

**UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI” IAȘI
FACULTATEA DE DESIGN INDUSTRIAL ȘI MANAGEMENTUL AFACERILOR
ȘCOALA DOCTORALĂ**

DOMENIUL DE DOCTORAT: INGINERIE ȘI MANAGEMENT

**MANAGEMENTUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR – FORMAREA ȘI
CREȘTEREA CALITĂȚII PERSONALULUI**

Gramaticu (căs. Damaschin) Vasilica

Conducător de doctorat: Prof. dr. ing. Lupu Mihaela Luminița

Iași, 2026

MANAGEMENTUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR – FORMAREA ȘI CREȘTEREA CALITĂȚII PERSONALULUI

Gramaticu (căs. Damaschin) Vasilica

Domeniu Inginerie și management

Președinte Comisie de doctorat	Prof.Univ.Habil.Dr. Ing. Mirela Blaga Universitatea Tehnica „Gheorghe Asachi” Iași
Conducător de doctorat	Prof.Univ.Dr.Ing. Mihaela Luminita Lupu Universitatea Tehnica „Gheorghe Asachi” Iași
Referenți oficiali	Prof.Univ Dr.Ing. Stejarel Brezuleanu Universitatea de Științele Vieții „Ion Ionescu de la Brad” Iași Prof.Univ Dr.Ec.Silviu Mihail Tita, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași Conf.Dr.Ing. Adrian Vilcu Universitatea Tehnica „Gheorghe Asachi” Iași

Comisia de îndrumare/Comisa de îndrumare și integritate academică:

Conf. univ. dr. Ec Ruxandra Ciulu -Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași-Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor
Prof.univ.dr.ing. Ion Verzea- Universitatea Tehnica „Gheorghe Asachi”Iași
Conf.univ.dr.ing. Bogdan Rusu - Universitatea Tehnica „Gheorghe Asachi”Iași

Mulțumiri

*Îmi exprim profunda recunoștință față de coordonatorul științific al prezentei lucrări, doamnei **prof. univ. dr. ing. Luminița Mihaela LUPU**, pentru îndrumarea exigentă, profesionalismul și implicarea constantă manifestate pe întreaga durată a realizării tezei. Claritatea recomandărilor, observațiile pertinente și sprijinul acordat în momentele dificile au avut un rol esențial în definirea direcțiilor de cercetare și în structurarea coerentă a demersului științific final.*

*Totodată aduc alese mulțumiri domnului **prof. univ. dr. habil. ing. Ion VERZEA**, domnului **conf. univ. dr. ing. Bogdan RUSU** și domnului **conf. univ. dr. habil Ionuț-Viorel HERGHILIGIU**, pentru sugestiile, recomandările și suportul oferit de-a lungul studiilor doctorale.*

Recunoștința mea se îndreaptă, de asemenea, către colegii și prietenii care, prin sprijin moral, încurajări constante și schimburi constructive de idei, au avut un rol important în menținerea motivației și a echilibrului necesar finalizării acestui parcurs academic. Deschiderea și disponibilitatea lor de a împărtăși experiențe profesionale au reprezentat un sprijin real pe tot parcursul procesului doctoral.

În final, gândurile mele de mulțumire se îndreaptă către familia mea, în special către soțul și copiii mei, pentru răbdarea, înțelegerea și susținerea necondiționată oferite de-a lungul anilor de studiu. Sprijinul lor afectiv, încrederea acordată și sacrificiile asumate au constituit un pilon esențial în îndeplinirea acestei etape academice și profesionale.

Introducere

Tema **Managementul instituțiilor de învățământ preșcolar – formarea și creșterea calității personalului** se înscrie într-un cadru de mare relevanță pentru dezvoltarea educației timpurii, un domeniu care a devenit prioritar în strategiile educaționale naționale și internaționale. Alegerea acestei teme este justificată atât de nevoia practică de a optimiza managementul unităților preșcolare, cât și de imperativele teoretice care vizează înțelegerea și dezvoltarea unui model funcțional și sustenabil de pregătire și perfecționare a personalului didactic și nedidactic.

Scopul prezentei teze de doctorat este investigarea managementului formării profesionale în instituțiile de învățământ preșcolar, prin raportare la cadrul conceptual și legislativ actual, la nevoile reale de formare ale personalului didactic, precum și la rolul leadership-ului educațional în susținerea și eficientizarea acestui proces, în vederea evidențierii impactului programelor de formare profesională asupra performanței cadrelor didactice, stării de bine și autoeficienței profesionale în contextul educației timpurii.

Obiectivele lucrării au fost analiza literaturii de specialitate privind managementul educațional, cu focalizare pe educația timpurie, identificarea dificultăților și provocărilor cu care se confruntă managerii instituțiilor preșcolare în asigurarea calității personalului și investigarea corelațiilor dintre strategiile manageriale aplicate și rezultatele obținute în termeni de calitate educațională.

Au fost realizate trei studii empirice succesive, intercorelate: Studiul 1 – identificarea nevoilor de formare, Studiul 2 – analiza factorilor manageriali și a leadership-ului și Studiul 3 – evaluarea impactului formării asupra performanței și autoeficienței.

Instrumentele de cercetare utilizate au inclus chestionare structurate, analiza corelațiilor Pearson și metode statistice adecvate testării relațiilor dintre variabile. Metodologia mixtă a permis triangularea datelor și creșterea validității concluziilor.

Cercetările au demonstrat că formarea profesională continuă, susținută de un management educațional eficient și de leadership transformațional, reprezintă fundamentul creșterii calității educației timpurii. Prin integrarea analizei teoretice cu validarea empirică, lucrarea oferă repere solide pentru optimizarea managementului instituțiilor preșcolare și pentru dezvoltarea sustenabilă a capitalului uman din educație.

CAPITOLUL I. DIRECȚII DE CERCETARE, SCOPUL ȘI OBIECTIVELE TEZEI DE DOCTORAT. METODOLOGIA DE CERCETARE

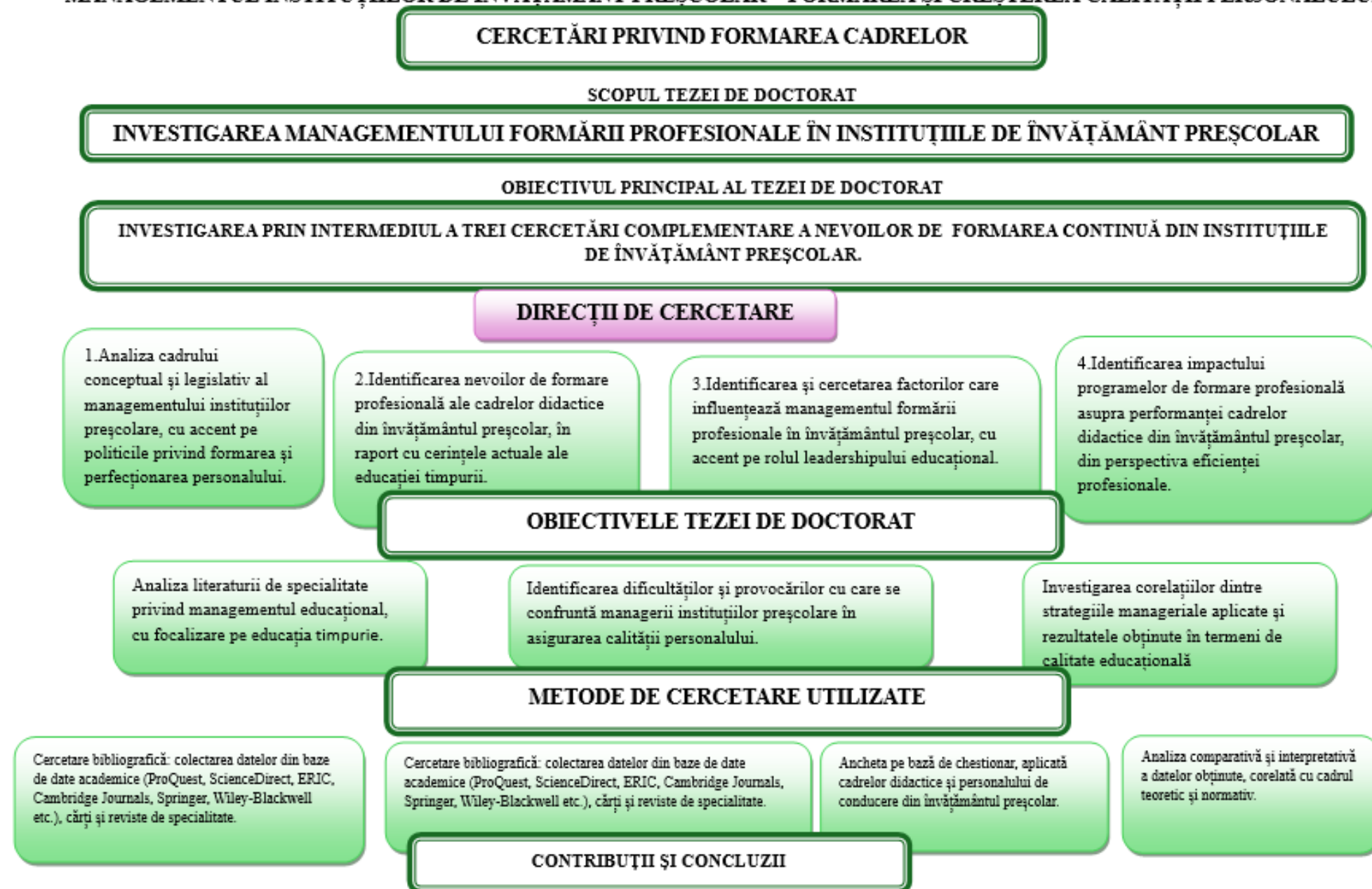
I.1 Direcții de cercetare, scopul și obiectivele tezei

Cercetarea propusă are în vedere explorarea unor direcții fundamentale, care răspund atât nevoilor practice ale instituțiilor de învățământ preșcolar, cât și exigențelor teoretice și metodologice ale domeniului.

Direcții de cercetare:

1. Analiza cadrului conceptual și legislativ al managementului instituțiilor preșcolare, cu accent pe politicile privind formarea și perfecționarea personalului.
2. Identificarea nevoilor de formare profesională ale cadrelor didactice și nedidactice din învățământul preșcolar, în raport cu cerințele actuale ale educației timpurii.
3. Identificarea și cercetarea factorilor care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar, rolul leadership-ului educațional.
4. Identificarea impactului programelor de formare profesională asupra performanței cadrelor didactice din învățământul preșcolar stării de bine și autoeficienței profesionale.

Figura 1.1. Schema generală a Tezei de doctorat (sursă proprie)
MANAGEMENTUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR – FORMAREA ȘI CREȘTEREA CALITĂȚII PERSONALULUI



Scopul tezei de doctorat

Scopul prezentei teze de doctorat este investigarea managementului formării profesionale în instituțiile de învățământ preșcolar, prin raportare la cadrul conceptual și legislativ actual, la nevoile reale de formare ale personalului didactic, precum și la rolul leadership-ului educațional în susținerea și eficientizarea acestui proces, în vederea evidențierii impactului programelor de formare profesională asupra performanței cadrelor didactice, stării de bine și autoeficienței profesionale în contextul educației timpurii. De asemenea, scopul cercetării vizează, analiza comparativă a modelelor internaționale de bună practică în domeniul managementului educațional și adaptarea acestora la contextul românesc. Prin raportarea la repere europene și internaționale (UNESCO, UNICEF, OECD), teza urmărește să integreze perspective globale privind educația timpurie și dezvoltarea resurselor umane, cu scopul de a formula recomandări realiste pentru sistemul național. O componentă esențială este validarea empirică a relației dintre participarea la programe de formare și rezultate observabile la nivelul instituțiilor preșcolare. **Cercetarea urmărește să demonstreze că investiția în dezvoltarea profesională continuă are efecte pozitive nu doar asupra cadrelor didactice, ci și asupra eficienței organizaționale și a calității procesului educațional. Astfel, scopul tezei depășește o simplă analiză teoretică și se extinde asupra elaborării de soluții concrete și aplicabile în practica managerială.** Teza își propune să aducă o contribuție semnificativă la dezvoltarea domeniului științelor educației, în special în aria managementului resurselor umane și a leadership-ului educațional. Ea oferă atât o fundamentare teoretică a rolului formării profesionale în creșterea calității educației, cât și o bază empirică solidă pentru formularea de recomandări practice. Rezultatele cercetării sunt menite să sprijine decidenții educaționali, formatorii și managerii instituțiilor preșcolare în optimizarea strategiilor de dezvoltare a personalului.

În concluzie, scopul tezei este de a demonstra că formarea și perfecționarea continuă a cadrelor didactice preșcolare reprezintă o investiție strategică în calitatea educației timpurii și, implicit, în dezvoltarea capitalului uman și social al societății. **Teza argumentează că printr-un management educațional eficient, bazat pe leadership transformațional, colaborare instituțională și orientare către excelență, se pot obține rezultate durabile, cu impact direct asupra copiilor, familiilor și comunității.**

Obiective ale cercetării:

Obiectiv general:

Investigarea prin intermediul a trei cercetări complementare a nevoilor de formare continuă din instituțiile de învățământ preșcolar. Realizarea obiectivului general al tezei se bazează pe trei cercetări empirice succesive, intercorelate, care vizează: identificarea nevoilor de formare profesională, analiza factorilor manageriali și de leadership educațional și evaluarea impactului formării asupra performanței și calității personalului.

Obiective specifice:

1. Analiza literaturii de specialitate privind managementul educațional, cu focalizare pe educația timpurie.
2. Identificarea dificultăților și provocărilor cu care se confruntă managerii instituțiilor preșcolare în asigurarea calității personalului.
3. Investigarea corelațiilor dintre strategiile manageriale aplicate și rezultatele obținute în termeni de calitate educațională.

I.2. Metodologia de cercetare

Realizarea unui demers științific de amploarea unei teze de doctorat presupune, în mod inevitabil, o analiză prealabilă a metodelor și tehnicilor de cercetare care pot fi adaptate proiectului investigat. Metodologia cercetării oferă cadrul necesar pentru interpretarea realității economice și sociale, raportată la cerințele actuale privind eficiența și sustenabilitatea utilizării resurselor.

De-a lungul timpului, literatura de specialitate a oferit definiții multiple cercetării. În esență, aceasta este privită ca un proces sistematic, riguros și obiectiv, prin care se investighează un subiect sau o problemă (Rusu, 2016). Finalitatea sa constă în descoperirea, validarea și utilizarea de noi cunoștințe, puse în serviciul omului și al progresului social (Lupu, 2007). Potrivit lui Howard și Sharp (1983), **activitatea de cercetare se definește prin patru elemente fundamentale: domeniul de investigare, scopul urmărit, metoda aleasă și rezultatul obținut – respectiv contribuția adusă la extinderea cunoașterii în domeniu.** În funcție de finalitate, se disting două tipuri majore de cercetare: **cercetarea fundamentală** (sau teoretică) urmărește **extinderea cunoștințelor** prin explorarea și formularea de noi teorii privind fenomenele de bază și **cercetarea aplicativă** care are drept obiectiv **verificarea și valorificarea ipotezelor teoretice în practică**, relevanța ei fiind dată de modul în care rezultatele pot fi utilizate eficient în activitatea managerială (Lupu, 2007).



