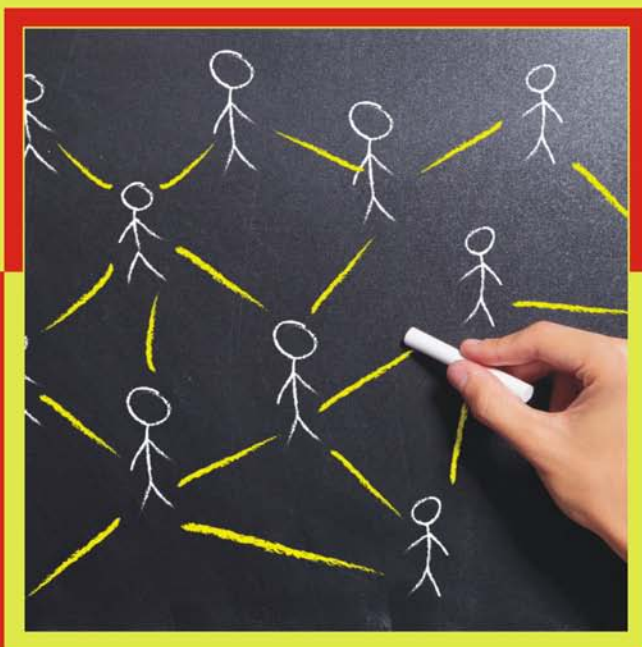


Tony Bush

# LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Teorii și practici actuale



Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

# Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Colecția *Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea și Constantin Cucuș.

Tony Bush este profesor de leadership educațional la University of Nottingham și a ocupat funcții similare la universitățile Warwick, Leicester, Reading și Lincoln. Este *visiting professor* la University of the Witwatersrand, Johannesburg, Africa de Sud, vicepreședinte și membru al consiliului British Educational Leadership Society, din partea căreia a primit Distinguished Service Award în 2008, și editor al publicației internaționale *Educational Management, Administration and Leadership* din anul 2002. Dintre volumele publicate menționăm: *Leadership and Management Development in Education* (2008), *The Principles of Educational Leadership & Management* (2010, în colab.), *Leading and Managing People in Education* (2013, în colab.).

Tony Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, 4<sup>th</sup> Edition

English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, © Tony Bush, 2011

© 2015 by Editura POLIROM, pentru ediția în limba română

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informațiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Foto copertă: © feedough/Depositphotos.com

[www.polirom.ro](http://www.polirom.ro)

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506  
București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,  
sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

BUSH, TONY

*Leadership și management educațional: teorii și practici actuale* / Tony Bush; coord. trad.: Liliana Romaniuc; trad.: Irina Prodan. – Iași: Polirom, 2015

Bibliogr.

Index

ISBN print: 978-973-46-4290-8

ISBN ePub: 978-973-46-5380-5

ISBN PDF: 978-973-46-5381-2

I. Romaniuc, Liliana (trad.)

II. Prodan, Irina (trad.)

316.46:37

65.012.4:37

Printed in ROMANIA

Tony Bush

**L**EADERSHIP  
ȘI MANAGEMENT  
EDUCAȚIONAL

Teorii și practici actuale

Traducere de Liliana Romaniuc (coord.) și Irina Prodan

POLIROM  
2015

# Cuprins

<i>Prefață</i> . . . . .	9
Capitolul 1. Importanța leadershipului și a managementului educațional . . . . .	13
Ce este managementul educațional? . . . . .	13
Ce este leadershipul educațional? . . . . .	17
Diferența dintre leadership și management educațional . . . . .	20
Perspectiva cronologică asupra leadershipului și managementului educațional . . . . .	22
Descentralizarea și autonomia în management . . . . .	25
Importanța contextului educațional . . . . .	27
Leadershipul instruirii . . . . .	30
Concluzie . . . . .	31
Bibliografie . . . . .	32
Capitolul 2. Modele de leadership și management educațional . . . . .	37
Separarea teoriei de practică . . . . .	37
Relevanța teoriei pentru buna practică . . . . .	38
Natura teoriei . . . . .	40
Caracteristicile teoriei . . . . .	43
Diversitatea în materie de leadership și management educațional . . . . .	45
Modele de management educațional : introducere . . . . .	47
Modele de leadership educațional : introducere . . . . .	50
Bibliografie . . . . .	52
Capitolul 3. Modelele formale . . . . .	55
Caracteristicile principale ale modelelor formale . . . . .	55
Modelele structurale . . . . .	57
Modelele sistemice . . . . .	59
Modelele birocratice . . . . .	62
Modelele raționale . . . . .	65
Modelele ierarhice . . . . .	68
Modelele formale : obiective, structură, mediu și leadership . . . . .	70
Leadershipul managerial . . . . .	76
Limitările modelelor formale . . . . .	78

Concluzie : mai sunt valide modelele formale ? . . . . .	82
Bibliografie . . . . .	83
Capitolul 4. Modelele colegiale. . . . .	89
Caracteristicile principale ale modelelor colegiale. . . . .	89
Modelele colegiale în învățământul superior . . . . .	92
Modelele colegiale în școlile secundare . . . . .	94
Modelele colegiale în școlile primare. . . . .	96
Modelele colegiale : obiective, structură, mediu și leadership . . . . .	97
Leadershipul transformațional. . . . .	102
Leadershipul participativ . . . . .	104
Leadershipul distribuit . . . . .	105
Limitările modelelor colegiale . . . . .	109
Concluzie : este colegialitatea un ideal de neatins ? . . . . .	112
Bibliografie . . . . .	113
Capitolul 5. Modelele politice . . . . .	117
Caracteristicile principale ale modelelor politice. . . . .	117
Modelul politic al lui Baldrige . . . . .	125
Sursele puterii în educație . . . . .	126
Strategii politice în educație. . . . .	130
Modelele politice : obiective, structură, mediu și leadership . . . . .	131
Leadershipul tranzacțional . . . . .	137
Limitările modelelor politice . . . . .	139
Concluzie : sunt modelele politice valide ? . . . . .	141
Bibliografie . . . . .	142
Capitolul 6. Modelele subiective . . . . .	145
Caracteristicile principale ale modelelor subiective . . . . .	145
Modele subiective și studii calitative . . . . .	151
Modelele subiective : obiective, structură, mediu și leadership . . . . .	153
Leadershipul postmodern . . . . .	158
Leadershipul emoțional. . . . .	160
Limitările modelelor subiective. . . . .	160
Concluzie : importanța individului . . . . .	163
Bibliografie . . . . .	164
Capitolul 7. Modelele de ambiguitate . . . . .	167
Caracteristicile principale ale modelelor de ambiguitate . . . . .	167
Modelul „coșului de gunoi” . . . . .	174
Aplicarea modelului de ambiguitate : școala Oakfields. . . . .	177

Modelele de ambiguitate : obiective, structură, mediu și leadership . . . . .	178
Leadershipul circumstanțial . . . . .	185
Limitările modelelor de ambiguitate . . . . .	186
Concluzie : ambiguitate sau raționalitate ? . . . . .	187
Bibliografie . . . . .	188
Capitolul 8. Modelele culturale . . . . .	191
Ce înțelegem prin cultură ? . . . . .	191
Cultura socială . . . . .	193
Caracteristicile principale ale culturii organizaționale . . . . .	195
Dezvoltarea unei culturi a învățării . . . . .	198
Cultura organizațională : obiective, structură, mediu și leadership . . . . .	200
Leadershipul moral . . . . .	205
Limitări ale culturii organizaționale . . . . .	208
Concluzie : valori și acțiune . . . . .	209
Bibliografie . . . . .	210
Capitolul 9. Concluzii . . . . .	215
Analiză comparativă a modelelor de management . . . . .	215
Analiză comparativă a modelelor de leadership . . . . .	221
Aplicarea modelelor în cadrul școlilor și colegiilor . . . . .	228
Încercare de sinteză . . . . .	231
Utilizarea teoriei pentru îmbunătățirea practicii . . . . .	233
Bibliografie . . . . .	236
<i>Indice de autori</i> . . . . .	239
<i>Indice de termeni</i> . . . . .	244





## Prefață

Importanța leadershipului și a managementului eficient pentru succesul în activitățile școlilor și colegiilor se bucură de o recunoaștere deosebită în secolul al XXI-lea. Tendința spre management autonom\* în Marea Britanie și în multe alte părți ale lumii a determinat o apreciere sporită a importanței competențelor manageriale ale liderilor din domeniul educației. Mai recent, s-a constatat o accentuare a diferențelor dintre leadership și management, dublată de înțelegerea faptului că directorii școlilor și membrii consiliului de administrație trebuie să fie în același timp lideri buni și manageri eficienți. Dimensiunea leadershipului include conceptele de viziune, valori și aspecte transformatoriale. Este important să fii un manager competent, însă abilitățile de leadership sunt percepute ca fiind mai semnificative în Anglia și în alte țări.

Prima ediție a acestei cărți a fost publicată în 1986, înainte de transformările majore de la nivelul sistemului educațional din Anglia și Țara Galilor impuse de Legea Reformei Educaționale și legile ulterioare. A doua ediție, publicată în 1995, a abordat „încercările” de dezvoltare a competențelor manageriale ale personalului de conducere, în special ale directorilor. School Management Task Force (SMTF, 1990) a stabilit agenda pentru dezvoltare în management în raportul său din 1990, dar, spre deosebire de multe alte țări, nu a existat niciun program național de formare în management pentru directori și a fost oferită foarte puțină pregătire pentru directorii adjuncți.

Până în momentul publicării celei de-a treia ediții în 2003, peisajul englezesc a suferit transformări prin deschiderea (în noiembrie 2000) și extinderea ulterioară a National College for School Leadership (NCSL). În timpul redactării celei de-a patra ediții, instituția și-a schimbat denumirea, devenind National College for Leadership of Schools and Children’s Services (National College). Colegiul administrează National Professional Qualification for Headship, care a devenit obligatoriu pentru directorii debutanți. Instituția oferă de asemenea programe de formare pentru noii directori, directorii adjuncți, membrii consiliilor de administrație și directorii serviciilor de protecție a copiilor. Colegiul autorizează activități de cercetare și de evaluare externă a programelor sale de leadership.

---

\* În limba engleză, *self-management*. Se referă la managementul instituției de educație în sistem descentralizat, care presupune luarea și asumarea deciziilor cu privire la: resurse umane, curriculum, finanțare, marketing, promovare, gestionarea resurselor, relațiile cu mediul extern etc. (n.tr.).

Decizia de a stabili responsabilitatea pentru dezvoltarea leadershipului în Anglia în cadrul unei agenții naționale unice contrastează puternic cu structurile din alte țări dezvoltate. În Statele Unite și Canada, potențialii directori și directori adjuncți trebuie să obțină diploma de master în management educațional. În mod similar, universitățile sunt implicate în formarea personalului de conducere a școlii din Australia, Hong Kong, Noua Zeelandă, Singapore și Africa de Sud (Bush, 2008). Elementul comun al acestor țări și al Angliei este o recunoaștere explicită a faptului că formarea și dezvoltarea sunt esențiale pentru ca liderii să facă față cu succes responsabilităților solicitante. Așa cum profesorii au nevoie de formare pentru a fi eficienți în clasă, la fel și liderii au nevoie de pregătire specifică pentru a îndeplini rolurile de specialiști.

Există acum o bibliografie substanțială pe tema practicilor manageriale în organizațiile educaționale. Cele mai multe dintre aceste cărți și articole au fost scrise de teoreticieni și practicieni din Statele Unite, Marea Britanie și Australia. Cu toate acestea, există puține surse referitoare la bazele teoretice ale bunelor practici. Scopul acestei cărți este de a oferi cadrul conceptual care să orienteze activitatea liderilor și managerilor la nivel internațional. Autorul caută să ofere o abordare teoretică complexă, directă și clară, definind concepte și furnizând modele ilustrative de management și leadership aferente instituțiilor educaționale. Pentru a face aspectele teoretice relevante mai accesibile pentru practicieni, intenția este de a promova atât o mai bună înțelegere a conceptelor care susțin practicile eficiente de leadership și de management, cât și de a dezvolta competențele personalului de conducere din școli și colegii.

În a treia ediție a cărții am integrat conceptul de leadership alături de modelele de management prezentate în primele două ediții pentru a oferi o imagine de ansamblu comprehensivă asupra teoriei leadershipului și managementului educațional. Pentru această a patra ediție am operat trei modificări majore :

- Recunoașterea semnificației globale a leadershipului și managementului educațional prin includerea mai multor materiale din surse internaționale ;
- Actualizarea referințelor bibliografice prin prezentarea unor resurse importante publicate începând cu 2003 ;
- Cercetarea materialului din edițiile anterioare, pentru a îndepărta unele surse mai puțin relevante și pentru a păstra acele texte esențiale pentru dezvoltarea teoriei în secolul al XXI-lea.

Capitolul 1 are ca temă managementul educațional și insistă pe caracterul central al scopurilor și obiectivelor în orientarea practicii manageriale. Totodată, acest capitol definește leadershipul educațional diferențiindu-l de management. Managementul educațional a cunoscut o evoluție istorică odată cu dependența sa față de modelele industriale din anii 1960, continuând până în zilele noastre când a dobândit un statut de domeniu autonom abordat tot mai mult de literatura de specialitate. Cele două concepte dihotomice, centralizare și descentralizare în educație, sunt discutate și corelate cu apariția școlilor cu management autonom în multe țări. Acest capitol dezbate problematica educației ce poate fi considerată fie un context diferit de aplicare

a principiilor generale de management, fie un caz special care justifică o abordare distinctă. În cele din urmă este abordat leadershipul instruirii și conceptul corelativ de leadership centrat pe învățare.

Capitolul 2 analizează relația dintre teorie și practică. Perspectiva unei separări teorie/practică poate fi evitată prin aprecierea relevanței teoriei. Capitolul descrie natura și caracteristicile managementului educațional și abordează problematica diversității în leadershipul educațional. Sunt introduse cele șase modele de management și, într-o secțiune modificată, sunt evidențiate 10 modele de leadership.

Următoarele șase capitole constituie nucleul acestei cărți, fiecare prezentând câte un model major al managementului educațional. Cele șase perspective sunt analizate pe baza ipotezelor referitoare la obiectivele instituțiilor educaționale, la natura structurii organizaționale, la relațiile cu mediul extern și la variantele cele mai potrivite de leadership. Modelele sunt corelate de asemenea cu cele 10 teorii ale leadershipului.

Capitolul 3 descrie „modelele formale”, incluzând următoarele abordări: structurală, sistemică, birocratică, rațională și ierarhică. Conceptul de leadership managerial este definit în legătură cu modelele formale.

