

Importanța leadershipului și a managementului educațional

Ce este managementul educațional?

Managementul educațional este un domeniu de studiu și de activitate care vizează modul de funcționare și conducere a organizațiilor educaționale. Domeniul nu are o definiție universal acceptată deoarece derivă dintr-o serie de discipline consacrate, precum sociologie, științe politice, economie și management general. Interpretările extrase din diferite surse accentuează în mod necesar multiple aspecte ale managementului educațional, iar aceste abordări diverse sunt reflectate în capitolele volumului de față.

Bolam (1999: 194) definește managementul educațional ca „o funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate”. Autorul propune o diferențiere între management și leadership educațional, la baza căruia se află „responsabilitatea pentru formularea politicilor și, unde este cazul, transformarea organizațională” (*ibid.*: 194). Scriind dintr-o perspectivă indiană, Săpre (2002: 102) afirmă că „managementul presupune o serie de activități orientate către utilizarea eficientă și eficace a resurselor organizaționale pentru atingerea obiectivelor organizaționale”.

Autorul acestei cărți a susținut constant (Bush, 1986; 1995; 1999; 2003) că managementul educațional ar trebui să aibă în vedere mai ales scopul și obiectivele educației. Acestea fac subiectul unor dezbateri și dezacorduri perpetue, dar principiul racordării activităților și sarcinilor manageriale la scopurile și obiectivele instituțiilor de învățământ rămâne primordial. Aceste scopuri sau finalități oferă repere fundamentale în susținerea managementului instituțiilor de educație. Managementul vizează atingerea anumitor obiective educaționale. Dacă legătura dintre scop și management nu este clar definită, apare pericolul alunecării în „managerialism”, cu „un accent pe proceduri în detrimentul scopurilor și valorilor educaționale” (Bush, 1999: 240). Managerialismul pune mai curând accent pe eficiența managerială decât pe scopurile și obiectivele

managementului, dar aceasta se manifestă în realizarea obiectivelor definite de alții" (Newman și Clarke, 1994: 29).

Accentul pus pe scopul educațional este important, ceea ce nu înseamnă însă că toate obiectivele sau țintele sunt potrivite, mai ales dacă sunt impuse din afara școlii, de guvern sau de alte organisme oficiale. Este esențial ca managementul să fie orientat spre atingerea obiectivelor educaționale, dar acestea trebuie să fie agreate de școală și de comunitate. Dacă managerii se limitează la implementarea inițiativelor externe, riscă să alunece pe panta managerialismului. În Anglia, instrumentele de monitorizare centralizată și de determinare a obiectivelor au fost perfecționate pentru a permite guvernului să gestioneze școlile îndeaproape, spre exemplu, prin *Strategiile Naționale din Domeniul Literației și Matematicii Elementare*¹ (Whitty, 2008: 173). Managementul intern de succes necesită legături clare între valori, obiective, strategii și activități zilnice.

Importanța obiectivelor și a scopurilor pentru managementul instituțiilor de învățământ este subliniată în majoritatea abordărilor teoretice. Totuși, există un oarecare dezacord cu privire la trei aspecte legate de stabilirea finalităților în educație:

1. valoarea obiectivelor *formale*;
2. susținerea obiectivelor organizaționale sau ale celor individuale;
3. *cum* sunt stabilite obiectivele sau scopurile instituționale.

Obiectivele formale

În instituțiile de învățământ, obiectivele formale stabilite au uneori un grad mare de generalitate. De obicei, acestea presupun o fundamentare temeinică, dar, pentru că sunt adesea utopice, astfel de obiective oferă o bază inadecvată pentru activitatea managerială. Un obiectiv tipic stabilit la nivelul unei școli primare sau gimnaziale ar putea avea în vedere dobândirea abilităților și deprinderilor fizice, sociale, intelectuale și morale de către fiecare elev. Este laudabil, dar o astfel de formulare impune limitări considerabile în orientarea deciziilor manageriale. Scopurile punctuale nu reușesc adesea să atingă același nivel de acord. Propunerea de a crește nivelul performanțelor într-un segment al curriculumului, ca, de exemplu, în literație sau în matematică, ar putea fi contestată de profesorii preocupați de implicațiile unui astfel de obiectiv asupra altor obiecte de studiu.

1. *Strategiile Naționale de Literație și Matematică (n.tr.).*

o viziune distinctă pentru școlile lor, cu obiective specifice, cum ar fi alungirea Beare, Caldwell și Millikan (1989: 99) susțin că „liderii remarcabili au o viziune pentru școala lor – o imagine mentală a unui viitor desirabil – care este împărtășită tuturor membrilor comunității școlare”. Acolo unde organizațiile educaționale au o astfel de viziune, managerii eficienți pot să creeze legături între funcții și obiective pentru a asigura relevanța activității manageriale. În practică însă, așa cum vom vedea mai târziu, multe „viziuni” sunt de fapt simple obiective educaționale generalizate (Bolam *et al.*, 1993) ce derivă mai degrabă din imperative guvernamentale naționale și mai puțin dintr-o analiză de nevoi desfășurată la nivelul școlii.

Obiective organizaționale sau individuale?

Unele abordări ale managementului educațional sunt preocupate mai ales de obiectivele organizaționale, în timp ce alte modele accentuează obiectivele individuale. Între aceste două perspective se interpune o gamă de opinii, de la cele care susțin că obiectivele „organizaționale” ar putea fi impuse de liderii membrilor fără putere de decizie din cadrul școlii sau colegiului, până la cele care afirmă că obiectivele individuale trebuie să se circumscrie unor teme specifice astfel încât organizația să aibă relevanță pentru membrii săi și pentru părțile interesate. Una dintre probleme vizează posibilitatea incompatibilității dintre obiectivele individuale și cele organizaționale sau a orientării obiectivelor organizaționale spre anumite aspirații individuale. Este rezonabil să presupunem că cei mai mulți dintre profesori doresc ca școala sau colegiul în care lucrează să adopte politici concordante propriilor interese și preferințe. Acest aspect va fi explorat pe parcursul volumului, cu precădere în capitolul 6.

Stabilirea obiectivelor

Procesul de determinare a obiectivelor organizației se află în centrul managementului educațional. În unele contexte, obiectivele sunt stabilite de directorul unității de învățământ, cu participarea unui grup de colegi cu experiență și, eventual, a unui grup restrâns de reprezentanți ai comunității locale. În multe școli și colegii însă, stabilirea obiectivelor reprezintă o activitate colectivă ce presupune implicarea unui comitet formal sau informal.

Obiectivele școlilor și ale colegiilor sunt, în mod inevitabil, influențate de presiunile mediului educațional mai larg și conduc la întrebări despre viabilitatea

naționale de evaluare și de inspecție, iar astfel de rețete guvernamentale pentru educație lasă școlilor un spațiu extrem de limitat pentru a decide asupra propriilor obiective. Instituțiilor din domeniu le-ar putea reveni cel mult sarcina de a interpreta imperativele externe, în detrimentul stabilirii obiectivelor pe baza propriei analize a nevoilor educaționale.

Concepția lui Wright (2001) cu privire la existența unui „leadership fals” susține acest argument, sugerând că proiectarea unei viziuni educaționale este doar aparență, conducerea școlilor din Anglia și din Țara Galilor limitându-se la implementarea valorilor și politicile guvernului și ale instituțiilor afiliate:

Leadershipul ca morală și valori ce orientează școala le este refuzat celor care lucrează în ea. Astăzi, acesta este localizat la nivel politic și nu poate fi supus contestației, modificării sau adaptării la contextele locale (Wright, 2001: 280).

Problema fundamentală ce derivă de aici este măsura în care conducerea școlilor poate modifica politicile guvernamentale, dezvoltând abordări alternative bazate pe valori și viziune ce pot fi aplicate la nivelul propriei școli. Trebuie urmat scenariul sau se poate improviza? Cercetarea întreprinsă de Gold și colaboratorii săi (2003) cu privire la 10 directori englezi „remarcabili” abordează această problemă. Directorii respectivi „au pornit de la premisa că liderii școlii sunt, esențialmente, «purători de valori» (...) îmbunătățirea serviciilor școlii este o știință tehnocratică, cât un proces de căutare a celor mai bune căi de joculare a anumitor valori educaționale în practica (...) anumitor școli” (2003: 128). Acești autori afirmă că directorii implicați în studiul de caz își îndămăneau practica managerială și de leadership pe astfel de abordări orientate pe valori:

Liderii școlilor din studiul nostru de caz evitau, în mod evident, practicarea unui „leadership fals”, filtrând politicile guvernamentale prin propriile sisteme de valori. Persoanele intervievate ne reaminteau constant de sistemele de valori bine încheiate ale școlii și de măsura în care viziunea și valorile erau împărtășite și articulate de toți cei implicați (*ibid.*: 131).

Răspunsul lui Wright (2003) la cercetarea efectuată de Gold și colaboratorii i pune sub semnul întrebării măsura în care chiar și liderii „principiali” pot testa sau modifica politicile guvernamentale. În opinia sa, acești directori sunt „lideri falși”, pentru că valorile lor nu pot eluda imperativele guvernului:

școli (...) „leadershipul fals” (...) presupune de fapt imposibilitatea liderilor școlari de a lua decizii care se opun în mod legitim anumitor inițiative și norme guvernamentale formulate nerealist și care sunt adesea nefundamentate (Wright, 2003: 140).

Este probabil ca această dezbatere să continue, dar problema centrală se raportează la puterea relativă a guvernelor și a liderilor din școli de a stabili obiectivele și scopurile educației în anumite instituții de învățământ. Guvernele au puterea constituțională de a-și impune voința, dar inovațiile de succes reclamă angajamentul celor care trebuie să implementeze aceste schimbări. Dacă profesorii și liderii consideră că o inițiativă este nepotrivită pentru copii sau pentru elevii lor, este improbabil ca aceștia să o implementeze cu entuziasm. Prin urmare, guvernele și-ar dori ca școlile să practice un leadership vizionar, atâtă vreme cât aceste viziuni nu se îndepărtează prea mult de la imperatiile guvernamentale.

Furlong (2000) adaugă că un control crescut al guvernului în domeniul educației are implicații majore asupra statutului cadrelor didactice ca profesioniști. Acesta susține că în Anglia și în Țara Galilor profesionalismul există grație guvernului, datorită dominanței unui curriculum național prescriptiv și a monitorizării centralizate a activității profesorilor.

Natura procesului de determinare a finalităților este o variabilă majoră în diferitele modele de management și de leadership educațional ce vor fi discutate în capitolele următoare.

Ce este leadershipul educațional?

Gunter (2004) arată că sintagmele utilizate pentru a defini acest domeniu au variat de la „administratie educațională” la „management educațional” și, mai recent, la „leadership educațional”. În Anglia, această schimbare este ilustrată cel mai pregnant de înființarea Colegiului Național pentru Leadership Școlar în 2000, o „schimbare de paradigmă” în concepția lui Bolam (2004). Vom analiza diferențele dintre management și leadership pe parcursul acestui capitol. Există multe conceptualizări diferite ale leadershipului, care l-au determinat pe Yukl (2002: 4-5) să susțină că „definiția leadershipului este arbitrară și subiectivă. Unele definiții sunt mai utile decât altele, dar nu se poate spune că există o definiție «corectă»”. Se pot identifica trei dimensiuni ale leadershipului ca bază pentru dezvoltarea unei definiții funcționale.

aliniu acesta este aliniu
„Ovid Densușanu” Hunedoara
SALA DE LECTUR

proces de influență.

Cele mai multe definiții ale leadershipului reflectă ipoteza conform căreia acesta implică un proces de influență socială incluzând o dimensiune intenționată exercitată de un singur individ [sau de un grup] asupra altor indivizi [sau grupuri] cu scopul de a structura activitățile și relațiile dintr-un grup sau dintr-o organizație (Yukl, 2002 : 3).

Conform definiției lui Cuban (1988 : 193), procesul de influență este orientat spre obținerea anumitor rezultate : „Leadershipul, prin urmare, presupune că motivația și acțiunile unor oameni sunt direcționate de alți oameni cu scopul atingerii anumitor scopuri ; acesta implică atât luarea unor inițiative, cât și asumarea unor riscuri”. Bush (2008a : 277) face referire la trei aspecte-cheie ale acestor definiții :

• Conceptul de bază este mai degrabă cel de *influență*, și nu de autoritate. Ambele sunt dimensiuni ale puterii, dar ultimul tinde să se regăsească în poziții formale, precum cea de director, în timp ce primul poate fi exercitat de oricine din școală sau din colegiu. Leadershipul este independent de autoritatea poziției, însă managementul este direct legat de aceasta. Procesul este *intenționat*. Individul care dorește să își exercite influența o face pentru a atinge anumite scopuri.

Influența poate fi exercitată atât de *grupuri*, cât și de indivizi. Această idee susține conceptul de *leadership distribuit* și de echipe de leadership. „Acest aspect al leadershipului îl caracterizează drept un proces fluid, care poate să apară din orice parte a școlii, independent de pozițiile formale de management și care se poate regăsi în orice membru al organizației, inclusiv în personalul asociat și în elevi” (*ibid.* : 277).

Leadershipul și valorile

„Viziunea de „influență” este neutră prin faptul că nici nu explică, nici nu recomandă scopurile sau acțiunile ce ar trebui avute în vedere. Cu toate acestea, leadershipul este asociat tot mai mult cu valorile. Așteptările sunt ca liderii să-și fundamenteze acțiunile pe valori personale și profesionale clare. Greenfield și Robins (1993) susțin că leadershipul începe cu „caracterul” liderilor, exprimat termenii de valori personale, conștiință de sine, precum și în capacitate

VALORI ȘI INFLUENȚĂ : „ VALORIILE SAU ALTELE LI SPUNEREA LĂȘĂRII. A CUM SA ÎNȚELEGEAM UN ANU cee ce este, trebuie să se construiască pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea nu pot fi nici cuantificate și nici măsurate”.

Cercetarea lui Day, Harris și Hadfield (2001) în 12 școli „eficiente” din Anglia și din Țara Galilor a dus la concluzia că „liderii buni își asumă și susțin o serie clară de valori personale și educaționale, reprezentând scopurile morale pentru școlile lor” (*ibid.* : 53). Aceasta presupune că valorile sunt „alese”, dar Bush (2008a : 277) susține că cele dominante sunt cele de origine guvernamentală și adaugă că acestea sunt „impuse” liderilor școlari. Există o probabilitate mai mare ca profesorii și liderii să manifeste entuziasm față de schimbare atunci când simt că aceasta le „aparține”, și nu atunci când le este impusă. Pe baza cercetărilor efectuate în școlile din Canada, Hargreaves (2004) afirmă că profesorii asociază schimbările inițiate de ei înșiși cu o experiență emoțională pozitivă, în timp ce schimbările impuse se reflectă în sens opus la nivel emoțional.

Leadershipul și viziunea

De peste 20 de ani, viziunea este considerată o componentă esențială a leadershipului eficient. Southworth (1993 : 73-74) sugerează că cei aflați în posturi de conducere sunt motivați să muncească mult „deoarece leadershipul lor înseamnă urmărirea viziunilor individuale” (*ibid.* : 74). Studiul lui Dempster și Logan (1998) derulat în 12 școli australiene demonstrează că aproape toți părinții (97%) și profesorii (99%) se așteaptă ca directorul să-și exprime clar viziunea, în timp ce 98% dintre respondenții ambelor grupe se așteaptă ca liderul să dezvolte un plan strategic pentru a-și pune viziunea în aplicare.

Concluziile acestor studii aduc argumente în sprijinul ideii de leadership vizionar, însă analiza lui Foreman (1998) indică un nucleu referențial încă problematic. Potrivit lui Fullan (1992a : 83), „construirea unei viziuni este un proces dinamic sofisticat, pe care puține organizații îl pot susține”. Într-o altă publicație, Fullan (1992b) este mai critic, sugerând că liderii vizionari ar putea face mai mult rău decât bine școlilor la conducerea cărora se află :

Accentul actual pe viziune în leadership poate induce în eroare. Viziunea îi poate orbi pe lideri în mai multe feluri (...). Directorul energic și carismatic, care „transformă radical școala” în patru-cinci ani, poate (...) fi un model fals și amăgitor (...) ipoteza mea este că cele mai multe dintre aceste școli intră în declin odată cu plecarea liderului (...). Directorii sunt orbiți de propria viziune atunci când

Studiul lui Bolam și al colaboratorilor săi (1993) ilustrează un număr de probleme legate de dezvoltarea și articularea „viziunii” în școlile din Anglia și din Țara Galilor. Studiul lor privind 12 școli autoselectate ca „eficiente” arată că cei mai mulți dintre directorii acestora au putut descrie „un fel de viziune”, dar „s-au diferențiat prin capacitatea de a articula aceste viziuni mai mult sau mai puțin sofisticate” (*ibid.* : 33). În plus, viziunile erau arareori aplicabile la contextul școlii. Nu erau „nici surprinzătoare, nici frapante, nici controversate, ci foarte asemănătoare cu ceea ce s-ar putea aștepta de la sistemul educațional britanic” (*ibid.* : 35).

Este evident că articularea unei viziuni clare are potențialul de a dezvolta școala, dar dovezile empirice ale eficacității acesteia ridică încă semne de întrebare. Se face simțită o preocupare mai accentuată față de capacitatea liderilor din școli de a elabora o viziune specifică pentru instituție, având în vedere caracterul centralizat al deciziilor legate de obiectivele și conținutul curriculumului. O parte dintre directori s-ar putea simți suficient de încrezători încât să conteste politicile oficiale în modul descris de Bottery (1998 : 24); de la sfidare, mergând până la subversiune și ignorare; de la ridiculizare până la «stai să vedem» și ajungând la testare; și, în câteva cazuri (excepționale), adoptarea lor”. Cu toate acestea, cei mai mulți sunt precum „Alison” a lui Bottery (2007 : 164), care examinează fiecare aspect din raportul OFSTED pentru școala lor.

Hoyle și Wallace (2005 : 11) critică importanța accentuată care se acordă viziunii. „Retorica vizionară este o formă a discursului managerial foarte răspândită în școli odată cu reformele din educație.” Autorii pun în contrast retorica vizionară” cu „realitatea prozaică” trăită de personalul din școli, de levi și de părinții acestora : „Dacă toată retorica vizionară ar corespunde realității, cadrele didactice nu ar mai încerca să renunțe la profesie în proporție atât de mare (o treime)?” (*ibid.* : 12). Hoyle și Wallace adaugă totodată că aceste viziuni trebuie să fie conforme cu așteptările sistemului centralizat și să-i satisfacă pe inspectorii OFSTED ; „orice viziune dorită, atâta vreme cât aceasta este și a guvernului” (*ibid.* : 139).

iferența dintre leadership și management educațional

În cum s-a precizat mai devreme, terminologia utilizată pentru a descrie organizarea organismelor educaționale, activitățile desfășurate de directori și

„leadership”. Bush (2008a : 276) ridică întrebarea dacă acestea reprezintă doar schimbări semantice ori dacă impun o transformare mai profundă în conceptualizarea conducerii. Hoyle și Wallace (2005 : viii) observă că „leadershipul” a depășit recent „managementul” ca descriptor principal a ceea ce presupun conducerea și îmbunătățirea instituțiilor din domeniul serviciilor publice.

Cuban (1988) oferă una dintre cele mai clare distincții, asociind leadershipul cu schimbarea și managementul cu „menținerea”. De asemenea, autorul punctează importanța ambelor dimensiuni ale activității organizaționale :

Prin leadership mă refer la influențarea acțiunilor altora pentru a obține rezultate dezirabile. Liderii sunt acei oameni care dau contur scopurilor, motivației și acțiunilor altora. Adesea, aceștia inițiază schimbarea pentru a atinge fie scopuri deja existente, fie scopuri noi (...). Leadershipul (...) solicită (...) multă ingeniozitate, energie și talent (...).

Managementul presupune menținerea eficienței activităților curente ale organizației. Deși, adesea, managementul reclamă deprinderi de leadership, funcția sa globală este de a menține, și nu de a schimba. Prețuiesc atât managementul, cât și leadershipul, fără a-l avantaja pe niciunul, din moment ce diferitele contexte solicită răspunsuri pe măsură (*ibid.* : xx).

Studiul lui Day, Harris și Hadfield (2001) referitor la 12 școli „eficiente” aduce în discuție o serie de dileme privind leadershipul școlar. Una dintre acestea are în vedere managementul, asociat birocratiei și leadershipului, care este perceput ca fiind axat pe dezvoltarea resurselor umane. „Dezvoltarea și menținerea” dau naștere unei noi contradicții, legată de distincția punctată de Cuban (1988) mai sus.

Bush (1998 : 328) leagă leadershipul de valori sau de scop, în timp ce managementul este avатарul implementării sau al aspectelor de ordin tehnic. Leadershipul și managementul sunt la fel de importante în condițiile în care școlile și colegiile doresc să fie eficiente și să-și atingă obiectivele. Dacă o viziune clară poate fi esențială în stabilirea naturii și a direcției schimbării, la fel de importantă este asigurarea că implementarea inovațiilor se subscrive eficienței și că funcțiile obișnuite ale școlii se desfășoară cu eficacitate în timp ce anumite elemente sunt supuse schimbării :

Metodele (...) [sunt] la fel de importante precum cunoașterea, înțelegerea și orientarea valorilor (...). Construirea acestui tip de dihotomie între ceva pur numit

Există o diferență între a conduce și a gestiona, dar ambele sunt importante. Organizațiile hipergestionate și subconduse vor pierde în cele din urmă sentimentul că funcționează într-un anumit spirit sau pentru un anumit scop. Organizațiile slab gestionate, însă cu lideri puternici și carismatici s-ar putea menține temporar pe linia de plutire, ca mai apoi să se prăbușească. Provocarea organizațiilor moderne presupune perspectiva obiectivă a managerului, alături de scrierile vizionare și dedicarea liderului înțelept (Bolman și Deal, 1997: xiii-xiv).

Aceste avertismente se regăsesc în observațiile lui Leithwood (1994), potrivit căruia aceste diferențe nu sunt ușor de evidențiat în practica de zi cu zi a directorilor, dar și în ale lui Hallinger (2003), care susține că abordarea rolului directorului din perspectiva leadershipului nu îi diminuează acestuia îndatoririle manageriale.

Alături în Marea Britanie, cât și oriunde în altă parte, dihotomia vizează diferența pentru leadership la nivel normativ, mai ales prin înființarea și prin invitațiile Colegiului Național, cu toate că guvernele încurajează o abordare nico-rațională prin accentul pe performanță și răspundere publică (Glatter, 1999; Levačić *et al.*, 1999; Gunter 2004). În practică, școlile și colegiile au oie de un leadership vizionar, în măsura în care un curriculum centralizat oate permite, dar și de un management eficient.

respectiva cronologică asupra leadershipului managementului educațional

șinile și dezvoltarea managementului educațional ca disciplină de studiu înță au fost documentate de Hughes (1985), Hughes și Bush (1991), Bush 99), Glatter (1999) și Bolam (2004). Totul a început în Statele Unite în ia jumătate a secolului XX. Ecouri pronunțate au avut mai ales studiile lui or (1947), a cărui „mișcare pentru management științific” face încă obiectul . dezbateri aprinse, inițiate mai ales de cei care se opun abordării nagerialiste” a educației. Contribuții importante în domeniu a adus și rul francez Fayol (1916), ale cărui „principii generale de management” încă de impact. Studiile lui Weber (1947) despre „birocrație” reverberază practicile zilelor noastre, astfel încât acest subiect va fi tratat mai pe larg pitolul 3.

Celelalte modele discutate în această carte s-au dezvoltat în spațiul educațional sau au fost aplicate la nivelul școlilor și al colegiilor în contextul în care acestea au fost suspendate sau transformate.

În Marea Britanie, managementul educațional s-a impus ca disciplină de studiu abia spre finalul anilor 1960, dezvoltându-se însă cu rapiditate. În 1983, Departamentul pentru Educație și Științe (DES) a sponsorizat un program de formare pentru directori și a înființat Centrul Național de Dezvoltare pentru Formare în Management Școlar din cadrul Universității Bristol. Cursurile universitare în domeniu au devenit apoi tot mai populare (Hughes *et al.*, 1981; Gunter, 1997).

În 1989, guvernul britanic a numit un Grup de Lucru pentru Management Școlar, al cărui raport (School Management Task Force – SMTF, 1990) a trasat agenda privind dezvoltarea domeniului pentru anii următori. Probabil cea mai importantă moștenire a acestei entități a fost înființarea unor programe de mentorat pentru noii directori.

Următorul pas major în Anglia și Țara Galilor a fost înființarea Agenției de Formare a Cadrelor Didactice (TTA), a cărei activitate s-a orientat atât spre leadership și management, cât și spre programele de mentorat pentru profesori. TTA a delimitat și a impus Calificarea Profesională Națională pentru Directori (NPQH), primul program de pregătire adresat directorilor aspiranți, în 1997. NPQH a devenit obligatoriu pentru noii directori începând cu anul 2009.

Colegiul Național

Cea mai importantă etapă în această cronologie a reprezentat-o înființarea Colegiului Național pentru Leadership Școlar (NCSL) în noiembrie 2000. Nu întâmplător, titulatura Colegiului exclude termenul „management” și punctează astfel tendința normativă spre „leadership”. Colegiul și-a asumat responsabilitatea pentru programele de dezvoltare în domeniul leadershipului, inclusiv pentru NPQH, și a adus noi propuneri pentru activitatea responsabililor pe arii curriculare, a noilor directori, a consultanților și a echipelor de leadership. Din anul 2009, sfera activităților instituției s-a lărgit prin includerea leadershipului pentru serviciile destinate copiilor, cu redenumirea ulterioară în Colegiul Național pentru Leadershipul Școlilor și pentru Serviciile pentru Copii (Colegiul Național). Fostul director de cercetări, Geoff Southworth, afirmă că intenția Colegiului a fost „de a oferi o viziune unitară la nivel național asupra dezvoltării

shipului se reflectă în integritatea, performanțele și în dezvoltarea unei organizații” (*ibid.* : 341).

Discutarea rezultatelor și a limitărilor Colegiului Național nu face obiectul acestui volum, dar se poate vorbi despre cinci puncte tari principale :

- viziune unitară la nivel *național* ;
- programe pentru diferite trepte de carieră ;
- accent pe practică ;
- programe fundamentate în cercetare ;
- anvergură și impact impresionant (Bush 2008b : 79-82).

Bush (2008b : 82-86) identifică totodată cinci limitări ale Colegiului :

- standardele sale intelectuale sunt prea modeste ;
- accentul pe practică se realizează în detrimentul teoriei și cercetării ;
- implementarea programelor cu ajutorul practicienilor limitează inovația ;
- dominarea dezvoltării leadershipului școlar nu este benefică ;
- în mod nejustificat, este influențat de guvern.

Se poate afirma că modificarea titlaturii și a misiunii ar putea dilua „brandul” Colegiului, însă doar trecerea timpului va confirma.

Colegiul Național are de asemenea un rol internațional important, deși acesta pare să fi intrat în declin (Bush, 2008c). Una dintre primele sale decizii a fost să organizeze o serie de vizite de studiu la centre internaționale de leadership. Fiecare vizită a implicat echipe de doi sau trei specialiști, incluzând directori de școală, personalul din conducerea Colegiului, precum și alți profesioniști a căror activitate era legată direct de Colegiu. S-au vizitat 15 centre în șapte țări : Australia, Canada, Hong Kong, Noua Zeelandă, Singapore, Suedia și Statele Unite.

Raportul vizitelor (Bush și Jackson, 2002) a arătat că o serie de alte țări e aflau mult înaintea Angliei și a Țării Galilor în privința dezvoltării programelor naționale sau de stat pentru potențialii directori. În Canada și în cea mai mare parte a Statelor Unite, spre exemplu, nu este posibilă numirea ca director/ director adjunct fără parcurgerea, în prealabil, a unui program de masterat în administrație educațională. În mod similar, Singapore a introdus un program național de calificare pentru directorii de școli încă din 1984.

„cel mai promițător model pe care l-am văzut, punând la dispoziție exemple de bună practică pe care programele de administrație educațională le-ar putea imita”. Școala de Leadership și Administrație „Matthew Goniwe” din Africa de Sud a fost modelată, într-o anumită măsură, după Colegiu, deși la o scară mult mai mică și deservind o singură provincie (Bush, 2008b : 79).

În concluzie, climatul dezvoltării pentru leadership și management educațional nu a fost niciodată mai dinamic. Conștientizarea rolului esențial al unui leadership de calitate pentru rezultatele educației a condus la ideea că programele de formare trebuie să dezvolte cunoștințele, deprinderile și înțelegerea necesare conducerii unei unități de învățământ în contextul unei economii tot mai globalizate. Această cerință este importantă mai ales pentru școlile descentralizate și pentru colegii.

Descentralizarea și autonomia în management

Școlile și colegiile operează într-un cadru legislativ trasat de parlamentul național, regional sau statal. Unul dintre aspectele-cheie ale unui asemenea cadru este gradul de descentralizare din sistemul educațional. Sistemele puternic centralizate tind să fie birocratice și să permită un spațiu decizional restrâns școlilor și comunităților locale. Sistemele descentralizate, pe de altă parte, acordă mai multă putere nivelurilor subordonate. Acolo unde puterea este atribuită nivelului instituțional putem vorbi despre „management autonom”.

Lauglo (1997) leagă centralizarea de birocratie, definind-o în felul următor :

Centralismul birocratic presupune concentrarea luării deciziilor asupra unei game de probleme la nivelul autorității centrale, lăsând un spațiu restrâns pentru rutina implementării nivelurilor inferioare din cadrul organizației (...) un minister ar putea lua decizii foarte detaliate în ceea ce privește scopurile și obiectivele, curriculumul și materialele de predare, metodele utilizate, modalitatea de angajare a personalului și atribuțiile acestuia, admiterea elevilor, evaluarea și certificarea, finanțele și bugetul, inspecțiile/evaluările pentru monitorizarea performanțelor (*ibid.* : 3-4).

Lauglo (1997 : 5) afirmă că „centralismul birocratic este prezent în multe dintre țările în curs de dezvoltare”, cu exemple provenind atât din mediul colonial, fundamentat în planificare centralizată, cât și din mediul postcolonial. Tanzania este un exemplu de astfel de țară ce face eforturi în prezent pentru

Sistemele centralizate nu sunt caracteristice doar fostelor țări coloniale. Derouet (2000 : 61) susține că Franța „a fost cel mai centralizat sistem din lume” în anii 1960 și 1970, în timp ce Fenech (1994 : 131) afirmă că sistemul educațional maltez este încă „puternic centralizat”. Bottery (1999 : 119) observă că sistemul educațional din Regatul Unit „a parcurs un proces continuu și intens de centralizare în ultimii 30 de ani”. În Grecia, sistemul public de educație este supus de asemenea centralismului și birocratiei.

Descentralizarea presupune un proces de reducere a rolului central al guvernului în planificarea și furnizarea educației. Acesta poate îmbrăca o varietate de forme :

Descentralizarea în educație înseamnă o schimbare în distribuirea autorității, mutând accentul de la „vârf” spre nivelurile inferioare ale ierarhiei (...). Diferitele forme de descentralizare variază ca justificare și ca modalitate de distribuire a autorității (Lauglo, 1997 : 3).

Principalele forme de descentralizare sunt :

- » federalismul, ilustrat de țări precum Australia, Germania, India sau Statele Unite ;
- » cedarea autorității, ca, de exemplu, în Regatul Unit ;
- » deregularizarea, ca în cazul Republicii Cehe (Karstanje, 1999) ;
- » deconcentrarea, ca în cazul Tanzaniei (Therkildsen, 2000) ;
- » democrația participativă, implicând participarea activă a părților interesate la nivel instituțional, ca în cazul Australiei, Canadei, Angliei și Țării Galilor sau al Africii de Sud (Sayed, 1999) ;
- » mecanismul de piață, ilustrat de Marea Britanie și de Statele Unite.

În cadrul unui sistem educațional pot coexista două sau mai multe astfel de modele. Spre exemplu, tendința spre management școlar autonom din multe Țări (Anglia și Țara Galilor, Australia, Noua Zeelandă, Hong Kong) este ustimută atât de democrația participativă, cât și de mecanismul de piață. În Anglia și în Țara Galilor, școlile și colegiile se află la baza „pieței educaționale”, u elevi și părinți în calitate de clienți, având posibilitatea de a alege dintr-o xrie de furnizori. Definiția lui Caldwell și Spinks (1992 : 4) evidențiază o gătură clară între managementul autonom și descentralizare : „O școală cu anagement autonom face parte dintr-un sistem de educație ce a fost supus unei

Cercetările în domeniul managementului autonom în Anglia și Țara Galilor (Bush *et al.*, 1993 ; Levačić, 1995 ; Thomas și Martin, 1996) susțin că mutarea accentului spre autonomie a fost benefică pentru școli. Aceste dovezi din spațiul britanic sunt confirmate de studiile internaționale în domeniu (OECD, 1994). Caldwell (2008), unul dintre fondatorii mișcării „școlilor cu management autonom”, susține că beneficiile unui astfel de sistem sunt evidente :

Școlile cu management autonom reprezintă o manifestare a unei tendințe generale de descentralizare în educația publică (...). Fiecare școală conține un amestec unic de nevoi de învățare, interese, aptitudini și aspirații ale elevilor și doar la nivelul școlii se poate decide care este distribuția optimă a resurselor pentru obținerea celor mai bune rezultate, date fiind condițiile unice (*ibid.* : 249).

Se poate considera că școlile și colegiile autonome sunt mai eficiente, însă totul depinde de natura și de calitatea leadershipului intern și a managementului. Cercetarea realizată de Dellar (1998) în 30 de școli secundare din Australia, spre exemplu, demonstrează că managementul local avea succes acolo unde climatul școlar era pozitiv, cu implicarea personalului și a reprezentanților comunității în procesul de luare a deciziilor. De asemenea, managementul autonom lărgeste orizonturile leadershipului și ale managementului, oferindu-le directorilor și personalului de conducere posibilitatea de a exercita un impact mai mare asupra rezultatelor școlii decât era posibil în era controlului exercitat de stat.

Importanța contextului educațional

Ca domeniu de studiu și practică, managementul educațional derivă din principiile de management aplicate inițial în comerț și industrie, cu precădere în Statele Unite. Dezvoltarea bazei teoretice a presupus în mare măsură aplicarea modelelor industriale în context educațional. Pe măsură ce domeniul s-a impus ca disciplină de studiu propriu-zisă, teoreticienii și practicienii acestora au dezvoltat modele alternative pe baza observațiilor și experiențelor din școli și colegii. Până în secolul XXI, principalele teorii, prezentate în acest volum, au fost dezvoltate fie în context educațional, fie s-au constituit ca adaptări ale modelelor industriale pentru a întruni cerințele specifice ale școlilor și colegiilor.

unei discipline independente, construită pe teorii proprii și pe date empirice care le-au testat legitimitatea în context educațional. Această tranziție a fost sofită de polemici aprinse privind măsura în care educația ar putea fi considerată a un nou câmp de aplicare a principiilor generale de leadership și management, a o disciplină separată, materializată într-un corp propriu de cunoștințe.