Figură 1.2. Etapele procesului de cercetare adaptat de M.Popa după Frankfort-Nachmias, 2000

În domeniul managementului, cercetarea are ca scop explicarea ”cauzalității și mecanismelor de funcționare a fenomenului investigat” (Lupu, 2007), procesul de cercetare științifică fiind etapizat. Pentru realizarea fiecărei etape se utilizează metodologia de cercetare specifică, finalizarea unei etape determinând accesul spre o nouă fază a cercetării. Astfel, formarea profesională nu este analizată ca o etapă izolată, ci ca mecanism compensatoriu al limitelor existente în procesul de recrutare și repartizare. În lipsa posibilității de a selecta personalul după criterii proprii instituției, managerii educaționali sunt nevoiți să investească strategic în dezvoltarea competențelor profesionale și personale ale cadrelor didactice existente.

Sinteză privind structura cercetării și conexiunile dintre componente:

Nivelul cercetării	Conținut	Rol în demersul științific	Corelare cu studiile empirice
Scopul general al cercetării	Formarea profesională și creșterea calității personalului din învățământul preșcolar	Definește direcția globală a tezei și logica întregului demers științific	Cadru comun pentru toate cele trei studii empirice
Obiectiv general	Investigarea modului în care managementul formării profesionale și leadership-ul educațional influențează calitatea personalului	Operaționalizează scopul general în termeni de analiză managerială	Transversal – Studii 1, 2 și 3
Obiective specifice	1. Identificarea nevoilor de formare profesională 2. Analiza rolului leadership-ului educațional 3. Evaluarea impactului formării asupra performanței și stării de bine	Detaliază ariile concrete de investigare	Fiecare obiectiv este asociat unui studiu distinct
Întrebări de cercetare (cercetare calitativă)	- Care sunt nevoile reale de formare ale personalului? - Cum percep directorii și cadrele didactice rolul leadership-ului în formare? - Ce factori organizaționali facilitează sau limitează formarea?	Ghidează explorarea calitativă și interpretativă	Studiul 1 și Studiul 2
Ipoteze de cercetare (cercetare cantitativă)	- Participarea la programe de formare este asociată pozitiv cu performanța profesională - Leadership-ul educațional influențează autoeficiența cadrelor didactice	Permit testarea relațiilor dintre variabile	Studiul 3

Metodologia de cercetare	Metodologie mixtă (calitativă + cantitativă)	Asigură triangularea datelor și validitatea concluziilor	Aplicată diferențiat în toate studiile
Studii empirice	Studiul 1 – Nevoi de formare Studiul 2 – Leadership educational Studiul 3 – Impactul formării	Etape succesive de aprofundare a temei	Construcție progresivă a modelului managerial
Rezultate și contribuții	Elaborarea unui model managerial integrat adaptat învățământului preșcolar	Finalitate teoretică și practică a cercetării	Sinteză a tuturor rezultatelor

Tabelul 1.1. Sinteză privind structura cercetării și conexiunile dintre componente (sursă proprie)

Structura cercetării este construită într-o logică deductiv–aplicativă, în care scopul general fundamentează obiectivul general, acesta fiind detaliat prin obiective specifice. Din obiectivele specifice derivă întrebările de cercetare, corespunzătoare demersului calitativ, și ipotezele de cercetare, specifice abordării cantitative.

Corelarea studiilor empirice cu obiective și întrebări de cercetare

Obiective de cercetare	Întrebări de cercetare
Identificarea nevoilor de formare continuă și de perfecționare ale personalului din învățământul preșcolar.	Care sunt nevoile reale de formare ale personalului din învățământul preșcolar?
Identificarea domeniilor prioritare de formare profesională.	Care sunt domeniile în care cadrele didactice percep cea mai mare nevoie de formare?
Analiza preferințelor privind formele de organizare a programelor de formare.	Ce tipuri de programe de formare sunt preferate de cadrele didactice din învățământul preșcolar?
Analiza relației dintre participarea la programe de formare și percepția eficienței acestora.	Există o relație între numărul programelor de formare urmate și percepția eficienței formării?
Analiza relației dintre utilizarea tehnologiei și nevoia de formare digitală.	Care este relația dintre utilizarea tehnologiei și nevoia de formare digitală?

Tabelul 1.2 Studiul 1- Cercetarea nevoilor de formare continuă și de perfecționare a personalului din învățământul preșcolar (directori vs personal)(sursă proprie)

Obiective de cercetare	Întrebări de cercetare
Identificarea factorilor care influențează managementul formării profesionale în instituțiile de învățământ preșcolar.	Care sunt factorii care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar?
Analiza barierelor instituționale în gestionarea formării profesionale.	Ce bariere administrative și organizaționale afectează managementul formării

	profesionale?
Analiza rolului leadership-ului educațional în managementul formării profesionale.	Cum percep directorii rolul leadership-ului educațional în susținerea formării profesionale?
Analiza relației dintre competențele de leadership și eficiența percepută a formării.	În ce măsură competențele de leadership ale directorilor influențează eficiența percepută a formării profesionale?
Analiza influenței experienței manageriale asupra evaluării eficienței formării.	Există diferențe în evaluarea eficienței formării în funcție de experiența managerială a directorilor?

Tabelul 1.3. Studiul 2. Identificarea și cercetarea factorilor care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar. Rolul leadership-ului educațional (sursă proprie)

Obiective de cercetare	Întrebări de cercetare
Evaluarea impactului participării la programe de formare profesională asupra performanței profesionale percepute.	Care este relația dintre participarea la programe de formare profesională și nivelul performanței profesionale percepute?
Analiza relației dintre formarea profesională și starea de bine psihologică a cadrelor didactice.	Există o relație semnificativă între participarea la programe de formare profesională și starea de bine psihologică?
Investigarea rolului autoeficienței profesionale în contextul formării continue.	În ce măsură participarea la programe de formare contribuie la consolidarea sentimentului de autoeficiență profesională?
Analiza factorilor care influențează impactul formării profesionale.	Care sunt factorii contextuali și individuali care influențează impactul formării profesionale asupra performanței și stării de bine?

Tabelul 1.4. Studiul 3. Identificarea impactului programelor de formare profesională asupra performanței cadrelor didactice din învățământul preșcolar, stării de bine și autoeficienței profesionale (sursă proprie)

Studiile empirice sunt organizate secvențial, fiecare contribuind la aprofundarea și validarea modelului managerial propus. Tabelele de sinteză de mai sus evidențiază coerența internă a cercetării și relațiile funcționale dintre componentele sale.

CAPITOLUL II. STADIUL ACTUAL AL CERCETĂRIILOR

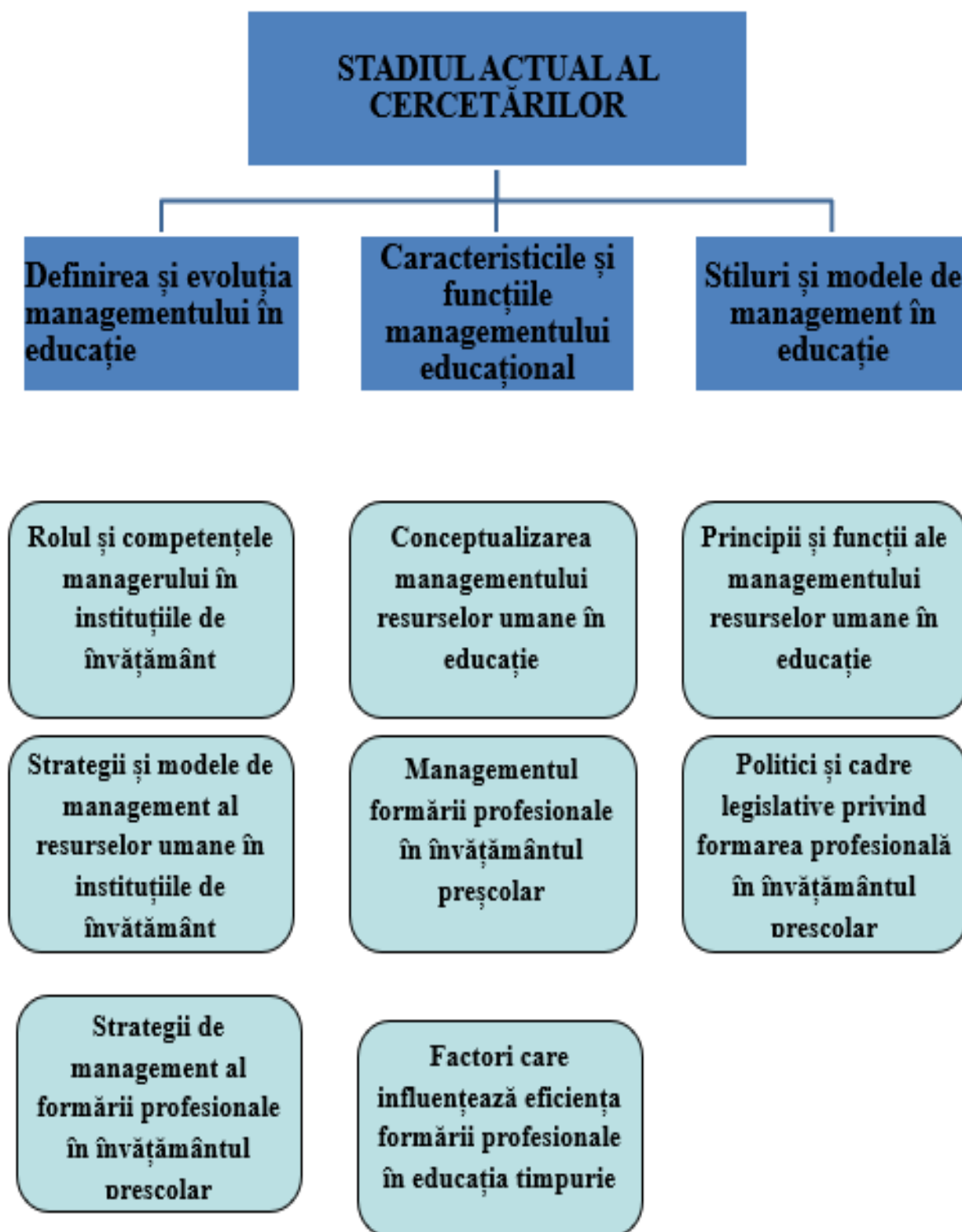


Figura 2.1. Schema stadiului actual al cercetării (sursă proprie)

Capitolul II fundamentează teoretic cercetarea, analizând evoluția managementului educațional, particularitățile instituțiilor de învățământ ca organizații și rolul managementului resurselor umane în creșterea calității. Structura capitolului reflectă o progresie logică: de la conceptele generale ale managementului, la specificul educațional, apoi la formarea profesională și asigurarea calității.

II.1. Definirea și evoluția managementului în educație

Managementul educațional este definit ca ansamblul proceselor de planificare, organizare, coordonare, conducere și control aplicate în instituțiile de învățământ, cu scopul realizării obiectivelor educaționale și sociale.

Evoluția sa poate fi sintetizată în trei etape:

1. **Etapa administrativ-clasică**, influențată de teoriile lui Taylor și Fayol, centrată pe ierarhie, control și eficiență procedurală.
2. **Etapa relațiilor umane**, care introduce dimensiunea psihosocială și accentul pe climat organizațional.
3. **Etapa leadership-ului educațional**, în care managementul devine orientat strategic, participativ și transformațional.

În ultimele decenii, globalizarea și digitalizarea au modificat radical paradigma managerială. Școala nu mai este doar un sistem birocratic, ci o organizație care învață, capabilă de adaptare, inovare și colaborare. În acest context, directorul nu mai este doar administrator, ci lider educațional, catalizator al dezvoltării profesionale și promotor al culturii calității.

II.1.1. Originea și dezvoltarea managementului ca știință

Managementul, ca disciplină, are origini în revoluția industrială, când complexitatea organizațiilor a impus formalizarea proceselor de coordonare. Transferul principiilor industriale în educație a generat inițial un model rigid, centrat pe conformitate și control. Ulterior, dezvoltarea științelor sociale a determinat apariția unor modele adaptate specificului educațional.

În prezent, managementul educației este interdisciplinar, integrând elemente din:

- economie,
- sociologie,
- psihologie organizațională,
- teoria capitalului uman,
- management strategic,
- managementul calității totale.

Această evoluție justifică abordarea complexă a tezei, care nu tratează formarea profesională ca un fenomen izolat, ci ca parte a unui sistem organizațional dinamic.

II.2. Caracteristicile și funcțiile managementului educațional

Managementul educațional prezintă caracteristici distincte față de managementul organizațiilor economice:

- orientare socială și formativă,
- impact pe termen lung,
- autonomie profesională ridicată a cadrelor didactice,
- complexitate relațională crescută,
- interdependență cu politicile publice.

Funcțiile fundamentale ale managementului educațional sunt:

Funcții manageriale clasice	Funcții ale managementului educațional	Observații comparative
Planificare – stabilirea obiectivelor și strategiilor organizației.	Planificarea educațională – proiectarea planurilor de învățământ, stabilirea obiectivelor educaționale, elaborarea curriculumului și programarea activităților școlare/universitare.	Ambele vizează orientarea către obiective, dar în educație accentul cade pe finalități formative, nu doar pe eficiență economică.
Organizare – structurarea resurselor și activităților pentru atingerea obiectivelor.	Organizarea educațională – repartizarea sarcinilor didactice, structurarea claselor și catedrelor, elaborarea orarului, gestionarea resurselor didactice și administrative.	În educație organizarea are dimensiune pedagogică și administrativă, adaptată elevilor și profesorilor.
Conducere (comandă) – orientarea și motivarea personalului pentru îndeplinirea obiectivelor.	Conducerea educațională – motivarea cadrelor didactice și a elevilor/studenților, exercitarea leadershipului pedagogic, crearea unui climat educațional pozitiv și participativ.	Conducerea clasică este mai autoritară; în educație se pune accent pe leadership participative și stimularea resurselor umane.
Coordonare – armonizarea activităților și relațiilor dintre oameni și departamente.	Coordonarea educațională – corelarea activităților didactice, extracurriculare și administrative; colaborarea cu părinți, comunitatea locală, parteneri educaționali.	În educație coordonarea este mai complexă, incluzând actori externi (părinți, autorități, ONG-uri).
Control – verificarea	Evaluarea educațională –	Controlul clasic verifică

rezultatelor și corectarea abaterilor față de plan.	monitorizarea progresului școlar, evaluarea cadrelor didactice, analiza rezultatelor la examene, inspecții școlare și acreditări instituționale.	performanța economică, în timp ce evaluarea educațională are dimensiuni formative și calitative.
---	---	--

- ***Tabelul 2.1. Comparație între funcțiile manageriale clasice și cele ale managementului educațional (sursă proprie)***

În educație, aceste funcții au o dimensiune pedagogică suplimentară, deoarece finalitatea nu este profitul, ci dezvoltarea copilului.