Capitolul 4 definește modelul colegial cu referire la învățământul superior, la școlile primare și gimnaziale. Importanța autorității experților, a valorilor și obiectivelor comune ale cadrelor didactice și a consensului în luarea deciziilor este evidențiată și propusă spre analiză. Colegialitatea este corelată cu trei modele de leadership – transformațional, participativ și distribuit (acesta din urmă fiind redat într-o nouă secțiune).

Capitolul 5 prezintă modelele politice cu ipotezele lor referitoare la conflictul dintre grupurile de interese și la procesul de luare a deciziilor bazat pe sursele de putere de care dispun diferitele facțiuni. Este examinată de asemenea relația dintre micropolitici și leadershipul tranzacțional.

Capitolul 6 abordează modelele subiective, care pun accent pe interpretarea individuală a evenimentelor și care resping noțiunile de obiective și structuri organizaționale. Este evaluată relația dintre subiectivitate și cercetarea calitativă. E prezentat de asemenea leadershipul postmodern care se aseamănă foarte mult cu modelele subiective ale managementului, cu toate că există o secțiune nouă dedicată leadershipului emoțional.

Capitolul 7 discută modelele „de ambiguitate”, care subliniază caracterul imprevizibil al organizațiilor, lipsa de claritate în ceea ce privește obiectivele și inconsistența participării la procesul de luare a deciziilor. Aceste modele sunt în strânsă legătură cu leadershipul circumstanțial, care se axează pe adaptarea stilurilor de leadership la contexte sau evenimente specifice.

Capitolul 8 analizează semnificația culturii pentru leadershipul și managementul educațional. Capitolul prezintă diferențiat cultura societății și a organizației. Acest model evidențiază valorile și credințele ce stau la baza culturii, simbolurile și ritualurile care îi conferă stabilitate. Capitolul definește și conceptul de leadership moral.

Capitolul 9 compară cele șase modele în funcție de validitatea lor pentru categorii specifice de școli sau colegii. Capitolul oferă și o analiză comparativă a celor 10 modele

de leadership și propune câteva metode de a integra modelele, concluzionând prin evaluarea modului în care teoria poate fi folosită pentru a îmbunătăți practica.

Le sunt recunoscător persoanelor care au contribuit la elaborarea acestui volum. Am lucrat împreună cu Derek Glover mai bine de 20 de ani, iar el a realizat o minuțioasă trecere în revistă a literaturii dedicate leadershipului și managementului, concentrându-se pe sursele ulterioare anului 2003. Trei generații de secretare, Helen Knowles, Felicity Murray și Margaret King, mi-au oferit un sprijin extraordinar pentru realizarea primelor trei ediții, în timp ce Chabala Bush a realizat indexul acestui volum. Marianne Langrange a fost editor-șef pentru toate cele patru ediții și a fost implicată și în realizarea celorlalte cărți ale mele. Le sunt recunoscător tuturor colegilor mei universitari, care mi-au influențat lucrarea în multiple moduri. În cele din urmă, le sunt recunoscător tuturor celor care m-au susținut și au fost alături de mine, în special lui Graham și Cha.

## Bibliografie

- Bush, T. (2008), *Leadership and Management Development in Education*, Londra : Sage.
- School Management Task Force (SMTF) (1990), *Developing School Management : The Way Forward*, Londra : HMSO.

Tony Bush  
Universitatea din Warwick  
ianuarie 2010

## 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, Sapre (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

educației (Newman și Clarke, 1994 ; Gunter, 1997). „Managementul nu are scopuri și valori supraordonate proprii. Aspirația spre eficiență poate fi misiunea 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 agreeate 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<sup>1</sup> (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 lăudabil, 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 Numerație (n.tr.).

Tendința internațională spre management descentralizat a condus, în paralel, la un apel către manageri, personal și către alte părți interesate de a dezvolta o viziune distinctă pentru școlile lor, cu obiective specifice, clar articulate. Beare, Caldwell și Millikan (1989: 99) susțin că „liderii remarcabili au o viziune pentru școala lor – o imagine mentală a unui viitor dezirabil – 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 lideri 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

„viziunilor” educaționale, așa cum s-a menționat mai sus. Multe țări, inclusiv Anglia și Țara Galilor, au un curriculum național ce se circumscrie unor sisteme 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 aparentă, conducerea școlilor din Anglia și din Țara Galilor limitându-se la a implementa valorile 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 contestării, 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, «purtători de valori» (...) îmbunătățirea serviciilor școlii nu este o știință tehnocrată, cât un proces de căutare a celor mai bune căi de inoculare a anumitor valori educaționale în practica (...) anumitor școli” (2003 : 128). Acești autori afirmă că directorii implicați în studiul de caz își fundamentau practica managerială și de leadership pe astfel de abordări orientate spre 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 închegate 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 săi pune sub semnul întrebării măsura în care chiar și liderii „principiali” pot contesta sau modifica politicile guvernamentale. În opinia sa, acești directori sunt tot „lideri falși”, pentru că valorile lor nu pot eluda imperativele guvernului :



[Gold și colaboratorii săi] nu oferă dovezi clare privind modul în care aceste valori au influențat interfața dintre anumite inițiative guvernamentale și acțiunea în aceste 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 copiii 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, atâta vreme cât aceste viziuni nu se îndepărtează prea mult de la imperativele 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 profesionismul 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 „administrație 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.

## *Leadershipul ca influență*

Un element central în multe definiții ale leadershipului vizează existența unui 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*

Noțiunea 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 Ribbins (1993) susțin că leadershipul începe cu „caracterul” liderilor, exprimat în termeni de valori personale, conștiință de sine, precum și în capacitate

emoțională și morală. Anterior, Greenfield (1991 : 208) făcea distincția dintre valori și rațiune : „Valorile se află în spatele rațiunii. Pentru ca rațiunea să fie ceea 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

simt că trebuie să manipuleze profesorii și cultura școlii pentru a i se conforma (*ibid.* : 19).

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 elevi 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 doriți, atâta vreme cât aceasta este și a guvernului” (*ibid.* : 139).

## Diferența dintre leadership și management educațional

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

de personalul didactic a evoluat de la „administrație”, încă răspândită în America de Nord și în Australia, spre exemplu, către „management” și, mai recent, spre „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 birocrăției 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 avatarul 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 subscrie 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

„leadership” și ceva „murdar” numit „management” ori între valori și scopuri, pe de o parte, metode și deprinderi, pe de altă parte, ar fi un dezastru (Glatter, 1997 : 189).

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 cărora 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.

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

## Perspectiva cronologică asupra leadershipului și managementului educațional

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

Toate aceste teorii s-au dezvoltat în afara sistemului de educație, fiind ulterior implementate la nivelul școlilor și colegiilor, cu rezultate contrastante. 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 suspuse unor transformări.

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

și cercetării în domeniul leadershipului școlar” (2004a : 340). De asemenea, Southworth face referire la „părea generală” potrivit căreia „calitatea leadershipului 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 impresionante (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 titulaturii 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 din 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 se 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.



Colegiul Național a influențat domeniul leadershipului școlar la nivel global. În Statele Unite, spre exemplu, Levine (2005 : 54) afirmă că instituția a oferit „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 birocrăție, 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

reducerea centralizării (Babyegeya, 2000), în timp ce Seychelles ilustrează natura centralizată a multor foste țări coloniale (Purvis, 2007).

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 birocrăției.

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 susținută 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”, cu elevi și părinți în calitate de clienți, având posibilitatea de a alege dintr-o serie de furnizori. Definiția lui Caldwell și Spinks (1992 : 4) evidențiază o legătură clară între managementul autonom și descentralizare : „O școală cu management autonom face parte dintr-un sistem de educație ce a fost supus unei

*descentralizări* semnificative și consistente, în cadrul căruia școlii i s-a acordat autoritatea de a lua decizii legate de alocarea resurselor”.

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 acesteia 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.

Leadershipul și managementul educațional au evoluat de la stadiul de domeniu nou, dependent de idei dezvoltate într-un context diferit, până la cel al unei discipline independente, construită pe teorii proprii și pe date empirice care le-au testat legitimitatea în context educațional. Această tranziție a fost însoțită de polemici aprinse privind măsura în care educația ar putea fi considerată fie un nou câmp de aplicare a principiilor generale de leadership și management, fie o disciplină separată, materializată într-un corp propriu de cunoștințe.

Potrivit unui curent de opinie, există principii generale ale managementului ce 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, dar și cu restul comunității. Dezbaterile privind cea mai potrivită relație dintre managementul general și cel specific educației au fost readuse în prim-plan din 1995, odată cu accentul plasat de TTA pe necesitatea de a lua în calcul „bunele 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 standardelor de management de specialiști care își desfășoară activitatea în afara educației” (Teacher Training Agency, 1998 : 1), iar „cunoștințele de care au 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 indiscutabilă, 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 întotdeauna clar ce constituie bună practică în management în afara educației. La fel ca în educația însăși, există abordări diferite și curente de gândire opuse”. Ulterior, Glatter și Kydd (2003 : 240) adaugă că „este necesară o delimitare riguroasă, iar criteriile pentru a evalua ceea ce poate reprezenta «cea mai bună» practică ar trebui specificate clar”.

Există câteva argumente care sprijină ideea că educația impune necesități diferite ce reclamă o abordare distinctă. Acestea includ :

- 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 responsabilii 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 Baldrige 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 (Baldrige *et al.*, 1978 : 9).

## Leadershipul instruirii

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

Accentul tot mai pronunțat pe managementul predării și al învățării, ca activități-nucleu în cadrul unităților de învățământ, a dat naștere conceptului de „leadership al instruirii” sau leadership „centrat pe învățare”, adus în prim-plan și susținut mai ales de Colegiul Național englez. Leithwood, Jantzi și Steinbach (1999 : 8) îi critică lipsa unor descriptori specifici și sugerează că acest concept ar putea avea o varietate de sensuri. „Leadershipul instruirii (...) presupune ca în centrul atenției liderilor să se afle comportamentul profesorilor angajați în activități care influențează direct dezvoltarea elevilor”. Definiția 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 țintește 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 școlile primare, gimnaziale și din liceele americane, sugerează că un comportament eficient 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 substituită în Anglia, dar și în alte sisteme educaționale de „leadership centrat pe învățare”. Rhodes și Brundrett (2010) susțin că cea de-a doua variantă este mai generoasă ca sens și are un potențial mai mare de a influența școala și rezultatele elevilor. Autorii „explorează tranziția de la leadershipul instruirii, preocupat de asigurarea calității predării, la leadershipul pentru învățare, care încorporează un spectru mai larg de acțiuni ce sprijină învățarea și rezultatele învățării” (*ibid.*). Southworth (2004b : 78-83) susține că liderii pot influența învățarea prin trei strategii de bază :

- modelare ;
- monitorizare ;
- dialog.

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 ștacheta 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

factorii de decizie din cadrul instituțiilor de învățământ să asimileze datele teoretice, dar și aspectele practice ale managementului educațional. Competența presupune capacitatea de a transpune conceptele în acțiuni de succes. Capitolul următor analizează natura teoriei leadershipului și managementului educațional și totodată contribuția sa la dezvoltarea unor practici de succes.

## Bibliografie

- Babyegeya, E. (2000), „Education reforms in Tanzania: from nationalisation to decentralisation of schools”, *International Studies in Educational Administration*, 28 (1): 2-10.
- Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., și Riley, G.L. (1978), *Policy-Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beare, H., Caldwell, B. și Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*, Londra: Routledge.
- Blasé, J., și Blasé, J.R. (1998), *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, Londra: Sage Publications.
- Bolam, 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.
- Bolam, R. (2004), „Reflections on the NCSL from a historical perspective”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3): 251-268.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., și Weindling, D. (1993), *Effective Management in Schools*, Londra: HMSO.
- Bolman, L.G., și Deal, T.E. (1997), *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bottery, M. (1998), *Professionals and Policy*, Londra: Cassell.
- Bottery, M. (1999), „Education under the new modernisers: an agenda for centralisation, illiberalism and inequality?”, *Cambridge Journal of Education*, 29 (1): 103-120.
- Bush, T. (1986), *Theories of Educational Management*, Londra: Harper and Row.
- Bush, T. (1995), *Theories of Educational Management*, ediția a II-a, Londra: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (1998), „The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?”, *School Leadership and Management*, 18 (3): 321-334.
- 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. (2001), „School organisation and management: international perspectives”, lucrare prezentată la Federation of Private School Teachers of Greece Conference, Atena, mai.



- Bush, T. (2003), *Theories of Educational Management*, ediția a III-a, Londra : Sage.
- Bush, T. (2008a), „From management to leadership : semantic or meaningful change ? ”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2) : 271-288.
- 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.

- Glatter, R. (1997), „Context and capability in educational management”, *Educational Management and Administration*, 25 (2): 181-192.
- Glatter, R. (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”, *Discourse – 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. (1994), „Leadership for school restructuring”, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4) : 498-518.
- 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.

- Thomas, H., și Martin, J. (1996), *Managing Resources for School Improvement*, Londra : Routledge.
- Weber, M. (1947), în T. Parsons (ed.), *The Theory of Social and Economic Organization*, 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*, edița a V-a, Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.

## 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 întrupate 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

și își revizuiesc teoriile, în timp ce managerii se angrenează în practică. Pe scurt, există o separare sau o discrepanță între teorie și practică :

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 posibilelor 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 nu au reușit să creeze legături adecvate cu practica. Fullan (1996), de exemplu, spune 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 premisele unei perspective raționale și tehniciste”. Aceste comentarii sugerează că mai trebuie depusă multă muncă pentru a oferi o explicație a practicii cu înțelesuri ce pot construi teorii robuste de leadership și management educațional și care pot ghida practica de la nivelul școlii.

## Relevanța teoriei pentru buna practică

Dacă practicienii evită teoria, atunci ei trebuie să se bazeze pe experiență ca ghid 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.

Totuși, „este puțin probabil ca experiența să fie de ajuns pentru a-i învăța pe lideri tot ceea ce trebuie să știe” (Copland *et al.*, 2002 : 75).

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 concepțiile 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 reforma impusă 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 uneltele 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

- evenimentelor anterioare. Teoria oferă cadrul pentru a interpreta evenimentele. Ea oferă „modelele mentale” (Leithwood *et al.*, 1999 : 75) pentru a ajuta la înțelegerea naturii și a efectelor practicii.
2. Dependența 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 folositoare 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



care să explice comportamentul de leadership în toate tipurile de școli și colegii poate fi considerată prea ambițioasă. Aceasta este legată și de varietatea 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 presupoziii 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 managementului. Prima tinde să fie teorie pentru înțelegere, în timp ce teoria managementului are o relevanță mai directă pentru practică. Hoyle (1986) distinge între aceste două abordări :

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).

În restul capitolelor din această carte vom face distincția între aspectele normative și cele descriptive ale teoriei.

