



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA



ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHOLOGIE COGNITIVĂ APLICATĂ

REZUMAT TEZA DE DOCTORAT

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL STRATEGIC:

IMPLICAȚII ASUPRA ACTORILOR DIN

SISTEMUL EDUCAȚIONAL ROMANESC

DOCTORAND: TUCALIUC MIHAI

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR. PETRU LUCIAN CURȘEU



CAPITOLUL I. INTRODUCERE SI FUNDAMENTARE TEORETICĂ.....	3
Introducere și problematica și relevanța cercetării	3
CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ	7
Obiective teoretice, metodologice, practice și metodologia generală.....	7
CAPITOLUL III CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE	12
3.1. Studiul 1: Sunt prea complex ca să mă poți prinde... sau înțelege. Relația dintre complexitate cognitiv-strategică, identificarea cu organizația și implicațiile școlare.....	12
3.2. Studiul 2: Oferă leadershipul distribuit ceea ce promite? Implicații asupra satisfacției și autoeficacității profesorilor din școli.	14
3.3. Studiul 3: Aspecte pozitive si negative ale conducerii distributive. O perspectivă combinată, atât structurală cât și funcțională, asupra conducerii distributive, performanței și satisfacției la locul de muncă	16
3.4. Studiul 4: Echilibrul din conflicte. Explorarea relațiilor dintre stilurile de gestionare a conflictelor raportate de directori și climatul școlar al instituției de învățământ.	18
CAPITOLUL IV CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE	20
4.1. Obiective teoretice	20
4.2. Obiective metodologice.....	23
4.3. Obiective practice.....	37
4.4. Limite	31
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	35



I. CAPITOLUL I. CADRU TEORETIC

Introducere și Problematica Cercetării

Prezenta lucrare abordează aspecte esențiale ale managementului strategic educațional și implicațiile pe care acestea le au asupra actorilor din școlile românești, precum directorii, profesorii și părinții. Teza se bazează pe dovezile empirice a patru cercetări multi-sursă și multi metodă care explorează relații complexe dintre diverse variabile și diverși actori ai vieții școlilor din România. Astfel, obținem o perspectivă mai clară și amplă asupra impactului pe care directorii școlilor, direcțiile strategice educaționale, tipul de conducere folosit și abordarea conflictelor, le au asupra profesorilor și părinților.

Deși în managementul strategic educațional sunt multe aspecte și fațete care merită luate în considerare, această teză se bazează pe trei dintre ele: strategia și viziunea strategică, leadershipul sau modul de a conduce și modul în care sunt gestionate conflictele din instituțiile de învățământ. Problematica acestei teze de doctorat pornește de la managementul strategic și a modului în care sunt strategiile realizate și implementate în școli. Deși eficiența unei strategii este deseori evaluată prin rezultatele pe care le generează, cine realizează aceste strategii, cine și cum le implementează, care sunt legăturile dintre toate acestea, reprezintă întrebări la care răspunsul nu este clar în literatura de specialitate. În plus, tendința evaluării strategiilor este deseori cantitativă, având prea puține surse calitative care să ne descrie în profunzime aspectele relevante în acest domeniu. Dincolo de strategia în sine, deseori persoana responsabilă de creionarea, monitorizarea și ajustarea acesteia este managerul educațional, dar persoanele care implementează per-se strategiile sunt profesorii. În momentul de față știm prea puține de impactul pe care fiecare din



acești actori îl au în procesul strategic al școlilor din România și chiar mai puține despre cum acesta impactează alte nivele organizaționale precum climatul școlar, părinții sau elevii. Astfel, în primul articol al acestei teze abordăm problematica managementului educațional strategic în școli printr-o multi-sursă și multi-metodă, investigând relația dintre complexitatea cognitiv-strategică a directorilor (CCS) și implicațiile școlilor pe care aceștia le conduc, evaluată de părinți și mediată de identificarea cu organizația a profesorilor. Folosind o procedură de mediere neliniară am demonstrat că CCS are o relație de U-inversat cu identificarea organizațională a profesorilor, care ulterior este asociată pozitiv cu implicarea părinților la școală precum și cu climatul academic pe care aceștia îl percep.

Ne orientăm apoi privirea asupra modului în care este exercitată conducerea în școlile din România și observăm în literatura de specialitate o neclaritate conceptuală, teoretică și chiar metodologică a constructului de leadership distribuit, care este tot mai utilizat și studiat ca practică educațională (Mifsud, 2023). Toate acestea ambiguități generează rezultate mixte în practicile școlare de conducere, care ne fac să ne întrebăm în ce măsură acest stil de a conduce este cu adevărat benefic și util în școlile din România? Ne mai întrebăm dacă rezultatele celorlalte studii, inclusiv datele meta-analitice pot fi replicate în contextul cultural românesc și ce limite am descoperi? De asemenea, vedem multe disfuncționalități metodologice și chestionăm validitatea atât de construct cât și ecologică a scalelor folosite în măsurarea leadershipului distributiv, fapt care ar putea influența rezultatele curente din literatură (Liu și Werblow, 2019; Tian, Risku, și Collin, 2016). Așadar, realizăm două studii în care abordăm leadershipul distribuit, larg apreciat pentru beneficiile pe care le aduce performanței profesorilor și realizărilor elevilor, deși suntem într-o plină confuzie teoretică și ambiguitate metodologică. Al doilea studiu al lucrării cuprinde o



analiză multinivelară de mediere în care punem în evidență o asociere negativă între leadershipul distribuit și împuternicirea, precum și cu identificarea organizațională. Mai mult, scoatem în evidență cum schemele cognitive disfuncționale ale profesorilor are un impact negativ asupra vieții lor la locul de muncă. Nu în ultimul rând, testăm câteva relații de mediere prin care explicăm mai specific asocierea dintre conducerea distribuită și rezultatele școlare. În al treilea studiu din această teză, abordăm o parte din limitele studiului anterior și totodată răspundem direcțiilor viitoare din această arie de cercetare. În primul rând, replicăm rezultatele noastre anterioare, după care combinăm o perspectivă structurală și funcțională asupra leadership-ului distribuit pentru a descâlci efectele sale benefice și dăunătoare asupra satisfacției și performanței la locul de muncă a profesorilor. Astfel, vom afla că leadershipul distribuit structural are relații diferite cu identificarea organizațională, împuternicirea și suportul perceput, comparativ cu leadershipul distribuit funcțional. În plus, testăm rolul de mediator al suportului perceput din partea liderului, identificarea cu organizația și împuternicirea ca mecanisme ce explică asocierea dintre conducerea distribuită, satisfacția și performanța profesorilor.

Ultimul aspect problematic la care vom face referire în această lucrare îl reprezintă gestionarea conflictelor din cadrul educațional. Deși directorii reprezintă o parte importantă în managementul conflictelor din școli, știm relativ puține despre modul în care genul directorilor influențează strategiile folosite pentru a gestiona conflictele și despre modul în care acestea influențează ulterior climatul școlar. Cum gestionarea conflictelor poate influența climatul academic perceput de către profesori, părinți sau elevi? În ce măsură conflictele pot fi gestionate eficient pentru a produce rezultate educaționale pozitive și ce înseamnă la urma urmei conflict gestionat „eficient” în domeniul educațională? La aceste întrebări răspundem prin ultimul studiu



al tezei, prin care abordăm problematica gestionării conflictelor din școli. Am analizat diferențele de gen în privința strategiilor de gestionare a conflictelor din școli, așa cum au fost raportate de directori și impactul pe care acestea le au asupra climatului școlar evaluat de profesori și părinți. Prin același design multisursă și multimetodă, am testat un model prin care am aflat că strategiile de gestionare a conflictelor mediază relația dintre genul directorilor pe de o parte, iar pe de cealaltă parte climatul emoțional școlar raportat de profesori și climatul social școlar perceput de părinți. Așadar am scos în evidență modul în care genul directorilor impactează gestionarea conflictelor din școli, iar acest efect este transmis mai departe către climatul școlar așa cum este perceput de părinți și profesori.

Plecând de la starea actuală a literaturii, preocupările și problematicile descrise anterior, prezenta teză de doctorat formată din patru studii clarifică mai mult implicațiile pozitive și negative ale managementului strategic educațional în România, precum și contextul în care acestea apar. În cele patru studii care constituie această lucrare de doctorat aducem claritate teoretică și conceptuală, apoi explorăm mai specific relațiile dintre actorii școlii și cum managementul educațional strategic îi impactează oferind explicații comprehensive, după care contribuim prin inovație și rigurozitate metodologică, toate acestea generând efecte în practica și politica educațională, dar și direcții viitoare de cercetare. Astfel, sperăm să producem conștientizare privind importanța managerilor educaționali și evidențiem impactul pe care strategiile acestora, complexitatea lor cognitiv-strategică, viziunea asupra gestionării conflictelor și leadershipul utilizat le au asupra actorilor din viața educațională (*vezi Figura 1*).