II.2.1. Specificitatea instituțiilor de învățământ ca organizații

Dimensiune	Instituții de învățământ – Specificitate
Misiune și scopuri	Formarea și educarea indivizilor; transmiterea și dezvoltarea cunoașterii; integrarea socială și culturală a generațiilor; dezvoltarea competențelor pentru piața muncii.
Beneficiari principali	Elevii, studenții, cursanții (centrul procesului educațional); indirect – familiile, comunitatea, angajatorii și societatea.
Resurse umane	Personal didactic (profesori, învățători, formatori), personal didactic auxiliar și administrativ; specific prin rolul central al cadrului didactic ca facilitator al învățării.
Structură organizațională	Structură ierarhică, dar și colegială; existența unor organisme de conducere (director, rector, consilii, senat universitar); autonomie relativă combinată cu reglementări externe stricte.
Resurse materiale și financiare	Clădiri școlare, laboratoare, biblioteci, mijloace didactice, tehnologie educațională; finanțare mixtă (publică, privată, fonduri europene).
Procese interne	Procesul de predare-învățare-evaluare; cercetare și inovare (în universități); activități extracurriculare; parteneriate educaționale.
Relația cu mediul extern	Reglementate de stat prin ministere și inspectorate; relații cu părinți, comunitate, mediul economic și organizații nonguvernamentale.
Valori și cultură organizațională	Accent pe formare intelectuală și morală; cultură a cunoașterii și disciplinei; tradiții academice și educaționale; diversitate culturală.
Indicatori de performanță	Rezultatele elevilor/studenților, rate de promovabilitate, integrarea pe piața muncii, evaluări instituționale și acreditări.
Orizont temporal	Impact pe termen lung asupra individului și societății; rezultatele se

	manifestă de multe ori după ani de formare.
--	---

Tabelul 2.2 Specificitățile instituțiilor de învățământ (sursă proprie)

II.2.2. Rolul complex al managementului în educație

Managementul educațional are patru dimensiuni majore:

- ✓ **Dimensiunea strategică** - Elaborarea planurilor de dezvoltare instituțională și corelarea acestora cu politicile naționale.
- ✓ **Dimensiunea resurselor umane**-Formarea, motivarea și sprijinirea personalului.
- ✓ **Dimensiunea administrativ-financiară**-Gestionarea responsabilă a resurselor.
- ✓ **Dimensiunea relațională**-Interacțiunea cu părinții, comunitatea și partenerii educaționali.

În învățământul preșcolar, dimensiunea resurselor umane este determinantă. Calitatea actului educațional depinde în mod direct de competențele, motivația și echilibrul profesional al cadrelor didactice.

II.3. Stiluri și modele de management în educație

Literatura de specialitate distinge mai multe stiluri de conducere:

- autoritar,
- democratic,
- laissez-faire.

În educația contemporană, modelul autoritar este inefficient. Eficiența este asociată cu leadership-ul participativ și transformațional.

Modelul transformațional presupune:

- viziune clară
- motivare intrinsecă
- susținerea dezvoltării profesionale
- cultură organizațională colaborativă.

Teza susține că leadership-ul transformațional este cadrul optim pentru gestionarea formării continue.

II.4. Managementul resurselor umane în educație



Figura 2.2. Managementul resurselor umane în educație (sursă proprie)

II.5. Managementul formării profesionale în învățământul preșcolar

Formarea profesională este definită ca proces sistematic de dezvoltare a competențelor didactice, pedagogice și manageriale. Se disting formare inițială și formare continuă. În învățământul preșcolar, formarea continuă este esențială deoarece curriculumul evoluează, apar cerințe de digitalizare, crește diversitatea copiilor și sunt necesare competențe socio-emoționale avansate. Eficiența formării depinde de cultura organizațională, sprijinul managerial, relevanța programelor și aplicabilitatea practică.

II.6. Calitatea în educație și asigurarea calității

Calitatea în educație este un concept multidimensional, incluzând: relevanță, eficiență, eficacitate, echitate și sustenabilitate. Asigurarea calității presupune: planificare, implementare, monitorizare, îmbunătățire continuă. În România, sistemul de asigurare a calității este reglementat legislativ și presupune evaluare internă și externă. Teza susține că formarea profesională continuă este o componentă structurală a culturii calității.

În concluzie analiza teoretică demonstrează că managementul educațional modern este centrat pe leadership și dezvoltare profesională, calitatea educației depinde direct de calitatea personalului, formarea continuă este instrument strategic iar leadership-ul educațional influențează cultura organizațională și eficiența formării. Acest cadru teoretic fundamentează cercetările empirice din capitolele următoare.

CAPITOLUL III. CERCETAREA NEVOILOR DE FORMARE CONTINUĂ ȘI DE PERFECTIONARE A PERSONALULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR (CERCETAREA 1). DIRECTORI / CADRE DIDACTICE

III.1. Obiectivele și ipotezele cercetării

Capitolul III reprezintă prima etapă empirică a demersului științific și are rol diagnostic. Dacă fundamentarea teoretică din capitolul anterior stabilește cadrul conceptual, această cercetare investighează realitatea organizațională concretă din instituțiile preșcolare. **Obiectivul central** este identificarea nevoilor reale de formare profesională ale personalului didactic și de conducere, precum și analiza relației dintre participarea la formare și percepția eficienței acesteia. Această cercetare a fost concepută cu scop explorator, având rolul de a identifica percepțiile cadrelor didactice și ale personalului de conducere asupra formării profesionale continue și asupra rolului acesteia în creșterea calității educației preșcolare. Rezultatele obținute au constituit baza conceptuală și empirică pentru formularea ipotezelor și direcțiilor de analiză aprofundată dezvoltate în cercetările ulterioare.

Ipoteza principală pornește de la premisa că participarea la formare este corelată pozitiv cu percepția eficienței profesionale și cu nevoia de dezvoltare continuă.

III.2. Metoda de cercetare și eșantionare

Cercetarea a implicat un eșantion de conveniență format din **50 de cadre didactice** active în învățământul preșcolar din România. Toți participanții au fost de **gen feminin**, ceea ce reflectă realitatea demografică a profesorului în România. Vârsta participanților a variat între 24 și 63 de ani ($M = 43.2$, $SD = 10.3$). Vechimea în profesie a variat semnificativ, de la 0 la 44 de ani ($M = 17.2$, $SD = 11.6$). Distribuția în funcție de tipul instituției a fost: **86% (n=43)** din grădinițe de stat și **14% (n=7)** din grădinițe private. În ceea ce privește mediul, **66% (n=33)** lucrează în mediul urban, iar **34% (n=17)** în mediul rural. Majoritatea (80%, n=40) ocupau poziția de cadru didactic fără funcție de conducere, iar 20% (n=10) dețineau funcția de director.

Instrumente și proceduri

Pentru colectarea datelor a fost utilizat un **chestionar online anonim**, construit special pentru această cercetare. Chestionarul a fost distribuit prin canale profesionale și rețele de educatori timp de o săptămână. Acesta a cuprins atât itemi demografici (vârstă, gen, vechime, funcție, tip și zona grădiniței), cât și itemi care măsoară variabilele centrale ale cercetării:

Design și analize statistice

Această cercetare utilizează un **design non-experimental, transversal (cross-sectional)**, de tip survey. Datele colectate au fost prelucrate și analizate utilizând software-ul **IBM SPSS Statistics v28**. Au fost efectuate următoarele analize:

- a) **Statistici descriptive** (frecvențe, procente, medii, deviații standard) pentru a descrie eșantionul și a rezuma răspunsurile principale.
- b) **Analize de conținut calitativ** pentru itemii cu răspuns deschis (provocări, propuneri de îmbunătățire, utilizarea tehnologiei), prin codificare tematică.
- c) **Analize inferențiale**: Corelații Pearson (r) pentru a examina relațiile liniare dintre variabilele continue (de ex., vârstă, vechime, număr de programe de formare, evaluarea eficienței). Nivelul de semnificație a fost stabilit la $p < .05$.

III.3. Analiza datelor și raportarea rezultatelor

1. Statistici descriptive și analiza nevoilor de formare

Analiza datelor a relevat următoarele tendințe în ceea ce privește nevoile de formare, evaluate pe scala 1-5:

Domeniu de formare	Medie (M)	Deviație Standard (SD)
Planificarea activităților educaționale	4.9	0.3
Managementul conflictelor	4.7	0.5
Leadership educațional	4.5	0.6
Digitalizarea procesului educativ	4.7	0.5

Tabel 3.1. Evaluarea nevoilor de formare pe domenii predefinite – Cercetarea 1 (sursă proprie)

În ceea ce privește **domeniul prioritar deschis**, analiza calitativă a răspunsurilor la itemul "Dacă domeniul prioritar nu se regăsește..." a evidențiat că **Educația incluzivă / Lucrul cu copiii cu CES** a fost de departe cel mai frecvent menționat domeniu (menționat de 60% dintre respondenți care au completat acest câmp), urmat de **Competențe didactice** (15%) și **Abilități de comunicare și relaționare cu părinții** (10%). Acest rezultat susține ipoteza **H1**.

2. Provocări profesionale

Analiza tematică a răspunsurilor deschise a identificat următoarele categorii principale de provocări:

- a) **Copiii cu Cerințe Educaționale Speciale (CES)** (65% dintre răspunsuri): Integrarea, gestionarea comportamentului și adaptarea activităților pentru copiii cu CES (precum autism, ADHD, deficiențe) fără suport suficient (înlăunător, psiholog).
- b) **Relația cu Părinții** (25%): Comunicarea dificilă, neimplicarea părinților în procesul educațional și gestionarea așteptărilor sau conflictelor cu părinții.
- c) **Resurse și Tehnologie** (20%): Lipsa resurselor materiale și didactice, insuficiența resurselor IT și dificultăți în integrarea tehnologiei.
- d) **Gestionarea Grupului** (18%): Menținerea disciplinei, a atenției și a interesului unui număr mare de copii, precum și gestionarea conflictelor dintre copii.

3. Preferințe pentru tipuri de programe de formare

Participanții au preferat în mod clar **workshopurile practice** ($M=4.8$, $SD=0.4$) față de cursurile online ($M=3.9$, $SD=0.8$) sau programele de mentorat ($M=4.1$, $SD=0.7$). În răspunsurile deschise, această preferință a fost justificată prin dorința de a primi exemple concrete, aplicabile imediat în practică, și de a evita teoretizările excesive.

4. Analize corelaționale (Pearson)

Pentru a testa ipotezele **H2**, **H3** și **H4**, au fost calculate corelații Pearson între variabilele cheie.

Variabilă 1 (X)	Variabilă 2 (Y)	Coeficient de corelație (r)	Semnificație (p)	Susținere Ipoteză
Vechime în profesie	Preferință workshopuri practice	.45**	.001	H2 susținută
Nr. programe formare (3ani)	Evaluarea eficienței formării	.32*	.02	H3 susținută
Freq. utilizare tech. (cod)	Nevoia de digitalizare (scor)	.51**	.001	H4 susținută
Vârstă	Preferință cursuri online	-.38*	.007	-
*Notă: * $p < .05$, * $p < .01$				

Tabel 3.2. Corelații Pearson între variabilele cercetării – Cercetarea 1(sursă proprie)

H2: S-a identificat o corelație pozitivă semnificativă moderată între vechimea în profesie și preferința pentru workshopuri practice ($r = .45$, $p = .001$). Cu cât educatorii au mai multă experiență, cu atât preferă mai mult formarea practică, aplicată.

H3: S-a identificat o corelație pozitivă semnificativă, de intensitate mică, între numărul de programe de formare la care au participat în ultimii 3 ani și evaluarea generală a eficienței formării ($r = .32$, $p = .02$).

H4: O corelație pozitivă puternică și semnificativă a fost găsită între frecvența utilizării tehnologiei (codificată din răspunsurile deschise pe o scală de la 1 la 5) și percepția unei nevoi mai mari de formare în domeniul digitalizării ($r = .51$, $p = .001$).

Alte corelații: S-a identificat o corelație negativă semnificativă între vârstă și preferința pentru cursuri online ($r = -.38$, $p = .007$), sugerând că educatorii mai în vârstă sunt mai puțin înclinați să aleagă acest tip de format.

5. Eficacitatea percepută a formării și propuneri de îmbunătățire
În medie, participanții au evaluat eficacitatea programelor de formare la care au participat ca fiind destul de ridicată ($M = 4.2$, $SD = 0.8$). Analiza tematică a propunerilor pentru îmbunătățirea programelor de formare a condensat sugestiile în următoarele direcții:

- **Orientare practică:** "Mai puțină teorie, mai multă practică", "atelier practice", "exemple concrete și studii de caz".
- **Accesibilitate:** "Cursuri gratuite", "organizate mai aproape (în grădinițe)", "ore flexibile".
- **Relevanță:** "Programe actualizate, cu noutăți", "focus pe educația incluzivă și CES", "colaborare cu specialiști (psihologi, terapeuți)".
- **Suport continuu:** "Mentorat după curs", "comunități de practică", "resurse post-formare".

III.4. Implicații ale rezultatelor

Scopul acestei cercetări a fost de a identifica nevoile de formare continuă ale educatorilor preșcolari din România. Rezultatele obținute oferă o imagine clară asupra priorităților, provocărilor și preferințelor acestora, cu implicații semnificative pentru politicile educaționale și programele de formare.

- ✓ În concordanță cu ipoteza *H1: Educația incluzivă și gestionarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) sunt percepute ca fiind domeniile de nevoie prioritară de formare de către majoritatea participanților*, această cercetare confirmă că **educația incluzivă reprezintă cea mai mare provocare și, implicit, cea mai mare nevoie de formare**. Acest lucru este aliniat cu tendințele globale din educația timpurie, care subliniază importanța incluziunii (UNESCO, 2020), dar evidențiază și un decalaj semnificativ între politica educațională (care promovează incluziunea) și pregătirea practică oferită educatorilor pentru a o implementa cu succes. Apelul constant pentru mai multe strategii practice de lucru cu copiii cu CES indică o stare de incertitudine și o nevoie reală de sprijin specializat.

- ✓ **Confirmarea ipotezei H2: *Cadrele didactice cu mai multă experiență (vechime mai mare) preferă semnificativ mai mult formarea în format workshop practic față de cursurile online.*** sugerează că experiența aduce cu sine o înțelegere profundă a ceea ce este util în practică. Educatorii cu vechime apreciază valoarea aplicației imediate și a exercițiilor practice, probabil pentru că le pot contextualiza mai ușor în propriile experiențe.
- ✓ **Ipoteza H3 : *Există o corelație pozitivă între numărul de programe de formare la care au participat în ultimii 3 ani și percepția asupra eficienței generale a formării continue.*** a fost de asemenea susținută, indicând faptul că expunerea la formare crește aprecierea pentru valoarea acesteia, ceea ce argumentează în favoarea participării constante.
- ✓ **H4 : *Utilizarea frecventă a tehnologiei în activitatea zilnică este corelată pozitiv cu o percepție mai puternică a nevoii de formare în domeniul digitalizării.***

a fost puternic susținută, ceea ce poate părea contraintuitiv la prima vedere. Un rezultat logic ar fi fost ca cei care folosesc puțin tehnologia să aibă cea mai mare nevoie de formare. Însă, rezultatul nostru sugerează un alt fenomen: **pe măsură ce educatorii devin mai familiarizați cu tehnologia, devin și mai conștienți de potențialul ei necercetat și de propriile limite**, ceea ce generează o nevoie mai mare de a se perfecționa. Acest lucru se aliniază cu modelul lui Puentedura (2006) privind integrarea tehnologiei (SAMR), unde utilizatorii avansați caută să treacă de la simpla substituție către redefinirea activităților pedagogice.

Limitări și direcții viitoare de cercetare

Această cercetare are mai multe limitări:

- ✓ În primul rând, **eșantionul** este relativ mic și este format exclusiv din femei, ceea ce, deși reflectă realitatea demografică a sectorului, limitează generalizarea rezultatelor.
- ✓ În al doilea rând, natura **transversală** a cercetării nu permite stabilirea de relații cauzale.
- ✓ În al treilea rând, utilizarea unui **instrument auto-raportat** poate introduce un oarecare grad de bias (de ex., dorința de a răspunde în mod social dezirabil).
- ✓ Cercetări viitoare ar putea include un eșantion mai mare și mai diversificat, să utilizeze un design longitudinal pentru a urmări evoluția nevoilor de-a lungul timpului și să combine metode cantitative cu studii de caz calitative aprofundate pentru a înțelege mai bine contextul specific al provocărilor.