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 îndoielnică, deoarece nu dezvăluie înțelesurile 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 nerepresentate 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 directoare intervievate 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 diferitele 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 „androgen”, 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 directoarele 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 normele și privilegiile dominante albe”. Bush și Molo (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 alte dificultăți după numire. În mod similar, Bush și Molo (2007) raportează discomfortul liderilor de culoare din Africa de Sud care lucrează în școli ce au fost anterior doar pentru albi, unde atitudinile rasiste există și după 13 ani de la alegerea primului guvern democratic. Molo 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 la 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 sporită

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 eclectică. 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 similarități 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. Analiztii 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*

<i>Modelul de management</i>	<i>Modelul de leadership</i>
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. Lehming 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.
- Simkins, 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 sugerată 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 consiliilor 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 stabilite.
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 numită de acestea, toate având responsabilitate în planificarea globală, în alocarea resurselor și monitorizarea standardelor.
2. *Nivelul local*, incluzând autoritățile locale și districtuale, 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 identificată 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 înlăturate : 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 sistemice 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 sistemice sunt deseori împărțite în *deschise* sau *închise* în termeni de relații ale organizației cu mediul ei extern. Sistemele închise tind să minimalizeze tranzacțiile cu mediul extern și pun puțin preț pe opinia externă în determinarea scopurilor și activităților organizației. Presupunerile structurale ale lui Bolman și Deal (1991), menționate anterior, implică o abordare a „sistemelor închise” :

Aceste presupuneri zădăresc 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, predictabilitate 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 folositoare”.

Teoria alternativă este cea a „sistemelor deschise”, ce presupune granițe permeabile și o relație interactivă, în două sensuri, între școli și colegii și mediul extern. Hoy și Miskel (1987: 29) afirmă că „sistemele din școli sunt acum 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 a răspunde influențelor externe și pentru a căuta susținere în realizarea obiectivelor organizației. În educație, teoria sistemelor deschise vizează relația dintre instituție și grupurile externe, cum ar fi părinții, angajații și autoritățile locale care se ocupă de educație. În acest model, școlile și colegiile au legături 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 cărora 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 (Learning and Skills Councils), ce determină nivelul lor de finanțare. Majoritatea școlilor ar putea fi de asemenea considerate sisteme deschise, datorită interacțiunii 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 situația de a concura pentru a avea studenți, ar putea fi îndeajuns de impenetrabile 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 alte 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, birocrăția 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).

Birocrația 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 investită în oficialii de pe scara ierarhică. Persoanele în funcție sunt responsabile în fața superiorilor pentru ceea ce ține 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 schițate 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 birocrațiile, deoarece personalul implicat este reprezentat de obicei de învățătorii la clasă, care lucrează cu o singură grupă de copii în majoritatea timpului.

4. În birocrații, deciziile și comportamentul sunt guvernate de *reguli și reglementări*, și nu de inițiativa personală. Școlile au de obicei reguli pentru a reglementa comportamentul elevilor și instrumente birocratice, cum ar fi îndrumătoarele, 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 ține 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 birocrației 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 birocrație.
6. În birocrații, 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 birocrația 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 birocrația poate deveni rațiunea de a fi a organizației, în loc ca aceasta să fie subordonată scopurilor educaționale.

Birocrația 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 entuziast 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).

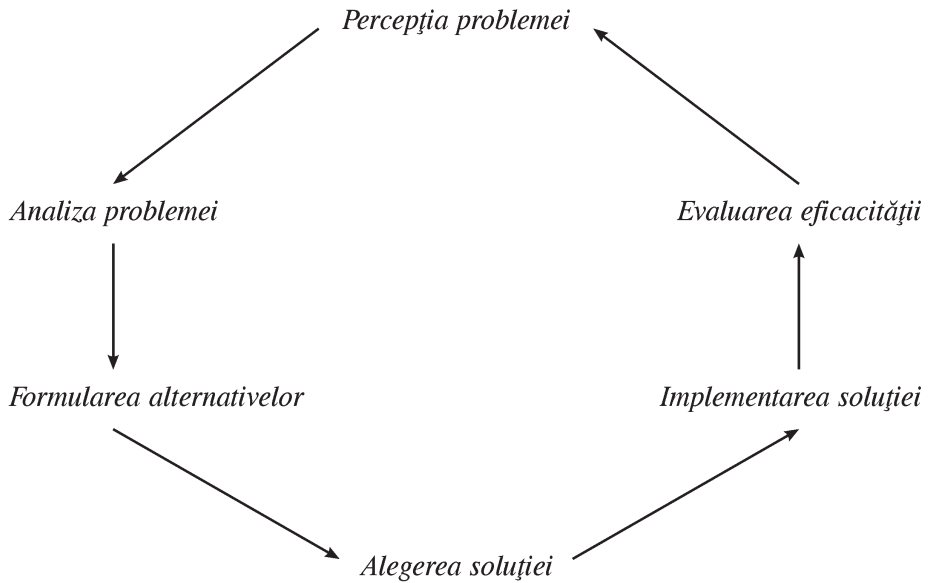


Figura 3.1. *Procesul rațional*

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 militează 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 ariile 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 arbitrul 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 agențiilor externe 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 directori 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 „alegerea 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 politicii 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 insuflă 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 atributele 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 Dumay (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 responsabilizării. 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 satisface 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 întărită 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 înlătura 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 indiferenței 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 indivizii 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.

Ipoteza 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 volumului mare 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*<sup>1</sup> 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 *viziune*, 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 sarcinile 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-tehniciste 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 aceleași 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 „deține” 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. Dorința 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 profesionale 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 absolvent de științe umaniste nu are competențele specifice pentru a superviza predarea în domeniul tehnologiei. În organizațiile profesionale 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 zonală, 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 înțeleasă decât cea descrisă de teoriile standard ale alegerilor organizaționale”. Perspectivele raționale necesită într-o anumită măsură predictabilitate 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?

Criticile 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 școlii.

Celelalte 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 ca 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. Pashiardis (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-Bumham (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., Duku, 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.
- Evetts, 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.
- Gamage, 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 misleading? ”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1) : 11-24.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, 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 „leadership 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

de mari, din moment ce timpul petrecut împreună de profesori poate concura cu timpul petrecut în alte moduri, cu alte priorități, ce sunt în egală măsură presante sau chiar mai urgente (*ibid.* : 166).

Timpul necesar implementării abordărilor colegiale reprezintă o constrângere semnificativă, așa cum vom observa mai târziu în acest capitol (pp. 109-110). Modelele colegiale au următoarele caracteristici majore :

1. Sunt puternic *normative* în orientare. Am observat în capitolul 2 că toate teoriile tind să fie normative, însă abordările colegiale, în mod particular, reflectă viziunea conform căreia managementul ar trebui să fie bazat pe înțelegere. Susținătorii acestora cred că procesul de luare a deciziilor ar trebui să se fundamenteze pe principii democratice, însă nu afirmă că aceste principii determină neapărat natura managementului în acțiune. Este un model idealist mai degrabă decât unul bazat pe practică : „Dovezile clare ale structurilor și proceselor participative în școli (...) sunt mai subțiri decât s-ar aștepta” (Brown *et al.*, 1999 : 320).

Dimensiunea normativă a colegialității este evidentă mai ales în Africa de Sud post-Apartheid. Există un angajament puternic pentru instituții democratice, însuflețit de o reacție de înțeles față de nedreptățile trecutului. Acest lucru este evident în deciziile de stabilire a consiliilor de administrație din școli și în reprezentarea în cadrul acestora atât a profesorilor, cât și a elevilor (în cazul școlilor gimnaziale). Guvernul sud-african leagă conducerea de obiectivele democratice mai largi : „Așa cum și țara are un guvern, școala în care copilul tău sau alt copil din comunitate merge are nevoie de un «guvern» pentru a deservi școala și comunitatea școlară” (Ministerul pentru Educație, 1997 : 2).

Împuternicirea consiliilor de administrație la nivelul școlilor ține în mare parte de încredere (Bush și Heystek, 2003) și există dovezi limitate că această schimbare duce la colegialitate profesională în școli.

2. Se consideră că modelele colegiale sunt adecvate mai ales pentru organizații precum școli și colegii cu un număr semnificativ de personal profesionist. Profesorii dețin autoritatea ce vine ca urmare directă a cunoștințelor și aptitudinilor. Ei au *autoritatea expertizei*, ce intră în contrast cu autoritatea pozițională asociată cu modelele formale. Autoritatea profesională apare atunci când deciziile sunt luate la nivel individual, nefiind standardizate. Educația necesită o abordare profesionistă, deoarece elevii și studenții au nevoie de atenție personală. Profesorii au nevoie de o anumită autonomie în clasă, însă au nevoie să colaboreze pentru a asigura o abordare coerentă a predării

și învățării. „Profesionalismul are drept efect faptul că profesorii colaborează respectându-și reciproc expertiza profesională” (Brundrett, 1998 : 307). Modelele colegiale au drept ipoteză ideea că profesioniștii se bucură de dreptul de a participa la procesul de luare a deciziilor. Există mai multe șanse ca deciziile luate în comun să fie mai adecvate cu realitatea și de asemenea ele pot fi implementate mai eficient. Colegialitatea este „văzută ca metoda prin care profesorii beneficiază de susținerea și expertiza colegilor lor” (Brown *et al.*, 1999 : 320). Totuși, Hoyle și Wallace (2005 : 126) avertizează că mulți profesori sunt ambivalenți în ceea ce privește dreptul de a participa. Ei susțin implicarea în deciziile ce afectează clasa în mod direct, însă ajung la o „saturație cu decizii” în zonele administrative, cum ar fi planificarea și numirea în funcții a personalului.

3. Modelele colegiale presupun existența unui *set comun de valori* pentru membrii organizației. Acestea pot să apară ca urmare a socializării și formărilor din primii ani de practică. Aceste valori comune ghidează activitățile manageriale ale organizației și, mai ales, se presupune că ar conduce la obiective educaționale comune. Valorile comune ale profesioniștilor reprezintă o parte din justificarea optimismului având în vedere că este mereu posibil să se ajungă la o înțelegere în ceea ce privește obiectivele și politicile. Brundrett (1998 : 308) merge mai departe referindu-se la importanța „viziunii comune” ca bază a procesului colegial de luare a deciziilor.
4. *Dimensiunea* grupului care ia deciziile este un element important în managementul colegial. El trebuie să fie îndeajuns de mic pentru a le permite tuturor să se facă auziți. Aceasta presupune o funcționare mai bună a colegialității în școlile primare sau în subunități decât la nivel instituțional în școlile gimnaziale și colegii. Întâlnirile cu tot personalul ar putea funcționa colegial în școlile mici, însă sunt adecvate doar transmiterii de informații în instituțiile mari. Modelul colegial abordează problema dimensiunii prin presupunerea că personalul are *reprezentare formală* în cadrul diferitelor grupuri de luare a deciziilor. Multe aspecte ale politicii sunt determinate de comitetele oficiale, nefiind prerogative ale liderilor individuali. Elementul democratic al reprezentării formale îl reprezintă loialitatea participanților față de cei care i-au numit. Un profesor reprezentând departamentul de engleză într-un comitet este răspunzător în fața colegilor care au dreptul să numească sau să aleagă o altă persoană dacă nu sunt mulțumiți de modul în care sunt reprezentați. Consultările informale cu personalul nu constituie colegialitate. Atunci când directorul cere sfatul colegilor înainte de a lua o decizie are loc consultarea, deși esența colegialității este participarea la procesul de luare a deciziilor.

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 *consens*, 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 consens 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 politicile 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 *jiaoyanzu* 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 *jiaoyanzu* :

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 întregă»”.

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 țină 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 sporit 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 aliniate 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 conflictul 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, Gronn (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 profesioniste.
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 transformațional ;
2. leadershipul participativ ;
3. leadershipul distribuit.

## Leadershipul transformațional

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 transformațional 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 transformațional este esențial pentru școlile autonome :

Liderii transformaționali 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 transformațional 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 transformațional. El analizează șapte studii cantitative și concluzionează că : „Practicile de leadership transformațional, 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 numerație din Anglia, pentru a arăta că leadershipul transformațional a produs efecte semnificative asupra practicilor profesorilor la clasă, însă nu neapărat asupra rezultatelor elevilor.

Modelul transformațional 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 transformațional are potențialul de a deveni „despot”, din cauza caracteristicilor sale puternice, eroice și carismatice. El crede că puterea liderului ar trebui să creeze „muștrări de conștiință” și îndoieli puternice asupra adecvării 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 transformațional, în ciuda popularității acestuia în literatură. Limbajul transformațional 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 transformațional 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 transformațional are legătură în principal cu transpunerea în practică a politicilor guvernului.

Hoyle și Wallace (2005 : 151) observă inconsecvențele decalajului „realității transformaționale 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 transformațional, afirmând că acesta transformă și corupe realitatea și poate fi mai degrabă un model de leadership eroic, decât unul comun.

Leadershipul transformațional 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 capitoul 5 : „Cea mai puternică susținere a abordării transformatoriale a reformei a venit din partea adeptilor 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. Gronn (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 răsărit 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 birocrățiilor 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. Câțiva directori 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 „formele 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 reprezintă un potențial obstacol pentru introducerea și implementarea cu succes a leadershipului distribuit. „Există pericole inevitabile la adresa statutului și statu-quoului 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 birocrația 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 rețineri sugerează că un climat adecvat este o condiție 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, transformaționale, 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 durează mult. Etica participativă reclamă 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. Hellowell 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 spontan”. 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 un 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 adevărata 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 Țara Galilor, această analiză este persuasivă. Brudrett (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 legitimizeze puterea prin asumarea unei fațade de legitimitate morală ce vine în urma folosirii aparente a procedurilor democratice (Brudrett, 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 transformațional 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 neatins?**

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 suficient 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 practicii. 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](http://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, legitimation 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.

- Lumby, J. (2003), „Distributed leadership in colleges : leading or misleading? ”, *Educational Management and Administration*, 31 (3) : 283-293.
- Lumby, J. (2009), „Collective leadership of local school systems : power, autonomy and ethics”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 373 : 310-328.
- Middlehurst, R., și Elton, L. (1992), „Leadership and management in higher education”, *Studies in Higher Education*, 17 (3) : 251-264.
- Paine, L., și Ma, L. (1993), „Teachers working together : a dialogue on organisational and cultural perspectives of Chinese teachers”, *International Journal of Educational Research*, 19 : 675-697.
- Savery, L., Soutar, G., și Dyson, J. (1992), „Ideal decision-making styles indicated by deputy principals”, *Journal of Educational Administration*, 30 (2) : 18-25.
- Sergiovanni, T. (1984), „Leadership and excellence in schooling”, *Educational Leadership*, 41 (5) : 4-13.
- Southworth, G. (2005), „Learning-centred leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Wallace, M. (1989), „Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools”, în M. Preedy (ed.), *Approaches to Curriculum Management*, Buckingham : Open University Press.
- Webb, R., și Vulliamy, G. (1996), „A deluge of directives : conflict between collegiality and managerialism in the post-ERA primary school”, *British Educational Research Journal*, 22 (4) : 441-458.
- Williams, K. (1989), „The case for democratic management in schools”, *Irish Educational Studies*, 8 (2) : 73-86.
- Williams, G., și Blackstone, T. (1983), *Response to Adversity*, Guildford : Society for Research into Higher Education.