Potrivit unui curent de opinie, există principii generale ale managementului care pot fi aplicate tuturor contextelor organizaționale. Ideea unei abordări generale a formării managerilor pornește de la premisa că anumite funcții sunt comune pentru orice tip de organizație. Acestea includ managementul financiar, managementul resurselor umane, precum și relațiile cu clienții organizației, ur și cu restul comunității. Dezbaterile privind cea mai potrivită relație dintre managementul general și cel specific educației au fost readuse în prim-plan în 1995, odată cu accentul plasat de TTA pe necesitatea de a lua în calcul unele practici din afara sferei educației în elaborarea programelor de dezvoltare profesională. Spre exemplu, documentul care enunță Standardele naționale afirmă că acestea „reflectă demersurile realizate în domeniul andardelor de management de specialiști care își desfășoară activitatea în sara educației” (Teacher Training Agency, 1998: 1), iar „cunoștințele de care i nevoie directorii derivă din surse atât interne, cât și externe educației” (*ibid.*: 3).

Acceptarea „celor mai bune practici din afara sferei educației” pare a fi discutabilă, presupunând că definițiile atribuite „bunelor practici” sunt în general înțelese și acceptate. În realitate, există o serie de aspecte problematice:

Cine decide ce înseamnă bună practică, fără a mai discuta despre „cea mai bună”?

Cum poate fi adaptată o astfel de practică pentru a fi utilizată în pregătirea liderilor și managerilor educaționali?

Buna practică are caracter universal ori se pliază doar pe un cadru școlar anume?

Discutând această problemă, Glatter (1997: 187) susține că „nu este totdeauna clar ce constituie bună practică în management în afara educației. a fel ca în educația însăși, există abordări diferite și curente de gândire puse”. Ulterior, Glatter și Kydd (2003: 240) adaugă că „este necesară o alimitare riguroasă, iar criteriile pentru a evalua ceea ce poate reprezenta cea mai bună» practică ar trebui specificate clar”.

- dificultatea de a stabili și de a măsura obiectivele educaționale;
- „clienții” sau „rezultatele” instituțiilor de educație – copiii și tinerii;
- nevoia practicienilor din domeniul educației de a avea un nivel ridicat de autonomie în clasă;
- faptul că mulți dintre responsabili de comisii metodice din școli, mai ales din cele primare, au puțin timp la dispoziție pentru latura managerială a muncii lor.

Mai importantă decât aceste aspecte este cerința ca liderii și managerii educaționali să se axeze pe dimensiunile specific educaționale ale muncii lor. Scopul primordial al instituției de învățământ este să promoveze un demers educațional eficient. Aceste aspecte esențiale sunt unice pentru educație și este improbabil ca „cele mai bune practici din afara sferei educației” să fie de ajutor în abordarea acestor probleme profesionale. Pe măsură ce „leadershipul centrat pe învățare” câștigă teren (*e.g.*, Southworth, 2004b), accentul ar trebui să cadă pe învățarea din teoria și practica leadershipului școlar. Domeniul afacerilor are puține de oferit în acest sens, deși o parte dintre ideile sale au fost împrumutate în educație, în special cele legate de managementul resurselor umane (Bush și Middlewood, 2005) și de marketing (Foskett, 2002). Cu toate acestea, trăsăturile distincte ale unităților de învățământ presupun o anumită precauție în implementarea modelelor și practicilor manageriale născute în contexte noneducaționale. Așa cum autorul american Baldridge nota cu peste 30 de ani în urmă, sunt necesare evaluarea atentă și adaptarea modelelor înainte ca acestea să poată fi aplicate în mod legitim la nivelul organizațiilor cu profil educațional.

Teoriile clasice ale managementului nu pot fi transpuse în mediul organizațiilor cu profil educațional fără o analiză prealabilă a viabilității lor în contextul unic al acestora (...). Prin urmare, trebuie să fim atenți atunci când vrem să gestionăm sau să ameliorăm (...) domeniul educației cu tehnici de „management modern” împrumutate din domeniul afacerilor, de exemplu. Un astfel de împrumut ar putea fi justificat, însă trebuie abordat cu multă grijă (Baldridge *et al.*, 1978: 9).

• dialog.

stă câteva modele de leadership educațional, ce urmează să fie prezentate în capitolul 2. Majoritatea modelelor vor fi discutate în detaliu în capitolele următoare. Cu toate acestea, leadershipul instruirii nu face obiectul acestui capitol, deoarece are în vedere direcția influenței, în detrimentul naturii și a efectelor acesteia, astfel încât subiectul va fi abordat aici.

accentul tot mai pronunțat pe managementul predării și al învățării, ca viță-nucleu în cadrul unităților de învățământ, a dat naștere conceptului „leadership al instruirii” sau leadership „centrat pe învățare”, adus în 1-plan și susținut mai ales de Colegiul Național englez. Leithwood, Jantzi teinbach (1999 : 8) îi critică lipsa unor descriptori specifici și sugerează acest concept ar putea avea o varietate de sensuri. „Leadershipul instruirii presupune ca în centrul atenției liderilor să se afle comportamentul ărilor angajați în activități care influențează direct dezvoltarea elevilor”. inția lui Bush și Glover punctează direcția procesului de influențare :

Leadershipul instruirii este centrat pe predare și învățare, precum și pe comportamentul profesorilor în lucrul cu elevii. Influența liderilor pintește spre favorizarea învățării cu ajutorul profesorului. Accentul cade pe direcția și impactul influenței și mai puțin pe procesul propriu-zis de exercitare a influenței (2002 : 10).

Cercetarea autorilor Blasé și Blasé (1998), incluzând 800 de directori din școli primare, gimnaziale și din liceele americane, sugerează că un comportament pozitiv în cadrul leadershipului instruirii implică trei aspecte :

dialogul cu profesorii (conferențierea);

promovarea dezvoltării profesionale în rândul profesorilor ;

încurajarea predării reflexive.

Sintagma „leadership al instruirii” provine din America de Nord, fiind instituită în Anglia, dar și în alte sisteme educaționale de „leadership centrată pe învățare”. Rhodes și Brundrett (2010) susțin că cea de-a doua variantă este „leadership al învățării”. Autorii „explorează tranziția de la leadershipul instruirii, la leadershipul învățării, la leadershipul pentru învățare, care presupune asigurarea calității predării, și rezultatele învățării”. Southworth (2004b: 78-83) susține că liderii pot influența învățarea prin trei strategii de bază :

Modelarea înseamnă puterea exemplului. Liderii centrați pe învățare sunt modele pentru ceilalți pentru că sunt preocupați de actul predării, de învățare și de specificul grupurilor de elevi, dorind să știe cât mai multe în această privință. Monitorizarea presupune vizitarea claselor, asistarea la ore și furnizarea de feedback profesorilor. Dialogul creează oportunități pentru profesori de a realiza un schimb de idei pe tema învățării și a predării alături de colegi și lideri din sistem. Deși aspectul învățării trebuie nuanțat puternic în activitate, liderii trebuie să aibă în vedere însă și alte aspecte ale actului educațional, precum socializarea, sănătatea elevilor, bunăstarea și stima de sine, precum și dezvoltarea unei culturi și a unui climat favorabile, direct legate de nevoile specifice ale școlii și ale comunității locale.

Concluzie

Leadershipul și managementul eficient sunt esențiale pentru realizarea varietății de obiective stabilite pentru instituțiile de învățământ de către factorii de decizie, în special de guvernele care asigură finanțarea. Într-o economie tot mai globalizată, o forță de muncă educată este vitală pentru menținerea și creșterea competitivității. Societatea se așteaptă ca școlile, colegiile și universitățile să pregătească oameni capabili să lucreze într-un mediu supus unor schimbări rapide. Profesorii, liderii și managerii acestora sunt cei care trebuie să ridice stacheta standardelor educaționale.

Conceptul de *management* este dublat sau substituit de limbajul leadershipului, dar activitățile desfășurate de directori și de personalul de conducere rezistă unor asemenea etichetări. Managementul autonom este o practică în multe țări, extinzând frontierele și dimensiunile leadershipului, oferind un mai mare potențial de a influența direct sau indirect rezultatele școlilor și ale elevilor. Liderii de succes sunt tot mai axați pe învățare, acesta fiind scopul unic și central al organizațiilor cu profil educațional. Totodată, aceștia sunt supuși presiunii tendințelor de contabilizare a unui proces educațional „orientat spre rezultate”. Pe măsură ce aceste presiuni conjuncturale se amplifică, liderii și managerii din sistemul de educație trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitate și de cunoștințe solide pentru a susține instituția pe care o conduc. Se impune ca

Bibliografie

- abygeya, E. (2000), "Education reforms in Tanzania: from nationalisation to decentralisation of schools", *International Studies in Educational Administration*, 28 (1) : 2-10.
- aldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., și Riley, G.L. (1978), *Policy-Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- eare, H., Caldwell, B. și Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*, Londra : Routledge.
- lasé, J., și Blasé, J.R. (1998), *Handbook of Instructional Leadership : How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, Londra : Sage Publications.
- olam, R. (1999), "Educational administration, leadership and management : towards a research agenda", în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter și P. Ribbins (eds.), *Educational Management : Redefining Theory. Policy and Practice*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- olam, R. (2004), "Reflections on the NCSL from a historical perspective", *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3) : 251-268.
- olam, R., McMahon, A., Pocklington, K., și Weindling, D. (1993), *Effective Management in Schools*, Londra : HMSO.
- olman, L.G., și Deal, T.E. (1997), *Reframing Organizations : Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ottery, M. (1998), *Professionals and Policy*, Londra : Cassell.
- ottery, M. (1999), "Education under the new modernisers : an agenda for centralisation, liberalism and inequality ?", *Cambridge Journal of Education*, 29 (1) : 103-120.
- ish, T. (1986), *Theories of Educational Management*, Londra : Harper and Row.
- ish, T. (1995), *Theories of Educational Management*, ediția a II-a, Londra : Paul Chapman Publishing.
- ish, T. (1998), "The National Professional Qualification for Headship : the key to effective school leadership ?", *School Leadership and Management*, 18 (3) : 321-334.
- ish, T. (1999), "Crisis or crossroads ? The discipline of educational management in the late 1990s", *Educational Management and Administration*, 27 (3) : 239-252.
- ish, T. (2001), "School organisation and management : international perspectives", lucrare prezentată la Federation of Private School Teachers of Greece Conference, Atena, mai.

- Bush, T. (2008b), *Leadership and Management Development in Education*, Londra : Sage.
- Bush, T. (2008c), *The NCSL's research role*, lucrare prezentată la Standing Conference for Research on Educational Leadership and Management, Milton Keynes, octombrie.
- Bush, T., și Glover, D. (2002), *School Leadership : Concepts and Evidence*, Nottingham : National College for School Leadership.
- Bush, T., și Jackson, D. (2002), "Preparation for school leadership : international perspectives", *Educational Management and Administration*, 30 (4) : 417-429.
- Bush, T., și Middlewood, D. (2005), *Leading and Managing People in Education*, Londra : Sage.
- Bush, T., Coleman, M., și Glover, D. (1993), *Managing Autonomous Schools : The Grant-Maintained Experience*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Caldwell, B. (2008), "Reconceptualising the self-managing school", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2) : 235-252.
- Caldwell, B., și Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londra : Falmer Press.
- Cuban, L. (1988), *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*, Albany, NY : State University of New York Press.
- Day, C., Harris, A., și Hadfield, M. (2001), "Challenging the orthodoxy of effective school leadership", *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1) : 39-56.
- Dellar, G. (1998), "School climate, school improvement and site-based management", *Learning Environments Research*, 1 (3) : 353-367.
- Dempster, N., și Logan, L. (1998), "Expectations of school leaders", în J. MacBeath (ed.), *Effective School Leadership : Responding to Change*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Derouet, J.L. (2000), "School autonomy in a society with multi-faceted political references : the search for new ways of coordinating action", *Journal of Education Policy*, 15 (1) : 61-69.
- Fayol, H. (1916), *General and Industrial Management*, Londra : Pitman.
- Fenech, J. (1994), "Managing schools in a centralised system : headteachers at work", *Educational Management and Administration*, 22 (2) : 131-140.
- Foreman, K. (1998), "Vision and mission", în D. Middlewood și J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Foskett, N. (2002), "Marketing", în T. Bush și L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (1992a), *Successful School Improvement*, Buckingham : Open University Press.
- Fullan, M. (1992b), "Visions that blind", *Educational Leadership*, 49 (5) : 19-20.
- Furlong, J. (2000), "Institutions and the crisis in teacher professionalism", în T. Atkinson și G. Claxton (eds.), *The Intuitive Practitioner*, Buckingham : Open University Press.

Chavet, K. (1999), „From struggling to juggling : towards a redefinition of the field of educational leadership and management”, *Educational Management and Administration*, 27 (3) : 253-266.

Glatter, R., și Kydd, L. (2003), „Best practice in educational leadership and management : can we identify it and learn from it?”, *Educational Management and Administration*, 31 (3) : 231-244.

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., și Collarbone, P. (2003), „Principled principals? Values-driven leadership : evidence from ten case studies of «outstanding» school leaders”, *Educational Management and Administration*, 31 (2) : 127-138.

Greenfield, T. (1991), „Reforming and revaluing educational administration : whence and when cometh the phoenix”, *Educational Management and Administration*, 19 (4) : 200-217.

Greenfield, T., și Ribbins, P. (eds.) (1993), *Greenfield on Educational Administration : Towards a Humane Science*, Londra : Routledge.

Gunter, H. (1997), *Rethinking Education : The Consequences of Jurassic Management*, Londra : Cassell.

Gunter, H. (2004), „Labels and labelling in the field of educational leadership”, *Dis-course - Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1) : 21-41.

Hallinger, P. (2003), *Reshaping the Landscape of School Leadership : A Global Perspective*, Lisse : Swets and Zeitlinger.

Hargreaves, A. (2004), „Inclusive and exclusive educational change : emotional responses of teachers and implications for leadership”, *School Leadership and Management*, 24 (3) : 287-306.

Hoyle, E., și Wallace, M. (2005), *Educational Leadership : Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra : Sage.

Hughes, M. (1985), „Theory and practice in educational management”, în M. Hughes, P. Ribbins și H. Thomas (eds.), *Managing Education : The System and the Institution*, Londra : Holt, Rinehart and Winston.

Hughes, M., și Bush, T. (1991), „Theory and research as catalysts for change”, în W. Walker, R. Farquhar și M. Hughes (eds.), *Advancing Education : School Leadership in Action*, Londra : Falmer Press.

Hughes, M., Carter, J., și Fidler, B. (1981), *Professional Development Provision for Senior Staff in Schools and Colleges*, Birmingham : University of Birmingham.

Karstanje, P. (1999), „Decentralisation and deregulation in Europe : towards a conceptual framework”, în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter și P. Ribbins (eds.), *Educational Management : Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Lauglo, J. (1997), „Assessing the present importance of different forms of decentralisation in education”, în K. Watson, C. Modgil și S. Modgil (eds.), *Power and Responsibility in Education*, Londra : Cassell.

Leithwood, K., Jantzi, D., și Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.

Levačić, R. (1995), *Local Management of Schools : Analysis and Practice*, Buckingham : Open University Press.

Levačić, R., Glover, D., Bennett, N., și Crawford, M. (1999), „Modern headship for the rationally managed school : combining cerebral and insightful approaches”, în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter și P. Ribbins (eds.), *Educational Management : Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Levine, A. (2005), *Educating School Leaders*, Washington, DC : Educating School Leaders Project.

Newman, J., și Clarke, J. (1994), „Going about our business? The managerialism of public services”, în J. Clarke, A. Cochrane și E. McLaughlin (eds.), *Managing School Policy*, Londra : Sage.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1994), *Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management : Synthesis of Country Studies*, Paris : OECD.

Purvis, M.T. (2007), „School Improvement in a Small Island Developing State : The Seychelles”, lucrare de doctorat nepublicată, University of Warwick.

Rhodes, C., și Brundrett, M. (2010), „Leadership for learning”, în T. Bush, L. Bell și D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra : Sage.

Sapre, P. (2002), „Realising the potential of educational management in India”, *Educational Management and Administration*, 30 (1) : 101-108.

Sayed, Y. (1999), „Discourses of the policy of educational decentralisation in South Africa since 1994 : an examination of the South African Schools Act”, *Compare*, 29 (2) : 141-152.

School Management Task Force (SMTF) (1990), *Developing School Management : The Way Forward*, Londra : HMSO.

Southworth, G. (1993), „School leadership and school development : reflections from research”, *School Organisation*, 12 (2) : 73-87.

Southworth, G. (2004a), „A response from the National College for School Leadership”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3) : 339-354.

Southworth, G. (2004b), „Learning-centred leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Taylor, F.W. (1947), *Principles of Scientific Management*, New York : Harper and Row.

Teacher Training Agency (TTA) (1998), *National Standards for Headteachers ; National Standards for Subject Leaders : National Standards for Qualified Teacher Status*, Londra : TTA.

Therkildsen, O. (2000), „Contextual issues in decentralisation of primary education in Tanzania”, *International Journal of Educational Development*, 20 : 407-421.

- Glencoe, IL: Free Press și New York: Collier-Macmillan.
- Whitty, G. (2008), „Twenty years of progress? English education policy 1988 to the present”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2): 165-184.
- Wright, N. (2001), „Leadership, «bastard leadership» and managerialism”, *Educational Management and Administration*, 29 (3): 275-290.
- Wright, N. (2003), „Principled «bastard leadership»? : A rejoinder to Gold, Evans, Earley, Halpin and Collarbone”, *Educational Management and Administration*, 31 (2): 139-144.
- Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, edita a V-a, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Capitolul 2

Modele de leadership și management educațional

Separarea teoriei de practică

Leadershipul și managementul sunt deseori considerate activități practice în esență. Determinarea viziunii, articularea scopurilor, alocarea resurselor și evaluarea eficacității, toate implică acțiunea. Practicienii tind să ignore teoriile și conceptele, pe motiv că acestea sunt aparent fără nicio legătură cu situația „reală” din școală. Implementarea Legii pentru Reforma Educațională (1988) și a legislației ulterioare în Anglia și Țara Galilor și în alte țări a dus la o evidențiere a *practicării* leadershipului și managementului educațional. Directorii au fost invadați de prescripții din partea politicienilor, oficialilor, din partea persoanelor din mediul academic sau a consultanților, legate de modul în care se conduce și se administrează o școală sau un colegiu. Multe dintre aceste prescripții sunt ateoretice, în sensul că nu sunt susținute de valori sau concepte explicite (Bush, 1999: 246). Hoyle și Wallace (2005: 9) spun că „politicile înrulate în mișcarea de reformă educațională a ultimelor două decenii a suferit puține compromisuri, bazându-se pe resursa excesivă a leadershipului și managementului, pe care o vom numi «managerialism» pentru a asigura implementarea”.

Există câteva dovezi că folosirea explicită și sistematică a teoriei ca ghid pentru practică este neobișnuită. Unii comentatori consideră managementul ateoretic. Holmes și Wynne, de exemplu, sunt sceptici în privința valorii teoriei pentru orientarea în practică:

În administrarea educațională poate să existe doar puțină teorie autentică. Este un câmp de aplicație ce depinde în final de manifestarea voinței umane într-un context social (...). Așadar, este neproductiv să urmărim un set de teorii (...) prin care administratorii educaționali să-și ghideze comportamentul administrativ (1989: 1-2).

Acest comentariu sugerează că teoria și practica sunt considerate aspecte separate ale leadershipului și managementului educațional. Profesorii își dezvoltă

Discrepanța dintre teorie și practică este nodul gordian al administrației educaționale. În loc să fie tăiat, acesta a devenit o trăsătură permanentă a peisajului, deoarece este încorporat în modul în care ne construim teoriile pe care le folosim (...). Discrepanța dintre teorie și practică va dispărea atunci când vom construi teorii diferite și mai bune, care să anticipeze efectele practicii (English, 2002: 1, 3).

Am putea percepe teoriile ca fiind ezoterice și separate de practică. Totuși, într-o disciplină aplicată, cum este managementul educațional, valabilitatea teoriei va fi dată de relevanța acesteia față de practică. Teoria are valoare și semnificație dacă ajută la explicarea practicii și dacă le oferă managerilor un ghid de acțiune. Volumul de față evidențiază folosirea teoriei pentru a da o orientare practicii și pentru a-i ghida pe manageri:

Teoriile sunt cele mai eficiente pentru influențarea practicii atunci când sugerează noi moduri în care evenimentele și situațiile pot fi percepute. Noi înțelesuri pot fi oferite prin concentrarea atenției asupra posibilităților interrelaționări pe care specialistul nu le-a observat și care pot fi explorate în continuare și testate prin cercetare empirică. Dacă rezultatul este o înțelegere mai bună a practicii, atunci golul dintre teorie și practică este redus semnificativ pentru toți cei implicați. Teoria nu poate fi deci respinsă ca fiind irelevantă (Hughes și Bush, 1991: 234).

Unii scriitori afirmă că teoriile de leadership și management educațional u au reușit să creeze legături adecvate cu practica. Fullan (1996), de exemplu, pune că trebuie depusă mai multă muncă pentru a dezvolta o teorie de leadership bazată pe acțiune. Harris (2003: 15) adaugă că „literatura de leadership existentă este în continuare dominată de teorie, care pornește de la remisele unei perspective raționale și tehniciste”. Aceste comentarii sugerează că mai trebuie depusă multă muncă pentru a oferi o explicație a practicii cu telesuri ce pot construi teorii robuste de leadership și management educațional care pot ghida practica de la nivelul școlii.

elevanța teoriei pentru buna practică

Acă practicienii evită teoria, atunci ei trebuie să se bazeze pe experiență ca sursă de acțiune. Ca să aleagă răspunsul pentru o problemă, ei se bazează pe o serie de opțiuni sugerate de experiențele anterioare cu acel tip de problemă.

lideri tot ceea ce trebuie să știe (English, 2002: 1, 3).
Profesorii explică uneori că decizia lor este de fapt „bun-simț”. Totuși, aceste decizii aparent pragmatice sunt de obicei bazate pe teorii implicite: „Cunoștința bunului-simț (...) implică inevitabil și presupuneri nerostite și limitări nerecunoscute. Procesul de teoretizare are loc fără a fi recunoscut în acest mod” (Hughes, 1985: 31). Când un profesor sau un lider ia o decizie, aceasta reflectă, într-o anumită măsură, viziunea acelei persoane asupra organizației. Viziunea sau preconcepțiile sunt conturate de experiența și de atitudinile generate de experiența respectivă. Aceste atitudini iau forma unor puncte de referință sau a unor teorii ce inevitabil vor influența procesul decizional.
Day (2003: 45) subliniază importanța „reflecției critice” a practicienilor în fața circumstanțelor complexe: „Răspunsurile directorilor la complexitatea tot mai mare și intensitatea vieților lor cauzate de reforme impuse au vizat folosirea capacității de reflecție într-o varietate de circumstanțe reale sau imaginate”. Folosirea termenului „teorie” nu implică neapărat ceva îndepărtat de experiența de zi cu zi a profesorului. Mai degrabă, teoriile și conceptele pot oferi un cadru al deciziilor manageriale:

Deoarece organizațiile sunt complexe, surprinzătoare, înșelătoare și ambigue, ele sunt dificil de înțeles și condus. Trebuie să ne bazăm pe unelte ce ne stau la dispoziție, inclusiv pe orice idee și teorie pe care o avem despre ce sunt organizațiile și cum funcționează ele. Teoriile noastre sau imaginea noastră determină ceea ce vedem și ceea ce facem (...). Managerii au nevoie de teorii mai bune, dar și de abilitatea de a implementa aceste teorii cu îndemânare și eleganță (Bolman și Deal, 1997: 38).

Teoriile oferă argumente raționale pentru luarea deciziilor. Activitatea managerială este îmbunătățită de o conștientizare explicită a cadrului teoretic care stă la baza practicii în instituțiile educaționale. Day (2003: 46) avertizează că „mulți directori (și profesori) se bazează în mod greșit în principal pe experiență și pe intuiție – cu toate limitările acestora față de schimbare – pentru a se ghida în cariera lor”.

Există trei mari argumente ce susțin ideea că managerii au multe de învățat dintr-o evaluare a teoriei, considerând că aceasta are fundamente ferme (Glaser și Strauss, 1967) în realitățile practicii:

1. Utilizarea faptelor ca unic instrument de ghidare în acțiune este nesatisfăcătoare, deoarece toate dovezile necesită *interpretare*. Viața în școli și în colegii este prea complexă pentru a le permite practicienilor să ia decizii numai pe baza

la viața „educației mediere” (Leimwood et al., 1999: 75) pentru a ajuta la înțelegerea naturii și a efectelor practicii.

2. Dependenta de *experiența* personală pentru interpretarea faptelor și luarea deciziilor este îngustă, deoarece lasă deoparte cunoștințele altora. Familiaritatea cu argumentele și perspectivele teoreticienilor ajută practicienii să folosească o paletă largă de experiențe și moduri de înțelegere în rezolvarea problemelor din prezent. Teoria fundamentată apare în urma evaluării multor tipuri de situații practice și în urma dezvoltării unor modele ce par că ajută la explicarea evenimentelor și comportamentului. O înțelegere a teoriei ajută de asemenea la reducerea probabilității de a face greșeli atunci când încă se acumulează experiență.

3. Experiența poate fi în mod particular nefolositoare, folosită ca unic ghid de acțiune, atunci când practicianul începe să opereze într-un alt *context*. Variabilele organizaționale pot determina ca practica într-o școală sau un colegiu să aibă puțină relevanță într-un mediu nou. O conștientizare mai bună a teoriei și practicii poate fi utilă în încercarea managerului de a interpreta comportamentul în noua situație. Cum subliniau Leithwood și colaboratorii săi (1999: 4), „leadershipul extraordinar este foarte sensibil la contextul în care este exercitat”. Importanța contextului în care se exercită leadershipul a fost evidențiată și mai mult în secolul XXI, când au fost demonstrate limitele modelelor „universal valabile”. Southworth (2004: 77), de exemplu, sugerează că „una dintre cele mai importante descoperiri este faptul că locul unde te afli afectează ceea ce faci ca lider”.

Bineînțeles, teoria este folosită în măsura în care este relevantă pentru practica în educație. Hoyle (1986) observă diferențele dintre teoria-pentru-înțelegere și teoria-pentru-practică. Deși ambele pot fi valoroase, cea din urmă este mai însemnată pentru liderii practicieni și managerii din educație. Relevanța teoriei ar trebui judecată după măsura în care aceasta inspiră acțiunile conducerii și contribuie la rezolvarea problemelor practice din școli și colegii.

Natura teoriei

Nu există o teorie care cuprinde toate aspectele managementului educațional. Aceasta reflectă, într-o anumită măsură, diversitatea instituțiilor educaționale, ce variază de la școli primare din mediul rural până la universități foarte mari și colegii. Dată fiind centralitatea contextului (vezi mai sus), o teorie universală

poate fi considerată prea ambițioasă. Aceasta este legată și de probleme ce apar în școli și colegii, care necesită diferite abordări și soluții. Mai presus de toate, aceasta reflectă natura cu multe fațete a teoriei educației și a științelor sociale. „Literatura este plină de teorii care concurează una cu alta, ceea ce face imposibilă orice încercare de generare a unei singure teorii de ansamblu” (Harris, 2003: 15).

House (1981) afirmă că teoriile sau „perspectivele” din educație nu sunt la fel ca teoriile științifice. Cele din urmă conțin un set de idei, valori și tehnici care sunt parte a unui câmp de cercetare particular. Teoria dominantă este eventual combătută prin apariția noilor factori pe care aceasta nu îi poate explica. Ulterior, o nouă teorie este postulată pentru explicarea acestor noi date. Totuși, lumea fizică rămâne aceeași.

Teoriile educaționale și științele sociale sunt foarte diferite de teoriile științifice. Aceste perspective se referă la o situație în schimbare și includ mai degrabă diferite moduri de a vedea o problemă decât un consens științific asupra adevărului. House (1981) sugerează că, în acest sens, perspectiva este o susținere mai slabă a cunoștințelor decât o teorie științifică. În educație, mai multe perspective pot fi valide simultan:

Înțelegerea noastră a proceselor de utilizare a cunoașterii este concepută nu atât ca un set de date, descoperiri sau generalizări, cât ca perspective distincte ce combină date, valori și presupuziții într-un filtru complex prin care este văzută folosirea cunoștințelor (...). Printr-un anumit filtru, un individ vede anumite evenimente, dar prin alt filtru poate să vadă scene diferite (*ibid.*: 17).

Modelele discutate în această carte ar trebui considerate moduri alternative de a vedea evenimentele, cum sugerează și House. Existența diferitelor perspective creează ceea ce Bolman și Deal (1997: 11) descriu ca fiind „pluralism conceptual”: o gălăgie discordantă de voci multiple”. Fiecare teorie are ceva de oferit în explicarea comportamentelor și evenimentelor din instituțiile educaționale. Perspectivele preferate de manageri influențează sau determină inevitabil, explicit sau implicit, luarea deciziilor.

Griffiths (1997) oferă argumente puternice pentru susținerea „pluralismului teoretic”:

Ideea de bază este că nu toate problemele pot fi studiate eficient folosind o singură teorie. Unele probleme sunt mari și complexe și nicio teorie nu le poate cuprinde de una singură, în timp ce altele, deși par simple și ușoare, pot fi înțelese mai bine

prin folosirea mai multor teorii (...) teorii particulare sunt indicate pentru anumite probleme, dar nu neapărat pentru altele (Griffiths, 1997 : 372).

Morgan (1997) evidențiază de asemenea diversitatea teoriilor de management și organizare. El folosește „metafore” ca să explice caracterul complex și paradoxal al vieții organizatorice și descrie teoria în termeni similari cu House (1981) :

Toate teoriile de organizare și management sunt bazate pe imagini sau metafore implicite, care ne ajută să vedem, să înțelegem și să conducem organizații în moduri distincte și totuși parțiale (...) folosirea metaforelor implică un *mod de gândire* și un *mod de a vedea* ce pătrunde în modul nostru de înțelegere a lumii (...). Trebuie să acceptăm că orice altă teorie sau perspectivă pe care o aducem în studiul organizației și managementului, deși capabilă să ofere perspective valoroase, este de asemenea incompletă, influențabilă și poate să inducă în eroare (Morgan, 1997 : 4-5).

Unul dintre aspectele teoriei leadershipului și managementului educațional ce creează confuzie este folosirea diferiților termeni pentru a descrie fenomene similare. În timp ce House (1981) preferă „perspectiva”, Bolman și Deal (1997) aleg „imaginea”, iar Morgan (1997) optează pentru „metaforă”. Boyd (1992 : 506) mărește confuzia, referindu-se la „paradigme”, un termen pe care el însuși admite că l-a folosit „în sens larg” : „Paradigma înseamnă un model sau o teorie ; modelele sau teoriile deseori ghidează, conștient sau inconștient, gândirea noastră asupra lucrurilor ca organizații, leadership și politici”. Acești termeni sunt în mare măsură similari și reflectă preferința autorilor, mai degrabă, decât diferențe semnificative ce țin de sens. Ei vor fi folosiți alternativ în această carte.

Teoriile diverse de leadership și management educațional reflectă moduri diferite de înțelegere și interpretare a comportamentului din școli și colegii. De asemenea, ele reprezintă puncte de vedere, cu fundamente ideologice divergente, despre cum trebuie conduse instituțiile educaționale. Waite (2002 : 66) se referă la „războiul paradigmelor” pentru a descrie neînțelegerile dintre specialiștii din mediul universitar care au diferite poziții asupra teoriei și cercetărilor în administrarea educațională.

Teoriile de leadership și management educațional sunt înzestrate cu diferite terminologii, însă toate provin din teoria organizațională sau din teoria mana-

Teoria organizațională este teorie-pentru-înțelegere. Putem face deci o distincție generală între teoria organizațională și teoria managementului, care este o teorie practică și urmărește un scop mai puțin larg. Totuși, nu putem face o distincție foarte clară, deoarece teoria managementului își are rădăcinile în teoria organizațională, iar cercetările pe care le generează contribuie la aceasta (...).

Argumentul pentru teoria organizațională este că ea îmbunătățește înțelegerea noastră cu privire la componenta de management și (...) oferă un cadru larg organizațional pentru o varietate de studii asupra școlilor (*ibid.* : 1, 20).

Modelele discutate în această carte sunt compilații generale ale principalelor teorii de leadership și management educațional și sunt bazate pe teoria organizațională. Totuși, prin aplicarea acestor teorii la practică pe parcursul textului, teoriile de leadership și management sunt dezvoltate și testate din punctul de vedere al aplicabilității lor în școli și colegii.

Caracteristicile teoriei

Majoritatea teoriilor de leadership și management educațional au trei caracteristici principale :

1. Teoriile tind să fie *normative* în sensul că reflectă păreri despre natura instituțiilor educaționale și comportamentul indivizilor din acestea. Teoreticienii tind să exprime viziuni despre cum ar trebui conduse școlile și colegiile, precum și, sau în loc să descrie doar aspectele de management sau să explice structura organizațională a școlii ori a colegiului. Când, de exemplu, practicienii sau universitarii afirmă că luarea deciziilor în școli trebuie să aibă loc pe baza unui proces participativ, ei s-ar putea să exprime mai degrabă judecăți normative decât să analizeze practica propriu-zisă. Simkins (1999) subliniază importanța deosebirii dintre folosirile descriptive și cele normative ale teoriei :

Aceasta este o deosebire care deseori nu se face clar. Primele sunt acelea care încearcă să descrie natura și modul de funcționare a organizațiilor și, uneori, să explice de ce sunt așa cum sunt. Celelalte, în contrast, încearcă să prescrie maniera în care ar trebui sau ar putea fi manageriate pentru a ajunge la anumite rezultate într-un mod mai eficient (*ibid.* : 270).

2. Teoriile tind să fie *selective* sau parțiale, în sensul că evidențiază anumite aspecte ale instituției în detrimentul altora. Adoptarea unui model teoretic duce la neglijarea altor abordări. Școlile și colegiile sunt evident prea complexe pentru a fi analizate pe baza unei singure dimensiuni. De exemplu, o explicație a instituțiilor educaționale folosind perspectiva politică s-ar putea concentra asupra formării de grupuri de interese și asupra interacțiunii dintre grupuri și indivizi. Abordarea oferă perspective valoroase, cum vom vedea în capitolul 5, însă această evidențiere înseamnă neapărat că alte teorii valide despre managementul școlii și colegiilor ar putea fi subestimate. În anii 1980, câțiva autori (Enderud, 1980; Davies și Morgan, 1983; Ellstrom, 1983) au încercat o sinteză a diferitelor abordări, însă cu un succes limitat.

