi şi competenţe în acţiune s-ar putea să fie mai productivă. "*Coaching*-ul are două componente: (1) îmbunătăţirea performanţelor la nivelul abilităţii şi (2) stabilirea relaţiilor care îi permit unui *coach* să ajute la dezvoltarea psihologică a formabilului". De asemenea, este important să recunoaştem că formele de mentorat şi *coaching* pot fi influenţate de o serie mare de factori, inclusiv de gradul relativ de experienţă şi expertiză al mentorilor şi persoanelor ajutate, pe de-o parte, şi de caracteristicile personale ale metorilor/persoanelor ajutate, pe de altă parte. În particular, datorită "poziţiei relativ egale" a celor două părţi (Bush et. al., 1996), mentoratul poate diferi de la un cuplu mentor-persoană ajutată la altul, spre deosebire de ceea ce se întâmplă în relaţia "expert/novice" existentă în timpul formării iniţiale a profesorilor.

Cele două concepte sunt utilizate interşanjabil uneori, de aceea facem o scurtă clarificare. În timp ce unii autori dau mentoratului şi *coaching*-ului acelaşi înţeles, mentoratul este folosit, în general, cu referire la un proces în care un individ cu experienţă caută să ajute pe cineva care are mai puţină experienţă, în timp ce *coaching*-ul este folosit cu precădere în cazul formelor de ajutor care sunt ţintite pe sarcinile specifice postului, pe abilităţile sau capabilităţile unui individ, de exemplu, i se furnizează feedback privind performanţele lui. Subliniem că formele de mentoratului şi *coaching*-ului pot fi influenţate în practică de o serie mare de factori, printre care: gradul relativ de experienţă şi expertiză al mentorilor şi persoanelor asistate de ei, ca şi de caracteristicile lor personale.

Strategii de mentorat şi coaching utilizate pentru a sprijini dezvoltarea noilor directori. Vom expune în continuare ce strategii de mentorat sunt folosite pentru susţine dezvoltarea noilor lideri din şcolile Marii Britanii şi ce ne spun datele despre eficacitatea strategiilor de mentorat care susţin dezvoltarea profesională a directorilor numiţi în funcţie de curând. Programele de mentorat pentru noii directori din Anglia şi Ţara Galilor au fost introduse în 1992 când *Grupul de management pentru şcoli* a demarat *Proiectul de pilotare a mentoratului pentru directori*. Fondurile au fost puse la dispoziţia a 10 consorţii aparţinând *Local Education Authorities* (LEA) pentru a forma ca mentori

directori de şcoli cu experienţă care să lucreze cu noii directori; proiectul s-a derulat timp de 18 luni. De la introducerea *Programului de leadership şi management pentru directori* (HEADLAMP) în 1995 li s-au alocat directorilor fonduri de 2500 de lire sterline pe an pentru a urma cursuri la alegere de *leadership* şi management, pornind de la o analiză de nevoi iniţială. Colegiul Naţional de *Leadership* Şcolar (NCSL) care şi-a asumat responsabilitatea pentru programul HEADLAMP în 2001 pilotează noua viziune: introducerea programului pentru directori ce se întinde pe patru semestre şi care furnizează noilor directori: "acces la cunoştinţe fundamentale… *coaching*, mentorat, reţele-*e*, activităţi de cercetare comune şi rezolvarea problemelor în grup" (Tomlinson, 2002).

Programul pilot de mentorat pentru directori a fost introdus în Anglia şi Ţara Galilor de Departamentul pentru Educaţie (DfE) în 1991 şi a durat 18 luni. Responsabilitatea pentru program a fost atribuită unor consorţii regionale, fiecare fiind condus de un comitet executiv format din angajaţi ai LEA şi directori şi prezidat de un director de şcoală. Au fost finanţate formarea mentorilor, noilor directori şi susţinerea procesului de mentorat. Directorii noi care s-au oferit voluntari au fost cuplaţi cu directori cu experienţă care s-au oferit ca mentori voluntari şi aceştia au urmat o perioadă de pregătire. Majoritatea directorilor noi nu s-au implicat în alegerea unui mentor, totuşi, unii şi-au exprimat "preferinţa negativă". Majoritatea perechilor mentor-director au fost din aceeaşi zonă (LEA). Procesul de mentorat a durat aproximativ un an şi s-a concretizat printr-o agendă de lucru stabilită în comun de mentor şi director, şedinţe, conversaţii telefonice şi vizite ocazionale la şcoală. Rolurile cele mai jucate de mentori au fost următoarele: ajutor acordat noilor directori în rezolvarea problemelor, catalizator sau consiliu de sprijin şi deschizător de drumuri către persoane sau resurse. Cu toate că pe parcursul formării mentorilor li s-a spus să nu ofere soluţii la problemele directorilor, totuşi, jumătate dintre ei au făcut acest pas (Bolam et. al., 1995). Southworth (1995) a descris programul de pilotare ca operând cu un model al mentoratului ce se bazează pe sprijinul între egali: "ajutor dat noilor veniţi de către veterani". El a rezumat percepţiile mentorilor formaţi privind mentoratul ca un proces de care beneficiază ambele părţi, care este "bazat pe simpatie şi în cadrul căruia nu se emit judecăţi, nu se fac evaluări şi nu se dau indicaţii

(Southworth, 1995). Bush şi Coleman (1995) au prezentat rezultatele unui studiu comparativ între programele de mentorat pentru noii directori din Anglia şi Singapore. La fel ca omologii lor din Singapore, mentorii din Anglia, atunci când li s-a cerut să descrie mentoratul, au preferat descriptori care sugerau o relaţie biunivocă, cum ar fi: "învăţare reciprocă" şi "colaborare". „Sprijin între egali" avut cea mai rată de incidenţă, cu un procent de 70% dintre mentorii din Anglia care au indicat că acest descriptor era „foarte potrivit".

Cercetările arată că mentoratul este practicat mai ales de către directori cu experienţă, totuşi, în unele cazuri, pot face mentorat inspectorii şcolari, consilierii sau consultanţii. Mentoratul se face faţă în faţă, prin conversaţii telefonice, vizite în şcoală şi şedinţe de grup cu alte perechi de mentor – persoană ajutată.

Rolurile principale pe care le joacă mentorii sunt următoarele:

- Mentorul ajută directorii noi la rezolvarea problemelor;
- mentorul acţionează ca un catalizator sau ca un consiliu care evaluează ideile şi acţiunile noului director;
- mentorul îi deschide calea către persoane sau resurse;
- mentorul discută cu persoana ajutată diverse subiecte privind managementul şcolii;
- mentorul oferă soluţii la problemele pe care le are noul director.

Furnizarea de mentorat este uneori descrisă ca ajutor furnizat unui partener egal. Unele perechi mentor - şi persoana ajutată elaborează, de comun acord, o agendă de lucru. De obicei, directorii au mentori din acelaşi ciclu de învăţământ (primar sau secundar).

Beneficiile mentoratului. Douglas (1997) a arată că a descoperit pe parcursul cercetărilor o serie de beneficii ale mentoratului şi *coaching*-ului: "Din punctul de vedere al formabilului…progres în carieră, sprijin şi *feedback*, sprijin personal, protecţie, informaţii suplimentare, creşterea încrederii, atenţie individualizată, socializare culturală şi creşterea conştientizării situaţiei organizaţiei, scăderea stresului,…şi reţele mai bune…". "Din perspectiva organizaţiei…creşterea productivităţii şi motivaţiei; planificare

îmbunătăţită; dezvoltare managerială; reducerea fluctuaţiei personalului; angajare organizaţională crescută şi întărirea culturii organizaţionale" (Douglas, 1997).

Studiile de evaluare au arătat că mentoratul furnizat noilor directori are o serie de beneficii, mai ales pentru persoanele ajutate, dar şi pentru mentori, şcoli şi sistemul educaţional, în general.

Beneficiile potenţiale pentru noii directori care au participat la programul de mentorat au fost:

- diminuarea sentimentelor de izolare (Bolam et. al., 1995; Bush şi Coleman, 1995; Grover, 1994; Monsour, 1998; Draper şi McMichael, 2000);
- scăderea stresului şi frustrării/beneficii terapeutice (Grover, 1994);
- creşterea încrederii şi stimei de sine (Bolam et. al., 1993; Grover, 1994; Bush şi Coleman, 1995);
- şansa de a reflecta asupra noului rol (Southworth, 1995; Pocklington şi Weindling, 1996);
- creşterea vitezei de învăţare (Hopkins-Thompson,2000);
- dezvoltare profesională (Grover, 1994);
- abilităţi personale îmbunătăţite, inclusiv comunicarea/abilităţi de politică organizaţională (Bush şi Coleman, 1995; Monsour, 1998);
- expertiză tehnică îmbunătăţită/analiza problemelor (Grover, 1994; Bush şi Coleman, 1995; Coleman et. al., 1996);
- sprijin pentru abandonarea oricărei identităţi profesionale anterioare (Southworth, 1995);
- prietenie (Monsour, 1998).

Noii directori care au urmat programul de mentorat au apreciat următoarele aspecte:

- mentorii care au furnizat sfaturi practice şi i-au ajutat să rezolve problemele (Bolam et. al., 1993; Bush şi Coleman, 1995, Weindling, 1996);

- mentorii care au acţionat ca o resursă constantă (Bolam et. al., 1993; (Bolam et. al., 1995);
- mentorii care au mijlocit accesul la resurse s-au oameni (Bolam et. al., 1993; Grover, 1994; Monsour, 1998);
- mentorii care au acţionat ca un consiliu şi au oferit oportunităţi de a împărtăşi idei şi de a discuta chestiunile care îi îngrijorau şi care erau incerte (Bolam et. al., 1993; Bush şi Coleman, 1995);
- mentorii care au furnizat sprijin emoţional şi au asigurat relaţii informale şi prieteneşti (Bush şi Coleman, 1995; Pocklington şi Weindling, 1996; Monsour, 1998);
- mentorii care posedau sensibilitate şi abilităţi de comunicare bune (Grover, 1994);
- mentorii care au expertiză administrativă (Grover, 1994);
- mentori care au o cunoaştere bună a sistemului şcolar (Grover, 1994);
- oportunitatea de a face acţiuni asupra cărora s-a reflectat în prealabil (Bush şi Coleman, 1995);
- oportunitatea de a reduce presiunea acumulată (Bush şi Coleman, 1995);
- oportunitatea de a folosi în comun resurse şi materiale (Monsour, 1998);
- oportunităţi de vizitare a anumitor site-uri (Monsour, 1998).

O serie de studii (Bolam et. al., 1993; Bush şi Coleman, 1995) au scos la lumină beneficiile acestui proces pentru mentorii înşişi şi pentru sistemul educaţional în ansamblu.

Beneficii pentru mentori

- beneficii pentru propria dezvoltare profesională (Pocklington şi Weindling, 1996; Coleman et. al., 1996);
- analiza problemelor/performanţe îmbunătăţite (Hopkins-Thompson, 2000; Bush şi Coleman, 1995);
- racordarea la practicile curente (Bush şi Coleman, 1995);
- conştientizarea diferitelor abordări ale directoratului (Bush şi Coleman, 1995);

- creşterea capacităţii de reflecţie ((Hopkins-Thompson, 2000);
- îmbunătăţirea stimei de sine (Hopkins-Thompson, 2000).

Mentorii care au participat la program au apreciat împărtăşirea reciprocă de informaţii (Monsour, 1998) şi oportunitatea de a discuta chestiuni profesionale cu un partener egal (Bush şi Coleman, 1995).

Cuplarea mentorilor cu noii directori. Potrivirea dintre mentor şi noul director a fost evidenţiată în numeroase studii ca fiind factorul decisiv pentru un proces de mentorat de succes (Bush şi Coleman, 1995; Bolam et. al., 1993; Monsour, 1998, Blandford şi Squire, 2000; Daresh şi Male, 2000; Draper şi McMichael, 2000; Hopkins-Thompson, 2000; Brady, 1993). Au fost făcute diferite sugestii pentru a realiza o „cuplare bună". În timp ce unii mentori care au participat la programele de mentorat au fost „voluntari", şi de vreme ce aspectul de voluntariat poate fi considerat important, Hopkins-Thompson (2000) a sugerat că, de asemenea, este important că a avut loc analiza şi selecţia mentorilor în ideea de a examina potrivirea lor pentru mentorat, în general, şi pentru a putea realiza o „cuplare" bună între mentori şi noii directori. Bolam et. al. (1993) au susţinut că procedurile prin care se furnizează sprijin pentru selecţia eficace şi cuplarea participanţilor ar trebui să fie încorporate de la început în program, în timp ce Newton (2001) scrie că mentorii ar trebui selectaţi dintr-un registru naţional bazat pe criterii clare şi că ar trebui realizate protocoale de lucru agreate la nivel naţional pentru a ghida activităţile de mentorat. Monsour, (1998) sugerează că mentorii şi noii directori ar trebui să fie în apropiaţi geografic şi să aibă interese şi stiluri de învăţare asemănătoare. Sugestia ca mentorul şi noul director să lucreze în zone similare a fost sprijinită de Blandford şi Squire (2000), care au citat *feedback*-ul pozitiv al noilor directori ai căror mentori au fost capabili să furnizeze un mentorat profesionist bazat pe cunoaşterea problemelor locale şi naţionale, de Draper şi McMichel (2000), care au subliniat că este esenţial ca noii directori să se simtă încrezători în privinţa abordării sarcinilor multiple şi a contextelor specifice în care trebuie să acţioneze în şcolile respective. Cu toate acestea, atât Draper şi McMichel (2000), cât şi Daresh şi Male (2000) au notat că, în unele cazuri, rivalităţile din plan local, cum ar fi acelea care apar între şcolile care concurează între ele

în atragerea elevilor, au ridicat obstacole în calea muncii sistematice şi a cooperării dintre directorii din acelaşi localităţi. Monsour (1998) şi alţii au sugerat că, dacă perechile mentor-director nu au avut succes, programele de mentorat ar trebui să cuprindă modalităţi prin care perechile pot fi schimbate.

Calităţile unui mentor de succes. Grover (1994) a indicat că mai ales noii directori îi consideră mentori eficace pe aceia care au cunoştinţe, experienţă, acordă sprijin, pe care te poţi baza, sunt flexibili, deschişi şi de încredere. El a sugerat că persoanele selectate ca mentori ar trebui să posede aceste calităţi. Coleman et. al. (1996) au raportat că 76% dintre respondenţii din eşantionul englez au identificat abilităţile de ascultare ale mentorilor ca fiind esenţiale pentru succesul procesului de mentorat.

Monsour (1998) a raportat că unii au considerat că este important ca mentorul să fie văzut de perechea lui ca un lider educaţional şi ca model de rol şi să aibă influenţă în şcoală şi în comunitate. Grover (1994) a notat că sexul şi etnia mentorilor şi noilor directori implicaţi în programul de mentorat din New York se pare că nu au nici un impact asupra mentoratului, în timp ce Bolam et. al. (1993) au spus că în cadrul *Programului pilot pentru directori din Anglia şi Ţara Galilor* a fost mai puţin probabil ca directoarele să aibă un mentor de acelaşi sex şi numai o minorite dintre femei a considerat diferenţa de sex ca fiind problematică. Autorii mai sus menţionaţi au subliniat faptul că, totuşi, este nevoie să se acorde atenţie în cadrul relaţiei de mentorat implicaţiilor posibile ale diferenţelor de sex (Bolam et. al., 1993).

Formarea mentorilor. O serie de autori, unii dintre aceştia au citat opiniile directorilor care au participat la cercetarea lor, s-au referit la importanţa formării mentorului pentru elaborarea unor programe de mentorat eficace (Bush şi Coleman, 1995; Bolam et. al., 1993; Monsour, 1998; Hopkins-Thompson, 2000). Monsour (1998) a spus că mentorii ar trebui să fie formaţi în dezvoltarea adulţilor şi să fie complet pregătiţi pentru o posibilă extindere a relaţiei. Această nevoie de formare a mentorului este subliniată de Sothworth (1995) care avertizează că sfaturile unor directori cu experienţă pot duce la ranforsarea aşteptărilor de la un rol, mai degrabă decât la regândirea abordărilor. În raportările despre

Programul pilot de mentorat din Anglia şi Ţara Galilor Bolam et. al., (1993) notau că majoritatea noilor directori care au fost formaţi l-au apreciat şi au fost mai mulţumiţi de experienţa mentoratului, decât aceia care nu au fost pregătiţi. Atunci când sugerează că mentorii ar trebui să fie formaţi, aceeaşi autori recomandă că o parte a formării ar trebui să includă participarea noilor directori, o sugestie sprijinită de Hopkins-Thompson, (2000). Monsour (1998) subliniază, de asemenea, importanţa faptului ca noii directori să fie complet pregătiţi pentru a se implica în procesul de mentorat, sugerând că ei ar trebui să primească un manual în care să fie detaliate activităţile în care vor fi implicaţi şi responsabilităţile pe care le au mentorii şi noii directori. Autorul recomandă ca atât mentorul, cât şi directorul să primească aceleaşi informaţii despre proces şi program (Monsour 1998).

Furnizarea de sfaturi practice şi „soluţii”. În timp ce unele cursuri de formare a mentorilor au descurajat explicit mentorii să nu ofere soluţii la problemele noilor directori, Bolam et. al. (1993, 1995) au sugerat că, totuşi, mentorii ar trebui să fie gata să răspundă la cererile de consiliere în privinţa problemelor practice. Pocklington şi Weindling (1996) au mers mai departe şi au argumentat că furnizarea de sfaturi practice este necesară la începutul perioadei de mentorat a noilor directori, care doreau să primească sfaturi practice în privinţa chestiunilor care îi preocupau. Toate acestea susţin punctul de vedere al lui Kram (1983) cum că relaţia de mentorat este una dinamică şi că mentoratul ar trebui să progreseze treptat în paralel cu dezvoltarea personală şi creşterea competenţei noului director. Ar mai trebui menţionat că noii directori parcurg cu viteze diferite etapele formării şi dezvoltării profesionale (Pocklington şi Weindling, 1996).

Datele arată că mulţi directori nou numiţi în funcţie apreciază furnizarea de sfaturi practice şi sprijin din partea mentorilor care sunt pregătiţi să le ofere “soluţii” la problemele pe care le au. În timp ce în anumite cursuri de formare a mentorilor se arată că nu e bine ca mentorii să furnizeze soluţii la problemele noilor directori, totuşi, unii autori sugerează că furnizarea de sfaturi practice este necesară la începutul perioadei de ajutorare. Datele, informaţiile şi probele colectate de cercetătorii britanici arată că, de regulă, procesul de mentorat este eficace şi aduce o serie de beneficii atât pentru persona

ajutată, cât şi pentru mentor. Eficacitatea procesului de mentorat a fost dovedită de cercetători cu ajutorul chestionarelor de analiză a percepţiilor participanţilor la acest proces şi prin studiul impactului furnizării de ajutor asupra performanţelor directorilor de şcoli.

Factorii care au influenţat succesul programelor de mentorat pentru noii directori. Atunci când s-a făcut evaluarea Programului Pilot de Mentorat în Anglia şi Ţara Galilor, (Bolam et. al., 1993), s-a constatat că principala dificultate identificată de mentori şi noii directorii participanţi la program a fost găsirea de timp suficient pentru mentorat. Timpul a fost, de asemenea, principalul impediment şi în alte programe de mentorat (Bush şi Coleman, 1995; Monsour, 1998; Hopkins-Thompson, 2000). Au fost făcute diverse sugestii atât de participanţii la cercetare, cât şi de cercetători/autori care au reflectat asupra informaţilor cu privire la minimizarea ori încercarea de a depăşii această piedică. De exemplu, atât mentorii, cât şi directorii participanţi la program implicaţi în evaluarea Programului Pilot de Mentorat din Anglia şi Ţara Galilor au fost de acord că, din cauza timpului necesar şi a cerinţelor emoţionale, mentorii ar trebui să fie responsabili doar de câte un director (Bolam et. al., 1993). Monsour (1998) a sugerat că mentorul ar trebui să viziteze şcoala directorului ajutat/locul de muncă la începutul procesului şi să aibă iniţiativa în menţinerea contactului cu directorul respectiv; ambilor ar trebui să li se aloce două zile consecutive în care să iniţieze relaţia. Grover (1994) a susţinut că, regulat, ar trebui să existe reuniuni de lucru structurate, sugerând că acestea ar putea să aibă loc lunar, cel puţin la începutul activităţii noului director. Hopkins-Thompson (2000) recomandă o serie de strategii pentru a depăşi acest obstacol. Acestea includ desemnarea unui mentor la fiecare grup, care ar putea sprijini, individual, şi membrii grupului, mai puţine şedinţe şi folosirea intensivă a tehnologiei (e-mail, forumuri de discuţii şi videoconferinţe). De asemenea, ea sugerează că directorii recent pensionaţi pot fi mentori buni, un punct de vedere care este sprijinit de Grover (1994), Blandford şi Squire (2000), totuşi ei ar trebui să fie ţinuţi la curent cu ultimele noutăţi prin intermediul unor cursuri de perfecţionare.

Pe lângă factorii discutaţi mai sus, succesul potenţial al programelor de mentorat pentru noii directori poate fi influenţat de o serie de factori adiţionali. Bush şi Coleman, (1995) au raportat că pe lângă lipsa de timp şi nepotrivirea între mentor şi director, riscul dependenţei excesive de mentor a fost unul dintre factorii principali identificaţi care subminează procesul de mentorat. Rezultă că atât mentorilor, cât şi directorilor ar trebui să le fie oferite strategii care să-i ajute să evite astfel de situaţii. Bolam et. al. (1993) notau că dorinţa unor directori noi de a primi consiliere specifică, mai degrabă decât sprijin, poate duce la tensiuni în cadrul procesului de mentorat. Autorii au tras concluzia că mentorii trebuie să fie flexibili - gata să ofere îndrumare, la nevoie, în cazul problemelor specifice -, şi, totodată, să încurajeze partenerul să ia deciziile care se impun.

Atât Blandford şi Squire (2000), cât şi Monsour (1998) au subliniat că noii directori ar trebui să facă o analiză de nevoi/evaluare a nevoilor, pentru ca mentoratul să poată fi adaptat la necesităţile lor individuale. Unii autori au declarat că furnizarea de mentorat şi furnizorii ar trebui să fie subiect al monitorizării şi evaluării (Bolam et. al., 1993; Blandford şi Squire, 2000; Hopkins-Thompson, 2000). Probele sugerează că noii directori tind să respingă o relaţie de tipul „expert-novice" şi să admită una de tipul „sprijin între egali" (Bush şi Coleman, 1995; Monsour 1998). Diferitele aspecte ale mentoratului identificate de participanţi ca fiind importante includ şi construirea unei relaţii bazate pe confidenţialitate şi încredere (Bolam et. al., 1993; Monsour, 1998). Unii sugerează că, în diverse moduri, programele de mentorat ar trebui să fie formalizate. Monsour (1998) a sugerat că mentorul şi directorul ar trebui să semneze un contract cu durata de un an pentru a se angaja în proces şi ar trebui să se cadă de acord asupra unui plan de dezvoltare a directorului şi să elaboreze împreună o agendă de lucru. Bolam et. al.(1993) au subliniat necesitatea unei forme de înregistrare scrisă a procesului de mentorat.

Cercetările anterior menţionate arată că o serie de factori au impact asupra eficacităţii programelor de mentorat pentru noii lideri, dintre aceştia amintim:

- dispunerea de timp necesar pentru a face mentorat;
- potrivirea între mentor şi persoana ajutată;

- calităţile mentorilor;
- formarea/absenţa formării şi natura formării mentorilor.

Unele probe au sugerat că programele de mentorat ar trebui să combine reuniunile de lucru individuale cu cele de grup (Grover, 1994), unde, de exemplu, perechea mentor-director s-ar putea întâlni cu alte perechi, în grupuri mici (Monsour, 1998), pentru a-i expune pe noii directori la o serie largă de probleme şi experienţe. În fine, cercetările au arăt că unii directori noi au apreciat oportunităţile de a vizita alte şcoli, deşi unii au considerat că reuniunile de lucru/vizitele planificate în timpul programului de lucru produc inconveniente (Grover, 1994).

Interesul arătat mentoratului şi *coaching*-ului ca mijloace de sprijin ale dezvoltării profesionale a noilor directori a scos la iveală o serie de probleme şi îngrijorări. Pe de-o parte, cercetările arată că mulţi directori noi se confruntă cu o serie de probleme, cum ar fi: managementul propriului timp de lucru, cum fac faţă unei multitudini de sarcini, rezolvarea unor probleme care provin din politica educaţională a guvernului şi cum se descurcă cu moralul şi angajarea scăzută a profesorilor (Bolam et. al., 2000; NCSL, 2002). Pe de altă parte, cercetarea a scos la lumină ineficacitatea vechilor mijloace de sprijin a noilor directori.

Cu toate acestea, cvasitotalitatea studiilor privind programele de mentorat pentru noii directori au arătat că *munca de mentorat a fost eficace*. De exemplu, evaluarea programului de pilotare a mentoratului în Anglia şi Ţara Galilor a constatat că 66 % din noii directori şi 73 % din mentori au considerat procesul de mentorat ca "de succes" sau "de foarte mare succes" (Bolam et. al., 1993). Aceste rezultate sunt susţinute şi de studiile din SUA unde 80% din noii directori implicaţi în programul de mentorat au declarat că *programul a fost "util" sau "foarte util"* (Grover, 1994).

Beneficii pentru sistemul educaţional. Şcolile au raportat că au beneficiat de pe urma unor *directori mai eficace/unui management al şcolii îmbunătăţit*, de directori mai siguri pe ei în general (Bush şi Coleman, 1995). De asemenea, s-a raportat că mentoratul este o

formă de sprijin/dezvoltare profesională destul de eficientă în materie de costuri (Bush şi Coleman, 1995).

4.2. Exemple de aplicare a mentoratului Statele Unite ale Americii

În Statele Unite directorii de şcoală sunt pregătiţi pe baza unor programe universitare specializate. Totuşi, până în anii 2000, doar jumătate dintre districtele şcolare (entităţi administrative) ofereau programe de iniţiere sau de mentorat pentru directorii noi în funcţie. În prezent, există preocupări constante pentru asigurarea unui număr suficient de directori, deoarece proporţia directorilor care se află la sfârşitul carierei este mare, iar candidaţii pentru funcţii de director sunt în număr insuficient. Aceasta a dus şi la creşterea numărului programelor de sprijin pentru noii directori. (Weindling, D., *Innovation in headteacher induction*, 2004).