## Modelele politice

### Caracteristicile principale ale modelelor politice

Modelele politice cuprind acele teorii ce caracterizează procesul de luare a deciziilor ca fiind unul de negociere. Ele presupun că organizațiile sunt arene politice, ale căror membri sunt angrenați în activități politice în urmărirea intereselor lor. Analiza se focalizează pe distribuția puterii și influenței în cadrul organizațiilor și pe înțelegerile și negocierea dintre grupurile de interese. Conflictul este considerat a fi permanent în cadrul organizațiilor și managementul este direcționat spre reglementarea comportamentului politic. Definiția de mai jos încorporează principalele elemente ale acestor abordări.

Modelele politice presupun că în organizații politice și deciziile apar ca urmare a unui proces de negociere și înțelegere. Grupurile de interese dezvoltă și formează alianțe, urmărind obiective particulare ale politicii. Conflictul este văzut ca un fenomen natural și puterea se acumulează în jurul coalițiilor dominante, nefiind un teritoriu rezervat liderilor formali.

Modelele politice din școli și alte instituții educaționale sunt deseori descrise ca „micropolitici” (Ball, 1987 ; Hoyle, 1999). Mawhinney definește micropoliticele ca fiind

interacțiunea și ideologiile politice aferente sistemelor sociale ale profesorilor, administratorilor și elevilor din cadrul școlilor. Acestea pot fi considerate subsisteme organizaționale interne. Analiza micropolitică este preocupată, de asemenea, de problemele sistemului extern, cum ar fi cele care apar din interacțiunea dintre subsistemele profesionale și cele aflate la polul opus (1999 : 161).

Micropoliticele sunt exemple importante de modele politice, însă există și alte abordări politice care nu sunt descrise ca fiind „micropolitice”. De aici și conceptul mai larg de „modele politice” folosit în acest volum. Deal (2005 :

112) preferă noțiunea de „cadru”. „Cadrul politic abandonează scopurile și nevoile în favoarea legii junglei : resurse limitate, interese în competiție și rolul puterii și conflictului în determinarea direcției și rezultatelor (...) leadershipul este, în esență, politic.”

Politica tinde să fie considerată preocuparea autorității locale și centrale și să fie puternic asociată cu partidele politice care concurează pentru voturile noastre la nivel național, regional sau local. Este util să slăbim această identitate apropiată dintre guvern și politică înainte de a încerca să aplicăm metafore politice în instituțiile educaționale.

Politicile naționale și locale influențează puternic contextul în cadrul cărora operează școlile și colegiile. În majoritatea societăților, guvernul central determină caracterul general al sistemului educațional și este, inevitabil, susținut de viziunea partidului majoritar. În Anglia, de exemplu, Legea Reformei Educaționale din 1988 și legislația ulterioară au fixat cadrul în care școlile și colegiile trebuie să opereze. În mod similar, Legea Școlilor Sud-Africane (1996) reprezintă baza pentru sistemul educațional post-Apartheid.

Politicile locale au devenit mai puțin influente în Anglia după Legea din 1988, care a alocat multe responsabilități ce aparțineau în trecut autorităților locale (AL) guvernului de la centru sau instituțiilor educaționale. Totuși, AL păstrează puterea de a determina poziția financiară pentru majoritatea școlilor, prin controlul pe care îl exercită în formula de finanțare. Elementele acestei formule și importanța lor sunt produsul judecăților politice ale partidului majoritar, în cadrul limitărilor impuse de legislație.

Deși autoritățile de la nivel național și local determină cadrul larg al educației, modelele politice se aplică școlilor, colegiilor și altor organizații la fel de mult cum se aplică partidelor politice :

Consider că școlile, la fel ca aproape toate celelalte organizații sociale, sunt divizate de conflicte actuale sau potențiale între membrii lor ; sunt coordonate slab ; sunt diverse din punct de vedere ideologic. Consider că este esențial, dacă dorim să înțelegem natura școlilor ca organizații, să ajungem la un anumit nivel de înțelegere a acestor conflicte (Ball, 1987 : 19).

West (1999) arată că tendința internațională către management autonom în educație extinde scopul activității politice. Pe măsură ce școlile au o responsabilitate mai mare în ceea ce ține de propriile probleme, potențialul de apariție a conflictelor crește inevitabil :

Majoritatea deciziilor care îi implică pe profesori și responsabilitatea pentru planificarea viitorului școlii sunt luate acum în cadrul școlii (...) școlile din Anglia

și Țara Galilor nu au oferit mai multă libertate influențelor micropolitice decât oferă în prezent – în cadrul școlilor cu management autonom. Putem specula deci că nu a existat un timp în care conștientizarea proceselor micropolitice și interacțiunilor să fi fost mai utile directorilor decât acum (West, 1999 : 190).

Hoyle (1999) face o distincție între politică și micropoliticele de management :

Preocupările micropolitice sunt esențialmente transcurriculare ; modul în care micropoliticele constituie mijloacele prin care personalul școlilor răspunde la presiunile externe, de exemplu, prin rezistență, împotrivire, ritualism. Micropoliticele de management se îndreaptă spre direcția strategiilor prin care liderii școlii și profesorii își urmăresc interesele în contextul managementului școlii (...) deși micropoliticele sunt preocupate de strategii utilizate în conflictele de interese dintre profesori, probabil că în centrul atenției se află conflictul de interese dintre liderii școlii și profesori (*ibid.* : 214).

Cercetarea inovatoare a lui Baldrige (1971) în universitățile din Statele Unite a arătat că modelul politic, în comparație cu perspectivele formale sau colegiale, a surprins cel mai bine realitățile vieții în învățământul superior :

Când analizăm procesele complexe și dinamice care explodează în campusul modern de azi, nu vedem nici aspectele rigide, formale ale birocrăției, nici elementele orientate spre consensul calm ale unui colegiu academic. Din contră (...) [grupurile de interese] apar (...). Aceste grupuri își articulează interesele în multe moduri, punând presiune pe procesul de luare a deciziilor din multe sensuri (...). Puterea și influența, odată articulate, urmează un proces complex până când politicile sunt definite, redefinite și stabilite în urma cerințelor diferitelor grupuri (1971 : 19-20).

Modelele politice ar putea fi la fel de valide pentru școli și colegii cum sunt și pentru universități.

Modelele politice au următoarele caracteristici principale :

1. Ele tind să se centreze pe *activitățile de grup*, nu pe instituție ca un tot. Atenția este concentrată asupra subunităților, cum ar fi departamentele sau facultățile, nu asupra întregii școli sau colegiu. Interacțiunea dintre grupuri stă la baza abordărilor politice, în timp ce modelele formale și colegiale pun accent pe nivelul instituțional : „Unitatea de bază a analizei politice tradiționale este subgrupul (...) unitatea de bază a unei perspective apolitice este întregul sistem” (Bacharach și Lawler, 1980).

Majoritatea școlilor și colegiilor sunt organizații complexe și există diferite tipuri de grupuri. West (1999 : 190) face distincție între grupuri formale și grupuri informale. Primele sunt „create în vederea îndeplinirii unor scopuri

specifice și au sarcini specifice, clar legate de misiunea școlii în general”. Grupurile formale pot fi permanente (echipa de management, departamentele pe arii curriculare etc.) sau temporare (grupuri de lucru, unități administrative). Grupurile informale există pentru a satisface nevoile de afiliere ale profesorilor și pot lua numeroase forme. În mod obișnuit, ele au un lider și anumite norme sau ritualuri ce stau la baza comportamentului din grup (West, 1999). Cranston (2008 : 16) aplică teoria micropolitică analizei sale asupra echipelor de manageri seniori și afirmă : „Cunoașterea și înțelegerea micropoliticilor sunt folositoare pentru îmbunătățirea operațiunilor și eficacității echipelor de manageri seniori”.

Ball (1987) face referire la „politici baroniale” și discută natura conflictului dintre liderii de subgrupuri :

În Evul Mediu, conflictele dintre baronii englezi aveau loc din două cauze : avere și putere. În școală, preocupările și interesele baronilor academici și pastorali sunt, în esență, aceleași : alocările fondurilor din buget (...) și influența asupra politicilor școlii (*ibid.* : 221).

Lindle (1999 : 171) subliniază importanța competiției pentru resurse care alimentează activitatea politică. „Veșnica lipsă a resurselor din școli (...) alimentează activitatea politică la nivelul școlii”. Cercetarea lui Wallace și Hall (1994) asupra echipelor de management din școli în Anglia și Țara Galilor arată că problemele legate de putere și resurse erau foarte evidente în munca echipelor de management din școli și în relațiile lor cu ceilalți membri ai personalului din școală.

2. Modelele politice sunt preocupate de *interese* și *grupuri de interese*. Se presupune că indivizii urmăresc o varietate de interese proprii în cadrul organizației. Morgan (1997 : 161) explică importanța lor în cadrul modelului politic :

Când discutăm despre „interese”, discutăm despre predispoziții ce cuprind obiectivele, valorile, dorințele, așteptările și toate celelalte orientări și înclinații ce determină o persoană să acționeze într-un anumit fel, și nu în altul. În viața de zi cu zi, tindem să abordăm aceste interese dintr-o perspectivă spațială : ca arii de preocupări ce dorim să fie păstrate sau lărgite sau ca poziții care vrem să fie apărate sau dobândite (...) cursul politicii este conectat intim cu acest mod de a ne poziționa.

Hoyle (1986) face distincție între interesele personale și cele profesionale :

Interesele profesionale (...) centrate pe angajamente față de un curriculum particular, o anumită programă, un anumit mod de a grupa elevii, o anumită metodă de predare



etc. (...) interesele profesionale devin parte a procesului micropolitic în funcție de strategiile folosite pentru a le promova. Interesele personale se concentrează pe probleme cum ar fi statutul, promovările și condițiile de lucru (1986 : 128).

Hoyle (1982) indică dezvoltarea grupurilor de interese ca mod principal de urmărire și îndeplinire a scopurilor individuale :

Interesele sunt urmărite de indivizi, însă cel mai des sunt urmărite în mod eficient colaborând cu alții care au aceeași preocupare. Câteva dintre acestea pot avea calitățile unui grup, fiind relativ rezistente și manifestând un anumit grad de coeziune, dar altele (...) vor fi asociații haotice de indivizi care colaborează doar uneori, atunci când sunt motivați de interese comune (1982 : 89).

Tot mai multe grupuri formale permanente, cum ar fi departamentele, tind să fie coezive, datorită valorilor și credințelor comune. Indivizii din cadrul acestor grupuri au deseori atitudini comune față de multe dintre problemele centrale din școli și colegii, deși nu așa a fost cazul cu departamentele din școlile de „Tip C” ale lui Brown, Boyle și Boyle (2000), unde cooperarea dintre cadrele didactice era limitată. Totuși, de obicei, există diferențe mari în privința scopurilor și valorilor *între* diferitele grupuri de interese, care conduc la fragmentare, și nu la unitate organizațională. Pe anumite probleme, grupurile formează o alianță pentru a cere politici care să le reflecte interesele comune. Aceste coaliții pot fi temporare, desființându-se când anumite obiective au fost atinse. Caffyn (2010 : 336) observă fragmentarea ce apare în școlile internaționale din cauza diversității culturale și a naturii variabile a corpului profesoral.

3. Modelele politice subliniază prevalența *conflictelor* în organizații. Grupurile de interese își urmăresc obiectivele independente, care pot fi contrare scopurilor altor subunități din instituție și conduc la conflict între ele, sau la ceea ce Salo (2008 : 502) numește „disputare”. „Micropolitica are legătură cu conflictele și cu maniera în care oamenii concurează între ei pentru a obține ceea ce vor în condițiile unor resurse limitate” (Mawhinney, 1999 : 167-168).

O caracteristică importantă a perspectivelor politice este viziunea conform căreia conflictul este o trăsătură normală a organizațiilor (Deal, 2005 : 112). Modelele colegiale tind spre armonie și posibilitatea neînțelegerilor este ignorată sau presupusă a fi inexistentă. În contrast, conform lui Morgan (1997), conflictul este rezultatul inevitabil al confruntării la nivelul intereselor și grupurilor de interese :

Conflictul apare oricând interesele se ciocnesc. Reacția firească față de conflict în contextul organizațional este de obicei de a-l vedea ca pe o forță disfuncțională, ce poate fi atribuită unui set de circumstanțe sau cauze regretabile. „Este o problemă de personalitate” (...). Conflictul este considerat a fi situația nefericită care în circumstanțe mai favorabile ar dispărea (...). [În practică] conflictul va fi mereu prezent în organizații (...) sursa sa stă într-o divergență de interese percepută sau reală (*ibid.* : 167).

Caffyn (2010 : 336) afirmă că în școlile internaționale grupurile transnaționale intră în conflict cu școlile și sistemele educaționale. Studiul lui Milliken (2001) într-o școală de afaceri din cadrul unei universități din Marea Britanie ilustrează răspândirea conflictelor. Școala este împărțită în patru divizii speciale, fiecare cu scopurile ei. Interacțiunea dintre aceste grupuri creează deseori conflicte :

Grupurile de interese se adună în jurul valorilor divergente și această aglomerare este evidentă din punct de vedere social până și în organizarea pauzelor de cafea, când membrii din cadrul unei divizii își petrec pauza împreună în camera comună a personalului – o formă de Apartheid micropolitic (*ibid.* : 78).

Urmele perioadei Apartheid rămân vizibile în experiența profesorilor negri care lucrează în orașele din Africa de Sud în școli frecventate anterior numai de albi. Mulți dintre ei afirmă că sunt marginalizați și deseori excluși din grupurile formale și sociale (Bush și Moloi, 2007).

4. Modelele politice presupun că *scopurile* organizației sunt instabile, ambigue și contestate. Indivizii, grupurile de interese și coalițiile au propriile scopuri și lucrează în vederea atingerii lor. Scopurile pot fi dezbătute și apoi pot deveni un element important al conflictelor dintre grupuri. Anumite subunități reușesc să stabilească scopurile lor ca obiective ale instituției, în timp ce alte interese urmăresc să înlocuiască scopurile oficiale cu propriile obiective. Bolman și Deal (1991) explică natura fluidă a scopurilor în mediul politic :

Viziunea tradițională asupra organizațiilor (...) presupune că organizațiile au sau ar trebui să aibă scopuri clare și consecvente. În general, se presupune că scopurile sunt stabilite de cei care au autoritate (...). Cadrul politic insistă totuși asupra faptului că scopurile organizaționale sunt alese prin negocieri între membrii coalițiilor. Diferiți indivizi și grupuri au obiective și resurse diferite și fiecare încearcă să negocieze cu ceilalți membri sau cu celelalte coaliții pentru a influența scopurile și procesul de luare a deciziilor (*ibid.* : 190).