3. Teoriile de management educațional sunt deseori bazate pe sau susținute de *observarea* practicii în instituțiile educaționale. English (2002: 1) spune că observarea ar putea fi folosită în două moduri. În primul rând, observarea ar putea fi urmată de dezvoltarea conceptelor, care, apoi, pot deveni cadre teoretice. Asemenea perspective bazate pe datele rezultate în urma observării sistematice sunt uneori numite „teorii fundamentate”. Deoarece asemenea abordări sunt derivate din cercetarea empirică în școli și colegii, ele sunt cel mai probabil percepute de practicieni ca fiind relevante. Glaser și Strauss (1967: 3) au afirmat că „generarea teoriei fundamentate este un mod de a ajunge la o teorie adecvată pentru utilizările ei”.

În al doilea rând, cercetătorii ar putea folosi un cadru teoretic specific pentru a alege conceptele ce trebuie testate prin observare. Cercetarea este apoi folosită pentru a „demonstra” sau „verifica” eficacitatea teoriei (English, 2002: 1).

Deși multe teorii de management educațional sunt bazate pe observare, susținătorii modelului subiectiv sunt sceptici în privința acestei poziții. Așa cum vom vedea în capitolul 6, teoreticienii subiectivi preferă să evidențieze percepțiile și interpretările indivizilor din organizații. În această perspectivă, observarea este îndoieală, deoarece nu dezvăluie înțeleșurile evenimentelor din perspectiva participanților.

Teoriile de leadership și management educațional tind, așadar, să fie normative și selective și se pot baza de asemenea pe observarea în mediul educațional. Aceste caracteristici se întrepătrund, după cum demonstrează Theodossin (1983: 89): „Inevitabil (...) cercetarea implică selecția; selecția este determinată de și determină perspectiva; perspectiva limitează viziunea; viziunea generează

întrebări; și întrebările, la rândul lor, ajută la modelarea răspunsurilor, influențându-le”.

Diversitatea în materie de leadership și management educațional

Leadershipul educațional în democrațiile din Vest a fost dominat de ceea ce Lumby și Coleman (2007) numesc „norma bărbatului alb din clasa de mijloc”. Femeile sunt exagerat de nereprezentate în pozițiile de conducere din educație în majoritatea țărilor de pe fiecare continent.

Am ajuns să considerăm ca de la sine înțeles că bărbații domină din punct de vedere numeric pozițiile de conducere în toate etapele educației, cu excepția creșelor și grădinițelor. Analistii managementului educațional admit discrepanța dintre numărul de femei din meseria de profesor sau învățător și reprezentarea lor la nivelul conducerii (Hall, 1999: 159).

Viziunea normativă conform căreia managementul este o preocupare a bărbaților influențează inevitabil femeile care urmăresc și ajung în poziții de leadership. Lumby și Coleman (2007: 46) afirmă că jumătate dintre femeile directorate interviuate în 2004 „sunt conștiente de respingerea și/sau surprinderea colegilor, semenilor și a altora când văd o femeie într-o poziție de conducere”. Situația poate fi mai gravă în alte țări. Davies (1990: 62) afirmă că „luarea deciziilor formale este în mâna bărbaților (...). Administrația educațională este considerată în continuare o ocupație masculină în multe țări”. Cercetările lui Coleman, Qiang și Li (1998) arată că nu există nicio directoare în toate cele 89 de școli gimnaziale din cele trei județe ale provinciei Shaanxi din China. Moorosi (2007) afirmă că femeile lider din Africa de Sud se confruntă cu un „stereotip tradițional”, ce asociază direcțiunea unei școli cu masculinitatea. Republica Seychelles este o rară excepție, în sensul că 90% dintre directorii de școli și majoritatea personalului Ministerului Educației sunt femei (Purvis, 2007).

Printre cauzele identificate pentru proporția scăzută de femei în poziții de conducere se numără și imaginea „masculină” a managementului, ce poate părea neatractivă pentru femei. Acest model include „comportamentul competitiv agresiv, evidențierea controlului în defavoarea negocierii și colaborării și urmărirea competiției în detrimentul rezolvării problemelor comune” (Al-Khalifa, 1992: 100). Dominația masculină sau „androcentricitatea” managementului

sistemului de educație este evidentă în Statele Unite, unde administrația școlii a evoluat spre o profesie predominant masculină, care nu mai are legătură cu ocupația în principal feminină de la catedră. Boyd (1992) sugerează că aceasta a generat discriminare în ceea ce privește alocarea posturilor administrative:

Abilitățile și valorile femeilor au fost trecute cu vederea, deoarece carierele în administrația școlilor erau motivate mai mult de un patronaj masculin decât de ideea de merit și competiție deschisă (...) administrația școlilor a devenit mai preocupată de ierarhii, control și eficiență decât de probleme ce țin de curriculum, pedagogie și valori educaționale (*ibid.* : 509).

Anumiți autori (e.g., Shakeshaft, 1987; Ozga, 1993) afirmă că teoria nu a reușit să recunoască diferențele valori ale femeilor și rămâne înrădăcinată într-o perspectivă masculină. Dificultatea constă în faptul că nu se știe clar ce înseamnă o teorie a managementului educațional dintr-o perspectivă feminină distinctă. Hall (1993) concluzionează:

Există relativ puține cercetări actuale despre femeile manager care pot fi utilizate pentru a combate teoriile de management educațional sau pentru a conduce la reconceptualizarea acestora cu scopul de a include și bărbații, și femeile (...). Sunt necesare cercetări care contestă stereotipurile tradiționale cu privire la ceea ce constituie un comportament și un proces de management adecvat. Asocierea managementului cu masculinitatea nu a fost dovedită, însă este tratată ca atare, cu consecințe negative asupra femeilor din educație (...) teoriile și prescripțiile pentru acțiune [ar trebui] transformate prin includerea genului ca un concept relevant pentru înțelegerea managementului educațional (*ibid.* : 43).

Cercetările lui Wallace și Hall (1994) asupra pozițiilor de management din școlile gimnaziale sugerează că este posibil ca managementul să încorporeze și stilul masculin, și stilul feminin.

Decizia de a adopta o abordare în echipă pare să indice o schimbare în stilul de leadership către un model „androgin”, care oferă șansa liderilor să posede o gamă largă de calități prezente și la bărbați, și la femei (*ibid.* : 39).

Gray (1989) adoptă o abordare similară pentru a distinge între paradigmele „feminine” și cele „masculine” ale managementului școlilor. Caracteristicile feminine includ dimensiunea „griji”, „creativității” și a „intuiției”, în timp ce paradigmele masculine includ „competitivitatea”, „regulile” și „disciplina”. Managerii pot avea calități din ambele paradigme, indiferent de genul lor.

Această viziune este susținută de o cercetare la scară largă desfășurată de Coleman (2002) asupra directorilor, bărbați și femei, din școlile gimnaziale. Autoarea arată că există puține diferențe între modurile în care directorii sau directoratele răspund la descriptorii lui Gray și concluzionează că „paradigmele nu sunt considerate relevante în distingerea femeilor de bărbați” (*ibid.* : 103).

O parte dintre cele șase modele prezentate în această carte au fost puse în corespondență cu calități „masculine” sau „feminine”. Implicațiile genului asupra teoriilor vor fi discutate la momentul potrivit în text.

Deși acum există cercetări substanțiale ale aspectelor de leadership legate de gen, în multe țări problemele legate de rasă și etnicitate au primit o atenție mai scăzută. Lumby și Coleman (2007 : 59) îl citează pe King (2004 : 73) și noțiunea de „rasism inconștient” care „acceptă tacit norme și privilegiile dominante albe”. Bush și Moloi (2008) afirmă că profesorii din minoritatea etnică neagră (MEN) au mult mai puține șanse să fie promovați în poziții de leadership decât profesorii albi. Cercetarea lui Powney și a colaboratorilor săi (2003) desfășurată în Anglia arată că 52 % dintre profesorii MEN rămân la catedră comparativ cu 29 % femei albe și 35 % bărbați albi.

Numeroase studii (e.g., Powney *et al.*, 2003; Bush *et al.*, 2006; 2007) identifică barierele ce apar în înaintarea MEN la fiecare nivel de studiu în Anglia, inclusiv faptul că nu sunt încurajați să se înscrie la cursuri de formare profesională în domeniul conducerii, că se confruntă cu atitudini rasiste în timpul cursurilor, au experiențe neplăcute în procesul de selecție și alți dificultăți după numire. În mod similar, Bush și Moloi (2007) raportează disconfortul liderilor de culoare din Africa de Sud care lucrează în școli cu au fost anterior doar pentru albi, unde atitudinile rasiste există și după 13 ani de la alegerea primului guvern democratic. Moloi și Bush (2008) concluzionează că liderii MEN au nevoie de încurajare și de pregătire, în paralel cu un proces de recrutare și practici de selecție schimbate, dacă se dorește ca profilul de leadership să fie adecvat diversității din școli și comunități.

Teoriile de management și leadership educațional au acordat puțină atenție aspectelor legate de diversitate, dar discuțiile din celelalte capitole vor arăta cum teoriile ar putea sau ar trebui să fie adaptate pentru a deveni adecvate și diversitatea în creștere din contextul școlii.

Modele de management educațional: introducere

Numeroase teorii ale managementului educațional au fost prezentate de diverși autori. Aceste perspective se suprapun în anumite aspecte. O dificultate sporă

este dată de faptul că modele similare au nume diferite sau, în anumite cazuri, același termen este folosit pentru a denumi abordări distincte. Un anumit grad de integrare a acestor teorii este necesar pentru ca ele să fie prezentate într-o manieră clară și distinctă. Cuthbert (1984) explică de ce există o lipsă a clarității :

Studiul managementului în educație este o preocupare ecletică. S-au împrumutat modele dintr-o mare varietate de discipline și, în puține cazuri, s-au extins pentru a explica în mod specific caracteristicile unice ale instituțiilor educaționale. Pentru a cuprinde varietatea de modele disponibile avem nevoie de anumite clasificări și categorii ce ne permit abordarea diferitelor idei într-o ordine logică (*ibid.* : 39).

Abordarea teoriei adoptate în această carte are anumite similități cu prezentarea lui Cuthbert (1984) a modelelor în cinci grupe distincte. Categoriile lui Cuthbert sunt analitico-raționale, pragmatico-raționale, politice, modele ce evidențiază ambiguitatea și modele fenomenologice și interacționiste. Ultimele trei grupe sunt la fel cu cele trei modele discutate în acest text, deși prefer termenul *subiectiv*, și nu *fenomenologic* sau *interacționist*. Cuthbert compară modelele sale în următorii termeni :

- nivelul de concordanță între oamenii din organizație în privința obiectivelor eforturilor lor ;
- diferite idei despre cum poate și trebuie să fie evaluată performanța ;
- diferite idei despre conceptul și sensul structurii organizaționale.

Două criterii folosite de Cuthbert sunt asemănătoare cu două dintre cele patru elemente principale folosite în acest text pentru a distinge între modele.

Mai mulți autori au ales să prezinte teoriile în grupe sau mulțimi distincte, însă opiniile lor diferă prin modelele alese, accentul pus pe diferitele abordări și terminologia folosită pentru a le descrie. Două dintre cele mai cunoscute sunt cele ale lui Bolman și Deal (1997) și cel al lui Morgan (1997).

- Bolman și Deal (1997) ; patru „perspective sau cadre” : structural, al resursei umane, politic, simbolic.
- Morgan (1997) ; opt imagini sau metafore ale organizațiilor – ca mașini, organisme, creiere, culturi, sisteme politice, închisori psihice, flux și transformare, instrumente de dominație.

În această carte, principalele teorii sunt clasificate în șase modele principale de management educațional. Deși această împărțire diferă de categorizarea altor autori, acestor modele li se acordă o atenție sporită în literatura de

management educațional și au fost verificate empiric în sistemul educațional din Marea Britanie. Cele șase teorii sunt ilustrate pe larg prin exemple de practică luate din școlile primare, școlile gimnaziale și liceele din Anglia și Țara Galilor și din multe alte țări.

Cele șase modele sunt :

- formal ;
- colegial ;
- politic ;
- subiectiv ;
- ambiguu ;
- cultural.

În prima ediție a acestei cărți, numai cinci modele au fost identificate. Un capitol despre modelul cultural a fost adăugat celei de-a doua ediții datorită importanței în creștere a acestei abordări în literatură și deoarece s-au făcut cercetări empirice în școlile din Marea Britanie și în alte zone vorbitoare de limbă engleză.

Analiza modelelor

Analiza acestor șase modele include considerarea a patru elemente majore în distingerea teoriilor. Aceste criterii sunt, după cum urmează :

1. Nivelul de concordanță asupra *scopurilor* sau obiectivelor instituției. Cheng (2002 : 51) arată că orientarea scopurilor este unul dintre cei doi factori comuni în numeroasele definiții ale leadershipului. Teoriile diferă în sensul că unele evidențiază țintele organizaționale, în timp ce altele se concentrează asupra scopurilor individuale. Anumite modele caracterizează concordanța asupra obiectivelor, însă altele subliniază conflictul cu privire la scopuri sau indică dificultățile definirii scopurilor în cadrul organizațiilor educaționale.
2. Sensul și validitatea *structurilor* în cadrul instituțiilor educaționale. Hoyle (1986) se referă la două dimensiuni-pereche, a oamenilor și a structurii. O evidențiere a structurii conduce la ideea că indivizii sunt definiți prin rolul lor, în timp ce concentrarea asupra oamenilor conduce la ideea că personalitatea este predominantă în determinarea comportamentului. Conform unor teoreticieni, structura este un fapt obiectiv, în timp ce alții cred că este creația subiectivă a indivizilor din organizație. Un alt grup afirmă că structura este supusă negocierii și disputei între membri, în timp

ce alții cred că este una dintre caracteristicile ambigue ale școlilor și colegiilor.

3. Relația dintre instituție și *mediul* său exterior. Evoluția către școlile cu management autonom, discutată în capitolul 1, mărește importanța relațiilor pe care personalul și conducerea trebuie să le aibă cu o varietate de grupuri externe și indivizi. Natura acestor relații externe este un element-cheie în diferențierea modulelor. Anumiți autori consideră că directorul sau liderul este singurul sau principalul contact cu lumea din exterior, în timp ce alții sugerează o paletă mai largă de contacte. Legăturile pot fi considerate ca având în principal un caracter de cooperare sau ca fiind politice, existând un conflict între instituție și exterior. Alte abordări evidențiază ambiguitatea acestor relații.

4. Cele mai adecvate strategii de *leadership* pentru instituțiile educaționale. Analizii privesc în diferite moduri natura leadershipului educațional, conform teoriilor pe care le adoptă. Unii consideră că directorii preiau conducerea în stabilirea obiectivelor și în luarea deciziilor, în timp ce alții consideră directorul o parte a unui sistem participativ. Anumite abordări evidențiază conflictul din interiorul instituțiilor și subliniază rolul de negociator al directorului, în timp ce altele indică limitările unui leadership activ în cadrul unor instituții ambigue.

Dat fiind interesul sporit pentru conceptul de *leadership educațional* de la momentul apariției celei de-a doua ediții a acestui volum, subiectul va fi discutat pe larg în cadrul acestei ediții. Principalele teorii de leadership sunt introduse mai jos și vor fi abordate împreună cu cele șase modele de management, pentru a demonstra legăturile dintre aceste concepte înrudite.

Aceste patru criterii ajută la evidențierea diferențelor majore dintre abordările diferitelor modele și la sublinierea faptului că teoriile sunt normative și selective. În capitolele următoare vom examina aceste interpretări diferite ale naturii leadershipului și a managementului din școli și colegii.

Modele de leadership educațional: introducere

Ca și în cazul managementului educațional, vasta literatură despre leadership a generat un număr de modele diferite ce concurează unul cu altul. Unii autori au urmărit să adune diferitele concepții într-un număr de teme mai largi sau „tipologii”. Cea mai cunoscută dintre acestea este cea a lui Leithwood, Jantzi și Steinbach (1999), care identifică șase „modele” în urma examinării minuțioase

a 121 de articole în cinci jurnale internaționale. Bush și Glover (2002) au extins această tipologie la opt modele. Tabelul 2.1 elaborează aceste tipologii pentru a identifica 10 modele de leadership și pentru a le pune față în față cu cele șase modele de management

Tabelul 2.1. *Tipologia modelelor de management și leadership*

Modelul de management		Modelul de leadership	
Formal		Managerial	
Colegial		Participativ	
		Transformațional	
		Distribuit	
Politic		Tranzacțional	
Subiectiv		Postmodern	
		Emoțional	
De ambiguitate		Circumstanțial	
Cultural		Moral	
		Al instruirii	

Sursa: adaptat după Bush și Glover, 2002.

Leadershipul instruirii, deseori descris ca fiind leadership centrat pe învățare, nu se leagă de niciun model de management, deoarece se concentrează asupra direcției influențării, învățării și predării, și nu asupra naturii proceselor de influență. Acest model a fost discutat în capitolul 1, iar celelalte nouă modele de leadership vor fi abordate în cadrul modelului de management specific în următoarele capitole. Modelele din tabelul 2.1 nu sunt exhaustive. Într-un singur volum asupra leadershipului (Davies, 2004), alte șapte categorii sunt identificate:

- Leadership strategic;
- Leadership invitațional;
- Leadership etic;
- Leadership constructivist;
- Leadership poetic și politic;
- Leadership antreprenorial;
- Leadership sustenabil.

Aceste modele cresc complexitatea teoriilor de leadership și demonstrează natura contestată a acestei arii. Conceptele vor fi abordate atunci când va fi cazul în următoarele capitole, însă structura cărții se bazează pe modelele din tabelul 2.1

Bibliografie

- Al-Khalifa, E. (1992), „Management by halves: women teachers and school management”, în N. Bennett, M. Crawford și C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Bolman, L.G., și Deal, T.E. (1997), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyd, W. (1992), „The power of paradigms: reconceptualizing educational policy and management”, *Educational Administration Quarterly*, 28 (4): 504-528.
- Bush, T. (1999), „Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s”, *Educational Management and Administration*, 27 (3): 239-252.
- Bush, T., și Glover, D. (2002), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: NCSL.
- Bush, T., și Moloi, K.C. (2007), „Race, racism and discrimination in school leadership: evidence from England and South Africa”, *International Studies in Educational Administration*, 35 (1): 41-59.
- Bush, T., și Moloi, K.C. (2008), „Race and racism in leadership development”, în J. Lumby, G. Crow și P. Pashiardis (eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, New York: Routledge.
- Bush, T., Glover, D., și Sood, K. (2006), „Black and minority ethnic leaders in England: a portrait”, *School Leadership and Management*, 26 (3): 289-305.
- Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., și Sood, K. (2007), *Diversity and the National Professional Qualification for Headship*, Nottingham: NCSL.
- Cheng, Y.C. (2002), „Leadership and strategy”, în T. Bush și L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Coleman, M. (2002), *Women as Headteachers: Striking the Balance*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Coleman, M., Qiang, H., și Li, Y. (1998), „Women in educational management in China: experience in Shaanxi province”, *Compare*, 28 (2): 141-154.
- Copland, M., Darling-Hammond, L., Knapp, M., McLaughlin, M., și Talbert, J. (2002), *Leadership for Teaching and Learning: A Framework for Research and Action*, aprilie, New Orleans: American Educational Research Association.
- Cuthbert, R. (1984), *The Management Process, E324 Management in Post-Compulsory Education, Block 3, Part 2*, Buckingham: Open University Press.
- Davies, B. (2004), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman.
- Davies, J.L., și Morgan, A.W. (1983), „Management of higher education in a period of contraction and uncertainty”, în O. Boyd-Barrett, T. Bush, J. Goodey, I. McNay și M. Preedy (eds.), *Approaches to Post-School Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.

- Davies, L. (1990), *Equity and Efficiency? School Management in an International Context*, Londra: Falmer Press.
- Day, C. (2003), „The changing learning needs of heads: building and sustaining effectiveness”, în A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves și C. Chapman (eds.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londra: Routledge-Falmer.
- Ellstrom, P.E. (1983), „Four faces of educational organisations”, *Higher Education*, 12: 231-241.
- Enderud, H. (1980), „Administrative leadership in organised anarchies”, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3): 235-253.
- English, F. (2002), „Cutting the Gordian Knot of educational administration: the theory-practice gap”, *The Review*, 44 (1): 1-3.
- Fullan, M. (1996), „Leadership for change”, în K. Leithwood, J. Chapman, D. Corsan, P. Hallinger și A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, vol. 2, Dordrecht și Londra: Kluwer.
- Glaser, B.G., și Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Londra: Weidenfeld and Nicolson.
- Gray, H. (1989), „Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles”, în C. Riches și C. Morgan (eds.), *Human Resource Management in Education*, Buckingham: Open University Press.
- Griffiths, D. (1997), „The case for theoretical pluralism”, *Educational Management and Administration*, 25 (4): 371-380.
- Hall, V. (1993), „Women in educational management: a review of research in Britain”, în J. Ouston (ed.), *Women in Educational Management*, Harlow: Longman.
- Hall, V. (1999), „Gender and education management: duel or dialogue?”, în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter și P. Ribbins (eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2003), „The changing context of leadership: research, theory and practice”, în A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves și C. Chapman (eds.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londra: Routledge-Falmer.
- Holmes, M., și Wynne, E. (1989), *Making the School an Effective Community: Belief, Practice and Theory in School Administration*, Lewes: Falmer Press.
- House, E.R. (1981), „Three perspectives on innovation”, în R. Lehning și M. Kane (eds.), *Improving Schools: Using What We Know*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, E., și Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.
- Hughes, M. (1985), „Theory and practice in educational management”, în M. Hughes, P. Ribbins și H. Thomas (eds.), *Managing Education: The System and the Institution*, Londra: Holt, Rinehart and Winston.

- Hughes, M., și Bush, T. (1991), „Theory and research as catalysts for change”, în W. Walker, R. Farquhar și M. Hughes (eds.), *Advancing Education* : School Leadership in Action, Londra : Falmer Press.
- King, J. (2004), „Dysconscious racism : Ideology, identity, and the miseducation of teachers”, în G. Ladson-Billings și D. Gillborn (eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, Abingdon : Routledge-Falmer.
- Leithwood, K., Jantzi, D., și Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.
- Lumby, J., și Coleman, M. (2007), *Leadership and Diversity : Challenging Theory and Practice in Education*, Londra : Sage.
- Moorosi, P. (2007), „Creating linkages between private and public : challenges facing women principals in South Africa”, *South African Journal of Education*, 27 (3) : 507-521.
- Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Newbury Park, CA : Sage.
- Ozga, J. (1993), *Women in Educational Management*, Buckingham : Open University Press.
- Powney, J., Wilson, V., Hall, S. et al. (2003), *Teachers' Careers : The Impact of Age, Disability, Ethnicity, Gender and Sexual Orientation*, Londra : DFES.
- Purvis, M.T. (2007), „School improvement in a small island developing state : The Seychelles”, lucrare de doctorat nepublicată, University of Warwick.
- Shakeshaft, C. (1987), *Women in Educational Administration*, Newbury Park, CA : Sage.
- Sinkins, T. (1999), „Values, power and instrumentality : theory and research in education management”, *Educational Management and Administration*, 27 (3) : 267-281.
- Southworth, G. (2004), „Learning-centred leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of Schools Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Theodossin, E. (1983), „Theoretical perspectives on the management of planned educational change”, *British Education Research Journal*, 9 (1) : 81-90.
- Waite, D. (2002), „The «paradigm wars» in educational administration : an attempt at transcendence”, *International Studies in Educational Administration*, 30 (1) : 66-81.
- Wallace, M., și Hall, V. (1994), *Inside the SMT : Teamwork in Secondary School Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Capitolul 3

Modelele formale

Caracteristicile principale ale modelelor formale

„Modelul formal” este o sintagmă folosită pentru a acoperi un număr de abordări similare, dar nu identice. Termenul „formal” este folosit pentru că aceste teorii evidențiază elementele oficiale și structurale ale organizațiilor. Există o preocupare pentru urmărirea obiectivelor instituționale prin abordări raționale. Definiția sugerează mai jos încorporează principalele caracteristici ale acestor perspective.

Modelele formale presupun că organizațiile sunt sisteme ierarhice, în care managerii folosesc metode raționale pentru a urmări scopuri stabilite. Directorii au autoritatea legitimată de poziția formală din cadrul organizației și sunt răspunzători în fața organismelor care o susțin în privința activităților instituției.

Numeroasele modele formale au câteva caracteristici comune :

1. Ele tind să trateze organizațiile ca *sisteme*. Un sistem conține elemente între care există legături organizaționale clare. În cadrul școlilor sau colegiilor, de exemplu, între departamente și alte subunități există legături sistemice.
2. Modelele formale dau importanță *structurii oficiale* a organizației. Structurile formale sunt deseori reprezentate prin diagrame organizaționale ce arată modelul autorizat de relaționare între membrii instituției. Modelele structurale nu reflectă în mod adecvat multe dintre contactele informale din cadrul școlilor și colegiilor, însă ajută la reprezentarea aspectelor instituționale mai stabile și oficiale.
3. În modelele formale, structurile oficiale ale organizației tind să fie *ierarhice*. Diagramele organizaționale evidențiază relațiile pe verticală dintre cadre. În școlile gimnaziale, personalul este responsabil în fața șefilor de departament, care la rândul lor sunt răspunzători în fața directorilor și conducerii pentru

activitățile departamentului lor. Această ierarhie reprezintă deci un mod prin care liderii își pot conduce colectivul.

4. Toate abordările formale consideră, de obicei, școlile și colegiile ca fiind organizații ce *urmăresc obiective*. Instituția este văzută ca având scopuri oficiale, care sunt acceptate și urmărite de membrii organizației. Cheng (2002 : 52) afirmă că dezvoltarea și îndeplinirea scopurilor este unul dintre cele două elemente principale ale leadershipului : „Alegerea scopurilor, crearea sensurilor, direcționarea acțiunilor, eliminarea ambiguității și incertitudinii și atingerea scopurilor fac de asemenea parte din nucleul activităților de leadership în educație”. Mai mult, scopurile sunt alese în cadrul unei viziuni mai largi asupra viitorului dorit pentru școală (Beare *et al.*, 1989).

5. Modelele formale presupun că deciziile manageriale sunt luate în urma unui proces *rațional*. În mod obișnuit, toate opțiunile sunt considerate și evaluate din punctul de vedere al obiectivelor organizației. Cea mai adecvată alternativă este apoi aleasă pentru a permite atingerea obiectivelor. Esența acestei abordări este că procesul de luare a deciziilor este considerat un proces obiectiv, detașat și intelectual.

6. Abordările formale prezintă *autoritatea* liderilor ca fiind, în mod esențial, produsul pozițiilor oficiale din cadrul organizației. Directorii au autoritate asupra altor membri ai colectivului datorită rolului lor formal în cadrul școlii sau colegiului. Puterea lor este considerată pozițională și se manifestă doar cât aceștia ocupă funcțiile respective.

7. În modelele formale există o preocupare pentru *răspunderea* organizației în fața celor care o susțin. Majoritatea școlilor din Anglia sunt răspunzătoare în fața autorităților locale (AL) și a organelor de conducere. Ele sunt, de asemenea, răspunzătoare în fața autorităților naționale de inspecție, în fața Oficiului Standardelor în Educație (Office for Standards in Education - OFSTED). În multe sisteme centralizate, directorii de școli raportează în fața ministerelor educației naționale sau regionale. În sistemele de management autonom, directorii și conducătorii sunt răspunzători în fața consilierilor de administrație care au responsabilități sporite pentru managementul finanțelor și resurselor umane.

Aceste șapte caracteristici de bază sunt prezente într-o mai mare sau mai mică măsură în fiecare teorie, iar toate compun modelele formale. Acestea sunt :

- modelele structurale ;
- modelele sistemice ;

- modelele birocratice ;
- modelele raționale ;
- modelele ierarhice.

Aceste teorii diferite se suprapun de multe ori și principalele lor elemente caracteristice sunt deseori foarte similare, în ciuda denumirilor distincte. Există diferențe în evidențierea anumitor aspecte, însă componentele centrale apar în majoritatea teoriilor.

Modelele structurale

Structura se referă la dimensiunea formală a relațiilor dintre oameni din cadrul organizației. Exprimă modurile în care indivizii relaționează unii cu ceilalți pentru a îndeplini scopurile organizaționale (Bush, 1997 : 45).

Modelele structurale subliniază primatul structurii organizaționale, însă elementele-cheie sunt compatibile cu caracteristicile centrale ale oricărui model formal. Bolman și Deal (1991 : 48) afirmă că perspectiva structurală este bazată pe un nucleu de șase ipoteze :

1. Organizațiile există în primul rând pentru a îndeplini scopuri stabile.
2. Un model structural poate fi creat și implementat pentru orice organizație și circumstanțele particulare ale acesteia.
3. Organizațiile funcționează mai eficient în momentul în care tulburările de mediu și preferințele personale sunt limitate de norme și rațiune.
4. Specializarea permite un nivel mai ridicat de expertiză și performanță individuală.
5. Coordonarea și controlul sunt esențiale pentru eficacitate.
6. Problemele organizaționale își au de obicei originea în structurile nepotrivite sau sistemele inadecvate și pot fi rezolvate prin restructurare sau crearea de noi sisteme.

Ipotezele structurale identificate de Bolman și Deal, inclusiv orientarea scopurilor, raționalitatea, exercitarea autorității și referința la sisteme, corespund caracteristicilor centrale ale modelelor formale discutate anterior.

Modelele structurale sunt deseori exprimate în termeni de nivel organizațional. Astfel, cinci niveluri principale pot fi identificate :

1. *Nivelul central*, incluzând autoritățile naționale, regionale sau statale și unitatea oficială născută de acestea, toate având responsabilitate în planificarea globală, în alocarea resurselor și monitorizarea standardelor.
2. *Nivelul local*, incluzând autoritățile locale și districte, care sunt responsabile de interpretarea politicilor guvernului și, deseori, de administrarea sistemului educațional.
3. *Instituția* – școli, colegii, universități și alte organizații educaționale.
4. *Subunități*, cum ar fi departamente sau catedre din cadrul colegiilor sau universităților și departamente și unități de consiliere în școli.
5. *Nivelul individual* – profesori, studenți sau elevi și personalul auxiliar (adaptat după Becher și Kogan, 1992 : 9).

În secolul al XXI-lea, noi forme de organizare, ce nu se pliază în totalitate structurii pe cinci niveluri identificate mai sus, au devenit vizibile. Mai mult, școlile încep să fie implicate în rețele sau grupuri din comunitatea locală (Townsend, 2010). Aceste rețele nu fac parte din structura formală, însă apar în mod organic, cu sau fără stimuli externi, pentru a satisface nevoi specifice sau emergente ale școlilor implicate. În plus, școlile din Anglia, de exemplu, sunt legate prin mai multe structuri formale, cum ar fi federațiile, unde caracterul lor individual devine neclar prin conducerea comună și aranjamentele la nivelul leadershipului (Bush *et al.*, 2009).

Structurile școlilor și colegiilor sunt de obicei ilustrate ca fiind pe verticală și ierarhice. Evetts (1992), de exemplu, subliniază natura ierarhică a structurilor din școli și autoritatea directorului. De asemenea, structurile din colegiile din Anglia au fost în mod tradițional ierarhice și Hall (1994) afirmă că structura departamentală, piramidală a fost dominantă în colegii timp de 30 de ani. Lumby (2001) spune că în secolul al XXI-lea multe colegii adoptă diferite metafore pentru structură, incluzând „pomul de Crăciun”, „o imagine mai puțin puternică decât o piramidă” (*ibid.* : 91-92) și o serie de cercuri concentrice. Totuși, ea concluzionează că „un anumit nivel de ierarhizare birocratică va exista mereu” (*ibid.* : 92).

Structurile nu sunt inevitabil ierarhice. Cele aparent ierarhice ar putea fi folosite pentru a facilita delegarea și participarea în cadrul procesului de luare a deciziilor. Asta se poate întâmpla, de exemplu, când bugetele sunt delegate departamentelor.

Reziliența structurii

Este ușor să clasăm structurile organizaționale ca fiind prezentări rigide, prea formale ale relațiilor din cadrul instituțiilor educaționale. Porter (2006) afirmă că structurile instituționale au un impact scăzut sau chiar inexistent asupra angrenării și dezvoltării elevului. Toate școlile și colegiile se bucură de contacte informale, ce nu sunt reprezentate pe o diagramă organizațională, iar interesul în creștere față de leadership la nivelul profesorului și față de formele distribuite de leadership (Harris, 2004) sugerează că aranjamente mai fluide și mai flexibile își fac apariția în școli. Deși structurile piramidale pot fi în continuare observate în anumite țări, ele reprezintă numai o parte din activitatea de leadership din majoritatea școlilor. De asemenea, ele pot ascunde stiluri diferite de management. Totuși, structurile rămân o influență puternică asupra naturii și direcției dezvoltării din cadrul instituțiilor. Indivizii sunt numiți în anumite poziții, ceea ce tinde să influențeze, dacă nu chiar să determine natura relațiilor lor profesionale. Cum a clarificat Clark (1983 : 114), „structurile academice nu se dau pur și simplu la o parte sau sunt înlăurate : ceea ce este deja condiționează ceea ce urmează să fie. Influența puternică a istoriei se simte în structurile și convingerile pe care dezvoltarea le-a determinat”. Gaziel (2003) arată că structura este un prezicător important al eficacității managementului directorilor, însă are o influență mai mică asupra rolului lor de leadership.

Modelele sistemice

Teoriile sistemelor evidențiază unitatea și integritatea organizației și se concentrează asupra interacțiunii dintre părțile ei componente și mediul extern. Aceste modele subliniază unitatea și *coerența* organizației. Se presupune că școlile și colegiile au integritate, ca instituții primare. Membrii organizației și cei din exteriorul ei recunosc școala ca fiind o entitate importantă. Personalul și studenții pot avea sentimentul că „aparțin” locului unde predau sau învață. Totuși, există pericole în concentrarea excesivă asupra organizației în defavoarea oamenilor din interiorul ei, deoarece apare riscul de a atribui caracteristici umane școlii sau colegiului. Greenfield (1973) a fost cel mai tranșant critic al acestei tendințe de a defini organizațiile, așa cum vom vedea în capitolul 6.

Abordările sistemice au în comun cu alte modele formale preocuparea pentru *obiectivele* organizaționale convenite. Se presupune că întregul sistem are obiective susținute de membrii lui. Se pornește de la premisa că instituția dezvoltă politici pentru a urmări aceste obiective și că măsoară eficacitatea

acestor politici. Teoriile sistemelor minimalizează sau ignoră posibilitatea ca obiectivele să fie contestate sau ca indivizii să aibă scopuri independente de obiectivele formale ale organizației.

Modelele sistematice evidențiază conceptul de *graniță* a sistemului. Această graniță este un element esențial al definirii sistemului, deosebind organizația și membrii ei de mediul extern:

Mediul extern este deseori văzut ca fiind tot ce se află în afara granițelor organizației, deși granițele sunt deseori neclare și trasate vag. Mediul extern este cel care oferă materia primă a organizației și el este cel care primește produsul prelucrat al organizației (...). Școlile primesc studenții din comunitate, apoi absolvenții se întorc în comunitate (Bolman și Deal, 1989 : 24).