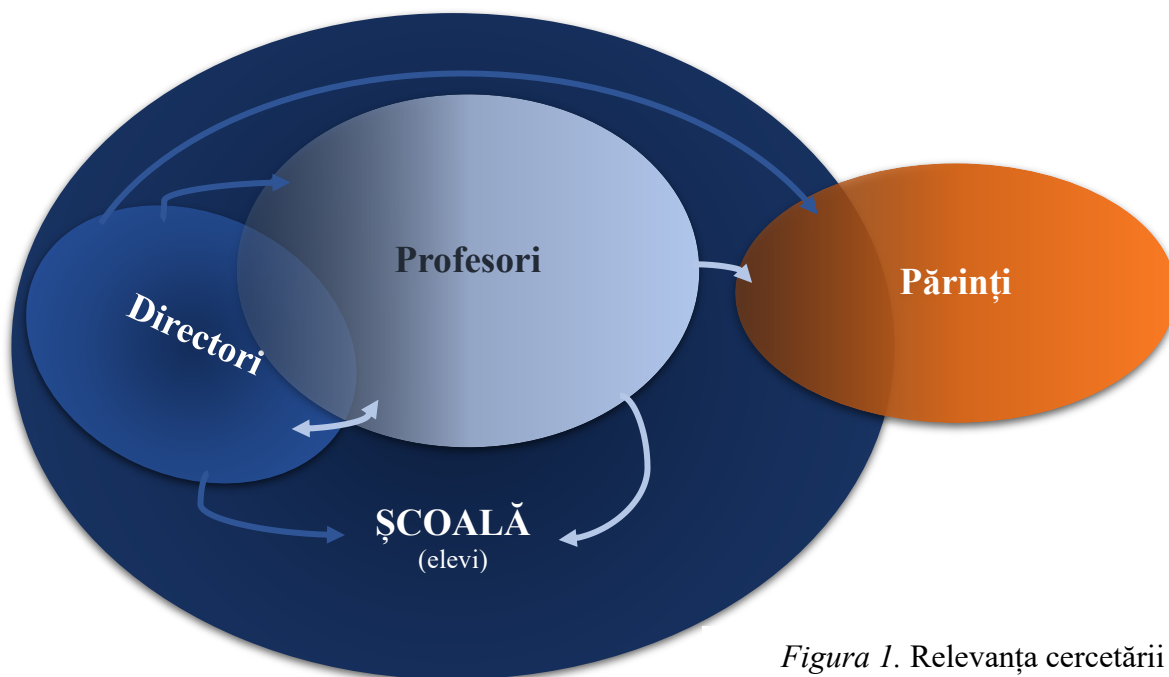


Figura 1. Relevanța cercetării

CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ

2.1. Obiective Teoretice

Ne propunem să clarificăm impactul pe care complexitatea cognitiv-strategică a managerilor din sistemul educațional o are asupra profesorilor, părinților și a climatului din școli. Ne așteptăm să obținem evidențe contrastante rezultatelor curente din literatura de specialitate, deschizând direcții noi de cercetare în această arie și eventual distrugând mitul gândirii „cu cât mai mult cu atât mai bine”. Mai mult, ne propunem să aducem mai multă claritate asupra relației dintre complexitatea cognitiv-strategică și diverse rezultate școlar-ocupationale, prin testarea multiplelor relații de mediere.



Similar, dorim să vedem care este impactul conducerii distributive în școlile din România și care sunt contextele în care aceasta poate fi benefică sau dăunătoare profesorilor, directorilor, climatului școlar și chiar părinților. Vom testa diverse relații de moderare și mediere, construind de la un studiu la altul, răspunzând limitelor anterioare și a direcțiilor de cercetare actuale din literatura astfel încât să oferim o conceptualizare și operaționalizare mai concretă a leadershipului distributiv. Utilizând două perspective, vrem să investigăm relațiile dintre leadershipul distributiv, actorii implicați în practica acestui stil de conducere, și în final impactul asupra profesorilor și părinților. Venim o abordare nouă, îmbinând elemente din psihologia clinică, educațională și organizațională și ne dorim să investigăm influența pe care schemele cognitive disfuncționale ale profesorilor le au asupra vieții lor la locul de muncă.

În final, dorim să explorăm impactul pe care gestionarea conflictelor și genul directorilor le au în climatul emoțional și social incluziv din școli. Dorim să aducem mai multă claritate în domeniul educațional, unde sunt mai puține studii care să clarifice importanța gestionării conflictelor în mod eficient, ce presupune mai exact acest lucru și ce anume impactează. Astfel, ne propunem să investigăm un efect de domino care pornește de la orientarea directorilor, genul acestora, prin modul de gestionare a conflictelor în școli și până la climatul perceput de actorii din sfera educațională.



2.2. Obiective Metodologice

În primul rând, dorim să folosim design-uri multi-sursă și multi-metodă pentru a combate limitările cercetărilor transversale, a bias-ului metodei-comune și pentru a răspunde apelului din literatura de specialitate de a combina multiple eșantioane și analize mai complexe ori multinivelare. Așadar, dorim să avem mai multe surse de răspuns în eșantioanele doastre, pentru a surprinde diferite fațete ale mediului educațional, măsurând același construct sau uneori constructe diferite de la actori diferiți ai instituțiilor de învățământ. Apoi, ne dorim să analizăm datele la diverse nivele, individual și organizațional, pentru a surprinde efecte atât în interiorul unității de învățământ cât și între acestea.

Un alt obiectiv este să creem, dezvoltăm, testăm și validăm două scale noi de măsurare calitativă: a managementului conflictului pe baza analizei incidentelor critice relatate de profesori și a complexității cognitiv strategice a directorilor pe baza răspunsului la interviurile realizate cu ei. În final, ne propunem să realizăm analize complexe, bazate pe relații nelineare, modele de mediere, moderare, mediere-moderată precum și analiză factorială care să surprindă mai comprehensiv și acurat relațiile dintre variabilele măsurate.

2.3. Obiective Practice

În privința obiectivelor practice ne dorim să oferim direcții și sugestii clare ce pot susține managementul educațional strategic, indiferent de poziția ierarhică a actorilor implicați sistem școlar. Pornind de la rezultatele obținute, implicațiile teoretice și metodologice vrem să menționăm care sunt sursele de suport de care directorii și profesorii ar avea nevoie pentru a realiza, implementa, ajusta și monitoriza mai bine strategiile din unitățile lor de învățământ. Apoi sperăm



să scoatem în evidență ce elemente sunt benefice sau dăunătoare în practicile de leadership distributiv și când mai exact. Ulterior ne propunem să putem face câteva recomandări practice și concrete în privința utilizării leadershipului distributiv pentru a-i atenua posibilele consecințe negative și pentru le crește pe cele pozitive. Nu în ultimul rând, sperăm să putem oferi direcții mai clare în privința modului în care conflictele ar trebui gestionate eficient în contextul educațional, pentru a putea propulsa rezultatele școlare și a nutri un climat pozitiv. În final, ne propunem să menționăm sursele de suport de care ar putea beneficia directorii, profesorii și părinții din școli astfel încât ei să poată performa și să fie mai funcționali la școală.

2.4. Metodologia generală

Pentru a investiga complexitatea cognitiv-strategică am derulat un studiu cu 165 directori din școli interviavați, care și-au descris propria viziune și strategie pe termen lung a școlii. Ulterior răspunsurile lor au fost codate și evaluate. Din eșantionul acestui studiu mai fac parte 2687 profesori din România care au raportat gradul lor de identificare cu școala și 10080 părinți care au raportat nivelul lor de implicare în școală și au evaluat climatul academic al unității de învățământ din care fac parte copiii lor. Unitățile de învățământ au prezentat diverse nivele școlare de la grădiniță și până la liceu, iar datele de la părinți și profesori au fost colectate printr-un chestionar administrat o singură dată. Design-ul a fost unul multi-sursă și multi-metodă dar transversal, iar analizele au fost făcute folosind softul IBM SPSS Statistics. Întreg studiul va fi prezentat în Capitolul 3.1 al acestei lucrări.



Pentru investigarea leadershipului distributiv am realizat două studii. Primul pe un eșantion de 3528 profesori, grupați în 329 școli, în care am colectat datele transversal, le-am agregat, iar analizele au fost analizate la nivelul școlii pentru a înțelege impactul pe care leadershipul distributiv structural îl are asupra rezultatelor școlar-ocupationale: identificare cu organizația, autoeficacitate, satisfacție la locul de muncă, scheme cognitive de neîncredere și împuternicire. Apoi am realizat al doilea studiu, răspunzând la o parte din limitele celui anterior, adăugând scale noi (suportul perceput din partea liderului, performanța la locul de muncă a profesorilor), o perspectivă teoretică și metodologică actualizată pentru a surprinde rezultate mai comprehensive. Astfel, am colectat date tot prin chestionar, transversal, dintr-un alt eșantion de 2632 profesori din 203 școli, în care am realizat de această dată analizele atât la nivel individual cât și la nivelul școlilor. Utilizând același software, am obținut rezultate mai comprehensive și diferențiate, replicând pe de o parte ceea ce am aflat în studiul anterior și pe de altă parte adăugând cu rezultate noi în urma analizelor de asociere, mediere, moderare și mediere moderată. Ambele studii vor fi descrise în Capitolele 3.2 și 3.3 ale acestei teze și au aceeași abordare multi-sursă, multi-metodă, iar unul dintre ele multi-level.

Pentru investigarea gestionării conflictelor în școli am realizat un studiu colectând date calitative prin interviu de la 165 directori de școală, cu diverse nivele educaționale, în care am analizat modul în care sunt gestionate conflictele școlare dintre profesori, profesori – părinți, profesori – elevi. La acestea am chestionat online 2861 de profesori și 10080 părinți, obținând date calitative despre climatul emoțional perceput de profesori și cel social-incluziv perceput de părinți. Realizând analize agregate la nivelul școlii de mediere între variabilele anterior menționate. Toate detaliile despre acest studiu se vor găsi în Capitolul 3.4 al prezentei lucrări.



III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE

3.1. Studiul 1: Sunt Prea Complex ca să mă Poți Înțelege ... sau Înțelege. Relația Dintre Complexitate Cognitiv-Strategică, Identificarea cu Organizația și Implicațiile Școlare.¹

Acest articol investighează, printr-o abordare multi-sursă și multi-metodă, relația dintre complexitatea cognitiv strategică a directorilor (CCS) și implicațiile școlilor pe care aceștia le conduc, evaluată de părinți și mediată de identificarea cu organizația a profesorilor. Am evaluat nivelul de complexitate cognitiv strategică a 165 director de școală, pe baza unor interviuri în care și-au descris propria strategie și viziune pe termen lung a școlii. Din eșantionul nostru mai fac parte 2687 profesori din România (din care 360 bărbați) care au raportat gradul lor de identificare cu școala, precum și 10080 de părinți (din care 1658 bărbați) care au raportat nivelul lor de implicare în școală și au evaluat climatul academic al școlii din care fac parte copiii lor. Folosind o procedură de mediere neliniară am demonstrat că CCS are o relație de U-inversat cu identificarea organizațională a profesorilor, care ulterior este asociată pozitiv cu implicarea părinților la școală precum și cu climatul academic pe care aceștia îl percep. Rezultatele noastre provoacă credințele universale care susțin CCS și laudă beneficiile pe care le aduce în școli, demonstrând că aceste beneficii ar putea fi mai scăzute uneori. Toate acestea sunt construite pe baza unei baze de date cu surse multiple și pe baza argumentelor teoriei „too much of a good thing”, sperând că vom deschide direcții viitoare de cercetare în privința managementului strategic educațional. În privința managementului educațional strategic, acest articol este una din primele încercări științifice care

¹ Acest subcapitol se bazează pe studiul publicat : Tucaliuc, M., Curșeu, P. L., Muntean, A. F., & Buzea, I. M. (2024). *Too complex to follow! Principals' strategic cognitive complexity, teachers' organizational identification and school outcomes. Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241300277.



surprinde influența negativă pe care complexitatea cognitiv-strategică o poate avea, confirmând teoria „prea mult dintr-un lucru bun” în domeniul strategic educațional (TMGT – „too much of a good thing”). Spargem astfel miturile sau credințele tradiționale care consideră că o complexitate mare duce cu siguranță la efecte benefice educaționale. Mai mult, efectele relației directori – profesori se transmit mai departe atât mediului școlar cât și celor implicați în el. Concret, observăm cum identificarea profesorilor cu școala se asociază pozitiv cu implicarea părinților în școală și climatul academic perceput de aceștia. În plus, creem și validăm un nou instrument de evaluare calitativă a complexității cognitiv strategice, pe care îl vom descrie în primul articol, iar astfel sperăm că vom deschide direcții viitoare de cercetare în privința managementului strategic educațional.