Există probabilitatea ca grupurile de interese să-și promoveze obiectivele într-o varietate de moduri, până când acestea sunt susținute de cei care creează

politica. Aceasta nu rezolvă neapărat conflictul, deoarece susținerea unor scopuri tinde să fie în detrimentul altor obiective, ale căror susținători ar putea să facă lobby în continuare pentru propriile idei. Neînțelegerile în privința scopurilor sunt o caracteristică permanentă a procesului politic în organizații.

5. Așa cum este menționat mai sus, deciziile din arenele politice vin ca urmare a unor procese complexe de *înțelegere și negociere*. Modelele formale pornesc de la ipoteza că deciziile urmează un proces rațional. Opțiunile sunt evaluate având în vedere obiectivele organizației și cea mai adecvată alternativă este aleasă. Stabilirea procedurilor în cadrul politic prezintă mai multe incertitudini. Interesele sunt promovate în cadrul comitetelor și la numeroase întâlniri neoficiale dintre participanți. Politicile nu pot fi judecate cu ușurință în termeni de scopuri ale instituției, deoarece acestea sunt supuse aceluiași proces de dezbatere internă și schimbare ulterioară. Obiectivele sunt o țintă în mișcare, așa cum sugerează Bolman și Deal (1991 : 186) : scopurile organizaționale și deciziile vin în urma unui proces continuu de negocieri și încercări de a obține poziții, între membrii diferitelor coaliții. Referindu-se la școlile norvegiene, Elstad (2008 : 397) afirmă că negocierile sunt „omniprezente”, iar coalițiile dintre profesori întăresc grupurile de interese.

Accentul pe cele câteva etape ale procesului de luare a deciziilor este important, deoarece multiplică oportunitățile grupurilor de interese de a-și exercita influența în procesul politic. Deciziile asupra unui subiect în cadrul unei întâlniri nu rezolvă neapărat problema, pentru că grupurile care nu au avut succes vor urmări problema oricând oportunitățile apar sau pot fi create. Salo (2008 : 497) afirmă că „organizațiile sunt caracterizate prin negocierea constantă a înțeleșurilor pluraliste”, în timp ce Hoyle și Wallace (2005) afirmă că medierea este necesară pentru a rezolva disputele.

6. Conceptul de *putere* este central în toate teoriile politice. Rezultatele procesului complex de luare a deciziilor vor fi determinate, cel mai probabil, în concordanță cu puterea relativă a indivizilor și a grupurilor de interese implicate în dezbatere. Salo (2008 : 500) descrie acest proces ca fiind „o luptă continuă pentru control, putere și influență”. Participanții mobilizează resurse de putere pentru susținerea intereselor lor și au un impact important asupra efectelor politicii. „Puterea este mijlocul prin care se rezolvă conflictele de interese în cele din urmă. Puterea dictează cine, când, cum și ce se obține (...) sursele puterii sunt ample și variate” (Morgan, 1997 : 170-171). Deal (2005 : 113) subliniază nevoia ca liderii să-și consolideze „fundamentul puterii”.

Natura și sursele de putere în educație sunt examinate în paginile 126-130.

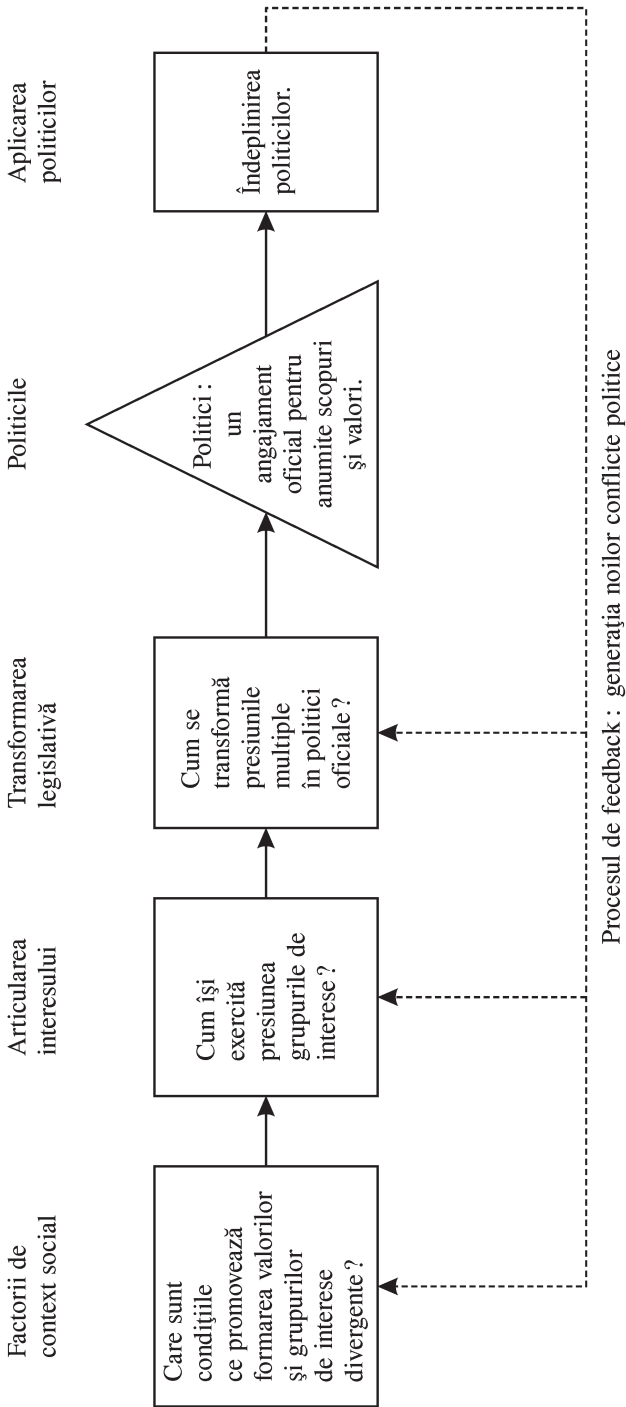


Figura 5.1. Un model politic (după Baldrige, 1971)

## Modelul politic al lui Baldrige

Câteva dintre ideile discutate în secțiunea anterioară, în mod deosebit noțiunea de etape ale procesului de luare a deciziilor, sunt abordate în modelul politic clasic al lui Baldrige (1971). Autorul ia în considerare formarea grupurilor de interese și discută modurile în care politicile sunt generate de caleidoscopul presiunilor conflictuale (vezi figura 5.1). Baldrige postulează cinci etape ale procesului politic :

1. O *structură socială* este o configurație de grupuri sociale cu stiluri de viață și interese politice diferite. Aceste diferențe conduc deseori la conflicte, pentru că ceea ce este în interesul unui grup poate dăuna altuia. Structura socială, cu grupurile ei fragmentate, aspirațiile spre scopuri divergente și cerințele conflictuale către cei care iau deciziile, este cadrul în care se manifestă comportamentul politic. Multe conflicte își au rădăcinile în complexitatea structurii sociale și în scopurile și valorile complexe ale grupurilor divergente.
2. *Articularea interesului* este procesul prin care interesele sunt avansate. Grupurile cu valori și scopuri conflictuale trebuie să le transforme în influență efectivă, dacă doresc urmări favorabile din partea autorităților legislative. Cum își exercită presiunea un grup puternic, care sunt amenințările sau promisiunile acestuia și cum își transformă dorințele în capital politic ? Există numeroase forme de articulare a interesului.
3. *Etapa legislativă* este procesul prin care interesele articulate sunt transformate în politici. Autoritățile legislative răspund presiunilor, transformând conflictul într-o politică fezabilă din punct de vedere politic. În acest proces, sunt formulate multe cereri, se poartă negocieri între cele două părți, se ajunge la compromisuri și sunt împărțite recompense. Comitetele se întâlnesc, comisiile raportează, negociatorii fac schimburi și oamenii puternici „se tocnesc” cu privire la politici.
4. *Formularea politicii* este rezultatul final al etapei legislative. Interesele articulate au trecut prin etapa conflictului și cea a compromisului și, în final, acțiunea legislativă se desfășoară. Politica este, oficial, punctul culminant al conflictului și reprezintă o decizie autoritară, obligatorie, de a atribui organizației un set de acțiuni pozitive, un set de scopuri și de valori.
5. În final are loc *aplicarea politicilor*. Conflictul ajunge într-un punct culminant, bătălia este, cel puțin oficial, încheiată și politica rezultată este predată birocratilor pentru a o aplica. Acesta poate fi finalul problemei sau nu, pentru că se pot întâmpla două lucruri. Primul, principalii învinși în conflict

se pot mobiliza pentru o nouă rundă de articulare a intereselor. Al doilea, aplicarea politicii cauzează, inevitabil, un ciclu de feedback, în care politica generează noi tensiuni, noi interese legitime și un nou ciclu al conflictului politic (Baldrige, 1971 : 23-24).

Probabil cel mai important aspect din modelul lui Baldrige este faptul că, în esență, se repetă. Procesul de stabilire a politicilor este rareori direct. Mai degrabă se poate bloca în fiecare etapă, pentru că interesele opuse fuzionează pentru a elimina propuneri și a le substitui cu propriile planuri. În final, succesul sau eșecul grupurilor de interese în promovarea obiectivelor lor depinde de resursele de putere pe care le pot mobiliza.

## Sursele puterii în educație

Puterea poate fi considerată abilitatea de a determina comportamentul altora sau de a decide rezultatele unui conflict. Unde există neînțelegeri, probabil că acestea se rezolvă în funcție de resursele relative de putere ale participanților.

Există multe surse de putere, însă, în termeni generali, se poate face distincția între autoritate și influență. *Autoritatea* este puterea legitimă cu care sunt învestiți liderii din cadrul organizațiilor formale. Autoritatea implică dreptul legal de a lua decizii care pot fi susținute chiar și de sancțiuni. „Autoritățile sunt definite, în esență, ca oamenii care sunt îndreptățiți să ia decizii obligatorii” (Bolman și Deal, 1991 : 193). Directorii școlilor au de obicei autoritate substanțială în virtutea poziției lor formale de leadership.

*Influența* reprezintă abilitatea de a schimba rezultatele și depinde de caracteristicile personale și de expertiză. Bacharach și Lawler (1980 : 44) identifică șapte deosebiri între autoritate și influență :

1. Autoritatea este aspectul static, structural al puterii în organizații ; influența este elementul dinamic, tactic.
2. Autoritatea este aspectul formal al puterii ; influența este aspectul informal.
3. Autoritatea se referă la dreptul formal recunoscut de a lua decizii finale ; influența nu este recunoscută de organizație și nu are de a face cu drepturile organizaționale.
4. Autoritatea implică supunere involuntară din partea subordonaților ; influența implică supunerea voluntară, și nu presupune neapărat o relație de tip superior-subordonat.

5. Autoritatea merge de sus în jos și este unidirecțională ; influența este multidirecțională și poate merge de jos în sus, de sus în jos sau orizontal.
6. Sursa autorității este strict structurală ; sursa influenței poate fi reprezentată de caracteristici personale, expertiză sau oportunitate.
7. Autoritatea este circumscrisă, în sensul că domeniul, scopul și legitimitatea puterii sunt delimitate specific și clar ; influența este necircumscrisă, în sensul că domeniul, scopul și legitimitatea ei sunt ambigue.

Așa cum am observat în capitolul 1, autoritatea formală este deseori asociată managementului, în timp ce influența este o dimensiune-cheie a leadershipului. Directorii posedă autoritatea pozițională și au puterea formală de a-și impune viziunea. Leadershipul poate apărea în orice arie a organizației și se bazează pe calitățile și trăsăturile personale.

Hoyle (1982) indică modul în care aceste două aspecte ale puterii operează în cadrul instituțiilor educaționale :

Influența este diferită de autoritate prin faptul că are un număr de surse în organizații, este încorporată în relațiile din cadrul grupurilor, nu este localizată într-o sursă legală abstractă și nu este fixă, ci variabilă, operând prin negociere, manipulare, schimburi și așa mai departe. Directorul din Marea Britanie are un nivel ridicat de autoritate ; însă exercițiul autorității se modifică tot mai mult, deoarece sursele de influență ale profesorilor (...) sunt tot mai multe și astfel directorul face tot mai multe schimburi și negocieri (*ibid.* : 90).

Există șase forme importante de putere relevante în școli și colegii :

1. *Puterea pozițională*. O sursă importantă a puterii din orice organizație este cea acumulată de indivizii care au o *poziție oficială* în instituție. Pozițiile formale conferă autoritate celor care le dețin și au un drept recunoscut de a lua decizii sau joacă un rol-cheie în procesul de stabilire a politicilor. Handy (1993 : 128) afirmă că puterea pozițională este „legală” sau „legitimă”. În școli, directorul este considerat liderul legitim și deține autoritatea legală, care este, inevitabil, un factor decisiv în politica școlii. Alți membri ai personalului care au poziții de conducere pot exercita de asemenea putere pozițională. Aceștia pot fi adjuncți sau directori asociați, directori de departament sau consilieri cu rol de lideri. Consiliile de administrație pot exercita de asemenea putere pozițională în școlile și colegiile cu management autonom. Cameron (2010) observă puterea exercitată de partenerii externi,

cum ar fi reprezentantul Strategiei Naționale pentru Gimnaziu (Secondary National Strategy – SNS) din Londra : „Consultantul SNS a întărit influența sau puterea pe care ierarhiile din școlile gimnaziale le au asupra profesorilor și departamentelor” (*ibid.* : 356). Într-o ierarhie, indivizi care ocupă pozițiile superioare exercită cea mai mare autoritate.

Prima și cea mai evidentă sursă de putere într-o organizație este autoritatea formală, o formă de putere legitimată ce este respectată și recunoscută de cei cu care interacționează (...) legitimitatea este o formă de aprobare socială esențială pentru stabilizarea relațiilor de putere. Ea apare atunci când oamenii recunosc că o persoană are dreptul de a conduce o anumită arie a vieții umane și este datoriar lor să se supună (Morgan, 1997 : 172).