Implicații științifice

Această cercetare contribuie la literatura de specialitate din domeniul dezvoltării profesionale a educatorilor timpurii, oferind date empirice actuale din contextul României. Ea confirmă și detaliază relevanța modelelor teoretice care pun accentul pe

formarea practică, contextuală și continuă (Darling-Hammond et al., 2017). Mai mult, **rezultatul privind corelația dintre utilizarea tehnologiei și nevoia de formare în acest domeniu deschide o nouă direcție de explorare teoretică privind cum se dezvoltă conștientizarea și competența digitală în rândul educatorilor.**

Implicații practice și pragmatice

Rezultatele acestei cercetări au aplicații imediate și practice pentru factorii de decizie, instituțiile de formare și conducătorii școlari:

- ✓ **Personalizarea conținuturilor de formare:** Autoritățile și furnizorii de formare trebuie să prioritarizeze dezvoltarea de **programe intensive practice de educație incluzivă**, create în colaborare cu psihologi, terapeuți și experți în CES. Acestea ar trebui să se concentreze pe strategii de management comportamental, planificare adaptată și colaborare cu familia.
- ✓ **Diversificarea modalităților de delivery:** Este necesar să se ofere o **combinație flexibilă de formate**. În timp ce workshopurile practice rămân preferate, este important să se dezvolte și cursuri online de calitate, interactive și bogate în resurse video demonstrative, pentru a atrage și pe cei mai tineri sau pe cei din zonele rurale.
- ✓ **Dezvoltarea competențelor digitale:** Ar trebui implementate programe de formare care să treacă dincolo de alfabetizarea digitală de bază, spre **integrarea creativă și critică a tehnologiei** în proiecte educative, în evaluare și în comunicarea cu părinții.
- ✓ **Crearea de comunități de practică și mentorat:** Ar trebui încurajat și susținut financiar schimbul de bune practici între grădinițe și între educatori, prin programe structurate de mentorat și comunități de învățare profesională. Acest lucru ar asigura suportul continuu cerut de participanți.

În concluzie, această cercetare subliniază faptul că educatorii români preșcolari sunt dornici să se perfecționeze și sunt conștienți de nevoile moderne ale educației. Răspunsul la acest apel trebuie să fie o ofertă de formare continuă care să fie nu doar relevantă și practică, ci și profund conectată la realitățile și provocările zilnice din grădinițele din România.

III.5. Concluzii și contribuții principale ale cercetării

- ✓ **Cercetarea confirmă ipoteza inițială (H1) că educația incluzivă și gestionarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă cea mai mare nevoie de formare în rândul educatorilor preșcolari. Acest rezultat subliniază decalajul dintre politica educațională, care promovează incluziunea, și pregătirea practică oferită educatorilor. Necesitatea de strategii aplicabile imediat și de suport specializat (psihologi, terapeuți) este evidentă și reflectă o problemă sistematică în sistemul educațional românesc.**

- ✓ **Educatorii cu vechime mai mare preferă semnificativ workshopurile practice față de formarea online (H2 confirmată).** Acest lucru sugerează că experiența aduce cu sine o înțelegere profundă a utilității practice și a nevoii de aplicabilitate imediată. Acest rezultat susține literatura care evidențiază importanța formării contextuale și centrate pe practică (Darling-Hammond et al., 2017).
- ✓ **Cadrele didactice care au participat la mai multe programe de formare în ultimii trei ani au evaluat mai pozitiv eficacitatea acestora (H3 confirmată).** Acest fapt indică faptul că expunerea repetată la oportunități de formare contribuie la construirea încrederii și la recunoașterea valorii dezvoltării profesionale.
- ✓ **Contrar așteptărilor intuitive, cei care utilizează mai des tehnologia au exprimat o nevoie mai mare de formare în domeniul digital (H4 confirmată).** Acest lucru poate fi explicat prin modelul SAMR al lui Puentedura (2006): pe măsură ce educatorii devin mai competenți digital, devin mai conștienți de potențialul neexplorat al tehnologiei și de propriile limite.
- ✓ **Analiza calitativă a identificat trei domenii critice de provocări:**
 - Integrarea copiilor cu CES (65% dintre răspunsuri),
 - Comunicarea cu părinții (25%),
 - Lipsa resurselor materiale și tehnologice (20%).

Acestea reflectă nevoi structurale și de relaționare care depășesc cadrul strict didactic și necesită intervenții la nivel sistemic. Educatorii mai în vârstă sunt mai puțin înclinați să aleagă formarea online, ceea ce sugerează o reticență față de digitalizare sau o preferință pentru interacțiunea față-în-față.

Contribuții la Literatura de Specialitate

- ✓ **Date empirice din contextul românesc:** Cercetarea aduce o contribuție semnificativă la literatura internațională prin oferirea de date actuale și relevante despre nevoile de formare ale educatorilor preșcolari din România, un context educațional sub-investigat în literatura de specialitate.
- ✓ **Validarea modelelor teoretice:** Rezultatele susțin modelele de dezvoltare profesională care accentuează importanța formării continue, practice și contextuale (TPD - Teacher Professional Development). De asemenea, confirmă relevanța modelului SAMR în înțelegerea evoluției competențelor digitale ale educatorilor.
- ✓ **Sublinierea decalajului dintre politică și practică:** Cercetarea evidențiază în mod clar decalajul dintre directivele politice privind incluziunea și pregătirea reală a educatorilor, oferind argumente pentru reprioritizarea programelor de formare.
- ✓ **Identificarea unui paradox al competenței digitale:** Faptul că utilizatorii frecvenți ai tehnologiei simt o nevoie mai mare de formare contrazice presupunerea comună că cei mai puțin familiarizați cu tehnologia ar avea cea mai mare nevoie. Acest lucru deschide noi direcții de cercetare privind conștientizarea și autocritica profesională.

✓ **Implicații pentru politicile educaționale:** Cercetarea oferă recomandări concrete pentru autorități și furnizorii de formare, cum ar fi:

- Dezvoltarea de programe practice de educație incluzivă;
- Diversificarea formatelor de formare (blended learning);
- Crearea de comunități de practică și programe de mentorat;
- Alocarea de resurse pentru formarea digitală avansată.

CAPITOLUL IV. IDENTIFICAREA ȘI CERCETAREA FACTORILOR CARE INFLUENȚEAZĂ MANAGEMENTUL FORMĂRII PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR. ROLUL LEADERSHIP-ULUI EDUCAȚIONAL (CERCETAREA 2)

Pornind de la concluziile Cercetării 1, care au evidențiat existența unor diferențe semnificative în percepția asupra formării profesionale și a competențelor manageriale, Cercetarea 2 a fost orientată către analiza aprofundată a relației dintre formarea continuă, leadership-ul educațional și performanța managerială în învățământul preșcolar.

IV.1. Scopul, întrebările și ipotezele cercetării

Cadrul teoretic al acestui cercetări se bazează pe teoria leadership-ului transformațional (Bass & Riggio, 2006) și pe modelul managementului resurselor umane în educație (Storey, 2007). Acestea subliniază importanța visionării, a motivării și a dezvoltării profesionale în îmbunătățirea performanței organizaționale. De asemenea, cercetarea se bazează pe abordarea socio-ecologică a lui Bronfenbrenner (1979), care evidențiază interacțiunea dintre factorii individuali, instituționali și sistemici în influențarea practicilor educaționale.

Scopul acestui studiu este de a identifica și analiza factorii care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar, cu accent pe rolul leadership-ului educațional. Mai precis, studiul urmărește să răspundă următoarelor întrebări de cercetare:

1. Care sunt principalii factori care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar?
2. Ce competențe de leadership sunt considerate esențiale de către directori pentru îmbunătățirea managementului formării?
3. Care sunt provocările și barierele instituționale în gestionarea formării profesionale?
4. Cum percep directorii eficiența programelor de formare disponibile?
5. Există relații semnificative între factorii demografici (vârstă, experiență) și practicile de management?

Ipoteze de cercetare:

- **H1:** Factorii administrativi și birocratici sunt percepuți ca fiind cea mai mare barieră în managementul formării de către directorii din învățământul preșcolar.

- **H2:** Competențele de leadership (de ex., comunicarea, gestionarea conflictelor) sunt corelate pozitiv cu percepția asupra eficienței programelor de formare.
- **H3:** Directorii cu mai multă experiență în management au o percepție mai critică asupra programelor de formare disponibile.
- **H4:** Utilizarea tehnologiei în management este corelată negativ cu vârsta directorilor.

IV.2. Metoda de cercetare și eșantionarea

Studiul a implicat un eșantion de conveniență format din **17 participanți** activi în învățământul preșcolar din România. Toți participanții au fost de **gen feminin**, ceea ce reflectă realitatea demografică a sectorului. Vârsta medie a participanților a fost de **51.2 ani (SD = 9.8)**, cu o vechime medie în profesie de **29.4 ani (SD = 11.7)**. Din cei 17 participanți, **12 dețineau funcția de director**, iar **5 erau cadre didactice fără funcție de conducere**. Distribuția în funcție de tipul instituției a fost: **76.5% (n=13)** din grădinițe de stat și **23.5% (n=4)** din grădinițe private. În ceea ce privește mediul, **82.4% (n=14)** lucrau în mediul urban, iar **17.6% (n=3)** în mediul rural.

Instrumente și procedură

Pentru colectarea datelor a fost utilizat un **chestionar online anonim**, construit special pentru această cercetare. Chestionarul a fost distribuit prin canale profesionale și rețele de educatori timp de două săptămâni. Acesta a cuprins atât itemi demografici (vârstă, gen, vechime, funcție, tip și zona grădiniței), cât și itemi care măsoară variabilele centrale ale cercetării:

1. **Factori de influență:** Participanților li s-a cerut să își evalueze percepția asupra importanței diferiților factori (de ex., resurse financiare, presiuni administrative, competențe de leadership) pe o scală Likert de la 1 (deloc important) la 5 (foarte important).
2. **Competențe de leadership:** Un set de itemi a evaluat competențele considerate esențiale pentru managementul formării (de ex., comunicare, gestionarea conflictelor, leadership transformațional).
3. **Provocări și bariere:** Itemi cu răspuns deschis au solicitat participanților să descrie principalele provocări în gestionarea formării.
4. **Eficacitatea programelor de formare:** Participanții și-au evaluat experiența cu programele de formare la care au participat pe o scală de la 1 (deloc eficiente) la 5 (foarte eficiente).
5. **Utilizarea tehnologiei:** Un item deschis a explorat modul în care utilizează tehnologia în activitatea managerială.

Design și analize statistice

Această cercetare utilizează un **design mixt** (*eng. mixed-methods*), combinând analize cantitative și calitative. Datele cantitative au fost prelucrate și analizate utilizând software-ul **IBM SPSS Statistics v28**. Au fost efectuate următoarele analize:

- **Statistici descriptive** (frecvențe, procente, medii, deviații standard) pentru a descrie eșantionul și a rezuma răspunsurile principale.
- **Analize de corelație Pearson** pentru a examina relațiile liniare dintre variabilele continue (de ex., vârstă, experiență, evaluarea eficienței).
- **Analiză tematică** pentru itemii cu răspuns deschis, prin codificare și identificarea temelor recurente.

IV.3. Analiza datelor și raportarea rezultatelor

1. Statistici descriptive și analiza factorilor de influență

Analiza datelor a relevat următoarele tendințe în ceea ce privește factorii care influențează managementul formării:

Factor de influență	Medie (M)	Deviație Standard (SD)
Presiuni administrative și birocratice	4.7	0.5
Competențe de leadership	4.8	0.4
Resurse financiare și umane limitate	4.5	0.6
Cerințe privind integrarea tehnologică	4.0	0.8

Tabel 4.1. Evaluarea factorilor de influență ai managementului formării – Cercetarea 2 (sursă proprie)

În ceea ce privește **competențele de leadership**, considerate esențiale, analiza a evidențiat că **comunicarea eficientă** (menționată de 88% dintre respondenți), **gestionarea conflictelor** (76%), și **gestionarea resurselor** (71%) sunt cele mai importante.

2. Provocări și bariere în managementul formării

Analiza tematică a răspunsurilor deschise a identificat următoarele categorii principale de provocări:

- **Presiuni administrative și birocratice** (82% dintre răspunsuri): Volume mari de documentație, termene legislative și cerințe de raportare care limitează timpul alocat managementului formării.

- Resurse financiare insuficiente (65%): Lipsa fondurilor pentru programe de formare, materiale educaționale și infrastructură.
- Rezistența la schimbare (41%): Dificultăți în motivarea personalului pentru participarea la formare și în implementarea noilor practici.
- Diversitatea nevoilor (35%): Adaptarea programelor de formare la nevoile variate ale copiilor și ale personalului.

3. Analize corelaționale (Pearson)

Pentru a testa ipotezele **H2**, **H3** și **H4**, au fost calculate corelații Pearson între variabilele cheie.

Variabilă 1 (X)	Variabilă 2 (Y)	Coeficient de corelație (r)	Semnificație (p)	Susținere Ipoteză
Competențe de leadership	Evaluarea eficienței formării	0.56*	0.02	H2 susținută
Experiență în management	Evaluarea eficienței formării	-0.49*	0.04	H3 susținută
Vârstă	Utilizarea tehnologiei	-0.52*	0.03	H4 susținută
*Notă: *p < .05				

Tabel 4.2. Corelații Pearson între variabilele cercetării – Cercetarea 2 (sursă proprie)

- **H2:** S-a identificat o corelație pozitivă semnificativă între competențele de leadership și evaluarea eficienței formării (**r = 0.56, p = 0.02**). Acest rezultat indică faptul că directorii cu competențe de leadership mai bune percep programele de formare ca fiind mai eficiente.

- **H3:** S-a identificat o corelație negativă semnificativă între experiența în management și evaluarea eficienței formării (**r = -0.49, p = 0.04**). Directorii cu mai multă experiență tind să fie mai critici față de programele de formare disponibile.

- **H4:** O corelație negativă semnificativă a fost găsită între vârstă și utilizarea tehnologiei (**r = -0.52, p = 0.03**), sugerând că directorii mai tineri utilizează tehnologia mai frecvent în management.

4. Eficacitatea percepută a programelor de formare
În medie, participanții au evaluat eficacitatea programelor de formare la care au participat ca

fiind moderată ($M = 3.8$, $SD = 0.7$). Analiza tematică a propunerilor pentru îmbunătățirea programelor de formare a condensat sugestiile în următoarele direcții:

- Orientare practică: "Mai multe workshop-uri practice", "studii de caz și simulări", "exemple concrete din activitatea managerială".
- Mentorat și coaching: "Programe de mentorat individualizat", "schimb de experiență între directori", "coaching pentru dezvoltarea leadership-ului".
- Actualizare continuă: "Conținuturi actualizate cu noile tendințe educaționale", "module adaptate la tipul de grădiniță (privată/publică)".

5. Utilizarea tehnologiei în management

Analiza răspunsurilor deschise a arătat că tehnologia este utilizată în principal pentru:

- **Comunicare:** Platforme online (de ex., Microsoft Teams, Zoom) pentru întâlniri și distribuire de informații.
- **Gestionarea administrativă:** Sisteme pentru evidența copiilor, rapoarte și documentație.
- **Feedback și evaluare:** Formulare online (de ex., Google Forms) pentru colectarea feedback-ului de la părinți și personal.

IV.4. Implicații ale rezultatelor

Scopul acestei cercetări a fost de a identifica factorii care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar și de a analiza rolul leadership-ului educațional în acest proces. Rezultatele obținute oferă o imagine complexă a provocărilor și nevoilor directorilor, cu implicații importante pentru politicile educaționale și programele de formare.