Până în anul 2004, au fost identificate 30 de programe care funcţionau în sistemul de educaţie pentru directorii debutanţi din SUA. Un număr de 14 state aveau legislaţie care prevede obligativitatea parcurgerii unei etape de pregătire pentru noii directori; programele respective se desfăşurau în cadrul unui set de standarde, iar licenţierea programelor este realizată de *Interstate School Leaders Licensure Consortium*.

Standardul 1. Facilitarea dezvoltării, articulării, implementării şi promovării unei viziuni a învăţării care este susţinută de comunitatea şcolii.

Standardul2. Susţinerea, apărarea şi îmbogăţirea culturii şcolii şi a programului instructiv-educativ, în beneficiul formării elevilor şi al dezvoltării profesionale a personalului şcolii.

Standardul 3. Asigurarea unui management corespunzător în organizaţia şcolară, în vederea conducerii activităţii şi asigurării resurselor pentru un mediu de învăţare sigur, eficient şi eficace.

Standardul 4. Colaborarea cu familiile elevilor şi cu membrii comunităţii pentru a răspunde la nevoile şi interesele diverse ale acesteia şi pentru mobilizarea resurselor.

Standardul5. Toate acţiunile se vor desfăşura cu integritate, onestitate şi într-o manieră etică.

Standardul 6. Înţelegerea şi integrarea în contextul mai larg politic, social, economic, legal şi cultural.

Schemele de mentorat şi formare aprobate la nivel de stat sunt obligatorii pentru noii directori, majoritatea programelor având două niveluri de licenţiere. Prima dată trebuie obţinut certificatul de nivel înainte de intrarea pe post, apoi urmează programul de licenţiere de nivel 2, în timpul serviciului.

Ca un exemplu de program de iniţiere, în statul Carolina există o săptămână de formare în regim rezidenţial, cel puţin trei zile de sesiuni de *follow-up* pentru formarea în *leadership* şi competenţe manageriale. Programul, de minimum 12 zile, pune accent pe specificul managementului şcolar, pe eficienţa şcolii şi analiza rezultatelor şcolare, în vederea îmbunătăţirii furnizării *curriculum*-ului. Mentorii, care sunt directori cu experienţă din vecinătate, îl sprijină pe noul director pe parcursul unui an. Mentorii sunt formaţi de *Leadership Academy* şi li se rambursează numai cheltuielile de deplasare pentru activitatea de mentorat. Mentorii se întâlnesc de două ori în plen cu directorii participanţi la program, iar personalul Academiei efectuează o vizită la directorul nou numit, în timpul primului an de activitate. Statul rambursează costurile tuturor activităţilor desfăşurate în anul de debut al directorilor.

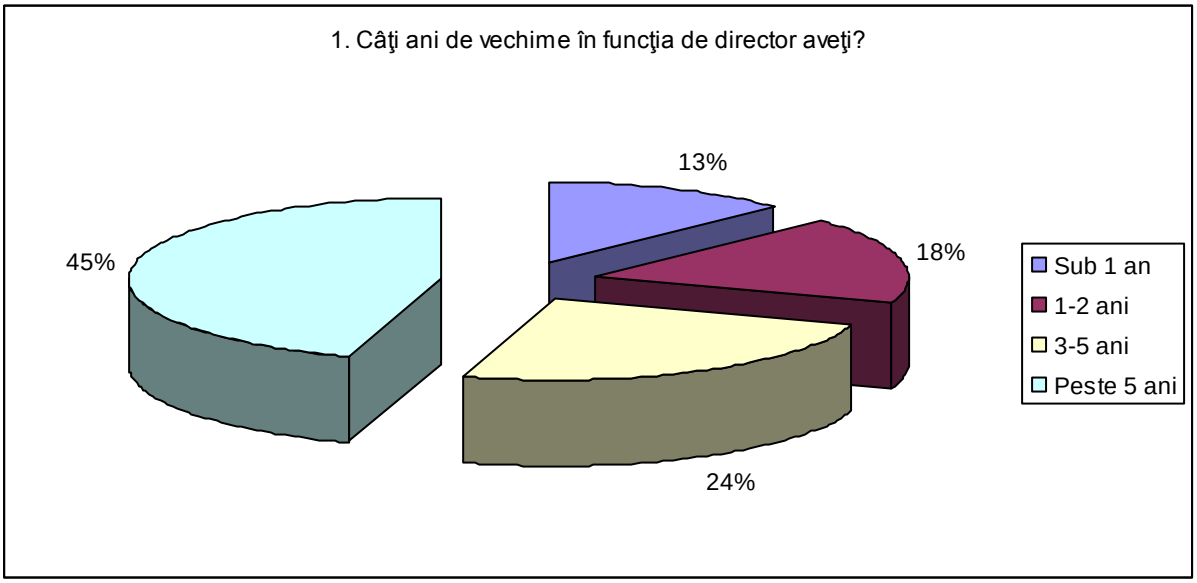
5. Un posibil „model” mentorat pentru România

5.1. Analiza chestionarelor *on line*

În cele ce urmează prezentăm principalele rezultate ale cercetării realizate la nivelul eşantionului de directori de unităţi de învăţământ preuniversitar cuprinşi în investigaţie.

Itemii 1 – 5. Date generale despre respondenţi

Eşantionul este constituit din directori şi directori adjuncţi în majoritate din mediul urban (91,9%), din mediul rural fiind un procent de 8,1% dintre subiecţi. La itemul 1 au răspuns 148 de subiecţi, 3 nu au răspuns.



Graficul 1: procentul de directori în funcţie de vechime.

Se observă că un număr important de directori din eşantion (45%) au peste 5 ani vechime în funcţie, iar ponderea celor care au sub un an este de 13%. Se vede de aici posibilitatea ca, dintre directorii cu experienţă, să fie selectat un număr de mentori care să îi consilieze pe debutanţii în funcţie.

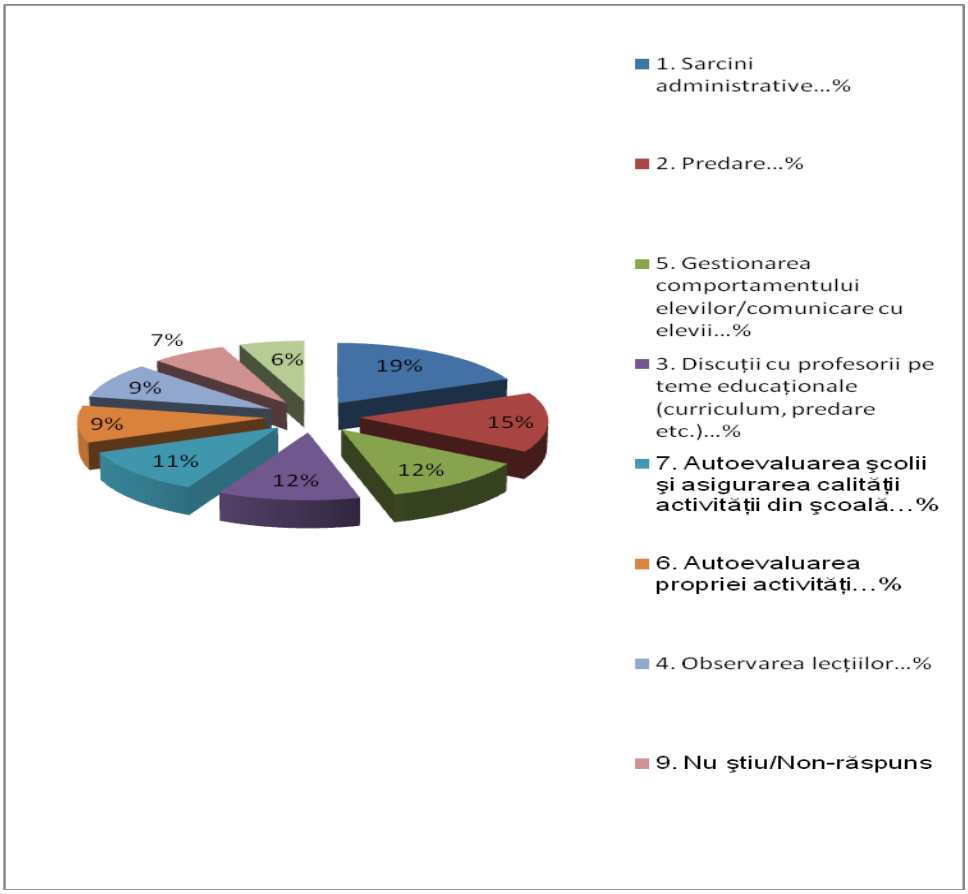
Itemul 2. Ce procent din activitatea dumneavoastră este alocat următoarelor sarcini?

Sarcini	Procentul din activitatea respondenţilor alocat pe sarcini %
Sarcini administrative	18.61
Predare	15.12
Gestionarea comportamentului elevilor/comunicare cu elevii…%	12.01
Discuţii cu profesorii pe teme educaţionale (curriculum, predare etc.)…%	11.67
Autoevaluarea şcolii şi asigurarea calităţii activităţii din şcoală…%	11.36
Autoevaluarea propriei activităţi	9.38
Observarea lecţiilor	9.08
Nu ştiu/Non-răspuns	6.87
Altele	5.90

Tabelul 1: procentul din activitatea respondenţilor alocat pe sarcini.

Pe baza procentelor obţinute a fost calculată o medie globală per categorie de activitate, valabilă la nivelul întregului eşantion de subiecţi.

Cea mai mare parte a activităţii directorului este dedicată sarcinilor administrative, aproape 19 procente. Pe locul imediat următor, cu 15 procente, activitatea la catedră; au existat numeroase discuţii privind degrevarea totală de activitate la catedră pentru directori, iar părerile au fost împărţite - unii susţin eliminarea totală a obligaţiilor de catedră, deoarece timpul directorului trebuie dedicat managementului şcolii, alţii au susţinut păstrarea legăturii cu activităţile de predare, cu argumentul continuităţii, a păstrării deprinderilor didactice etc. (Observaţie: în tabelul 1 avem alocarea calculată cu două zecimale, în timp ce în tabelul 2bis alocarea este dată prin rotunjire).



Graficul 2: procentul din activitatea respondenţilor alocat pe sarcini.

Itemul 3. Mediul în care este plasată şcoala

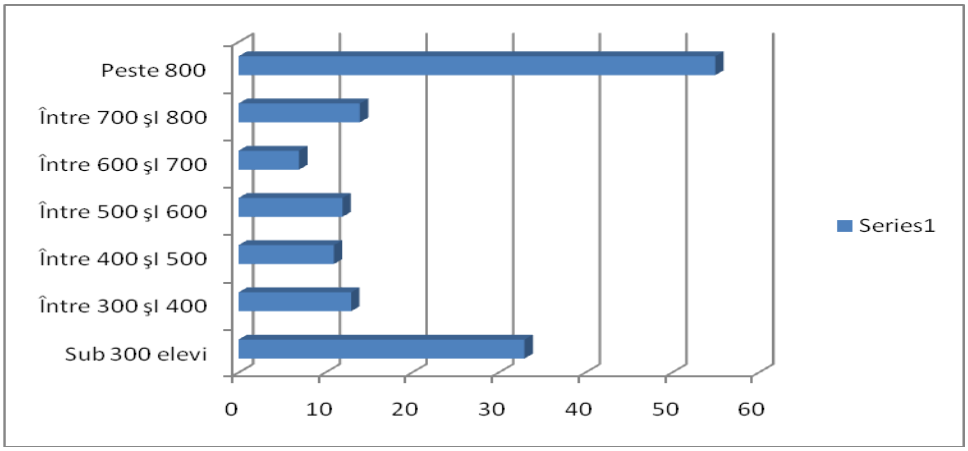
Mediul în care este plasată şcoala		
1. Rural	8.1%	
2. Urban	91.9%	

Tabelul 2: mediul în care este plasată şcoala

Marea majoritate a şcolilor unde respondenţii sunt directori se află situate în mediul urban, peste 90%.

Itemul 4. Câţi elevi are şcoala dumneavoastră?

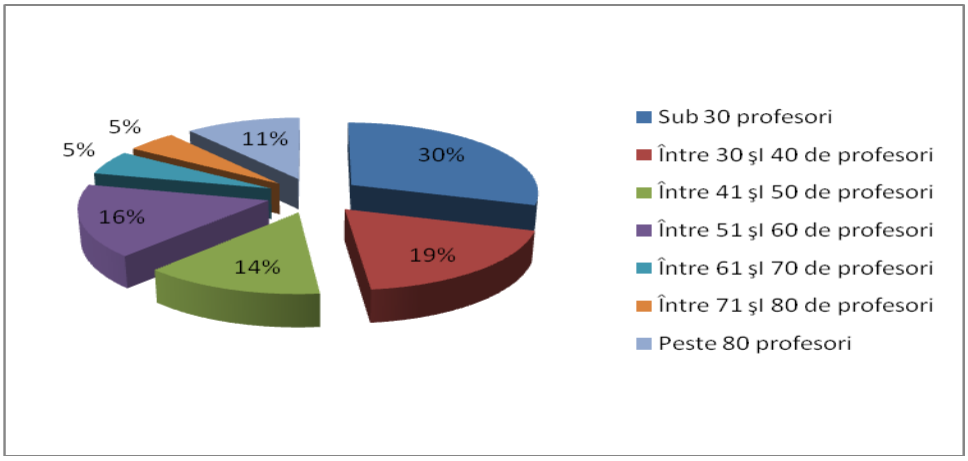
Număr mediu de elevi: 709,03



Graficul 3: numărul de elevi ai şcolii pe categorii.

În eşantion există şcoli sub 300 de elevi, şcoli medii (între 300 şi 800 de elevi) şi mari (peste 800 elevi).Ponderea mare a şcolilor cu efective de peste 800 de elevi este determinată de modul în care a fost selectat eşantionul de subiecţi investigaţi.

Itemul 5. Câţi profesori are şcoala dumneavoastră?

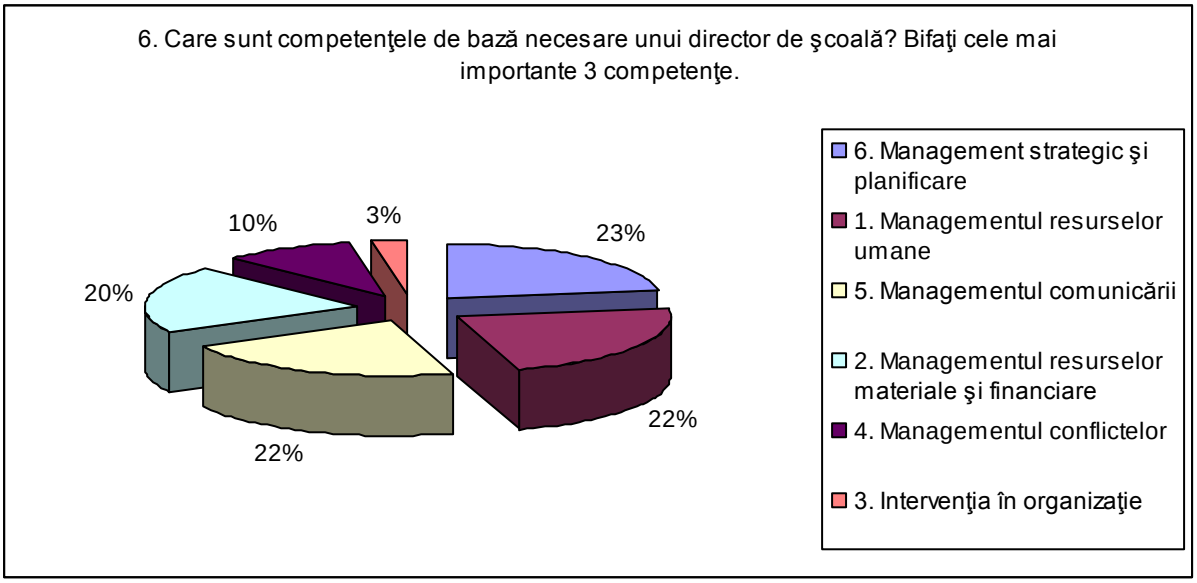


Graficul 4: procentul de profesori ai şcolii pe categorii.

Numărul de profesori esistent la nivelul şcolii este distribuit, corespunzător cu numărul de elevi, în trei mari categorii: sub 30 de profesori (30%); între 30 şi 80 de profesori (59%) şi peste 80 de profesori (11%).

Itemii 6-13. Formarea competenţelor directorilor

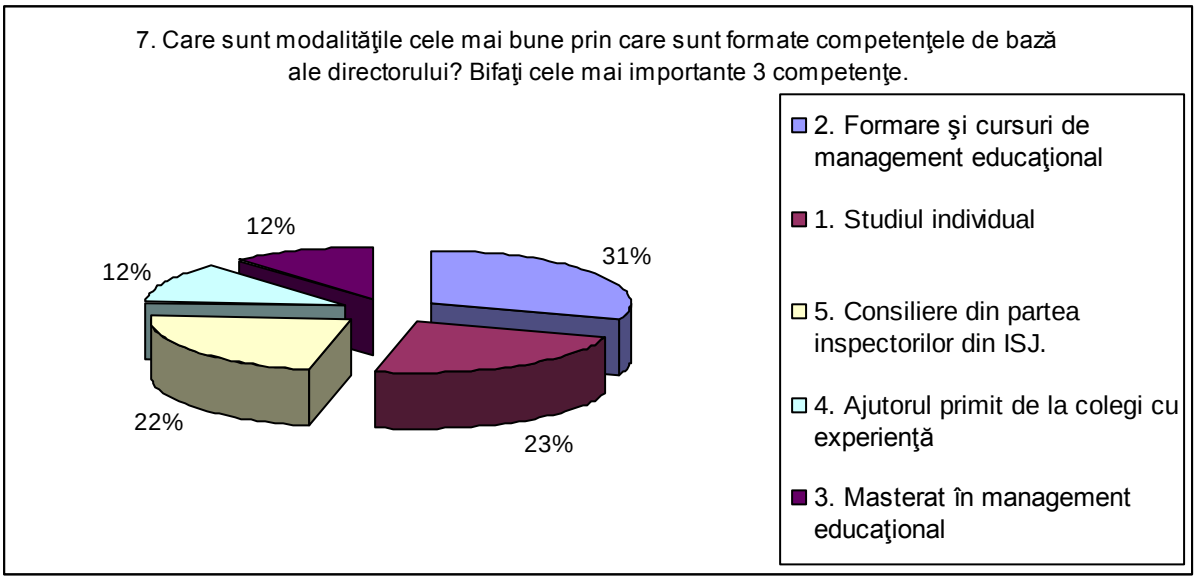
Itemul 6. Care sunt competenţele de bază necesare unui director de şcoală? Bifaţi cele mai importante 3 competenţe.



Graficul 5: competenţele de bază necesare unui director de şcoală (calcul procentual).

Competenţele de management strategic şi de planificare sunt considerate cele mai importante de către respondenţi – motivele pentru care aceste competenţe sunt puse pe primul plan sunt diverse, cel mai probabil determinate de faptul că documentele de planificare, de proiectare managerială sunt primele solicitate în cadrul inspecţiei. Competenţele privind managementul resurselor umane sunt importante, deoarece se referă, în special, la aspecte legale sau reglementate, care dacă sunt încălcate pot produce consecinţe juridice; urmează competenţele de comunicare şi de management al conflictelor, intervenţia în organizaţie fiind pe ultimul loc. Intervenţia în organizaţie se referă la modalităţile de utilizare a *feedback*-ului primit de la elevi, personal didactic, părinţi, inspectori etc.

Itemul 7. **Care sunt modalităţile cele mai bune prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului? Bifaţi cele mai importante 3 competenţe.**



Graficul 6: modalităţile cele mai bune prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului (calcul procentual).

Cea mai importantă modalitate de a dobândi competenţele necesare unui director de şcoală este considerată a fi formarea şi cursurile în management educaţional (31%); formarea este o modalitate clasică de însuşire a deprinderilor şi abilităţilor de lucru, iar dacă este de bună calitate, permite identificarea nevoilor formabililor, a aşteptărilor acestora şi a problemelor pe care le au de rezolvat. După studiul individual (23%), consilierea de tip expert care este primită din partea inspectorilor de specialitate de la ISJ este considerată importantă (22%). Această consiliere, dacă este combinată cu ajutorul primit de la colegi cu experienţă (12%), ar putea să ducă la o formă nouă de sprijin pentru directorii debutanţi, având o cotă de încredere de circa 35%, şi anume, mentoratul. Cu toate că această formă de sprijin nu există încă, putem lua cifra anterioară pentru cota de încredere ca punct de plecare în estimarea acestui nou serviciu, care ar trece astfel pe primul loc, înaintea formării de specialitate în management; mai este necesar şi ca poziţia de mentor pentru directori debutanţi să fie încărcată cu autoritatea profesională a unui statut corespunzător. Mai trebuie remarcat că masteratul de specialitate în management

educaţional, în ciuda duratei mari şi a tematicii exhaustive, este pe ultimul loc în opţiunile respondenţilor, ceea ce trebuie să dea de gândit universităţilor care au asemenea oferte.

Itemul 8. Ce competenţe aţi dobândit în urma studiului individual?

La acest item cu răspuns deschis subiecţii au oferit 329 variante de răspuns care au fost clasificate în câteva categorii de competenţe generale menţionate deja la itemul 6. În categoria 1, *abilităţi de comunicare şi inter-relaţionare*, respondenţii au mai menţionat *acordarea de consultanţă şi audienţe, colaborare cu autorităţi locale şi organizaţii nonguvernamentale naţionale şi internaţionale, competenţe de comunicare cu beneficiarii direcţi şi indirecţi, competenţe de comunicare în limba engleză, comunicare şi lucru în echipă.*

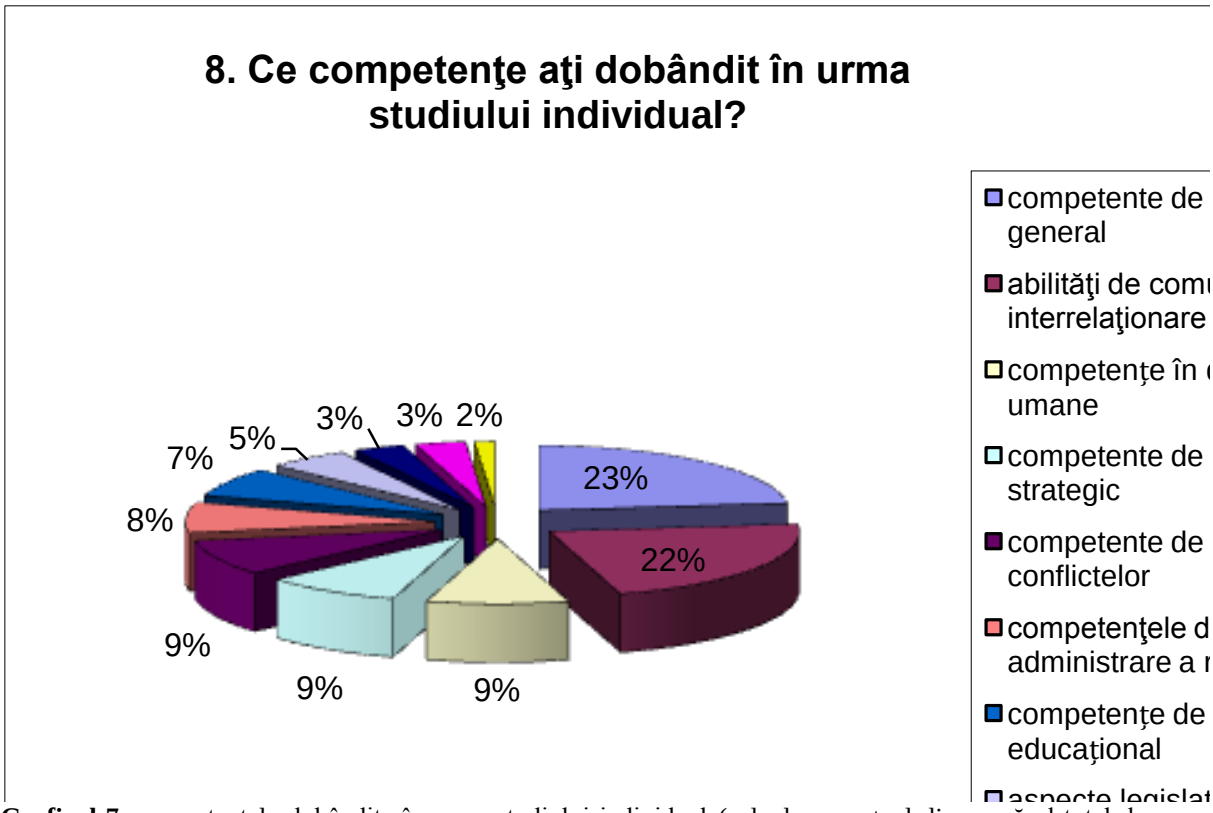
În categoria a 2-a, *competenţe în domeniul resurselor umane*, sunt incluse competenţe de *management al resurselor umane, de lucru în echipă, de cunoaştere a personalului şi de stimulare* a acestuia.

De remarcat, apropierea dintre locul al doilea al categoriei în opţiunile respondenţilor la itemul 6, referitor la *competenţele de bază necesare directorului de şcoală*, şi locul al treilea, în cazul itemului 8; aceasta arată că nevoia de cunoaştere în domeniul resurselor umane resimţită de directori are un caracter de urgenţă.

Competenţele de *management strategic*, având prioritatea nr. 1 în cazul itemului 6, se regăsesc pe poziţia a patra în cazul competenţelor dobândite prin studiu individual. De aici, putem concluziona că deficitul de cunoaştere şi, mai ales, deficitul de exemple şi bune practici se compensează prin consiliere şi apelul la directorii cu experienţă. Din păcate, în lipsa unui cadru de mentorat, acest sprijin se poate rezuma, în cele mai multe cazuri, la simpla copiere a modelelor obţinute, cu un transfer de competenţe minimal.