2. *Autoritatea expertizei.* În organizațiile profesioniste există o rezervă importantă de putere disponibilă celor care dețin *expertiza* adecvată. Handy (1993 : 130) afirmă că „puterea de expert este puterea deținută de o persoană datorită expertizei sale recunoscute (...). Într-o tradiție meritocratică, oamenii nu consideră că este rău să fie influențați de cei pe care îi consideră experți”. Școlile și colegiile angajează personal care deține cunoștințe de specialitate ale aspectelor curriculumului. Specialistul în muzică, de exemplu, este considerat expert în domeniul său și directorii vor fi precauți atunci când își substituie propriile păreri cu cele ale șefilor de departament în probleme ce țin de curriculum. În anumite circumstanțe pot exista conflicte între liderii formali și experți, însă rezultatul nu este neapărat sigur :

Puterea de expert se referă la folosirea cunoștințelor și a expertizei ca mijloc de legitimizare a ceea ce o persoană dorește să facă. „Expertul” are deseori o aură a autorității și puterii ce poate înclina balanța considerabil în luarea unei decizii (Morgan, 1997 : 181).

3. *Puterea personală.* Indivizii carismatici sau cu abilități verbale ori cu alte caracteristici pot exercita *puterea personală*. Individul care este capabil să influențeze comportamentul sau deciziile în virtutea abilităților sau calităților personale este deseori văzut ca având abilități de leadership charismatic. Aceste caracteristici personale sunt independente de puterea acumulată de indivizi în virtutea poziției lor în organizație. În cancelariile din școli, de exemplu, există deseori indivizi respectați de colegi datorită faptului că sunt percepuți ca înțelepți și pricepuți. Acești profesori pot deveni lideri alternativi, al căror punct de vedere este cerut în probleme-cheie.



„Indivizii cu carismă, abilități politice, talent oratoric sau capacitatea de a articula viziunea sunt puternici în virtutea caracteristicilor lor personale, ce se adaugă la orice poziție de putere ar avea” (Bolman și Deal, 1991 : 197).

4. *Controlul recompenselor*. Puterea este deseori deținută într-o anumită măsură de indivizi care *controlează recompensele*. Ei sunt percepuți, inevitabil, ca fiind puternici de cei care pun preț pe asemenea lucruri. În educație, recompensele pot fi promovările, referințele bune și repartizarea către clasele preferate sau grupurile preferate. Indivizii care controlează sau influențează alocarea acestor beneficii pot determina comportamentul profesorilor care doresc una sau mai multe dintre aceste recompense. De obicei, directorul este arbitrul suprem în ceea ce ține de promovare și de referințe, deși sfaturi se cer și de la șefii de departament sau de la alte persoane care dețin cunoștințele ori informația relevantă. Clasele pot fi repartizate de directorii de departament. Această formă de putere reprezintă un mod de control asupra profesorilor debutanți, însă nu prea are efect major asupra celor care aleg să ignore recompensele. Controlul recompenselor poate fi considerat mai curând autoritate decât influență atunci când vine din partea liderului care acționează în capacitatea sa oficială.
5. *Puterea de coerciție*. Imaginea în oglindă a controlului recompenselor poate fi *puterea de coerciție*. Aceasta implică abilitatea de a impune îndeplinirea unei cerințe sau rugăminți. Constrângerea este susținută de amenințarea cu sancțiuni. „Puterea de coerciție vine din abilitatea de a constrânge, de a bloca, de a interfera sau de a pedepsi” (Bolman și Deal, 1991 : 196). Directorii pot exercita puterea absolută prin amenințarea de a nu oferi o referință bună pentru aplicații externe sau amenințând persoanele aflate în situația de a fi promovate. În anumite circumstanțe, constrângerea poate fi folosită împreună cu controlul recompenselor pentru a manipula comportamentul celorlalți. Această combinație poate avea un efect nedorit puternic asupra personalului și poate fi un factor latent în toate școlile și colegiile. Wallace și Hall (1994 : 33) analizează legitimitatea unor acțiuni atât de manipulative : „Sugerăm că acțiunea (...) este manipulativă oriunde există o încercare conștientă de a influența evenimentele prin metode care nu sunt explicite ; sau acolo unde este ilegală, fie ea vizibilă sau nu”.
6. *Controlul resurselor*. Controlul asupra *distribuției resurselor* poate fi o sursă de putere importantă în instituțiile educaționale, în special în școlile și colegiile cu management autonom. Deciziile asupra alocării resurselor sunt deseori cele mai importante aspecte ale procesului politic în asemenea

organizații. Resursele includ încasările și finanțarea de capital, dar și resursele umane și cele materiale, cum ar fi personalul și echipamentele. Controlul acestor resurse poate oferi putere asupra acelor oameni care doresc să le dobândească. Există o competiție între grupurile de interese pentru resurse adiționale, iar succesul sau eșecul în dobândirea unor finanțe, personal și alte resurse este un indicator al puterii relative a indivizilor și grupurilor :

Managementul resurselor este (...) un proces micropolitic, ce oferă o arenă în care participanții concurează pentru resursele care le vor permite să dezvolte programe de activitate ce întruchiează valorile lor, îndeplinesc interesele lor și dau legitimitate activităților în care sunt angrenați (Simkins, 1998 : 110).

Deși aceste forme de putere pot fi considerate cele mai importante, Bolman și Deal (1991), Handy (1993) și Morgan (1997) identifică alte câteva surse, printre care :

- puterea fizică ;
- dezvoltarea alianțelor și rețelelor ;
- accesul și controlul agendelor ;
- controlul înțeleșurilor și simbolurilor ;
- controlul granițelor ;
- genul și managementul relațiilor dintre sexe.

Luând în considerare toate aceste surse ale puterii, se ajunge la concluzia că directorii dețin resurse substanțiale de autoritate și influență. Ei au capacitatea de a determina multe decizii instituționale și de a afecta comportamentul colegilor lor. Totuși, nu au puterea absolută. Alți lideri și membri ai personalului au de asemenea putere, ce vine, în principal, din calitățile lor personale și din expertiză, deși Young și Brooks (2004) arată că profesorii cu jumătate de normă, de exemplu, sunt deseori marginalizați. Aceste alte surse de putere pot acționa ca o contrapondere la autoritatea pozițională a directorului și la controlul acestuia asupra recompenselor.

## Strategii politice în educație

Liderii din educație pot adopta una sau mai multe strategii politice în vederea menținerii sau extinderii controlului lor sau pentru a asigura un rezultat favorabil al procesului de luare a deciziilor. Folosind resurse semnificative ale

puterii, ei sunt deseori capabili să asigure susținerea sau conformarea la punctul lor de vedere. Hoyle (1986: 140-146) subliniază câteva dintre cele mai semnificative strategii :

1. *Divide și cucerește*. Aceasta poate însemna directori care aranjează „înțelegeri” separate cu indivizii sau departamentele, de exemplu, în vederea alocării resurselor.
2. *Cooptarea*. Aceasta presupune implicarea celor care susțin liderul sau a celor a căror potențială opoziție trebuie eliminată. Poate fi folosită pentru a implica un anumit individ în procesul de luare a deciziilor sau poate fi o încercare de a manipula rezultatul.
3. *Înlocuire*. Aceasta se întâmplă atunci când o problemă aparentă este folosită pentru a masca scopul real al participantului. Un exemplu bun este atunci când interesele personale, cum ar fi statutul, sunt prezentate ca fiind „profesionale”. Aceasta se poate întâmpla atunci când directorii de departament pledează pentru mai mult timp alocat obiectului lor.
4. *Controlul informațiilor*. Informația este o sursă de putere importantă. Directorii sunt principalii receptori ai informațiilor externe, pe care le pot folosi pentru a influența deciziile. Specialiștii în curriculum pot primi informații legate de expertiza lor specifică.
5. *Controlul întâlnirilor*. Liderii pot fi capabili să controleze rezultatul întâlnirilor folosind una sau mai multe dintre următoarele metode :
  - a. „mășluind” agenda întâlnirii ;
  - b. „pierzând” recomandările ;
  - c. „înșelând” membri ai grupului ;
  - d. „invocând” persoane din exterior ;
  - e. „distorsionând” minutele.

## Modelele politice: obiective, structură, mediu și leadership

### *Obiective*

Modelele politice diferă față de abordările formale sau colegiale prin faptul că se axează pe *obiectivele* subunităților sau grupurilor mai largi de indivizi, nu neapărat pe obiectivele instituției în sine. Ball (1987 : 11) afirmă că accentul pus pe scopurile organizaționale în mare parte din literatură este o „denaturare majoră” și că preferă să evidențieze diversitatea scopurilor organizației, cum face și Caffyn (2010).

Aceste modele presupun că grupurile își promovează interesele sub forma unor scopuri care sunt urmărite în cadrul instituției. Presupunerea colegială că există înțelegere asupra scopurilor organizației este contestată de politologi, care afirmă că nu există un asemenea consens: „Presupunerea unui consens (...) are o validitate limitată în aproape toate tipurile de organizații” (Ball, 1987: 11).

Școlile și colegiile au scopuri multiple, ce reflectă variatele grupuri de interese. Aceste grupuri fac eforturi să-și promoveze propriile obiective ca fiind scopurile oficiale ale instituției. Inevitabil, scopurile diferitelor grupuri sunt uneori în conflict unele cu altele, deoarece axarea pe un anumit obiectiv ar putea fi în detrimentul altuia: „Scopurile pot fi în mod inerent în conflict și (...) aceste conflicte vor deveni evidente atunci când scopurile capătă o formă specifică, în termeni de pedagogie sau curriculum” (Hoyle, 1986: 58).

Brown, Boyle și Boyle (2000: 43-44) atrag atenția asupra riscului ca unele contexte colegiale să devină politice. Cercetările lor asupra departamentelor din școlile gimnaziale și liceale din Anglia sugerează că acestea dezvoltă subculturi ce conduc la formularea unor scopuri comune și permit „valorilor și credințelor comune să crească”, sunt separate de cele ale altor departamente și de valorile echipei de manageri seniori, ceea ce duce, în esență, la o structură micropolitică.

Ca rezultat al acestui conflict intergrup, scopurile tind să fie ambigue, instabile și contestate. Bolman și Deal (1991: 189) subliniază că „scopurile organizaționale nu apar ca urmare a unui decret la vârf, ci în urma unui proces continuu de negociere și interacțiune între jucătorii-cheie din orice sistem”. Capacitatea de a asigura suportul instituțional pentru obiectivele grupului depinde în mod crucial de puterea grupului de interese și de abilitatea membrilor lui de a mobiliza susținerea altor subunități și lideri instituționali. Există un proces continuu de negociere și construire de alianțe pentru a acumula îndeajuns de multă susținere pentru obiectivele politicii grupului. Scopurile sunt instabile deoarece alianțele se destramă și noi factori sunt introduși în procesul de negociere. Obiectivele existente pot fi uzurpate de scopurile înaintate de noi coaliții de interese.

În final, scopurile devin „organizaționale” în funcție de resursele de putere ce pot fi mobilizate pentru a le susține. Scopurile celor mai puternice grupuri devin obiective organizaționale.

## *Structura organizațională*

Modelele politice presupun că *structura organizațională* apare în urma unui proces de negociere și poate face obiectul schimbării, pe măsură ce grupurile de interese se duelează pentru poziții. Abordările formale și colegiale prezintă structura ca pe un aspect stabil al organizației, în timp ce politologii o consideră unul dintre elementele nesigure și conflictuale ale instituției. Structura este dezvoltată nu atât pentru eficacitate instituțională, așa cum susțin specialiștii în teorii formale, cât pentru a determina căror interese va servi organizația : „Structurile organizaționale (...) sunt deseori înțelese că fiind produsul și reflecția unui conflict pentru control politic (...) structura organizațională este deseori folosită ca instrument politic” (Morgan, 1997 : 175-176).

Școlile și colegiile oferă multe ilustrări în care structura este creată sau adaptată în urma unei activități politice. O echipă de management formată în principal din șefi de departament, de exemplu, poate fi văzută ca un instrument de susținere a puterii lor baroniale. Deal (2005 : 114) sfătuiește liderii să folosească structura ca pe un instrument politic : „Din punct de vedere politic, este un mod prin care liderul își consolidează puterea, își răsplătește aliații sau își pedepsește oponentii”.

Hoyle (1986) afirmă că școlile sunt predispuse în mod deosebit activității politice datorită structurii lor „hipoconectate” (vezi capitolul 7). Autonomia parțială a profesorilor și autoritatea expertizei lor, împreună cu interesele diferitelor subunități conduc la această lărgire structurală și la răspândirea „micropoliticii” :

Structura fragilă a școlilor atrage activitatea micropolitică deoarece, deși directorul are un grad ridicat de autoritate și responsabilitate, autonomia relativă a profesorilor și normele profesiei didactice limitează răspândirea și sfera acestei puteri (...). Deci directorii trebuie să recurgă deseori la strategii micropolitice pentru a face lucrurile așa cum doresc. Însă profesorii nu sunt nici ei lipsiți de resurse micropolitice (Hoyle, 1986 : 171).

Gimnaziile și liceele din multe țări experimentează activitatea politică datorită structurii lor foarte diferențiate. În Olanda, de exemplu, există două structuri paralele ce reprezintă departamentele diferitelor discipline și departamentele de consiliere pentru elevi. Imants, Slegers și Witziers (2001 : 290) afirmă că acestea sunt „substructuri în conflict”, ce generează tensiune, fragmentare și bariere între profesorii de la diferite discipline.

### *Mediul extern*

Modelele politice subliniază importanța *influențelor externe* asupra procesul intern de luare a deciziilor. Procesul politic include inputuri din partea organismelor și indivizilor externi, care sunt deseori mediate de participanți interni. Sergiovanni (1984) explică natura interacțiunii dintre instituțiile educaționale și grupurile externe :

Perspectiva politică este preocupată de dinamica interacțiunii dintre organizație și forțele din mediul său extern. Școlile și universitățile, de exemplu, sunt văzute ca fiind sisteme deschise, și nu închise, ca părți integrale ale unui mediu mai larg, și nu ca entități izolate de mediul lor extern. Factorii externi sunt diverși și cerințele sunt deseori conflictuale. Ca rezultat, există o continuă interacțiune între școli și mediul extern (*ibid.* : 6).

În această privință, abordările politice sunt similare teoriilor sistemelor deschise discutate în capitolul 3. Diferența principală constă în felul în care presiunea exterioară este transpusă în procesul de luare a deciziilor din școli sau colegii. În modelele formale se presupune că influențele externe se transmit prin directori, a căror cunoaștere a mediului extern le întărește autoritatea oficială. Modul de interpretare a acestor presiuni de către lideri poate fi un element important în procesul de luare a deciziilor.

În modelele politice se presupune că factorii externi pot fi introduși de diferite grupuri de interese, dar și de directori. Personalul școlii sau colegiului, ale cărui cursuri sunt vulnerabile din cauza numărului mic de studenți admiși, pot menționa dovezi din partea angajatorilor ce valorifică cursurile amenințate. Aceste presiuni ale mediului se combină cu factorii interni și se adaugă la complexitatea și ambiguitatea procesului de luare a deciziilor.