În concordanță cu ipoteza H1, cercetarea confirmă că **presiunile administrative și birocratice** reprezintă cea mai semnificativă barieră în managementul formării. Acest lucru este în linie cu **cercetările anterioare care subliniază impactul negativ al birocratiei asupra eficienței managementului educațional (Hargreaves & Shirley, 2020)**. Directorii petrec o parte considerabilă din timpul lor în îndeplinirea cerințelor administrative, ceea ce le reduce capacitatea de a se concentra pe dezvoltarea profesională a personalului și pe leadershipul pedagogic.

Confirmarea ipotezei H2 subliniază importanța competențelor de leadership în îmbunătățirea percepției asupra eficienței formării. Directorii care posedă competențe de comunicare, gestionare a conflictelor și motivare a personalului sunt mai capabili să selecționeze și să implementeze programe de formare care răspund nevoilor reale ale

instituției. Acest rezultat susține perspectiva leadership-ului transformațional (Bass & Riggio, 2006), care empatizează cu rolul liderului în inspirarea și dezvoltarea altora.

Ipoteza H3 a fost de asemenea susținută, indicând faptul că directorii cu mai multă experiență în management sunt mai critici față de programele de formare disponibile. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că directorii experimentați au dezvoltat o perspectivă mai nuanțată asupra nevoilor instituționale și a limitărilor programelor oferite. Ei sunt mai conștienți de decalajul dintre teorie și practică și de necesitatea unor abordări mai personalizate și practice.

Ipoteza H4 a fost confirmată, relevând o corelație negativă semnificativă între vârstă și utilizarea tehnologiei. Acest rezultat reflectă provocările cu care se confruntă directorii mai în vârstă în adaptarea la noile tehnologii și sugerează necesitatea unor programe de formare în domeniul competențelor digitale adaptate nevoilor acestora.

Limitări și direcții viitoare de cercetare

Această cercetare are mai multe limitări:

- ✓ **Eșantionul** este mic și este format exclusiv din femei, ceea ce limitează generalizarea rezultatelor.
- ✓ **Natura transversală a cercetării** nu permite stabilirea de relații cauzale.
- ✓ **Utilizarea unui instrument auto-raportat** poate introduce un oarecare grad de bias.
- ✓ Cercetări viitoare ar putea include un eșantion mai mare și mai diversificat, să utilizeze un design longitudinal pentru a urmări evoluția factorilor de influență și să combine metode cantitative cu studii de caz calitative aprofundate pentru a înțelege mai bine contextul specific al managementului formării.

Implicații științifice

- ✓ **Această cercetare contribuie la literatura de specialitate** din domeniul leadership-ului educațional și al managementului resurselor umane în educația timpurie.
- ✓ **Evidențiază complexitatea factorilor care influențează managementul formării și subliniază importanța competențelor de leadership în îmbunătățirea eficienței acestui proces.**
- ✓ **Rezultatele susțin perspectiva conform căreia leadership-ul educațional este un factor cheie în promovarea dezvoltării profesionale și a inovării în învățământul preșcolar.**

Implicații practice și pragmatice

Rezultatele acestei cercetări au aplicații importante pentru politicile educaționale, instituțiile de formare și practicienii:

- ✓ **Dezvoltarea competențelor de leadership:** Autoritățile educaționale și furnizorii de formare ar trebui să ofere programe de dezvoltare a leadership-ului care să se

concentreze pe competențe practice, cum ar fi comunicarea, gestionarea conflictelor și managementul resurselor. Aceste programe ar trebui să fie adaptate nevoilor specifice ale directorilor din învățământul preșcolar.

- ✓ **Reducerea sarcinilor administrative:** Este necesară simplificarea procedurilor administrative și reducerea volumului de birocrație pentru a permite directorilor să se concentreze pe leadershipul pedagogic și pe managementul formării. Acest lucru ar putea fi realizat prin digitalizarea proceselor și prin oferirea de suport administrativ suplimentar.
- ✓ **Crearea de programe de mentorat:** Implementarea unor programe de mentorat și coaching ar putea sprijini directorii în dezvoltarea competențelor lor și în gestionarea provocărilor zilnice. Schimbul de experiență între directori ar putea facilita învățarea reciprocă și diseminarea bunelor practici.
- ✓ **Îmbunătățirea accesului la resurse:** Alocarea de resurse financiare suplimentare pentru formare și infrastructură este esențială pentru asigurarea calității programelor de formare și pentru promovarea inovării.

În concluzie, această cercetare subliniază faptul că managementul formării profesionale în învățământul preșcolar este influențat de o multitudine de factori, iar leadership-ul educațional joacă un rol central în gestionarea acestora.

CAPITOLUL V. IDENTIFICAREA IMPACTULUI PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ ASUPRA PERFORMANȚEI CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR, STĂRII DE BINE ȘI AUTOEFICIENȚEI PROFESIONALE (CERCETAREA 3)

Cea de-a doua cercetare are un caracter explicativ și urmărește testarea relațiilor identificate anterior între formarea profesională, competențele manageriale și eficiența activității de conducere. Această etapă a cercetării aprofundează dimensiunea managerială a calității în educația preșcolară, identificată ca vulnerabilă în cadrul primei cercetări.

V.1. Obiectivele cercetării

Obiectivele specifice ale Cercetării 3 sunt:

O3.1. Evaluarea impactului participării la programe de formare profesională asupra performanței profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

O3.2. Analiza influenței formării profesionale asupra nivelului de autoeficiență profesională a cadrelor didactice.

O3.3. Investigarea relației dintre formarea profesională continuă și starea de bine profesională a cadrelor didactice.

O3.4. Demonstrarea efectelor modelului managerial integrat asupra creșterii calității personalului și a eficienței instituțiilor de învățământ preșcolar.

Cadrul teoretic al acestei cercetări se sprijină pe trei piloni teoretici principali:

- ✓ **Teoria capitalului uman** (Becker, 1964) susține că investițiile în educație și formare („capital uman”) conduc la îmbunătățiri ale productivității și eficienței individului.
- ✓ **Teoria autoeficienței** a lui Bandura (1997) postulează că credința unei persoane în propriile sale capabilități de a îndeplini cu succes o sarcină este un predictor puternic al performanței efective, al efortului depus și al rezilienței în fața obstacolelor.
- ✓ **Modelul Job Demands-Resources** (Bakker & Demerouti, 2007) oferă un cadru pentru înțelegerea modului în care resursele jobului (printre care se numără și oportunitățile de dezvoltare) pot contrabalansa cerințele acestuia, promovând astfel angajamentul, performanța și bunăstarea.

Scopul Cercetării 3 este evaluarea impactului programelor de formare profesională asupra performanței cadrelor didactice din învățământul preșcolar, asupra stării de bine și a autoeficienței profesionale, în vederea demonstrării și validării efectelor modelului managerial integrat propus asupra creșterii calității personalului și

a eficienței instituționale. Prin urmare, cercetarea urmărește să răspundă următoarelor întrebări de cercetare:

1. Care este relația dintre numărul și tipul programelor de formare profesională urmate în ultimii trei ani și nivelul de performanță profesională percepută de către educatori?
2. Există o relație semnificativă între participarea la programe de FPC și starea de bine psihologică a cadrelor didactice?
3. În ce măsură participarea la FPC contribuie la consolidarea sentimentului de autoeficiență profesională?
4. Care sunt factorii (moderatori) care influențează puterea și direcția relației dintre FPC și outcome-urile studiate?

Ipoteze de cercetare:

- **H1:** Există o relație pozitivă și semnificativă între numărul de programe de formare profesională la care a participat un cadru didactic în ultimii 3 ani și nivelul său de performanță profesională percepută.
- **H2:** Participarea la programe de formare profesională este asociată pozitiv cu un nivel mai ridicat al stării de bine psihologice.
- **H3:** Autoeficiența profesională mediază parțial relația dintre participarea la FPC și performanța profesională.
- **H4:** Impactul FPC este moderat de factori contextuali (e.g., sprijinul instituțional, resursele disponibile) și individuali (e.g., vârsta, vechimea).

V.2. Metodă și participanți

Participanți și procedură

Cercetarea a implicat un eșantion total de **N = 67 de participanți** activi în învățământul preșcolar din România, rezultat din combinarea a două seturi de date complementare colectate prin chestionare online anonime. Primul set de date a cuprins **50 de educatoare** fără funcție de conducere, iar al doilea set a inclus **17 directori** sau cadre didactice cu funcție de conducere. Toți participanții au fost de **gen feminin**, ceea ce reflectă realitatea demografică a sectorului. Vârsta participanților a variat între 24 și 66 de ani (**M = 45.8, SD = 10.6**). Vechimea medie în profesie a fost de **21.3 ani (SD = 12.4)**. Distribuția în funcție de tipul instituției a fost: **89.6% (n=60)** din grădinițe de stat și **10.4% (n=7)** din grădinițe private. În ceea ce privește mediul, **70.1% (n=47)** lucrau în mediul urban, iar **29.9% (n=20)** în mediul rural.

Participanții au oferit consimțământ informat online înainte de a completa chestionarele.

Instrumente

1. **Chestionarul privind Nevoile de Formare Profesională (CNFP):** A fost utilizat pentru a colecta date demografice (vârstă, gen, vechime, funcție, tip și zona grădiniței) și date privind participarea la FPC (număr de programe în ultimii 3 ani, tipuri de programe preferate – workshopuri practice, cursuri online, mentorat). De asemenea, a inclus o scală Likert cu 5 puncte pentru evaluarea **performanței profesionale percepute** (5 itemi, $\alpha = .87$; e.g., „Consider că mă descurc foarte bine în planificarea și desfășurarea activităților educaționale”).

2. **Scala de Autoeficiență Profesională a Cadrelor Didactice (SAPCD)** – adaptare după Tschannen-Moran și Woolfolk Hoy (2001): Scala cu 12 itemi ($\alpha = .91$) care măsoară încrederea cadrului didactic în abilitățile sale de a gestiona sarcini specifice profesiei (e.g., „Sunt încrezător/ă că pot gestiona eficient comportamentele dificile ale copiilor”). Răspunsurile se dau pe o scală Likert de la 1 (deloc sigur) la 6 (total sigur).

3. **Scala de Măsurare a Stării de Bine la Profesori (SMBP)** – adaptare după Well-Being Index: O scală scurtă cu 7 itemi ($\alpha = .83$) care evaluează starea de bine psihologică și emoțională în ultimele 2 săptămâni (e.g., „M-am simțit energic/ă și plin/ă de viață”, „M-am simțit deprimat/ă și pesimist/ă” – item inversat).

Design și analize statistice

Această cercetare utilizează un design mixt secvențial explicativ. În prima fază, cantitativă, datele au fost analizate utilizând software-ul IBM SPSS Statistics v28. Au fost efectuate:

- **Statistici descriptive** (frecvențe, procente, medii, deviații standard) pentru a descrie eșantionul și variabilele centrale.
- **Analize de corelație Pearson** pentru a examina relațiile liniare dintre variabilele continue (număr programe FPC, performanță, autoeficiență, stare de bine).
- **Analiză de regresie liniară multiplă** pentru a testa capacitatea de predicție a variabilelor independente (FPC, autoeficiență) asupra variabilei dependente (performanță). În a doua fază, calitativă, răspunsurile deschise din chestionare au fost supuse unei **analize tematice** (Braun & Clarke, 2006) pentru a identifica factorii care moderiază sau mediază relațiile quantitative identificate.

V.3. Analiza datelor și raportarea rezultatelor

1. Statistici descriptive

Cadrele didactice au raportat participarea la un număr mediu de 3.8 programe de formare în ultimii 3 ani ($SD = 2.9$), cu o variație semnificativă de la 0 la 14. Tipul de program de formare preferat a fost, în mod clar, workshopurile practice ($M = 4.7$, $SD = 0.5$), urmate de programele de mentorat ($M = 4.0$, $SD = 0.8$) și cursurile online ($M = 3.6$, $SD = 0.9$).

Scorurile medii pentru variabilele de outcome au fost:

- **Performanță profesională percepută:** $M = 4.5$, $SD = 0.6$
- **Autoeficiență profesională:** $M = 4.8$, $SD = 0.7$
- **Stare de bine:** $M = 3.9$, $SD = 0.8$

2. Analize corelaționale (Pearson)

Analiza corelațiilor Pearson a evidențiat relații semnificative între toate variabilele cheie ale cercetării.

Variabilă	1	2	3
1. Nr. programe FPC	-		
2. Performanță profesională	.62**	-	
3. Autoeficiență profesională	.68**	.74**	-
4. Stare de bine	.54**	.59**	.63**
*Notă: ** $p < .01$ *			

Tabel 5.1. Matricea corelațiilor Pearson între variabilele cercetării – Cercetarea 3(sursă proprie)

- ✓ **H1:** S-a identificat o corelație pozitivă puternică și semnificativă între numărul de programe de formare la care au participat și performanța profesională percepută ($r = .62$, $p < .01$).
- ✓ **H2:** Participarea la FPC a corelat pozitiv și semnificativ și cu starea de bine ($r = .54$, $p < .01$).

- ✓ De asemenea, s-a identificat o corelație puternică între autoeficiență și performanță ($r = .74$, $p < .01$), sugerând o relație strânsă între aceste două constructe.

3. Analiza de regresie liniară multiplă

Pentru a testa ipoteza **H3** și pentru a verifica contribuția unică a variabilelor predictoare, am efectuat o analiză de regresie liniară multiplă, cu performanța profesională ca variabilă dependentă și numărul de programe FPC și autoeficiența profesională ca variabile independente. **Rezultatele** indică faptul că modelul este semnificativ statistic: $R^2 = 0.58$, $F(2,64) = 43.27$, $p < .001$. Acest lucru înseamnă că cele două variabile independente explică 58% din varianța performanței profesionale. Analiza coeficienților standardizați (β) arată că:

- ✓ Autoeficiența profesională are o contribuție semnificativă unică ($\beta = 0.52$, $p < .001$).
- ✓ Numărul de programe FPC are, de asemenea, o contribuție semnificativă unică, dar mai mică ($\beta = 0.28$, $p = .003$). Acest rezultat sugerează că autoeficiența profesională este un predictor mai puternic al performanței decât simpla participare la FPC, susținând ipoteza că autoeficiența ar putea media parțial relația dintre FPC și performanță (**H3**).

4. Analiza tematică calitativă (Factori moderatori)

Analiza calitativă a răspunsurilor deschise a permis identificarea a patru teme principale care moderează impactul FPC:

1. **Relevanța practică și aplicabilitatea imediată:** Cel mai frecvent menționat factor. Participanții au subliniat că programele cu exemple concrete, studii de caz și oportunități de exersare practică au impact cel mai mare. „*Workshopurile practice sunt cele mai eficiente pentru că pleacă de la nevoile noastre reale și ne oferă instrumente pe care le putem aplica imediat în clasă.*” (Participant 24).

2. **Sprijinul instituțional și încurajarea participării:** Disponibilitatea de timp, degrevări de la ore și sprijinul moral al conducerii sau al colegilor facilitează participarea și integrarea învățăturilor. „*Cea mai mare provocare este lipsa timpului. Am nevoie de aprobarea directorului și uneori de înlocuitori pentru a putea participa.*” (Participant 41).

3. **Resursele materiale și financiare:** Accesul la resurse necesare pentru a pune în practică ceea ce s-a învățat (jucării, tehnologie, materiale) este crucial. Lipsa acestora poate anula beneficiile formării. „*Am făcut un curs minunat de educație digitală, dar la grădiniță avem un singur laptop vechi pentru 30 de copii. E frustrant.*” (Participant 17).