Competenţele dobândite în urma studiului individual	Locul în ierarhie	Nr. de răspunsuri
Abilităţi de comunicare şi inter-relaţionare	1	68
Competenţe în domeniul resurselor umane	2	28
Competenţe de management strategic	3	27
Competenţe de management general	4	71
Competenţe de management al conflictelor	5	27
Competenţe de gestionare şi administrare a resurselor	6	23
Competenţe TIC	7	10
Aspecte legislative	8	16
Evaluare	9	4
Competenţe de *selfmanagement*	10	10
Ccompetenţe de management educaţional	11	22

Tabelul 3: ierarhia competenţelor dobândite în urma studiului individual.



Graficul 7: competenţele dobândite în urma studiului individual (calcul procentual din numărul total de răspunsuri).

Itemul 9. Aţi urmat un curs de formare în management educaţional? Dacă da, menţionaţi competenţele dobândite.

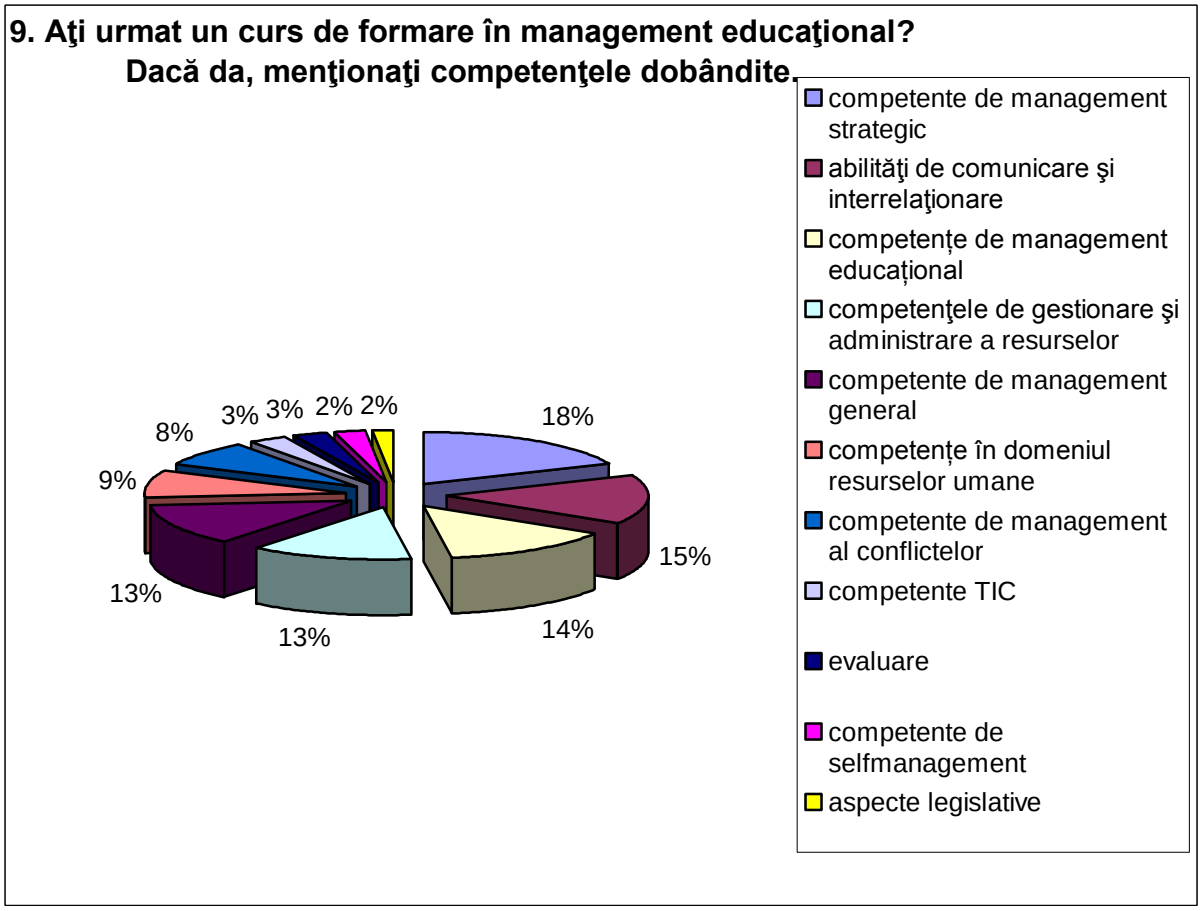
Un număr de 119 subiecţi (79% din total) confirmă că au urmat un curs de formare în management educaţional. Au fost completate 295 variante privind competenţele dobândite.

Respondenţii au menţionat pe primele trei locuri, respectiv: *competentele de management strategic, abilităţile de comunicare şi inter-relaţionare şi competenţele de management educaţional*.

Pe primul loc se află plasate competenţele de *management strategic*, ca fiind obţinute în urma formării. Putem trage concluzia că formarea poate ajuta într-un mod decisiv la producerea acestor competenţe, dacă există cadrul, informaţia, sprijinul imediat prin sfatul formatorilor şi al celorlalţi formabili. *Abilităţile de comunicare şi inter-relaţionare,* plasate pe locul al 2-lea în răspunsurile la acest item, se află pe locul 3 în nevoile resimţite de directori şi pe locul 2 în competenţele dobândite prin studiu individual.

Competenţele dobândite în urma studiului individual	**Locul în ierarhie**	**Nr. de răspunsuri**
Abilităţi de comunicare şi inter-relaţionare	1	43
Competenţe în domeniul resurselor umane	2	25
Competenţe de management strategic	3	53
Competenţe de management general	4	36
Competenţe de management al conflictelor	5	22
Competenţe de gestionare şi administrare a resurselor	6	37
Competenţe TIC	7	8
Aspecte legislative	8	5
Evaluare	9	8
Competenţe de *selfmanagement*	10	7
Competenţe de management educaţional	11	39

Tabelul 4: ierarhia competenţelor dobândite în urma cursurilor de formare în management educaţional.



Graficul 8: competenţele dobândite în urma cursurilor de formare în management educaţional (calcul procentual din numărul total de răspunsuri).

Itemul 10. Aţi urmat un masterat în management educaţional? Dacă da, menţionaţi competenţele dobândite.

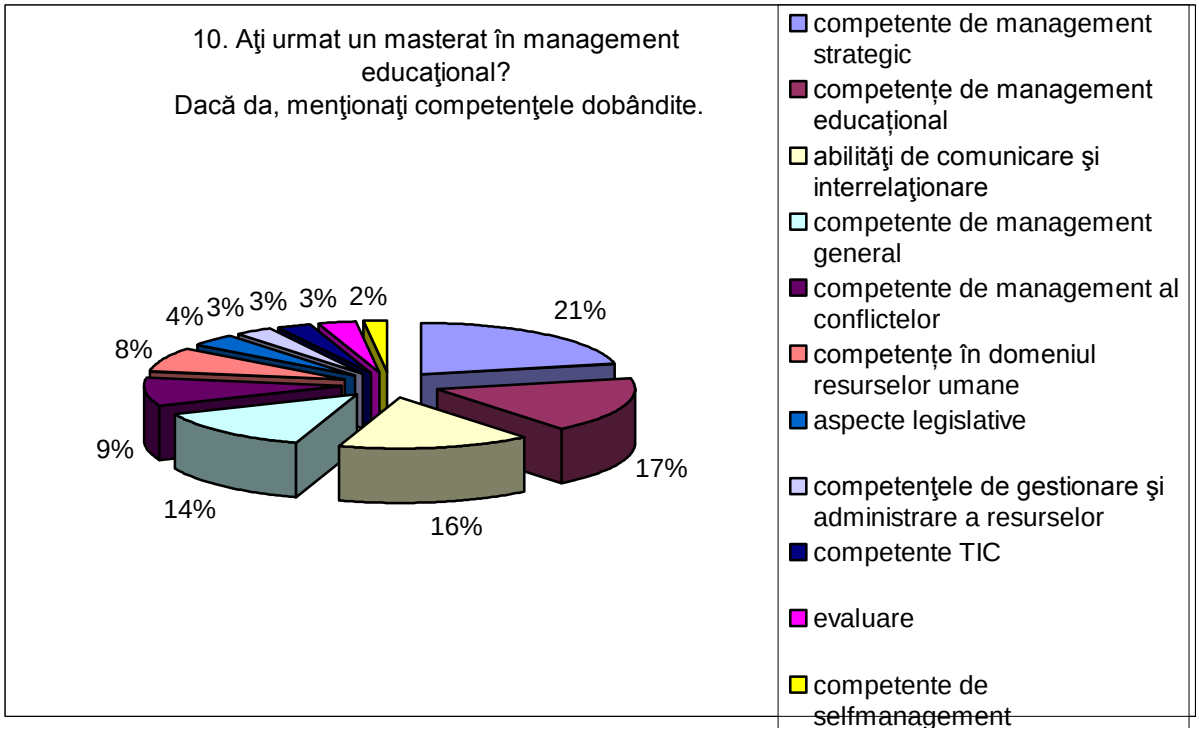
Un număr 80 de directori din cei 150 chestionaţi (53% dintre aceştia) au răspuns că au urmat un curs de masterat în management educaţional.

În urma analizei răspunsurilor oferite, pe primele trei locuri sunt categoriile *competenţe de management strategic, competenţe de management educaţional, abilităţi de comunicare şi inter-relaţionare.*

Aceste categorii se suprapun peste cele identificate drept competenţe în dobândite în urma activităţilor de formare şi, parţial, pe cele obţinute prin studiu individual.

Competenţele dobândite în urma studiului individual	**Locul în ierarhie**	**Nr. de răspunsuri**
Abilităţi de comunicare şi inter-relaţionare	1	16
Competenţe în domeniul resurselor umane	2	8
Competenţe de management strategic	3	22
Competenţe de management general	4	14
Competenţe de management al conflictelor	5	9
Competenţe de gestionare şi administrare a resurselor	6	3
Competenţe TIC	7	3
Aspecte legislative	8	4
Evaluare	9	3
Competenţe de *selfmanagement*	10	2
Ccompetenţe de management educaţional	11	18

Tabelul 5: ierarhia competenţelor dobândite în urma cursurilor de masterat în management educaţional.

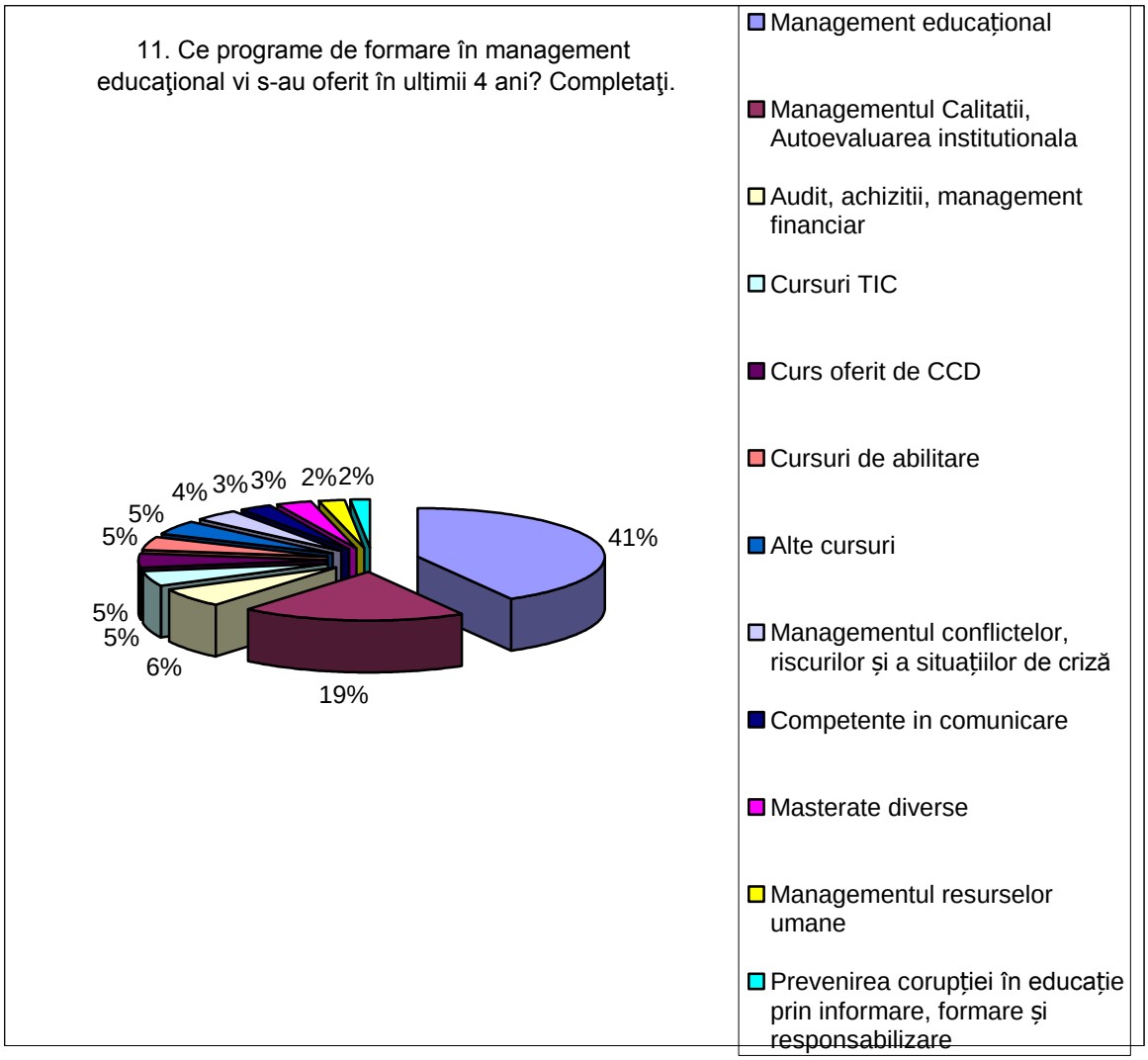


Graficul 9: competenţele dobândite în urma cursurilor de masterat în management educaţional (calcul procentual din numărul total de răspunsuri).

Itemul 11. Ce programe de formare în management educaţional vi s-au oferit în ultimii 4 ani?

Un număr 101 de respondenţi din cei 150 au indicat programele de formare în management educaţional care li s-au oferit în ultimii 4 ani, ca procent fiind 67,3% .

Respondenţii au menţionat ca ofertă de programe de formare pe primele trei locuri, respectiv: management educaţional, managementul calităţii, audit, achiziţii şi management financiar.



Graficul 10: programe de formare în management educaţional oferite subiecţilor în ultimii 4 ani (calcul procentual din numărul total de răspunsuri).

Itemul 12. Consideraţi că este necesar să fie implementat un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar prin care aceştia să primească consiliere în ceea ce priveşte problemele manageriale?

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Da	91.2%	135
2. Nu	5.4%	8
3. Nu ştiu/Non-răspuns	3.4%	7

Tabelul 12: opinia respondenţilor privind necesitatea implementării unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar.

Marea majoritate a respondenţilor (91,2%) consideră că este necesară implementarea unui program de mentorat pentru directorii debutanţi, prin care aceştia să primească consiliere în managementul educaţional. Procentul ridicat de răspunsuri favorabile arată disponibilitatea directorilor pentru acest tip de activitate. Faptul că aproape acelaşi procent de respondenţi (v. Tabelul 12) susţin că e necesar să fie implementat un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar, vine ca o confirmare a răspunsurilor la întrebarea 12.

Itemul 13. Consideraţi că este necesar să fie implementat un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar?

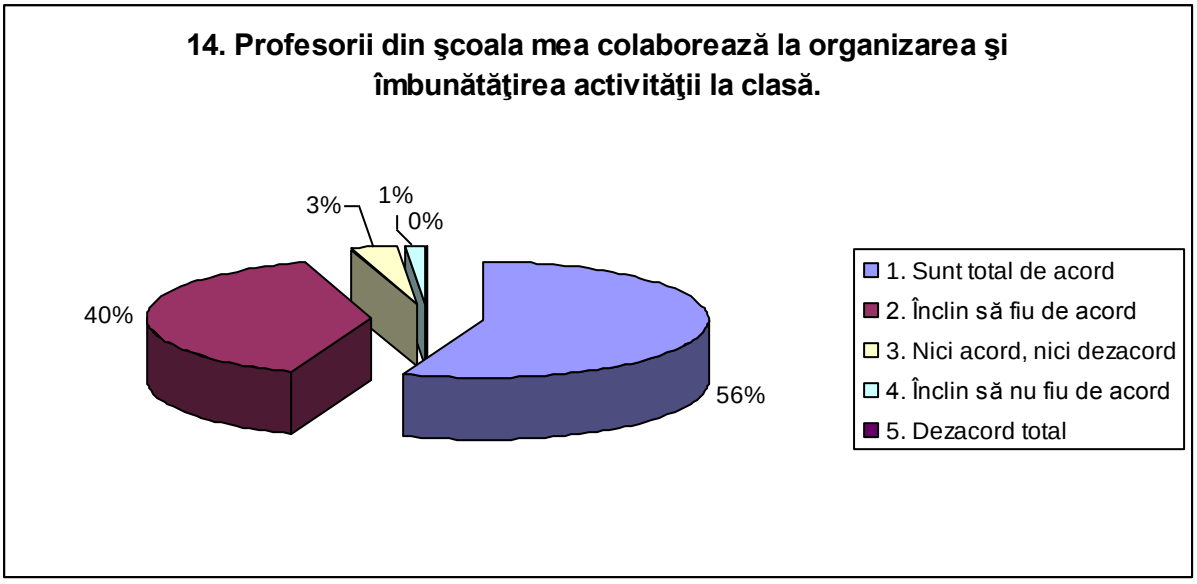
Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Da	91.1%	133
2. Nu	4.1%	6
3. Nu ştiu/Non-răspuns	4.8%	11

Tabelul 6: opinia respondenţilor privind necesitatea implementării un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar prin care aceştia să primească consiliere în ceea ce priveşte problemele manageriale (calcul procentual).

Răspunsul categoric al subiecţilor privind necesitatea implementării unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar (91% afirmativ) ne conduce la concluzia că este necesară elaborarea unui curriculum specific şi întocmirea documentaţiei pentru a fi pusă la dispoziţia MEN.

Itemii 14-19. Şcoala ca organizaţie care învaţă

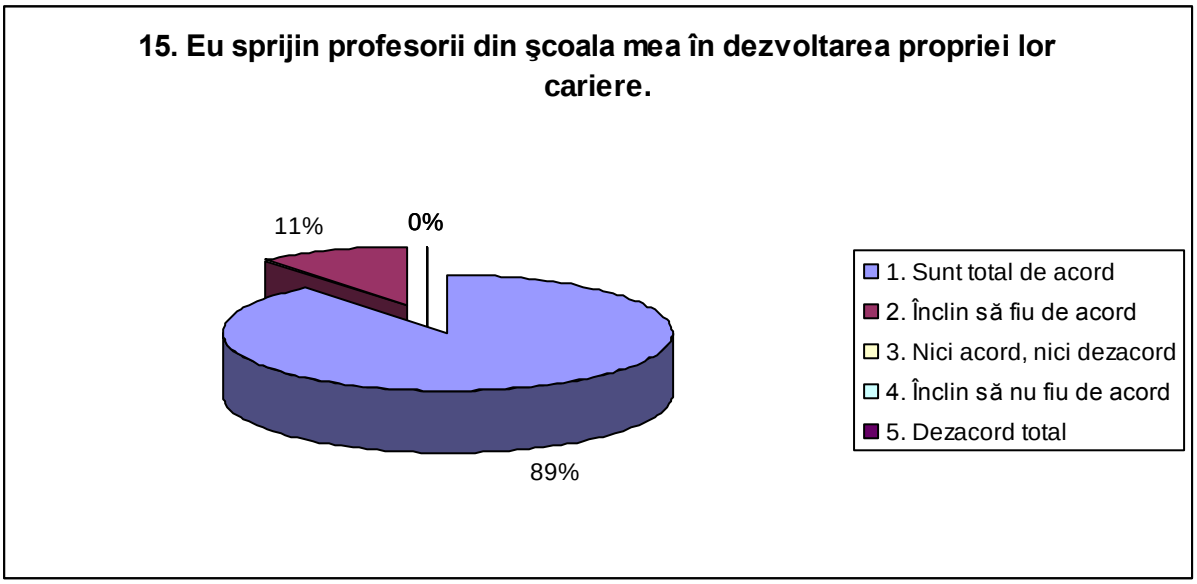
Itemul 14. Profesorii din şcoala mea colaborează la organizarea şi îmbunătăţirea activităţii la clasă.



Graficul 11: profesorii din şcoala mea colaborează la organizarea şi îmbunătăţirea activităţii la clasă (calcul procentual).

Acest item este primul din seria de întrebări privind climatul organizaţional şi încrederea în colectivul şcolii. Punctajul auto-apreciativ (circa 96 %) privind colaborarea dintre profesori în vederea îmbunătăţirii activităţii la clasă arată cunoaşterea normei sociale admisibile într-o şcoală, adică sprijinul reciproc, colaborarea şi tendinţa spre progres. Aspectele critice sunt puţine, supraevaluarea şi viziunea în "roz" fiind, din păcate, reflexe.

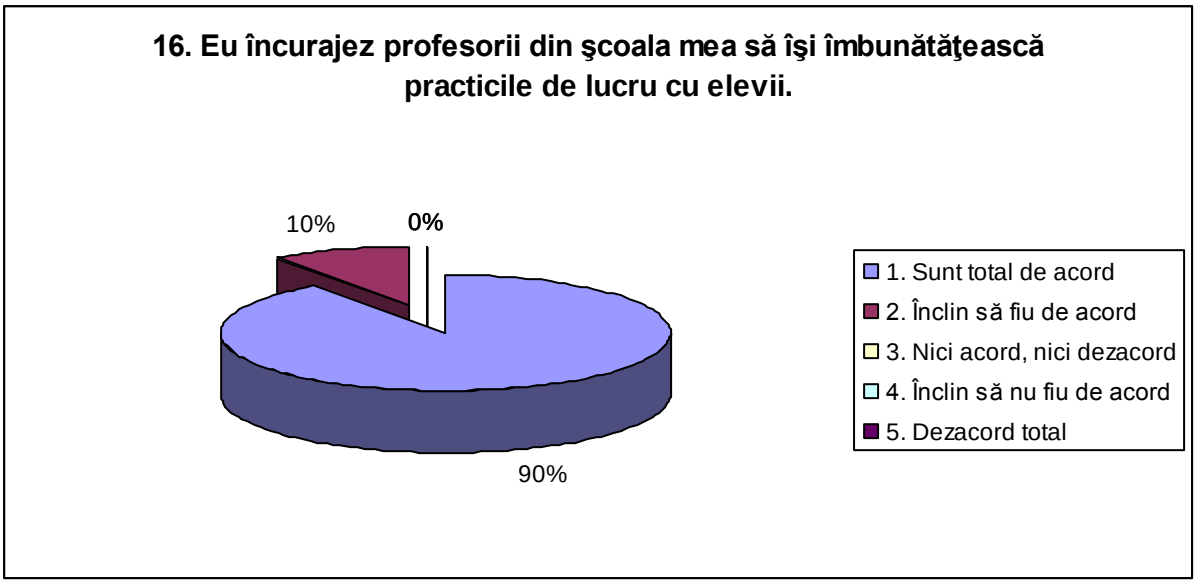
Itemul 15. Eu sprijin profesorii din şcoala mea în dezvoltarea propriei lor cariere.



Graficul 12: eu sprijin profesorii din şcoala mea în dezvoltarea propriei lor cariere (calcul procentual).

O caracteristică importantă a *leadership*-ului o constituie implicarea în dezvoltarea organizaţiei. Directorii consideră în mare majoritate (89%) că sprijină profesorii din şcoală în dezvoltarea propriei cariere. În cazul răspunsurilor afirmative cu procent foarte ridicat, este necesară conceperea unor chestionare care să solicite explicit metodele prin care directorii realizează aceste practici.

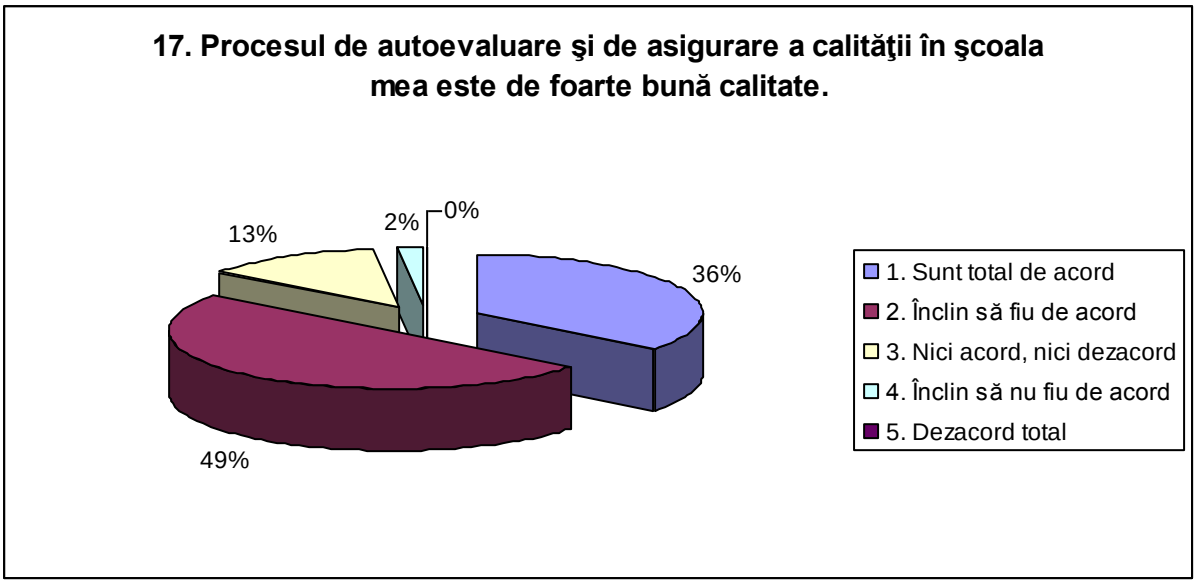
Itemul 16. Eu încurajez profesorii din şcoala mea să îşi îmbunătăţească practicile de lucru cu elevii.