3.2. Studiul 2: Oferă leadershipul distribuit ceea ce promite? Implicații asupra satisfacției și autoeficacității profesorilor din școli.²

Leadershipul distribuit este larg laudat pentru beneficiile pe care le aduce performanței profesorilor și realizărilor elevilor, cu toate că suntem înconjurați de o confuzie teoretică și ambiguitate metodologică. În acest articol am explorat cum identificarea organizațională și împuternicirea explică relațiile pozitive și negative dintre leadershipul distribuit și rezultatele profesorilor la locul de muncă. Construind pe teoria identității și interdependenței sociale, pe teoriile schemelor cognitive, susținem faptul că schemele disfuncționale de neîncredere și dependență ale profesorilor moderează relația de asociere dintre leadershipul distribuit și identificarea cu organizația, pe de o parte, și cu împuternicirea pe de cealaltă parte. Am folosit o analiză multinivelară de mediere pentru a ne testa ipotezele, într-un eșantion de 3528 profesori grupați în 329 de școli românești. Rezultatele noastre relevă o asociere negativă între leadershipul distribuit și împuternicirea, precum și cu identificarea organizațională. Schemele cognitive de neîncredere accentuează relația negativă dintre leadership distribuit și împuternicire, în timp ce schemele cognitive de dependență accentuează relația negativă dintre acest tip de leadership și identificarea cu organizația. În final, identificarea cu organizația mediază asocierea dintre leadershipul distribuit și auto-eficacitatea profesorilor, precum și cu satisfacția acestora, timp în care împuternicirea mediază doar asocierea dintre leadershipul distributiv și satisfacția la locul de muncă. În acest studiu scoatem în evidență când este benefic și când nu, precum și ce elemente ocupaționale pe care le impactează. Acest

² Acest subcapitol se bazează pe studiul publicat : Tucaliuc, M., Curșeu, P. L., & Muntean, A. F. (2023). Does distributed leadership deliver on its promises in schools? Implications for teachers' work satisfaction and self-efficacy. *Education Sciences*, 13(10), 1058.



articol reprezintă una din încercări empirice care investighează relațiile negative pe care leadershipul distribuit le are în domeniul educațional. Scoatem în evidență asocierea negativă pe care o are cu identificarea organizațională și împuternicirea resimțită de profesori. Apoi, aducem plus valoare fiind printre primii și puținii care abordează disfuncționalitatea cognitivă individuală în contextul ocupațional, mai specific în cel școlar. Fiind un domeniu de cercetare al ramurei de psihologie clinică, noi evaluăm schemele cognitive disfuncționale ale profesorilor și scoatem în evidență impactul pe care acestea îl au asupra variabilelor educaționale, extrapolând chiar asupra celor organizațional-ocupaționale. Arătăm că schemele cognitive de neîncredere ale profesorilor accentuează relația negativă dintre leadershipul distribuit și împuternicirea lor, în timp ce schemele cognitive de dependență accentuează relația negativă dintre acest tip de conducere și identificarea cu organizația. Ulterior, demonstrăm că identificarea cu școala mediază asocierea dintre leadershipul distribuit și autoeficacitatea profesorilor, precum și cu satisfacția acestora, în timp ce împuternicirea mediază doar asocierea dintre conducerea distribuită și satisfacția la locul de muncă.



3.3. Studiul 3: Aspecte pozitive si negative ale conducerii distributive. O perspectivă combinată, atât structurală cât și funcțională, asupra conducerii distributive, performanței și satisfacției la locul de muncă.³

În al treilea studiu al acestei lucrări, combinăm o perspectivă structurală și funcțională asupra leadershipului distribuit pentru a clarifica efectele sale benefice și dăunătoare asupra satisfacției și performanței la locul de muncă. În mod specific, explorăm interacțiunea dintre leadershipul distribuit structural (SDL) și funcțional (FDL) asupra suportului perceput din partea superiorului, identificării organizaționale și împuternicirii. Studiul testează și rolul pe care suportul primit din partea superiorului mediază relația dintre identificarea organizațională și împuternicirea, ca mecanisme care explică asocierea dintre leadershipul distribuit și rezultatele legate de muncă în rândul profesorilor. Am utilizat o analiză de mediere multilevelară pentru a testa modelul general într-un eșantion de 2632 de profesori grupați în 203 școli românești. Rezultatele replică descoperirile anterioare referitoare la asocierea negativă între SDL și împuternicire, precum și identificare. Astfel, în acest studiu nu doar că replicăm rezultatele studiului anterior ci și adăugăm o perspectivă nouă atât teoretică cât și metodologică, care permite direcțiilor viitoare de cercetare să conceptualizeze, definească, operaționalizeze și măsoare constructul de leadership distributiv mai precis. Facem diferența dintre leadership distributiv structural și funcțional, concretizând că primul are în mare parte efecte negative, iar cel de-al doilea are implicații în mare parte pozitive, confirmând alte rezultate din literatură. Numărul de lideri din școală (leadershipul distributiv

³ Acest subcapitol se bazează pe studiul publicat : Tucaliuc, M., Ratiu, L., Curseu, P. L., & Muntean, A. F. (2025). *The Bright and Dark Sides of Distributed Leadership in Schools: A Joint Structural and Functional Perspective on Distributed Leadership, Work Performance and Job Satisfaction*. *Education Sciences*, 15(4), 481.



structural) este asociat negativ cu identificarea organizațională, împuternicirea și suportul perceput de profesori din partea liderului, iar la polul opus leadershipul distributiv funcțional are asocieri pozitive cu acesta constructe. Mai mult, relația dintre leadershipul distributiv structural și suportul perceput este mediată de către leadershipul distributiv funcțional. Ulterior testăm câteva modele de mediere în care observăm că suportul perceput din partea superiorului mediază relația dintre leadershipul distributiv structural și satisfacția la școală a profesorilor. Apoi, relevăm faptul că suportul perceput din partea superiorului și împuternicirea mediază relația dintre leadershipul distributiv funcțional și satisfacția profesorilor. În schimb, doar identificarea cu școala a profesorilor mediază relația dintre ambele tipuri de conducere distributivă și performanța la locul de muncă a profesorilor. Astfel, aducem mai multă claritate teoretică, metodologică și practică în privința acestui stil de conducere, răspunzând la multiple preocupări ale acestei arii de cercetare.



3.4. Studiul 4. Echilibrul din conflicte. Explorarea relațiilor dintre stilurile de gestionare a conflictelor raportate de directori și climatul școlar al instituției de învățământ.⁴

Al patrulea articol din teză a explorat diferențele de gen în strategiile de gestionare a conflictelor raportate de directorii de școală, așa cum acestea influențează climatul școlar evaluat de profesori și părinți. Acesta reprezintă una din abordările inițiale multi-sursă și multi-metodă care testează un model de mediere integrată prin care investigăm diferențele de gen în strategiile de gestionare a conflictelor raportate de directori în școlile lor, și impactul pe care îl au asupra profesorilor și părinților. Am evaluat modul de gestionare a conflictelor pe baza unor interviuri scurte, în care 165 de directori de școală și-au descris modul în care conflictele sunt manageriate în școlile lor, între profesori, între profesori și elevi și între profesori și părinți. Ulterior, le-am cerut profesorilor din aceste școli să evalueze climatul emoțional din școala lor, iar părinților să evalueze climatul social din școală. Am realizat o analiză de mediere pe scorurile agregate la nivel de școală și am arătat că focalizarea relațională în gestionarea conflictelor a mediat asocierea dintre genul directorului și rezultatele școlii, așa cum sunt raportate de profesori și părinți. Orientarea relațională în gestionarea conflictelor îmbunătățește climatul general al școlii, în timp ce focalizarea egocentrată reduce calitatea climatului școlar, așa cum este percepută de profesori și părinți. Prin aceste rezultate scoatem în evidență influența pozitivă pe care orientările strategice pe relație în timpul conflictelor mediază pozitiv relația dintre genul directorilor și climatul școlar raportat de profesori și părinți. Orientările relaționale îmbunătățesc în general climatul emoțional perceput de profesori și cel social incluziv perceput de părinți, versus orientările pe sine care reduc

⁴ Acest studiu este trimis spre publicare la data depunerii dosarului tezei de doctorat.



calitatea climatului. Mai mult, demonstrăm că există diferențe semnificative de gestionare a conflictelor în școli, în funcție de genul directorilor, femeile raportând nivele mai crescute de rezolvare a conflictelor cu focus pe relație, comparativ cu bărbații. În schimb, în ceea ce privește orientarea pe sine în gestionarea conflictelor, nu am observat diferențe semnificative între bărbații și femeile directori. Mai aducem și un plus de valoare metodologic prin crearea și validarea unui instrument calitativ de măsurare a conflictelor combinând tehnica incidentelor critice (Flanagan, 1954) și modelul orientării duale în gestionarea conflictelor (Rahim & Bonoma, 1979; Rahim & Katz, 2020; Rahim și Magner, 1995), fiind printre puținii care răspund apelului din literatura de specialitate de a investiga relațiile dintre aceste constructe prin metode cantitative cât calitative (Falahati și colab., 2024).