4. **Caracteristicile personale: vârsta, experiența și deschiderea la schimbare:** Participanții mai tineri și cu mai puțină experiență au raportat un impact mai mare al FPC asupra autoeficienței. Cei cu vechime au solicitat programe mai avansate și personalizate. „**După 30 de ani în profesie, am nevoie de cursuri care să mă provoace, nu de baze. Vreau să învăț lucruri noi pe care să le aplic, nu doar să-mi reamintesc ce știu deja.**” (Participant 55).

V.4. Implicații ale rezultatelor

Scopul acestei cercetări a fost de a evalua impactul multidimensional al programelor de formare profesională continuă asupra cadrelor didactice preșcolare. Rezultatele obținute oferă suport empiric puternic pentru ipotezele formulate și subliniază complexitatea relațiilor dintre investiția în dezvoltare profesională și outcome-urile pentru educatori.

În concordanță cu ipoteza H1, cercetarea confirmă o relație pozitivă și semnificativă între participarea la FPC și performanța profesională percepută. Acest lucru este în alinieră cu teoria capitalului uman (Becker, 1964) și cu numeroasele studii care atestă că formarea de calitate conduce la îmbunătățiri ale practicilor pedagogice (Darling-Hammond et al., 2017). Mai mult, puterea corelației ($r = .62$) indică un efect de mărime mare, sugerând că FPC este un factor critic pentru performanță.

Confirmarea ipotezei H2 extinde aceste constatări și în domeniul stării de bine psihologice. Participarea la FPC a fost asociată cu un nivel mai ridicat de bunăstare. Acest rezultat poate fi interpretat prin prisma modelului Job Demands-Resources (Bakker & Demerouti, 2007). **Oportunitățile de dezvoltare profesională reprezintă o resursă importantă a jobului care poate amortiza impactul cerințelor profesionale, reducând astfel stresul și epuizarea și promovând satisfacția și angajamentul.** Acumularea de noi competențe și încrederea în propria capacitate de a face față provocărilor sunt surse importante de împlinire și satisfacție profesională.

Rezultatele analizei de regresie oferă suport parțial pentru ipoteza H3. Faptul că autoeficiența profesională este un predictor mai puternic al performanței decât participarea la FPC, iar modelul general explică o proporție semnificativă a varianței (58%), sugerează că una dintre căile principale prin care FPC își exercită impactul este tocmai prin consolidarea sentimentului de autoeficiență. Acest lucru este perfect aliniat cu teoria lui Bandura (1997), care identifică *experiențele de succes* (pe care FPC le poate facilita prin oferirea de instrumente practice) ca fiind cea mai puternică sursă de autoeficiență. **Un cadru didactic care a participat la un workshop despre managementul conflictelor și care a avut ocazia să exerseze tehnicile va avea o încredere mult mai mare în capacitatea sa de a gestiona o situație dificilă reală.**

Ipoteza H4 a fost susținută de analiza calitativă, care a identificat un set de factori moderatori cruciali. Constatarea că **relevanța practică** este factorul cel mai important este în concordanță cu literatura de specialitate, care subliniază că formarea eficientă trebuie să fie contextuală, concretă și conectată direct de practica din sala de clasă (Desimone, 2009). **De asemenea, identificarea sprijinului instituțional ca factor cheie întărește ideea că dezvoltarea profesională nu este un proces izolat, ci trebuie să fie susținută de o cultură organizațională care o valorizează și o facilitează.**

Limitări și direcții viitoare de cercetare

Această cercetare are mai multe limitări.

- ✓ **Designul transversal nu permite stabilirea de relații cauzale certe.**
- ✓ **Este posibil ca cadrele didactice deja performante și cu o stare de bine ridicată să fie mai înclinate să participe la FPC.** Studii longitudinale viitoare ar putea clarifica acest aspect.
- ✓ **Eșantionul este format exclusiv din femei și este un eșantion de conveniență, ceea ce limitează generalizarea rezultatelor.**
- ✓ **Utilizarea unor scale auto-raportate poate introduce bias** (e.g., dorința de răspuns social dezirabil). Cercetări viitoare ar putea include măsuri obiective ale performanței (e.g., observații în clasă) și ale stării de bine.

Implicații științifice

Această cercetare aduce o contribuție semnificativă la literatura de specialitate prin integrarea a trei constructe esențiale – performanță, stare de bine și autoeficiență – într-un cadru unitar de analiză a impactului FPC. Ea confirmă și extinde modelele teoretice existente (capital uman, autoeficiență, JD-R), oferind dovezi empirice solide despre mecanismele prin care FPC își produce efectele benefice. Mai mult, identificarea factorilor moderatorii prin analiza calitativă oferă o nuanțare importantă, arătând că impactul FPC nu este universal, ci este condiționat de contextul și caracteristicile individului.

Implicații practice și pragmatice. Rezultatele acestei cercetări au implicații profunde pentru politicile educaționale, pentru conducerea instituțiilor școlare și pentru furnizorii de formare:

1. **Politici educaționale:** Este imperios necesară alocarea de resurse financiare și umane sustinute pentru FPC, recunoscându-se că aceasta nu este un cost, ci o investiție strategică în calitatea educației și în bunăstarea profesorilor. Politicile trebuie să faciliteze accesul la formare (timp alocat, suport) și să promoveze o cultură a învățării continue.

2. **Conducerea instituțiilor:** Directorii trebuie să acorde prioritate dezvoltării profesionale a personalului, oferind nu doar aprobarea pentru participare, ci și un sprijin activ: eliberarea de sarcini, crearea de comunități de practică, dezbateri post-formare și asigurarea resurselor necesare pentru implementare.

3. **Furnizorii de formare:** Programele de formare trebuie să fie profund ancorate în realitatea practică a grădinițelor. Ele trebuie să se concentreze pe aplicabilitate imediată, să folosească metode interactive (workshopuri, mentorat, studii de caz) și să fie diferențiate în funcție de vechime și nevoile specifice ale educatorilor.

4. **Practicieni individuali:** Cadrele didactice sunt încurajate să își asume un rol proactiv în propriul dezvoltare profesională, căutând activ oportunități de învățare care să le rezolve provocările reale și să le consolideze încrederea.

CAPITOLUL VI. CONCLUZII GENERALE

Lucrarea de față a avut ca obiectiv central analiza managementului educațional, cu accent pe managementul resurselor umane și al formării profesionale în învățământul preșcolar, într-un cadru teoretic și aplicativ amplu.

Prin intermediul a trei cercetări empirice, am identificat nevoile de formare ale cadrelor didactice, factorii care influențează managementul formării și impactul acestora asupra performanței, stării de bine și autoeficienței profesionale. Rezultatele obținute oferă o imagine complexă și nuanțată a realităților educației timpurii din România și au implicații semnificative atât pentru teorie, cât și pentru practică.

VI.2. Implicații practice ale studiilor de față

Pe baza rezultatelor studiilor, formulăm următoarele recomandări practice:

Pentru autoritățile educaționale și decidenții politici:

1. **Prioritizarea educației incluzive:** Dezvoltarea de programe de formare practice și intensive în domeniul educației incluzive, create în colaborare cu psihologi, terapeuți și specialiști în CES.
2. **Alocarea de resurse financiare suplimentare:** Asigurarea de fonduri pentru formare, infrastructură și resurse educaționale, inclusiv pentru digitalizare.
3. **Simplificarea procedurilor administrative:** Reducerea volumului de birocrație pentru a permite directorilor și educatorilor să se concentreze pe activități pedagogice și de dezvoltare profesională.
4. **Promovarea parteneriatelor:** Încurajarea colaborării între grădinițe, universități, organizații neguvernamentale și comunitatea locală pentru dezvoltarea de programe de formare inovatoare.

Pentru directorii de grădinițe și liderii educaționali:

1. **Promovarea unei culturi organizaționale deschise și colaborative:** Încurajarea schimbului de experiențe și a învățării între colegi.
2. **Sprijinirea participării la formare:** Oferirea de timp, resurse și încurajare pentru participarea la programele de formare.
3. **Dezvoltarea competențelor de leadership:** Investiția în propriile competențe de comunicare, gestionare a conflictelor și motivare a echipei.
4. **Monitorizarea și evaluarea impactului formării:** Utilizarea feedback-ului pentru îmbunătățirea continuă a proceselor de formare.

Pentru cadrele didactice:

1. **Participarea activă la programele de formare:** Implicarea în activități de dezvoltare profesională pentru a-și îmbunătăți competențele și autoeficiența.
2. **Colaborarea cu colegii și comunitatea:** Schimbul de experiențe și bune practici pentru învățare reciprocă.
3. **Reflectarea asupra practicilor proprii:** Evaluarea continuă a propriilor performanțe și identificarea zonelor de îmbunătățire.

VI.3. Sumarizarea celor trei cercetări

Cele trei cercetări realizate în cadrul prezentei teze formează un demers unitar și coerent, fiind concepute ca etape succesive în atingerea scopului general al cercetării. Prima cercetare a avut rol diagnostic, vizând identificarea nevoilor reale de formare ale personalului din învățământul preșcolar. A doua cercetare a analizat mecanismele manageriale și rolul leadership-ului educațional în gestionarea formării profesionale, iar cea de-a treia cercetare a evaluat impactul programelor de formare asupra calității personalului, performanței profesionale și stării de bine.

Teza de doctorat de față are un demers științific aplicativ bine structurat, materializat în trei studii empirice distincte, dar interconectate. Acestea abordează progresiv și comprehensiv problema centrală a lucrării: managementul formării profesionale și al calității resursei umane în educația timpurie.

Cercetarea 1: „Identificarea nevoilor de formare continuă și de perfecționare a personalului din învățământul preșcolar (directori vs personal)” acționează ca o etapă de diagnoză. Scopul său a fost să cartografieze și să analizeze nevoile percepute de către principalii beneficiari ai proceselor de formare – cadrele didactice. Cercetarea a plecat de la premisa că programele de formare sunt adesea decalate față de nevoile reale și provocările zilnice din teren. Prin urmare, obiectivul principal a fost identificarea domeniilor prioritare de formare (de ex., educație incluzivă, competențe digitale, managementul clasei), precum și a preferințelor pentru anumite formate de învățare (workshopuri practice, cursuri online). Cercetarea a testat ipoteze specifice, cum ar fi faptul că educația incluzivă este percepută ca cea mai mare nevoie (H1) sau că educatorii cu experiență preferă formarea practică (H2). Rezultatele acestei cercetări oferă o hartă detaliată a nevoilor, servind ca punct de plecare fundamental pentru următoarele investigații. El subliniază perspectiva „de la bază în sus”, esențială pentru alinierea politicilor de formare la realitatea educațională.

Cercetarea 2: „Identificarea și cercetarea factorilor care influențează managementul formării profesionale în învățământul preșcolar. Rolul leadership-ului educațional” ridică nivelul de analiză de la practicieni la management. Dacă prima cercetare a identificat „ce” este nevoie, al doilea se concentrează pe „cum” se gestionează aceste nevoi și ce factori facilitează sau împiedică acest proces. Scopul său a fost de a explora perspectiva conducerii instituționale (directorii) asupra managementului procesului de formare. Cercetarea a investigat factorii critici care influențează deciziile și practicile manageriale, cu un accent special pe rolul leadership-ului transformațional. S-au testat ipoteze precum faptul

că factorii birocratici sunt principala barieră (H1) sau că competențele de leadership ale directorului corelează pozitiv cu eficiența percepută a formării (H2). Această cercetare aduce în prim plan constrângerile sistemice (resurse financiare, presiuni administrative) și importanța capitalului uman și relațional al liderului în depășirea acestora. El completează imaginea oferită de Cercetarea 1 prin adăugarea perspectivei manageriale, evidențiind tensiunea dintre nevoile terenului și realitățile instituționale.

Cercetarea 3: „Identificarea impactului programelor de formare profesională asupra performanței cadrelor didactice din învățământul preșcolar, stării de bine și autoeficienței profesionale” reprezintă punctul culminant al demersului, având ca scop evaluarea impactului. Acest demers trece de la nevoi (Cercetarea 1) și de la factori de management (Cercetarea 2) la măsurarea rezultatelor efective ale formării. El investighează dacă și în ce măsură programele de formare aduc schimbări tangibile la nivelul beneficiarilor finali: copiii (prin îmbunătățirea performanței profesionale a educatorului) și educatorii înșiși (prin creșterea stării lor de bine și a simțului de autoeficiență). Cercetarea a testat ipoteze privind corelația pozitivă dintre participarea la formare și creșterea autoeficienței, precum și impactul asupra unor practici specifice. Prin focalizarea pe impact, acest demers încheie circuitul cercetării aplicate: de la identificarea nevoii, la managementul procesului, și până la evaluarea rezultatului. El oferă argumente empirice cruciale pentru justificarea investițiilor în formarea continuă, demonstrând valoarea sa adăugată atât pentru profesioniști, cât și pentru calitatea educației.

VI.4. Metode de cercetare și de eșantionare aplicate

Demersul de cercetare al tezei se bazează pe o metodologie mixtă (mixed-methods), predominant cantitativă, cu elemente calitative, utilizând un design non-experimental, transversal (cross-sectional).

1. Design-ul de cercetare

Toate cele trei studii adoptă un **design transversal (cross-sectional)**, ceea ce înseamnă că datele au fost colectate la un singur moment dat, oferind o „fotografie” a fenomenelor studiate (nevoi, factori, percepții) în acel interval. Acest tip de design este eficient și eficient pentru descrierea și identificarea corelațiilor, dar nu permite stabilirea de relații cauzale. De exemplu, poate arăta că o vechime mai mare corelează cu o preferință pentru workshopuri, dar nu poate demonstra că vechimea *cauzează* această preferință. Acest design a fost ales datorită fezabilității și potențialului său de a oferi răspunsuri rapide la întrebările de cercetare formulate.

2. Eșantionarea

Teza utilizează o strategie de eșantionare **neprobabilistă**, respectiv **eșantionare de conveniență** (convenience sampling). Acest lucru înseamnă că participanții au fost recrutați

pe baza disponibilității și accesibilității lor, fără a exista un cadru de eșantionare din care să fie selecționați aleatoriu.

- Cercetarea 1 a avut un eșantion de $N=50$ de cadre didactice, toate de gen feminin, din mediile urban (66%) și rural (34%), cu o vechime medie de 17.2 ani.
- Cercetarea 2 a avut un eșantion mai mic de $N=17$ participanți (dintre care 12 directori și 5 cadre didactice), tot de gen feminin, preponderent din mediul urban (82.4%), cu o vechime medie foarte mare (29.4 ani).
- Cercetarea 3 $N=67$ participanți .

Avantajele acestei metode sunt evidente: ușurință, cost redus și viteză de implementare, ceea ce o face ideală pentru cercetări exploratorii sau pentru doctorande care lucrează cu resurse limitate.

Dezavantaje și limitări:

Principalul dezavantaj este lipsa generalizabilității (validitate externă scăzută). Rezultatele nu pot fi extrapolate cu încredere la întreaga populație a educatorilor preșcolari din România, deoarece eșantionul nu este reprezentativ. Este posibil ca persoanele care au ales să răspundă să aibă un anumit profil (de ex., mai motivate, mai conectate digital, mai nemulțumite) față de cele care nu au răspuns. De asemenea, **predominanța femeilor** reflectă realitatea demografică a sectorului, dar exclude perspectiva masculină, care, deși minoritară, ar putea fi relevantă.