Graficul 13: eu încurajez profesorii din şcoala mea să îşi îmbunătăţească practicile de lucru cu elevii. (calcul procentual).

Directorii sunt de acord în mare majoritate (90%) că încurajează profesorii să îşi îmbunătăţească practicile de lucru cu elevii. Detalierea întrebărilor printr-un instrument de îmbunătăţire a activităţii proprii poate fi utilă într-o şcoală care doreşte introducerea de metode noi de lucru cu elevii.

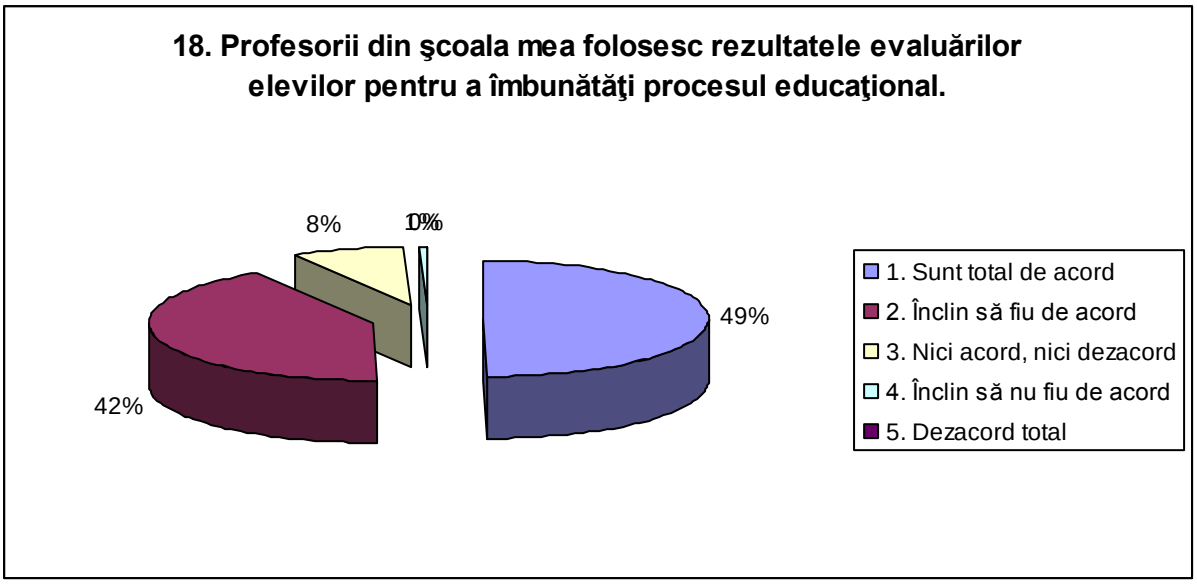
Itemul 17. Procesul de autoevaluare şi de asigurare a calităţii în şcoala mea este de foarte bună calitate.



Graficul 14: procesul de autoevaluare şi de asigurare a calităţii în şcoala mea este de foarte bună calitate (calcul procentual).

La acest item, există o plajă mai largă de răspunsuri – în primul rând, aici există probe, şi un cadru formal elaborat (metodologia ARACIP), care poate fi contrapus unui răspuns complezent. Spre deosebire de aceste item, itemii 14, 15, 16 nu sunt cuantificaţi, de regulă, prin inspecţii de specialitate sau alt tip de control sau autoevaluare, în aşa fel încât directorii să dispună de o scală prin care să poată răspunde cu mai multă obiectivitate, şi, în consecinţă, să gândească mai precis în privinţa problemelor abordate de aceşti itemi.

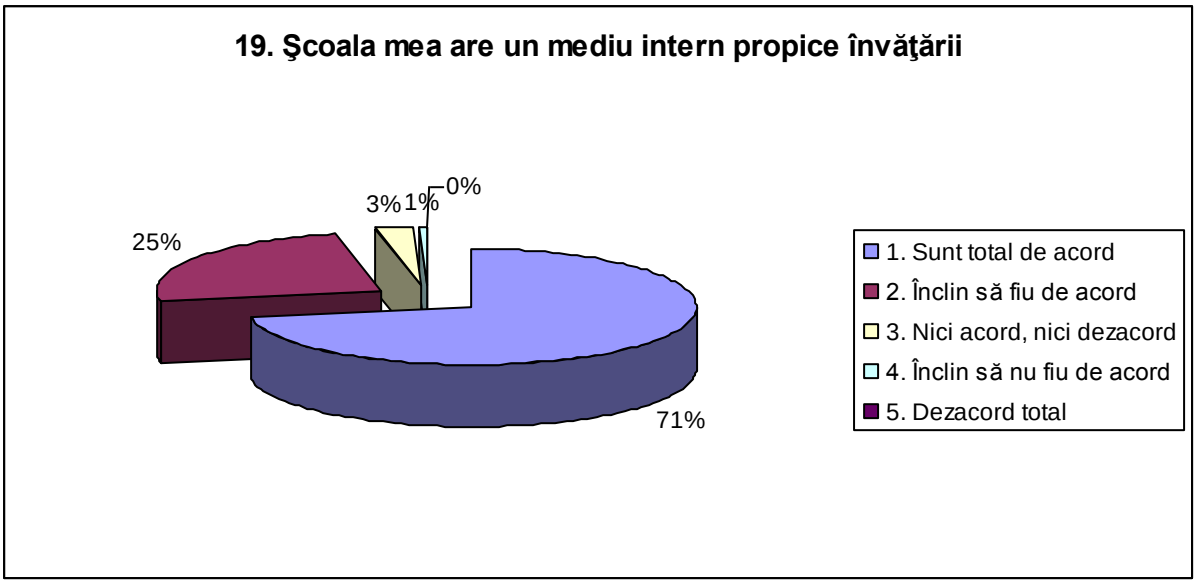
Itemul 18. Profesorii din şcoala mea folosesc rezultatele evaluărilor elevilor pentru a îmbunătăţi procesul educaţional.



Graficul 15: profesorii din şcoala mea folosesc rezultatele evaluărilor elevilor pentru a îmbunătăţi procesul educaţional (calcul procentual).

Acest item, care este uşor identificabil ca fiind un "*must*" al activităţii didactice, comportă un răspuns gradat din partea subiecţilor. Este o întrebare pe care un director va trebui să o detalieze, deoarece rezultatele slabe la învăţătură ale elevilor arată că un răspuns complezent sau neglijarea acestui aspect duce la instituirea cercului vicios: rezultate slabe - dezinteres faţă de activitate - indisciplină – eşec şcolar.

Itemul 19. Şcoala mea are un mediu intern propice învăţării.



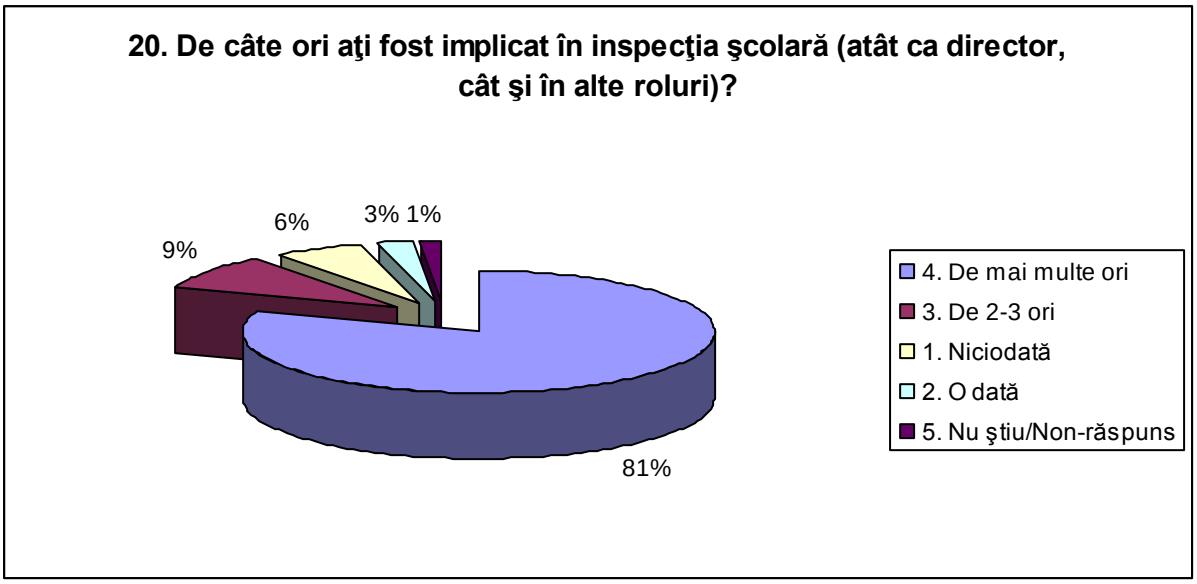
Graficul 16: Şcoala mea are un mediu intern propice învăţării (calcul procentual).

Mediul intern propice învăţării ar trebui să fie definitoriu pentru un mediu şcolar, a fi propice învăţării comportă mai multe atribute, majoritatea dintre acestea fiind măsurabile: spaţiu ergonomic, plăcut, bine structurat şi organizat, bine dotat, relaţiile stabilite între diverşii actori educaţional etc. Marea majoritate (71%) dintre subiecţi consideră că şcoala lor este întru totul propice învăţării, alţii (25%) sunt puţin mai rezervaţi, doar 4 procente dintre directori manifestând dubii serioase în această problemă. De aici, o întrebare: ce pot face eu, ca director, pentru ca şcoala să devină propice învăţării, dar…şi ce nu pot face.

În concluzie, se poate evidenţia o atitudine generală de supraevaluare a directorilor în ceea ce priveşte caracterizarea mediului şcolar.

Itemii 20-37. Inspecţia şcolară ca mijloc de perfecţionare a directorilor şi de îmbunătăţire a activităţii şcolii

Itemul 20. De câte ori aţi fost implicat în inspecţia şcolară (atât ca director, cât şi în alte roluri)?



Graficul 17: implicarea subiecţilor în inspecţia şcolară (calcul procentual).

Marea majoritate a directorilor (81%) au fost implicaţi de mai multe ori în inspecţia şcolară, în diverse roluri. Din perspectiva temei prezentei cercetări, considerăm că este important ca un mentor pentru directorii debutanţi să fie familiarizat cu inspecţia şcolară.

Itemul 21. Când a avut loc ultima inspecţie în şcoala dvs.?

Când a avut loc ultima inspecţie în şcoală	Procent
În anul…	98.6%
Nu ştiu/non - răspuns	2.8%

Tabelul 7: când a avut loc ultima inspecţie în şcoală (calcul procentual).

Majoritatea covârşitoare a directorilor (98,6%) afirmă că în şcoala lor a fost cel puţin o inspecţie în ultimii ani; majoritatea inspecţiilor şcolare au avut loc pentru directorii din eşantion în anii 2012-2014.

Anul	Nr. răspunsuri
1999	1
2000	1
2001	2
2003	1
2004	1
2005	1
2007	2
2008	3
2009	1
2010	3
2011	1
2012	10
2013	30
2014	72

Tabelul 8: anul în care a avut loc ultima inspecţie în şcoală.

Itemul 22. Şcoala dumneavoastră a fost inspectată în ultimii 4 ani?

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Da	84.1%	122
2. Nu	15.2%	22
3. Nu ştiu/Non-răspuns	0.7%	1

Tabelul 9: inspectarea şcolii în ultimii 4 ani.

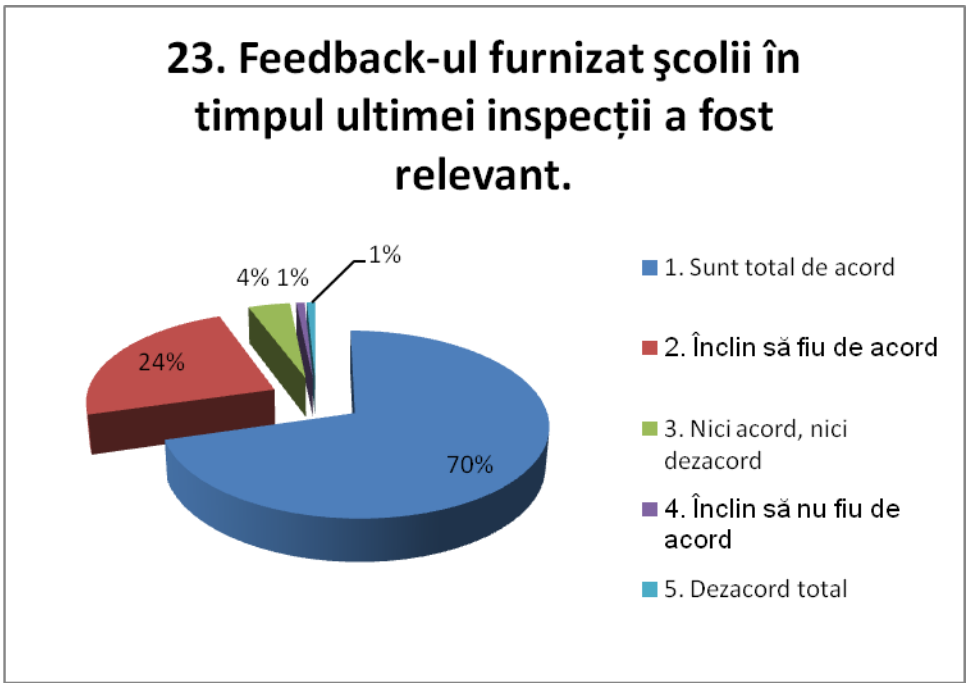
Acest item, împreună cu cel anterior, precizează că în ultimii 4 ani un procent de 84% dintre şcolile din eşantion au avut inspecţii şcolare.

Itemul 23. *Feedback*-ul furnizat şcolii în timpul ultimei inspecţii a fost relevant.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	70.5%	86
2. Înclin să fiu de acord	23.8%	29
3. Nici acord, nici dezacord	4.1%	5
4. Înclin să nu fiu de acord	0.8%	1
5. Dezacord total	0.8%	1
Răspunsuri		**122**
Non-răspunsuri		**30**

Tabelul 10: gradul de acord privind relevanţa *feedback*-ului furnizat şcolii în timpul ultimei inspecţii.

Importanţa inspecţiei şcolare rezidă în primul rând în calitatea *feedback*-ului primit de şcoală de la inspectori. Directorii afirmă în proporţie de 70% că acest *feedback* a fost relevant, dar aproape 24% nu ar acorda uşor un calificativ foarte bun acestui *feedback*, ceea ce înseamnă că au existat unele probleme de comunicare între echipas de profesori a şcolii şi echipa de inspectori şcolari.



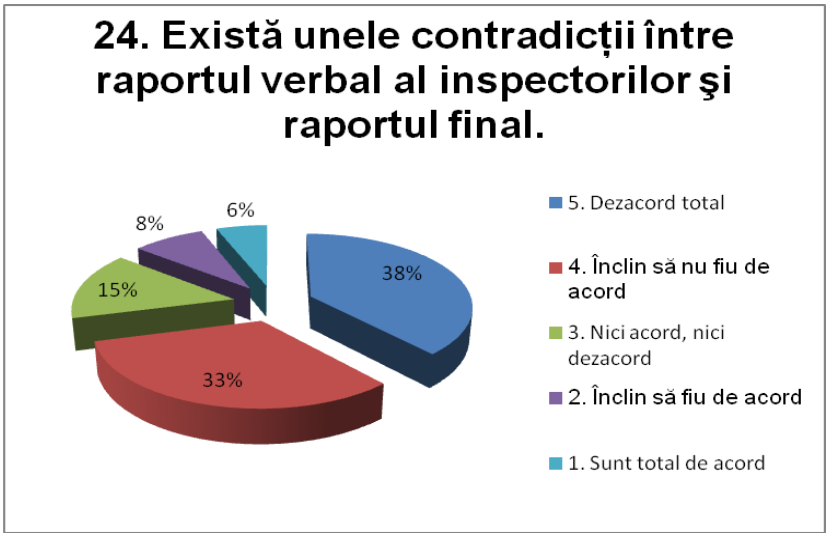
Graficul 18: gradul de acord privind relevanţa *feedback*-ului furnizat şcolii în timpul ultimei inspecţii (calcul procentual rotunjit).

Itemul 24. Există unele contradicţii între raportul verbal al inspectorilor şi raportul final.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	5.8%	7
2. Înclin să fiu de acord	8.3%	10
3. Nici acord, nici dezacord	15.0%	18
4. Înclin să nu fiu de acord	32.5%	39
5. Dezacord total	38.3%	46
Răspunsuri		**120**
Non-răspunsuri		**32**

Tabelul 11: gradul de acord privind existenţa unor contradicţii între raportul verbal al inspectorilor şi raportul final.

În domeniul coerenţei activităţii echipelor de inspectori, acest item arată că sunt destule probleme. Aproape 15% dintre directori arată că există discrepanţe între ceea ce se spune şi ceea ce se scrie în rapoartele de inspecţie şi tot 15% nu au o opinie fermă.



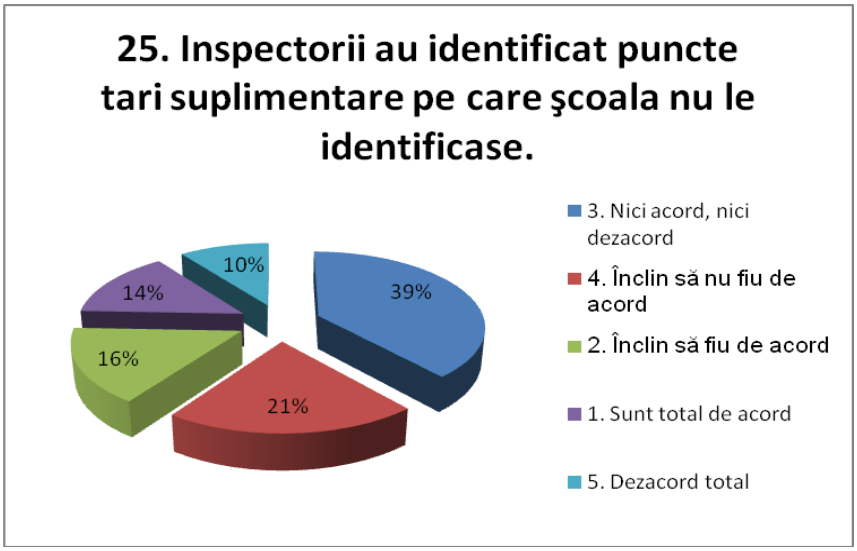
Graficul 19: gradul de acord privind existenţa unor contradicţii între raportul verbal al inspectorilor şi raportul final (calcul procentual rotunjit).

Itemul 25. Inspectorii au identificat puncte tari suplimentare pe care şcoala nu le identificase.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	14.3%	17
2. Înclin să fiu de acord	16.0%	19
3. Nici acord, nici dezacord	38.7%	46
4. Înclin să nu fiu de acord	21.0%	25
5. Dezacord total	10.1%	12
Răspunsuri		**119**
Non-răspunsuri		**33**

Tabelul 12: gradul de acord privind identificarea de către inspectori de puncte tari suplimentare pe care şcoala nu le identificase.

O parte din valoarea adăugată de o inspecţie este dată de confirmarea că lucrurile pozitive pe care le cunosc factorii de decizie despre şcoala lor sunt remarcate şi de inspectori, dar, şi mai important, că viziunea inspectorului permite depăşirea faptului cunoscut, relevând valenţe noi pe care directorii nu le-au remarcat, sau cu care s-au obişnuit. Circa 30% din respondenţi au sesizat că şcoala lor avea puncte tari nesesizate şi , ca atare, nevalorificate. Aproximativ acelaşi procent de respondenţi se află de cealaltă parte a baricadei, ceea ce indică probleme de percepţie a situaţiei din şcoală şi lacune în pregătirea directorilor.



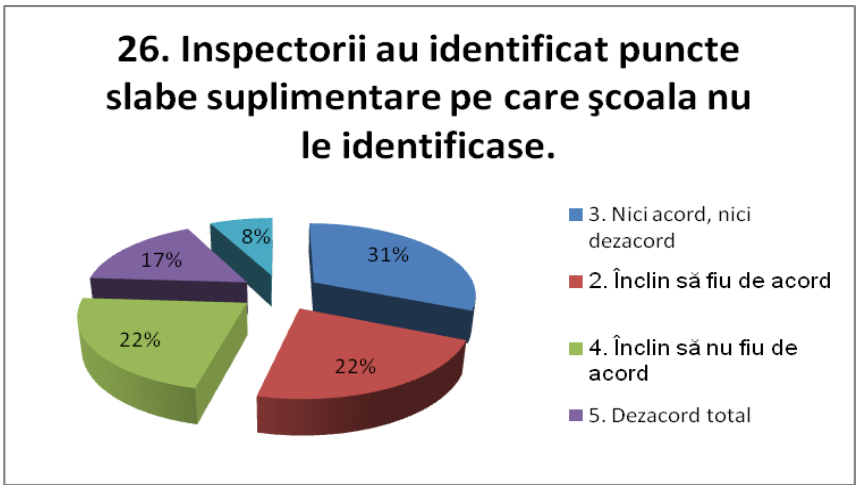
Graficul 20: gradul de acord privind identificarea de către inspectori de puncte tari suplimentare pe care şcoala nu le identificase (calcul procentual rotunjit).

Itemul 26. Inspectorii au identificat puncte slabe suplimentare pe care şcoala nu le identificase.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	7.4%	9
2. Înclin să fiu de acord	22.3%	27
3. Nici acord, nici dezacord	31.4%	38
4. Înclin să nu fiu de acord	22.3%	27
5. Dezacord total	16.5%	20
Răspunsuri		**121**
Non-răspunsuri		**31**

Tabelul 13: gradul de acord privind identificarea de către inspectori de puncte slabe suplimentare pe care şcoala nu le identificase.

La nivel general, tendinţele semnalate de răspunsurile la acest item sunt similare cu cele de la itemul anterior, cu diferenţa semnificativă că procentul celor care sunt total de acord cu aserţiunea este cu 50% mai mic în acest caz, ceea ce indică o oarecare nesiguranţă în evaluarea situaţiei, a cărei rădăcină trebuie să o căutăm tot în lacunele din pregătirea directorilor.

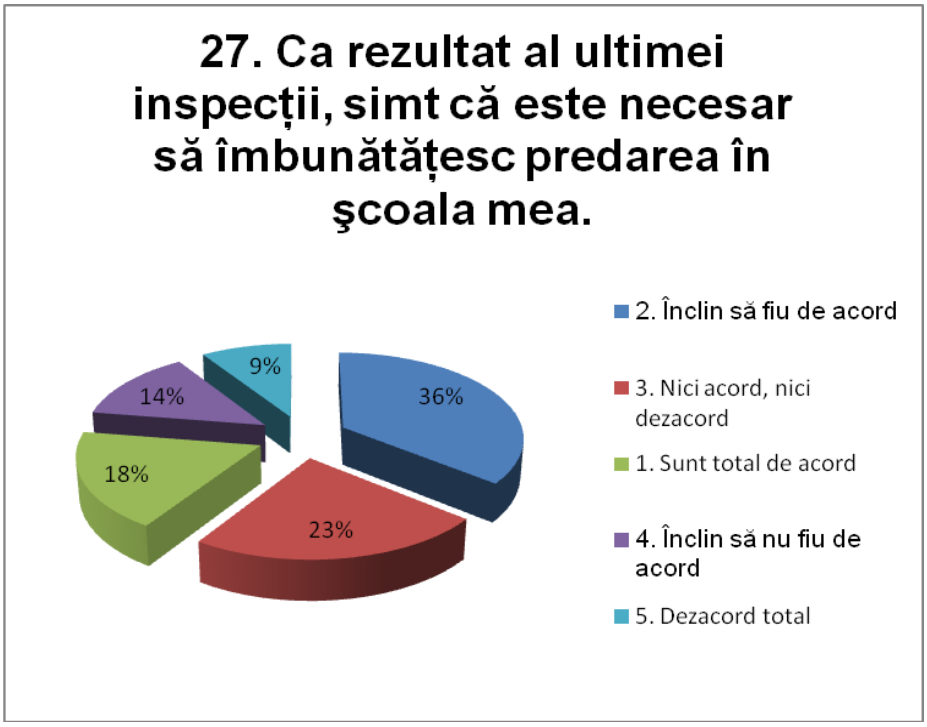


Graficul 21: gradul de acord privind identificarea de către inspectori de puncte slabe suplimentare pe care şcoala nu le identificase (calcul procentual rotunjit).

Itemul 27. Ca rezultat al ultimei inspecţii, simt că este necesar să îmbunătăţesc predarea în şcoala mea.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	18.3%	22
2. Înclin să fiu de acord	35.8%	43
3. Nici acord, nici dezacord	23.3%	28
4. Înclin să nu fiu de acord	13.3%	16
5. Dezacord total	9.2%	11
Răspunsuri		**120**
Non-răspunsuri		**32**

Tabelul 14: gradul de acord privind îmbunătăţirea predării ca rezultat al ultimei inspecţii.



Graficul 22: gradul de acord privind îmbunătăţirea predării ca rezultat al ultimei inspecţii (calcul procentual rotunjit).

Raportul de inspecţie, discuţiile purtate în timpul inspecţiei au impact asupra personalului şcolii, al elevilor şi părinţilor. Nevoia de a acţiona a directorului, pe lângă că este dictată de rezultatele inspecţiei (constrângere) poate fi determinată şi de impactul emoţional. Nevoia de îmbunătăţire a predării în urma inspecţiei, într-o măsură hotărîtoare, se regăseşte la un procent de 36% dintre subiecţi.

Itemul 28. Recomandările făcute la ultima inspecţie presupun resurse suplimentare pe care noi nu le avem în acest moment.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Da	39.7%	48
2. Nu	52.1%	63
3. Nu ştiu/Non-răspuns	8.3%	10
Răspunsuri		**121**
Non-răspunsuri		**32**

Tabelul 14: recomandările făcute la ultima inspecţie presupun resurse suplimentare pe care noi nu le avem în acest moment.