IV. CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE

4.1. Obiective teoretice

Majoritatea cercetărilor au investigat complexitatea strategiilor educaționale, sau eficiența acestora într-un mod izolat. Totuși, noi am arătat că identificarea profesorilor cu școala este puntea de legătură dintre complexitatea cognitiv-strategică a directorilor și implicațiile pe care le pot avea asupra școlilor. Rezultatele noastre subliniază că profesorii sunt o prelungire incorporată a CCS-ului directorilor, iar complexitatea acestora nu poate explica individual și liniar efectele pe care le poate avea asupra școlii. O strategie complexă și eficientă poate fi elaborată de mai multe persoane, de echipe cross-funcționale sau chiar de echipa de management școlii (Tucaliuc et l., 2023). Dar, de cele mai multe ori responsabilitatea de a implementa și evalua strategia este a directorului. Prin urmare, climatul academic al școlii este influențat nu doar de calitatea strategiei, ci și de implementarea acesteia, de modul în care este adaptată și remodelată în timp, comunicată sau monitorizată și evaluată. Am arătat că există o relație de U-inversat între complexitatea cognitiv-strategică a directorilor și identificarea profesorilor cu școala, iar cu cât aceasta crește mai mult de la niveluri medii spre mari, identificarea profesorilor scade. În mod invers, de la nivele scăzute spre medii, identificarea cu școala crește. Reușim astfel să definim un nivel optim de complexitate cognitiv-strategică a directorilor reprezentat chiar la nivelul mediu al scalei noastre. Mai mult, spargem mitul „cu cât mai mult cu atât mai bine” care nu se aplică în acest context educațional și demonstrăm impactul pe care directorii îl au asupra școlilor, climatului, profesorilor și chiar părinților. Rezultatele noastre arată că identificarea profesorilor cu școala stimulează implicarea părinților elevilor în viața școlară și influențează climatul academic pe care ei îl percep. Această



identificare mediază în sine relația dintre complexitatea cognitiv-strategică a directorilor, și cum se implică părinții, precum și modul în care ei văd școala. Astfel observăm cum un nivel mediu de complexitate al directorului este optim pentru profesori, iar identificarea lor poate avea implicații pozitive în rândul părinților.

Apoi, vedem că deși leadershipul distributiv este aproape universal apreciat în literatura de specialitate, articolele noastre sunt printre puținele care arată efectele negative ale acestui tip de conducere asupra identificării cu organizația, suportului primit din partea liderului, împuternicirii resimțite, performanței și satisfacției la locul de muncă. Cea mai importantă implicație teoretică în privința conducerii distributive este diferențierea între perspectiva funcțională și cea structurală, pe care am surprins-o nu doar teoretic cât și metodologic prin operaționalizarea și măsurarea conceptelor. Acest mod de a aborda conducerea distributivă ne permite să investigăm mai clar condițiile în care leadershipul ar fi benefic sau nu. Rezultatele noastre ne arată că leadershipul distributiv funcțional are implicații negative, fiind asociat negativ cu identificarea organizațională, cu împuternicirea și suportul perceput de profesorii. În schimb, leadershipul distributiv funcțional are asocieri pozitive cu aceste variabile și pare a fi benefic. Ulterior, demonstrăm că LDS prin identificarea cu organizația și împuternicirea poate influența negativ aspecte ale vieții educaționale precum autoeficacitatea, performanța și satisfacția la locul de muncă a profesorilor. Pe de cealaltă parte, LDF are implicații pozitive asupra celor menționate anterior prin mediatorii împuternicirii, identificării cu organizația și suportului perceput din partea superiorului. Concluzionăm astfel că această perspectivă duală asupra leadershipului distributiv ne oferă în sfârșit o doză de claritate în privința rezultatelor mixte din literatura de specialitate. Se pare că, același concept măsurat și operaționalizat diferit duce cu adevărat la rezultate diferite, în cazul



nostru contrastante. În plus, dincolo de rezultatele surprinzătoare, opozante dovezilor empirice de până acum și a noii perspective introduse de noi, reușim să oferim și posibile explicații dintre conducerea distributivă și implicațiile ei în domeniul educațional prin multiplele variabile dependente măsurate. Așadar, propunem experților și cercetătorilor să definească mult mai clar, precis și uniform ceea ce înseamnă leadership distribuit în școli (Eryilmaz și Sandoval-Hernandez, 2023; Liu și Werblow, 2019; Hickey, Flaherty, și Mannix McNamara, 2023; Galdames-Calderón, 2023; Tian, Risku, și Collin, 2016), să îl operaționalizeze și măsoare mai acurat, pentru a facilita realizarea studiilor la scară largă, care să permită comparații acurate a percepțiilor leadershipului distribuit atât în interiorul școlilor cât și între școli. O altă implicație teoretică majoră adusă este introducerea schemelor cognitive disfuncționale în cadrul studiilor noastre. Suntem printre primii și puținii care oferă dovezi empirice impactului schemelor disfuncționale cognitive asupra funcționării optime a profesorilor la locul de muncă, cu posibile consecințe și asupra climatului de muncă. Rezultatele noastre susțin efectul dăunător pe care schemele cognitive de neîncredere și dependență, demonstrând că profesorii care au niveluri ridicate de disfuncționalitate tind să se simtă mai puțin imputerniciți și identificați cu școlile din care fac parte, comparativ cu profesorii care par a fi mai funcționali.

Ultimele implicații teoretice menționate sunt reprezentate de importanța orientării în gestionarea conflictelor și impactul lor asupra climatului școlar, dar și a genului managerilor educaționali. Am descoperit că orientarea relațională în gestionarea conflictelor dintre diverși actori ai vieții școlare prezice pozitiv climatul emoțional resimțit de profesori și cel social incluziv perceput de părinți. Apoi, am descoperit că orientarea pe sine în gestionarea conflictelor școlare nu aduce implicații pozitive asupra climatului emoțional sau social incluziv din cadrul unităților



de învățământ. Mai mult, evidențiem rolul pe care directorii îl au în gestionarea acestor conflicte, deoarece ei sunt cei mai prezenți moderatori ai conflictelor, iar diferențele semnificative de gen privind preferințele de gestionare a conflictelor au fost confirmate. Într-un context cultural în care femeile supra-reprezintă forța de muncă educațională românească, aceste vești sunt pozitive deoarece știm că femeile director relatează mai multă orientare pe relație în conflictele din școlile lor comparativ cu bărbații. Totuși, nu am observat diferențe semnificative de gen ale directorilor în privința orientării pe sine, însemnând că atât femeile cât și bărbații raportează o gestionare similară a conflictelor din perspectiva obținerii propriilor interese. În concluzie, toate implicațiile menționate susțin importanța pe care directorul o are în sistemul educațional românesc și modul în care acesta impactează întreg mediul școlar, actorii care îl constituie și dinamica relațională dintre toate acestea.

4.2. Obiective metodologice

Începem prin a menționa utilizarea unui design multinivelar în toate studiile realizate. Datele colectate au fost agregate la nivel de școală pentru diferite variabile, iar apoi acestea au fost analizate fie la nivel individual, fie la nivel de școală, sau la ambele nivele în funcție de fiecare studiu realizat. Prin acest design deschidem noi perspective în cercetare în domeniului școlar-educational, implicit și a celui organizațional, deoarece putem obține rezultate mai comprehensive și uneori generalizate, care ne scot în evidență anumite relații dintre constructe. În contextul nostru, această abordare ne permite să tragem concluzii nu doar despre profesori, directori sau părinți ci și despre școlile din care ei fac parte, oferind o imagine mai condensată a sistemului educațional românesc. Cercetările viitoare ar putea lua în considerare colectarea și analiza datelor nu doar la



cea mai mică unitate de analiză, de obicei individul, ci și la structuri macro din care aceștia fac parte, surprinzând mai bine grupurile sociale din care aceștia fac parte și între care se fac schimburi relaționale.

Adăugăm și colectarea din surse multiple a datelor ca obiectiv metodologic atins în toate studiile realizate, răspunzând astfel apelului de a utiliza metode multi-sursă în cercetarea leadershipului (Karakus și colab, 2024), dar și în alte domenii precum managementul strategic sau gestionarea conflictelor. Am colectat date de la mai mulți respondenți, iar acest fapt ne permite o explorare mai comprehensivă relațiilor și dinamicilor dintre stakeholderii școlii, precum și schimburile cognitiv-social-emoționale dintre aceștia. De asemenea, în cadrul a două studii am folosit metode multiple, colectând date atât cantitativ cât și calitativ (gestionarea conflictelor și complexitatea cognitiv-strategică), iar analizele au fost realizate între aceste tipuri de date. Prin combinarea metodelor calitative care oferă date mai detaliate și cuprinzătoare ale constructelor măsurate, cu datele cantitative, care oferă rezultate mai precise și fidele, putem surprinde mai bine realitatea în care trăiesc indivizii obținând o validitate ecologică mai crescută, dar și să combatem bias-ul metodei comune. Metodologiile ne permit o evaluare mai completă a variabilelor măsurate și o imagine mai detaliată a relațiilor dintre ele, putând ulterior influența fidelitatea rezultatelor obținute. Cum literatura prezentă se bazează pe colectarea auto-raportată de date de la un singur respondent, credem că implicațiile noastre metodologice pot fi o sursă de inspirație în privința colectării și analizei datelor de la o diversitate de subiecți și printr-o multitudine de metode folosite, putând oferi direcții viitoare de cercetare.



În privința studiului Leadershipului distributiv o implicație metodologică specifică o reprezintă operaționalizarea leadershipului distribuit în școli. Deși acesta este evaluat cu un singur item, limită pe care o vom descrie ulterior în secțiunile următoare ale tezei, aceasta care vine și cu multe beneficii la pachet cum fac multe scale din literatura (Liu și Werblow, 2019; Tian, Risku, și Collin, 2016), reprezentând cea mai simplă modalitate de operaționalizare și măsurare a constructului: măsura în care funcțiile de conducere erau atribuite unuia sau mai multor persoane. Variabilă care ne-a permis o ulterioară contribuție teoretică menționată anterior și anume definirea constructului drept leadership distributiv structural. Mai mult, măsurarea aceleiași variabile în studii diferite cu eșantioane diferite dar care respectă aceleași criterii de selecție, combinată cu o altă scală care măsoară același construct dar dintr-o perspectivă funcțională ne permite investigarea mai profundă a modului în care sunt distribuite funcțiile de conducere în școli dar și a efectelor pe care acestea le produc, aparent diferențiat. De asemenea, metodologia ne-a permis și o analiză confirmatorie care prin care să comparăm diverse scale ce măsoară același construct, care ne-a determinat ulterior să vedem că ele măsoară, în realitate, fațete diferite ale aceluiași construct și că problema metodologică pornește de fapt de la una teoretică: definirea ambiguă și malițioasă a leadershipului distributiv. Astfel, contribuim la literatură prin validarea a două scale care măsoară leadershipul distributiv din două perspective total diferite, care evaluează constructe diferite într-o oarecare măsură. Cercetările viitoare ar putea folosi sau adapta aceste scale pentru a obține rezultate mai specifice, mai realiste și cu o validitate ecologică mai crescută.