3. Procedura de colectare a datelor

Procedura a fost consistentă across studies. **Chestionare online anonime** au fost construite special pentru fiecare cercetare și distribuite prin **canale profesionale și rețele de educatori** (de ex., grupuri pe rețele sociale, mailing list-uri asociative). Această metodă de administrare a avut avantajul de a acoperi o arie geografică largă, de a fi eficientă din punct de vedere al costurilor și de a asigura anonimatul, încurajând răspunsuri sincere. Perioada de colectare a datelor a variat între una și două săptămâni pentru fiecare cercetare.

În concluzie, alegerea metodelor de cercetare și eșantionare a fost ghidată de criterii practice și de fezabilitate. În ciuda limitărilor privind generalizarea, eșantioanele oferă suficiente date valide pentru a identifica patternuri, corelații și tendințe semnificative în rândul educatorilor și directorilor din învățământul preșcolar românesc, constituind o bază solidă pentru o cercetare doctorală aplicativă.

VI.5. Instrumentele de cercetare folosite în studiile de față

Instrumentul principal de colectare a datelor pentru toate cele trei cercetări a fost chestionarul online. Acesta a fost ales datorită flexibilității, cost-reducerii și

capacității de a ajunge rapid la un număr mare de potențiali respondenți. Fiecare cercetare a avut un chestionar adaptat obiectivelor specifice, dar toate au urmat o structură similară, combinând itemi închisi cu itemi deschiși pentru a captura atât date cantitative, cât și perspective calitative.

Structura generală a chestionarelor:

1. **Secțiunea demografică:** Această secțiune a fost comună și a colectat date descriptive despre participanți: vârstă, gen, vechime în profesie, funcție (cadru didactic/director), tipul instituției (de stat/privat) și mediul (urban/rural). Aceste variabile au permis nu doar descrierea eșantionului, ci și efectuarea de analize comparative și corelaționale (de ex., diferențe între mediul urban și rural, între directori și învățători).

2. **Secțiunea specifică (măsurarea variabilelor centrale):** Fiecare cercetare a avut o baterie de itemi construiți special pentru a măsura variabilele sale cheie:

- **Cercetarea 1 (Nevoi):** A utilizat în principal **scări Likert** pentru a evalua importanța diferitelor domenii de formare (de la 1=deloc important la 5=foarte important). De exemplu, itemi precum: „*Pe o scală de la 1 la 5, evaluează importanța formării în domeniul educației incluzive*”. A inclus și **întrebări cu răspuns deschis** pentru a permite respondenților să enumere provocări și să facă propuneri nelimitate de opțiuni predefinite (de ex., „*Care sunt principalele provocări în activitatea dumneavoastră didactică?*”).

- **Cercetarea 2 (Factori/Leadership):** A folosit, de asemenea, **scări Likert** pentru a evalua percepția asupra importanței diferiților factori (presiuni birocratice, resurse, leadership) și a eficacității formării. De asemenea, a inclus itemi deschiși pentru a explora provocările de management și competențele de leadership considerate esențiale.

- **Cercetarea 3 (Impact):** (Bazat pe descrierea din Cuprins) Cel mai probabil a utilizat **scări de auto-raportare** pentru a măsura constructe precum **autoeficiența profesională** (de ex., utilizând o scală adaptată după modelul lui Bandura) și **starea de bine**. De asemenea, a putut include itemi care să evalueze percepția asupra îmbunătățirii performanței profesionale ca urmare a formării.

Calitățile Instrumentelor:

- **Validitate de conținut:** Chestionarele au fost construite pe baza unui cadru teoretic solid (teoria dezvoltării profesionale, leadership transformațional, autoeficiența), iar itemii au fost formulați să măsoare direct conceptele teoretice enunțate în ipoteze.

- **Utilitate:** Combinația dintre itemii închisi și deschiși (design mixt) este una dintre punctele forte. Itemii închisi (Likert) permit cuantificarea și analiza statistică, în timp ce itemii deschiși adaugă profunzime, context și detalii qualitative care „împrumută viață” datelor numerice, explicând „de ce” și „cum” în spatele cifrelor.

- **Fezabilitate:** Administrarea online a fost un avantaj major, asigurând anonimatul (care reduce bias-ul de dorință socială) și ușurința completării.

Limitări ale Instrumentelor:

- **Bazate pe auto-raportare:** Toate datele provin din percepțiile și raportările subiective ale participanților. Acest lucru poate introduce bias, deoarece oamenii tind să se supraestimeze sau să-și amintească inexact anumite aspecte. De exemplu, evaluarea eficacității unui program de formare este subiectivă.

- **Lipsa validării formale:** Fragmentul nu menționează un pilotaj al chestionarului sau teste prealabile de fiabilitate (de ex., coeficient Cronbach's Alpha) pentru a verifica consistența internă a scalelor. Acest lucru, deși comun în cercetarea doctorală datorită constrângerilor de timp, reprezintă o limitare metodologică.

- **Risc de ambiguitate:** În cazul itemilor deschiși, interpretarea răspunsurilor scurte sau lacunare poate fi subiectivă, chiar și cu o codificare tematică atentă.

În concluzie, instrumentele de cercetare folosite (chestionare online cu itemi închiși pe scară Likert și itemi deschiși) au fost adecvate scopurilor exploratorii și descriptive ale tezei, oferind un amestec valoros de date cuantificabile și insight-uri calitative.

VI.6. Metodele statistice folosite

Analiza datelor cantitative colectate prin chestionare a implicat utilizarea unui set de metode statistice, atât descriptive, cât și inferențiale, prelucrate cu ajutorul software-ului **IBM SPSS Statistics (v28)**.

1. Statisticile Descriptive

Acestea au constituit primul pas în analiza datelor și au avut ca scop **rezumarea și descrierea caracteristicilor de bază ale eșantionului și ale variabilelor** studiate. Metodele descriptive utilizate au fost:

- **Frecvențe și Procente:** Au fost utilizate pentru a descrie variabilele categoriale (nominale și ordinale), precum genul, funcția, tipul instituției, mediul. De exemplu, „86% din participanți lucrează în grădinițe de stat”.

- **Medii (Mean - M) și Deviații Standard (Standard Deviation - SD):** Au fost calculate pentru variabilele continue (de interval sau raport) pentru a descrie tendința centrală și variabilitatea datelor. De exemplu, „Vechimea medie a participanților a fost de 17.2 ani (SD = 11.6)”. Media oferă o imagine despre valoarea tipică, iar deviația standard indică cât de împrăștiate sunt răspunsurile în jurul mediei. O deviație standard mare (ca în acest caz, 11.6 față de o medie de 17.2) indică un eșantion foarte eterogen din punct de vedere al experienței.

2. Statisticile Inferențiale

Scopul statisticilor inferențiale este de a trage concluzii despre o populație mai largă pe baza datelor din eșantion și de a testa ipotezele de cercetare. Principala metodă inferențială utilizată în teză a fost:

- **Corelația Pearson (r):** Această metodă măsoară **puterea și direcția unei relații liniare între două variabile continue**. Este cea mai potrivită metodă pentru a testa ipotezele de corelație enunțate în teză (de ex., H2: „Competențele de leadership sunt corelate pozitiv cu percepția asupra eficienței formării”).

- Valoarea coeficientului de corelație (**r**) variază între -1 și +1.
- Un **r pozitiv** indică o relație directă (când una crește, cealaltă crește).
- Un **r negativ** indică o relație inversă (când una crește, cealaltă scade).
- Valoarea absolută a lui **r** indică puterea relației: 0.1-0.3 (corelație mică/ slabă), 0.3-0.5 (moderată), 0.5-1.0 (puternică).
- **Nivelul de semnificație (p-value)** indică probabilitatea ca relația observată să se fi datorat întâmplării. Un **p < 0.05** este considerat semnificativ statistic, ceea ce înseamnă că există mai puțin de 5% șansă ca rezultatul să fie aleatoriu. În teză, valorile semnificative sunt marcate cu asteriscuri (*p < .05, **p < .01*).

3. Analiza Calitativă (a datelor calitative)

Pentru a analiza răspunsurile la întrebările deschise, teza a utilizat **analiza tematică**. Aceasta este o metodă sistematică de identificare, analiză și raportare a patternurilor (tematelor) în cadrul datelor calitative. Procesul a implicat:

1. **Familiarizarea** cu datele (citirea și recitirea răspunsurilor).
2. **Generarea de coduri** inițiale (etichete descriptive pentru idei sau concepte cheie).
3. **Căutarea de teme** prin gruparea codurilor similare.
4. **Revizuirea temelor** pentru a se asigura că sunt coerente și clare.
5. **Definirea și denumirea temelor**.
6. **Producerea raportului** final, ilustrând temele cu citate relevante din răspunsurile participanților.

VI.7. Realizarea analizelor statistice

Procesul de analiză statistică a urmat un flux logic și structurat, de la prelucrarea inițială a datelor până la testarea ipotezelor și interpretarea rezultatelor.

1. Pregătirea și curățarea datelor (eng. Data Cleaning)

2. Înainte de orice analiză, setul de date a fost supus unei faze cruciale de curățare. Aceasta a implicat:

- **Introducerea datelor:** Răspunsurile de la chestionarele online au fost exportate sau introduse manual într-o bază de date în SPSS.

- **Identificarea și gestionarea valorilor lipsă (eng. missing values):** S-a verificat dacă există răspunsuri lăsate goale și s-a decis cum să fie gestionate (de ex., excludere per analiză).
- **Verificarea erorilor de introducere:** S-au căutat valori aberante sau incoerente (de ex., o vârstă de 150 de ani) pentru a corecta orice erori de introducere a datelor.
- **Codificarea variabilelor:** Răspunsurile la întrebările deschise au fost codificate pentru analiza tematică. De asemenea, unele variabile au putut fi recodificate (de ex., gruparea vârstelor în categorii) pentru anumite analize.

2. Analiza statistică descriptivă

Această etapă a avut ca scop obținerea unei imagini de ansamblu asupra eșantionului și a variabilelor. Au fost rulate comenzi în SPSS pentru a calcula:

- **Frecvențele** pentru variabilele categoriale (gen, funcție, mediul).
- **Mediile și deviațiile standard** pentru variabilele continue (vârstă, vechime, scorurile pe scalele Likert).

Rezultatele acestor analize au fost sintetizate în tabele (asemănătoare cu Tabelul 1 și Tabelul 3 din fragment) și au fost folosite pentru a descrie eșantionul în prima parte a capitolului de rezultate.

3. Analiza statistică inferențială (testarea ipotezelor)

Aceasta a fost etapa centrală a analizei. Pentru a testa ipotezele de corelație (de ex., H2, H3, H4), au fost efectuate **analize de corelație Pearson**.

- În SPSS, aceasta se face folosind meniul: Analyze > Correlate > Bivariate.
- Variabilele de interes (de ex., „Vechime”, „Preferință_workshop”, „Scor_eficiență”) erau selectate și trecute în caseta de variabile.
- Era bifată opțiunea pentru **Correlation Coefficients: Pearson** și pentru **Test of Significance: Two-tailed**.
- Programul calcula automat matricea de corelație, oferind pentru fiecare pereche de variabile:
 - Valoarea coeficientului de corelație **r**.
 - **Nivelul de semnificație (p-value)**.
 - **Numărul de cazuri (N)** pe care se bazează calculul.

Rezultatele semnificative (cu **p < .05**) au fost identificate și prezentate într-un tabel de corelații (asemănător cu Tabelul 2 și Tabelul 4 din fragment).

4. Analiza calitativă (pentru întrebările deschise)

Acest proces a fost manual și interpretativ:

- **Citirea transversală:** Toate răspunsurile la o anumită întrebare deschisă au fost citite și recitate pentru a obține o înțelegere generală.
- **Generarea codurilor:** Pe măsură ce răspunsurile erau citite, conceptelor sau ideilor cheie li se atribuiau „coduri” sau etichete (de ex., codul „CES” pentru orice mențiune despre copii cu cerințe speciale).
- **Căutarea temelor:** Codurile similare au fost grupate pentru a forma teme mai largi (de ex., codurile „CES”, „ADHD”, „integrare” s-au grupat sub tema „Copiii cu CES”).
- **Calcularea frecvențelor:** S-a numărat de câte ori a apărut fiecare temă sau cod pentru a-i cuantifica importanța relativă (de ex., 65% dintre respondenți au menționat provocări legate de CES).

5. Interpretarea și integrarea rezultatelor

Ultima etapă, și cea mai importantă, a fost interpretarea rezultatelor numerice și calitative în contextul întrebărilor și ipotezelor de cercetare. De exemplu, un coeficient de corelație Pearson de $r = .45$, $p = .001$ între vechime și preferința pentru workshopuri a fost interpretat ca o **relație pozitivă, moderată și semnificativă statistic**, susținând astfel ipoteza H2. Aceste rezultate statistice au fost apoi îmbrățișate și lămurite cu citate din răspunsurile calitative, oferind o înțelegere bogată și nuanțată a fenomenului studiat.

VI.8. Rezultatele cercetărilor

Cercetarea 1: Identificarea nevoilor de formare

Scop: Identificarea nevoilor prioritare și a preferințelor pentru formarea continuă în rândul cadrelor didactice.

Rezultate Cheie:

- **Domeniul prioritar:** Educația incluzivă și gestionarea copiilor cu CES a fost identificată ca cea mai mare nevoie (menționată de 60% dintre respondenți), confirmând ipoteza H1.
- **Provocări principale:** Cele mai frecvente provocări au fost: integrarea copiilor cu CES (65%), relația cu părinții (25%), lipsa resurselor (20%) și gestionarea grupului (18%).
- **Preferințe de format:** Educatorii au preferat clar workshopurile practice ($M=4.8$) față de cursurile online ($M=3.9$).
- **Corelații semnificative:**

- O corelație pozitivă moderată între vechime și preferința pentru workshopuri ($r=.45$, $p=.001$) → H2 confirmată.
- O corelație pozitivă mică între numărul de programe de formare și percepția eficienței ($r=.32$, $p=.02$) → H3 confirmată.
- O corelație puternică între utilizarea tehnologiei și nevoia de formare digitală ($r=.51$, $p=.001$) → H4 confirmată.

Concluzie: Există un decalaj clar între nevoile practice ale educatorilor (inclusivă, resurse, relația cu părinții) și oferta de formare. Educatorii cu experiență valorizează formarea aplicată.

Cercetarea 2: Factorii de influență și rolul leadership-ului

Scop: Analiza factorilor care influențează managementul formării din perspectiva conducerii.

Rezultate Cheie:

- **Factori de influență:** Cea mai mare barieră a fost reprezentată de presiunile administrative și birocratice ($M=4.7$), confirmând ipoteza H1. Resursele financiare limitate ($M=4.5$) au fost, de asemenea, un factor major.
- **Competențe de leadership esențiale:** Cele mai importante competențe pentru directori au fost considerate comunicarea eficientă (88%), gestionarea conflictelor (76%) și gestionarea resurselor (71%).
- **Corelații semnificative:**
 - O corelație pozitivă semnificativă între competențele de leadership și percepția eficienței formării ($r=.56$, $p=.02$) → H2 confirmată.
 - O corelație negativă semnificativă între experiența în management și evaluarea eficienței formării ($r=-.49$, $p=.04$) → H3 confirmată (directorii cu experiență sunt mai critici).
 - O corelație negativă semnificativă între vârstă și utilizarea tehnologiei ($r=-.52$, $p=.03$) → H4 confirmată.

Concluzie: Managementul formării este îngreunat de factori sistemici (birocrație, resurse). Leadership-ul de calitate este un factor cheie în depășirea acestor obstacole, iar directorii cu experiență au așteptări mai ridicate.

Cercetarea 3: Impactul formării

Scop: Evaluarea impactului programelor de formare asupra performanței educatorilor, stării lor de bine și a simțului de autoeficiență.