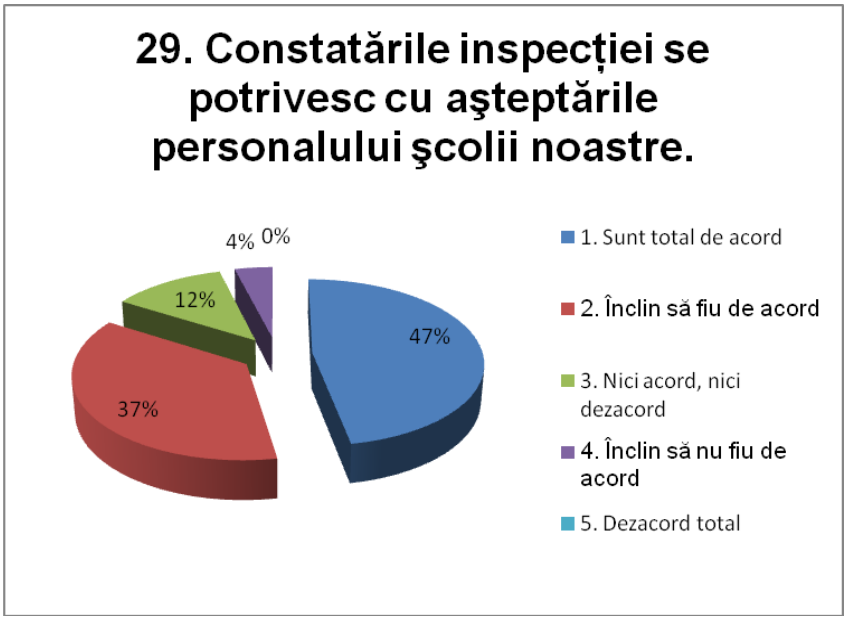
Acest item arată că un procent de aproape 40% dintre directorii care au avut inspecţie în şcoală consideră că a pune în aplicare recomandările inspecţiei necesită resurse suplimentare pe care nu le au în acest moment. De aceea, este necesară insistenţa pe planurile de dezvoltare ale şcolii şi pe proiectele de buget corect întocmite. De multe ori, aici există un conflict potenţial între şcoală, ca având în responsabilitate obiectivele educaţionale (care, vedem, necesită costuri suplimentare pentru îndeplinire), şi Consiliul Local, responsabil cu aprobarea bugetului şcolii.

Itemul 29. Constatările inspecţiei se potrivesc cu aşteptările personalului şcolii noastre.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	47.2%	58
2. Înclin să fiu de acord	36.6%	45
3. Nici acord, nici dezacord	12.2%	15
4. Înclin să nu fiu de acord	4.1%	5
5. Dezacord total	0.0%	0
Răspunsuri		**123**
Non-răspunsuri		**30**

Tabelul 15: gradul de acord privind potrivirea aşteptărilor personalului şcolii cu constatările inspecţiei.

Un procent de circa 16% dintre subiecţi consideră că aşteptările personalului şcolii nu au corespuns deloc sau aproape deloc cu constatările inspecţiei. Este un procent îngrijorător de mare, ţinând cont de faptul că există un proces de autoevaluare, cel puţin formal, bine structurat, iar consiliul de administraţie al şcolii întocmeşte analize periodice, care sunt aduse la cunoştinţa personalului.



Graficul 23: gradul de acord privind potrivirea aşteptărilor personalului şcolii cu constatările inspecţiei (calcul procentual rotunjit).

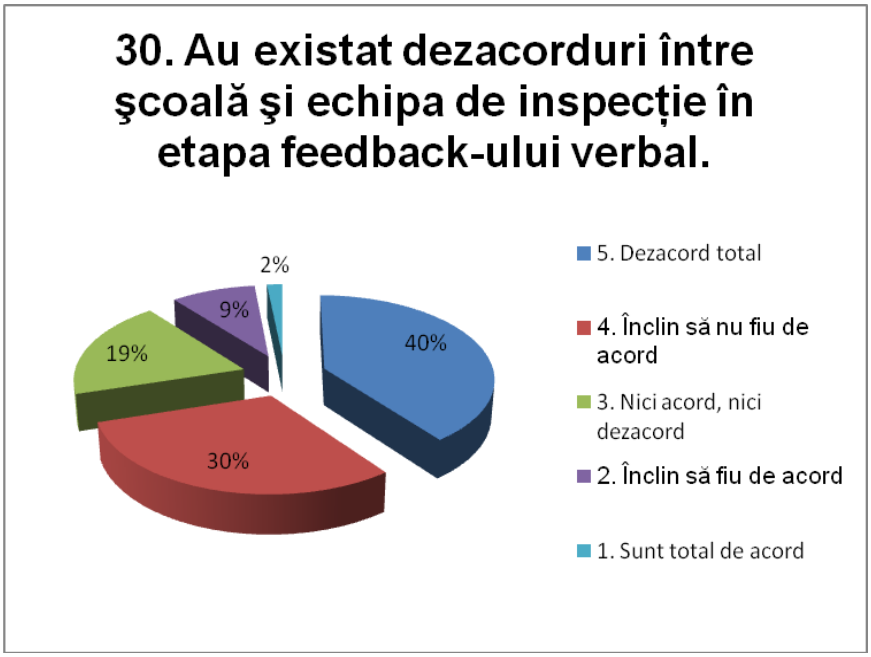
Itemul 30. Au existat dezacorduri între şcoală şi echipa de inspecţie în etapa *feedback*-ului verbal.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	1.7%	2
2. Înclin să fiu de acord	9.1%	11
3. Nici acord, nici dezacord	19.0%	23
4. Înclin să nu fiu de acord	30.6%	37
5. Dezacord total	39.7%	48
Răspunsuri		**121**
Non-răspunsuri		**32**

Tabelul 16: gradul de acord privind existenţa unor dezacorduri între şcoală şi echipa de inspecţie în etapa *feedback*-ului verbal.

Procesul normal de stabilire a aspectelor care vor fi reţinute în raportul de inspecţie scris este inerent conflictual, deoarece cei inspectaţi încearcă să îmbunătăţească rezultatele evaluărilor, producând dovezi, argumente etc. Un procent important dintre subiecţi,

aproape 11%, consideră că au existat asemenea dezacorduri, între echipa de inspecţie şi reprezentanţii şcolii.



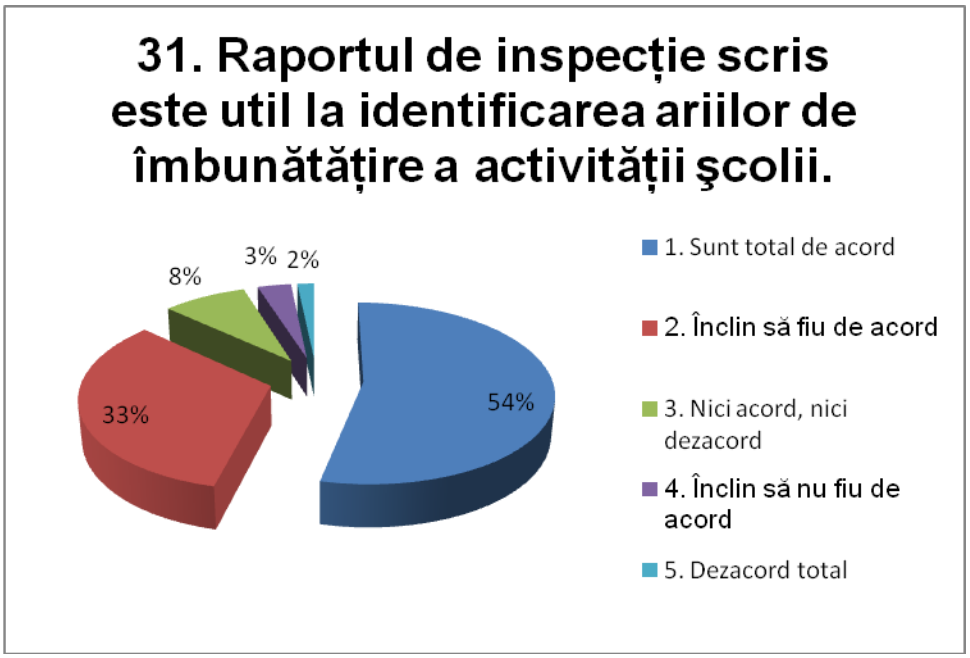
Graficul 24: gradul de acord privind existenţa unor dezacorduri între şcoală şi echipa de inspecţie în etapa *feedback*-ului verbal (calcul procentual rotunjit).

Itemul 31. Raportul de inspecţie scris este util la identificarea ariilor de îmbunătăţire a activităţii şcolii.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	53.7%	65
2. Înclin să fiu de acord	33.1%	40
3. Nici acord, nici dezacord	8.3%	10
4. Înclin să nu fiu de acord	3.3%	4
5. Dezacord total	1.7%	2
Răspunsuri		**121**
Non-răspunsuri		**32**

Tabelul 17: gradul de acord privind utilitatea raportului de inspecţie scris la identificarea ariilor de îmbunătăţire a activităţii şcolii.

Utilitatea raportului de inspecţie scris, chiar a unuia defavorabil (sau mai ales) constă în recomandările făcute, în cauzele identificate şi în informaţiile transmise celor inspectaţi de către echipa de inspectori. Aproximativ 87% dintre subiecţi - un procent covârşitor - recunosc utilitatea documentului de inspecţie.



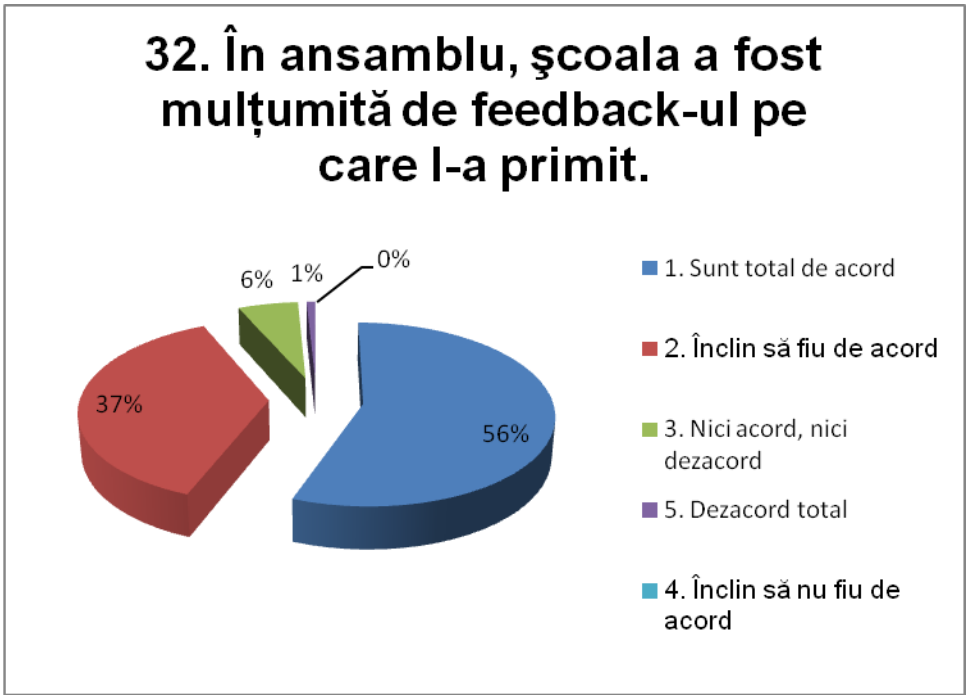
Graficul 25: gradul de acord privind utilitatea raportului de inspecţie scris la identificarea ariilor de îmbunătăţire a activităţii şcolii (calcul procentual rotunjit).

Itemul 32. În ansamblu, şcoala a fost mulţumită de *feedback*-ul pe care l-a primit.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	55.8%	67
2. Înclin să fiu de acord	37.5%	45
3. Nici acord, nici dezacord	5.8%	7
4. Înclin să nu fiu de acord	0.0%	0
5. Dezacord total	0.8%	1
Răspunsuri		**120**
Non-răspunsuri		**33**

Tabelul 18: gradul de acord privind mulţumirea şcolii cu *feedback*-ul pe care l-a primit.

Peste 93% dintre subiecţi – cvasitotalitatea respondenţilor – spun că şcoala a fost mulţumită de *feedback*-ul pe care l-a primit de la echipa de inspecţie, ceea ce poate însemna că inspecţia se desfăşoară în parametri corespunzători sau poate că e vorba doar de conformism şi teamă. Procentul de directori nemulţumiţi de feedback-ul primit din partea inspecţiei şcolare este de aproape 7%, un procent, care, în lipsa unor termeni de comparaţie, îl putem considera ca o întrebare deschisă adresată către inspectoratul şcolar, pentru identificarea motivelor şi, eventual, găsirea metodelor de îmbunătăţire a inspecţiei şcolare.



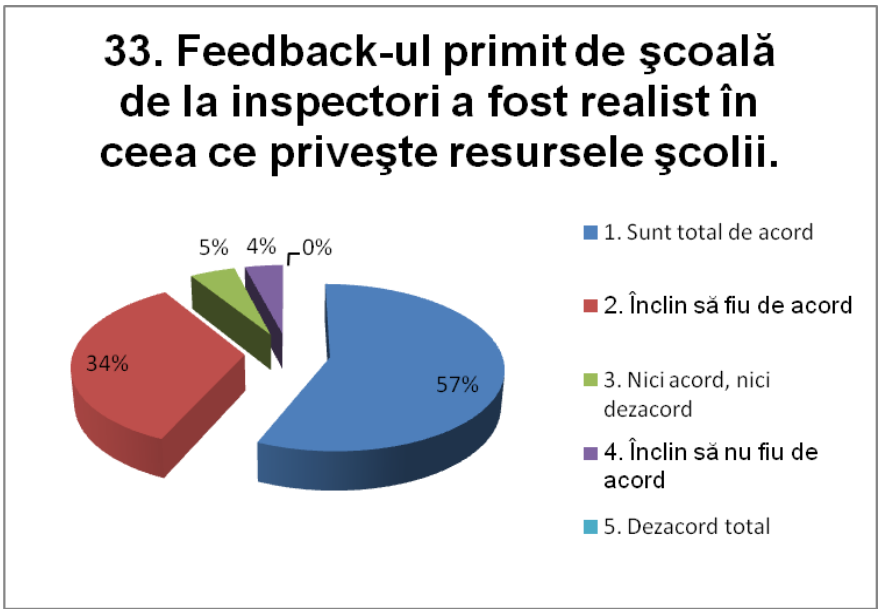
Graficul 26: gradul de acord privind mulţumirea şcolii cu *feedback*-ul pe care l-a primit (calcul procentual rotunjit).

Itemul 33. *Feedback*-ul primit de şcoală de la inspectori a fost realist în ceea ce priveşte resursele şcolii.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	56.6%	69
2. Înclin să fiu de acord	34.4%	42
3. Nici acord, nici dezacord	4.9%	6
4. Înclin să nu fiu de acord	4.1%	5
5. Dezacord total	0.0%	0
Răspunsuri		**122**
Non-răspunsuri		**31**

Tabelul 19: gradul de acord privind realismul *feedback*-ul primit de şcoală de la inspectori în ceea ce priveşte resursele şcolii.

Aproape toţi subiecţii (90%) consideră că *feedback*-ul primit de şcoală de la inspectori a fost realist în ceea ce priveşte resursele şcolii, ceea ce este o notă bună pentru echipele de inspectori.



Graficul 27: gradul de acord privind realismul *feedback*-ul primit de şcoală de la inspectori în ceea ce priveşte resursele şcolii (calcul procentual rotunjit).

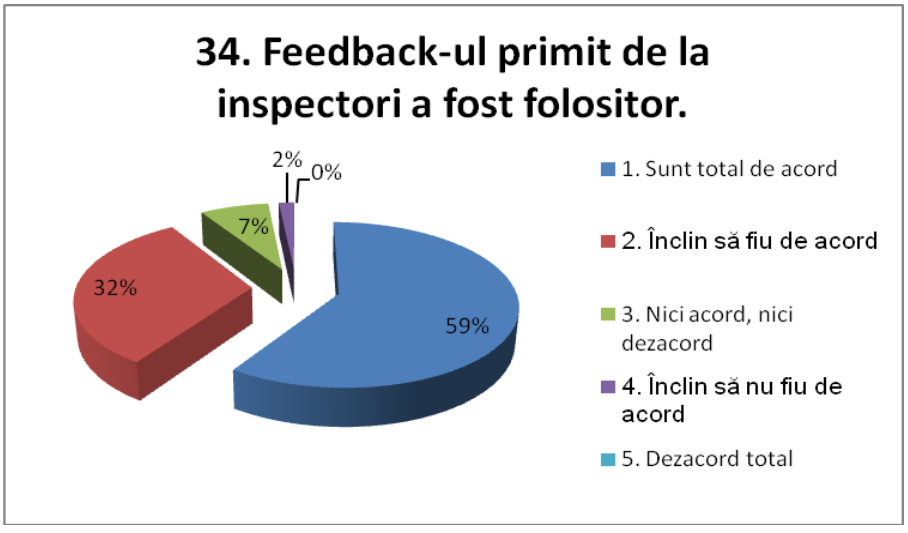
Deşi aproape 40% dintre subiecţi consideră că implementarea recomandărilor făcute la ultima inspecţie necesită resurse suplimentare, doar un procent mic, circa 4%, consideră că aceste recomandări nu sunt realiste în privinţa resurselor.

Itemul 34. *Feedback*-ul primit de la inspectori a fost folositor.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	59.3%	73
2. Înclin să fiu de acord	31.7%	39
3. Nici acord, nici dezacord	7.3%	9
4. Înclin să nu fiu de acord	1.6%	2
5. Dezacord total	0.0%	0
Răspunsuri		**123**
Non-răspunsuri		**30**

Tabelul 20: gradul de acord privind utilitatea *feedback*-ul primit de la inspectori.

Nouăzeci la sută dintre directorii care au răspuns la chestionar consideră că *feedback*-ul primit de la inspectori a fost folositor, procent comparabil cu utilitatea raportului scris (87%).



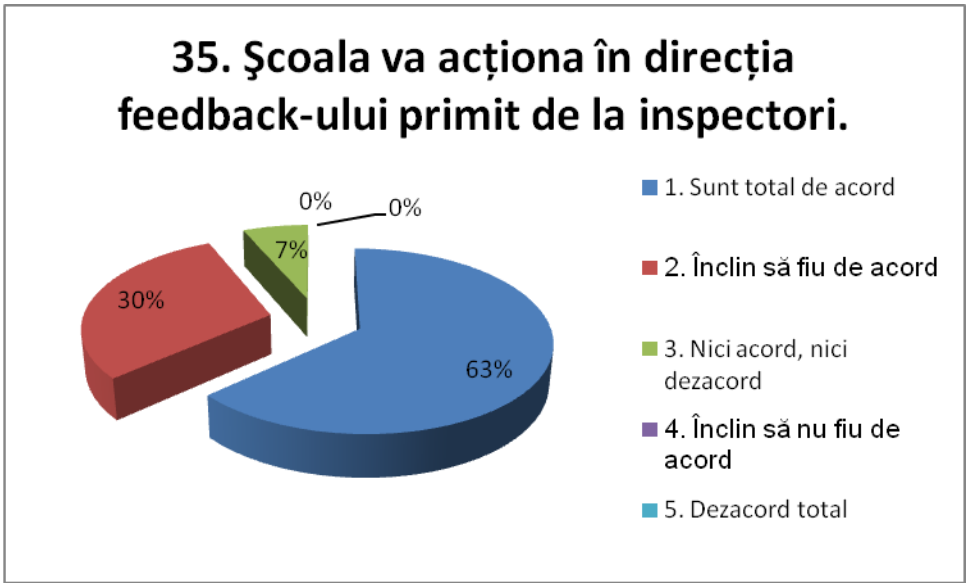
Graficul 28: gradul de acord privind utilitatea *feedback*-ul primit de la inspectori (calcul procentual rotunjit).

Itemul 35. Şcoala va acţiona în direcţia *feedback*-ului primit de la inspectori.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	63.4%	78
2. Înclin să fiu de acord	30.1%	37
3. Nici acord, nici dezacord	6.5%	8
4. Înclin să nu fiu de acord	0.0%	0
5. Dezacord total	0.0%	0
Răspunsuri		**123**
Non-răspunsuri		**30**

Tabelul 21: gradul de acord privind acţiunea şcolii în direcţia *feedback*-ului primit de la inspectori.

Cvasitotalitatea subiecţilor (93,5%) se arată hotărâţi să aducă îmbunătăţiri ale procesului didactic, ca urmare a inspecţiei. Răspunsul favorabil în direcţia recomandărilor inspecţiei arată un grad înalt de conformism, dar nu permite decelarea intenţiei reale de a acţiona.



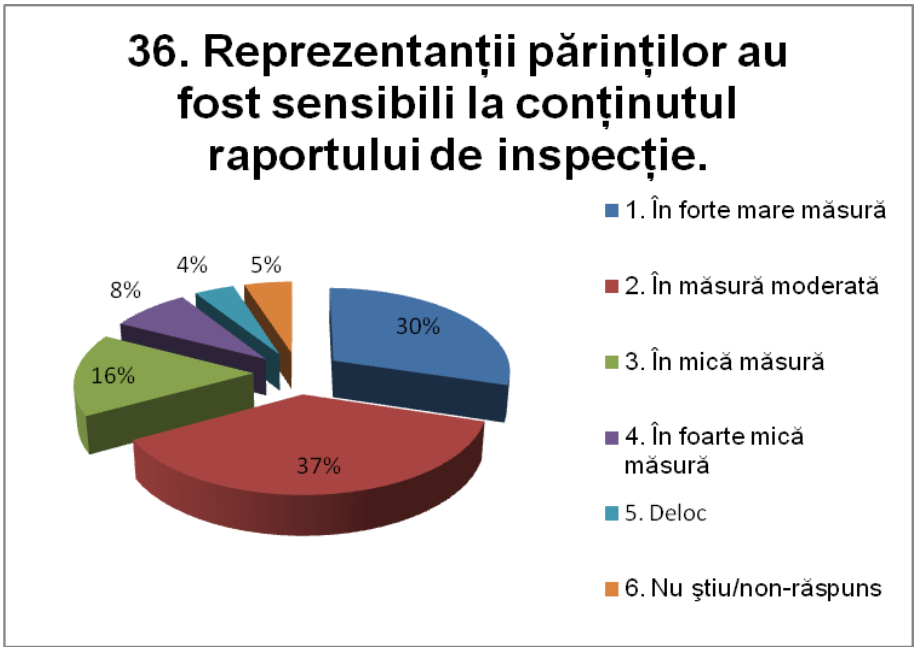
Graficul 29: gradul de acord privind acţiunea şcolii în direcţia *feedback*-ului primit de la inspectori (calcul procentual rotunjit).

Itemul 36. Reprezentanţii părinţilor au fost sensibili la conţinutul raportului de inspecţie.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Sunt total de acord	29.8%	36
2. Înclin să fiu de acord	37.2%	45
3. Nici acord, nici dezacord	15.7%	19
4. Înclin să nu fiu de acord	8.3%	10
5. Dezacord total	4.1%	5
Răspunsuri		**121**
Non-răspunsuri		**32**

Tabelul 22: gradul de acord privind sensibilitatea reprezentanţilor părinţilor la conţinutul raportului de inspecţie.

Un punct important din misiunea inspecţiei şcolare constă în conştientizarea tuturor actorilor educaţionali, şi în special a părinţilor, de starea în care se află şcoala şi procesul de învăţământ, subliniind atât aspectele pozitive, cât şi cele negative, precum şi modul de acţiune necesar. Parteneriatul şcoală - părinţi, în cazul obiectivelor la care şcoala, folosind expertiza inspecţiei şcolare, se angajează, este posibil numai pe baza unei bune cunoaşteri a realităţii. Un procent destul de important dintre subiecţi consideră că gradul de sensibilizare a părinţilor, în acest caz, este insuficient (circa 28%).



Graficul 30: gradul de acord privind sensibilitatea reprezentanţilor părinţilor la conţinutul raportului de inspecţie (calcul procentual rotunjit).

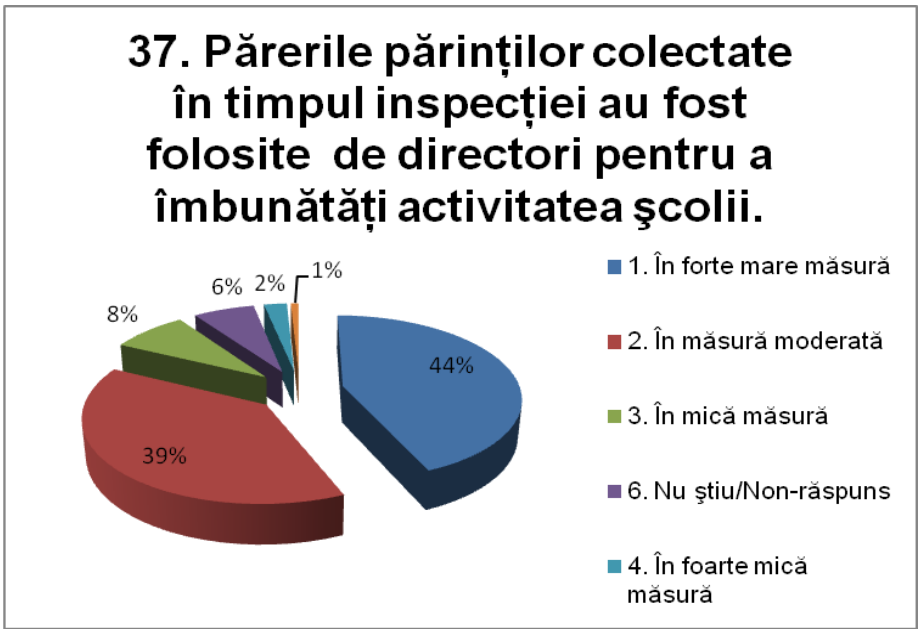
Itemul 37. Părerile părinţilor colectate în timpul inspecţiei au fost folosite de directori pentru a îmbunătăţi activitatea şcolii.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. În foarte mare măsură	43.5%	54
2. În măsură moderată	38.7%	48
3. În mică măsură	8.1%	10
4. În foarte mică măsură	2.4%	3
5. Deloc	0.8%	1
Răspunsuri		**124**
Non-răspunsuri		**29**

Tabelul 23: măsura în care părerile părinţilor colectate în timpul inspecţiei au fost folosite de directori pentru a îmbunătăţi activitatea şcolii.