O altă implicație metodologică majoră ale tezei o reprezintă crearea a două modalități noi de măsurare calitativă a anumitor constructe. În cadrul complexității strategice creat o nouă metodă de a evalua acest construct, adaptând Complexității Integrative (Baker-Brown et al., 1990),



pentru a putea coda din transcripțe orientarea strategică și viziunea educațională a directorilor de școală. Făcând acestea, răspundem apelului de a extinde cercetările bazate pe Teoria Nivelurilor Superioare (UET) în afara contextului de business. De asemenea, răspundem și apelului de a evalua mai detaliat cogniția managerială, utilizând și procesând cu finețe informațiile (Neely et al., 2020; Scholtes et al., 2024). În plus, această metodă permite evaluarea complexității cognitiv strategice din surse multiple cum ar fi interviuri, discursuri, materiale scrise, planuri strategice, ori dialoguri, dar și evaluarea acestora în perioade diferite de timp precum în timpul colectării datelor, imediat după colectare sau chiar retrospectiv, a datelor istorice. De asemenea, un ultim avantaj al scalei este universalitatea ei, putând fi utilizată în diverse domenii, nefiind ancorată într-un context organizațional strategic specific. În privința gestionării conflictelor am creat al doilea instrument de evaluare, și anume evaluarea calitativă a orientării indivizilor în timpul conflictelor. Această metodă bazată pe tehnica incidentelor critice (Flanagan, 1954) și pe modelul orientării duale (Rahim & Bonoma, 1979; Rahim & Katz, 2020; Rahim și Magner, 1995), ne permite nu doar să evaluăm orientarea indivizilor pe relație sau pe sine în timpul gestionării conflictelor, ci ne oferă și o măsurare exploratorie detaliată despre cum privesc și rezolvă conflictele atât ei cât și cei din jur. Această perspectivă acoperă un gol în literatura de specialitate care se concentrează pe evaluarea cantitativă a orientării în timpul conflictului, precum și gestionarea lui. De asemenea, acest instrument poate oferi perspective viitoare cercetare ale strategiilor de gestionare a conflictelor neexplorate încă sau care emerg contextual. Așadar, implicațiile noastre metodologice pot oferi direcții viitoare de cercetare în domenii variate, folosind multiple surse, metode și nivele de analiză a datelor.



4.3. Objective practice

În privința complexității cognitiv strategice, bazat pe primul studiu al lucrării, o implicație practică este conștientizarea importanței complexității cognitiv strategice și adaptarea discursului strategic pentru a asigura o identificare mai puternică a profesorilor cu școala din care fac parte. Credem că participarea la traininguri care să-i pregătească directori pentru responsabilitățile lor strategice și relaționale i-ar putea ajuta să își adapteze complexitatea și apoi să creeze mai multă sinergie cu profesorii (Tucaliuc et al., 2023). Un alt aspect important este construirea și implementarea unor strategii pe care membrii școlii le pot înțelege și cu care pot rezona, deoarece strategiile foarte complexe ar fi un obstacol pentru profesori și personalul școlii. Astfel, o implicație practică pe care o extragem este să recunoaștem responsabilitatea directorilor de a comunica clar strategia școlii și implementarea ei, către profesori și personalul auxiliar, indiferent de gradul complexității strategice. Recomandarea noastră pentru directori este să creeze strategii comprehensive ce pot susține școlile într-un mediu volatil (Florian și Toc, 2018; Muntean et al., 2022; Tucaliuc et al., 2023), pe care să le comunice într-un limbaj accesibil personalului școlii, ca ulterior să le poată înțelege și implementa cu ușurință. Le recomandăm liderilor din școli să își dezvolte abilități de comunicare, deoarece o complexitate prea mare a gândirii lor strategice care nu este tradusă celorlalți într-un mod semnificativ, poate fi dăunătoare identificării profesorilor cu școala. Își pot transla propria complexitate cognitiv-strategică pentru toți membrii școlii, vorbind pe limba lor, folosind instrumente și canale eficiente de comunicare. O altă recomandare practică pentru directori este să-i implice pe profesori în construirea strategiei școlare, deoarece îi poate face să fie mai angajați, implicați și prezenți în viitor, la implementarea direcțiilor strategice. De asemenea, misiunea, viziunea și strategia școlii vor fi mult mai clare și ușor de pus în practică pentru profesori,



ei fiind parte din procesul de elaborare a strategiei educaționale. În plus, am aflat că părinții sunt o resursă educațională importantă pentru școli deoarece pot crea sinergie educațională participând la activitățile școlare, și pot contribui cu timp, expertiză, cunoștințe sau resurse materiale pentru a îmbunătăți procesele educaționale. E important ca profesorii să îi poată implica pe părinți în viața școlii și să îi stimuleze la participare activă în diverse activități educaționale. Cadrele didactice sunt puntea de legătură dintre directori, strategia educațională a școlii și părinți. Astfel, e important ca profesorii să beneficieze de mentorat, sesiuni de coaching sau traininguri în care să învețe și găsească soluții pentru implicarea părinților în viața școlară.

Următoarele două studii din lucrare fac referire la leadershipul distributiv care știm că domină literatura managementului educațional, conducerea și administrațiile devenind aproape normative pentru cei care conduc școlile (Mifsud, 2023). O astfel de normativitate lansează provocări importante deoarece tendința administratorilor educaționali este de a folosi conducerea distribuită într-un mod liber și non-discriminativ. Liderii școlari ar trebui să construiască structurile organizaționale astfel încât să evite fragmentarea ierarhică care ar putea slăbi suportul din partea liderilor, identificarea organizațională și reduce împuternicirea resimțită de profesori. Apoi, o altă implicație practică pe care o extragem din ambele studii este că simpla alocare a funcțiilor de leadership către diferiți profesori nu generează neaparat rezultate pozitive privind identificarea organizațională, împuternicirea și, în cele din urmă, auto-eficacitatea, satisfacția și performanța la locul de muncă. Îndemnăm directorii școlilor să se asigure că profesorii care își asumă astfel de funcții de conducere sunt pregătiți să facă față complexității relaționale cu care rolurile de conducere vin la pachet. De asemenea, este esențial ca profesorii să aibă resurse suficiente și oportunități de formare care să-i ajute să crească în rolurile de leadership, pentru ca ulterior să le



execute eficient și fără prea multe solicitări ocupaționale. Așadar, ne alăturăm celor care (Eryilmaz și colab., 2023; Tucaliuc și colab., 2023; Tucaliuc și colab., 2024) solicită programe de dezvoltare și formare în privința abilităților de conducere atât pentru profesori cât și pentru directori, pentru a facilita implementarea eficientă a practicilor distributive de conducere. Suntem conștienți că în școlile mari este important să alocăm rolurile de conducere către mulți angajați, dar luând în considerare rezultatele noastre și specificul cultural al eșantionului, sfătuim conducerea școlilor să evite diluarea puterii liderilor precum și oferirea de direcții concrete, definirea și alocarea clară a responsabilităților de leadership pentru a asigura împuternicirea profesorilor. Al doilea set de implicații practice face referire la creșterea puterii și autonomiei percepute de profesori, evidențiind abordările mai degrabă funcționale decât structurale de leadership distributiv. Managerii educaționali ar putea crea un mediu sigur în care personalul școlii să participe și să preia emergent, autonom și auto-organizat funcții sau procese de leadership, care ar putea evolua și ulterior îmbunătăți rezultatele școlare. O altă implicație extrem de relevantă a tezei noastre face referire la importanța schemelor cognitive disfuncționale în mediul școlar, și în general în cel organizațional. În școli, directorii ar trebui să faciliteze un mediu de lucru care să nu favorizeze activarea schemelor cognitive de neîncredere ale profesorilor, deoarece acestea influențează negativ împuternicirea, identificarea organizațională și satisfacția cadrelor didactice. Schema de dependență reduce auto-eficacitatea în muncă și, în combinație cu leadershipul distribuit, pare să scadă semnificativ identificarea cu organizația. Deși nu putem afirma cu tărie că leadershipul distribuit ar putea determina un mediu de lucru favorabil activării schemelor de neîncredere sau dependență, putem totuși susține că este extrem de importantă crearea unui mediu în care profesorii simt încredere și siguranță psihologică, în special în școlile care conducerea distribuită este



practicată. În ceea ce privește implicațiile politice, rezultatele noastre solicită impunerea programelor de dezvoltare profesională pentru liderii educaționali, pentru a-i echipa cu abilități de delegare eficientă a responsabilităților de conducere, abilități de implementare participativă a practicilor care cresc autonomia și puterea profesorilor în deciziile școlare. O implicație particulară face referire la introducerea sistemelor de evaluare școlară care iau în considerare implicarea și autonomia profesorilor, astfel ne putem asigura că leadershipul educațional facilitează participarea în luarea de decizii. Astfel de politici presupun ca abordările educaționale cu un singur lider să fie suplimentate cu un design de muncă participativ, astfel încât indiferent de numărul de lideri formali pe care îi are o școală, profesorii se pot implica și să poată prelua funcții or sarcini de conducere, susținând întreg ansamblul procesului educațional.

În privința gestionării conflictelor, bazat pe rezultatele ultimului studiu din această teză și argumentarea sa teoretică, îi ajutam pe practicieni prin evidențierea impactului negativ pe care strategiile orientate pe sine le au în gestionarea conflictelor școlare. Rezultatele noastre arată că directorii de școală ar trebui să se concentreze pe abordări relaționale în gestionarea conflictelor din unitatea lor de învățământ, și să evite utilizarea strategiilor egocentrice, deoarece acestea afectează negativ climatul socio-emoțional din școli. Ne alăturăm vocilor care solicită programe de dezvoltare profesională a leadershipului școlar (Adams și Adigun, 2024; Keser Ozmantar și Gök, 2024; Tucaliuc și colab., 2023), programe ce ar trebui să-i echipeze pe directori cu instrumentele manageriale de care au nevoie pentru a conduce eficient. Astfel de programe de dezvoltare profesională ar trebui să-i înzestreze pe directori cu abilitățile relaționale necesare creării unui mediu de lucru armonios și incluziv. Prea des se așteaptă ca directorii de școală să își facă treaba bine și să conducă eficient, fără a li se oferi suportul și training-ul necesar pentru a face



față complexității mediului relațional cu care se confruntă zilnic. În privința altor intervenții, am putea ajuta, sfătui, ghida, mentora și face coaching cu directorii bărbați, astfel încât aceștia să utilizeze mai des strategii relaționale de management al conflictului și să aducă mai multe beneficii organizaționale și relaționale în școlile pe care le conduc.