Implicarea diferitelor grupuri care au interese în instituțiile educaționale tinde să fie motivată diferit. Structurile oficiale pot fi preocupate de standardele educaționale sau de „raportul preț-calitate” și își pot exercita autoritatea prin director. Grupurile neoficiale urmăresc deseori interese specifice. Angajatorii ar dori ca școlile să le insuflă copiilor o anumită trăsătură, în timp ce părinții se axează pe progresul copiilor lor. Aceste presiuni pot fi transmise prin personalul implicat în aria ce ține de interesele respective, nu neapărat prin lideri. Lindle (1999), referindu-se la contextul american, indică importanța managementului cerințelor opuse ale diferitelor grupuri din comunitate :

Cadrul școlii este politic și din cauza numărului tot mai mare de cerințe adresate școlilor, ce concurează între ele (...). Nimeni nu a spus că educația publică este

ușoară, însă misiunea sa publică și vizibilitatea în cadrul comunității o fac o țintă politică ușoară. Relația intimă dintre școli și comunități creează micropolitica. Deși contextul școlii este permanent situat într-o comunitate mai mare, toate comunitățile sunt inerent politice (*ibid.* : 173).

În multe țări, sindicatele profesorilor au un impact important asupra școlilor și pot reprezenta un contrapunct la autoritatea oficială a directorilor. Sindicatul Democratic al Profesorilor din Africa de Sud (South African Democratic Teachers Union – SADTU), de exemplu, are o puternică influență asupra leadershipului și managementului școlii. Bush și colaboratorii săi (2009) raportează că SADTU a asigurat o înțelegere la nivelul Departamentului de Educație al provinciei Mpumalanga care le permite profesorilor să plece din școală pentru câteva ore pentru a participa la întâlnirile sindicatului. Directorii au fost sfătuiți să se „asigure” că acest lucru nu dăunează orelor, însă acțiunea a fost imposibil de realizat, deoarece prea mulți profesori lipseau.

Managementul mediului extern este o problemă importantă pentru lideri și participanții în organizațiile politice. Controlul „graniței” dintre școli și mediile lor externe este o sursă importantă de influență în dezbaterile pe tema politicilor și resurselor. Informațiile despre opiniile și predilecțiile clienților și grupurilor de interese conferă putere :

Prin monitorizarea și controlul tranzacțiilor la graniță, oamenii sunt capabili să adune o putere considerabilă (...). Majoritatea oamenilor în poziții de leadership în orice nivel al organizației se pot angrena în acest mod de management al granițelor, ce contribuie, într-un fel, la întărirea puterii lor (Morgan, 1997 : 181).

Hoyle (1999 : 217) adaugă că „natura micropoliticilor s-a schimbat odată cu permeabilitatea tot mai mare a granițelor școlii” – o recunoaștere explicită a faptului că, pe măsură ce puterea este tot mai descentralizată către școli cu management autonom, necesitatea unui management eficient al granițelor unui cadru în esență politic crește. Consiliile de administrație au un rol politic în reprezentarea intereselor comunității și în armonizarea acestora cu scopurile și cultura școlii.

### *Leadership*

Există două fațete principale ale leadershipului în cadrul arenelor politice. Prima este cea în care directorul este participantul-cheie în procesul de negociere. Liderii au propriile valori, interese și obiective politice pe care urmăresc să

le promoveze ca fiind adecvate la întâlniri ale comitetelor și în situații informale. Directorii au rezerve substanțiale de putere pe care le pot folosi pentru a-și susține scopurile, atât personale, cât și instituționale. Liderii au de asemenea un impact semnificativ asupra naturii procesului intern de luare a deciziilor și pot exercita o influență pentru a controla procedurile comitetelor și ale altor grupuri ce iau decizii. West (1999) critică comportamentul politic al directorilor britanici, afirmând că deseori aceștia promovează diviziunea în loc să evidențieze școala ca tot unitar. Acțiunile inadecvate includ :

- crearea unei animozități între două grupuri, de exemplu, pentru revizuirea rezultatelor examinării publice ;
- crearea unei competiții de tipul „câștigi sau pierzi”, de exemplu, în licitarea pentru resurse ;
- izolarea grupurilor de restul școlii, de exemplu, în munca diferitelor echipe de lucru.

Chiar și la acest nivel fundamental al înțelegerii micropolitice, liderii din școli demonstrează prea des o naivitate ce duce deseori la frustrare și nemulțumire pentru o mare parte din personal. A urmări dezvoltarea înțelegerii modului în care interacționează formalul și informalul și, mai presus de toate, reducerea „ariei de conflict” dintre grupuri prin crearea unui angajament față de interesele școlii, în detrimentul celor personale, acestea sunt priorități pentru liderii din școli (West, 1999 : 195).

A doua fațetă a leadershipului se referă la responsabilitatea directorilor de a susține viabilitatea organizației și de a dezvolta cadrul în care politicile pot fi testate și, în final, în care pot primi aprobarea diferitelor grupuri de interese. Pentru a ajunge la rezultate acceptabile, liderii devin mediatori care încearcă să creeze coalitii pentru a susține politicile. Există un model recurent de discuții cu reprezentanții blocurilor de putere pentru a asigura o anumită punere de acord. Conform lui Bennett (1999), în urma experienței ei ca director în două școli din Tasmania, comunicarea este abilitatea-cheie pentru liderii politici :

Este esențial să petreci timp furnizând părților interesate informații actualizate prin newsletter-uri, materiale promoționale, relații cu publicul și marketing, în așa fel încât diferitele grupuri de interese din comunitate să înțeleagă ce stă în spatele unei decizii sau acțiuni. În cadrul școlii, dezvoltarea și menținerea canalelor de comunicare (...) ajută directorul să lucreze cu grupurile de interese (...). Este responsabilitatea directorului să creeze oportunități pentru dialog educațional,



invitând oamenii să caute clarificări și să-și pună întrebări despre modul sau motivul pentru care a avut loc o acțiune sau s-a luat o decizie (*ibid.* : 199).

Portin (1998), făcând referire la cercetări din Belgia, Nouă Zeelandă, Marea Britanie și Statele Unite, indică nevoia de a dezvolta „perspicacitatea politică” drept parte a pregătirii anterioare preluării funcției și din timpul funcției :

Perspicacitatea politică nu trebuie privită depreciativ drept o formă manipuloare sau dominantă de putere pozițională. În schimb, abilitățile necesare pentru aceasta sunt o înțelegere profundă a dimensiunii micropolitice în administrarea organizațională, procesul prin care interesele și valorile părților implicate sunt exprimate și abilitatea de „a auzi” ce se întâmplă în mediul înconjurător pentru a putea lua decizii la fața locului pe baza informațiilor (*ibid.* : 386).

Bolman și Deal (1991) rezumă câteva dintre problemele din acest subcapitol, recomandând patru „reguli” pentru liderii politici :

- Liderii politici clarifică ce vor și ce pot obține. Sunt, „mai presus de toate, realiști”.
- Liderii politici evaluează distribuția puterii și intereselor. Trebuie să „întocmească o hartă a terenului politic”.
- Liderii politici construiesc legături cu alte părți interesate în activitatea școlii. „Construiesc relații și rețele de relații.”
- Liderii politici întâi conving, apoi negociază și folosesc constrângerea doar dacă este necesar. Puterea trebuie să fie folosită „judicios”.

Deal (2005 : 110) afirmă că „organizațiile doresc lideri care sunt maeștri politici”, pentru a conduce o lume „fragmentată cultural”, în timp ce Cassidy și colaboratorii săi (2008) sugerează că „liderii trebuie să armonizeze o multitudine de scopuri”.

## Leadershipul tranzacțional

Modelul de leadership cel mai apropiat de micropolitică este cel al leadershipului tranzacțional. Acesta este deseori pus în contrast cu modelul leadershipului transformațional, examinat în capitolul 4. Miller și Miller (2001) explică aceste fenomene înrudite :

Leadershipul tranzacțional este leadershipul în care relațiile cu profesorii sunt bazate pe un schimb de resurse ce au valoare. Pentru profesor, interacțiunea dintre administratori și profesori este de obicei episodică, de scurtă durată și limitată la tranzacția de schimb. Leadershipul transformațional este mai puternic și mai complex și are loc atunci când unul sau mai mulți profesori se angrenează împreună într-un asemenea mod, încât administratorii și profesorii se ridică reciproc la niveluri tot mai înalte de angajament și dedicare, motivație și moralitate. Prin procesul de transformare, motivele liderului și ale celui care îl urmează se unesc (*ibid.* : 182).

Definiția lui Miller și Miller (2001) se referă la leadershipul tranzacțional ca proces de schimb, în timp ce Judge și Piccolo (2004 : 755) adaugă că liderii tranzacționali „se concentrează asupra schimbului potrivit de resurse”. Schimbul este o strategie politică unanim recunoscută a membrilor organizațiilor. Directorii dețin autoritatea ce vine ca urmare a pozițiilor lor de lideri formali ai instituției. Ei dețin de asemenea puterea sub forma unor recompense-cheie, cum ar fi promovarea în funcție sau recomandările. Totuși, directorul are nevoie de cooperarea personalului pentru a asigura un management eficient al școlii. Un schimb poate asigura beneficii pentru ambele părți ale angajamentului.

Judge și Piccolo (2004 : 755) afirmă că există trei dimensiuni ale leadershipului tranzacțional :

- *Recompensa circumstanțială*. Măsura în care liderul creează schimburi constructive cu cei care îl urmează.
- *Managementul prin excepție – activ*. Liderii activi îi monitorizează pe cei care îi urmează, anticipează problemele și întreprind acțiuni de corecție.
- *Managementul prin excepție – pasiv*. Liderii pasivi așteaptă până când comportamentul cauzează probleme pentru a lua măsuri.

Bolivar și Moreno (2006) fac observații asupra leadershipului în Spania, unde directorii sunt aleși de profesori și de comunitate. În ciuda aparentei legitimități democratice a acestui proces, autorii afirmă că directorii sunt într-o „permanentă tranzacție” cu colegii, iar un asemenea proces împiedică schimbarea.

Principala limitare a leadershipului tranzacțional este că nu angrenează personalul dincolo de câștigurile imediate ce vin în urma tranzacției. Așa cum sugerează definiția lui Miller și Miller, el nu produce un angajament pe termen lung față de valorile și viziunea promovate de liderii școlii. Totuși, Bass (1998 : 11) subliniază că liderii folosesc deseori și abordările transformaționale, și pe

cele tranzacționale : „Onorarea consecventă a înțelegerilor tranzacționale creează încredere, dependență și percepția de consecvență a liderilor ale celor care îi urmează, acestea fiind baze ale leadershipului transformațional”. Judge și Piccolo (2004 : 765) concluzionează că „leadershipul transformațional și cel tranzacțional sunt atât de asemănătoare, încât este dificil să separi efectele lor unice”.

## Limitările modelelor politice

Modelele politice sunt în principal descriptive și analitice, în timp ce majoritatea celorlaltor teorii tind să fie normative. Atenția asupra intereselor, conflictelor dintre grupuri și puterii oferă o interpretare validă și persuasivă a procesului de luare a deciziilor în școli și colegii. Profesorii și managerii recunosc deseori aplicabilitatea modelelor politice în propriile școli și colegii. Totuși, aceste teorii au cinci limitări majore :

1. Modelele politice sunt ancorate atât de puternic în limbajul puterii, conflictului și manipulării, încât neglijează alte aspecte standard ale organizațiilor. Există puține încercări de a discuta diferitele procese de management sau de a recunoaște faptul că organizațiile operează, în majoritatea timpului, după rutina unor proceduri birocratice. Atenția este axată pe formularea politicilor și mai puțin pe implementarea acestora. Perspectivele politice subestimează probabil importanța structurii organizaționale considerând drept constrângere asupra naturii activității politice. Astfel, rezultatele negocierii sunt susținute sau pot să dispară în cadrul structurii autorității formale a școlii sau colegiului. Bolman și Deal (1991 : 238) afirmă că „perspectiva politică este atât de concentrată asupra politicii, încât subestimează importanța proceselor raționale și colaborative”.
2. Modelele politice evidențiază influența grupurilor de interese asupra procesului de luare a deciziilor și dau puțină atenție nivelului instituțional. Se presupune că organizațiile sunt fragmentate în grupuri care își urmăresc propriile scopuri independente. Aceste subunități concurează pentru a stabili supremația obiectivelor politicii lor și pentru a asigura susținerea lor în cadrul instituției. Acest aspect al modelelor politice poate fi inadecvat pentru majoritatea școlilor primare din Anglia, ce nu au o structură departamentală sau un alt aparat care ar putea deveni un punct central al activității politice. Nivelul instituțional poate fi în centrul atenției pentru personalul din aceste școli,

invalidând ideea de fragmentare în grupuri de interese evidențiată de modelele politice.

3. În cadrul modelelor politice se evidențiază prea mult conflictele și se neglijează posibilitatea de colaborare profesională ce duce la efecte general acceptate. Presupunerea că personalul este mereu angrenat într-o urmărire calculată a propriilor interese subestimează capacitatea profesorilor de a lucra în armonie alături de colegii lor în beneficiul elevilor și studenților lor. Axarea pe putere ca factor prioritar al rezultatelor nu poate fi în totalitate adecvată unei profesii atât de cerebrale precum cea de profesor. În multe situații, personalul poate fi angrenat în dezbateri sincere privind cele mai bune rezultate pentru școală, și nu neapărat în evaluarea fiecărei probleme în termeni de avantaje personale și de grup: „Cadrul [politic] este cinic și pesimist din punct de vedere normativ. El exagerează inevitabilitatea unui conflict și subestimează potențialul unei colaborări eficiente” (Bolman și Deal, 1991 : 238).
4. Modelele politice sunt considerate, în principal, teorii descriptive sau explicative. Susținătorii lor afirmă că aceste abordări sunt descrieri realiste ale procesului de luare a deciziilor din școli și colegii. Spre deosebire de modelele colegiale, aceste teorii nu se doresc a fi normative sau idealiste. Nu există nicio sugestie conform căreia profesorii *ar trebui* să-și urmărească propriul interes, ci doar o evaluare, bazată pe observații, ce dovedește că modul lor de a se comporta este consecvent cu perspectiva politică. Totuși, aspectele mai puțin atractive, sau „partea întunecată” (Cranston, 2008 : 16) a modelelor politice, conduc la perspectiva că ele sunt „greșite în sine” (Caffyn, 2010 : 324).

Amoralitatea ce deseori caracterizează perspectivele politice ridică întrebări asupra valorilor. În ce măsură ratifică și sanctifică câteva dintre cele mai puțin umane și mai neplăcute aspecte ale sistemelor organizaționale perspectiva politica, chiar și atunci când se pretinde a fi doar o simplă descriere a realității? (Bolman și Deal, 1984 : 146).