O'Shea (2007) argumentează că sistemele au devenit mai complexe datorită diversității în creștere a studenților, accentului sporit pe colaborare și dorinței de a înlocui metodele simple de predare de tipul „livrare”. El afirmă că aceste sisteme mai complexe sunt totodată mai vulnerabile în fața eșecului. Aranjamentele colaborative sunt în concordanță cu teoria sistemelor deschise.

Sisteme deschise sau închise

Teoriile sistematice sunt deseori împărțite în *deschise* sau *închise* în termeni de relații ale organizației cu mediul ei extern. Sistemele închise tind să minimalizeze tranzațiile cu mediul extern și pun puțin preț pe opinia externă în determinarea scopurilor și activităților organizației. Presupunerea structurală ale lui Bolman și Deal (1991), menționate anterior, implică o abordare a „sistemelor închise” :

Aceste presupuneri zugrăvesc organizațiile ca sisteme relativ închise, ce urmăresc scopuri destul de explicite. Asemenea condiții fac ca organizațiile să poată opera rațional, cu un nivel ridicat de siguranță, predictibilitate și eficiență. Organizațiile, dependente într-o mare măsură de mediul extern, sunt în continuu vulnerabile la influențele sau interferențele externe. Pentru a reduce această vulnerabilitate, o varietate de mecanisme structurale sunt create pentru a proteja activitățile centrale de fluctuație și incertitudine (Bolman și Deal, 1991 : 48-49).

Schimbarea către managementul autonom din multe țări și cerința asociată de a colabora cu multe grupuri și indivizi au făcut ca menținerea unei abordări de sistem închis să fie mai dificilă. Boyd (1999 : 286), referindu-se la Statele

Unite, afirmă că perspectiva sistemelor închise „a fost inadecvată pentru înțelegerea sau abordarea celor mai presante probleme ale administratorilor de școli (...)”. Picând testul relevanței practice, modelul sistemului închis a fost abandonat și a început căutarea unor modele mai folosite.

Teoria alternativă este cea a „sistemelor deschise”, ce presupune granițe permeabile și o relație interactivă, în două sensuri, între școli și colegii și mediu extern. Hoy și Miskel (1987 : 29) afirmă că „sistemele din școli sunt acur considerate sisteme deschise, care trebuie să se adapteze condițiilor ce se schimbă în mediul extern pentru a fi eficiente și pentru a supraviețui, pe termen lung”.

Sistemele deschise încurajează schimburile cu mediul extern, pentru răspunde influențelor externe și pentru a căuta susținere în realizarea obiectivelor organizației. În educație, teoria sistemelor deschise vizează relația dintr instituție și grupurile externe, cum ar fi părinții, angajații și autoritățile locale care se ocupă de educație. În acest model, școlile și colegiile au legătur numeroase peste granița tot mai permeabilă, însă și sunt capabile să influențeze mediul lor extern și nu doar să răspundă la cerințele externe.

Instituțiile educaționale sunt foarte diferite ca trăsături în virtutea căror pot fi încadrate în sisteme închise sau deschise. Colegiile din Anglia au legături vitale și extinse cu angajații, care sponsorizează studenții cu anumite cursuri *part-time* sau *full-time*, și cu Consiliile pentru Învățare și Competențe (Learnin and Skills Councils), ce determină nivelul lor de finanțare. Majoritatea școlilor ar putea fi de asemenea considerate sisteme deschise, datorită interacțiunilor constante cu diferite grupuri și indivizi din vecinătatea lor. Unele școli și anumite universități, care se bucură de o bună reputație și nu sunt în situații de a concura pentru a avea studenți, ar putea fi îndeajuns de impenetrabil influențelor externe pentru a fi considerate sisteme închise.

Distincția dintre sisteme deschise și închise este mai neclară în practică decât în teorie. Ar fi mai util să ne gândim la un tot unitar decât la o distincție clară între două părți opuse. Toate școlile și colegiile interacționează într-o anumită măsură cu mediul extern, însă cu cât instituția este mai dependentă de grupurile externe, cu atât este probabil mai „deschisă”.

Reformele educaționale din ultimii 20 de ani, din Marea Britanie și alți țări, au sporit proeminența modelului de sistem deschis. Școlile concurează pentru elevi și veniturile lor sunt strâns legate de nivelul de recrutare. Pentru a fi atractive pentru potențialii părinți, este important ca ele să corespundă cerințelor acestora. Astfel, se poate permeabiliza granița dintre școală și părinți, iar politicile și prioritățile școlii pot fi influențate de alții. Gruparea școlilor în rețele informale este un exemplu contemporan de sistem deschis profesorii lucrând împreună pentru rezolvarea problemelor comune.

Teoreticienii sistemelor sunt de părere că organizațiile pot fi caracterizate prin părți ce interacționează pentru a îndeplini obiective sistemice. Totuși, este nevoie de atenție în atribuirea acestor calități școlilor și colegiilor, care sunt organizații umane complexe. Școlile nu funcționează similar unor mașini cu o tehnologie înaltă, însă o anumită integrare a activităților lor este de dorit și aceasta dă o anumită credibilitate modelului sistemic.

Modelele birocratice

Modelul birocratic este probabil cel mai important model formal. Există o literatură consistentă despre aplicabilitatea lui în școli și colegii. Este deseori folosit pentru a defini caracteristici generice pentru organizațiile formale. Versiunea „pură” a modelului birocratic este puternic asociată cu munca lui Weber, care afirmă că, în organizațiile formale, birocratia este cea mai eficientă formă de management:

Tipul pur birocratic de administrare a organizației (...) este, din perspectivă tehnică, capabil să atingă cel mai ridicat nivel de eficiență și este, în acest sens, cel mai rațional mod de a executa controlul imperativ asupra oamenilor. Este superior oricărei alte forme prin precizie, stabilitate, prin rigurozitatea disciplinei și siguranța sa (Weber, 1989: 16).

Birocratia descrie așadar o organizație formală care caută eficiență maximă prin abordări raționale ale managementului. Principalele ei caracteristici sunt după cum urmează:

1. Subliniază importanța *structurii autorității ierarhice*, cu trepte formale între diferitele trepte. Această structură piramidală este bazată pe autoritatea legală învestită în oficialii de pe scara ierarhică. Persoanele în funcție sunt responsabile în fața superiorilor pentru ceea ce țin de desfășurarea satisfăcătoare a activității lor. Astfel, în instituțiile educaționale, profesorii sunt răspunzători în fața directorului.
2. La fel ca și în celelalte modele formale, abordarea birocratică evidențiază *orientarea scopurilor* organizației. Instituțiile au anumite scopuri clar schitate de oficialii din vârful piramidei. În colegii sau școli, scopurile sunt determinate în mare parte de director sau conducător și sunt aprobate fără discuții de personal.
3. Modelul birocratic sugerează o *diviziune a muncii*, personalul specializându-se pentru anumite sarcini pe baza expertizei. Structura departamentală din

școlile gimnaziale este o manifestare evidentă a diviziunii muncii, cu specialiști care predau în arii diferite ale curriculumului. În această privință, școlile primare englezești nu seamănă cu birocratiile, deoarece personalul implicat este reprezentat de obicei de învățătorii la clasă, care lucrează cu o singură grupă de copii în majoritatea timpului.

4. În birocratii, deciziile și comportamentul sunt guvernate de *reguli și regulamente*, și nu de inițiativa personală. Școlile au de obicei reguli pentru a reglementa comportamentul elevilor și instrumente birocratice, cum ar fi îndrumătoare, pentru a ghida comportamentul profesorilor. Aceste reguli și-ar putea extinde aria de aplicare până la principalele probleme ale predării și învățării. În Africa de Sud, „profesorii (...) au fost supuși unor reglementări birocratice aspre, în special în ceea ce țin de curriculum” (Sebakwane, 1997: 397). În multe sisteme centralizate, inclusiv Grecia, controlul birocratic merge până la selectarea manualelor din școli (Bush, 2001). Sandholtz și Scribner (2006) afirmă că reglementările și controlul birocratic tot mai extins subminează dezvoltarea profesională a profesorilor.

5. Modelele birocratice evidențiază relațiile *impersonale* dintre angajați și cu clienții. Neutralitatea este introdusă pentru a minimaliza impactul individualității asupra procesului de luare a deciziilor. Școlile bune depind, într-o anumită măsură, de calitatea relațiilor personale dintre profesori și elevi, iar acest aspect al birocratiei are o influență scăzută în multe școli. Totuși, atunci când membri ai colectivului au nevoie să-și programeze o întâlnire cu conducerea, aceasta poate fi considerată un exemplu de birocratie.

6. În birocratii, recrutarea și progresul în carieră al personalului sunt determinate de *merit*. Numirile sunt făcute pe baza calificărilor și experienței și promovarea depinde de expertiza demonstrată în poziția prezentă și cele anterioare. Școlile și colegiile îndeplinesc acest criteriu, în sensul că proceduri competitive formale sunt folosite pentru numirea personalului și pentru promovarea în anumite posturi. Promovările interne depind, totuși, de recomandarea directorului sau a conducătorului și nu pot fi un proces formal.

Aplicarea modelului birocratic în educație

Toate organizațiile mari conțin anumite elemente birocratice, iar acest lucru este valabil și pentru instituțiile educaționale:

Școlile și colegiile pot avea multe caracteristici birocratice, incluzând structura ierarhică pe a cărei treaptă superioară se află directorul. Profesorii se specializează pe baza expertizei în școlile gimnaziale și colegii și, tot mai mult, în școlile primare.

Sunt multe reguli pentru elevi și personal, a căror viață la serviciu este în mare parte dictată de „tirania orarului”. Directorii și personalul din conducere sunt responsabili pentru activitățile școlii sau colegiului în fața consiliului de administrație și în fața părților interesate externe. Parțial datorită acestor motive, teoriile birocratice se regăsesc în mare parte în literatura dedicată managementului educațional (Bush, 1994 : 36).

Recunoașterea faptului că birocrăția se aplică în multe aspecte ale educației este atenuată de temerile că procedurile ei devin o influență prea dominantă asupra modului de operare al școlilor și colegiilor. Există teama că birocrăția poate deveni rațiunea de a fi a organizației, în loc ca aceasta să fie subordonată scopurilor educaționale.

Birocrăția este modelul preferat pentru multe sisteme educaționale, incluzând Republica Cehă (Svecova, 2000), China (Bush *et al.*, 1998), Grecia (Kavouri și Ellis, 1998), Israel (Gaziel, 2003), Polonia (Klus-Stanska și Olek, 1998), Seychelles (Purvis, 2007), Africa de Sud (Sebakwane, 1997), Slovenia (Becaj, 1993) și mare parte din America de Sud (Newland, 1995). Doi dintre acești autori indică anumite puncte slabe ale birocrăției în educație :

Centralizarea și birocrăția excesivă, care continuă să existe [în America de Sud] în ciuda reformelor ce au avut loc, afectează eficacitatea sistemului (Newland, 1995 : 113).

Statul grec ar trebui să înceapă să urmărească restructurarea organizării școlilor. Mai puțină complexitate, formalitate și centralizare a sistemului și mai mult profesionalism și autonomie a profesorilor și directorilor ar fi benefice (Kavouri și Ellis, 1998 : 106).

Aceste citate sugerează că, probabil, birocrăția este modelul preferat în sistemele educaționale centralizate, deoarece aparatul birocratic este mecanismul folosit pentru a controla nivelurile subordonate în ierarhie, inclusiv școlile. Cercetarea lui Gamage (2006) din Victoria, Australia, sugerează că orientarea către un management la fața locului a facilitat controlul și a îmbunătățit calitatea și inovarea. „Când este comparat cu ceea ce s-a întâmplat în timpul modelului centralizat, birocratic, MNS [managementul la nivelul școlii] a creat școli mai autonome, mai flexibile, de o mai bună calitate și mai eficiente” (*ibid.* : 27). Totuși, acolo unde managementul la nivelul școlii este acompaniat de politici și standarde impuse, dar și de niveluri mari de responsabilizare (Taylor, 2007 : 569), ar putea avea efectul advers, și anume, de a dăuna creativității și inițiativei

profesorilor, așa cum susțin Brehony și Deem (2005), care afirmă în privința Angliei că :

Până la mijlocul anilor 1980, organizațiile educaționale finanțate din fonduri publice au manifestat caracteristici birocratice, incluzând reguli, ierarhii ale personalului și proceduri complexe. Totuși, profesioniștii angajați în aceste organizații și-au păstrat discreția și autonomia în munca lor. De atunci, introducerea culturii auditului și o mai mare concentrare asupra managementului și reglementării muncii profesorilor și academicienilor au scăzut discreția și autonomia (*ibid.* : 395).

Modelul birocratic are anumite avantaje pentru educație, însă există dificultăți în aplicarea lui într-un mod prea entuziasmat în școli și colegii, din cauza rolului profesional al cadrelor didactice. Dacă profesorii nu „au” propriile inovații, ci sunt pur și simplu obligați să implementeze schimbări impuse din exterior, probabil că o vor face fără entuziasm, ceea ce poate conduce la eșec.

Modelele raționale

Abordările raționale diferă de alte modele formale în sensul că evidențiază *procesul* managerial în locul structurii sau scopurilor organizaționale. Atenția cade asupra procesului de luare a deciziilor, și nu asupra cadrului structural care limitează, dar nu determină deciziile manageriale. Deși calitatea distinctă a modelelor raționale este accentul pus pe proces, ele au anumite trăsături comune cu alte teorii formale. Acestea includ stabilirea obiectivelor organizaționale și o structură organizațională birocratică. Procesul de luare a deciziilor are loc, deci, în cadrul unei structuri și urmărește scopuri stabilite.

Se consideră că procesul rațional de luare a deciziilor are următoarea structură :

1. percepția problemei sau oportunitatea de a alege ;
2. analiza problemei, inclusiv colectarea datelor ;
3. formularea de soluții alternative și opțiuni ;
4. alegerea celei mai adecvate soluții pentru problemă cu scopul realizării obiectivelor organizației ;
5. implementarea alternativei alese ;
6. monitorizarea și evaluarea eficacității strategiei alese.

Davies și Coates (2005 : 109) afirmă că „planificarea rațională (...) le permite celor care iau decizii să cântărească cu atenție consecințele alternativelor și să aleagă un plan de acțiune ce maximizează atingerea obiectivelor”. Procesul este repetitiv, în sensul că evaluarea poate conduce la o redefinire a problemei sau la căutarea unei soluții alternative (vezi figura 3.1).

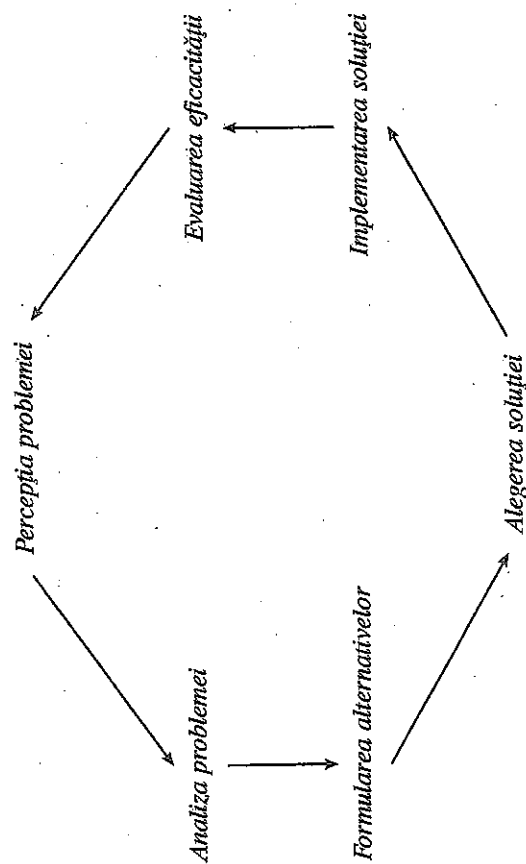


Figura 3.1. Procesul rațional

Hoyle și Wallace (2005) afirmă totuși că, în practică, profesorii și directorii iau o multitudine de decizii „pe moment” în circumstanțe întâmplătoare și în evoluție. În ciuda dezvoltării domeniului planificării raționale, făcută posibilă prin sisteme de management, medii de comunicare electronice și medii de stocare și de tehnologii de recuperare sofisticate, rămân anumite limitări ale raționalității științifice (*ibid.* : 36-37).

În capitolul 2 am observat că teoriile tind să fie *normative*, în sensul că reflectă viziunea despre cum ar trebui să se comporte organizațiile și indivizii. Modelul rațional este în mod sigur normativ, prezentând o viziune idealizată a procesului de luare a deciziilor. Are limitări serioase, cum ar fi creionarea procesului de luare a deciziilor în educație, în sensul că:

- Ar putea exista o dispută asupra obiectivelor și, probabil că, definirea „problemei” este dependentă de punctul de vedere al indivizilor implicați.

- Anumite date necesare pentru a lua o decizie s-ar putea să nu fie disponibile.
- Presupunerea că alegerea soluției poate fi detașată și imparțială este eronată. În practică, indivizii și grupurile, probabil, promovează soluțiile preferate de ei înșiși, care, apoi, pot reflecta obiectivele individuale în defavoarea obiectivelor organizaționale.
- Eficiența în găsirea soluției poate fi percepută în mod diferit, în funcție de preferințele persoanelor implicate.

În ciuda acestor limitări practice, Levačić (1995) arată că modelul rațional reprezintă baza preferată pentru managementul școlilor în Anglia și Țara Galilor. Autoarea se referă la raportul consultanței în management făcut de Coopers și Lybrand (1998), care a fost important în introducerea managementului local la începutul anilor 1990 :

Modelul de bună practică în management, din raportul lui Coopers și Lybrand este în esență unul rațional. El militază pentru un sistem al alocării resurselor direcționat în mod explicit spre îndeplinirea obiectivelor instituționale. Este nevoie de claritate în specificarea obiectivelor, de colectarea și analiza informațiilor despre metodele alternative de îndeplinire a obiectivelor, evaluarea alternativelor și alegerea planului considerat cel mai probabil să maximizeze îndeplinirea obiectivelor (Levačić, 1995 : 62).

Watson și Crossley (2001 : 114) arată că principii similare stau la baza managementului în învățământul superior în Anglia și Țara Galilor : „Multe ipoteze ce susțin directivele [anterioare ale] Consiliului de Finanțare a Învățământului Superior își au rădăcinile într-un model rațional-științific care propune crearea unui [proces de management strategic] secvențial, liniar și controlabil”.

Aplicarea principiilor raționale în educație poate fi ilustrată prin examinarea alocării interne a resurselor în școli. Există cinci principii de bază (Bush, 2000 : 105-106) :

1. *Scopuri și priorități.* Alocarea resurselor ar trebui susținută de scopuri bine articulate și de determinarea priorităților între aceste scopuri.
2. *Planificarea pe termen lung.* Deciziile bugetare ar trebui să reflecte conștientizarea implicațiilor pe termen lung. Aceasta înseamnă depășirea ciclului bugetar tipic pentru a lua în calcul scopurile pe termen mai lung ale organizației.
3. *Evaluarea alternativelor.* Ar trebui să existe o cercetare amănunțită a modelelor alternative de consum, bazată pe evaluarea acțiunilor din trecut și pe analiza costului de oportunitate al diferitelor opțiuni de a cheltui.

4. *Bugetarea în bază zero*. Aceasta implică abordarea unei noi perspective în toate arile de cheltuire, nu numai modificarea incrementală a modelelor de cheltuire anterioare.
5. *Alegerea celor mai adecvate opțiuni*. Odată ce tiparele de cheltuieli alternative posibile au fost analizate, cu o bază zero, modelele raționale necesită alegerea celei mai potrivite opțiuni legate de obiectivele organizaționale.

Levačić și colaboratorii săi (1999) au desfășurat o analiză la scară largă a rapoartelor de inspecție întocmite de Oficiul pentru Standarde în Educație (OFSTED) din Anglia și apoi a desfășurat studii de caz detaliate pentru 13 școli pe care OFSTED le considera că prezintă un raport bun între costuri și rezultate. Acești autori concluzionează cu atenție că aplicarea modelului rațional este benefică:

Și raportul de inspecție OFSTED, și studiul de caz dovedesc că profesorii folosesc tot mai mult modelul rațional în stabilirea scopurilor pentru școlile lor și, apoi, în încercarea de a implica tot personalul în procesul de planificare (...), am descoperit că există tendința ca școlile care au o abordare corectă a planificării și și-au dezvoltat proceduri de monitorizare și evaluare să aibă mai mult succes din punctul de vedere al calității predării și învățării, al comportamentului elevilor și prezenței la ore.

Modelele ierarhice

Abordările ierarhice evidențiază relațiile pe verticală din cadrul organizației și responsabilitatea liderilor în fața sponsorilor externi. Structura organizațională este evidențiată prin referiri particulare la autoritate și responsabilitatea managerilor din vârful structurii. Packwood (1989) oferă o definiție precisă a modelului ierarhic și îl localizează clar în cadrul birocratic:

Una dintre proprietățile de bază ale organizației birocratice vizează felul în care rolurile ocupaționale sunt stabilite într-o ierarhie verticală. Autoritatea de a delega sarcini trece de la rolurile de senior la cele de junior, în timp ce responsabilitatea performanței la serviciu merge în direcția opusă, de la junior la senior. Autoritatea și responsabilitatea sunt impersonale, în sensul că sunt atașate rolurilor, și nu personalităților indivizilor care le ocupă. Directorul are autoritatea să definească munca directorului adjunct într-o școală pe baza poziției de director principal, și nu în virtutea a ce reprezintă ca individ (*ibid.* : 9-10).

Această perspectivă subordonează indivizii ierarhiei organizaționale. Teoreticienii subiectivi sunt foarte critici în privința acestui punct de vedere, după cum vom vedea și în capitolul 6.

Modelele ierarhice evidențiază tiparele de *comunicare verticale*. Informația este transmisă de sus în jos, în cadrul ierarhiei, către toate nivelurile și se dorește ca subordonații să implementeze deciziile luate de managerii seniori. Problemele dificile pot fi trimise în sus, până ajung la un nivel unde pot fi rezolvate. În școli sau colegii, directorul informează șefii de departament și alți membri ai personalului despre politicile instituției și este arbitru final al problemelor ce nu pot fi rezolvate la nivelurile inferioare din ierarhie.

Comunicarea pe orizontală joacă de asemenea un rol în ierarhie, însă Packwood (1989) afirmă că astfel de contacte sunt mai degrabă pentru coordonare, decât pentru management. Titularii pe discipline din cadrul școlilor primare din Anglia reprezintă un exemplu de relaționare pe orizontală. Rolul șefului de catedră în școlile primare din Anglia este un exemplu de relație pe orizontală. Acesta comunică cu profesorii de la clasă anumite aspecte ale disciplinei pe care o predau, însă nu are autoritate managerială asupra lor.

În centrul modelului ierarhic se află conceptul de *responsabilitate*. Liderii sunt responsabili în fața agenților externi pentru performanța subalternilor și activitățile organizației. În școli, directorul răspunde în fața consiliului de administrație și a autorităților locale de educație, care susțin autoritatea internă.

Modelele ierarhice au anumite limitări când sunt aplicate în instituțiile educaționale. Profesorii, ca profesioniști, cer discreție în ceea ce privește munca la clasă și există o participare tot mai sporită în procesul de luare a deciziilor de interes larg din școli. Drept urmare, importanța ierarhiei poate fi modificată de noțiunile de colegialitate (vezi capitolul 4) și autonomie a profesorului. Hatcher (2005 : 253) subliniază, de asemenea, contradicțiile dintre noțiunile de leadership distribuit și ceea ce el descrie ca fiind „structurile de putere ierarhică ale școlilor”. Leadershipul distribuit este independent de ierarhie, se bazează pe calități personale, și nu pe poziții desemnate. În ciuda acestui model emergent și datorită autorității legale a directorilor, ierarhia rămâne importantă în școli și colegii.

În anumite societăți, importanța ierarhiei este susținută în plus și de tendința de a accepta concentrări inegale ale puterii (Walker și Dimmock, 2002). Bush și Qiang (2000), de exemplu, consideră China arhetipul de societate cu o mare putere pe o distanță întinsă, în care profesorii au un respect considerabil față de autoritatea pozițională a directorilor.

Modelele formale: obiective, structură, mediu și leadership

Obiective

Modelele formale caracterizează școlile și colegiile ca fiind *orientate spre obiective*. Se presupune că instituțiile urmăresc obiective specifice. Aceste obiective sunt invariabil determinate de directorii și de echipa de conducere, teoriile formale neconsiderând intervenția altor profesori problematică. Se presupune că toți membrii organizației lucrează împreună pentru îndeplinirea acestor scopuri oficiale. Begley (2008) subliniază relația strânsă dintre leadership și scopurile educației:

Liderii educaționali ar trebui să țină cont de scopurile fundamentale ale educației când iau decizii, gestionează resursele umane și materiale sau conduc organizația în general. În mod contrar, ei vor fi aruncați dintr-o parte în alta, asemenea unei bărci fără cârmă pe timp de furtună, de diferitele programe și grupuri de interese întâlnite în orice comunitate (*ibid.* : 21).

Begley (2008 : 21-23) afirmă că trei scopuri „cuprinzătoare și transcendente” caracterizează educația:

1. Scopuri estetice – formarea caracterului;
2. Scopuri economice – „a învăța să câștigi”;
3. Funcții de socializare – competențe sociale și civice.

El adaugă (*ibid.* : 23) că „abordarea echilibrată a celor trei obiective fundamentale ale educației este esențială în procesul de leadership educațional”. Davies și Davies (2004 : 11) afirmă că „alegera direcției” este un element-cheie al leadershipului strategic, în timp ce Cheng (2002 : 61) evidențiază rolul liderilor în conceperea și îndeplinirea obiectivelor. El afirmă că liderii ar trebui să fie „creatori de obiective” și „lideri de obiective” și să folosească două strategii pentru a promova calitatea:

- dezvoltarea misiunii și obiectivelor instituționale adecvate;
- conducerea membrilor spre îndeplinirea obiectivelor, implementarea planurilor și programelor și atingerea standardelor.

Imaginea școlilor și colegiilor ca organizații ce urmăresc în mod activ obiective oficiale, expuse în declarații oficiale, ar putea fi subminată de recunoașterea faptului că, de multe ori, acestea au obiective multiple. Diversele

scopuri ale școlilor și colegiilor vin deseori din diferite părți ale organizației. De exemplu, se poate face diferența între scopurile individuale, ale unui departament și scopurile școlii. Într-o școală gimnazială un scop oficial s-ar putea referi la atingerea potențialului fiecărui elev. Un scop al unui departament s-ar putea referi la atingerea unui standard de competență la anumite obiecte. Scopurile individuale pot reflecta de asemenea ambițiile personale în carieră. Aceste scopuri nu sunt întotdeauna compatibile.

Fishman (1999) face o distincție între scopurile interne și externe, comentând diferențele dintre educația din Rusia și cea din Vest. În sistemele educaționale centralizate, există un spațiu limitat în care liderii de instituții pot determina obiectivele școlii, deoarece acestea sunt stabilite de autoritățile locale sau naționale. Totuși, chiar și în aceste sisteme, rămâne loc de interpretare locală, așa cum demonstrează Fishman:

Formularea scopurilor nu poate însemna un singur rezultat pentru toți (asta nu ar fi nimic altceva decât totalitarism în educație). Alegerea obiectivelor ar trebui să ia în calcul interesele copiilor, competențele lor, particularitățile mediului social și capacitățile școlii în sine (...). Procesul alegerii obiectivelor în cadrul sistemului educațional nu este o simplă transmitere a obiectivelor externe (*ibid.* : 73).

Două exemple de scopuri generate extern sunt Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului aplicate educației: școlarizarea și absolvirea școlii primare pentru toți copiii; egalitatea de gen în accesul la școala gimnazială și absolvirea acesteia. Lewin (2005) afirmă că o consecință a acestor scopuri, care influențează de asemenea contribuțiile donatorilor, se referă la faptul că multe țări din Africa Subsahariană nu și-au dezvoltat planuri coerente legate de subsectorul postprimar. În rest, facem afirmații similare și ridicăm semne de întrebare cu privire la egalitate:

Concentrând resurse substanțiale în educația primară înseamnă deseori că cea gimnazială, vocațională sau liceală pot fi neglijate. Există, de asemenea, întrebări importante despre ce înseamnă „educație de calitate”. Creșterea numărului de locuri înseamnă deseori mai mulți copii în același spațiu, fapt ce duce la clase mai mari cu consecințe inevitabile asupra calității (Bush, 2008 : 443).

Asemenea scopuri largi, dezvoltate din exterior, sunt susținute de politicile naționale și locale și prin alegerea politiciii la nivel instituțional. Există probabilitatea ca nivelul de centralizare să influențeze puternic, dacă nu chiar să determine măsura în care persoanele implicate din interior își pot concepe propriile obiective.

Scopurile oficiale ale organizației pot fi un rezultat al imperativelor externe și al cerințelor interne, însă presupunerea că acestea ghidează neapărat comportamentul și deciziile personalului este fie nerealistă, fie naivă. Așa cum vom vedea în capitolele următoare, scopurile formale pot fi contestate sau pot oferi doar un curs de acțiune limitat. Totuși, ca regulă generală, determinarea scopurilor în cadrul școlilor, și nu impunerea acestora asupra școlilor, înseamnă, probabil, reflectarea nevoilor elevilor și ale comunității. Acest lucru înseamnă și că personalul „își atribuie” scopurile și deci le implementează cu entuziasm și în mod eficient.

Structura organizațională

Modelele formale prezintă *structura organizațională* ca pe un fapt obiectiv. Școlile și colegiile sunt instituții „reale” care însușă profesorilor și elevilor un sentiment de apartenență. Se presupune că membrii personalului își definesc viețile profesionale în raport cu poziția lor în cadrul școlii sau colegiului. Structurile pot fi reprezentate în termeni fizici care implică permanență. Indivizilor le sunt acordate anumite locuri în structură, cum ar fi profesor pentru anul II sau pentru clasa a III-a sau ca director al departamentului de științe reale. Munca profesorilor și a celorlalți membri ai personalului este definită în termenii rolului lor în cadrul structurii formale. Se presupune că structura influențează comportamentul indivizilor care au un anumit rol în organizație. Structura domină și individualitatea nu este accentuată. Rolul liderilor din școală și al managerilor este puternic influențat, dacă nu chiar determinat, de cerințele oficiale ale postului și există un spectru limitat de interpretare din partea persoanei în cauză. În acest model, accentul cade pe „asumarea rolului”, pe acceptarea poziției așa cum este definită, și nu pe „crearea rolului”, adică reinterpretarea sa în funcție de atribuțiile și preferințele persoanei numite (Hall, 1997). Când pe ușa biroului scrie „director” în locul numelui persoanei în cauză, este evident că domină structura organizațională formală.

După cum a fost menționat mai sus, structura organizațională tinde să fie ierarhică și pe verticală, personalul fiind responsabil în fața superiorilor în ierarhie. În școli, profesorii sunt responsabili în fața directorului, deseori printr-un manager intermediar, cum ar fi un șef de departament. „Etosul managementului de sus în jos” (Johnson, 1995 : 224) este evident în școlile sud-africane : „Este important să avem în vedere natura relațiilor de putere din cadrul școlilor. În cele mai multe cazuri, puterea stă în directorul care are autoritate legală și este responsabil din punct de vedere legal” (*ibid.* : 225).

Structura nu se referă doar de schema organizațională și relațiile formale. Ea poate avea de asemenea un impact important asupra modului în care obiectivele școlii sunt urmărite și asupra măsurii în care acestea sunt îndeplinite. Dupriez și Dunay (2006), de exemplu, afirmă că scopul egalității de șanse poate fi influențat în particular de structura organizațională a școlii.

Structura organizațională poate fi remarcabil de rezilientă și rezistentă la schimbări. Tripp (2003) descrie schimbarea de la o structură foarte centralizată la una mai diversificată în Singapore, după modelul școlilor ca organizații de învățare autonome, afirmând că :

Orice schimbare de paradigmă este, în cel mai bun caz, un proces lent și dificil și, deși guvernul depune un efort considerabil, schimbările sunt la scară largă și mai dificile din cauza istoricului de gândire ierarhică și procese birocratice (*ibid.* : 479).

Mediul extern

Abordările formale diferă în funcție de cum definesc relațiile dintre organizație și mediul său extern. Modelele mai rigide, cum ar fi „sistemele închise”, tind să limiteze legăturile cu mediul extern la minimumul necesar pentru menținerea responsabilității. Aceste perspective caracterizează relațiile în termeni de legături oficiale între director și grupuri formale, cum ar fi autoritățile locale sau naționale, și organismul superior. Interacțiunea cu alte grupuri, cum ar fi părinții, angajatorii și alte instituții educaționale nu este importantă. Modelul „sistemelor închise” presupune că școlile și colegiile sunt inaccesibile unor asemenea influențe.

Un aspect important al birocrăției și, în particular, al sistemelor închise este responsabilitatea în fața oficialilor, considerată a fi mai importantă decât responsabilitatea în fața clienților, cum ar fi studenții sau părinții. În Africa de Sud, de exemplu, în ciuda unei tentative de trecere la școlile cu management autonom în era post-Apartheid, majoritatea directorilor se consideră în continuare responsabili în principal față de ierarhie, prin oficialitățile din district, și nu față de părțile interesate, cum ar fi părinții, comunitatea și cei care învață (Bush *et al.*, 2008). Acest fenomen este de asemenea evident în Slovenia :

Directorii știu că părinții și copiii sunt importanți, însă, de fapt, ei s-au obișnuit să accepte instituțiile superioare și autoritățile ca fiind „consumatorii” puternici de care ei depind în realitate. În același timp, părinții și copiii s-au obișnuit să

vădă școala și profesorii ca autorități care trebuie ascultate (...). Acest tip de relații între directori și părinți satisfac și susține foarte bine organizația birocratică și leadershipul centrat pe director (Becaj, 1994 : 11).

Alte modele formale, cum ar fi „sistemele deschise”, postulează o varietate de legături cu mediul extern. Instituțiile educaționale sunt descrise ca organizații interactive, ce se adaptează unui mediu mereu schimbător și își expun realizările în fața comunității locale. Școlile și colegiile din sistemele de management autonom adoptă o poziție mai „deschisă”, conștiente de nevoia unei reputații bune în fața părinților, angajaților și comunității locale, atât în prezent, cât și în viitor. Puține instituții educaționale mai pot fi numite „închise” în secolul al XXI-lea.

În multe țări, responsabilitatea formală în fața ierarhiei este înăltă de un sistem de inspecții și monitorizare, creat pentru a asigura conformitatea școlilor cu curriculumul național și atingerea unor rezultate de învățare adecvate. „Pentru a susține și a monitoriza dispozițiile în educație și atingerea unor standarde așteptate (...), multe țări au creat o formă de supervizare externă, numită deseori «inspectorat școlar»” (McNab, 2004 : 53). În Anglia, cultura „stabilirii obiectivelor” înseamnă că mulți lideri iau decizii în principal pe baza cerințelor rezultate din exterior, a „politicilor” OFSTED, uneori în detrimentul părerilor lor profesionale asupra a ceea ce este mai bine pentru elevii lor. „Orice insucces în îndeplinirea obiectivelor dictate de la centru garantează că va veni o autoritate de inspecție, cum ar fi OFSTED, pe capul directorului” (Bottery, 2004 : 53).