Credem că sugestiile propuse, derivate din implicațiile practice ale studiilor acestei teze, ar trebui evaluate critic deoarece concluziile noastre se bazează pe date colectate într-un context cultural unic și în care am folosit o operaționalizare foarte specifice ale anumitor variabile.

4.4. Limite

Lucrarea prezentă, deși complexă și comprehensivă, vine la pachet cu o serie de limite pe care merită să le menționăm și, chiar dacă am încercat uneori contracararea lor, acestea trebuie luate în considerare atunci când explicăm rezultatele obținute și tragem concluziile. De asemenea, vom prezenta împreună cu limitele direcțiile viitoare de cercetare care pot fi urmate cu scopul de a îmbunătăți rezultatele empirice obținute în cadrul prezentei lucrări.

Prima limită, prezentă în toate eșantioanele studiilor reprezintă desing-ul transversal utilizat în colectarea și analiza datelor care ne îngustează posibilitatea de a face concluzii ori extrapolări de tip cauza-efect și ne expune mai mult la „Common method bias”. O altă limită o reprezintă design-ul coralațional precum și lipsa manipulării anumitor variabile în cadrul unor studii care, din nou, nu ne permite să facem inferențe cauzale. Am încercat să contracărăm aceste limite prin diverse metode precum efecte de interacțiune într-un design transversal care nu sunt supraestimate (Siemens, Roth, și Oliveira, 2010). În majoritatea studiilor am colectat date din surse multiple: profesori, directori, părinți. De asemenea în cadrul unor articole am folosit analize de



modelare multinivelare în care am calculat și factorul CFA care a avut un grad foarte bun de fiecare dată, iar majoritatea analizelor și rezultatelor obținute în acele articole sunt realizate pe bazate pe date agregate la nivel de școală, dar unele și la nivel individual. Astfel am observat efecte preponderend la nivel macro dar uneori și la nivel micro.

O altă limită în cazul articolului în care este evaluată complexitatea cognitiv-strategică o reprezintă faptul că datele noastre au fost colectate în trei ani consecutivi din școli diferite, iar astfel de diferențe în date pot să inducă anumite bias-uri în rezultatele obținute. Unele din analizele noastre au fost realizate pe date agregate la nivel de școală, concentrându-se pe o asociere generică a relațiilor dintre variabile. Totuși, profesorii și părinții pot avea percepții eterogene asupra climatului școlar, social sau emoțional, în funcție de interacțiunea lor cu directorii.

În privința scalelor, toate articolele au folosit și scale auto-raportate completate de profesori și părinți, limită pe care am încercat să o contracărăm distribuind chestionarele diferitor actori implicați în viața școlară. O altă limită o reprezintă folosirea scalelor cu un singur item pentru a evalua satisfacția, identificarea cu organizația și împuternicirea, leadershipul distributiv structural. Deși aceste scale și-au dovedit validitatea și fidelitatea în alte studii și respectă cerințele specificate în literatura de specialitate care investighează acest tip de măsurători (Allen și colab., 2022), ele ne oferă doar o perspectivă globală asupra conceptelor măsurate, fără a aprecia mai multe dimensiuni ale acestora. Apoi, în studiul care evaluează complexitatea cognitiv-strategică am codat discursul directorilor folosind indicatori numerici, iar această abordare ar putea avea unele bias-uri precum și o supra-simplificare datorită ignorării variabilelor contextuale care ar putea impacta complexitatea cognitiv-strategică (CCS). Similar, în studiul care evaluează managementul



conflictelor metodologia mixtă pe care am folosit-o pentru a colecta datele, în special în privința interviurilor poate ridica semne de întrebare. Deși am încercat să reducem bias-ul prin evaluarea și codarea individuală a preferințelor de management al conflictelor, urmate de o discuție în care s-a atins acordul comun, considerăm că subiectivitatea și bias-ul intra-evaluator pot reprezenta în continuare o potențială problemă.

Diverse variabile ar putea explica diferit rezultatele obținute în aceste studii, deci le vom menționa pe cele anticipate de către echipa de cercetare. În primul rând, cercetările suplimentare ar putea evalua și modul în care profesorii percep preferința de gestionare a conflictelor de către directorii lor, nu doar preferința directorilor. Folosind această variabilă ca predictor într-un model de mediere, am putea vedea cum preferința profesorilor poate influența climatul școlar. În studiul care se bazează pe complexitatea cognitiv-strategică a directorilor am explorat identificarea profesorilor cu organizația ca o variabilă mediatore, dar nu am analizat abilitățile sau stilurile de comunicare ale liderilor din sistemul educațional. Abilități bune de comunicare ar putea schimba relația neliniară dintre CCS și identificarea organizațională a profesorilor, fiind un moderator relevant pentru astfel de studii. Din altă perspectivă, relații diferite de mediere ar putea explica legătura dintre complexitatea cognitiv-strategică și rezultatele școlare, iar cercetările viitoare ar putea investiga explicații, mecanisme și variabile alternative precum: coeziunea, angajamentul la locul de muncă al profesorilor, comportamentele cetățenești sau altele. O altă direcție relevantă pentru cercetările viitoare este oferirea unei perspective mai detaliate a relației dintre CCS-ul directorilor și identificarea profesorilor cu școala. Deși am afirmat că directorii articulează și comunică o viziune educațională, nu le-am evaluat în mod direct și individual funcționarea cognitivă, cum ar fi raționalitatea sau cognițiile disfuncționale (Scholtes et al., 2024). Multe dintre



cele prezentate în acest paragraf pot reprezenta relații și mecanisme explicative alternative ori variabile confundate.

În ultimul rând, o limită care ar trebui luată în considerare în absolut toate studiile este reprezentată de faptul că toate datele au fost colectate într-un singur context cultural. Acesta influențează toate analizele noastre și ne oferă diverse explicații pentru rezultatele obținute. Spre exemplu, în cultura României distanța față de putere este una ridicată iar acesta poate interacționa cu practicile de leadership distributiv. De asemenea, mediul educațional românesc este unul intens reglementat, volatil, cu multiple constrângeri instituționale, toate acestea reprezentând solicitări ocupaționale intense pentru directori. Un astfel de context școlar ar putea impacta directorii să gândească strategic într-un anumit mod și să abordeze conflictele având anumite preferințe, influențând constructelor multifacetate precum cele prezentate în studiile noastre. Credem că studiile următoare ar putea explora alte sisteme, contexte educaționale și instituționale, pentru a extrapola rezultatele noastre.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Adams, C. and Adigun, O.B. (2024). The structure of principal-teacher conversation: Why it matters for school leadershi", *International Journal of Educational Management*, Vol. 38, No. 3, pp. 622-638. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0432>
- Ahrari, S.; Roslan, S.; Zaremohzzabieh, Z.; Mohd Rasdi, R.; Abu Samah, A. (2021). Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis. *Cogent Educ.*, 8, 1898737.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169>
- Allen, M. S., Iliescu, D., & Greiff, S. (2022). Single item measures in psychological science. *European Journal of Psychological Assessment*, 38 (1), 1-5.
- Amito, B., Oriangi, G., & Lamaro, G. (2023). Head Teachers' Conflict Management Strategies and Students' Satisfaction with School Climate in Secondary Schools in Uganda. *East African Journal of Education Studies*, 6(2), 56-71.
- Angelle, P.S. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. *RMLE Online*, 33, 1–16.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374. <https://doi.org/10.1177/0149206308316059>



- Ashforth, B.E.; Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Acad. Manag. Rev.*, 14, 20–39.
- Baker, C., Clayton, S., and Bragg, E. (2021). Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change, *Environmental Education Research*, Vol. 27, No. 5, pp. 687-705.
- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., and Winsor, A. (1997). "Schools as caring communities: A relational approach to school reform", *School Psychology Review*, Vol. 26, No. 4, pp. 586-602.
- Baker-Brown, G., Ballard, E. J., Bluck, S., de Vries, B., Suedfeld, P., & Tetlock, P. E. (1990). *Coding manual for conceptual/integrative complexity*. University of British Columbia and University of California, Berkeley.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychol. Bull.*, 112, 461.
- Barreto, N. B., & Hogg, M. A. (2017). Evaluation of and support for group prototypical leaders: a meta-analysis of twenty years of empirical research. *Social Influence*, 12(1), 41–55.
- Bentley, K. M., and Li, A. K. (1996). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression, *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 11, No. 2, pp. 153-165.



- Birani-Nasraldin, D., Somech, A. and Bogler, R. (2024). How does school management team empowerment relate to teachers' organizational citizenship behavior? A moderated mediation model, *International Journal of Educational Management*
- Bogler, R. (2005). The Power of Empowerment: Mediating the Relationship between Teachers' Participation in Decision Making and Their Professional Commitment. *Journal of School Leadership*, 15(1), 76-98.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269.
- Bott, G., & Tourish, D. (2016). The critical incident technique reappraised: Using critical incidents to illuminate organizational practices and build theory. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, Vol. 11, No. 4, pp. 276-300.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507–535. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>



- Brewer, M.B. (1992). The social self: On being the same and different at the same time. *Personal. Soc. Psychol. Bull.*, 17, 475–482.
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94.
- Brown, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bush, T. (2020). Theories of educational leadership and management. *Sage Publications Ltd.*, London.
- Bush, T. (2024a). School leadership and student outcomes: What do we know? *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 3-5.
- Bush, T. (2024b). Principals and vice-principals: Hierarchy or teamwork? *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 777-779.
- Bush, T.; Glover, D. (2021). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *Sch. Leadersh. Manag.*, 32, 21–36.
- Camara, M., & Calvete, E. (2012). P-122-Cognitive schemas predicting anxiety and depressive symptoms: the role of dysfunctional coping strategies. *European Psychiatry*, 27(S1), 1-1.
- Carvalho M, Cabral I, Verdasca JL and Alves JM (2021). Strategy and strategic leadership in education: A scoping review. *Frontiers in Education*, 6:706608. doi: 10.3389/educ.2021.706608



- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational research review*, 15, 1-16.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cornille, T.A., Pestle, R.E. & Vanwy, R. W. (1999), Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 10 No. 1, pp. 69-79.
- Cremers, E. E., & Curșeu, P. L. (2023). Empowering leadership during the COVID-19 outbreak: Implications for work satisfaction and effectiveness in organizational teams. *Frontiers in Psychology*, 14, 1095968.
- Cremers, E. E., & Curșeu, P. L. (2024). Mind the (identification) gap: Foci in multiteam systems and their impact on innovative work behaviours. *Systems Research and Behavioral Science*, 41(3), 413-427.
- Curseu, P. L.; Codoban, I. A.; Sava, R. N.; Sima, C. (2000). Adaptarea si validarea preliminara a Chestionarului Schemelor Cognitive (The preliminary adaptation and validation of Young Schema Questionnaire for Romanian population). *Cognition, Brain, Behavior*, IV, 2-3, 245 – 269.