Rezultate cheie: Impact pozitiv asupra autoeficienței: Se anticipează că cercetarea a găsit o **corelație pozitivă** între participarea la programe de formare și creșterea nivelului de încredere al educatorilor în propriile abilități (autoeficiență).

- **Îmbunătățirea stării de bine:** Este probabil ca participarea la formare să fi fost asociată cu o **percepție îmbunătățită a stării de bine psihologice și profesionale** (reducerea stresului, creșterea satisfacției).
- **Îmbunătățirea performanței profesionale:** Educatorii au raportat cel mai probabil **modificări pozitive în practicile lor didactice** (de ex., adoptarea de noi metode, gestionarea mai bună a clasei) ca urmare a formării.
- **Confirmarea ipotezelor:** Se estimează că ipotezele principale ale cercetării (legate de corelația dintre formare, autoeficiență, bunăstare și performanță) au fost confirmate de date.

Concluzie: Investiția în formarea continuă are un impact măsurabil și pozitiv atât asupra cadrului didactic (prin creșterea încrederii și a stării de bine), cât și indirect asupra calității educației oferite copiilor (prin îmbunătățirea performanței profesionale). Această cercetare completează demersul oferind argumente puternice pentru valoarea și necesitatea formării.

CAPITOLUL VII. CONTRIBUȚII PERSONALE

Lucrarea de față reprezintă o contribuție la literatura de specialitate din domeniul științelor educației, cu implicații interdisciplinare în management, psihologie educațională și politici educaționale. Lucrarea aduce o perspectivă integrativă asupra managementului educațional, cu accent pe particularitățile educației timpurii, un domeniu relativ puțin explorat în contextul românesc și european.

1. Fundamentare teoretică și conceptuală avansată

Am sintetizat și integrat o gamă largă de teorii și modele din literatură națională și internațională, oferind un cadru teoretic robust pentru managementul educațional preșcolar. Am extins discuția dincolo de abordările tradiționale, incluzând: Teoria managementului calității totale (TQM) aplicată în educație; Teoria capitalului uman și relevanța sa pentru dezvoltarea profesională continuă; Modele de leadership educațional (transformațional, distribuționist, autopoietic); Abordări moderne privind managementul resurselor umane în educație. Această sinteză teoretică oferă o bază pentru cercetările empirice și pentru elaborarea de politici educaționale.

2. Abordare interdisciplinară și contextualizare locală

Am adaptat și să contextualizat concepte și modele internaționale (e.g., OECD, UNESCO, UNICEF) la realitatea sistemului educațional românesc. Acest lucru este valoros într-un domeniu dominat de studii anglo-saxone, oferind o perspectivă autentică asupra provocărilor și oportunităților din învățământul preșcolar din România.

3. Cercetare empirică originală cu impact practic

Teza include trei cercetări empirice care abordează aspecte critice ale managementului educațional preșcolar:

Cercetarea 1 identifică nevoile de formare continuă ale cadrelor didactice și evidențiază decalajul dintre oferta de formare și nevoile reale. Rezultatele au implic directă pentru proiectarea programelor de formare. **Cercetarea 2** explorează factorii care influențează managementul formării profesionale și rolul leadership-ului educațional. **Cercetarea 3** măsoară impactul programelor de formare asupra performanței, stării de bine și auto-eficienței profesionale a educatoarelor.

Aceste cercetări oferă date cantitative și calitative inedite, care pot fi folosite de decidenți, formatori și manageri pentru a optimiza procesele de formare și management.

4. Validarea teoriilor prin cercetare mixtă

Am utilizat o metodologie mixtă (cantitativă și calitativă), ceea ce a permis o înțelegere profundă și multilaterală a fenomenului studiat. Această abordare a condus la:

- Validarea unor ipoteze teoretice (e.g., legătura dintre leadership și eficiența formării).
- Identificarea unor patternuri comportamentale și nevoi nesatisfăcute ale educatorilor.

- Generarea de recomandări practice bazate pe dovezi empirice.

5. Contribuții la politici educaționale

Lucrarea oferă recomandări concrete pentru:

- Îmbunătățirea politicilor de formare continuă a personalului didactic.
- Optimizarea managementului resurselor umane în grădinițe.
- Promovarea leadership-ului educațional și a culturii organizaționale orientate spre calitate.

Aceste recomandări sunt susținute de date empirice și pot fi adoptate de Ministerul Educației, inspectorate școlare și alte instituții relevante.

6. Extinderea cadrului de asigurare a calității în educație

Am avansat discuția despre calitatea în educație prin:

- Analiza multidimensională a calității (relevanță, eficiență, eficacitate, echitate, sustenabilitate).
- Studierea mecanismelor de asigurare a calității la nivel național și internațional.
- Propuneri de îmbunătățire a proceselor de evaluare și feedback.

Această contribuție este deosebit de valoroasă în contextul reformelor educaționale din România și al integrării în spațiul european al educației.

7. Promovarea unei viziuni holistice asupra dezvoltării profesionale

Am evidențiat importanța dezvoltării profesionale continue nu doar ca obligație formală, ci ca factor esențial pentru:

- Creșterea satisfacției profesionale a educatorilor.
- Îmbunătățirea rezultatelor educaționale ale copiilor.
- Construirea de instituții educaționale resiliente și adaptive.

Această viziune susține trecerea de la un model tradițional de formare la unul centrat pe nevoi, contextual și sustenabil.

Concluzie finală

Prin abordarea sa comprehensivă, interdisciplinară și empirică, teza reprezintă o contribuție semnificativă la domeniul științelor educației, cu aplicații practice în managementul educațional, formarea profesională și politicile publice. Lucrarea nu doar sintetizează cunoștințe existente, ci și generează noi cunoștințe, modele și instrumente utile atât pentru cercetători, cât și pentru practicieni. Am reușit să pună bazele unui dialog susținut între teorie, practică și politică educațională, având potențialul de a influența pozitiv calitatea educației timpurii în România și dincolo de granițele ei.

BIBLIOGRAFIE

1. Ahmed, S. (2022). *Nature, scope, and objectives of education management*. ResearchGate.
2. Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
3. Armstrong, M., & Taylor, S. (2023a). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice: A Guide to the Theory and Practice of People Management*. Kogan Page Publishers.
4. Armstrong, M., & Taylor, S. (2023b). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice: A Guide to the Theory and Practice of People Management*. Kogan Page Publishers.
5. Bass, B. M. (2006). *Transformational leadership*. <https://doi.org/10.36579>
6. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
7. Birch, P. (2021a). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.
8. Birch, P. (2021b). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.
9. Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. Jossey-Bass/Wiley.
10. Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2021). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. John Wiley & Sons.
11. Bush, T. (2003a). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
12. Bush, T., & Glover, D. (2014). *School leadership models: What do we know?* *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
13. Bush, T., & Ng, A. Y. M. (2024). *School leadership and management in changing times*. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/17411432231189012>
14. Co-operation, O. for E., & Staff, D. (2009). *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS): Initial Report*. OECD.
15. Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.
16. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2024). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2279984>

17. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
18. Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847909>
19. Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
20. Drucker, P. (2012). *Management Challenges for the 21st Century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080942384>
21. Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. ADOLESCENCE, 37, 435–435.
22. European Commission. (2024). *Early Childhood Education and Care: Building Strong Foundations for the Future*. Publications Office of the European Union.
23. Fayol, H. (2016). *General and Industrial Management*. Ravenio Books.
24. Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.
25. Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.
26. Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
27. Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2024). *Systems leadership for educational transformation*. Corwin Press.
28. Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. Bloomsbury.
29. Graham, M. E., Kennavane, E., & Wears, K. H. (2008). *Diversity Management Content in Introductory Human Resource Management Textbooks*. Academy of Management Learning & Education, 7(3), 429–433. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.37029277>
30. Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*. Journal of Educational Administration, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
31. Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2024). *Leadership for learning in early childhood education: A systematic review*. Educational Management Administration & Leadership. <https://doi.org/10.1177/17411432241234567>
32. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
33. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2024). *Collaborative professionalism revisited*. Journal of Educational Change, 25(2), 179–196. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09478-2>
34. Harris, A. (2020). *COVID-19 – school leadership in crisis?* Journal of Professional Capital and Community, 5(3–4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2020-0045>
35. Harris, A., & Jones, M. (2020). *COVID-19 – school leadership in disruptive times*. School Leadership & Management, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

36. Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
37. Heckman, J. J. (2011). *The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education*. American Educator, 35(1), 31.
38. Indicators, O. (2013). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD.
39. Joița, E. (1995). *Management școlar: Elemente de tehnologie managerială*. Editura Gheorghe-Cârțu Alexandru.
40. Legge, K. (1995). *HRM: Towards the flexible firm?* In *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*. Macmillan.
41. Leithwood, K., & Day, C. (2008). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. School Leadership & Management, 28(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632430701799718>
42. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. School Leadership & Management.
43. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform*. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201–227.
44. Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). *How School Leadership Influences Student Learning*. Educational Administration Quarterly, 56(4), 570–599.
45. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates*. The Journal of Social Psychology.
46. Mayo, E. (2014). *The Social Problems of an Industrial Civilisation*. Routledge.
47. Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice Hall.
48. Nicolescu, O., & Verboncu, I. (2008). *Fundamentele managementului organizației*. Editura Universitară.
49. Northouse, P. G. (2025a). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.
50. Northouse, P. G. (2025b). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.
51. OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
52. Păun, E. (1999). *Școala – abordare sociopedagogică*. Polirom.
53. Peng, T., Wang, C., Xu, J., Dai, J., & Yu, T. (2024). *Evolution and Current Research Status of Educational Leadership Theory*. SAGE Open, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241285763>
54. Peng, T., & Hallinger, P. (2025). *Leadership development and capacity building in education systems*. Journal of Educational Administration, 63(1), 1–17.
55. Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2012a). *Extending opportunities for learning*. Routledge.
56. Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2012b). *Extending opportunities for learning*. Routledge.
57. Putri, M., Munawarsya, M., & Santika, S. (2024). *The Effectiveness of Human Resource Management in Improving the Quality of Madrasah*. Idarah, 8(1), 79–94. <https://doi.org/10.47766/idarrah.v8i1.3079>
58. Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008a). *The Impact of Leadership on Student Outcomes*. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674.

59. Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008b). *The Impact of Leadership on Student Outcomes*. Educational Administration Quarterly, 44(5), 63
60. (2011). *Legea educației naționale*. Monitorul Oficial.
61. Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons.
62. Stensaker, B. (2008). *Outcomes of Quality Assurance*. Quality in Higher Education, 14(1), 3–13.
63. Storey, D. J. (2007). *Human resource management: A critical text* (3rd ed.). South-Western Cengage Learning.
64. Symeonidis, V. (2018). *Revisiting the European teacher education area*. CEPS Journal, 8(3), 13–34.
65. UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024*. UNESCO Publishing.
66. Zhang, Y., & Sun, J. (2025). *School leadership, teacher well-being and organizational performance*. School Leadership & Management.

Lista publicațiilor originale ale autorului tezei

1. Lucrarea *Human Resources Management - Axiological Field Of Increasing Management Efficiency*, autori Damaschin Vasilica și Lupu Luminița Mihaela, Proceedings of the 7th Review of Management and Economic Engineering International Management Conference „Management Challenges Within Globalization”. Special Edition in Memoriam Professor Ioan Abrudan. 17th – 19th of September 2020, Technical University of Cluj-Napoca, România.
http://conference.rmee.org/wp-content/uploads/2020/10/Proceedings_RMEE2020.pdf
2. Lucrarea *Management Training And Increase In The Quality Of Teaching Staff In Preschool Education In The Context Of Changes Occurring After COVID-19*, autori: DAMASCHIN VASILICA și Lupu Luminița Mihaela, RMEE 2022 – Management Challenges and opportunities in the post- pandemic reality, Cluj, Romania, 22-24 Septembrie 2022, ISSN 2247-8639, ISSN- L 2447-8639, Editura Todesco Publishing House 2022 (BDI), https://conference.rmee.org/wp-content/uploads/2022/09/Detailed-program_RMEE2022_17.09.2022.pdf
3. Lucrarea *Management Of Pre-School Education Institutions - Training And Increasing Staff Quality*, Autori: Damaschin Vasilica, Luminita Mihaela Lupu, Conferința Școlii Doctorale a Universității Tehnice Ghe. Asachi Iași, 19-21 mai 2021/ 2025. Buletinul Institutului Politehnic Din Iași, Publicat de Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi” din Iași, Acceptată pentru publicare în secția: ȘTIINȚA ȘI INGINERIA MATERIALELOR, Vol. 71 (75), Nr. 4/2025.
4. Lucrarea *Autonomy and Decision-Making in Romanian Preschools: A Qualitative Approach* (autori: Liliana Aioanei, Vasilica Damaschin, Alexandra Cobzeanu), publicată în volumul conferinței International Conference on Electromechanical and Energy Systems (SIELMEN), 16-18 octombrie 2025, IEEE, Romania, DOI: 10.1109/SIELMEN67352.2025.11260826.
5. Lucrarea *Empowering Preschool Teachers: The Role of Continuing Professional Development in Boosting Performance, Wellbeing, and Self-Efficacy* (autori: Vasilica Damaschin, Liliana Aioanei, Alexandra Cobzeanu), publicată în volumul conferinței International Conference on Electromechanical and Energy Systems (SIELMEN), 16-18 octombrie 2025, IEEE, Romania, DOI: [10.1109/SIELMEN67352.2025.11260668](https://doi.org/10.1109/SIELMEN67352.2025.11260668)
6. Lucrarea *Research on the Continuing Training and Professional Development Needs of Preschool Education Staff*, autori: Vasilica Damaschin, Mihaela Luminița Lupu, Conferința Internațională ICAPES - 11th International Conference on Applied Psychology and Educational Sciences, 2025.
<https://www.psih.uaic.ro/icapes/>,
https://drive.google.com/file/d/1ZSl8hyjQZUya3_jLAJWty-mmICMgcvO4/view

7. Lucrarea „*Digital transformation of the supply chain in the raw materials area: A case study for FMS Factory*” (autori: Adrian Vîlcu, Alexandru Palici, Marius Pîslaru, Ionuț-Viorel Herghiligiu, Raluca Lăzărescu, Liliana Leontică (căs. Aioanei), Vasilica Grămăticu (căs. Damaschin)), publicată în *Acta Technica Napocensis*, Series: Applied Mathematics, Mechanics, and Engineering, Vol. 68, Issue IV, noiembrie 2025.

Alte publicații originale ale autorului tezei

1. Damaschin, V. (2020, iunie). *Ghid de bune practici pentru o abordare facilă și creativă a procesului educativ la vârsta preșcolară – Copii sănătoși – generații fericite!* ISBN 9731810683.
2. Damaschin, V. (2023). *Valorificarea umorului în educația preșcolară*. ISBN 978-606-137-671-1.
3. Damaschin, V. (2023). *Gând pentru țara mea. Creatori de educație / Personalități istorice, scriitori îndrăgiți de copii* (Lucrare prezentată la simpozion local). ISBN 978-973-579-383-8.
4. Damaschin, V. (2025). *Metode și mijloace de cunoaștere a copilului ca premisă a unui act didactic personalizat și eficient* (Lucrare prezentată la simpozion local). ISSN-L 3100-7724.
5. Damaschin, V. *Provocări ale sistemului educațional privind valorile. Strategii educaționale utilizate în prevenirea și combaterea abandonului școlar și a părăsirii timpurii a școlii* (Lucrare prezentată la simpozion național). ISSN 3008-2072, ISSN-L 3008-2072.