Utilitatea dialogului cu părinţii în timpul inspecţiei se traduce în aplicarea celor constatate, folosind inspecţia şcolară, de data asta, ca mediator al unei consultări cu

părinţii. Subiecţii consideră utilă şi foarte utilă contribuţia părinţilor, în procent de circa 80%.



Graficul 31: măsura în care părerile părinţilor colectate în timpul inspecţiei au fost folosite de directori pentru a îmbunătăţi activitatea şcolii (calcul procentual rotunjit).

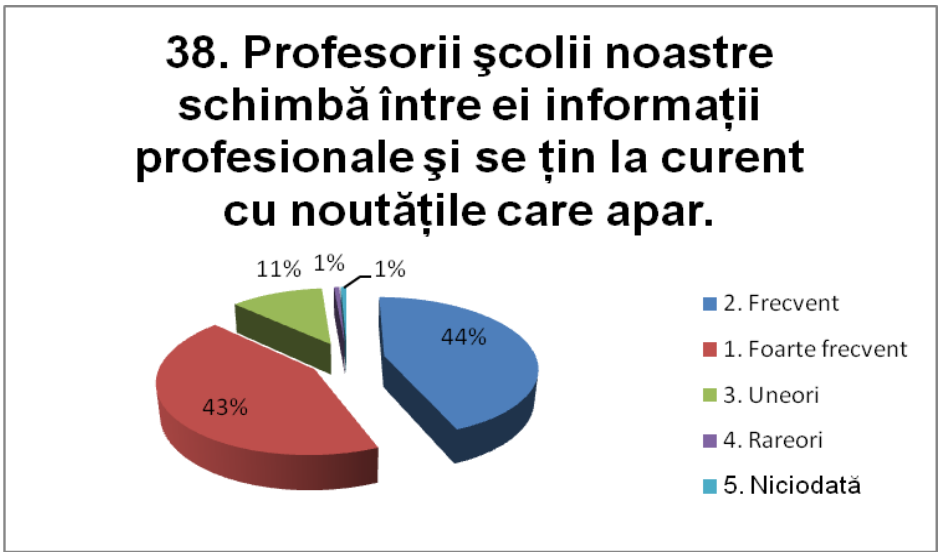
Itemii 38 – 45. Caracteristicile şcolii ca loc de muncă

Itemul 38. Profesorii şcolii noastre schimbă între ei informaţii profesionale şi se ţin la curent cu noutăţile care apar.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. În foarte mare măsură	43.2%	63
2. În măsură moderată	43.8%	64
3. În mică măsură	11.6%	17
4. În foarte mică măsură	0.7%	1
5. Deloc	0.7%	1
Răspunsuri		**146**
Non-răspunsuri		**7**

Tabelul 24: măsura în care profesorii şcolii schimbă între ei informaţii profesionale şi se ţin la curent cu noutăţile care apar.

În cazul acestui item, care se referă la o normă socială caracteristică unei organizaţii care învaţă, şi anume împărtăşirea informaţiilor profesionale, este interesant procentul de abatere de la normă (circa 13%). Acest procent poate semnala fie persoane cu acomodare dificilă în colectiv, fie faptul că profesorii sunt mai interesaţi să schimbe informaţii de altă natură decât cele profesionale.



Graficul 32: măsura în care profesorii şcolii schimbă între ei informaţii profesionale şi se ţin la curent cu noutăţile care apar (calcul procentual rotunjit).

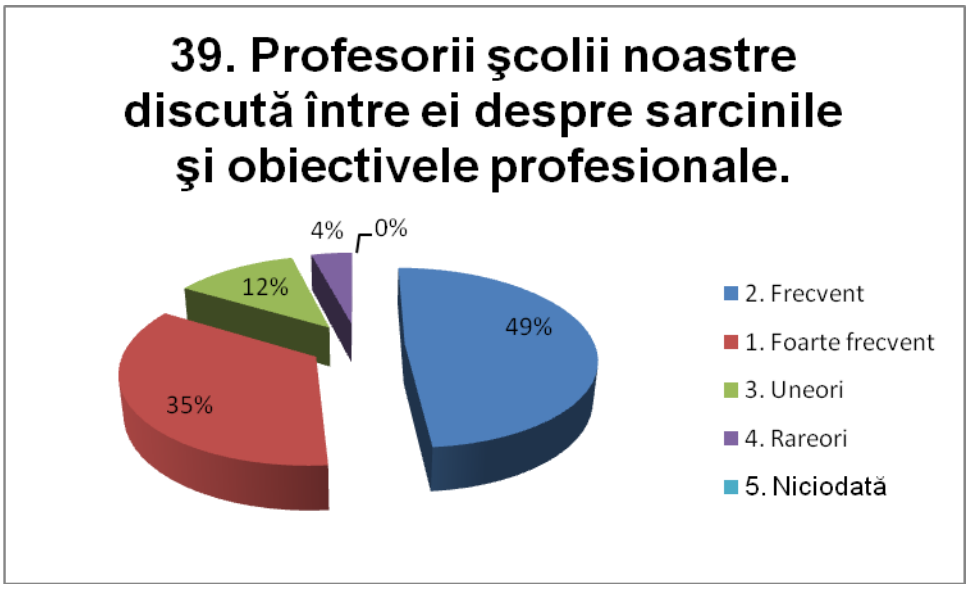
Itemul 39. Profesorii şcolii noastre discută între ei despre sarcinile şi obiectivele profesionale.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. În foarte mare măsură	34.9%	51
2. În măsură moderată	48.6%	71
3. În mică măsură	12.3%	18
4. În foarte mică măsură	4.1%	6
5. Deloc	0.0%	0

Răspunsuri	**146**
Non-răspunsuri	**7**

Tabelul 25: măsura în care profesorii şcolii discută între ei despre sarcinile şi obiectivele profesionale.

Acest item este şi mai precis, identificând gradul de interes pentru sarcinile de serviciu ale profesorilor. Dezinteresul, manifestat în procent de circa 16%, arată că, în aceste cazuri, avem un deficit de colaborare între profesori, sau, profesorii sunt plafonaţi şi blazaţi.



Graficul 33: măsura în care profesorii şcolii discută între ei despre sarcinile şi obiectivele profesionale (calcul procentual rotunjit).

Itemul 40. În şcoala mea, Consiliul de Administraţie încurajează personalul să aibă iniţiativă.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Foarte frecvent	47.6%	70
2. Frecvent	42.2%	62
3. Uneori	4.8%	7
4. Rareori	4.1%	6
5. Niciodată	1.4%	2

Răspunsuri	**147**
Non-răspunsuri	**6**

Tabelul 26: frecvenţa cu care Consiliul de Administraţie încurajează personalul să aibă iniţiativă.

Procentul, de circa 90%, de răspunsuri favorabile la acest item, arată, încă o dată, cunoaşterea normei sociale şi conformismul faţă de normă (ceea ce este bine de făcut), Poate că într-o e necesară defalcarea întrebării într-o anchetă ulterioară, care să arate cum anume încurajează CA personalul să aibă iniţiativă. De fapt, acest *Cum?* şi răspunsurile respective pot constitui un element din metoda mentorului, în postură de consultant organizaţional.

Graficul 34: frecvenţa cu care Consiliul de Administraţie încurajează personalul să aibă iniţiativă (calcul procentual rotunjit).

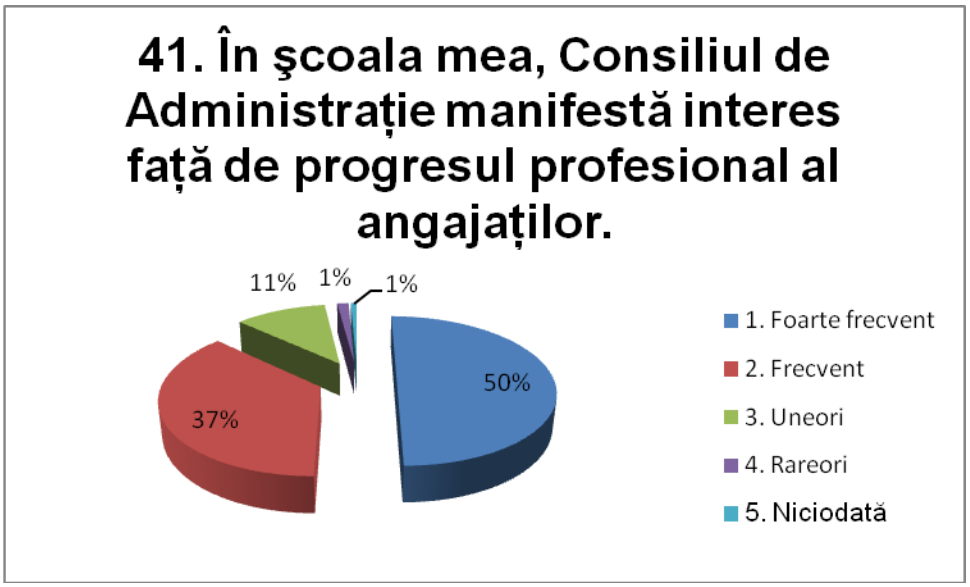
Itemul 41. În şcoala mea, Consiliul de Administraţie manifestă interes faţă de progresul profesional al angajaţilor.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Foarte frecvent	50.0%	72
2. Frecvent	36.8%	53
3. Uneori	11.1%	16

4. Rareori	1.4%	2
5. Niciodată	0.7%	1
Răspunsuri		**144**
Non-răspunsuri		**9**

Tabelul 27: frecvenţa cu care Consiliul de Administraţie manifestă interes faţă de progresul profesional al angajaţilor.

Un consiliu de administraţie de şcoală este parte a comunităţii educaţionale pe care o deserveşte. Provocările CA al şcolii sunt, în mare măsură, provocări ale comunităţii. Comunităţile au devenit mai puţin consensuale, cu o mai mare diversitate socială, culturală, etnică şi de valori. Şi structura de susţinere a CA este diversă – personalul şcolii, părinţii, administraţia locală; problematica cu care se confruntă CA tinde să fie tot mai mult de contencios şi de personal, mai degrabă decât să fie axată pe specificul educaţional. CA trebuie să acţioneze în numele comunităţii educaţionale, în care uneori este dificilă înţelegerea problemelor importante şi chiar şi mai greu ajungerea la un consens cu privire la un plan de acţiune. Un interes major al comunităţii educaţionale constă în calitatea profesorilor, manifestată prin progresul profesional al acestora. Un procent de circa 13% dintre subiecţi consideră că în şcoala lor CA nu manifestă sau manifestă un interes scăzut pentru progresul profesional al profesorilor.



Graficul 35: frecvenţa cu care Consiliul de Administraţie manifestă interes faţă de progresul profesional al angajaţilor (calcul procentual rotunjit).

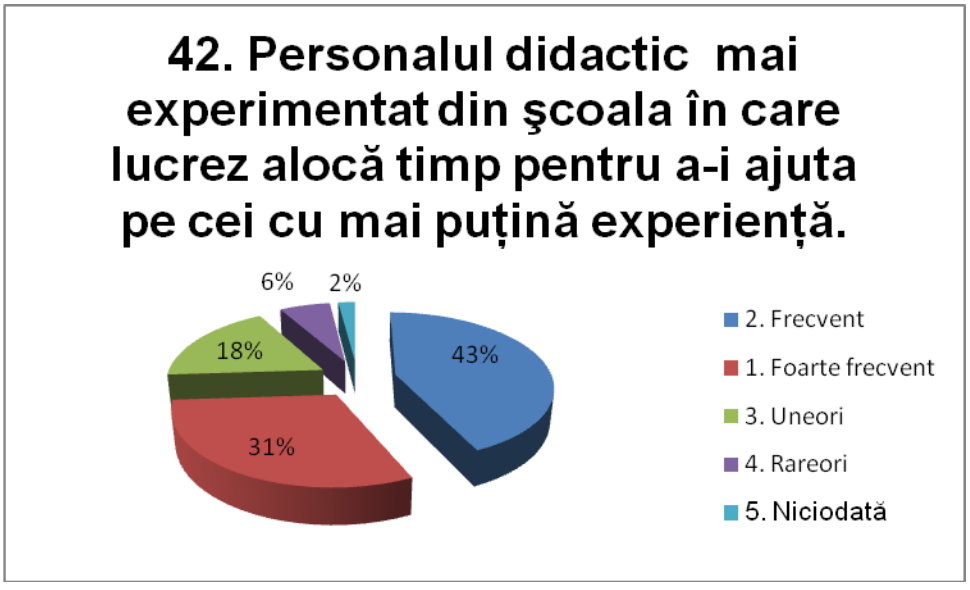
.

Itemul 42. Personalul didactic mai experimentat din şcoala în care lucrez alocă timp pentru a-i ajuta pe cei cu mai puţină experienţă.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Foarte frecvent	30.8%	45
2. Frecvent	43.2%	63
3. Uneori	17.8%	26
4. Rareori	6.2%	9
5. Niciodată	2.1%	3
Răspunsuri		**146**
Non-răspunsuri		**7**

Tabelul 28: frecvenţa cu care personalul didactic mai experimentat din şcoală alocă timp pentru a-i ajuta pe cei cu mai puţină experienţă

Un climat stimulativ de muncă permite transferul real de competenţe în cadrul echipelor de profesori. Nu constituie o regulă acest tip de transfer, iar individualismul, combinat cu nepăsarea, dar şi cu neîncrederea se manifestă în circa 21% dintre cazuri.



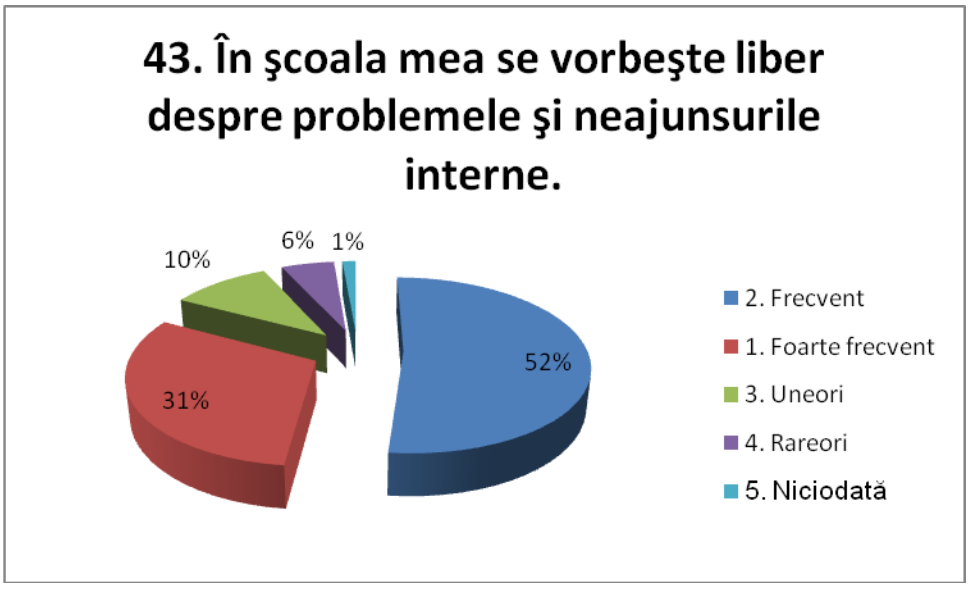
Graficul 36: frecvenţa cu care personalul didactic mai experimentat din şcoală alocă timp pentru a-i ajuta pe cei cu mai puţină experienţă (calcul procentual rotunjit).

Itemul 43. În şcoala mea se vorbeşte liber despre problemele şi neajunsurile interne.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Foarte frecvent	31.0%	45
2. Frecvent	51.7%	75
3. Uneori	10.3%	15
4. Rareori	5.5%	8
5. Niciodată	1.4%	2
Răspunsuri		**145**
Non-răspunsuri		**8**

Tabelul 29: frecvenţa cu care în şcoală se vorbeşte liber despre problemele şi neajunsurile interne.

A discuta despre probleme este prima etapă în rezolvarea acestora. Teama, neîncrederea, lipsa de perspectivă, dezinteresul faţă de propria muncă şi faţă de colegi, blazarea şi conformismul pot determina lipsa dezbaterilor, a discuţiilor sau, uneori, purtarea acestora în cadru restrâns. Un procent de circa 17% dintre subiecţi arată că acest tip de discuţii libere au loc rareori sau niciodată.



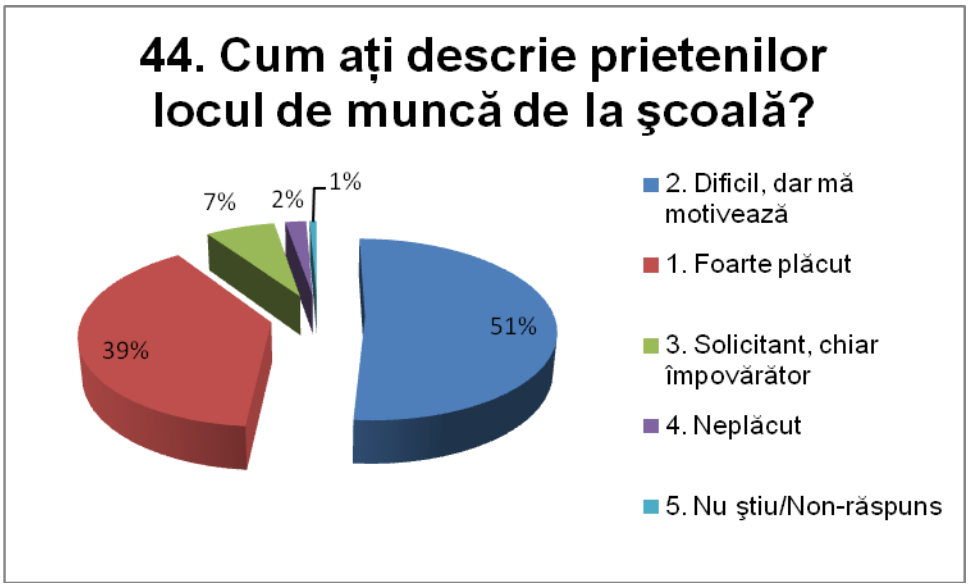
Graficul 37: frecvenţa cu care în şcoală se vorbeşte liber despre problemele şi neajunsurile interne (calcul procentual rotunjit).

Itemul 44. Cum aţi descrie prietenilor locul de muncă de la şcoală?

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. Foarte plăcut	39.0%	57
2. Dificil, dar mă motivează	51.4%	75
3. Solicitant, chiar împovărător	6.8%	10
4. Neplăcut	2.1%	3
5. Nu ştiu/Non-răspuns	0.7%	1
Răspunsuri		**145**
Non-răspunsuri		**8**

Tabelul 30: descrierea locului de muncă.

Ceea ce spunem prietenilor, în care avem încredere, şi care nu pot să ne producă daune, reprezintă un indicator despre ceea ce simţim cu adevărat. Dintre subiecţii anchetei noastre, un procent de circa 9% consideră că locul lor de muncă este unul împovărător sau neplăcut. Calitatea vieţii la locul de muncă este strâns legată de productivitate, dar şi de climatul general al şcolii, care trebuie să rămână unul motivant pentru toată lumea.



Graficul 38: descrierea locului de muncă (calcul procentual rotunjit).

Itemul 45. Cu ce probleme v-aţi confruntat în acest an? Menţionaţi.

Subiecţii au furnizat 129 de variante de răspunsuri. Un număr de 24 de subiecţi nu au răspuns la acest item.

Nr. crt.	Categoriile de probleme cu care s-au confruntat subiecţii	Numar răspunsuri
1.	Abandon şcolar, absenteism ridicat	8
2.	Dezinteresul elevilor, rezultate slabe, indisciplină	8
3.	Resurse materiale şi financiare	38
4.	Cadre didactice insuficient pregătite, necooperante, indisciplinate	7
5.	Probleme administrative, organizatorice, de management	17
6.	Dificultăţi în relaţia cu părinţii elevilor	17
7.	Comunicare deficitară cu ISJ, primărie, implicare neproductivă	4
8.	Birocraţia din sistemul de învăţământ	8
9.	Mediu intern conflictual	9
10.	Resurse umane insuficiente	28
11.	Alte probleme	9
12.	Aspecte legislative, reglementări insuficiente sau deficitare	6

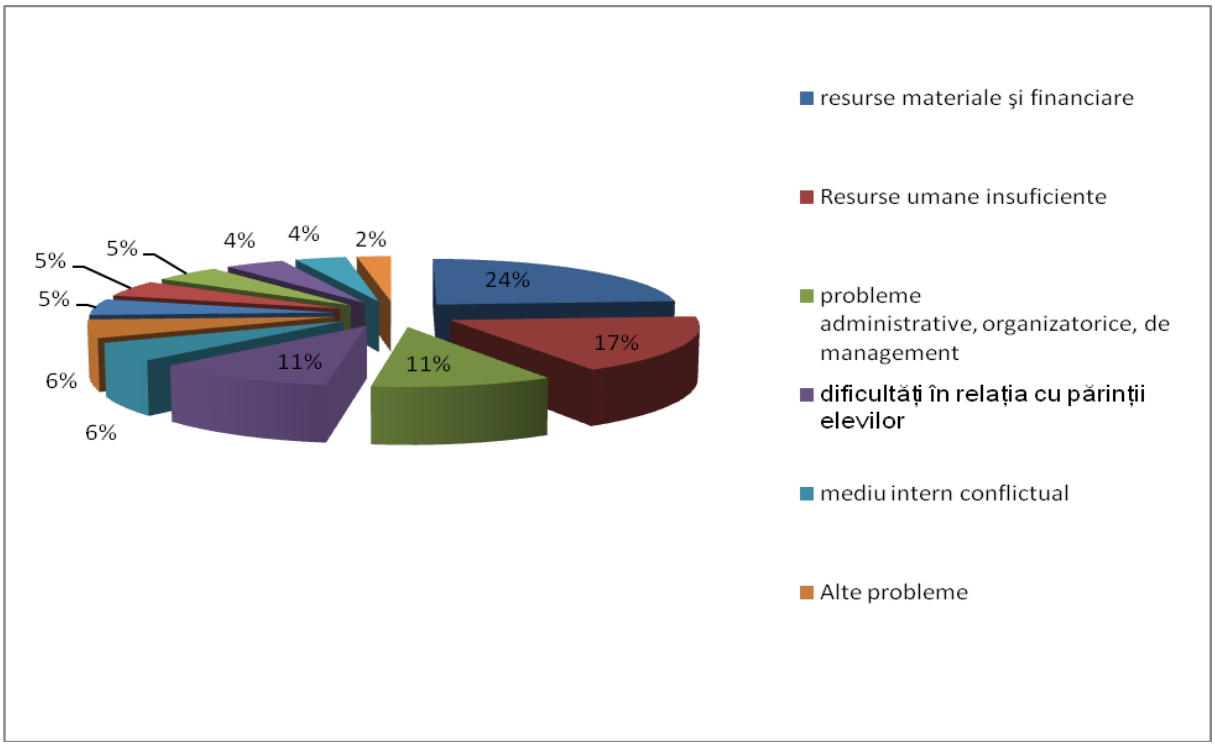
Tabelul 31: categoriile de probleme cu care s-au confruntat subiecţii.

Locul în ierarhie	Categoriile de probleme cu care s-au confruntat subiecţii	Număr răspunsuri
3.	Resurse materiale şi financiare	38
10.	Resurse umane insuficiente	28
5.	Probleme administrative, organizatorice, de management	17
6.	Dificultăţi în relaţia cu părinţii elevilor	17
9.	Mediu intern conflictual	9
6.	Dificultăţi în relaţia cu părinţii elevilor	17
9.	Mediu intern conflictual	4
11.	Alte probleme	9
1.	Abandon şcolar, absenteism ridicat	8
2.	Dezinteresul elevilor, rezultate slabe, indisciplină	8
8.	Birocraţia din sistemul de învăţământ	8

4.	Cadre didactice insuficient pregătite, necooperante, indisciplinate	7
12.	Aspecte legislative, reglementări insuficiente sau deficitare	6
7.	Comunicare deficitară cu ISJ, primărie, implicare neproductivă	4

Tabelul 32: categoriile de probleme cu care s-au confruntat subiecţii, sortate după frecvenţa menţionării.

Acest item este unul cu mare încărcătură informaţională, atât pentru un posibil curriculum pentru mentorii de directori, pentru inspecţia şcolară, dar şi pentru factorii de decizie din cadrul autorităţilor locale. Peste 80% dintre probleme se găsesc în aria resurselor insuficiente, materiale, financiare şi umane, şi a dificultăţilor organizatorice şi de management. Dacă analizăm răspunsurile la itemul care arată încărcarea cu sarcini a directorului, acestea arată următoarele: cea mai mare parte a activităţii directorului este dedicată sarcinilor administrative, aproape 19 procente; pe locul imediat următor, cu 15 procente, activitatea la catedră. Este evident dezechilibrul dintre problematică şi resursa timp – se pare că timpul dedicat orelor la catedră ar trebui diminuat, sau chiar să dispară.



Graficul 38: categoriile de probleme cu care s-au confruntat subiecţii (calcul procentual rotunjit).

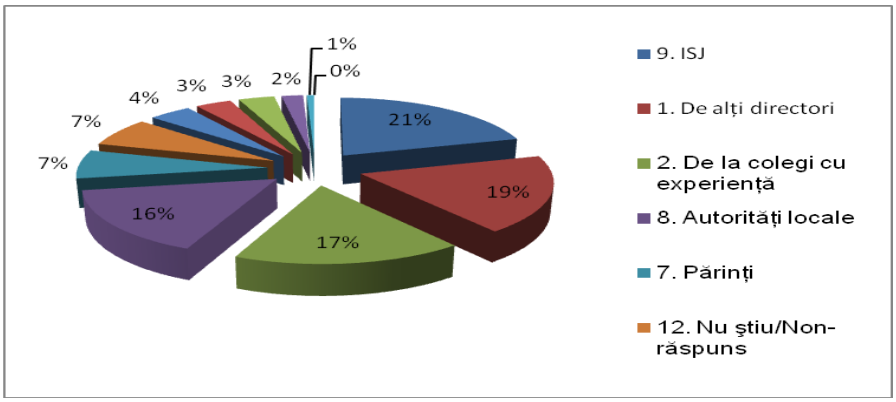
Itemii 46-51. Reţeaua de sprijin a directorului

Itemul 46. De la cine aţi primit sprijin în acest an? Bifaţi.