Deși cercetările recente (Leithwood *et al.*, 2006 ; Robinson *et al.*, 2008) arată importanța leadershipului în școli pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor, alți factori interni și externi sunt de asemenea importanți. Studiul lui Harris și al colaboratorilor săi (2006 : 409) asupra școlilor din Anglia în contexte dificile arată centralitatea variabilelor externe în îmbunătățirea școlilor : „Deși școlile pot îmbunătăți realizările și performanțele prin eforturile proprii, mediul extern rămâne o influență importantă asupra abilității unei școli de a deveni mai bună”.

Leadership

În cadrul modelelor formale, leadershipul este atribuit persoanei din vârful ierarhiei. Se presupune că acest individ dă tonul organizației și stabilește obiectivele oficiale majore. Baldridge și colaboratorii săi discută natura leadershipului formal :

În modelul birocratic, liderul este văzut ca un erou aflat în vârful unei piramide complexe a puterii. Sarcina eroului este să analizeze problemele, să ia în considerare

alternativele și să ia deciziile raționale. Mare parte din puterea organizației este deținută de erou și apar așteptări înalte, deoarece oamenii au încredere că el va rezolva problemele și va înălțura amenințările din exterior (1978 : 44).

Se presupune că liderul joacă un rol-cheie în stabilirea politicilor și adoptarea inovațiilor pe care acestea le implică. Posibilitatea opoziției sau indifferenței față de schimbare nu este recunoscută. Se presupune că implementarea este lipsită de probleme.

În educație există numeroase caracteristici care susțin aceste trăsături ale leadershipului unidimensional. Oficialitățile și diviziile se comportă ca și cum directorul ar fi izvorul tuturor cunoștințelor și autorității. Directorul este punctul central pentru majoritatea comunicărilor din exterior, iar liderii părinților sau comunității se așteaptă să comunice cu școala prin intermediul directorului. Alte grupuri tind să considere că directorul este imaginea publică a instituției și se comportă ca atare. În școlile primare, în particular, există o identitate între director și școală, ce susține perspectiva „de sus în jos” asupra leadershipului.

Ipozeza unui lider atotputernic în fruntea școlilor și colegiilor are însă limitări serioase. Deși autoritatea formală este a directorilor, aceștia au nevoie de consimțământul colegilor dacă doresc ca inițiativele sau politicile să fie adoptate în cadrul departamentelor și la clasă. Este deja un truism că personalul trebuie să „dețină” deciziile dacă se dorește ca aceștia să le implementeze cu succes.

Directorii școlilor cu management autonom trebuie să împartă puterea cu alți membri ai personalului datorită voinței mari de lucru ce apare din responsabilitatea lor de a gestiona finanțele, relațiile din cadrul personalului și relațiile externe. Răspunsul pragmatic la schimbare ajută la modificarea noțiunii de director atotputernic, însă în multe cazuri efectul a fost creșterea rolului liderilor seniori, și nu acordarea de mai multă autoritate pentru personalul junior. Ierarhia rămâne intactă, însă în vârful ei se află o echipă, și nu un singur individ. Wallace (2004 : 57) folosește conceptul de „orchestrare, distribuită în cadrul liderilor seniori formali”, în studiul său asupra schimbărilor la nivelul districtelor : „Orchestrarea presupune ghidarea procesului de schimbare prin organizarea și menținerea supravegherii unei mulțimi complicate de sarcini coordonate”. În mod similar, Bush și colaboratorii săi (2005) au descoperit că liderii școlilor care iau parte la programele de dezvoltare a echipelor NCSL au sporit deseori eficacitatea echipelor de lideri seniori, dar uneori a existat percepția că s-au îndepărtat de restul personalului.

Leadershipul managerial

Numeroase tipuri de leadership au fost identificate în literatură, așa cum am observat în capitolul 2. Tipul de leadership cel mai des asociat cu modelele formale este cel „managerial”:

Leadershipul managerial presupune că liderii trebuie să se concentreze asupra funcțiilor, sarcinilor și comportamentelor și că, dacă aceste funcții sunt îndeplinite în mod competent, munca altora în cadrul organizației va fi facilitată. Majoritatea abordărilor leadershipului managerial se bazează de asemenea pe ipoteza conform căreia comportamentul membrilor organizației este, în cea mai mare parte, rațional. Autoritatea și influența sunt acordate pozițiilor formale conform statutului acelor poziții în ierarhia organizațională (Leithwood *et al.*, 1999: 14).

Această definiție arată că leadershipul managerial este strâns legat de „modelele formale”, așa cum o demonstrează descrierea modelului formal de la pagina 70. Leithwood și colaboratorii săi (*ibid.*: 15) afirmă că „există dovezi ale susținerii în literatura de specialitate și din partea liderilor practicieni pentru abordarea managerială a leadershipului”. Ei adaugă că „puterea pozițională, în combinație cu politicile și procedurile formale, constituie sursa influenței exercitate de leadershipul managerial” (*ibid.*: 17).

Cercetarea lui Dressler (2001: 175) asupra leadershipului în școlile *charter*¹ din Statele Unite arată importanța leadershipului managerial: „În mod tradițional, rolul directorului a fost clar orientat spre responsabilitățile de management”.

Myers și Murphy (1995: 14) identifică șase funcții manageriale specifice directorilor de școală. Patru dintre acestea sunt descrise ca fiind „ierarhice”:

- supervizarea;
- controlul intrărilor (*e.g.*, transferurile profesorilor);
- controlul comportamentului (*e.g.*, descrierea posturilor);
- controlul ieșirilor (*e.g.*, testarea elevilor).

Este important să menționăm că acest tip de leadership nu include conceptul de *vizuire*, care este central în majoritatea modelelor de leadership. Leadershipul managerial se concentrează asupra managementului de succes al activităților existente, mai degrabă decât asupra viziunii unui viitor mai bun pentru școală.

1. Școală finanțată de stat și operată privat (n.tr.).

„Managementul funcționează pentru a susține învățarea și predarea, nucleul întreprinderii educaționale” (Hoyle și Wallace, 2005: 68).

Managerialism

În capitolul 1 (p. 13), am introdus noțiunea de „managerialism”, o concentrare asupra proceselor de management în detrimentul valorilor și scopurilor educaționale. În această secțiune vom prezenta o discuție mai largă a acestui concept. Schimbarea în limbajul organizațional școlar în favoarea „leadershipului” și nu a „managementului” este parțial semantică (Bush, 2008), însă reflectă de asemenea îngrijorarea față de pericolele managementului lipsit de valoare, concentrat doar pe eficiență, ceea ce Hoyle și Wallace (2005) au descris ca fiind „management în exces”:

Leadershipul și managementul eficient „preiau tensiunea” prin crearea de structuri și procese ce le permit profesorilor să fie angrenați cât mai mult posibil în sarcina lor cheie. Managerialismul, pe de altă parte, este leadershipul și managementul în exces. El transcende rolul de suport al leadershipului și, în manifestarea sa extremă, devine un scop în sine (*ibid.*: 68).

Leadershipul managerial este modelul care prezintă cel mai ridicat risc din punctul de vedere al adoptării unei abordări managerialiste a organizării școlii. Prin concentrarea asupra funcțiilor, sarcinilor și comportamentului, există posibilitatea ca scopurile educației să fie subordonate ținutelor manageriale de eficiență sporită. Simkins (2005: 13-14) afirmă că valorile managerialiste sunt puse în fața valorilor profesionale tradiționale și indică patru elemente centrale ale „agendei managerialiste”:

- Înlocuirea valorilor sectorului public cu cele ale sectorului privat și ale pieței;
- Stabilirea unui concept greoi de scop educațional, ce oferă importanță rezultatelor măsurabile în detrimentul celor mai puțin măsurabile, însă mai valoroase;
- Impunerea unui model de management și leadership ce pune accentul pe responsabilitatea individuală, planificarea rigidă și setarea obiectivelor ca instrumente principale de control organizațional;
- Redistribuirea puterii, autoritatea și autonomia profesioniștilor fiind înlocuite de puterea managerilor de a stabili agende și de a determina moduri de lucru.

Dovezi ale unei abordări managerialiste a educației pot fi găsite în școlile postliceale din Anglia și Scoția (Lumby, 2003; McTavish, 2003), în universități (Allen, 2003; Brehony și Deem, 2005) și în școli (Rutherford, 2006; Hoyle și Wallace, 2007). Goldspink (2007) pune alături managerialismul și „noul management public” și adaugă că „legăturile strânse dintre profesori, școli și centru sunt văzute ca fiind deopotrivă de dorit și realizabile” (*ibid.*: 29). Managerialismul este deseori văzut negativ, însă Glatter (1997) avertizează că nu ar trebui să considerăm că „leadershipul” este „pur” și „managementul” e „murdar”. Ambele sunt necesare în școli și colegii pentru a asigura un sentiment clar al scopului moral, însă și pentru a pune în mișcare structuri și procese eficiente, ce permit îndeplinirea scopurilor educaționale. Leadershipul managerial este o componentă esențială a instituțiilor educaționale de succes, însă ar trebui să completeze, nu să înlocuiască abordările bazate pe valori. Managementul eficient este esențial, însă managerialismul lipsit de valori este inadecvat și dăunător.

Limitările modelelor formale

Numeroasele modele formale sunt prezente în mare parte în literatura de management educațional. Ele sunt abordări normative, în sensul că prezintă idei despre cum ar trebui să se comporte oamenii din organizații. Școlile și colegiile sunt descrise drept organizații ce caută să îndeplinească obiective, folosind instrumente raționale pentru a îndeplini țintele determinate de liderii oficiali. Reformele educaționale din ultimii 20 de ani, din Anglia și multe alte țări, au ajutat la sporirea importanței modelelor formale. Deoarece funcționează un model „de sus în jos” ce impune schimbările în școli și colegii, susținut de un sistem centralizat de inspecții, se presupune că liderii ar trebui să răspundă prin gestionarea instituției în același mod, folosind o abordare rațională:

O mare evoluție în managementul educațional din ultimul deceniu o reprezintă concentrarea indivizilor din poziții de management asupra definirii leadershipului eficient în termeni de eficiență a organizației, analizată tot mai mult în relație cu rezultatele măsurabile ale elevilor. În Marea Britanie, ambele partide politice principale au urmărit să diminueze ambiguitatea tradițională și lipsa de asociere dintre ceea ce intră, procesele și rezultatele organizațiilor educaționale. S-a dezbătut necesitatea unei abordări rațional-tehnice asupra structurării procesului de luare a deciziilor (Levačić *et al.*, 1999: 15).

„Rezultatele măsurabile” includ, în Anglia, clasamente, alegerea scopurilor și compararea cu cea mai bună instituție din domeniul respectiv, ceea ce lasă școlile vulnerabile în fața unei palete de presiuni birocratice. MacBeath (1999) observă tensiunea ce rezultă din îndeplinirea cerințelor unei agende determinate la nivel central și nevoile specifice comunității educaționale reprezentate de școală.

Modelele formale nu sunt doar selective, ci și normative. Prin concentrarea asupra aspectelor birocratice și structurale ale organizațiilor, ele ignoră sau subestimează alte caracteristici proeminente:

Un model clasic, raționalist (...) nu poate să țină cont de dimensiunile mai largi ale istoriei, culturii sau contextului organizațional. A existat un eșec al managementului (...) în a înțelege că un proces aparent rațional poate fi o himeră în practică (Watson și Crossley, 2001: 123).

Există cinci puncte slabe specifice asociate cu modelele formale:

1. Caracterizarea școlilor și colegiilor ca organizații *orientate spre scopuri* poate fi nerealistă. Este deseori dificilă determinarea obiectivelor unei instituții educaționale. Obiectivele formale pot avea o relevanță operațională scăzută, pentru că sunt deseori vagi și generale, deoarece pot fi obiective diferite ce necesită aceeași resurse, scopurile putând fi stabilite de indivizi sau grupuri sau chiar de liderii organizației. Cum am menționat anterior (p. 71), obiectivele pot fi impuse școlilor de agențiile externe, cum ar fi autoritățile locale, statale, regionale sau naționale ori instituțiile globale, cum ar fi Națiunile Unite sau Banca Mondială. Aceste obiective externe se ciocnesc cu scopurile generate din interior și unele cu altele, făcând ca determinarea scopurilor să devină problematică. Chiar și acolo unde scopurile școlilor și colegiilor au fost clarificate, ulterior apar probleme în determinarea măsurii în care obiectivele au fost îndeplinite. Multe dintre scopurile asociate cu educația sunt foarte dificil de măsurat. Cei care stabilesc politicile, practicienii și cercetătorii se bazează deseori pe examinarea performanțelor pentru a evalua școlile, însă aceasta este doar o dimensiune a procesului educațional.
2. Definirea procesului de luare a deciziilor ca fiind unul *rațional* este foarte dificilă. Convingerea că acțiunile manageriale sunt precedate de un proces de evaluare a alternativelor și de alegerea celei mai adecvate variante este rareori bazată pe realitate. Deciziile în școli și colegii sunt luate de profesori, care iau în considerare toată experiența lor atunci când se confruntă cu un eveniment. O mare parte din comportamentul uman este irațional și acest

lucru influențează, în mod inevitabil, natura procesului de luare a deciziilor în școli. Hoyle și Wallace (2005 : 37) adaugă că există limite „cognitive” ale rațiunii, deoarece liderii au o cunoaștere limitată a evenimentelor din interiorul și din afara școlilor lor. Mai mult, urmărirea rațională a unui anumit obiectiv poate fi împiedicată de urmărirea simultană a altor scopuri incompatibile.

Instituțiile educaționale, la fel ca și alte organizații cu personal profesionist, depind de deciziile luate de indivizi și subunități. Judecata profesionistă se bazează atât pe expertiza individului, cât și pe procesul rațional condiționat de regulament. Așa cum explică Hoyle și Wallace (2005 : 39), profesorii și restul personalului au „capacitatea negativă de a rezista sau de a compromite munca în vederea atingerii scopurilor oficiale”. De aceea există o atenție sporită în literatura secolului XXI pentru nevoia profesorilor de a „defini” schimbarea.

3. Modelele formale se concentrează pe organizație ca entitate și ignoră sau subestimează contribuția *indivizilor*. Ele pornesc de la ipoteza că oamenii ocupă poziții prestabilite în structură, iar comportamentul lor reflectă poziția lor organizațională, nu calitățile și experiența personală. Criticii afirmă că perspectivele formale tratează organizațiile ca și cum ar fi independente de oamenii din cadrul lor. Greenfield (1973) a fost mai critic în această privință :

Majoritatea teoriilor despre organizație simplifică în mod exagerat natura realității cu care aceasta se confruntă. Doriința de a vedea organizația ca pe o entitate cu o viață separată de percepțiile și părerile celor implicați în ea ne împiedică să vedem complexitatea și varietatea de organizații create de oameni (*ibid.* : 571).

Abordarea alternativă a organizațiilor propusă de Greenfield este discutată în capitolul 6, însă esența argumentelor lui constă în afirmația că organizațiile sunt creația oamenilor din cadrul lor. El afirmă că modelele formale subestimează variabilele individuale și astfel produc imagini distorsionate ale școlilor și colegiilor. Samier (2002 : 40) adoptă o viziune asemănătoare, exprimându-și temerile față de „rolul pe care rațiunea tehnică îl joacă în estomparea personalității birocratului, reducându-l la o simplă piesă dintr-o mașinărie”.

4. O ipoteză centrală a modelelor formale afirmă că puterea se află în vârful piramidei. Directorii au autoritate în virtutea pozițiilor lor, ca lideri desemnați ai instituției. Această concentrare asupra autorității oficiale conduce la o

viziune a managementului instituțional *de sus în jos*. Politica este impusă de managerii seniori și implementată de personalul din subordinea lor. Acceptarea deciziilor manageriale de către aceștia este considerată neproblematică.

Aspectul ierarhic al modelelor formale este cel mai relevant în cazul organizațiilor care depind de o disciplină puternică pentru a fi eficiente. Forțele armate, de exemplu, trebuie să execute ordinele fără întrebări sau discuții. Situația necesită respectarea instrucțiunilor venite de la superiori. Organizațiile cu un personal profesionist numeros tind să manifeste semne de tensiune între cerințele profesionalismului și cele ale ierarhiei. Modelele formale presupun că liderii, deoarece sunt numiți pe merit, au competența de a elabora instrucțiuni adecvate pentru subordonați. Ei sunt susținuți în acest demers de autoritatea ce vine în virtutea poziției lor oficiale. Organizațiile profesioniste au un etos diferit, expertiza fiind distribuită în cadrul instituției :

Modelele tradiționale de organizație școlară favorizau ierarhia la vârfuri, ce concentrează puterea și responsabilitatea de leadership în funcția de director. Pe măsură ce aceste modele întâmpină dificultăți în îndeplinirea cu eficiență a nevoilor din educația noului mileniu, structurile de leadership, în care influența de leadership este distribuită și profesorii sunt susținuți să joace un rol mai mare în leadershipul școlii, sunt implementate încetul cu încetul (Rutherford, 2006 : 59).

Acolo unde profesioniștii se specializează, cum e cazul școlilor gimnaziale și colegiilor, abilitatea liderilor de a direcționa acțiunile subordonaților poate fi discutabilă. Un director absolut de științe umaniste nu are competențele specifice pentru a superviza predarea în domeniul tehnologiei. În organizațiile profesioniste există o autoritate a expertizei ce poate intra în conflict cu autoritatea dată de funcție.

Directorii sunt responsabili pentru calitatea predării și învățării în școlile lor, însă autoritatea asupra profesorilor poate fi ambiguă. Personalul profesionist reclamă autonomia zonată, bazată pe expertiza lor specializată. Clasa este în continuare domeniul profesorului și problemele pedagogice sunt responsabilitatea practicianului, ca profesionist calificat. Aceste arii de decizie pot conduce la un conflict între directori și alți membri ai personalului. Asemenea dificultăți pot fi evitate doar dacă există cel puțin o acceptare tacită a responsabilității generale a directorului pentru activitățile din școală. Aceasta implică recunoașterea de către profesori a dreptului directorului de a lua inițiativă în multe arii ale politicii școlii.

5. Abordările formale se bazează pe presupunerea implicită că organizațiile sunt relativ *stabile*. Indivizii pot veni și pot pleca, însă ei intră în poziții predeterminate, într-o structură statică. Teoriile birocratice și structurale sunt cele mai adecvate în condiții de stabilitate, așa cum sugerează Bolman și Deal (1991: 77): „Organizațiile care funcționează în medii mai simple și mai stabile au șanse mari să adopte structuri mai puțin complexe și mai centralizate cu autoritatea, regulile și politicile ca moduri principale de coordonare a muncii”.

Se poate afirma că asumția stabilității este nerealistă în multe organizații și invalidă în cea mai mare parte a școlilor și colegiilor. March și Olsen (1976: 21) au dreptate atunci când afirmă că „indivizii există într-o lume mai complexă, mai puțin stabilă și mai puțin înțelegătoare decât cea descrisă de teoriile standard ale alegerilor organizaționale”. Perspectivile raționale necesită într-o anumită măsură predictibilitate pentru a fi utile ca descrieri ale comportamentului organizațional. Validitatea modelelor formale poate fi limitată în timpul etapelor de schimbări rapide și multiple, cum ar fi cele care afectează multe școli în secolul XXI. Propunerea de analiză minuțioasă a unei probleme, urmată de identificarea alternativelor, alegerea opțiunii preferate și implementarea și evaluarea procesului, poate fi nerealistă în timpul perioadelor de turbulențe.

Concluzie: mai sunt valide modelele formale?

Criticele asupra modelelor formale sugerează că acestea au limitări serioase în legătură cu școlile și colegiile. Dominanța ierarhiei este compromisă de expertiza dobândită de personalul profesionist. Ipoteza unui proces rațional de luare a deciziilor necesită modificări pentru a admite ritmul și complexitatea schimbării. Conceptul de *obiectiv organizațional* este contestat de cei care indică existența obiectivelor multiple în educație și posibilul conflict dintre obiectivele la nivel individual, departamental și instituțional.

În ciuda acestor limitări, ar fi inadecvat să clasăm abordările formale ca fiind irelevante în cadrul școlilor și colegiilor. Așa cum indică Fitzgerald (2009: 63-64), birocrăția este remarcabil de rezistentă și este susținută de noul management public, exemple fiind Anglia și Noua Zeelandă: „În ciuda a aproape două decenii de schimbări, organizarea și ierarhia din școli copiază modelele industriale de muncă, ce diferențiază oamenii și activitățile în funcție de poziție”. Concentrarea asupra standardelor și obiectivelor în sistemul englezesc

a dus la ceea ce Ball (2003) și Strain (2009) au descris ca „performativitate”, un mod de control regulat, cu cerințe centrale ce sunt impuse școlilor și colegiilor. Ierarhia este vehiculul controlului extern al activităților școli.

Celălalte modele discutate în această carte au apărut ca reacție la aparentele puncte slabe ale teoriilor formale. Totuși, aceste perspective alternative nu au reușit să elimine modelele formale, care rămân valide ca descrieri *parțiale* ale organizației și managementului în educație. Modelele formale sunt inadecvate, însă au în continuare o mare contribuție pentru că școlile și colegiile să poată fi înțelese ca organizații. Owens și Shakeshaft (1992) se referă la reducerea încrederii în modelele birocratice și la o „schimbare de paradigmă” către o analiză mai sofisticată. În capitolele următoare vom examina câteva perspective alternative și vom analiza măsura în care acestea au înlocuit modelele formale ca moduri mai bune de înțelegere și de conducere a școlilor și colegiilor.

Bibliografie

- Allen, D. (2003), „Organisational climate and strategic change in higher education : organisational insecurity”, *Higher Education*, 46 (1) : 61-79.
- Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., și Riley, G.L. (1978), *Policy-Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ball, S. (2003), „The teacher's soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, 18 (2) : 215-228.
- Beare, H., Caldwell, B., și Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*, Londra : Routledge.
- Becaj, J. (1994), „Changing bureaucracy to democracy”, *Educational Change and Development*, 15 (1) : 7-14.
- Becher, T., și Kogan, M. (1992), *Process and Structure in Higher Education*, Londra : Routledge.
- Begley, R. (2008), „The nature and specialized purposes of educational leadership”, în J. Lumby, G. Crow și R. Pashardis (eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, New York : Routledge.
- Bolman, L., și Deal, T. (1989), „Organisations, technology and environment”, în R. Glatter (ed.), *Educational Institutions and their Environments : Managing the Boundaries*, Buckingham : Open University Press.
- Bolman, L., și Deal, T. (1991), *Reframing Organisations : Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Londra : Paul Chapman.
- Boyd, W. (1999), „Environmental pressures, management imperatives and competing paradigms in educational administration”, *Educational Management and Administration*, 27 (3) : 283-297.

- Brehony, K., și Deem, R. (2005), „Challenging the post-Fordist/flexible organization thesis: the case of reformed educational organizations”, *British Journal of Sociology of Education*, 26 (3): 395-417.
- Bush, T. (1994), „Theory and practice in educational management”, în T. Bush și J. West-Burnham (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow: Longman.
- Bush, T. (1997), „Management structures”, în T. Bush și D. Middlewood (eds.), *Managing People in Education*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2000), „Management styles: impact on finance and resources”, în M. Coleman și L. Anderson (eds.), *Managing Finance and Resources in Education*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2001), „School organisation and management: international perspectives”, lucrare prezentată la Federation of Private School Teachers' Annual Conference, Atena, mai.
- Bush, T. (2008), „Editorial: universal primary education – a legitimate goal?”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (4): 443-447.
- Bush, T., și Qiang, H. (2000), „Leadership and culture in Chinese education”, *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2): 58-67.
- Bush, T., Coleman, M., și Si, X. (1998), „Managing secondary schools in China”, *Compare*, 28 (2): 183-196.
- Bush, T., Middlewood, D., Morrison, M., și Scott, D. (2005), *How Teams Make a Difference? The Impact of Team Working*, Nottingham: NCSL.
- Bush, T., Dukai, N., Glover, D., Kiggundu, E., Kola, S., Msila, V., și Moorosi, P. (2008), *The Zenex ACE School Leadership Research: Second Interim Report*, Pretoria: Department of Education.
- Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., Parker, R., și Smith, R. (2009), *Succession Planning Programme Evaluation: Fourth Interim Report*, Nottingham: NCSL.
- Cheng, Y.C. (2002), „Leadership and strategy”, în T. Bush și L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Clark, B.R. (1983), „The contradictions of change in academic systems”, *Higher Education*, 12: 101-116.
- Coopers și Lybrand (1988), *Local Management of Schools: A Report to the DES*, Londra: HMSO.
- Davies, B., și Davies, B. (2004), „Strategic leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Davies, P., și Coates, G. (2005), „Competing conceptions and values in school strategy: rational planning and beyond”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (1): 109-124.
- Dressler, B. (2001), „Charter school leadership”, *Education and Urban Society*, 33 (2): 170-185.

- Dupriez, V., și Dumay, X. (2006), „Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?”, *Comparative Education*, 42 (2): 243-260.
- Evett, J. (1992), „The organisation of staff in secondary schools: headteachers' management structures”, *School Organisation*, 12 (1): 83-98.
- Fishman, L. (1999), „The cultural imperative and how we consider educational leadership”, *International Journal of Leadership in Education*, 2 (2): 69-79.
- Fitzgerald, T. (2009), „The tyranny of bureaucracy: continuing challenges of leading and managing from the middle”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (1): 51-65.
- Garage, D. (2006), „School-based management: shared responsibility and quality in education”, *Education and Society*, 24 (1): 27-43.
- Gaziel, H. (2003), „Images of leadership and their effects upon school principals' performance”, *International Review of Education*, 49 (5): 475-486.
- Glatter, R. (1997), „Context and capability in educational management”, *Educational Management and Administration*, 25 (2): 181-192.
- Goldspink, C. (2007), „Rethinking educational reform: a loosely coupled and complex systems perspective”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 27-50.
- Greenfield, T.B. (1973), „Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change”, *Journal of Applied Behavioural Science*, 9 (5): 551-574.
- Hall, V. (1994), *Further Education in the United Kingdom*, Londra: Collins Educational.
- Hall, V. (1997), „Management roles in education”, în T. Bush și D. Middlewood (eds.), *Managing People in Education*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2004), „Distributed leadership and school improvement: leading or mis-leading?”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1): 11-24.
- Harris, A., Chapman, C., Mujs, D., Russ, J., și Stoll, L. (2006), „Improving schools in challenging circumstances: exploring the possible”, *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4): 409-424.
- Hatcher, R. (2005), „The distribution of leadership and power in schools”, *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2): 253-267.
- Hoy, W., și Miskel, C. (1987), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, New York: McGraw-Hill.
- Hoyle, E., și Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.
- Hoyle, E., și Wallace, M. (2007), „Educational reform: an ironic perspective”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 9-25.
- Johnson, D. (1995), „Developing an approach to educational management development in South Africa”, *Comparative Education*, 31 (2): 223-241.
- Kavouri, P., și Ellis, D. (1998), „Factors affecting school climate in Greek primary schools”, *Welsh Journal of Education*, 7 (1): 95-109.

- Klus-Stanska, D., și Olek, H. (1998), „Private education in Poland: breaking the mould”, *International Review of Education*, 44 (2-3): 235-249.
- Leithwood, K., Jantzi, D., și Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., și Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londra: DfES.
- Levačić, R. (1995), *Local Management of Schools: Analysis and Practice*, Buckingham: Open University Press.
- Levačić, R., Glover, D., Bennett, N., și Crawford, M. (1999), „Modern headship for the rationally managed school: combining cerebral and insightful approaches”, în T. Bush și L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Lewin, K. (2005), „Planning post-primary education: taking targets to task”, *International Journal of Educational Development*, 25 (4): 408-422.
- Lumby, J. (2001), *Managing Further Education: Learning Enterprise*, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Lumby, J. (2003), „Culture change: the case of sixth form and general further education colleges”, *Educational Management and Administration*, 31 (2): 159-174.
- MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, Londra: Routledge.
- McNab, D. (2004), „Hearts, minds and external supervision of schools: direction and development”, *Educational Review*, 56 (1): 53-64.
- McTavish, D. (2003), „Aspects of public sector management: a case study of further education: ten years from the passage of the Further and Higher Education Act”, *Educational Management and Administration*, 31 (2): 175-188.
- March, J.G., și Olsen, J.R. (1976), „Organisational choice under ambiguity”, în J.G. March și J.P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergen: Universitetsforlaget.
- Myers, E., și Murphy, J. (1995), „Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools”, *Journal of Educational Administration*, 33 (3): 14-37.
- Newland, C. (1995), „Spanish American elementary education 1950-1992: bureaucracy, growth and decentralisation”, *International Journal of Educational Development*, 15 (2): 103-114.
- O'Shea, P. (2007), „A systems view of learning in education”, *International Journal of Educational Development*, 27 (6): 637-649.
- Owens, R., și Shakeshaft, C. (1992), „The new «revolution» in administrative theory”, *Journal of Educational Management*, 30 (9): 4-17.
- Packwood, T. (1989), „Return to the hierarchy”, *Educational Management and Administration*, 17 (1): 9-15.
- Porter, S. (2006), „Institutional structures and student engagement”, *Research in Higher Education*, 47 (5): 521-535.

- Purvis, M.T. (2007), „School Improvement in a Small Island Developing State: The Seychelles”, lucrare de doctorat nepublicată, University of Warwick.
- Robinson, V., Lloyd, C., și Rowe, K. (2008), „The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types”, *Educational Administration Quarterly*, XLIV (5): 635-674.
- Rutherford, C. (2006), „Teacher leadership and organizational structure”, *Journal of Educational Change*, 7 (1-2): 59-78.
- Samier, E. (2002), „Weber on education and its administration: prospects for leadership in a rationalised world”, *Educational Management and Administration*, 30 (1): 27-45.
- Sandholtz, J., și Scribner, S. (2006), „The paradox of administrative control in fostering teacher professional development”, *Teaching and Teacher Education*, 22 (8): 1104-1112.
- Sebakwane, S. (1997), „The contradictions of scientific management as a mode of controlling teachers' work in black secondary schools: South Africa”, *International Journal of Educational Development*, 17 (4): 391-404.
- Simkins, T. (2005), „Leadership in education: «What works» or «what makes sense?»”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (1): 9-26.
- Strain, M. (2009), „Some cultural and ethical implications of the leadership «turn» in education”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (1): 67-84.
- Svecova, J. (2000), „Privatisation of education in the Czech Republic”, *International Journal of Educational Development*, 20: 127-133.
- Taylor, I. (2007), „Discretion and control in education: the teacher as street-level bureaucrat”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (4): 555-572.
- Townsend, A. (2010), „Leadership and Educational Networks”, în T. Bush, L. Bell și D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra: Sage.
- Tripp, D. (2003), „Three resources for learning organizational change”, *Educational Action Research*, 11 (3): 479-498.
- Walker, A., și Dimmock, C. (2002), „Cross-cultural and comparative insights into educational administration and leadership”, în A. Walker și C. Dimmock (eds.), *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*, Londra: Routledge-Falmer.
- Wallace, M. (2004), „Orchestrating complex educational change: local reorganisation of schools in England”, *Journal of Educational Change*, 5 (1): 57-78.
- Watson, K., și Crossley, M. (2001), „Beyond the rational: the strategic management process, cultural change and post-incorporation further education”, *Educational Management and Administration*, 29 (1): 113-125.
- Weber, M. (1989), „Legal authority in a bureaucracy”, în T. Bush (ed.), *Managing Education: Theory and Practice*, Buckingham: Open University Press.

Modelele colegiale

Caracteristicile principale ale modelelor colegiale

Modelele colegiale includ toate acele teorii care evidențiază că puterea și luarea deciziilor ar trebui distribuită către unii sau către toți membrii organizației. Aceste abordări variază de la colegialitate „restrânsă”, unde liderul împarte puterea cu un număr limitat de colegi seniori, până la colegialitate „pură”, unde toți membrii au un cuvânt de spus în determinarea politicilor. Definiția sugerată mai jos surprinde principalele caracteristici ale acestor perspective.

Modelele colegiale presupun faptul că organizațiile determină politicile și iau decizii ca urmare a unui proces de discuții care duce la un consens. Puterea este împărțită între câțiva sau între toți membrii organizației, care se presupune că au o înțelegere comună asupra scopurilor instituției.

Noțiunea de „colegialitate” s-a consacrat în folclorul managementului drept cea mai adecvată metodă de a conduce școli și colegii în anii 1980 și 1990. Era considerată atunci „modelul oficial de bună practică” (Wallace, 1989 : 182). Ulterior, în Anglia a existat o revigorare a puterii liderului, care trebuie să „livreze” rezultate prin îndeplinirea obiectivelor guvernului, ca parte a unei agende centralizate. Mai târziu totuși, a existat un interes sporit pentru „leadershipul distribuit” (Lumby, 2003 ; Harris 2004 ; 2005 ; 2010 ; Leithwood *et al.*, 2006 ; Gronn, 2010), ce are unele caracteristici comune cu colegialitatea.

Brundrett (1998 : 305) susține ideea conform căreia „colegialitatea poate fi definită în sens larg ca relația dintre profesorii care se sfătuiesc și colaborează cu alți profesori”. Little (1990) descrie beneficiile acestei abordări :

Motivul urmăririi, studierii și practicării colegialității vizează faptul că, aparent, ceva se câștigă atunci când profesorii lucrează împreună și ceva se pierde atunci când ei nu lucrează împreună ; de fapt, beneficiile observate trebuie să fie îndeajuns

Puterea este împărțită cu personalul într-o democrație, și nu rămâne doar prerogativa liderului. Reprezentarea formală oferă dreptul de a participa în arii definite ale politicii, în timp ce consultarea informală este la discreția liderului, care nu are nicio obligație să acționeze conform sfaturilor primite.

5. Modelele colegiale presupun că deciziile sunt luate prin *consensus*, nu prin diviziune sau conflict. Presupunerea că există valori și obiective comune conduce la credința că este de dorit și posibil ca problemele să fie rezolvate prin înțelegere. Pot exista diferențe de opinie, însă acestea pot fi depășite prin puterea argumentului. Procesul de luare a deciziilor poate fi prelungit de căutarea compromisului, însă este considerat un preț acceptabil pentru a menține sentimentul valorilor și convingerilor comune.

Necesitatea unui proces de luare a deciziilor prin *consensus* vine în mare parte din dimensiunea etică a colegialității. Se consideră a fi cu totul adecvat ca oamenii să fie implicați în deciziile ce le afectează viețile profesionale. Impunerea deciziilor este considerată inadmisibilă moral și nepotrivită cu noțiunea de consimțământ:

Caracterul moral al unui exercițiu de autoritate este bazat pe existența consimțământului din partea celor aflați sub jurisdicția acestuia (...) consimțământul celui obligat este necesar pentru ca autoritatea să capete statut moral (...). Când consimțământul nu este o condiție a autorității, atunci nu vorbim despre autoritate morală, ci despre un exercițiu de putere sau despre o autoritate pur formală sau legală (Williams, 1989 : 80).