- Da'as, R. A. (2024). From simple to complex: The relationship between educational leaders' cognitive complexity and leadership-style profiles. *Leadership and Policy in Schools*, 23(1), 60-77.
- Da'as, R., Ganon-Shilon, S., Schechter, C., & Qadach, M. (2021). Implicit leadership theory: principals' sense-making and cognitive complexity. *International Journal of Educational Management*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0086>
- Da'as, R., Schechter, C., & Qadach, M. (2018). Switching cognitive gears: School leaders' cognitive complexity. *NASSP Bulletin*, 102(3), 181–203. <https://doi.org/10.1177/0192636518794297>
- Da'as, R., Schechter, C., & Qadach, M. (2019a). From principal cognitive complexity to teacher intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 227–245. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2019-0117>
- Da'as, R., Schechter, C., & Qadach, M. (2019b). School leaders' cognitive complexity: Impact on the Big 5 Model and teachers' organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 105268461989653. <https://doi.org/10.1177/1052684619896535>
- Da'as, R., Schechter, C., & Qadach, M. (2022). Cognitively complex leaders: How principals influence organizational learning through climate for innovation. *Journal of Research on Leadership Education*, 194277512210801. <https://doi.org/10.1177/19427751221080186>



- Dagnew, A. (2017). The Practice and Challenges of Distributed Leadership at Some Selected Primary Schools of Debarq District: Ethiopia. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 20(3), 1-10.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- Davies, B. (2003). Rethinking strategy and strategic leadership in schools, *Educational Management and Administration*. 31(3): 295-312.
- Davies, B. J., & Davies, B. (2006). Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 121-139.
- De Dreu, C. K., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741.
- DeChurch, L. A., Hamilton, K. L., & Haas, C. (2007). Effects of conflict management strategies on perceptions of intragroup conflict. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, Vol. 11, No. 1, pp. 66–78.
- Dell'Aquila, E., Vallone, F., Zurlo, M. C., & Marocco, D. (2023). A Tailored MOOC Fostering Intercultural Conflict Management in the Educational Context: Evidence from Italy. *Social Sciences*, 12(6), 332.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 15, No. 3, pp. 209–222



- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Diekmann, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26, No. 10, pp. 1171-1188.
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale. *Educational Leadership and Reform*, 4(2), 319-341.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649–1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Driver, M. J., & Streufert, S. (1969). Integrative complexity: An approach to individuals and groups as information-processing systems. *Administrative Science Quarterly*, 272-285.
- Dutton, J.E.; Dukerich, J.M.; Harquail, C.V. Organizational images and member identification. *Adm. Sci. Q.* 1994, 39, 239–263.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. The leadership styles of women and men (2001). *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No. 4, pp. 781-797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol. 108, No. 2, pp. 233.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, Vol. 2, pp. 458-476.



Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., & Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, Vol. 75, No. 3, pp. 301–315.

Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, Vol. 69, No. 6, pp. 19.

Eryilmaz, N., & Sandoval-Hernandez, A. (2023). Is distributed leadership universal? A cross-cultural, comparative approach across 40 Countries: An alignment optimisation approach. *Education Sciences*, 13(2), 218.

Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305.
<https://doi.org/10.1037/spq0000072>

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

Falahati, E., Alavi, M., & Shahriari, M. (2024). Development and psychometric evaluation of the ethical conflict assessment instrument in nursing: A mixed-method protocol study. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 465.



- Farkas, G. (2003). Racial Disparities and discrimination in education: What do we know, how do we know it, and what do we need to know? *Teachers College Record*, 105.6 (2003): pp. 1119-1146.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77-83.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, Vol. 51, No. 4, pp. 327.
- Florian, B., & Țoc, S. (2018). What happens to policies when assuming institutions? A short story about Romania's never-ending educational reform. *European Education*, 50(4), 320-335.
- Forehand, M. R., Deshpandé, R., & Reed II, A. (2002). Identity salience and the influence of differential activation of the social self-schema on advertising response. *Journal of Applied psychology*, 87(6), 1086.
- Frenkel, S. J. (2023). Embedded in two worlds: The university academic manager's work, identity and social relations. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1087-1104.
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals' practices to promote teachers' professional development for school improvement. *Education Sciences*, 13(7), 715.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1994). Cross-cultural comparison of leadership prototypes. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 121-134.



- Ghaffar, A. (2009). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2).
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too much of a good thing: The challenge and opportunity of the inverted U. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 61-76.
- Habegger, S. (2007). The principal's role in successful schools. *A study of Ohio's Schools of Promise at the elementary level (Doctoral dissertation, Kent State University, 2007).*(Proquest No. AAT 3274103).
- Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 57-69.
- Hambrick, D. C. (2007). Upper echelons theory: An update. *Academy of Management Review*, 32(2), 334-343.
- Hargreaves, A.; Fink, D. Distributed leadership: Democracy or delivery? *J. Educ. Adm.* 2008, 46, 229–240.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Hartley, D. (2010). Distributed Leadership According to the Evidence: edited by Kenneth Leithwood, Blair Mascal and Tiiu Strauss, London: Routledge, 2009, ISBN: 0—8058—6422—9 (hbk), 95.00; ISBN: 0—415—99217—6 (pbk), £ 32.99. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 138-140.



- Hassan, T. and Berkovich, I. (2024), Principal's abusive leadership and teachers' intrinsic and extrinsic motivations: the moderating roles of duration of relationship and group size, *International Journal of Educational Management*, Vol. 38 No. 2, pp. 374-390.
- Hayes, A. F., & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: An introduction and software implementation. *Behavior Research Methods*, 39, 709-722.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2010). Quantifying and testing indirect effects in simple mediation models when the constituent paths are nonlinear. *Multivariate Behavioral Research*, 45(4), 627-660.
- Hayes, A.F.; Coutts, J.J. Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But.... *Commun. Methods Meas.* 2020, 14, 1–24.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The leadership quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hickey, N., Flaherty, A., & Mannix McNamara, P. (2023). Distributed leadership in Irish post-primary schools: Policy versus practitioner interpretations. *Education Sciences*, 13(4), 388.
- Hodgkinson, G.P.; Healey, M.P. Cognition in organizations. *Annu. Rev. Psychol.* 2008, 59, 387–417.
- Hogg, M. A. (2001). From prototypicality to power: A social identity analysis of leadership. In *Advances in Group Processes* (pp. 1-30). Emerald Group Publishing Limited.



- Hogg, M. A., van Knippenberg, D., & Rast III, D. E. (2012). The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 258-304.
- Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 165-196.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hornsey, M. J., & Jetten, J. (2001). Loyalty without conformity: Balancing the need to belong and the need to be different. *Australian Journal of Psychology*, 53(Supplement), 116-117.
- Hsu, N., Badura, K. L., Newman, D. A., & Speach, M. E. P. (2021). Gender, “masculinity,” and “femininity”: A meta-analytic review of gender differences in agency and communion. *Psychological Bulletin*, 147(10), 987–1011.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). RWG: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 306.
- Jarymowicz, M. (1998). Self-We-Others schemata and social identifications. In *Social identity: International perspectives* (pp. 44-52). SAGE Publications Ltd.



- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5, pp. 365-379.
- Jønsson, T. F., Bahat, E., & Barattucci, M. (2021). How are empowering leadership, self-efficacy and innovative behavior related to nurses' agency in distributed leadership in Denmark, Italy and Israel?. *Journal of Nursing Management*, 29(6), 1517-1524.
- Jønsson, T., Unterrainer, C., Jeppesen, H. J., & Jain, A. K. (2016). Measuring distributed leadership agency in a hospital context: development and validation of a new scale. *Journal of Health Organization and Management*, 30(6), 908-926.
- Joseph, M. S., Bankole, S. A., & Oluwadare Deji, O. (2024). School Principals' Support for Distributed Leadership: A Review of Transformational and Distributed Leadership Literature. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education*, 3(5), 710-714.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Coğaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93.
- Karakus, M., Toprak, M., & Chen, J. (2024). Demystifying the impact of educational leadership on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review. *Educational Management Administration & Leadership*,
- Karantzas, G. C., Younan, R., & Pilkington, P. D. (2023). The associations between early maladaptive schemas and adult attachment styles: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 30(1), 1.



- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Keser Ozmantar, Z. and Gök, F. (2024), Gender differences in school principals' ethical decision-making processes, *International Journal of Educational Management*, [doi: 10.1108/IJEM-01-2024-0030](https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2024-0030)
- Kevin Kelloway, E., Barling, J., & Helleur, J. (2000). Enhancing transformational leadership: The roles of training and feedback. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 145-149.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.
- Lakomski, G. (2008). Functionally adequate but causally idle: w(h)ither distributed leadership?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 159-171.
- Lambert, L. S., Tepper, B. J., Carr, J. C., Holt, D. T., & Barelka, A. J. (2012). Forgotten but not gone: An examination of fit between leader consideration and initiating structure needed and received. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 913-930.
- Lee, E. S., Park, T. Y., & Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 141(5), 1049.
- Leithwood, K. (2009). Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. In *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices* (pp. 26-38). Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size Effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
<https://doi.org/10.3102/0034654308326158>



- Leithwood, K., & Mascall, B. (2009). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. In *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 241-270). Routledge.
- Li, Y., & Karanxha, Z. (2024). Literature review of transformational school leadership: models and effects on student achievement (2006–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 52-74.
- Liu, Y. (2015). The review of empowerment leadership. *Open Journal of Business and Management*, 3(04), 476.
- Liu, Y. (2016). How leadership is distributed and how it is associated with teaching quality? A cross-country study with the TALIS 2013. *Michigan State University*.
- Liu, Y., & Printy, S. M. (2017). Distributed leadership and educator attitudes. *Emerging issues and trends in education*, 143-180.
- Liu, Y., & Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 96, 41-55.
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis. *Organizational behavior and human performance*, 5(5), 484-500.
- Luanglath, N., Ali, M., & Mohannak, K. (2019). Top management team gender diversity and productivity: the role of board gender diversity. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 38(1), 71-86.



- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational evaluation and policy analysis*, 19(3), 245-275.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*, 35(2), 63.
- McDaniel, M. M., Borgen, W. A., Buchanan, M. J., Butterfield, L. D., & Amundson, N. E. (2020). The philosophical underpinnings of the enhanced critical incident technique. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, Vol. 54, No. 4, pp. 738-755.
- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154-179.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muntean, A. F., Curșeu, P. L., & Tucaliuc, M. (2022). A social support and resource drain exploration of the bright and dark sides of teachers' organizational citizenship behaviors. *Education Sciences*, 12(12), 895.
- Muntean, A. F., Lucian Curșeu, P., & Tucaliuc, M. (2024). Too many friends, too little care: an exploration of the relational benefits and costs of friendship for academic self-efficacy, depression and anxiety in adolescence. *Psychology, Health & Medicine*, 1-15.
- Muran, J. C. (1991). A reformulation of the ABC model in cognitive psychotherapies: Implications for assessment and treatment. *Clinical psychology review*, 11(4), 399-418.



- Nadav, N., Benoliel, P & Schechter, C. (2024), Principals' systems thinking and student outcomes: the intervening role of school structure. *International Journal of Educational Management*
- Nadav, N., Benoliel, P., & Schechter, C. (2023). Principals' systems thinking and school effectiveness: The mediating role of collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 77-86.
- Nassir, M., & Benoliel, P. (2023). Promoting school effectiveness: Examining the mediating role of teachers' organisational commitment and the moderating role of school cultural attributes. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Neely Jr, B. H., Lovelace, J. B., Cowen, A. P., & Hiller, N. J. (2020). Metacritiques of upper echelons theory: Verdicts and recommendations for future research. *Journal of Management*, 46(6), 1029-1062.
- Neill, S., & Rose, G. M. (2006). The effect of strategic complexity on marketing strategy and organizational performance. *Journal of Business Research*, 59(1), 1-10.
- Noman, M., Xu, J., Kaur, A., & Fang, K. (2024). The interplay of contextual leadership and teacher-related organizational outcomes: The mediating role of group cohesion. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Onorato, R. S., & Turner, J. C. (2004). Fluidity in the self-concept: the shift from personal to social identity. *European journal of social psychology*, 34(3), 257-278.



- Orhan, M., & Özdemir, T. Y. (2024). The examination of mediating role of distributed leadership in the relationship between school structure and accountability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 39-66.
- Pang, N. S.-K., & Pisapia, J. (2012). The Strategic Thinking Skills of Hong Kong School Leaders: Usage and Effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 343-361.
- Park, J.-H., Cooc, N., & Lee, K.-H. (2020). Relationships between teacher influence in managerial and instruction-related decision-making, job satisfaction, and professional commitment: A multivariate multilevel model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 116-137.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, Vol. 49, No. 1, pp. 65-85.
- Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2013). The too-much-of-a-good-thing effect in management. *Journal of Management*, 39(2), 313-338.
- Post, C., & Byron, K. (2015). Women on boards and firm financial performance: A meta-analysis. *Academy of management Journal*, 58(5), 1546-1571.
- Postmes, T., Haslam, S. A., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. *British journal of social psychology*, 52(4), 597-617.
- Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290-325.



- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). Negotiation in social conflict. *Thomson Brooks/Cole Publishing Co.*
- Rahim, M. A. (2002), Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 13 No. 3, pp. 206-235.
- Rahim, M. A. and Katz, J. P. (2020), "Forty years of conflict: the effects of gender and generation on conflict-management strategies", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 31 No. 1, pp. 1-16.
- Rahim, M.A. and Bonoma, T.V. (1979), "Managing organizational conflict: a model for diagnosis and intervention", *Psychological Reports*, Vol. 44 No. 3, pp. 1323-1344.
- Rahim, M.A. and Magner, N.R. (1995), "Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80 No. 1, pp. 122-132.
- Rappaport, J. Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *Am. J. Community Psychol.* 1987, 15, 121–148.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 358-384..
- Rockwood, N. J., & Hayes, A. F. (2017). MLmed: An SPSS macro for multilevel mediation and conditional process analysis. In *Poster presented at the annual meeting of the Association of Psychological Science (APS), Boston, MA.*



- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.
- Rousseau, V., & Aubé, C. (2014). The reward–performance relationship in work teams: The role of leader behaviors and team commitment. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(5), 645-662.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Scholtes, C., Trif, S., & Curseu, P. L. (2024). Managerial rationality, dysfunctional cognition and organizational decision comprehensiveness. *Journal of Organizational Change Management*, 37(3), 490-503.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Schueler, B. E., McIntyre, J. C., & Gehlbach, H. (2017). Measuring parent perceptions of family-school engagement: The development of new survey tools. *School Community Journal*, 27(2), 275-301.
- Scott, W. D., Penningroth, S. L., Paup, S., Li, X., Adams, D., & Mallory, B. (2022). The relational self-schema measure: assessing psychological needs in multiple self-with-other representations. *Journal of Personality Assessment*, 104(1), 74-85.



- Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of principal practice: Time allocation and school principal work. *Educational administration quarterly*, 54(1), 47-84.
- Shamir, B., & Kark, R. (2004). A single-item graphic scale for the measurement of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 115-123.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 31, 100357.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Siddique, F., Ali, S., & Basit, I. (2024). Enhancing Student Motivation at College Level Through Effective Conflict Management Strategies. *Journal of Social Research Development*, 5(2).
- Siemens, E., Roth, A., & Oliveira, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods*, 13(3), 456-476.
- Siu, W. (2008). Complexity theory and school reform. *Nassp Bulletin*, 92(2), 154-164.
- Sluss, D. M., Ployhart, R. E., Cobb, M. G., & Ashforth, B. E. (2012). Generalizing newcomers' relational and organizational identifications: Processes and prototypicality. *Academy of Management Journal*, 55(4), 949-975.
- Somech, A. (2008), "Managing conflict in school teams: the impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, No. 3, pp. 359-390



- Spillane, J. P., Camburn, E., Lewis, G., & Pareja, A. S. (2006, April). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: Epistemological and methodological trade-offs. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*. Retrieved April (Vol. 16, p. 2009).
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3): 23 – 28.
- [Straková, J.](#) and [Simonová, J.](#) (2024), "Why do teachers leave schools? Evidence from lower secondary schools in the Czech Republic", *International Journal of Educational Management*, Vol. 38 No. 5, pp. 1444-1458. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0361>
- Streufert, S., & Nogami, G. Y. (1989). Cognitive style and complexity: Implications for I/O psychology. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology 1989* (pp. 93–143). John Wiley & Sons.
- Sum, N. (2022). School leaders' perceptions of their roles during the pandemic: an Australian case study exploring volatility, uncertainty, complexity and ambiguity (VUCA leadership). *School Leadership & Management*, 42(2), 188-207.
- Tan, C. Y., Dimmock, C., & Walker, A. (2024). How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 6-27.
- Tan, C. Y., Gao, L., & Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490.



- Telecan, M. I., Rus, C. L., & Curșeu, P. L. (2023). Is conflict useful after all? A scenario experiment on the antecedents and consequences of task and relationship conflict in military settings. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 34, No. 1, pp. 32-55.
- Tepper, B. J., Dimotakis, N., Lambert, L. S., Koopman, J., Matta, F. K., Man Park, H., & Goo, W. (2018). Examining follower responses to transformational leadership from a dynamic, person–environment fit perspective. *Academy of Management Journal*, 61(4), 1343-1368.
- The Educational System in Romania, National Institute of Statistics. Sistemul Educational in Romania. Indici Sintetici 2019–2020. 2020. Available online: https://insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2019_2020.pdf (accessed on 15 July 2022).
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Ting-Toomey, S., Oetzel, J. G., & Yee-Jung, K. (2001). Self-construal types and conflict management styles. *Communication Reports*, Vol. 14, No. 2, pp. 87-104.
- Truslow, K. (2004), “An analysis of gender differences of public school superintendents’ conflict management modes in relation to the synergistic leadership theory”, Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University.



- Tucaliuc, M., Curșeu, P. L., & Muntean, A. F. (2023). Does distributed leadership deliver on its promises in schools? Implications for teachers' work satisfaction and self-efficacy. *Education Sciences*, 13(10), 1058.
- Tucaliuc, M., Curșeu, P. L., Muntean, A. F., & Buzea, I. M. (2024). Too complex to follow! Principals' strategic cognitive complexity, teachers' organizational identification and school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241300277.
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*, 5, 7-24.
- van Dick, R., & Kerschreiter, R. (2016). The social identity approach to effective leadership: An overview and some ideas on cross-cultural generalizability. *Frontiers of Business Research in China*, 10(3).
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 129-149.
- Van Dick, R., Hirst, G., Grojean, M. W., & Wieseke, J. (2007). Relationships between leader and follower organizational identification and implications for follower attitudes and behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(1), 133-150.
- Vanyperen, N.W., Buunk, B.P., & Schaufeli, W.B. (1992), Communal orientation and the burnout syndrome among nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 22, p.176.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb01534.x>.



- Vestal, B., & Torres, M. (2016). A study of preferred conflict-management behaviors among small-school principals: Effects of gender and experience. *Education Leadership Review*, Vol. 17, No. 2, pp. 16-35.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99.
- Woehr, D. J., Loignon, A. C., Schmidt, P. B., Loughry, M. L., & Ohland, M. W. (2015). Justifying aggregation with consensus-based constructs: A review and examination of cutoff values for common aggregation indices. *Organizational Research Methods*, 18(4), 704-737.
- Wu, H., & Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100423.
- Young, J. E. (1998). The Young Schema Questionnaire: Short form. Download from <http://home.sprynet.com/sprynet/schema/ysqs1.htm>
- Young, J.E.; Klosko, J.S.; Weishaar, M.E. (2003). *Schema Therapy*; Guilford: New Yoek, NY, USA,; 254p.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology*, 23, 581-599.