Ordonare descrescătoare.

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
1. De alţi directori	18.6%	27
2. De la colegi cu experienţă	17.2%	25
3. ISE	4.1%	6
4. MECTS	3.4%	5
5. ARACIP	0.7%	1
6. Sindicate	2.1%	3
7. Părinţi	6.9%	10
8. Autorităţi locale	15.9%	23
9. ISJ	20.7%	30
10. CCD	0.0%	0
11. Alţii:…menţionaţi	3.4%	5
12. Nu ştiu/Non-răspuns	6.9%	10
Răspunsuri		**145**
Non-răspunsuri		**9**

Tabelul 33: categoriile de persoane şi instituţii de la care directorii au primit sprijin.



Graficul 39: categoriile de persoane şi instituţii de la care directorii au primit sprijin (calcul procentual rotunjit).

Reţeaua de sprijin a directorului, care are pe primul loc consilierea acordată de inspectorii şcolari, urmat de alţi directori sau colegi cu experienţă ne dă indicaţii despre un posibil

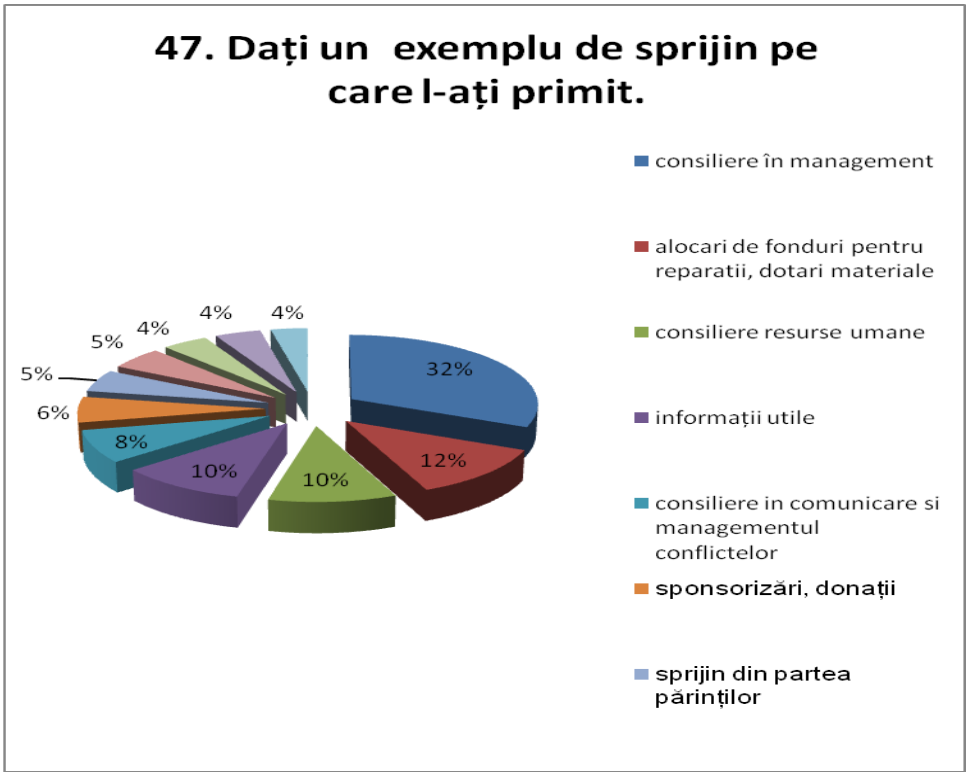
profil general al mentorului de directori: un personaj cu multă experienţă, dar şi cu autoritate, care este la rândul său capabil să dinamizeze această reţea de sprijin şi să o îmbunătăţească.

Itemul 47. Daţi un exemplu de sprijin pe care l-aţi primit.

Au fost oferite 119 exemple de sprijin primit, 35de subiecţi nu au răspuns la întrebare. Continuând procesul de modelare a competenţelor mentorului, avem exemple şi de posibile activităţi – consiliere, consultanţă în management, dar şi de intermediar util între director şi factorii de decizie.

Nr. crt.	Categoriile de sprijin primit de directori	Număr răspunsuri
1.	Consiliere în comunicare şi managementul conflictelor	9
2.	Consiliere în probleme financiare	4
3.	Consiliere în management	37
4.	Consiliere juridică	5
5.	Consiliere resurse umane	12
6.	Alocări de fonduri pentru reparaţii, dotări materiale	14
7.	Sponsorizări, donaţii	7
8.	Sprijin moral, încurajare	5
9.	Sprijin din partea părinţilor	6
10.	Sprijin în activităţile didactice	6
11.	Informaţii utile	12

Tabelul 34: categoriile de sprijin primit de directori.



Graficul 40: categoriile de sprijin primit de directori (calcul procentual rotunjit).

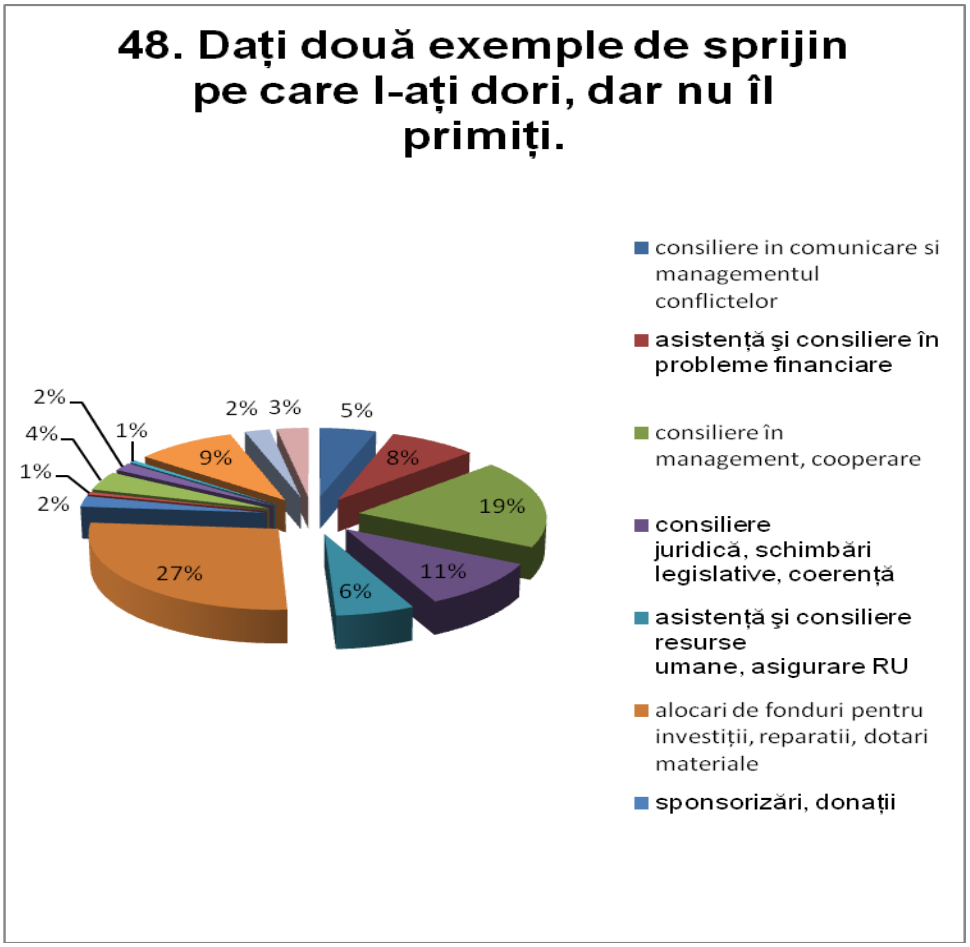
Itemul 48. Daţi două exemple de sprijin pe care l-aţi dori, dar nu îl primiţi.

Au fost oferite 185 exemple de sprijin dorit, 42 de subiecţi nu au răspuns la întrebare. Sprijinul care este dorit, dar aflat în deficit, este de mai multe tipuri, cu o distribuţie echilibrată în domenii cum ar fi: consiliere în managementul conflictelor, asistenţă şi consiliere pe probleme financiare, management organizaţional, consiliere juridică, consiliere pe probleme de resurse umane. Profilul competenţial al mentorului este, încă o dată, subliniat de acest item.

Nr. crt.	Categoriile de sprijin pe care directorii l-au dorit, dar nu l-au primit	Număr răspunsuri
1.	Consiliere în comunicare şi managementul conflictelor	9
2.	Asistenţă şi consiliere în probleme financiare	14
3.	Consiliere în management, cooperare	33
4.	Consiliere juridică, schimbări legislative, coerenţă	18
5.	Asistenţă şi consiliere resurse umane, asigurare RU	11

6.	Alocări de fonduri pentru investiţii, reparaţii, dotări materiale	47
7.	Sponsorizări, donaţii	4
8.	Sprijin moral, încurajare	1
9.	Sprijin din partea părinţilor, implicare	7
10.	Sprijin în activităţile didactice, implicarea profesorilor	3
11.	Informaţii utile	1
12.	Deblocare/ suplimentare posturi	16
13.	Alte forme de sprijin	4
14.	Motivare financiară a profesorilor	5

Tabelul 35: categoriile de sprijin pe care directorii l-au dorit, dar nu l-au primit.



Graficul 41: categoriile de sprijin pe care directorii l-au dorit, dar nu l-au primit (calcul procentual rotunjit).

Itemul 49. Daţi trei exemple de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare care credeţi că ar trebui să-i fie furnizate oricărui director nou numit în funcţie.

Au fost oferite 305 exemple de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare care sunt necesare unui director aflat la început de carieră. Profilul de formare dorit pentru un director nou numit în funcţie, care este exprimat prin acest item, nu diferă cu mult de profilul unui curs de management educaţional, ponderile fiind semnificative pentru eventuala furnizare de formare în domeniu.

Nr. crt.	Categoriile de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare pe care directorii nou numiţi în funcţie ar trebui să le primească	Număr răspunsuri
1.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de comunicare	29
2.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de management al resurselor financiare şi materiale	41
3.	Redactarea documentelor manageriale, proiectare strategică	41
4.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de management educaţional	72
5.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe în domeniul resurselor umane	35
6.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de consiliere, inspecţie	14
7.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de consiliere, inspecţie	14
8.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe juridice	44
9.	Altele	9

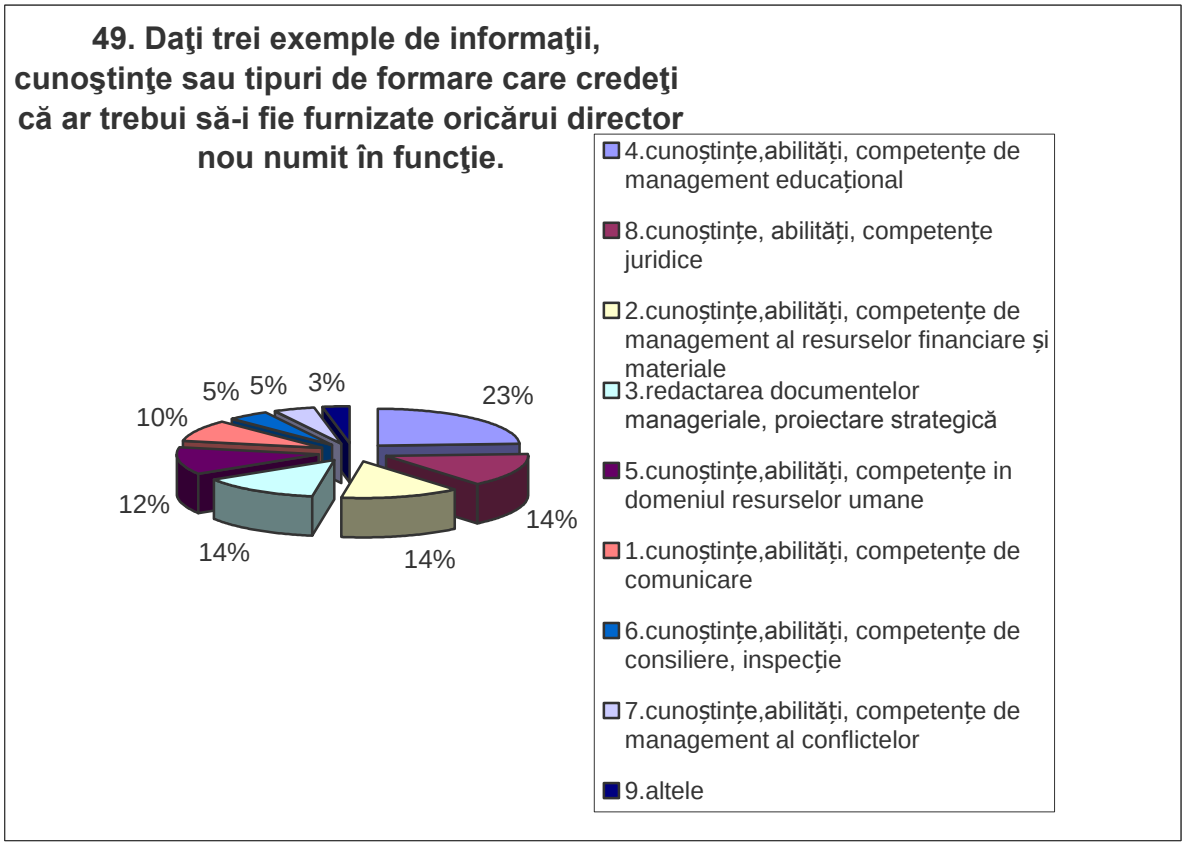
Tabelul 36: categoriile de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare pe care directorii nou numiţi în funcţie ar trebui să le primească.

Se detaşează (v. Tabelul 36) *nevoia de cunoştinţe, abilităţi şi competenţe de management educaţional* ceea ce indică lacune majore în pregătirea personalului de conducere.

Locul în ierarhie	Categoriile de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare pe care directorii nou numiţi în funcţie ar trebui să îl primească	Nr. răspunsuri
4.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de management educaţional	72
8.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe juridice	44
2.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de management al resurselor financiare şi	41

	materiale	
3.	Redactarea documentelor manageriale, proiectare strategică	41
5.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe în domeniul resurselor umane	35
1.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de comunicare	29
6.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de consiliere, inspecţie	14
7.	Cunoştinţe, abilităţi, competenţe de management al conflictelor	14
9.	Altele	9

Tabelul 37: categoriile de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare pe care directorii nou numiţi în funcţie ar trebui să îl primească (sortare în funcţie de frecvenţă).



Graficul 42: categoriile de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare pe care directorii nou numiţi în funcţie ar trebui să îl primească (calcul procentual rotunjit).

Itemul 50. În primul an de directorat v-au ajutat alţi directori cu experienţă?

Răspunsuri	Procent	Număr răspunsuri
Da	74.5%	108

Nu	20.0%	29
Nu ştiu/Non-răspuns	5.5%	8
Răspunsuri		**145**
Non-răspunsuri		**9**

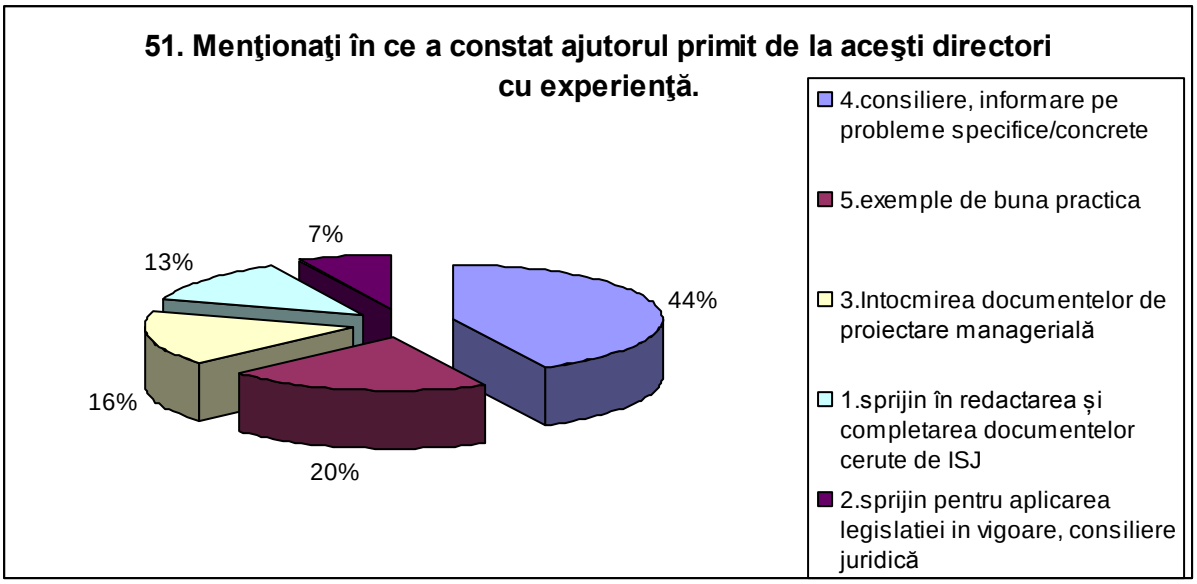
Tabelul 38: ajutorul primit în primul an de directorat de la alţi directori cu experienţă.

Putem constata, văzând că un procent important (circa 75%) dintre directorii debutanţi au beneficiat de sprijinul directorilor cu experienţă, că mentoratul pentru directorii nou numiţi este o necesitate, care ar aduce beneficii imediate în sistemul de învăţământ preuniversitar.

Itemul 51. Menţionaţi în ce a constat ajutorul primit de la aceşti directori cu experienţă.

Categoriile de sprijin primit de la directorii cu experienţă	**Procent**	**Număr răspunsuri**
Sprijin în redactarea şi completarea documentelor cerute de ISJ	13.27	13
Sprijin pentru aplicarea legislaţiei în vigoare, consiliere juridică	7.14	7
Întocmirea documentelor de proiectare managerială	16.33	16
Consiliere, informare pe probleme specifice/concrete	42.86	42
Exemple de bună practică	20.41	20
Răspunsuri		**107**
Non-răspunsuri		**47**

Tabelul 39: categoriile de sprijin primit de la directorii cu experienţă.



Graficul 43: categoriile de sprijin primit de la directorii cu experienţă (calcul procentual rotunjit).

A fost oferit un număr de 107 răspunsuri, 47 de subiecţi nu au răspuns la întrebare. Încă o dată, interesul pentru consilierea în întocmirea documentelor manageriale şi a celorlalte documente şcolare, rapoarte etc., precum şi nevoia de consiliere juridică se manifestă explicit. Directorii debutanţi au nevoie şi de exemple de bune practici, sub formă de ghid factual, nu de manual.

5.2. Scopul, obiectivele şi aşteptările de la "modelul" de mentorat

Scopul "modelului" de mentorat este acela de pune în practică un sistem de consiliere şi sprijin pentru directorii nou numiţi în funcţie.

Obiectivele "modelului" de mentorat sunt următoarele:

1. Identificarea directorilor cu experienţă dispuşi să intre în programul de formare a mentorilor.
2. Identificarea nevoilor de formare a directorilor cu experienţă dispuşi să intre în programul de formare a mentorilor.
3. Formarea unui corp de directori cu experienţă care să acorde consiliere şi sprijin pentru directorii nou numiţi în funcţie.

Aşteptările de la "modelul" de mentorat:

- să fie un element de sprijin pentru profesionalizarea directorilor de şcoli;
- reducerea stresului la care sunt supuşi noii directori, care are ca rezultat boli profesionale şi conflicte dăunătoare climatului din şcoli;
- reducerea conflictelor din şcoli;
- îmbunătăţirea climatului din şcoli şi creşterea gradului de satisfacţie al personalului didactic.
- creşterea performanţelor profesionale ale personalului didactic.

5.3. Structura şi implementarea "modelului" de mentorat

Proiectul de pilotare a "modelului" de mentorat pentru directori se poate derula timp de 12 luni (un an şcolar). Programul pentru directori se va întinde pe patru săptămâni şi va furniza noilor directori accesul la cunoştinţe fundamentale de management, *coaching*, mentorat, reţele-*e*, activităţi de cercetare comune şi rezolvarea problemelor în grup. Directorii noi care se vor oferi ca voluntari vor fi cuplaţi cu directori cu experienţă care, la rândul lor se vor oferi ca mentori voluntari şi vor urma şi ei o perioadă de pregătire.

Alegerea mentorului va fi la latitudinea conducătorilor programului care se vor consulta cu noii directori şi vor ţine cont de preferinţele lor.

Procesul de mentorat va dura aproximativ un an(un an şcolar) şi se va concretiza printr-o agendă de lucru stabilită în comun de mentor şi director, şedinţe, conversaţii telefonice şi vizite ocazionale la şcoală. Rolurile cele mai jucate de mentori vor fi următoarele: ajutor acordat noilor directori în rezolvarea problemelor, persoană de sprijin/consilier şi deschizător de drumuri către persoane sau resurse.

Procedurile prin care se furnizează sprijin pentru selecţia eficace şi cuplarea participanţilor vor fi încorporate de la început în program. Mentorii vor fi selectaţi dintr-un registru naţional bazat pe criterii clare şi vor fi realizate protocoale de lucru agreate la nivel naţional pentru a ghida activităţile de mentorat.

Potrivirea dintre mentor şi noul director a fost evidenţiată în numeroase studii ca fiind factorul decisiv pentru un proces de mentorat de succes. Mentorii şi noii directori vor fi apropiaţi geografic şi vor avea interese şi stiluri de învăţare asemănătoare. Mentorii vor fi formaţi în dezvoltarea adulţilor şi vor fi pregătiţi pentru o posibilă extindere a relaţiei. O parte a formării mentorilor se va desfăşura în prezenţa noilor directori. Noii directori vor fi pregătiţi pentru a se implica în procesul de mentorat, ei vor primi un manual în care vor fi detaliate activităţile în care vor fi implicaţi şi responsabilităţile pe care le au mentorii şi noii directori. Atât mentorii, cât şi noii directorii vor primi aceleaşi informaţii despre proces şi program. În timp ce unii autori de cursuri de formare îi îndeamnă pe mentori să nu ofere soluţii la problemele noilor directori, totuşi, mentorii ar trebui să fie gata să răspundă la cererile de consiliere în privinţa problemelor practice. Programul de mentorat ar trebui să progreseze treptat în paralel cu dezvoltarea personală şi creşterea competenţei noului director. Mentorii vor fi responsabili doar de câte un director din cauza timpului şi a cerinţelor emoţionale. Mentorul va vizita şcoala directorului ajutat/locul de muncă la începutul procesului şi va avea iniţiativa în menţinerea contactului cu directorul respectiv; ambilor ar trebui să li se aloce două zile consecutive în care să iniţieze relaţia. Regulat, vor exista reuniuni de lucru structurate, acestea ar putea să aibă loc lunar, cel

puţin la începutul activităţii noului director. Se va folosi intensiv tehnologia informaţiei (e-mail, forumuri de discuţii şi videoconferinţe).

Directorii recent pensionaţi pot fi mentori buni şi pot fi introduşi în program, cu condiţia să fie ţinuţi la curent cu ultimele noutăţi prin intermediul unor cursuri de perfecţionare.

Unul dintre factorii principali care subminează procesul de mentorat este riscul dependenţei excesive de mentor şi pentru a-l evita, atât mentorilor, cât şi directorilor le vo fi oferite strategii care să-i ajute să evite astfel de situaţii. Mentorii vor fi ajutaţi să devină flexibili - gata să ofere îndrumare, la nevoie, în cazul problemelor specifice -, şi, totodată, să încurajeze partenerul să ia deciziile care se impun. Noii directori vor face o analiză de nevoi/evaluare a nevoilor, pentru ca mentoratul să poată fi adaptat la necesităţile lor individuale. Programul de mentorat va combina reuniunile de lucru individuale cu cele de grup unde, de exemplu, perechea mentor-director se va putea întâlni cu alte perechi, în grupuri mici.

Programul de mentorat va fi formalizat, mentorul şi directorul vor semna un contract cu durata de un an pentru a se angaja în proces şi vor trebui să se cadă de acord asupra unui plan de dezvoltare a directorului şi vor elabora împreună o agendă de lucru. Va exista şi o formă de înregistrare scrisă a procesului de mentorat. Furnizarea de mentorat şi furnizorii vor fi subiect al monitorizării şi evaluării.

6. Concluzii şi recomandări

Concluzii

- Sistemul actual în care se face trecerea de la cariera de profesor la cea de director de unitate de învăţământ fără o pregătire prealabilă specifică este neperformant, deoarece majoritatea persoanelor care vizează un post de director sunt pregătite pentru cariera didactică şi trec fără nici un fel de formare şi sprijin din partea unui mentor la o altă carieră, cea de manager de unitate de învăţământ.
- Sistemul de formare iniţială al directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar include masteratul în management educaţional, totuşi prea puţini directori au absolvit această formă de învăţământ care este în mare măsură teoretică; formarea managerială prin cursuri acreditate MECS (prin Direcţia de Formare Continuă) contribuie la managementul şcolilor din România într-o măsură deocamdată necunoscută, în condiţiile absenţei unor studii de impact specifice.
- Numirea unor directori cu delegaţie situaţie, care în cvasitotalitatea judeţe reprezintă regula, duce la un climat de instabilitate şi provizorat în ceea ce priveşte managementul şcolilor.
- Considerăm că situaţia actuală poate fi îmbunătăţită semnificativ dacă în sistem se va introduce un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar.