Aceste considerații reprezintă raționamentul pentru conceptul de „leadership moral” ce va fi examinat în capitolul 8.

Cele cinci caracteristici centrale ale colegialității apar într-o mai mare sau mai mică măsură în toate sectoarele majore ale educației. Vom analiza în continuare aplicarea acestora la nivelul învățământului superior.

Modelele colegiale în învățământul superior

Abordările colegiale în educația britanică își au originile în colegiile și universitățile din Oxford și Cambridge :

Colegiul desemnează o structură sau mai multe structuri în care membrii lor au autoritate egală în luarea deciziilor care îi afectează pe toți. De obicei, indivizii

au libertatea de a-și îndeplini activitățile principale în manieră proprie, fiind supuși doar unor minime controale colegiale (Becher și Kogan, 1992 : 72).

Modelul colegial a fost adoptat de majoritatea universităților. Autoritatea expertizei este răspândită în cadrul acestor instituții de învățământ și cercetare. „Orice organizație ce depinde de abilități profesionale de nivel înalt operează cel mai eficient dacă există o doză mare de colegialitate în cadrul procedurilor de management” (Williams și Blackstone, 1983 : 94).

Modelul colegial este cel mai evident în cadrul sistemului comitetului extins (senat). Deciziile legate de o gamă largă de probleme academice au loc în cadrul unui labirint de comitete, nefiind prerogativa rectorului. Problemele sunt deseori rezolvate prin înțelegere sau compromis, nu prin vot sau dezacord : „Membrii unui colegiu iau propriile decizii colective, ce au autoritate legitimă de consimțământ sau, cel puțin, de compromis între cei cărora li se aplică” (Williams și Blackstone, 1983 : 94).

Abordările colegiale își au originile în învățământul superior, însă în multe universități democrația este compromisă de votul limitat. Anumite instituții oferă drept deplin de vot întregului personal universitar și uneori chiar studenților și, poate, personalului administrativ. În alte părți, apartenența la senat sau la alte comitete-cheie este limitată doar la personalul senior. Acest privilegiu limitat restrânge măsura în care universitățile pot fi considerate colegiale, iar multe pot fi considerate mai degrabă elitiste decât democratice.

În universități și colegii există o discrepanță între polițiile universitare, care sunt în general responsabilitatea senatului colegial sau a comitetului academic, și managementul resurselor, care este, de obicei, responsabilitatea rectorului și a conducerii facultăților. Sistemul comitetului se încadrează în modelul colegial, în timp ce puterile acordate direct managerilor seniori indică un model formal.

Dezvoltarea rapidă a învățământului superior în anii 1990 și în primii ani din secolul XXI a făcut mai dificilă menținerea importanței aspectelor colegiale în procesul de luare a deciziilor din universități. Middlehurst și Elton (1992 : 261) afirmă că universitățile au prosperat pentru că au devenit mai manageriale. „A existat o pierdere considerabilă a colegialității în cadrul sistemului de învățământ superior, rezultând o pierdere a sentimentului de apartenență și responsabilitate profesională comună pentru operațiunile instituției.”

Amenințarea pentru colegialitate observată de Middlehurst și Elton (1992) s-a intensificat în anii 1990 și în prima parte a secolului XXI. Cercetarea la scară largă a lui Deem (2000 : 48) asupra managerilor academici sugerează că „sistemul educațional superior din Marea Britanie este acum extrem de

managerial și birocratic”. Schimbarea către acest model „corporativ” de management a determinat universitățile australiene să caute un model de tip „trusteeship” (bazat pe încredere) ca alternativă la stilurile colegiale și corporatiste (Harman și Treadgold, 2007).

Dorința de a menține participarea personalului în luarea deciziilor este în conflict cu cerințele externe de responsabilitate, în special în ceea ce ține de finanțare, controlul calității și analiza cercetării. Această tensiune între participare și responsabilitate este evidentă de asemenea în școli.

Modelele colegiale în școlile secundare

Introducerea abordărilor colegiale în licee a fost mai lentă, mai puțin completă și mai fragmentată decât în învățământul superior. Tradiția unor directori atotputernici, cu autoritate asupra personalului și responsabilitate în fața unităților din exterior, a înăbușit câteva tentative de a dezvolta moduri de management participativ. Poziția oficială este că directorii sunt responsabili individual pentru organizarea și managementul școlilor. Aceste considerente acționează ca o frână asupra unor directori care doresc să împartă puterea și ca o justificare pentru cei care sunt reticenți în a o face.

Brown, Boyle și Boyle (1999) au desfășurat cercetări asupra modelelor colegiale de management din 21 de licee din nord-vestul Angliei. Prima etapă a conținut interviuri cu șefii de departament din fiecare școală. Ulterior, cercetătorii au intervievat directorii din 12 astfel de școli. Analiza lor este bazată pe răspunsurile coroborate ale directorilor și directorilor adjuncți din aceste școli.

Cercetarea s-a desfășurat în contextul conflictului dintre presiunile colegiale și manageriale asupra școlilor. Potrivit autorilor, „colegialitatea sau cel puțin managementul colaborativ a devenit una dintre cele mai mari tendințe internaționale în educație” (Brown *et al.*, 1999 : 320), însă ei indică și că asemenea dezvoltări nu sunt neapărat autentice :

Directorii pot elabora procese de luare a deciziilor care la suprafață par a fi participative, pentru a beneficia de o acceptare și o satisfacție sporite din partea profesorilor. Totuși, ei pot fi reticenți în a oferi influență reală profesorilor, presupunând că aceștia nu au expertiza necesară pentru a contribui îndeajuns sau din cauză că nu au încredere în aceștia pentru a lua deciziile cele mai bune pentru școală (*ibid.* : 319).

Brown, Boyle și Boyle (1999) au aflat că numai patru dintre cele 12 studii de caz din școli au putut fi categorisite ca „operând pe deplin” într-o manieră colegială. Aceste școli de „tip A” au următoarele caracteristici :

- Un angajament în ceea ce privește oportunitățile de colaborare formală stabilite cu alți directori de departament și colegi din diferite arii curriculare ;
- Prioritățile departamentale au fost corelate îndeaproape cu Planul de Dezvoltare al Școlii, cu temele și problemele identificate și acceptate colectiv ;
- Directorii de departament au fost implicați activ și consultați în elaborarea politicilor școlii și în procesul de luare a deciziilor ;
- Directorul a considerat că directorii de departament au un rol de management mai larg, la nivelul școlii.

Participanții au explicat de ce procesul comun de luare a deciziilor este de dorit :

Ai nevoie de susținerea colectivă din partea personalului pentru a implementa orice schimbare de durată, așa că implicarea în procesul de luare a deciziilor este vitală (Director) (Brown *et al.*, 1999 : 322).

Munca în echipă este ingredientul crucial pentru eficiența acestei școli. Nu există niciun mister sau sentiment de intimidare. Este aproape o colaborare între persoane egale (Șef de departament) (*ibid.* : 323).

Școlile de tip A au depășit problema dimensiunii prin adoptarea de structuri flexibile. O școală și-a schimbat echipa de management senior cu o echipă de management la nivelul școlii și a inclus reprezentanți din toate ariile de predare. Grupurile de lucru sau grupurile curriculare cu reprezentare interdepartamentală și voluntară au fost, de asemenea, metode de a lărgi implicarea.

În ciuda acestor strategii, autorii concluzionează că transpunerea colegialității în practică este o misiune dificilă :

Modelele colegiale de management educațional devin paradigma dominantă în literatură (...). Există totuși factori pragmatici și ideologici ce ridică întrebări despre posibilitatea de a obține colegialitatea. Colegialitatea oferă multe beneficii persuasive, însă în realitate este dificil de obținut (*ibid.* : 329).

Conceptul de *colegialitate* este similar celui de *jiayuanzu* din școlile chineze. Paine și Ma (1993) se referă la „presupunerea că profesorii vor lucra împreună în toate aspectele muncii lor” și explică modul cum funcționează *jiayuanzu* :

Multe decizii despre curriculum și instruire sunt luate împreună prin *jiaoyanzu* (...) profesorii au un timp structurat în care să lucreze împreună (...). Profesorii (...) lucrează împreună (...) într-un birou ce aparține *jiaoyanzu*-ului lor (*ibid.* : 679).

Profesorii chinezi ajung în etapa colaborativă după o perioadă de timp. Cercetările derulate în liceele din provincia Shaanxi din China (Bush *et al.*, 1998) arată că *jiaoyanzu*-ul departamental funcționează în mod colegial pentru a discuta materialele de predare, pentru a oferi lecții demonstrative și pentru a observa comentariile celorlalți asupra propriei lecții. Totuși, aceste discuții au loc sub supervizarea decanului, care, la rândul său, este numit de director. Acest fapt sugerează o dimensiune ierarhică în operarea *jiaoyanzu*.

Modelele colegiale în școlile primare

Colegialitatea s-a afirmat în anii 1980 și 1990 ca fiind cea mai adecvată metodă de a conduce școlile primare. A rămas modelul normativ de bună practică din această etapă a educației în Anglia, în ciuda tuturor presiunilor ce apar ca urmare a imperativelor guvernului. Little (1990 : 177-180) descrie modul cum colegialitatea se manifestă în practică :

- Profesorii vorbesc despre predare ;
- Există o planificare și o pregătire comune ;
- Prezența observatorilor în clasă nu e neobișnuită ;
- Există formare și dezvoltare profesională comune.

Modelul definit de Little (1990) pare să depindă de valorile profesionale comune ce duc la dezvoltarea încrederii și la o disponibilitate de a oferi și a primi critici, în vederea îmbunătățirii practicii. Este o abordare solicitantă, care necesită angajamentul personalului pentru a deveni un vehicul al schimbării benefice. Este, de asemenea, un model vag în felul în care se manifestă, chiar și atunci când personalul este dedicat conceptului.

Webb și Vulliamy (1996) au examinat tensiunea dintre colegialitate și managerialism în studiul lor asupra unui eșantion de 50 de școli primare din Anglia și Țara Galilor. Ei observă „tipul ideal” de colegialitate ce apare în numeroase rapoarte din anii 1980 și 1990 și afirmă că „aspirațiile pentru abordarea colaborativă aferentă schimbării la nivel de instituție școlară trebuie să ofere suport pentru aplicarea în cadrul școlii primare” (*ibid.* : 441-442). Totuși, presiunea responsabilității externe înseamnă că multe școli „recurg la managerialism” (*ibid.* : 442). Ele reclamă că „tensiunile dintre colegialitate și

managerialism fac ca etica managerialistă să submineze concepte precum «școala întreagă».

Acești autori raportează că toți cei 50 de directori din eșantion „au vorbit despre deschiderea, discuțiile și colaborarea mai strânse dintre profesori odată cu introducerea Curriculumului Național” (*ibid.* : 444). Șefii de catedră erau văzuți ca având un rol vital în planificarea curriculumului, în ciuda lipsei timpului pentru a vizita sau a lucra la clasele colegilor lor. Alte dificultăți identificate de participanți includ :

- Natura cronofagă a întâlnirilor, unde „etapa discuțiilor pare să fină la nesfârșit” și „am simțit că nu ajungeam nicăieri” ;
- Lipsa înțelegerii a dus la nonacțiune ;
- Ritmul în care schimbările externe erau introduse a însemnat că profesorii nu au avut timp suficient pentru a reflecta critic asupra practicilor existente (Webb și Vulliamy, 1996 : 446).

Ei adaugă că climatul politicilor „încurajează directorii să fie lideri puternici și, dacă e necesar, manipulatori” (*ibid.* : 448) și concluzionează că, de obicei, colegialitatea este deteriorată de cerințele externe și de presiunea pusă pe directori pentru a asigura alinierea la directivele naționale :

Am furnizat documente ce indică o tensiune în creștere între abordările colegiale și cele de sus în jos pentru schimbarea la nivelul școlii (...) forțe puternice par să se unească pentru a promova ceea ce am numit managerialism și stilul de management bazat pe directive al directorilor asociați cu el, care subminează credibilitatea profesorilor și fezabilitatea colaborării colegiale dintre ei, în vederea formulării politicilor și a promovării continuității practicii (...). Tensiunile generate prin încercarea de a crea condiții pentru cooperare în condițiile managerialismului sportit au fost prezente, într-o anumită măsură, în toate școlile (Webb și Vulliamy, 1996 : 455-456)

Vom reveni la aceste probleme când vom examina limitările modelelor colegiale.

Modelele colegiale: obiective, structură, mediu și leadership

Obiective

Modelele colegiale presupun ca toți membrii organizației să convină asupra *obiectivelor* ei. Se crede că tot personalul are o viziune comună asupra

scopurilor instituției. Înțelegerea în privința obiectivelor este probabil elementul central în toate abordările participative ale managementului școlilor și colegiilor. Scopurile au trei funcții principale :

- Oferă un ghid general pentru activitate, dând posibilitatea profesorilor să creeze o legătură între munca lor și obiectivele școlii ;
- Servesc ca sursă de legitimitate, permițând activităților să fie justificate, în cazul în care contribuie la atingerea obiectivelor ;
- Sunt un mod de măsurare a succesului ; o școală este eficientă dacă își atinge obiectivele.

Acordul asupra obiectivelor reprezintă un punct de pornire pentru dezvoltarea structurilor și proceselor necesare îmbunătățirii învățării. Southworth (2005 : 84) subliniază nevoia unei „doze de consecvență în abordare și acțiune la nivelul școlii. De fapt, sistemele și structurile convenite joacă un rol major în dezvoltarea și menținerea sentimentului de unitate a școlii. El adaugă că „tipul de cultură necesar în școlile de astăzi este caracterizat de colaborare” (*ibid.* : 85).

În universități și colegii și, probabil, în școlile gimnaziale și liceale, diferitele discipline academice au perspective relativ diferite asupra scopului central al instituției. În aceste circumstanțe, așa cum demonstrează Baldrige și colaboratorii săi (1978), acordul asupra scopurilor poate fi obținut doar prin confuzie :

Majoritatea organizațiilor știu ce fac (...). În contrast, colegiile și universitățile au scopuri vagi, ambigue (...). Atât timp cât obiectivele rămân ambigue și abstracte, oamenii sunt de acord ; în momentul în care sunt specificate concret, apar certurile (*ibid.* : 20-21).

Recunoașterea unui posibil conflict legat de scopurile instituțiilor educaționale amenință unul dintre stâlpii centrali ai teoriei colegialității. Presupunerea că personalul poate ajunge mereu la o înțelegere în privința scopurilor și politicilor instituționale stă la baza tuturor abordărilor participative. Recunoașterea unui conflict de obiective limitează validitatea modelelor colegiale.

Structura organizațională

Modelele colegiale și abordările formale au în comun perspectiva *structurii* organizaționale ca fapt obiectiv, ce are un înțeles clar pentru toți membrii instituției. Diferența majoră se referă la relațiile dintre diversele elemente ale

structurii. Modelele formale prezintă structurile ca fiind pe verticală sau ierarhice, deciziile fiind luate de lideri și transmise apoi de sus în jos. Subordonații sunt răspunzători în fața superiorilor pentru îndeplinirea satisfăcătoare a sarcinilor. În contrast, modelele colegiale afirmă că structurile sunt laterale sau pe orizontală, participanții având drepturi egale în determinarea politicii sau influențarea deciziilor.

În educație, abordările colegiale se manifestă deseori prin sisteme de comitete ce pot fi elaborate în instituțiile mai mari și mai complexe. Se consideră că procesul de luare a deciziilor în cadrul comitetelor este egalitarist, influența depinzând mai mult de expertiză decât de poziția oficială. Se presupune că deciziile sunt luate prin consens sau compromis, nu doar prin supunere față de viziunea directorului.

În școli, grupurile de lucru ad-hoc pot fi mai eficiente decât comitetele. Brown, Boyle și Boyle (1999 : 323) observă utilitatea acestor grupuri în studiul lor de caz asupra unităților din învățământul superior, unul dintre respondenți susținând că : „Avem echipe de lucru ce raportează către facultăți după consultarea cu echipa de management senior, apoi sunt dezvoltate și implementate politicile colaborative”.

Mediul extern

Există numeroase dificultăți în stabilirea naturii relațiilor dintre organizație și *mediul ei extern*. Modelele colegiale caracterizează procesul de luare a deciziilor drept un proces participativ, unde toți membrii instituției au oportunități egale de a influența politicile și acțiunile. Totuși, fiindcă deciziile apar deseori dintr-un sistem complex de comitete, nu este ușor de stabilit cine este responsabil de politica organizațională.

Ambiguitatea procesului de luare a deciziilor din cadrul organizațiilor colegiale creează o problemă particulară în ceea ce ține de responsabilitatea în fața unităților externe. Directorul sau liderul este invariabil tras la răspundere pentru politicile școlii sau colegiului. Ipotezele modelelor formale sunt alinate cu aceste așteptări. Se presupune că liderii pot determina sau influența puternic deciziile și sunt răspunzători în fața forurilor externe pentru aceste politici.

Modelele colegiale nu se potrivesc cu aceste ipoteze de responsabilitate formală. Este de așteptat ca directorii să justifice politicile școlii determinate într-un cadru participativ, chiar și când acestea nu sunt susținute de ei ? Sau realitatea este că stabilirea politicilor în mod colegial este limitată de responsabilitatea directorului față de agențiile externe ? Directorii trebuie să fie de acord sau

cel puțin să aprobe deciziile colegiale, dacă nu doresc să ajungă într-o poziție foarte dificilă.

Modelele colegiale tind să omită posibilitatea unui conflict în procesul participativ intern și responsabilitatea externă. Presupunerea conform căreia problemele pot fi rezolvate prin consens duce la concluzia normativă că directorii sunt mereu de acord cu deciziile și nu întâmpină dificultăți în a le explica în fața unităților externe. În practică, responsabilitatea directorului conduce la o versiune substanțial modificată a colegialității în majoritatea școlilor și colegiilor. Există de asemenea riscul tensiunii pentru directorul care se găsește în conflict dintre cerințele participării și responsabilitatea sa.

Aceste presiuni s-au intensificat în multe țări, guvernele urmărind o agendă de „standarde”, prin implementarea politicii de sus în jos. Așa cum am observat mai devreme, aceste cerințe externe au făcut mai dificilă operarea școlilor după modelul colegial. Acest fapt este adevărat în egală măsură pentru școlile primare (Webb și Vulliamy, 1996), gimnaziale și liceale (Brown *et al.*, 1999).

Leadership

În modelele colegiale, stilul de *leadership* influențează și este influențat de natura procesului de luare a deciziilor. Deoarece politica este determinată într-un cadru participativ, se presupune că directorul va adopta strategiile știind că problemele pot apărea din diferite părți ale organizației și pot fi rezolvate printr-un proces interactiv complex. Modele eroice de leadership pot fi considerate inadecvate când puterea și influența sunt distribuite în cadrul instituției. Totuși, Gromm (2010 : 70) indică importanța istorică a leadershipului individual și nevoia de adaptare la un model hibrid, ce combină leadershipul individual și colectiv.

Teoreticienii colegiali pun următoarele calități pe seama liderilor din școli și colegii :

1. Ei sunt receptivi la nevoile și dorințele colegilor lor profesioniști. Directorii recunosc expertiza și abilitățile profesorilor și urmăresc să le valorifice în beneficiul elevilor și studenților. Invariabil, ei au fost numiți în poziții de leadership după o lungă perioadă în care s-au dovedit a fi practicieni de succes. Experiența lor îi face sensibili la nevoile și drepturile cadrelor didactice profesioniiste.
2. Directorii colegiali urmăresc să creeze oportunități formale și informale pentru testarea și elaborarea inițiativelor de politică. Aceasta se realizează în vederea încurajării inovației și pentru a maximiza acceptarea deciziilor

școlii. Directorul școlii „Uplands”, de exemplu, promovează și încurajează creșterea unei culturi de valori comune și o formă modificată de colegialitate :

Ea crede în importanța relațiilor umane de calitate și este foarte comunicativă. Predă în mod regulat, își ia sarcinile de supraveghere a copiilor în momentul plecării în fiecare după-amiază când este în școală, este mereu prezentă în instituție vorbind cu personalul și elevii și ia parte la activități sociale (...). Se consultă și vrea să implice personalul în procesul de luare a deciziilor, deși decizia finală este a echipei de management senior (Glover, 1996 : 146).

3. Modelele colegiale evidențiază autoritatea expertizei în defavoarea autorității oficiale. Prin urmare, autoritatea în organizațiile profesionale, cum ar fi școlile și colegiile, rezidă atât în personal, cât și în directori. În loc să-și exercite autoritatea asupra subordonaților, liderul urmărește să influențeze deciziile și acțiunile colegilor săi profesioniști. De asemenea, directorul permite și încurajează directorii de departament, șefii de catedră, profesorii și alți oameni din personal să devină colideri.

Avem nevoie să ne îndepărtăm de ideea că leadershipul se referă doar la individ (...) și să îl considerăm mai mult un efort colectiv (...) avem nevoie de o mulțime de lideri în școli. Leadershipul de la egal la egal între profesori, asistenți și personalul auxiliar este esențial dacă dorim să facem din școli organizații puternice de învățare (Southworth, 2005 : 89).

Așadar, în modelele colegiale, directorul este considerat de obicei un facilitator al unui proces în esență participativ. Credibilitatea în fața colegilor depinde de capacitatea de a asigura leadership personalului și persoanelor interesate din exterior, valorificând, în același timp, contribuțiile profesorilor specialiști. Totuși, Hoyle și Wallace (2005 : 151) avertizează cu privire la câteva „ambiguități de leadership”, incluzând „presiunea pusă pe profesori de a împărți leadershipul, acest fapt fiind tot mai dificil de realizat”.

Am observat în capitolul 2 că cele șase modele de management sunt comparate cu modele de leadership pe tot parcursul volumului de față. Trei dintre aceste modele de leadership par a avea legături cu colegialitatea. Acestea sunt :

1. leadershipul transformativ ;
2. leadershipul participativ ;
3. leadershipul distribuit.

Leadershipul transformatiional

Această formă a leadershipului presupune ca focalizarea centrală a leadershipului să fie pe angajamentele și capacitățile membrilor organizației. Un nivel mai mare al angajamentului față de obiectivele organizaționale și o capacitate sporită de îndeplinire a acestor obiective se presupune că vor conduce la mai mult efort și la o productivitate sporită (Leithwood *et al.*, 1999 : 9).

Leithwood (1994) conceptualizează leadershipul transformatiional de-a lungul a opt dimensiuni :

- dezvoltarea viziunii școlii ;
- stabilirea obiectivelor școlii ;
- oferirea de stimulare intelectuală ;
- furnizarea suportului individualizat ;
- modelarea celor mai bune practici și a valorilor organizaționale importante ;
- demonstrarea așteptărilor de înalte performanțe ;
- crearea unei culturi productive a școlii ;
- dezvoltarea structurilor pentru a susține participarea la deciziile din școală.

Caldwell și Spinks afirmă că leadershipul transformatiional este esențial pentru școlile autonome :

Liderii transformationali reușesc să adune dedicarea celor de lângă ei într-o asemenea măsură, încât (...) nivele mai înalte de realizare devin un imperativ moral. În viziunea noastră, o capacitate puternică pentru leadership transformatiional este necesară pentru tranziția cu succes la un sistem de management autonom la nivelul școlii (1992 : 49-50).

Cercetarea lui Leithwood (1994) sugerează că există anumite dovezi empirice care susțin modelul esențial normativ de leadership transformatiional. El analizează șapte studii cantitative și concluzionează că : „Practicile de leadership transformatiional, luate ca întreg, au avut efecte directe și indirecte semnificative asupra progresului inițiativelor de restructurare a școlilor și asupra rezultatelor obținute de elevi și preconizate de profesori” (*ibid.* : 506).

Mai recent, Leithwood și Jantzi (2006) au extras informații din evaluarea derulată pe parcursul a patru ani în raport cu strategiile naționale de literație și numeratie din Anglia, pentru a arăta că leadershipul transformatiional a produs efecte semnificative asupra practicilor profesorilor la clasă, însă nu neapărat asupra rezultatelor elevilor.

Modelul transformatiional este cuprinzător, în sensul că oferă o abordare normativă a leadershipului școlii, ce se axează în principal pe procesul prin care liderii urmăresc să influențeze rezultatele școlii, și nu pe natura sau direcția acestor rezultate. Totuși, poate fi criticat ca fiind un mijloc de control asupra profesorilor și poate fi mai degrabă acceptat de lider decât de cei conduși de acesta (Chirichello, 1999). Allix (2000) merge mai departe și afirmă că leadershipul transformatiional are potențialul de a deveni „despot”, din cauza caracteristicilor sale puternice, eroice și carismatice. El crede că puterea liderului ar trebui să creeze „mustrări de conștiință” și îndoilei puterice asupra adevărului ei în cadrul organizațiilor democratice. Concepția autorului sugerează o atitudine mai degrabă politică (vezi capitolul 5), decât una colegială.

Climatul politic contemporan în care școlile trebuie să-și desfășoare activitatea ridică de asemenea întrebări despre validitatea modelului transformatiional, în ciuda popularității acestuia în literatură. Limbajul transformatiional este folosit de guverne pentru a încuraja sau pentru a cere practicienilor să adopte și să implementeze politicile determinate la centru. În Africa de Sud, de exemplu, limbajul transformatiional este folosit pentru a susține un sistem de educație post-Apartheid lipsit de rasism. Politica este bogată în simbolism, însă îi lipsește practica, deoarece mulți directori de școală nu au capacitatea și autoritatea de a implementa aceste schimbări în mod eficient (Bush *et al.*, 2009).

Sistemul englez recomandă tot mai mult ca liderii de școli să adere la prescripțiile guvernului, ce afectează obiectivele, conținutul și pedagogia curriculumului, precum și valorile. În această privință, transformarea este un proces unilateral de implementare, nu o evaluare specifică fiecărui context a nevoilor școlilor individuale și a comunităților. Există „un sistem educațional mult mai centralizat, mai direcționat și mai controlat, ce a redus dramatic posibilitatea realizării unei transformări veritabile a educației și leadershipului” (Bottery, 2001 : 215). Hartley (2004) afirmă de asemenea că leadershipul transformatiional are legătură în principal cu transpunerea în practică a politicilor guvernului.

Hoyle și Wallace (2005 : 151) observă inconsecvențele decalajului „realității transformatiionale retorico-transmisive” ce stă la baza prescripțiilor de practică ale guvernului englez, „promovate prin formări profesionale finanțate de guvern și controlate în practică prin supervizarea OFSTED”. Bottery (2004 : 17) adaugă că „sunt multe întrebări de pus” în evaluarea leadershipului transformatiional, afirmând că acesta transformă și corupe realitatea și poate fi mai degrabă un model de leadership eroic, decât unul comun.

Leadershipul transformatiional este consecvent cu modelul colegial, presupunând că liderii și personalul au valori și interese comune. Atunci când funcționează bine, are potențialul de a angrena toate persoanele interesate în realizarea

obiectivelor educaționale. Scopurile liderilor și ale celor conduși de aceștia fuzionează într-o așa măsură, încât poate fi realist să presupunem o relație armonioasă și o convergență sinceră ce duce la decizii acceptate de comun acord. Când „transformarea” ascunde de fapt intenția de a impune valorile liderului sau de a implementa prescripțiile guvernului, procesul este mai degrabă politic decât colegial, așa cum vom vedea în capitolul 5: „Cea mai puternică susținere a abordării transformatoriale a reformei a venit din partea adepților unor politici care asigură interzicerea transformării pentru oamenii care lucrează în școli” (Hoyle și Wallace, 2005 : 128).

Leadershipul participativ

Cel de-al doilea model de leadership relevant pentru colegialitate este „leadershipul participativ”. Hoyle și Wallace (2005 : 124) afirmă că participarea se referă la „oportunitățile membrilor personalului în a se angrena în procesul organizațional de luare a deciziilor”. Leithwood, Jantzi și Steinbach (1999 : 12) adaugă că „leadershipul participativ (...) presupune că procesul de luare a deciziilor în cadrul grupului ar trebui să fie punctul central pe care se axează grupul”.

Ca și în cazul colegialității, acesta este un model normativ, bazat pe trei criterii :

- Participarea va spori eficacitatea școlii.
- Participarea este justificată de principiile democratice.
- În contextul managementului instituțional, leadershipul poate fi disponibil pentru orice pretendent legitim (*ibid.* : 12).

Sergiovanni (1984) indică importanța abordării participative. Aceasta reușește să „unească” personalul și să ușureze presiunile asupra directorilor de școli : „Poverile leadershipului vor fi mai ușoare dacă funcțiile și rolurile de leadership sunt împărțite și în cazul în care conceptul de *densitate a leadershipului* va deveni înlocuitorul leadershipului director” (*ibid.* : 13).

Copland (2001) afirmă de asemenea că leadershipul participativ are potențialul de a ușura povara directorilor și de a evita așteptările ca liderul formal să fie un „superdirector” :

Leadershipul este încorporat în diferite contexte organizaționale în cadrul comunităților școlare, și nu înglobat într-o singură persoană sau birou (...) cercetări captivante

se desfășoară, explorând metode specifice prin care școlile pot distribui mai mult leadershipul (...). [Există] nevoia de a identifica și a susține aspectele de leadership dincolo de rolul directorului (*ibid.* : 6).

Savery, Soutar și Dyson (1992) demonstrează că directorii adjuncți din vestul Australiei doresc să participe în procesul de luare a deciziilor, însă dorința lor de a face acest lucru a variat în funcție de diferite tipuri de decizii. Majoritatea celor 105 respondenți a dorit să ia parte la procesul de luare a deciziilor în privința politicii școlii, disciplinei elevilor, volumului predării, politicii generale și alocării timpului, însă puțini au fost interesați să participe în ceea ce a fost descris ca „variabile economice”, incluzând bugetele și selectarea personalului și în a răspunde la plângerile părinților. Autorii concluzionează că „e mult mai probabil ca oamenii să accepte și să implementeze decizii la care au participat, în particular în cazul deciziilor ce au legătură directă cu slujba lor” (*ibid.* : 24).

Leadershipul distribuit

Leadershipul distribuit a devenit modelul normativ de leadership favorit în secolul XXI, înlocuind colegialitatea ca abordare preferată. Gromm (2010 : 70) afirmă că „școlile și practicienii au acordat tot mai multă atenție fenomenului leadershipului distribuit”. Harris (2010 : 55) adaugă că acesta reprezintă „una dintre cele mai influente idei ce au răsarit în domeniul leadershipului educațional din ultima sută de ani”. În această secțiune vom examina modelul și îl vom lega de diferite noțiuni de colegialitate.

Definirea leadershipului distribuit

Un punct important de pornire în înțelegerea acestui fenomen constă în separarea acestuia de autoritatea pozițională. După cum afirmă Harris (2004 : 13), „leadershipul distribuit se concentrează asupra angrenării expertizei oriunde există aceasta în cadrul organizației, și nu asupra urmăririi ei doar prin poziția sau rolul formal”. Autoarea afirmă că „este caracterizată ca o formă de leadership colectiv” (*ibid.* : 14) și observă colegialitatea ca fiind „în centrul leadershipului distribuit” (*ibid.* : 15), însă adaugă că aceasta implică ambele dimensiuni, verticală și orizontală, a practicării leadershipului, sugerând o legătură între modelele formale și cele colegiale.

Gronn (2010 : 70) face referire la o schimbare normativă de la „eroism la distribuire”, dar avertizează de asemenea asupra viziunii conform căreia leadershipul distribuit înseamnă neapărat orice reducere a rolului directorului. Într-adevăr, Hartley (2010 : 27) afirmă că „popularitatea lui poate fi pragmatică : ușurează povara directorului care are prea multe greutăți”. Lumby (2009 : 320) adaugă că leadershipul distribuit „nu are în vedere ca personalul școlii să considere efectiv actul conducerii în mod diferit” față de timpul când „leadershipul eroic individual era obiectul de interes”. Vom aborda mai târziu modul în care se aliniază leadershipul pe cont propriu și cel distribuit. Lumby (2009 : 320) adaugă de asemenea că leadershipul distribuit ar trebui să fie exercitat având în vedere parteneriatele între școli și să nu fie limitat doar la leadership în cadrul organizației.

Moduri de distribuție

O problemă-cheie în evaluarea practicării leadershipului distribuit este analiza distribuției acestuia. Cedează directorul autoritatea formală, într-o anumită măsură, altora printr-un proces analog delegării ? Își invită el sau ea colegii să adopte roluri sau comportamente de leadership ? Îi încurajează el sau ea pe alții să inițieze acțiuni de leadership ? Iau alți membri ai personalului inițiativa în asumarea responsabilității de leadership ? Este leadershipul distribuit un proces deliberat sau necugetat ?

Bennett *et al.* (2003 : 3) afirmă că leadershipul distribuit este o proprietate emergentă a unui grup sau rețele de indivizi, în care membrii își adună expertiza. Harris (2004 : 19), referindu-se la un studiu asupra a 10 școli din Anglia ce se confruntau cu circumstanțe dificile (Harris și Chapman, 2002), afirma că ar trebui să aibă loc „redistribuirea puterii”, și nu doar un simplu proces de „directorat delegat”. Totuși, Hopkins și Jackson (2002) afirmă că liderii formali trebuie să orchestreze și să îngrijească spațiul, astfel încât leadershipul distribuit să aibă loc, sugerând că ar fi dificil de atins fără susținerea activă a directorilor. Dat fiind că leadershipul este considerat un proces de influență, o problemă centrală este a identifica „cine poate exercita influență asupra colegilor și în ce domenii” (Harris, 2005 : 165). Directorii dețin mare parte din autoritatea formală în școli, ceea ce l-a determinat pe Hartley (2010 : 282) să afirme că „leadershipul distribuit se găsește cu greu în cadrul birocrațiilor formale din școli”.

Rolul directorului în leadershipul distribuit

Harris (2004 : 16) afirmă că „directorii de succes recunosc limitările unei singure abordări de leadership” și adoptă o formă de leadership „distribuit prin munca unitară și colaborativă” (*ibid.*). Totuși, studiul empiric al lui Arrowsmith (în curs de apariție) asupra leadershipului distribuit din școlile gimnaziale și liceale din Anglia arată o prudență considerabilă în privința abordării acestui model. Căpiva directorii au considerat „de nenegociat” „delegarea” sau distribuția anumitor părți din rolul lor, incluzând direcția strategică, și și-au menținut sentimentul acut al responsabilității lor pentru rezultatele școlii. Aceasta sugerează că distribuția poate fi subiectul anumitor limitări.

Prezentarea generală a patru proiecte de cercetare ale lui Gronn (2010 : 74) îl conduce pe acesta la afirmația că directorii dețin o putere considerabilă : „Anumiți indivizi, deși nu monopolizează în niciun mod totalitatea leadershipului, au exercitat o influență disproporționată comparativ cu colegii lor”. Bottery (2004 : 21) se întreabă cum poate fi aplicată distribuția „dacă cei aflați în poziții formale nu doresc să-și redistribuie puterea în acest mod”. Harris (2005 : 167) afirmă că „forme de leadership distribuit și ierarhic nu sunt incompatibile”, însă este evident că distribuția poate funcționa cu succes doar dacă liderii formali îi permit să prindă rădăcini.

Impactul leadershipului distribuit

Interesul față de susținerea leadershipului distribuit se bazează pe presupunerea că acesta va avea efecte benefice, care nu ar avea loc în cadrul leadershipului individual. Totuși, există puține dovezi clare în această privință, ceea ce l-a condus pe Harris (2005 : 170) să afirme că „nu știm impactul pe care leadershipul distribuit îl are în școli, asupra profesorilor și elevilor”. Studiul important al lui Leithwood și al colaboratorilor săi asupra impactului leadershipului în școli (2006) a condus la definirea a „șapte afirmații puternice” despre leadershipul de succes din școli. Două dintre acestea se leagă de leadershipul distribuit :

1. Leadershipul din școli are o influență mai mare asupra școlilor și elevilor atunci când este distribuit foarte mult.
2. Anumite modele de distribuție sunt mai eficiente decât altele.

Leithwood și colaboratorii săi arată că leadershipul multiplu este mult mai eficient decât leadershipul solo :

Leadershipul total a determinat o variație de 27% a realizărilor elevilor în școli. Este o proporție mult mai ridicată care explică variația (de două până la de trei ori mai mare) decât ceea ce este raportat de obicei în studiile asupra efectelor directorilor (2006 : 12).

Leithwood și colaboratorii săi (2006 : 13) adaugă că școlile cu cele mai ridicate niveluri de realizări ale elevilor au atribuit aceste rezultate nivelului relativ ridicat de influență a tuturor surselor de leadership. Hallinger și Heck (în curs de apariție) au descoperit de asemenea că „leadershipul distribuit a fost strâns legat de schimbările în capacitatea academică” și deci de creșterea nivelului de învățare al elevilor. Acestea sunt descoperiri importante, însă mai multe cercetări asemănătoare sunt necesare înainte ca o relație cauzală să poată fi stabilită cu certitudine.

Obstacole ale leadershipului distribuit

Așa cum a fost sugerat mai devreme, structura de autoritate existentă în școli și colegii prezintă un potențial obstacol pentru introducerea și implementarea cu succes a leadershipului distribuit. „Există pericole inevitabile la adresa statutului și statu-quo-ului din tot ceea ce implică leadershipul distribuit” (Harris, 2004 : 20). Hartley (2010 : 282) sugerează că originile leadershipului distribuit se află în esența pragmaticii, un răspuns la responsabilitățile suplimentare impuse școlilor pe măsură ce managementul la fața locului a prins rădăcini în multe țări în anii 1990. „Nu este de mirare că a început o căutare a unei structuri în care inteligența colectivă ar fi putut fi pusă laolaltă.” Totuși, el observă de asemenea că cerințele agendei de standarde înseamnă că birocrăția rămâne în continuare puternică și limitează libertatea leadershipului distribuit. Fitzgerald și Gunter (2008) fac referire la autoritatea și ierarhizarea ce rămân în continuare importante și observă „partea întunecată” a leadershipului distribuit – managerialismul sub o nouă înfățișare. Mai neutru, se poate afirma că leadershipul distribuit conduce la o relație de putere tot mai neclară între cei conduși și lideri (Law : 2010).

Aceste refineri sugerează că un climat adecvat este o precondiție esențială în vederea unui leadership distribuit în mod semnificativ. Harris (2005 : 169) afirmă că „dezvoltarea normelor colegiale” este esențială și adaugă că profesorii au nevoie de timp ca să se întâlnească, dacă se dorește ca leadershipul colectiv să devină o realitate. Ea adaugă că relațiile de prietenie sunt necesare în cazul managerilor de școală, ce s-ar putea „simți amenințați” (*ibid.*) de profesorii care își asumă roluri de leadership. În ciuda acestor rețineri, cercetările

demonstrează că leadershipul distribuit are potențialul de a extinde orizontul leadershipului, conducând la rezultate îmbunătățite ale elevilor și dezvoltând în același timp lideri pentru viitor. Modelul „hibrid” de leadership al lui Gronn (2010 : 77) ar putea să pună laolaltă ce este mai bun din abordarea individuală și cea distribuită.

Limitările modelelor colegiale

Modelele colegiale au fost populare în literatura de leadership și management educațional și în declarațiile oficiale în privința dezvoltării școlilor încă din anii 1980. Brundrett (1998 : 307) afirmă că a devenit „una dintre megatendințele omniprezente în educație”. Susținătorii colegialității consideră că abordările participative reprezintă cea mai adecvată metodă prin care instituțiile educaționale își pot desfășura activitatea. În secolul XXI, modelele de leadership legate de abordările colegiale, transformatoriale, participative și distribuite au fost încurajate. Totuși, criticii modelelor colegiale indică un număr de defecte ce limitează validitatea aplicării lor în școli și colegii. Există șapte defecte semnificative ale perspectivelor colegiale.

1. Modelele colegiale sunt atât de *normative*, încât tind să ascundă, în loc să descrie realitatea. Percepțiile asupra celei mai adecvate metode de a manageria instituțiile educaționale interferează cu descrieri ale comportamentului. Deși colegialitatea este susținută tot mai mult, dovada prezenței ei în școli și colegii tinde să fie sumară și incompletă, ceea ce i-a condus pe Webb și Vulliamy (1996 : 443) să afirme : „Colegialitatea este susținută mai mult pe baza prescripției decât a studiilor fundamentate pe cercetări ale practicii din școli”.
2. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor tind să fie *lente și greoaie*. Atunci când propunerile de politici necesită aprobarea unei serii de comitete, procesul este deseori sinuos și durcază mult. Etica participativă reclamează că o decizie trebuie luată prin înțelegere, atunci când este posibil, și nu neapărat prin recurgerea la vot. Încercarea de a ajunge la un consens poate conduce la decalări procedurale, precum aprobări de la comitetul care se ocupă de finanțe sau consultări cu alte comitete, indivizi sau agenții externe. Participanții ar putea fi nevoiți de asemenea să ia parte la numeroase întâlniri lungi înainte ca problemele să fie rezolvate. Pentru aceasta este nevoie de răbdare și de mult timp. Câțiva directori de școli primare intervievați de Webb și Vulliamy (1996 : 445-446) fac referire la „întâlnirile care tind

să dureze mult", unde „etapa discuțiilor pare să continue la nesfârșit” și „simțeam că nu ajungem nicăieri”. Deși planificarea timpului este esențială, așa cum am notat anterior, folosirea timpului de noncontact pentru întâlniri lipsite de productivitate generează frustrare și apatie.

3. Presupunerea fundamentală a modelelor democratice este că deciziile sunt luate prin *consens*. Se presupune că rezultatul dezbaterii ar trebui să fie înțelegerea bazată pe valorile comune ale participanților. În practică totuși, profesioniștii au propriile puncte de vedere și nu există nicio garanție a unanimității rezultatului. Mai mult, participanții reprezintă deseori grupuri din cadrul școlilor sau colegiilor. Indivizii pot fi membri ai unor comitete ca reprezentanți ai departamentului de engleză sau ai cadrelor didactice care predau științe reale. Inevitabil, aceste interese ale diferitelor secții au o puternică influență asupra proceselor comitetelor. Cadrul participativ poate deveni principalul punct de dezacord între facțiuni.

4. Modelele colegiale trebuie evaluate în relație cu caracteristicile specifice ale instituțiilor educaționale. Aspectele participative ale procesului de luare a deciziilor există alături de componentele structurale și birocratice ale școlilor și colegiilor. Deseori există tensiuni între aceste moduri diferite de management. Elementul participativ stă în autoritatea expertizei personalului profesionist, însă aceasta rareori depășește autoritatea pozițională a liderilor oficiali. Brundrett indică inevitabila contradicție dintre colegialitate și birocratie în sistemul educațional englez:

Într-o eră a curriculumului național, a testărilor centralizate și a birocratiei tot mai prezente în educație, este interesant de observat cum colegialitatea este stilul preferat de management la nivelul școlii (...) colegialitatea este inevitabil slujitoarea birocratiei aflate într-o continuă dezvoltare (1998 : 312-313).

5. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor din școli și colegii pot fi dificil de susținut, având în vedere cerințele pentru care directorii sunt răspunzători în fața organismului superior și a diferitelor grupuri externe. Participarea reprezintă dimensiunea internă a democrației. *Responsabilitatea* poate fi văzută ca un aspect extern al democrației. Guvernatorii și grupurile exterioare cer explicații ale politicilor și, invariabil, se îndreaptă spre director pentru răspunsurile la întrebările lor. Directorii pot întâmpina dificultăți considerabile în a-și apăra politicile ce au venit ca urmare a unui proces colegial, însă nu se bucură și de susținerea lor personală. Brundrett (1998 : 310) are dreptate când afirmă că „directorii trebuie să fie într-adevăr

curajoși pentru a împrumuta puterea unui forum diplomatic, ce poate lua decizii cu care directorul însuși să nu fie de acord”.

6. Eficacitatea sistemului colegial depinde, în parte, de atitudinea personalului. Dacă acesta susține în mod activ participarea, atunci sistemul poate avea succes. Însă dacă personalul manifestă apatie sau ostilitate, acesta, fără îndoială, nu va avea succes. Hellawell face referire la experiența unui director de școală primară care a dorit să introducă unele abordări colegiale:

Am lucrat foarte mult pe parcursul ultimilor ani, când și numărul personalului a crescut, la elaborarea unui management de tip colegial, cu multă implicare din partea personalului în luarea deciziilor ce afectează școala, și ei afirmă că nu sunt de acord cu aceasta. Ei ar dori autocrație. Ar dori să li se spună ce au de făcut (1991 : 334).

Hoyle și Wallace (2005 : 126) afirmă că profesorii ar putea respinge participarea tot mai intensă, în special când este „instituționalizată”. Când este formalizată în acest mod, procesele de colaborare „încetează să mai fie satisfăcătoare pentru profesori; ele măresc volumul de muncă și limitează oportunitățile de a fi spontani”. Alt factor ce trebuie luat în considerare este timpul limitat disponibil pentru a lucra colegial. Profesorii au un timp limitat de noncontact, ceea ce face dificil pentru ei „să viziteze sau să lucreze în clasele colegilor lor” (Webb și Vulliamy, 1996 : 445).

7. Procesele colegiale din școli depind chiar mai mult de atitudinile directorilor decât de susținerea profesorilor. În colegii, consiliul academic oferă un forum legitim pentru implicarea personalului în procesul de luare a deciziilor și directorii trebuie să recunoască și să lucreze cu această sursă alternativă de putere. În școli, mecanismul participativ poate fi dezvoltat doar cu susținerea directorului, care are autoritatea legală de a manageria școala. Directorii înțelepți iau în considerare viziunea personalului lor, însă acesta este ur proces consultativ, și nu colegialitate. „Viziunile de leadership distribuit trebuie să ia în considerare asimetria puterii între diferiți actori” (Bottery, 2004 : 21).

Colegialitatea artificială

Hargreaves (1994) face observații critice fundamentale asupra colegialității afirmând că este adoptată sau introdusă „artificial” de grupurile oficiale cu scopul de a asigura implementarea politicilor naționale. El afirmă că adevărată colegialitate este spontană, voluntară, imprevizibilă, informală și duce la

dezvoltare. În contrast, colegialitatea artificială are următoarele caracteristici contradictorii:

- nu este spontană, ci direcționată administrativ;
- este obligatorie, nu la opțiunea fiecărui individ;
- este orientată spre implementarea mandatelor guvernului sau directorului;
- este fixată în timp și în spațiu;
- este implementată pentru a avea rezultate previzibile (Hargreaves, 1994: 195-196).

În contextul de după Legea reformei educaționale din Anglia și Tara Galilor, această analiză este persuasivă. Brundrett (1998) și Webb și Vulliamy (1996) susțin ideea conform căreia cadrul colegialității poate fi folosit pentru activități în esență politice, acesta fiind subiectul următorului capitol:

Ceea ce se întâmplă cu adevărat în multe instituții unde colaborarea este adoptată nu este mediul colegial adevărat, ci o manipulare micropolitică (...). De fapt, indivizii și grupurile urmăresc să-și impună valorile și obiectivele în defavoarea altora, însă doresc să-și legitimeze puterea prin asumarea unei fațade de legitimitate morală ce vine în urma folosirii aparente a procedurilor democratice (Brundrett, 1998: 311).

Climatul curent (...) încurajează directorii să fie lideri puternici și, dacă e necesar, manipulatori, în vederea asigurării că politicile și practicile stabilite sunt acelea pe care ei le susțin și le apără cu toată convingerea (Webb și Vulliamy, 1996: 448).

Aceste puncte de vedere sunt în conformitate cu comentariile făcute de Allix (2000), menționate anterior, despre aspectele potențial manipulative ale leadershipului transformativ și despre „partea întunecată” a leadershipului distribuit (Fitzgerald și Gunter, 2008). Hoyle și Wallace (2005: 127) observă de asemenea pericolele colegialității adoptate intenționat, ce conduce la „mai mult timp petrecut în întâlniri formale, în detrimentul muncii la clasă”.

Concluzie: este colegialitatea un ideal de neatinș?

Modelele colegiale sunt foarte normative și idealiste. Susținătorii lor cred că abordările participative reprezintă cel mai adecvat mod de a manageria instituțiile educaționale. Profesorii exercită autoritatea expertizei, ceea ce justifică implicarea lor în procesul de luare a deciziilor. Mai mult, ei pot să fie suficienți de rezervați

în clasă, pentru a fi siguri că inovația depinde de cooperarea lor. Teoreticienii colegiali afirmă că susținerea activă a schimbării este mai probabilă acolo unde profesorii vor putea contribui la procesul formulării politicilor și vor lua parte la leadershipul distribuit.

Modelele colegiale contribuie cu câteva concepte importante la teoria managementului educațional. Abordările participative sunt un antidot necesar pentru ierarhizarea rigidă din modelele formale. Totuși, perspectivele colegiale oferă o imagine incompletă a managementului în educație. Ele subestimează autoritatea oficială a directorului și prezintă ipoteze rezervate ale consensului care deseori sunt lipsite de substanță. Poate fi de asemenea adevărată ideea conform căreia colegialitatea și abordările participative nu pot coexista prea ușor cu realitățile birocratice și politice ale sistemelor educaționale. Little (1990: 187), în urma unor cercetări substanțiale în Statele Unite, concluzionează că abordarea colegialității „se dovedește a fi rară”.

În urmă cu o generație, aproape toate școlile și colegiile puteau fi categorisite ca fiind formale. Din anii 1990, multe dintre acestea au dezvoltat cadre colegiale. Există o tendință perceptibilă către colegialitate și leadership participativ sau distribuit, în ciuda presiunilor birocratice impuse de guvern. În pofida criticilor justificate ale lui Hargreaves (1994) asupra „colegialității artificiale”, avantajele participării în organizațiile profesioniste rămân persuasive. Colegialitatea și leadershipul distribuit sunt concepte vagi, însă un anumit grad de participare este esențial dacă se dorește ca școlile să fie organizații armonizate și creative:

Deși oamenii de știință sunt tot mai convinși de limitările leadershipului înțeles ca acțiune individuală și au început înlocuirea acestuia cu o abordare distribuită sau comună, ei s-ar putea să fi adoptat un model care nu este în totalitate adecvat realităților practice. Reinterpretarea cercetărilor în leadershipul distribuit și descoperirile unor noi studii indică o direcție de leadership cu configurații mixte sau hibride din punctul de vedere al naturii lor (Gronn, 2010: 83).

Bibliografie

- Allix, N.M. (2000), „Transformational leadership: democratic or despotic?”, *Educational Management and Administration*, 28 (1): 7-20.
- Arrowsmith, T. (în curs de apariție), „How secondary headteachers address the challenges of distributing leadership across their schools”, *Educational Management, Administration and Leadership*.

- Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., și Riley, G.L. (1978), *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Becher, T., și Kogan, M. (1992), *Process and Structure in Higher Education*, ediția a II-a, Londra : Routledge.
- Bennett, N., Harvey, J., Wise, C., și Woods, P. (2003), „Distributed leadership : a desk study”, www.ncsl.org.uk/publications.
- Bottery, M. (2001), „Globalisation and the UK competition state : no room for transformational leadership in education ?”, *School Leadership and Management*, 21 (2) : 199-218.
- Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Brown, M., Boyle, B., și Boyle, T. (1999), „Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools”, *School Leadership and Management*, 19 (3) : 319-330.
- Brundrett, M. (1998), „What lies behind collegiality, legitimization or control ?”, *Educational Management and Administration*, 26 (3) : 305-316.
- Bush, T., și Heystek, J. (2003), „School governance in the new South Africa”, *Compare*, 33 (2) : 127-138.
- Bush, T., Coleman, M., și Si, X. (1998), „Managing secondary schools in China”, *Compare*, 28 (2) : 183-196.
- Bush, T., Duku, N., Glover, D., Kiggundu, E., Kola, S., Msila, V., și Moorosi, P. (2009), *The Zenex ACE School Leadership Research : Final Report*, Pretoria : Department of Education.
- Caldwell, B., și Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londra : Falmer Press.
- Chirichello, M. (1999), „Building capacity for change : transformational leadership for school principals”, lucrare prezentată la conferința ICSEI, 3-6 ianuarie, San Antonio.
- Copland, M. (2001), „The myth of the superprincipal”, *Phi Delta Kappan*, 82 : 528-532.
- Deem, R. (2000), „New Managerialism» and the management of UK universities”, finalul raportului de premiere pentru descoperirile din cadrul unui proiect finanțat de Consiliul pentru Cercetări Economice și Sociale, Lancaster University.
- Department of Education (1997), *Understanding the SA Schools Act*, Pretoria : Department of Education.
- Fitzgerald, T., și Gunter, H. (2008), „Contesting the orthodoxy of teacher leadership”, *International Journal of Leadership in Education*, 11 (4) : 331-341.
- Glover, D. (1996), „Leadership, planning and resource management in four very effective schools. Part one : setting the scene”, *School Organisation*, 16 (2) : 135-148.
- Gronn, P. (2010), „Where to next for educational leadership ?”, în T. Bush, L. Bell și D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra : Sage.

- Hallinger, P., și Heck, R. (în curs de apariție), „Leadership for learning : does distributed leadership make a difference in student learning”, *Educational Management, Administration and Leadership*.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers. Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londra : Cassell.
- Harman, K., și Treadgold, E. (2007), „Changing patterns of governance for Australian universities”, *Higher Education Research and Development*, 26 (1) : 13-20.
- Harris, A. (2004), „Distributed leadership in schools : leading or misleading ?”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1) : 11-24.
- Harris, A. (2005), „Distributed leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2010), „Distributed leadership : evidence and implications”, în T. Bush, L. Bell și D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, ediția a II-a, Londra : Sage.
- Harris, A., și Chapman, C. (2002), *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances : Final Report*, Nottingham : NCSL.
- Hartley, D. (2004), „Management, leadership and the emotional order of the school”, *Journal of Education Policy*, 19 (5) : 583-594.
- Hartley, D. (2010), „Paradigms : How far does research in distributed leadership «stretch»”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3) : 271-285.
- Hellawell, D. (1991), „The changing role of the head in the primary school in England”, *School Organisation*, 11 (3) : 321-337.
- Hopkins, D., și Jackson, D. (2002), „Building the capacity for leading and learning”, în A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves și C. Chapman (eds.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londra : Routledge.
- Hoyle, E., și Wallace, M. (2005), *Educational Leadership : Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra : Sage.
- Law, E. (2010), „Distributed curriculum leadership in action : a Hong Kong case study”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38.3 : 286-303.
- Leithwood, K. (1994), „Leadership for school restructuring”, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4) : 498-518.
- Leithwood, K., și Jantzi, D. (2006), „Transformational leadership for large-scale reform : effects on students, teachers and their classroom practices”, *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2) : 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., și Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., și Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londra : DfES.
- Little, J. (1990), „Teachers as colleagues”, în A. Lieberman (ed.), *Schools as Collaborative Cultures : Creating the Future Now*, Basingstoke : Falmer Press.

Vanderhaar, J., Munoz, M., și Rodosky, R. (2007), „Leadership as accountability for learning: the effects of school poverty, teacher experience, previous achievement and principal preparation programs on student achievement”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 19 (1) : 17-32.

Wallace, M. (1991), „Flexible planning : a key to the management of multiple innovations”, *Educational Management and Administration*, 19 (3) : 180-192.

Weick, K.E. (1976), „Educational organisations as loosely coupled systems”, *Administrative Science Quarterly*, 21 (1) : 1-19.

Weick, K.E. (2001), *Making Sense of the Organisation*, Oxford : Blackwell.

Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, ediția a V-a, Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.

Capitolul 8

Modelele culturale

Ce înțelegem prin cultură?

Modelele culturale evidențiază aspectele informale ale organizațiilor și mai puțin elementele oficiale. Sunt axate pe valori, convingeri și norme ale indivizilor din organizație, precum și pe modul în care aceste percepții individuale se contopesc în sensuri organizaționale împărtășite de toți. Modelele culturale se manifestă prin simboluri și ritualuri, nu prin structura formală a organizației. Definiția de mai jos surprinde principalele elemente ale acestor abordări.

Conform modelelor culturale, convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul organizațiilor. Indivizii susțin anumite idei și valori care le influențează atât propriul comportament, cât și modul în care evaluează conduita celorlalți membri. Aceste norme devin tradiții împărtășite care sunt comunicate în cadrul grupului și întărite prin simboluri și ritualuri.

Modelele culturale au devenit tot mai importante pentru educație de publicarea primei ediții a acestui volum, în 1986. Walker (2010 : 176), spre exemplu, afirmă că „interesul pentru construirea unor culturi [ale învățării] crescut semnificativ în ultimul deceniu”. Harris (1992) afirmă că, pentru teoreticienii educației, cultura are un rol fundamental :

Teoreticienii susțin că administrația educațională are doar o componentă de management tehnic, însă aceasta ține, în principal, de cultura organizației. Această cultură include ritualurile care au loc (sau ar trebui să aibă loc) în cadrul organizației (...). Sunt considerați a fi manageri educaționali (...) cei care sunt capabili să contureze ritualul instituțiilor de educație (*ibid.* : 4).

Interesul tot mai ridicat pentru cultură ca element al managementului unităților de învățământ ar putea fi perceput ca un alt exemplu de critică a modelelor formale. Importanța acordată de acestea aspectelor tehnice ale instituției pare să fie neadecvat pentru instituțiile de educație cu aspirații spre excelență. Rolul semnificativ acordat lumii intangibile a valorilor și atitudinilor este o alternativă utilă pentru abordările birocratice și ajută la conturarea unui profil mai echilibrat al școlilor.

Importanța tot mai mare a modelelor culturale derivă parțial din dorința de a înțelege și de a opera mai eficient în cadrul acestui domeniu informal de valori și convingeri ale profesorilor și ale celorlalți membri ai organizației. Atât Morgan (1997), cât și O'Neill (1994) evidențiază importanța tot mai mare a factorilor culturali în management. Cel de-al doilea autor documentează apariția „etichetelor” culturale și explică de ce acestea au devenit mai pregnante în anii 1990 :

Folosirea tot mai frecventă a acestor descriptori culturali în literatura managementului educațional este importantă pentru că reflectă nevoia organizațiilor educaționale de a articula în moduri tangibile valori adânc înrădăcinate și împărtășite, răspunzând astfel mai eficient imperativelor noi, incerte și potențial amenințătoare. Prin urmare, organizațiile articulează valori pentru a da formă și sens activității membrilor lor, în absența unor structuri și relații organizaționale vizibile și concrete. În acest sens, analiza și influența culturii organizaționale devin instrumente esențiale de management atâtă vreme cât se au în vedere dezvoltarea și eficiența organizației (O'Neill, 1994 : 116).

Beare, Caldwell și Millikan (1989) susțin că elementul cultural are rolul de a defini trăsăturile unice ale organizațiilor individuale :

Tot mai mulți (...) autori (...) au adoptat termenul „cultură” pentru a defini acea unicitate socială și fenomenologică a unei anumite comunități organizaționale (...) Am ajuns în punctul în care recunoaștem public că unicitatea este o virtute, că valorile sunt importante și că ar trebui susținute (*ibid.* : 173).

Tendința internațională spre descentralizare și autonomie întărește ideea că unitățile de învățământ sunt entități unice. Caldwell și Spinks (1992 : 74) afirmă că există „o cultură a autonomiei”. Componentele esențiale ale acestei culturi sunt *împuțernicirea* liderilor și acceptarea *responsabilității*.

Cultura socială

Cea mai mare parte a literaturii legate de componenta culturală a educației ar în vedere cultura organizațională, adusă în prim-plan în acest capitol. Există de asemenea și o literatură emergentă ce așază în centrul preocupărilor sale tema mai largă a culturii sociale și naționale. Conform observațiilor lui Walker (2010 : 178), „văzută global, cultura poate fi transpusă peste națiuni, societăți religii și grupuri etnice”.

Bottery (2004 : 36) atrage atenția asupra „globalizării culturale”, în care standardizarea rezultă din adoptarea nemijlocită a normelor internaționale, de obicei occidentale, fără ca nevoile specifice ale societății sau ale școlii să fi evaluate atent. Având în vedere globalizarea educației, diversele aspecte ale culturi sociale devin tot mai pronunțate. Walker și Dimmock (2002 : 1) fac referire la contextul individual și subliniază nevoia de a evita „paradigmele decontextualizate în demersul de cercetare și analiză a sistemelor și instituțiilor de educație :

Domeniul leadershipului și managementului educațional s-a dezvoltat de-a lungul unei linii etnocentrice, fiind dominat simțitor de paradigmele și teoriile anglo-americane (...). Frecvent (...) se afirmă că ceea ce funcționează într-o parte a lumii implic se poate aplica oriunde. Este clar că un factor-cheie care lipsește din dezbaterii pe marginea administrației și leadershipului educațional este contextul (...) contextu este reprezentat de cultura socială și de influența sa mediată asupra teoriei politicii și practicii (Walker și Dimmock, 2002 : 2).

Walker și Dimmock nu sunt singurii care atrag atenția asupra aspectelor legate de context. Crossley și Broadfoot (1992 : 100) afirmă că „politicile și practicile nu pot fi transferate întocmai de la o cultură la alta, deoarece medierea diferitelor contexte culturale poate remodela accentele acesteia di urmă”, în timp ce Bush, Qiang și Fang (1998 : 137) evidențiază că „toate teoriile și interpretările practicii trebuie să fie «ancorate» în contextul specifici (...) înainte de a putea fi considerate utile”. Southworth (2005 : 77) susține că leadershipul educațional este contextualizat deoarece „locul în care te afli îți spune cuvântul cu privire la ceea ce ești ca lider”.

Dimmock și Walker (2002) acordă o atenție deosebită acestor probleme : trasează o distincție utilă între cultura socială și cea organizațională :

Culturile sociale diferă mai ales la nivelul valorilor fundamentale, în timp ce cultura organizațională se diferențiază mai ales de națiunile mai superficiale.

deliberat, în timp ce culturile sociale și cele naționale sunt mai durabile, schimbările pe care le suferă se produc treptat, pe parcursul unei perioade mai mari de timp. Liderii educaționali influențează și, la rândul lor, sunt influențați de cultura organizațională. Cultura socială, pe de altă parte, este un dat, fiind poziționată în afara sferei de influență a liderului educațional individual (*ibid.* : 71).

Dimmock și Walker (2002) identifică șapte „dimensiuni” ale culturii sociale, fiecare dintre acestea fiind exprimată ca un continuum :

1. *Putere distribuită/putere concentrată*. Puterea este fie distribuită egal între diferitele niveluri ale unei culturi, fie are un caracter mai concentrat.
2. *Orientată spre grup/orientată spre sine*. Oamenii din culturile orientate spre sine se autopercep ca fiind mai independenți. În culturile orientate spre grup, legăturile dintre oameni sunt puternice, relațiile sunt bine structurate, iar nevoile individuale se subsumează nevoilor colectivității.
3. *Constructivism/agresivitate*. Culturile bazate pe agresivitate pun accentul pe succes, pe competiție, iar conflictele sunt rezolvate prin exercitarea puterii și prin asertivitate. Prin contrast, culturile constructive sunt preocupate de cultivarea relațiilor, a solidarității, a rezolvării conflictelor prin compromis și negociere.
4. *Proactivism/fatalism*. Această dimensiune reflectă atitudinea proactivă prin care „putem schimba lucrurile” în unele culturi, precum și atitudinea din altele, de acceptare a lucrurilor așa cum sunt – o atitudine fatalistă.
5. *Generativă/replicativă*. Unele culturi par mai predispușe spre inovare, spre generarea unor idei și metode noi, în timp ce alte culturi par a fi înclinate spre replicarea sau adoptarea ideilor și abordărilor altora.
6. *Relații limitate/relații holistice*. În culturile orientate spre relații limitate, interacțiunile și relațiile par a fi determinate de reguli explicite care se aplică tuturor. În culturile holistice se acordă atenție preponderent obligațiilor ce derivă dintr-o relație, care poate fi de rudenie, subordonare sau prietenie, spre exemplu, și mai puțin regulilor aplicate imparțial.
7. *Influența masculină/influența feminină*. Unele societăți perpetuează dominația masculină în luarea deciziilor politice, economice și profesionale. În altele, femeile au ajuns să joace un rol important. (Adaptare din Dimmock și Walker, 2002 : 74-76.)

Acest model poate fi aplicat sistemelor de educație din diferite țări. Studiul

- *Puterea este concentrată în mâinile unui număr limitat de lideri*. „Într-un sistem emanant birocratic, autoritatea directorului rezultă din însăși natura funcției pe care o deține (...) China ar putea fi considerată arhetipul societății în care puterea este concentrată” (*ibid.* : 60).
- *Cultura chineză este orientată spre grup*. „Beneficiile colectivității sunt considerate mai importante decât nevoile individuale” (*ibid.* : 61).
- *Cultura chineză pune mai mult accent pe constructivism decât pe agresivitate*. „Confucianismul promovează modestia și încurajează cooperarea, aducând în prim-plan relațiile dintre oameni. Scopul educației este de a modela armonios fiecare individ, pregătindu-l astfel pentru integrarea cu succes în societate” (*ibid.* : 62).
- *Leadershipul patriarhal domină educația, afacerile, guvernul și însuși Partidul Comunist*. Nu există nicio femeie la conducerea celor 89 de școli secundare din provincia Shaanxi. Coleman, Qiang și Li (1998 : 144) atribuie astfel de inegalități dominației continue a patriarhatului.

Rezultate similare are și studiul realizat în Thailanda de Hallinger și Kantamara (2000). Autorii demonstrează că Thailanda este o cultură cu o putere concentrată și valori colectiviste, replicativă, și nu generativă, orientată spre construirea relațiilor în comunitățile locale.

Cultura socială este un aspect important al contextului în care trebuie să lucreze liderii școlilor. Totodată, aceștia trebuie să aibă în vedere cultura organizațională, care le oferă un cadru de acțiune imediat pentru leadership. Directorii și nu numai pot modela cultura, însă în egală măsură sunt influențați de aceasta. Vom analiza în cele ce urmează trăsăturile principale ale culturii organizaționale.

Caracteristicile principale ale culturii organizaționale

La baza culturii organizaționale se află următoarele trăsături :

1. Are în vedere *valorile și convingerile* membrilor organizațiilor. Aceste valori dau tonul comportamentului și atitudinilor indivizilor din unitățile de învățământ, dar acestea nu sunt întotdeauna explicite. Presupusa existență a unor valori „împărtășite” se reflectă în cea mai mare parte a literaturii ce abordează

„Managementul organizației” (Mintzberg și McHugh, 1985) și „Managementul organizației” (Mintzberg și McHugh, 1985).

împărțirea valorilor și convingerilor este o cale prin care modelele culturale s-ar putea distinge de perspectiva modelelor subiective. Dacă Greenfield (1991) și alți teoreticieni ai subiectivismului pun accent pe valorile individuale, modelul cultural propune ideea unei culturi unice sau dominante în cadrul organizațiilor. Acest lucru nu înseamnă neapărat că valorile individuale sunt întotdeauna în armonie una cu alta. Morgan (1997: 137) sugerează că „ar putea exista sisteme de valori diferite și concurente care creează mai degrabă un mozaic de realități organizaționale, și nu o cultură corporatistă uniformă”.

Există o probabilitate mai mare ca organizațiile de mari dimensiuni, mai ales, să încorporeze mai multe culturi. „Din experiența pe care o avem cu organizațiile mari, putem afirma că, de la o anumită dimensiune a acestora, variațiile dintre subgrupuri sunt substanțiale (...) orice unitate socială va produce subunități care vor da naștere unor subculturi, ca proces normal al evoluției” (Schein, 1997: 14).

La nivelul educației, existența unei subculturi ar putea fi identificată în cadrul organizațiilor mari, cum sunt universitățile și colegiile, dar și în învățământul primar. Fullan și Hargreaves (1992) susțin că unele școli dezvoltă o cultură „balcanică” alcătuită din grupuri separate, uneori concurente:

Profesorii din culturile balcanizate se declară loiali față de și își leagă identitatea de anumite grupuri din rândul colegilor lor. De obicei, aceștia sunt colegi alături de care lucrează mai mult, își petrec mai mult timp, cu care socializează mai mult. Existența unor astfel de grupuri în școli adesea reflectă și întărește existența unor perspective foarte diferite asupra învățării, asupra stilului de predare, a disciplinei și curriculumului (*ibid.*: 71-72).

2. Cultura organizațională aduce în prim-plan dezvoltarea unor *norme și sensuri împărțite*. Premisa este că interacțiunea dintre membrii organizației sau dintre subgrupurile sale determină în cele din urmă nașterea unor norme de conduită care devin treptat trăsături culturale ale unității de învățământ. „Natura unei culturi stă în normele sale sociale și în tradiții, iar dacă aderi la aceste reguli de comportament, vei putea construi o realitate socială adecvată” (Morgan, 1997: 139). Walker (2010: 178) adaugă că aceste „premise fundamentale” încorporează „mecanismul «invizibil» al școlilor, alcătuit din convingeri intrinsece: luate ca atare”.

aici”. Dar am observat deja că pot exista mai multe subculturi bazate pe interesele profesionale și personale ale diferitelor grupuri. În mod normal acestea au o coerență internă, însă se confruntă cu dificultăți în relații cu alte grupuri ale căror norme de conduită sunt diferite. Wallace și Hall (1994) identifică în echipele de management exemplul culturii de grup cu norme interne clare, dar ale cărei legături cu alte grupuri sau indivizi sunt slabe:

Echipele de management din studiul nostru dezvoltaseră o cultură a „lucrului echipă” (...). Conform uneia dintre normele acestora, deciziile trebuie să fie consens funcțional rezultat din puncte de vedere contradictorii (...) exista o distincție clară între interacțiunea dintre membrii din interiorul grupului și interacțiunile dintre aceștia și cei (...) [care] nu făceau parte din lumea lor (*ibid.*: 28, 127).