Recomandări

- Realizarea documentaţiei tehnice necesare pentru un act normativ la nivelul MECS care să detalieze un plan de acţiune pentru introducerea unui sistem de mentorat pentru directorii de şcoli; este posibilă anexarea prezentului studiu ca un argument de oportunitate.
- Iniţierea unui ciclu de dezbateri publice în sistemul educaţional pentru a disemina ideea necesităţii unui sistem de mentorat pentru directori şi pentru a primi *feedback* în vederea consolidării propunerii legislative de înfiinţare a sistemului respectiv.

- Elaborarea unui *curriculum* pentru formarea mentorilor şi a unui sistem de evaluare a competenţelor acestora care să valorifice concluziile cercetării de faţă, precum şi experienţa în acest domeniu a altor sisteme educaţionale.
- Elaborarea unui sistem de selecţie pentru mentori care să aibă la bază un set coerent de criterii relevante pentru rolul acestora.
- Introducerea în sistemul educaţional a unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar care va duce la creşterea calităţii şi performanţelor.
- Programul de mentorat va trebui să acopere golul informaţional privind problematica formării iniţiale şi continui a directorilor şi să ofere o cale prin care dezvoltarea profesională a directorilor să fie asistată de programe de mentorat, înlesnind transferul direct de cunoştinţe, deprinderi şi capabilităţi de la directori cu experienţă îndelungată şi rezultate dovedite în managementul şcolii la directorii nou numiţi în funcţie.

Referinţe bibliografice

BAKER**,** E. H. (2014). Cynthia McCauley's Manual for Leadership Development, http://www.strategy-business.com/article/00262?gko=8ec8d&cid=TL20140619&utm_campaign=TL20140619

BELASCO, J.A. (2000). 'Foreword.' In: GOLDSMITH, M., LYONS, L. and FREAS, A. (2000). *Coaching for Leadership: How the World's Greatest Coaches Help Leaders Learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

BLANDFORD, S. and SQUIRE, L. (2000). 'An evaluation of the Teacher Training Agency Headteacher, Leadership and Management Programme (HEADLAMP)', *Educational Management &Administration*, 28, 1, 21-32.

BOLAM, R., DUNNING, G. and KARSTANJE, P. (Eds.) (2000). *New Heads in the New Europe*. Munster: Waxmann.

BOLAM, R., McMAHON, A., POCKLINGTON, K. and WEINDLING, D.(1993). *National Evaluation of the Headteacher Mentoring Pilot Schemes*. London: DFE.

BOLAM, R., McMAHON, A., POCKLINGTON, K. and WEINDLING, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience, *Journal of Educational Administration*, 33, 5, 29-44.

BRADY, L. (1993). 'Intervisitation and mentoring: professional development for principles', *Journal of Curriculum Studies*, 25, 4,371-5.

BUSH, T. and COLEMAN, M. (1995). 'Professional development for heads: the role of mentoring', *Journal of Educational Administration*, 33, 5, 60-73.

BUSH, T., COLEMAN, M.C., WALL, D. and WEST-BURNHAM, J. (1996). 'Mentoring and continuing professional development.' In: *McINTYRE, D. and HAGGAR, H. Mentors in School: Developing the Profession of Teaching*. London: David Fulton.

BUSH, T. and JACKSON, D. (2002). 'A preparation for school leadership: international perspectives', *Educational Management & Administration*, 30, 4, 417-29.

BUSH, T., MIDDLEWOOD, D. (2005). *Leading and Managing People in Education. London*, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

CALDWELL, B., CALNIN, G., CAHILL, W. (2003). Mission Possible? An International Analysis of Headteacher/Principal Training. In N. Benett, M. Crawford & Cartwright, M. (Eds.), *Effective Educational Leadership*, (pp. 111-131). London, Thousand Oaks, New Delhi: Paul Chapman.

CARO-BRUCE, C., McCREADIE, J. (1995). What happens when a school district supports action research? In: *E. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), Educational Action Research becoming practically critical*, (pp. 154-164). New York: Teacher College Press.

CLUTTERBUCK, D. (1992). *Mentoring*. Henley: Henley Distance Learning.

CLUTTERBUCK, D. (1998). *Learning Alliances: Tapping into Talent.* London: Chartered Institute of Personnel and Development.

CLUTTERBUCK, D. (1999). 'Mentoring in business: executives and directors', *Mentoring & Tutoring*, 6, 3, 76-84.

COLEMAN, M., LOW, G.T., BUSH, T. and CHEW, O.A.J. (1996). 'Re-thinking training for principals: the role of mentoring.' Paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New York, 8-12 April.

CROW, G. M., MATHEWS, L. J. (1998). *Finding one's way. How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

CROW, G.M. (2001). School leader preparation. *NCSL Research Archive*. Retrieved January 20, 2007, from http://www.ncsl.org.uk.

CROW, G.M. (2002). School Leader Preparation: a short review of the knowledge base. Paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

CROW, G. M. (2003). *Finding One's Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership***.** Thousand Oaks : Corwin Press.

DARESH, J.C. (1995). 'Research base on mentoring for educational leaders: what do we know?' *Journal of Educational Administration*, 33, 5, 7-16.

DARESH, J. and MALE, T. (2000). 'Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals', *Educational Management & Administration*, 28, 1, 89-101.

DOUGLAS, C. (1997). *Formal Mentoring Programs in Organizations: an Annotated Bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

DRAPER, J. and McMICHAEL, P. (2000). 'Contextualising new headship', *School Leadership & Management*, 20, 4, 459-73.

DUIT, R. (1996). 'Preconceptions and misconceptions.' In: *DE CORTE, E. and WEINERT, F.E. (Eds.) International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon.

DUNNING, G. (1996). 'Management problems of new primary headteachers', *School Organization*, 16, 1, 111-28.

DUNNING, G. (2000). 'New heads in Wales.' In: *BOLAM, R., DUNNING, G. and KARSTANJE, P. (Eds.). New Heads in the New Europe*, Munster: Waxmann.

EARLEY, P., EVANS, J., COLLARBONE, P., GOLD, A. and HALPIN, D. (2002). Establishing the Current State of School Leadership in England (*DfES Research Report 336*). London: DfES.

ENSHER, E., MURPHY, S. (2005). *Power mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.

FINN, R. (1993). 'Mentoring: the effective route to school-based development.' In: GREEN, *H. (Ed). The School Management Handbook*,. London: Kogan Page.

FORRET, M.L.,TURBAN, D.B. and DOUGHERTY, T.W. (1996). 'Issues facing organizations when implementing formal mentoring programmes', *Leadership & Organization Development Journal* , 17,3, 27-30.

GODDARD, J. T. (1998). Croaks from the lily pad: Towards the provision of a peer mentoring program for principals. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, 2*(1). Retrieved February, 5, 2007, from http://www.ucalgary.ca/~iejll

GODDARD, T. J. (2003). Leadership in (post)Modern Era. In N. Bennet & L. Anderson (Eds.). *Rethinking Educational Leadership*, (pp. 11-27). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

GREEN, H., HOLMES, G. and SHAW, M. (1991). *Assessment and Mentoring for Headship: New Approaches to Senior Management Development in Schools.* Oxford: Oxford Polytechnic, Centre for Education Management.

GROVER, K.L. (1994). 'A study of first year elementary principals and their mentors in the New York city public schools.' Paper presented at *the Annual Meeting of the American Research Educational Association*, New Orleans, 4-8 April.

GUNTHER, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

HALL, D.T., OTAZO, K.L. and HOLLENBECK, G.P. (1999). 'Behind closed doors: what really happens in executive coaching', *Organizational Dynamics*, 27, 3, 39-53.

HANSFORD, B., TENNENT, L. and EHRICH, L.C. (2002) 'Business mentoring: help or hindrance?' *Mentoring & Tutoring*, 10, 2, 101-15.

HARRIS, A. (2003). *Effective leadership for school improvement*. London, New York: Routledge Falmer.

HOBSON, A.J. (2002). 'Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT)', *Mentoring & Tutoring*,10, 1, 5-20.

HOPKINS-THOMPSON, P.A. (2000). 'Colleagues helping colleagues: mentoring and coaching', NASSP *Bulletin*, 84, 617, 29-36.

JOHNSON, W.B., RIDLEY, C.R. (2004). *The Elements of Mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.

KIEL, F., RIMMER, E., WILLIAMS, K. and DOYLE, M. (1996). 'Coaching at the top', *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48, 2, 67-77.

KIRKHAM, G. (1993). *Mentoring in the Primary School*. UK: Crewe-Alsager Faculty.

LITTLE, P.F.B. (2005). Peer coaching as support to collaborative teaching. *Mentoring and tutoring*, 13, 1, 83-94.

MacBEATH, J., McGLYNN, A. (2005). Self-*evaluation. What's in it for schools*. London and New York: Routledge Falmer.

MONSOUR, F. (1998). 'Twenty recommendations for an administrative mentoring program', *NASSP Bulletin*, 82, 594, 96-100.

MULLEN, C.A., LICK, D.W. (1999). *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*. New York: Falmer Press.

NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP (2002). Issues for Early Headship – *Problems and Support Strategies, Nottingham: NCSL*.

NEWTON, P. (2001). The Headteachers' Leadership and Management Programme (HEADLAMP) Review. Nottingham: *National College for School Leadership*.

NEWTON, R.J. and WILKINSON, M.J. (1993). 'Strategic mentoring and the development of managers', *Management Development Review*, 6, 6, 32-5.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2002). Leadership and Management Training for Headteachers (*HMI Report 457*). London: OFSTED.

POCKLINGTON, K. and WEINDLING, D. (1996). 'Promoting reflection on headship through the mentoring mirror', *Educational Management & Administration*, 24, 2, 175-91.

POPPER, M. and LIPSHITZ, R. (1992). 'Coaching on leadership', *Leadership & Organization Development Journal*, 13, 7, 15-18.

ROGOFF, B. (1995). 'Observing socio-cultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship.' In: *WERTSCH, J.V. and DEL RIO, P. and ALVAREZ, A. (Eds.) Socio-cultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

SOUTHWORTH, G. (1995). 'Reflections on mentoring for new school leaders', *Journal of Educational Administration*, 33, 5, 17-28.

THARP, R.G. and GALLIMORE, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

THODY, A. (1993). 'Mentoring for school principals.' In: *CALDWELL, B.J. and CARTER, E.M. A. (Eds.) The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: Falmer Press.

TOMLINSON, P.D. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective Strategies for School-based Teacher Preparation*. Buckingham: Oxford University Press.

Weindling, D., *Innovation in headteacher induction*, 2004, http://dera.ioe.ac.uk/5082/2/D5082New.pdf

WEST, L. and MILAN, M. (2001). *The Reflecting Glass: Professional Coaching for Leadership Development* . Basingstoke: Palgrave.

www.ncsl.org.uk/literaturereviews

Anexe

Anexa 1: Proiect de cercetare

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI
Str. Ştirbei Vodă 37, Sect.1, Bucureşti, ROMÂNIA
Site: www.ise.ro E-mail: info@]ise.ro
Tel.: (40/21) 313 64 91; (40/21) 314 27 83. Fax: (40/21) 312 14 47

Laboratorul: *Consiliere şi management educaţional*

Proiect de cercetare

2014

1. Titlul proiectului: Program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar.

2. Perioada de derulare: 3 ianuarie 2014 – 31 decembrie 2014

3. Echipa de cercetare şi coordonatorul

Cercetători

Numele şi prenumele, funcţia	Rolul în proiect	Participare procentuală
Paul Blendea, cercetător ştiinţific principal III	Coordonator, metodologie, concluzii şi recomandări	100 %
Mircea Bădescu, cercetător ştiinţific principal III	Membru în echipa de cercetare	100%*
Ovidiu Măntăluţă, cercetător ştiinţific principal III	Membru în echipa de cercetare, metodologie, concluzii şi recomandări	100 %
Bogdan Florian, cercetător ştiinţific	Membru în echipa de cercetare, metodologie	15%

* **Notă**: Domnul cercetător Mircea Bădescu este în concediu fără plată.

Personal auxiliar

Numele şi prenumele, funcţia	Rolul în proiect	Participare procentuală
Nicolaie Neagu, asistent de cercetare II	Tehnoredactare computerizată	15%

4. Analiza situaţiei şi justificarea proiectului

Sistemul de formare iniţială al directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar include masteratul în management educaţional, totuşi prea puţini directori au absolvit această formă de învăţământ care este în mare măsură teoretică; formarea managerială prin cursuri acreditate CNFP contribuie într-o măsură deocamdată necunoscută, datorită absenţei studiilor din domeniu, la managementul şcolilor din România.

Numirea unor directori cu delegaţie situaţie, care în unele judeţe reprezintă regula, duce la un climat de instabilitate şi provizorat în ceea ce priveşte managementul şcolilor. Considerăm că situaţia actuală poate fi îmbunătăţită semnificativ dacă în sistem se va introduce un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar care poate duce la creşterea calităţii şi performanţelor.

Proiectul este menit să acopere golul informaţional privind problematica formării iniţiale şi continui a directorilor şi să ofere o cale prin care dezvoltarea profesională a directorilor să fie asistată de programe de mentorat, înlesnind transferul direct de cunoştinţe, deprinderi şi capabilităţi de la directori cu experienţă îndelungată şi rezultate dovedite în managementul şcolii la directorii nou numiţi în funcţie.

Proiectul va propune un nucleu de formare a mentorilor şi va servi drept punct de pornire în demersul de profesionalizare a funcţiei de director de şcoală.

5. Ipoteza de lucru

- Peste 50% dintre subiecţi consideră că este necesară implementarea unui program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar.

6. Scopul şi obiectivele cercetării

6.1. Scopul cercetării

Scopul cercetării este acela de a stabili dacă directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar consideră că este oportună introducerea unui program de mentorat.

6.2. Obiectivele cercetării

1. Analiza situaţiei pregătirii personalului didactic pentru ocuparea funcţiei de director de unitate de învăţământ preuniversitar.
2. Stabilirea gradului de cunoaştere de către subiecţi a competenţelor necesare unui director.
3. Cercetarea măsurii în care subiecţii cunosc modalităţile cele mai bune prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului
4. Elaborarea unui program de mentorat pentru personalul didactic care se află în funcţia de director de unitate de învăţământ preuniversitar.
5. Elaborarea unui set de propuneri, destinat MEN, privind profesionalizarea directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar.

7. Metode, instrumente, populaţia investigată

7.1. Metode de cercetare

Cercetătorii din Laboratorul Consiliere şi Management Educaţional care participă la proiect vor analiza politicile şi practicile în ceea ce priveşte formare şi numirea pe post a directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar şi modul în care se face trecerea de la cariera de profesor la cea de director. Sistemul actual pare a fi neperformant, deoarece o

persoană care s-a pregătit pentru cariera didactică trece adeseori fără nici un fel de formare şi sprijin din partea unui mentor la o altă carieră, cea de manager de unitate de învăţământ. De asemenea, cercetătorii se vor pune la curent cu situaţia din ţările avansate în ceea ce priveşte profesionalizarea managerilor de unităţi de învăţământ prin intermediul unei analize bazate pe o abordare comparativă şi vor urmări principalele dimensiuni ale tranziţiei către funcţia de director. Analiza comparativă va folosi ca metodă de cercetare analiza de documente şi va fi aplicată asupra Marii Britanii şi Statelor Unite ale Americii.

Cercetătorii se aşteaptă ca în urma aplicării propunerilor conţinute în Raportul de cercetare să se îmbunătăţească procesul de inserţie şi adaptare profesională a directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar.

7.2. Instrumente de cercetare: echipa de cercetători va utiliza instrumentele cercetării cantitative (chestionar *on line*).
Cercetătorii vor:

- stabili grupurile ţintă (eşantionul);
- elabora instrumentul de cercetare şi de obţinere a *feedback*-ului;
- aplica directorilor de unităţi de învăţământ 150 de chestionare *on line*;

7.3. Populaţia investigată

- eşantion aleatoriu;
- 150 de persoane (directori de unităţi de învăţământ preuniversitar).

8. Activităţi şi calendar

- Activitatea nr. 1: elaborarea proiectului.
- Activitatea nr. 2: elaborarea instrumentelor de investigare.
- Activitatea nr. 3: documentare, analiza literaturii de specialitate relevante.
- Activitatea nr. 4: elaborarea raportului de cercetare.
- Activitatea nr. 5: elaborarea programului de formare.

Calendarul activităţilor pentru anul 2014

Titlul activităţii	**Ianuarie**	**Februarie**	**Martie**	**Aprilie**	**Mai**	**Iunie**	**Iulie**	**August**	**Septembrie**	**Octombrie**	**Noiembrie**	**Decembrie**
Activitatea nr. 1: elaborarea proiectului	x											
Activitatea nr. 2: elaborarea instrumentelor de investigare		x										
Activitatea nr. 3 Aplicarea instrumentelor de investigare, documentare, analiza literaturii de specialitate relevante			x	x	x	x	x					
Activitatea nr. 4: Elaborarea raportului de cercetare									x	x	x	x

9. Rezultate şi produse:

- Raport scris elaborat pe baza analizei situaţiei actuale din sistemul românesc şi din sisteme avansate.
- Un "model" de mentorat pentru România.
- Program de formare a mentorilor pentru directori de unităţi de învăţământ preuniversitar.
- Se va elabora pentru MEN un set de propuneri privind profesionalizarea directorilor de unităţi de învăţământ preuniversitar.

10. Valorificare:

Tipul activităţii	Modalitate de valorificare	Grup ţintă	Rezultate aşteptate	Indicatori de realizare
Elaborarea raportului de cercetare	Transmiterea raportului de cercetare către MEN, ISJ, universităţi şi şcoli	Factori interesaţi din MECTS, ISJ universităţi, şi şcoli	Preluarea unor idei din raportul de cercetare de către factori interesaţi din MEN, ISJ şi universităţi	Reacţii explicite la raport din partea grupului ţintă
Elaborarea programului de formare	Transmiterea programului de formare către MEN, ISJ şi universităţi	Formatori din şcoli, ISJ şi CCD	Includerea programului sau adaptări ale acestuia în programele de formare pentru directori	Preluarea programului sau a unor adaptări ale acestuia într-un program de formare pentru directori
Elaborare de articole în publicaţiile de specialitate	Publicare de articole	Personal didactic, inspectori, directori, experţi educaţionali	Articole pregătite pentru publicare	Minim un articol publicat
Participarea la dezbateri	Prezentarea rezultatelor cercetării	Personal didactic, inspectori, directori, experţi educaţionali	Sensibilizarea grupului ţintă asupra problemelor pe care elaborarea şi implementarea "model" de mentorat le implică în activitatea	Minim o prezenţă la dezbateri

			managerială din învăţământul preuniversitar	

11. Beneficiarii cercetării:

- Ministerul Educaţiei Naţionale, structurile subordonate sau asociate acestuia (universităţi, inspectorate şcolare şi unităţi şcolare).
- Personalul de conducere din inspectorate şi şcoli.
- Formatori CCD sau alţi formatori interesaţi.

Coordonator al proiectului: Paul Blendea

Şef de Laborator: Speranţa Ţibu

Director ISE: Ciprian Fartuşnic

Anexa 2

Chestionar pentru directori şi aspiranţi la funcţia de director

Câţi ani de vechime în funcţia de director aveţi?	Sub 1 an 1-2 ani 3-5 ani peste 5 ani
Ce procent din activitatea dumneavoastră este alocat următoarelor sarcini:	Sarcini administrative…% Predare…% Discuţii cu profesorii pe teme educaţionale (curriculum, predare etc.)…% Observarea lecţiilor…% Gestionarea comportamentului elevilor/comunicare cu elevii…% Autoevaluarea propriei activităţi…% Autoevaluarea şcolii şi asigurarea calităţii activităţii din şcoală…% Altele…% Nu ştiu/Non-răspuns Total = 100%
Mediul în care este plasată şcoala	Rural Urban
Câţi elevi are şcoala dumneavoastră?	Nr. elevi:…... Nu ştiu/Non-răspuns
Câţi profesori are şcoala dumneavoastră?	Nr. profesori:….. Nu ştiu/Non-răspuns
Care sunt competenţele de bază necesare unui director de şcoală? Bifaţi cele mai importante 3 competenţe.	Managementul resurselor umane Managementul resurselor materiale şi financiare

	Intervenţia în organizaţie Managementul conflictelor Managementul comunicării Management strategic şi planificare
Care sunt modalităţile cele mai bune prin care sunt formate competenţele de bază ale directorului? Bifaţi cele mai importante 3 competenţe.	Studiul individual Formare şi cursuri de management educaţional Masterat în management educaţional Ajutorul primit de la colegi cu experienţă Consiliere din partea inspectorilor din ISJ.
Ce competenţe aţi dobândit în urma studiului individual?	a b c d – Nu ştiu/Non - răspuns
Aţi urmat un curs de formare în management educaţional? Dacă da, menţionaţi competenţele dobândite.	a b c d – Nu ştiu/Non-răspuns
Aţi urmat un masterat în management educaţional? Dacă da, menţionaţi competenţele dobândite.	a b c d – Nu ştiu/Non-răspuns
Ce programe de formare în management educaţional vi s-au oferit în ultimii 4 ani?	a b c d – Nu ştiu/Non-răspuns
Consideraţi că este necesar să fie implementat un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar prin care aceştia să primească consiliere în ceea ce priveşte problemele manageriale?	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Consideraţi că este necesar să fie implementat un program de mentorat pentru directorii de unităţi de învăţământ preuniversitar?	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Profesorii din şcoala mea colaborează la organizarea şi îmbunătăţirea activităţii la clasă.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord

	Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Eu sprijin profesorii din şcoala mea în dezvoltarea propriei lor cariere.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Eu încurajez profesorii din şcoala mea să îşi îmbunătăţească practicile de lucru cu elevii.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Procesul de autoevaluare şi de asigurare a calităţii în şcoala mea este de foarte bună calitate.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Profesorii din şcoala mea folosesc rezultatele evaluărilor elevilor pentru a îmbunătăți procesul educaţional.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
Şcoala mea are un mediu intern propice învăţării.	Sunt total de acord Înclin să fiu de acord Nici acord, nici dezacord Înclin să nu fiu de acord Dezacord total
De câte ori aţi fost implicat în inspecţia şcolară (atât ca director, cât şi în alte roluri)?	1. Niciodată 2. O dată 3. De 2-3 ori 4. De mai multe ori 5. Nu ştiu/Non-răspuns
Când a avut loc ultima inspecţie în şcoala dvs.?	În anul…

	Nu ştiu/non - răspuns
Şcoala dumneavoastră a fost inspectată în ultimii 4 ani?	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Notă: întrebările 23-37 sunt numai pentru directorii care au răspuns 'Da' la întrebarea anterioară (nr. 22).	
Feedback-ul furnizat şcolii în timpul ultimei inspecţii a fost relevant.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Există unele contradicţii între raportul verbal al inspectorilor şi raportul final.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Inspectorii au identificat puncte tari suplimentare pe care şcoala nu le identificase.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Inspectorii au identificat puncte slabe suplimentare pe care şcoala nu le identificase.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Ca rezultat al ultimei inspecţii, simt că este necesar să îmbunătăţesc predarea în şcoala mea.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Recomandările făcute la ultima inspecţie presupun resurse suplimentare pe care noi nu le avem în acest moment.	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns

Constatările inspecţiei se potrivesc cu aşteptările personalului şcolii noastre.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Au existat dezacorduri între şcoală şi echipa de inspecţie în etapa *feedback*-ului verbal.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Raportul de inspecţie scris este util la identificarea ariilor de îmbunătăţire a activităţii şcolii.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
În ansamblu, şcoala a fost mulţumită de *feedback*-ul pe care l-a primit.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Feedback-ul primit de şcoală de la inspectori a fost realist în ceea ce priveşte resursele şcolii.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Feedback-ul primit de la inspectori a fost folositor.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Şcoala va acţiona în direcţia *feedback*-ului primit de la inspectori.	1. Sunt total de acord 2. Înclin să fiu de acord 3. Nici acord, nici dezacord 4. Înclin să nu fiu de acord 5. Dezacord total
Reprezentanţii părinţilor au fost sensibili la conţinutul raportului de inspecţie.	În forte mare măsură În măsură moderată

	În mică măsură În foarte mică măsură Deloc Nu ştiu/non-răspuns
Părerile părinţilor colectate în timpul inspecţiei au fost folosite de directori pentru a îmbunătăţi activitatea şcolii.	În forte mare măsură În măsură moderată În mică măsură În foarte mică măsură Deloc Nu ştiu/Non-răspuns
Profesorii şcolii noastre schimbă între ei informaţii profesionale şi se ţin la curent cu noutăţile care apar.	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Profesorii şcolii noastre discută între ei despre sarcinile şi obiectivele profesionale.	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
În şcoala mea, Consiliul de Administraţie încurajează personalul să aibă iniţiativă.	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
În şcoala mea, Consiliul de Administraţie manifestă interes faţă de progresul profesional al angajaţilor.	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
Personalul didactic mai experimentat din şcoala în care lucrez alocă timp pentru a-i ajuta pe cei cu mai puţină experienţă.	Foarte frecvent Frecvent Uneori Rareori Niciodată
În şcoala mea se vorbeşte liber despre problemele şi neajunsurile interne.	Foarte frecvent Frecvent

	Uneori Rareori Niciodată
Cum aţi descrie prietenilor locul de muncă de la şcoală?	Foarte plăcut Dificil, dar mă motivează Solicitant, chiar împovărător Neplăcut Nu ştiu/Non-răspuns
Cu ce probleme v-aţi confruntat în acest an?	a b c – Nu ştiu/Non-răspuns
De la cine aţi primit sprijin în acest an? Bifaţi.	De alţi directori De la colegi cu experienţă ISE MECTS ARACIP Sindicate Părinţi Autorităţi locale ISJ CCD Alţii:…menţionaţi Nu ştiu/Non-răspuns
Daţi un exemplu de sprijin pe care l-aţi primit.	……
Daţi două exemple de sprijin pe care l-aţi dori, dar nu îl primiţi.	a b
Daţi trei exemple de informaţii, cunoştinţe sau tipuri de formare care credeţi că ar trebui să-i fie furnizate oricărui director nou numit în funcţie.	a b c
În primul an de directorat v-au ajutat alţi directori cu experienţă?	Da Nu Nu ştiu/Non-răspuns
Menţionaţi în ce a constat ajutorul primit de la aceşti directori cu experienţă.	……