Din acest punct de vedere, modelele culturale ar putea fi similare modelele de colegialitate, în care loialitatea se poate manifesta mai mult față de un departament sau de o altă subunitate și mai puțin față de unitatea școlară ca entitate.

3. Cultura este exprimată, în mod tipic, prin *ritualuri și ceremonii* a căror funcție este de a susține și de a celebra convingerile și normele. Școlile mai ales, sunt bogate în astfel de simboluri ce iau forma serbărilor premierilor și, în multe școli confesionale, a ceremoniilor religioase. „Simbolurile sunt o componentă-cheie a culturii tuturor școlilor (...) [acestea] sunt însoțite de gesturi și de o expresivitate ce reprezintă singurele cale de a transmite valori abstracte” (Hoyle, 1986: 150). Beare, Caldwell și Millikan (1989: 176) consideră că există trei moduri de a simboliza cultura:

- conceptual sau verbal*, spre exemplu, prin utilizarea limbajului și exprimării scopurilor organizaționale;
- comportamental*, prin ritualuri, ceremonii, reguli, mecanisme de sprijin și modele de interacțiune socială;
- vizual sau material*, prin logistică, obiecte simbolice, mottouri, blazoane și uniforme.

Schein (1997: 248) susține că „riturile și ritualurile [sunt] esențiale descifrarea și în comunicarea ideilor culturale”. Wallace și Hall (1994: 2) fac referire la ritualurile din cadrul echipelor de manageri, inclusiv

4. Cultura organizațională presupune existența unor *eroi/eroine* care întrupează valorile și convingerile organizației, comportamentele asociate culturii acesteia. Campbell-Evans (1993 : 106) subliniază că eroii sau eroinele sunt persoane cu realizări conforme culturii : „Alegerea și recunoașterea eroilor (...) are loc în cadrul delimitărilor culturale identificate prin filtrul valorilor (...). Realizările acelor indivizi, care ajung să fie considerați eroi, sunt compatibile cu vârfurile culturale”. Beare, Caldwell și Millikan (1989) evidențiază importanța eroilor pentru organizațiile din domeniul educației :

Eroii (și antieroi) în jurul cărora se construiește o saga personifică valorile, filosofia și ideologia susținute de comunitate (...). Eroul invită la emulație și are rol de liant al grupului. Fiecare școală are eroi sau potențiali eroi ; aceștia pot fi din rândul directorilor sau al personalului, atât din trecut, cât și din prezent ; din rândul elevilor care s-au remarcat ; și chiar din rândul părinților și al altor persoane asociate cu școala. Fiecare panou de onoare dintr-o școală conține posibili eroi (*ibid.* : 191).

În realitate, probabil că doar acei eroi ale căror realizări sunt conforme culturii vor fi celebrați. „Dacă religia sau spiritualitatea, rezultatele la învățătură, rezultatele sportive sau disciplina reprezintă fațete ale culturii școlare (...) [școlile] vor evidenția realizările de pe aceste planuri” (Stoll, 1999 : 35). În Africa de Sud, spre exemplu, interesul uriaș pentru educația fizică face ca eroii din acest domeniu să fie identificați și celebrați. Acest lucru a fost evident într-o școală din Durban vizitată de autor, care avea expuse numeroase fotografii ale unuia dintre foștii săi elevi, Shaun Pollock, jucător de cricket, și care numise o sală în onoarea acestuia.

Dezvoltarea unei culturi a învățării

Una dintre temele dominante ale acestui volum este cea conform căreia liderii ar trebui să aibă în vedere mai ales scopurile organizațiilor lor. În secolul al XXI-lea se conturează tot mai mult necesitatea de a pune învățarea în centrul scopurilor unităților de învățământ (Southworth, 2005). Walker (2010 : 180) observă că această nuanțare se oglindește în limbajul „comunităților de practicieni” și al „comunităților de învățare profesională”. Autorul adaugă că reformele educaționale

Personalul școlii fie nu reușește să atingă un consens privind scopurile, există o neconcordanță între convingeri și acțiuni (*ibid.*). În acest scenariu oamenii nu acționează conform valorilor lor.

Africa de Sud oferă un studiu de caz ilustrativ pentru ideea de incongruență între valori și practică. Cultura predominantă din școlile sud-africane reflectă structura socială generală a erei post-Apartheid. Decadele de rasism și încheiți instituționalizată au fost înlocuite de aderarea deschisă la valorile democratice în toate aspectele vieții, inclusiv în educație. Mișcarea de la patru sisteme de educație separate și inegale la un sistem unic a fost susținută de retorica democrației.

Badat (1995) urmărește tranziția educațională începând cu 1990, corelând cu valorile democratice. Autorul evidențiază dificultățile întâmpinate în schimbarea de la o educație cu caracter segregționist la un sistem restructurat „de-a lungul liniilor progresiste și democratice” (*ibid.* : 141). Educația a fost un pușcicul sensibil în lupta pentru eliberare națională, verbalizată în sloganuri precum „Educație egală” și „Educație pentru democrație”, fiind legată de obiectivul mai general al drepturilor politice :

Forma și conținutul confruntărilor pe tema educației au fost conturate de o structură socială caracterizată de dramatice inegalități de rasă, de clasă socială, de gen și de origine geografică, de autoritarism politic și represiune, de ideologie, dar și mișcările sociale care s-au angajat în lupta împotriva Apartheidului în educație (Badat, 1995 : 145).

Anii de luptă împotriva Apartheidului au afectat inevitabil școlile, mai ales cele din districtele rezervate negrilor. Una dintre „armele” majorității de culoare era ca tinerii să „facă grevă” și să demonstreze împotriva politicilor guvernului. În mod similar, sindicatele profesorilor erau o componentă importantă a mișcării de eliberare, cadrele didactice lipsind frecvent de la școală pentru a se alăia mișcărilor de protest. Crearea unei culturi a învățării este dificilă într-un climat atât de ostil. Badat (1995 : 143) susține ideea conform căreia „criza în educația populației de culoare, inclusiv ceea ce a ajuns să fie cunoscut drept «colapsul» «cultura învățării» (...) continuă neîngrădit”, în timp ce National Education Policy Investigation leagă această problemă de condițiile improprii din școli :

Profesorii sud-africani, mai ales cei angajați în educația populației de culoare înfruntat dificultăți severe în furnizarea serviciilor profesionale către clienții

dus la dizolvarea culturii învățării din școli. Cei mai mulți au fost traumatizați din cauză că li s-au pus la îndoială bunele intenții și le-au fost respinse serviciile și au suferit umiliința de a nu se putea apăra în fața acuzelor ce li s-au adus (National Education Policy Investigation, 1992 : 32).

Această problemă a ieșit la iveală în studiul realizat de autor cu privire la directorii școlilor din provincia KwaZulu-Natal. Ca răspuns la o întrebare legată de scopurile școlii, directorii au afirmat că școala face tot posibilul :

- să le inoculeze elevilor ideea că „educația este viitorul lor” ;
- să le demonstreze elevilor importanța educației înăuntrul și în afara școlii ;
- să ofere un mediu educațional favorabil ;
- să dezvolte o cultură a învățării.

Lipsa unei culturi a învățării în multe școli sud-africane ilustrează natura cronică și incertă a schimbării culturale. Anii lungi de rezistență într-o educație segregționistă trebuie înlocuiți cu un angajament asumat pentru predare și învățare, astfel încât Africa de Sud să prospere într-o economie mondială tot mai competitivă. Cu toate acestea, valorile educației trebuie să concureze cu discursul încă pregnant al luptei și se pare că dezvoltarea unei adevărate culturi a învățării va fi un proces lent și va depinde de calitatea leadershipului din fiecare școală (Bush și Anderson, 2003).

Cultura organizațională: obiective, structură, mediu și leadership

Obiective

Cultura unei unități de învățământ poate fi exprimată prin *obiectivele* sale. Misiunea asumată și pusă în practică are rolul de a întări valorile și convingerile organizației. Acolo unde scopurile și valorile sunt formulate coerent, instituția poate avea un traseu acțional logic și funcțional :

Descrierea clară a scopurilor școlii, colegiului sau ale oricărei secțiuni a acestora ajută la conturarea unei viziuni comune și a unui set de valori. Scopurile clar exprimate vor trezi interesul întregului personal. Astfel de scopuri ajută la crearea unei culturi puternice (Clark, 1992 : 74).

Viziunea este exprimată într-o declarație de misiune care, la rândul ei, duce la scopuri specifice. Acest proces eminamente rațional este similar celui enunțat de modelele formale, dar într-un cadru mai specific al valorilor. În realitate însă, legătura dintre misiune și scopuri este adesea fragilă :

Consensul în ceea ce privește misiunea de bază nu garantează automat că membrii grupului se vor pune de acord și asupra scopurilor. Misiunea este adesea înțeleasă, însă nu este bine articulată. Pentru a ajunge la un acord în privința scopurilor, grupul are nevoie de un limbaj comun și de idei împărtășite despre operațiunile logice de bază prin care ceva atât de abstract și de general ca sentimentul unei misiuni poate fi convertit în scopuri concrete (Schein, 1997 : 56).

Afirmația lui Schein presupune că scopurile oficiale sunt adesea vagi și tind să fie neadecvate ca bază de orientare a deciziilor și acțiunilor. Prin urmare, totul depinde de interpretarea scopurilor de către participanți, demers influențat de filtrul valorilor individuale ale fiecăruia. În cazul organizațiilor monoculturale există mai multe șanse să apară politici coerente. Pe de altă parte, în cazul unor culturi concurente sau al „balcanizării” (Fullan și Hargreaves, 1992), scopurile oficiale ar putea fi subminate de membrii diverselor grupuri printr-o interpretare din perspectiva unor valori și scopuri specifice doar subunității pe care o reprezintă.

Structura organizațională

Structura poate fi considerată o manifestare fizică a culturii organizației. „Există o legătură strânsă între cultură și structură : acestea sunt, într-adevăr, interdependente” (Stoll, 1999 : 40). Valorile și convingerile instituției sunt exprimate prin modelul rolurilor și al relației dintre rolurile stabilite la nivelul unității de învățământ. Schein (1997) atrage atenția asupra tentației de a analiza simplist relația dintre cultură și structură :

Problema încercării de a infera cultura dintr-o structură preexistentă este că nu se pot descifra premisele care au dus la conformația structurii respective. Aceeași structură poate deriva, în fond, din premise diferite (...). Structura este un artefact clar, vizibil, dar sensul și semnificația acesteia nu pot fi descifrate în lipsa unor informații suplimentare (*ibid.* : 180-181).

Morgan (1997) susține că perspectiva asupra organizațiilor văzute ca fenomene culturale or trebui să conducă la o conceptualizare diferită a structurii. bazată

Cultura (...) trebuie înțeleasă ca un fenomen activ și viu, prin care oamenii creează și recrează lumea în care trăiesc (...) la baza înțelegerii organizațiilor stau procesele care produc sisteme de sensuri împărtășite (...) organizațiile sunt, în esență, realități construite social care există atât în mintea membrilor, cât și în structurile concrete, în reguli și relații (*ibid.* : 141-142).

Structura este de obicei exprimată în două trăsături distincte ale organizației. Rolurile individuale sunt stabilite și există un model prescriptiv sau recomandat al relațiilor dintre deținătorii acestor roluri. Există de asemenea o structură de comitete, grupuri de lucru și alte organisme care au întâlniri regulate sau organizate ad-hoc. Aceste întrevederi oficiale reprezintă oportunități pentru enunțarea și întărirea culturii organizaționale. Hoyle (1986) subliniază importanța „interpretării” în cadrul întâlnirilor :

Aparent, întâlnirile formale sunt organizate pentru a discuta problemele școlii, fie cu participarea întregului personal, fie la nivelul comisiilor și grupurilor de lucru. Dar întâlnirile sunt bogate în semnificații simbolice, de formă și de fond deopotrivă (...). Profesorii au sarcina de a interpreta scopurile întâlnirii și o pot înzestra cu funcții care au sens pentru ei (*ibid.* : 163-164).

Cu cât organizația este mai mare și mai complexă, cu atât crește posibilitatea ca sensurile divergente să ducă la dezvoltarea unor subculturi și ca între acestea să apară conflicte :

Relația dintre structura organizațională și cultură este de importanță primordială. O structură organizațională mare și complexă crește posibilitatea dezvoltării simultane a mai multor culturi în interiorul acesteia. O cultură organizațională minimală, precum cea existentă în majoritatea școlilor primare, crește posibilitatea de a avea o cultură puternică ce trasează făgașul tuturor activităților specifice (O'Neill, 1994 : 108).

Dezvoltarea culturilor divergente în organizațiile complexe nu este inevitabilă, însă implementarea unei culturi unitare, cu o susținere majoritară și activă la nivelul instituției necesită un leadership de calitate pentru a asigura transmiterea și fixarea valorilor și convingerilor dorite (vezi subcapitolul „Leadership”, mai jos).

Mediul extern

sădrelor didactice alimentează valorile educaționale ce constituie potențialul pentru dezvoltarea unei culturi comune. Cu toate acestea, există posibilitatea dezvoltării unor interpretări diferite și, implicit, a unor culturi multiple ce ies la iveală din mediul extern. De asemenea, acestea pot avea la origine motive personale sau profesionale ori pot aparține fie profesorilor, fie altor categorii de personal.

O'Neill (1994) identifică legăturile dintre mediul extern și dezvoltarea culturii organizaționale. Mediul este sursa valorilor, normelor și comportamentelor care, luate împreună, reprezintă cultura :

Buna funcționare a unităților de învățământ depinde în mare măsură de capacitatea acestora de a relaționa cu mediul extern. Prin urmare, sunt mai degrabă sisteme deschise decât închise. Așadar, capacitatea organizației de a oferi manifestări vizibile și tangibile de „potrivire” culturală cu acest mediu este de o importanță fundamentală (*ibid.* : 104).

O'Neill (1994) susține că existența unor valori complementare ar trebui popularizată în rândul grupurilor externe pentru a le menține susținerea și sprijinul financiar. Acest demers este important mai ales pentru școlile cu management autonom, al căror succes (sau chiar supraviețuire) depinde de reputația lor în rândul potențialilor clienți și al comunității. Caldwell și Spinks (1992) subliniază necesitatea ca școlile cu management autonom să dezvolte un concept de marketing care permită o transmitere bidirecțională a valorilor între școală și comunitate.

Leadership

Responsabilitatea principală a liderilor este să genereze și să susțină cultura, comunicând valorile și convingerile atât la nivelul organizației, cât și în cadrul comunității (Bush, 1998). Directorii au propriile valori și convingeri, formate după mulți ani de practică profesională de succes. Totodată, există așteptarea ca aceștia să întruchieze cultura școlii sau colegiului. Hoyle (1986) pune în evidență dimensiunea simbolică a leadershipului și rolul central al directorilor în definirea culturii școlii :

Puțini directori vor evita să construiască o imagine a școlii. Ei se vor diferenția prin măsura în care acest demers este deliberat și carismatic. Unii directori (...) vor căuta conștient să construiască pentru școală o misiune exprimată pretențios

Potrivit lui Schein (1997 : 211), cultura se naște în primul rând din convingerile și valorile fondatorilor organizației. Nias, Southworth și Yeomans (1989 : 103) susțin că directorii sunt „fondatori” ai culturii școlilor lor. Deal (1985 : 615-618) sugerează câteva strategii pentru liderii care doresc să genereze cultura școlii:

- Documentarea istoriei școlii pentru a putea fi transmisă peste generații;
- Oficializarea și celebrarea eroilor/eroinelor școlii;
- Revizuirea ritualurilor școlii pentru ca acestea să transmită valori și convingeri;
- Exploatarea și dezvoltarea ceremoniilor;
- Identificarea și integrarea reprezentanților Bisericii și a celor care bârfesc în activitățile școlii. Acest demers oferă acces la rețeaua de comunicare informală.

Totuși, trebuie menționat că schimbarea culturală este dificilă și problematică. Hargreaves (1999 : 59) susține că „pentru majoritatea oamenilor, convingerile, atitudinile și valorile sunt mult mai rezistente la schimbare decât ar dori liderii să fie”. Autorul identifică trei situații în care cultura poate fi supusă unor schimbări rapide:

- Școala se confruntă cu o criză evidentă, spre exemplu, cu un raport de inspecție extrem de critic sau cu scăderea efectivului de elevi, aceste situații conducând la reducerea numărului de posturi pentru profesori sau chiar la închiderea școlii.
- Liderul este foarte carismatic și câștigă imediat încrederea și loialitatea. Acest lucru ar permite o schimbare culturală radicală rapidă.
- Liderul urmează unui director inefficient. Personalul va căuta schimbarea pentru a dezvolta un nou sentiment al direcției. (Adaptat după Hargreaves, 1999 : 59-60.)

Hargreaves (1999 : 60) concluzionează că, „dacă nu se aplică niciuna dintre aceste condiții speciale, putem presupune că schimbarea culturală va fi destul de lentă”.

Liderii au de asemenea responsabilitatea să mențină cultura, un rol considerat adesea o trăsătură fundamentală a unui leadership eficient. Sergiovanni (1984a) susține că aspectul cultural este cea mai importantă dimensiune a leadershipului. În cadrul „ierarhiei de forțe ale leadershipului” propuse de autor, elementul cultural este mult mai important decât aspectele tehnice, umane și educaționale:

se alătură acestei culturi puternice și unificatoare, li se oferă oportunități să se bucure de sentimentul importanței personale (*ibid.* : 9).

Walker (2010 : 193) oferă un ghid în cinci etape pentru elaborarea și ghidarea unei culturi a învățării :

- Dezvoltarea unei „scheme comune” sau a unui cadru pentru a orienta acțiunile și relațiile;
- Încadrarea valorilor și convingerilor ca „reguli simple” pentru a orienta comportamentul;
- Încurajarea „uniformității schemei”, ceea ce presupune că schema este implementată la toate nivelurile organizației;
- Încurajarea unui „feedback emergent” printr-o rețea de schimburi între indivizi și grupuri;
- Dezvoltarea unui „control dispersat” care presupune un leadership distribuit, ceea ce le permite subsistemelor cu management autonom să lucreze colaborativ, ținând cont de activitatea celorlaltor grupuri.

Walker (2010 : 194) concluzionează că „liderii joacă un rol-cheie în conturarea unei culturi a învățării”, însă atrage atenția totodată că „nu există o rețetă sau un ghid pentru construirea unei culturi a învățării; nu este chiar atât de simplu”.

Leadershipul moral

Modelul de leadership cel mai apropiat de cultura organizațională este cel al *leadershipului moral*. În acest model, leadershipul ar trebui să se concentreze în principal asupra valorilor, convingerilor și eticii liderilor înșiși. Autoritatea și influența derivă din concepții justificate cu privire la ceea ce este corect sau bine (Leithwood *et al.*, 1999 : 10). Autorii adaugă că acest model include concepte normative, politice/democratice și simbolice ale leadershipului. Totodată, s-au utilizat și alți termeni pentru a descrie leadershipul bazat pe valori. Printre acestea, menționăm leadershipul etic (Starratt, 2005 ; Stefkovich și Begley, 2007), leadershipul autentic (Begley, 2007), leadershipul spiritual (Woods, 2007) și leadershipul moral (Deal, 2005).

că „administrarea” este o „artă morală” (Sergiovanni, 1991 : 322). Dimensiunea morală a leadershipului este centrată pe o „raționalitate normativă, la baza căreia se află ceea ce considerăm a fi bun” (*ibid.* : 326) :

Școala trebuie să treacă granița preocupărilor pentru obiective și roluri spre sarcina de a construi direcții în structura sa și de a le încorpora în tot ceea ce se întâmplă în școală, transformându-i astfel pe membrii săi din participanți neutri în adepți dedicați. Construirea direcțiilor și cultivarea apartenenței la acestea sunt sarcini morale (*ibid.* : 323).

West-Burnham (1997 : 239) discută două abordări ale leadershipului care ar putea fi categorisite ca „morale”. Pe prima dintre acestea o descrie drept „spirituală”, legată de „conștientizarea că mulți lideri au ceea ce s-ar putea numi «perspective de rang înalt». Acestea ar putea fi (...) la fel de bine reprezentate de o afiliere religioasă anume”. Astfel de lideri au un set de principii care le oferă nucleul conștiinței de sine. Din studiul lui Woods (2007) cu privire la directorii din Anglia reiese că 52 % „au fost inspirați sau sprijiniți în leadership de o formă de putere spirituală”. Vorbind despre leadership poetic, Deal (2005 : 119) susține că „liderii simbolici își găsesc mai întâi propriul nucleu spiritual și apoi le împărtășesc celorlalți virtuțile”.

Cea de-a doua categorie propusă de West-Burnham (1997 : 241) este „încrederea morală”, capacitatea de a acționa consecvent, în conformitate cu sistemul etic. Liderul încrezător din punct de vedere moral este cel care are capacitatea :

- să lege principiile de practică ;
- să aplice principiile în situații noi ;
- să genereze sensuri înțelese de toți și să producă un limbaj comun ;
- să explice și să justifice deciziile în termeni morali ;
- să susțină principiile în timp ;
- să reinterpreteze și să reafirme principiile, după necesitate.

Cercetările întreprinse de Gold și colaboratorii săi (2003 : 127) în școlile primare, secundare și speciale oferă câteva dovezi ale naturii valorilor susținute și articulate de directorii considerați „remarcabili” de inspectorii OFSTED. Autorii observă neconcordanța dintre „viziunea tehnicistă și managerială a

leadershipului școlar concepută în termenii de încredere și capacitate”.

de caz „mediază multiplele directive generate din exterior pentru a se asigura, pe cât posibil, că abordarea lor corespunde scopurilor școlii”.

Grace (2000 : 241) adoptă o perspectivă temporală în racordarea leadershipului moral la cel managerial în Anglia și în Țara Galilor. Autorul afirmă că, timp de mai bine de 100 de ani, „poziția directorului a fost asociată cu articularea unor concepții morale și spirituale”. Ulterior, imperativele Legii Reformei Educației au dus la „creșterea dominanței” (*ibid.* : 234) managementului, exemplificat de Calificarea Profesională Națională pentru Directori. Grace (2000 : 244) recomandă ca „discursul și înțelegerea managementului să fie dublate de un discurs și o înțelegere a eticii, moralității și spiritualității”.

Sergiovanni (1991) abordează dezbaterea pe tema leadership/management dintr-o nouă perspectivă, susținând atât leadershipul moral, cât și pe cel managerial. Viziunea sa indică rolul vital al managementului, dar arată că leadershipul moral este de asemenea necesar pentru a dezvolta o comunitate a învățării :

Ca director, principala provocare a leadershipului este să împaci două imperative concurente, pe cel managerial și pe cel moral. Cele două imperative sunt inevitabile, iar neglijarea oricăruiu dintre ele poate crea probleme. Dacă se dorește supraviețuirea școlilor, acestea trebuie gestionate eficient (...). Dar pentru ca școala să se transforme în instituție trebuie să ia naștere mai întâi o comunitate de învățare (...). [Acesta] este imperativul moral cu care se confruntă directorii (*ibid.* : 329).

Greenfield (1991 : 208) subliniază de asemenea că leadershipul managerial trebuie să aibă o bază morală : „Valorile se află dincolo de rațiune. Pentru ca raționalul să fie rațional, trebuie să fie construit pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea se află dincolo de cuantificabil, dincolo de orice unitate de măsură” (subliniere în original).

Leadershipul moral și cultura organizațională sunt concordante pentru că sunt construite pe valorile, convingerile și atitudinile directorilor și ale altor lideri educaționali. Acest tip de leadership este axat pe scopul moral al educației și pe comportamentele așteptate de la liderii care nu ies din sfera moralității. Premisa lui de bază este că aceste valori și convingeri se unesc în norme și sensuri împărtășite care fie modelează, fie întăresc cultura. Ritualurile și simbolurile asociate leadershipului moral sprijină aceste valori și susțin cultura școlii.

Limitări ale culturii organizaționale

Modelele culturale adaugă câteva elemente utile analizei leadershipului și managementului școlar. Centrarea pe dimensiunea informală este o alternativă valoroasă la componentele rigide și oficiale ale modelelor formale. Acordând importanță valorilor și convingerilor participanților, modelele culturale reafirmă latura umană a managementului, în detrimentul elementelor structurale. Aducerea în prim-plan a simbolurilor organizației este de asemenea o contribuție valoroasă la teoria managementului, în timp ce conceptul de leadership moral oferă o modalitate utilă de a înțelege natura unei abordări fundamentate pe valori a leadershipului. Cu toate acestea, modelele culturale au trei puncte slabe importante:

1. Ar putea exista dileme de ordin etic în adoptarea modelului cultural deoarece acest demers ar putea fi perceput ca o impunere a culturii de către liderii altor membri ai organizației. Căutarea unei monoculturi ar putea însemna subordonarea valorilor și convingerilor unora dintre participanți celor care aparțin liderilor sau grupului dominant. Culturile „împărțășite” ar putea fi de fapt valorile liderilor impuse participanților fără drept de decizie. Morgan (1997) face referire la „un proces de control ideologic”:

Manipularea și controlul ideologic sunt susținute drept strategii manageriale esențiale (...) o astfel de manipulare ar putea fi la fel de bine însoțită de rezistență, resentimente și lipsă de încredere (...) acolo unde cultura controlează, și nu exprimă caracterul uman, influența metaforei s-ar putea dovedi astfel manipulatorie și totalitaristă (*ibid.* : 150-151).

Prosser (1999 : 4) menționează „lumea întunecată” a culturii școlare, legând-o de ideile din domeniul micropoliticii abordate în capitolul 5 : „Din perspectiva micropoliticii, puterea formală, regulile, regulamentele, tradițiile și ritualurile pot fi subminate de indivizi sau de grupurile din școli”. Hargreaves (1999 : 60) folosește sintagma „grup de rezistență” pentru a se referi la subunitățile ce urmăresc să submineze liderii și schimbarea culturală dorită de aceștia.

2. Modelul cultural ar putea fi excesiv de mecanicist, presupunând că liderii pot configura cultura organizației (Morgan, 1997). În timp ce influențează evoluția culturii adoptând valorile dorite, nu pot asigura nașterea unei monoculturi.

Așa cum am văzut în scolile secundare și în celelalte note că funcționează câteva

departamentului care generează această subcultură ar putea fi vitală pentru funcționarea în bune condiții a instituției.

Într-o eră a școlilor cu management autonom în multe țări, influența comunității asupra politicilor devine tot mai importantă. Organismele de conducere poartă adesea responsabilitatea formală pentru deciziile majore și contribuie la crearea culturii instituționale. Dar acest lucru nu presupune simpla acceptare a valorilor propuse de directorul școlii, ci negociere, care poate duce la conflict și la adoptarea unor politici incongruente cu valorile liderului.

3. Axarea modelului cultural pe simboluri reprezentate de ritualuri și ceremonii ar putea face ca alte elemente ale organizației să fie subestimate. Simbolurile ar putea să ofere o imagine greșită a școlii. Hoyle (1986) ilustrează această idee făcând referire la „inovația fără schimbare”. Autorul sugerează că unele școli ar putea trece doar aparent prin schimbări, în timp ce realitatea rămâne de fapt neschimbată :

Un simbol poate reprezenta ceva ce este „real” în sensul că (...) acționează ca un surrogat al realității (...) cei implicați vor recunoaște că substanța nu a fost evocată, dar se vor mulțumi să accepte neadevărul că a fost evocată atâtă vreme cât există și un oarecare simbol al substanței (...) în fond, sistemul nu s-a modificat deloc (*ibid.* : 166).

Schein (1997) avertizează de asemenea cu privire la pericolul de a favoriza excesiv ritualul :

Când singurele date clare pe care le avem sunt riturile și ritualurile ce au supraviețuit de-a lungul unei perioade, trebuie, desigur, să le folosim cât putem de bine (...) totuși (...) este dificil să descifrăm ipotezele de la care au pornit liderii atunci când au creat anumite rituri și ritualuri (*ibid.* : 249).

Concluzie: valori și acțiuni

Modelul cultural este un adaos valoros în demersul de cunoaștere a organizațiilor. Axarea incipientă pe cultura socială oferă cadrul în care liderii școlilor trebuie să își desfășoare activitatea. De asemenea, servește la reevidențierea importanței contextului într-o vreme în care globalizarea amenință să îl submineze (Bottery, 2004). Valorile și convingerile nu sunt universale. Un model „universal valabil”

potrivit căreia profesorii trebuie să simtă că „dețin” schimbarea pentru ca aceasta să fie implementată eficient. Inovațiile impuse din exterior eșuează adesea deoarece sunt în dezacord cu valorile profesorilor care trebuie să le implementeze. „Din moment ce organizația există ca realitate în mintea celor implicați, schimbările organizaționale eficiente presupun de asemenea schimbări culturale” (Morgan, 1997 : 150).

Importanța acordată valorilor și simbolurilor poate contribui la echilibrarea axării pe structură și proces a multora dintre celelalte modele. Lumea informală a normelor și a comportamentului ritualic ar putea fi la fel de importantă precum elementele formale din școli. Morgan (1997) subliniază aspectele simbolice ale unor fenomene aparent raționale, precum ședințele :

Chiar și cele mai concrete și mai raționale aspecte ale organizației – fie că sunt structuri, ierarhii, reguli sau rutine – întruhidează construcțe sociale și sensuri cruciale pentru înțelegerea modului în care organizația funcționează zi de zi. Spre exemplu, ședințele sunt mai mult decât ședințe. Acestea conțin aspecte importante ale culturii organizaționale (*ibid.* : 146).

Modelele culturale oferă totodată o direcție pentru acțiunile organizației, o dimensiune care lipsește în mare parte din perspectiva subiectivă. Liderii adoptă adesea o abordare morală și ar putea influența valorile în așa fel încât acestea să fie cât mai asemănătoare, dacă nu identice, cu propriile convingeri. Astfel, aceștia speră să câștige un sprijin general sau „proprietatea” noilor politici. Mergând pe această cale informală și fără a impune schimbarea prin autoritatea poziției sau prin procese politice, directorii au mai multe șanse să fie sprijiniți pentru inovare. Analiza relevanței culturii sociale și a celei organizaționale, precum și a valorilor, convingerilor și ritualurilor care le susțin reprezintă un element important al managementului și al leadershipului educațional.

Bibliografie

- Badat, S. (1995), „Educational politics in the transition period”, *Comparative Education*, 31 (2) : 141-159.
- Beare, H., Caldwell, B., și Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School : Some New Management Techniques*, Londra : Routledge.

- Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (1998), „Organisational culture and strategic management”, în D. Middlewood și J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Bush, T., și Anderson, L. (2003), „Organizational culture”, în T. Bush, M. Coleman și M. Thurlow (eds.), *Leadership and Strategic Management in South African Schools*, Londra : Commonwealth Secretariat.
- Bush, T., și Qiang, H. (2000), „Leadership and culture in Chinese education”, *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2) : 58-67.
- Bush, T., Qiang, H., și Fang, J. (1998), „Educational management in China : an overview”, *Compare*, 28 (2) : 133-140.
- Caldwell, B., și Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londra : Falmer Press.
- Campbell-Evans, G. (1993), „A values perspective on school-based management”, în C. Dimmock (ed.), *School-Based Management and School Effectiveness*, Londra : Routledge.
- Clark, J. (1992), *Management in Education*, Lancaster : Framework Press.
- Coleman, M., Qiang, H., și Li, Y. (1998), „Women in educational management in China : experience in Shaanxi province”, *Compare*, 28 (2) : 141-154.
- Crossley, M., și Broadfoot, P. (1992), „Comparative and international research in education : scope, problems and potential”, *British Educational Research Journal*, 18 : 99-112.
- Deal, T. (1985), „The symbolism of effective schools”, *Elementary School Journal*, 85 (5) : 605-620.
- Deal, T. (2005), „Poetical and political leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Dimmock, C., și Walker, A. (2002), „School leadership in context – societal and organizational cultures”, în T. Bush și L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M., și Hargreaves, A. (1992), *What's Worth Fighting for in Your School!*, Buckingham : Open University Press.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., și Collarbone, P. (2003), „Principled principals? Values-driven leadership : evidence from ten case studies of «outstanding» leaders”, *Educational Management and Administration*, 31 (2) : 127-138.
- Grace, G. (2000), „Research and the challenges of contemporary school leadership : the contribution of critical scholarship”, *British Journal of Educational Studies*, 48 (3) : 231-247.
- Greenfield, T. (1973), „Organisations as social inventions : rethinking assumptions about change”, *Journal of Applied Behavioural Science*, 9 (5) : 551-574.

- Hallinger, P., și Kantamara, P. (2000), „Leading at the confluence of tradition and globalization: the challenge of change in Thai schools”, *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2) : 46-57.
- Hargreaves, D. (1999), „Helping practitioners explore their school's culture”, în J. Prosser (ed.), *School Culture*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Harris, C. (1992), „Ritual and educational management : a methodology”, *International Journal of Educational Management*, 6 (1) : 4-9.
- Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks : Hodder and Stoughton.
- Leithwood, K., Jantzi, D., și Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.
- Mitchell, J., și Willower, D. (1992), „Organizational culture in a good high school”, *Journal of Educational Administration*, 30 (6) : 6-16.
- Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Newbury Park, CA : Sage.
- National Education Policy Investigation (1992), *Teacher Education*, Cape Town : Oxford University Press.
- Nias, J., Southworth, G., și Yeomans, R. (1989), *Staff Relationships in the Primary School*, Londra : Cassell.
- O'Neill, J. (1994), „Organizational structure and culture”, în T. Bush și J. West-Burnham (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow : Longman.
- Prosser, J. (ed.) (1999), *School Culture*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Schein, E. (1997), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1984a), „Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice”, în T. Sergiovanni și J. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*, Chicago, IL : University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T. (1984b), „Leadership and excellence in schooling”, *Educational Leadership*, 41 (5) : 4-13.
- Sergiovanni, T.J. (1991), *The Principalship : A Reflective Practice Perspective*, Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Southworth, G. (2005), „Learning-centred leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Starratt, R. (2005), „Ethical leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Stefkovich, J., și Begley, P. (2007), „Ethical school leadership : defining the best interests of students”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2) : 205-224.
- Stoll, L. (1999), „School culture : black hole or fertile garden for school improvement?”, în J. Prosser (ed.), *School Culture*, Londra : Paul Chapman Publishing.

- Walker, A., și Dimmock, C. (2002), „Introduction”, în A. Walker and C. Dimmock (eds.), *School Leadership and Administration : Adopting a Cultural Perspective*, Londra : Routledge-Falmer.
- Wallace, M., și Hall, V. (1994), *Inside the SMT : Teamwork in Secondary School Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- West-Burnham, J. (1997), „Leadership for learning : reengineering «mind sets»”, *School Leadership and Management*, 17 (2) : 231-243.
- Woods, G. (2007), „The «bigger feeling» : the importance of spiritual experience in educational leadership”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1) : 135-155.