Morgan (1997 : 212) adaugă că axarea pe cinism și egoism poate crea ideea că trebuie să existe învingători și învinși și „efectul este de a reduce posibilitățile de deschidere și colaborare”. Deal (2005 : 112) admite că abordările politice pot părea „manipulative, nesincere și distructive”, însă avertizează că puterea și conflictul sunt „consecințe naturale ale activității cooperative”.

5. Modelele politice oferă perspective valide pentru funcționarea școlilor și colegiilor, însă este deseori dificil să discernem între ce constituie comportament politic și ce poate fi o activitate tipic birocratică sau colegială. Interpretarea proceselor la nivelul grupului ca fiind fie „colegiale”, fie „politice” este dificilă. Cercetarea lui Campbell și Southworth (1993 : 77) asupra școlilor primare ilustrează acest aspect : „Ar fi simplist să afirmăm că directorii din școlile colaborative controlează ceea ce se întâmplă acolo, însă ei exercită în mod sigur o influență deosebită și își folosesc uneori puterea în mod direct (...) directorii (...) au demonstrat o dimensiune micropolitică a colegialității”.

## Concluzie: sunt modelele politice valide?

Hoyle (1986 : 1999) face distincție între teoria pentru înțelegere, un instrument pentru cercetători, profesori și studenți, și teoria pentru acțiune, o sursă de îndrumare pentru practica managementului. Modelele politice sunt importante în dezvoltarea înțelegerii modului în care funcționează instituțiile educaționale. Ele oferă descrieri bogate și analize persuasive ale evenimentelor și comportamentului din școli și colegii. Recunoașterea explicită a intereselor ca principali factori de motivare pentru acțiune este validă. Acceptarea faptului că interesele ce concurează între ele pot conduce la conflict și că puterea diferențială determină, în final, rezultatul este un element persuasiv în analiza instituțiilor educaționale : „Modelul de interese, conflict și putere (...) oferă un mod practic și sistematic de înțelegere a relației dintre politică și organizație și evidențiază rolul-cheie al puterii în determinarea rezultatelor politice” (Morgan, 1997 : 209).

Bolman și Deal (1991) afirmă că modelele politice surprind câteva dintre caracteristicile esențiale ale instituțiilor :

Cadrul politic este singura descriere realistă a organizațiilor (...). Cadrul politic afirmă că puterea și politica sunt elemente centrale ale organizațiilor și nu pot fi ascunse sub preș. Această perspectivă reprezintă un antidot puternic la raționalitatea antisepctică ce este prezentă uneori în analiza structurală (*ibid.* : 237).

Pentru mulți profesori și lideri din școli, modelele politice sunt adecvate experienței lor profesionale de zi cu zi și oferă un ghid de „teorie pentru acțiune”. Bennett (1999), directoarea unei școli din Tasmania, arată cum politicile au influențat practica în școlile în care a lucrat :

Micropoliticile există în școli. Este important să luăm în considerare cum se manifestă acestea și trebuie să mergem mai departe fără să mai spunem că diviziunile sunt create doar de ciocnirile dintre personalități sau de neînțelegeri. Trebuie să înțelegem că personalul are diferite viziuni asupra lumii, că putem vedea politicile din diferitele grupuri din școală și, dacă putem recunoaște actorii și putem determina cu ce se confruntă aceștia, aceasta va influența modul în care directorii, ca lideri, comunică, colaborează și stabilesc diferitele căi de acțiune (*ibid.* : 200).

Lindle (1999 : 176), un director de școală din Statele Unite, face o afirmație similară referitoare la politica în acțiune, spunând că este o caracteristică răspândită în școli :

Educația este un teren contestat în mod evident de comunități și guverne, profesori, părinți și administratori. Școlile au devenit arene politice în acest context. Studiul micropoliticilor ține de supraviețuirea liderilor din școli și a altor educatori (...). Nu numai că studiul micropoliticilor este inevitabil, recomandat și de neocolit, dar pentru majoritatea liderilor din școli este și o cerință ocupațională inerentă.

În ceea ce privește înțelegerea și acțiunea, modelele politice au multe de oferit pentru ca natura managementului în școli și colegii să fie conștientizată și apreciată. Politologii atrag atenția asupra importanței grupurilor ca influență posibilă asupra formulării politicilor. Concentrarea asupra conflictului poate fi exagerată, însă este importantă ca o contrapondere a tendinței spre armonie idealistă din modelele colegiale. Ideea că neînțelegerea va fi rezolvată în final de puterea relativă a participanților este de asemenea o contribuție persuasivă pentru înțelegere și practică în instituțiile educaționale. Modelele politice oferă perspective valoroase pentru funcționarea școlilor și colegiilor, însă trebuie să fie luate în considerare alături de modelele formale și colegiale.

## Bibliografie

- Bacharach, S.B., și Lawler, E.J. (1980), *Power and Politics in Organisations*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Baldrige, J.V. (1971), *Power and Conflict in the University*, New York : John Wiley.
- Ball, S. (1987), *The Micropolitics of the School : Towards a Theory of School Organization*, Londra : Methuen.
- Bass, B.M. (1998), *Transformational Leadership : Industry, Military and Educational Impact*, Mahwah, NJ : Erlbaum.

- Bennett, J. (1999), „Micropolitics in the Tasmanian context of school reform”, *School Leadership and Management*, 19 (2) : 197-200.
- Bolivar, A., și Moreno, J.M. (2006), „Between transaction and transformation : the role of school principals as education leaders in Spain”, *Journal of Educational Change*, 7 (1) : 19-31.
- Bolman, L.G., și Deal, T.E. (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bolman, L., și Deal, T. (1991), *Reframing Organisations : Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Brown, M., Boyle, B., și Boyle, T. (2000), „The shared management role of the head of department in English secondary schools”, *Research in Education*, 63 : 33-47.
- 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., Duku, N., Glover, D., Kiggundu, E., Msila, V., și Moorosi, P. (2009), *The Zenex ACE School Leadership Programme : Final Report*, Pretoria : Department of Education.
- Caffyn, R. (2010), „«We are in Transylvania and Transylvania is not in England» : location as a significant factor in international school micropolitics”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3) : 321-340.
- Cameron, D. (2010), „Working with secondary school leaders in a large-scale reform in London : consultants’ perspectives of their role as agents of school change and improvement”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3) : 341-359.
- Campbell, P., și Southworth, G. (1993), „Rethinking collegiality : teachers’ views”, în N. Bennett, M. Crawford, și C. Riches (eds.), *Managing Change in Education : Individual and Organizational Perspectives*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Cassidy, C., Christie, D., Couuts, N., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D., și Wilson, A. (2008), „Building communities of educational enquiry”, *Oxford Review of Education*, 34 (2) : 217-235.
- Cranston, N. (2008), „Leading Queensland schools : what some of the research can tell us?”, *International Studies in Educational Administration*, 36 (2) : 7-21.
- Deal, T.E. (2005), „Poetical and political leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Elstad, E. (2008), „Towards a theory of mutual dependency between school administrators and teachers : bargaining theory as research heuristic”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (3) : 393-414.
- Handy, C. (1993), *Understanding Organizations*, Londra : Penguin.
- Hoyle, E. (1982), „Micropolitics of educational organisations”, *Educational Management and Administration*, 10 (2) : 87-98.
- Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks : Hodder and Stoughton.

- Hoyle, E. (1999), „The two faces of micropolitics”, *School Leadership and Management*, 19 (2) : 213-222.
- Hoyle, E., și Wallace, M. (2005), *Educational Leadership : Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra : Sage.
- Imants, J., Slegers, P., și Witziers, B. (2001), „The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform”, *School Leadership and Management*, 21 (3) : 289-308.
- Judge, T., și Piccolo, R. (2004), „Transformational and transactional leadership : a meta-analytic test of their relative validity”, *Journal of Applied Psychology*, 89 (5) : 755-768.
- Lindle (1999), „What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools”, *School Leadership and Management*, 19 (2) : 171-178.
- Mawhinney, H. (1999), „Reappraisal : the problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools”, *School Leadership and Management*, 19 (2) : 159-170.
- Miller, T.W., și Miller, J.M. (2001), „Educational leadership in the new millennium : a vision for 2020”, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2) : 181-189.
- Milliken, J. (2001), „«Surfacing» the micropolitics as a potential management change frame in higher education”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23 (1) : 75-84.
- Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Thousand Oaks, CA : Sage.
- Portin, B. (1998), „From change and challenge to new directions for school leadership”, *International Journal for Educational Research*, 29 : 381-391.
- Salo, P. (2008), „Decision-making as a struggle and a play : on alternative rationalities in schools as organisations”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (4) : 495-510.
- Sergiovanni, T.J. (1984), „Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice”, în T.J. Sergiovanni și J.E. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*, Chicago, IL : University of Illinois Press.
- Simkins, T. (1998), „Autonomy, constraint and the strategic management of resources”, în D. Middlewood și J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Wallace, M., și Hall, V. (1994), *Inside the SMT : Teamwork in Secondary School Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- West, M. (1999), „Micropolitics, leadership and all that ... the need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders”, *School Leadership and Management*, 19 (2) : 189-196.
- Young, B., și Brooks, M. (2004), „Part-time politics : the micropolitical world of part-time teaching”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (2) : 129-148.



## Capitolul 6

# Modelele subiective

### Caracteristicile principale ale modelelor subiective

Modelele subiective vizează indivizii din cadrul unei organizații și mai puțin instituția propriu-zisă ori subunitățile acesteia. Individul este plasat în centrul organizației. La baza acestei perspective se află ideea că fiecare persoană are o percepție subiectivă și selectivă asupra organizației. Evenimentele și situațiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre cei care își desfășoară activitatea în instituție. Organizațiile sunt conturate ca unități complexe ce reflectă numeroasele sensuri și percepții ale tuturor indivizilor din cadrul lor. Organizațiile sunt constructe sociale, în sensul că rezultă din interacțiunea participanților lor. Sunt mai degrabă manifestări ale valorilor și convingerilor indivizilor decât suma realităților concrete prezentate în modelele formale. Definiția de mai jos surprinde elementele principale ale acestor abordări.

Modelele subiective presupun că organizațiile sunt creațiile oamenilor din interiorul lor. Se crede că participanții interpretează situațiile în moduri diferite, iar aceste percepții individuale rezultă din contextul personal și valorile proprii. Organizațiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre membri și există doar în experiența acestora.

Hermes (1999 : 198) oferă o definiție similară în demersul de transpunere a modelelor subiective în contextul învățământului superior din Germania, folosind termenul „construcție” pentru a se referi la interpretarea evenimentelor. „Teoriile subiective presupun că ființele umane sunt autonome și reflexive, construind în mod activ lumea din jurul lor.”

Modelele subiective includ abordările fenomenologice și interacționiste. Deși aceste perspective nu sunt identice, ele sunt totuși suficient de asemănătoare pentru a fi analizate împreună, fiind utilizate alternativ în literatura de specialitate (Innes-Brown, 1993). Hoyle (1986) definește fenomenologia și explică legăturile acesteia cu interacționismul :

[Aceste] perspective au în comun anumite caracteristici care constituie un mod diferit de percepție a realității sociale (...). Abordarea fenomenologică dă prioritate oamenilor și acțiunilor desfășurate de aceștia. Lumea socială este alcătuită, esențialmente, din oamenii care interacționează, negociind modele de relații și construind o viziune asupra lumii (*ibid.* : 10).

Modelele subiective au luat amploare în managementul educațional în urma studiilor realizate de Thomas Greenfield în anii 1970 și 1980. Greenfield a fost preocupat de câteva aspecte ale teoriei sistemelor, pe care o considera modelul dominant al organizațiilor cu profil educațional. Autorul susține că teoria sistemelor este „o teorie greșită”, criticând-o pentru că pune accentul pe ideea de instituție ca realitate concretă :

Cele mai multe teorii ale organizațiilor simplifică radical natura realității cu care se confruntă. Tendința de a percepe organizația ca pe o entitate unică, cu viață proprie, separată de percepțiile și convingerile oamenilor care o compun ne lasă orbi în fața complexității și a varietății de organizații pe care oamenii le creează în jurul lor (Greenfield, 1973 : 571).

Critica lui Greenfield la adresa teoriei convenționale (în mare parte, birocratică) este tranșantă într-un articol publicat în 1986 pe tema „declinului și diminuării aspectelor științifice în managementul educațional” :

Avem o știință a administrației centrată exclusiv pe fapte, fără a avea în vedere pasiunile sufletului uman, slăbiciunile, convingerile, speranța, voința, mila, deșertăciunea, altruismul, curajul, viciile și virtutea (...) [ea] privește doar spre sine, autoiluzionându-se, autodistrugându-se, plictisitoare am putea spune (Greenfield, 1986 : 61).

Studiile lui Greenfield au avut un impact semnificativ asupra dezvoltării teoriei managementului educațional, după cum sugerează Hodgkinson (1983 : x) : „Administrația educațională ca disciplină nu poate fi înțeleasă pe deplin fără o prealabilă familiarizare cu ideile lui Thomas Barr Greenfield”. Greenfield este asociat cu aplicarea teoriilor subiective la nivelul unităților de învățământ, o mare parte dintre contribuțiile teoretice aparținându-i sau venind dinspre cei pe care i-a stimulat ori i-a provocat. Potrivit afirmațiilor lui Evers și Lakomski (1991 : 97), „Nicio organizație nu poate fi înțeleasă pe deplin fără o minimă raportare la subiectivitatea umană, la interpretările atribuite de oameni atât propriilor acțiuni, cât și celor întreprinse de alții”.

Modelele subiective au următoarele trăsături principale :

1. Pun în centru mai curând convingerile și percepțiile *individualităților* umane care compun organizația decât instituția sau grupurile de interese din cadrul acesteia. În timp ce modelele formale sau colegiale au în vedere instituția în ansamblu, iar modelele politice pun accent pe subgrupuri, în inima teoriilor subiective și fenomenologice se află individul. Modelele subiective „pun în centru individul și aduc în prim-plan perspectivele individuale” (Hermes, 1999 : 198).

Vorbind despre școli și colegii, teoreticienii modelelor subiective fac referire la diferitele valori și aspirații ale fiecărui profesor, elev sau membru al personalului auxiliar. Fiecare dintre aceștia percepe instituția dintr-un unghi diferit, trecând fiecare eveniment sau situație prin filtrul propriilor experiențe și motivații. Ribbins și colaboratorii săi (1981) susțin că :

Școala nu reprezintă aceeași realitate pentru toți profesorii. Fiecare profesor adaugă o perspectivă școlii și locului său în școală, aceasta fiind, într-o anumită măsură, unică. Există atâtea realități câți profesori sunt (*ibid.* : 170).

Centrarea pe indivizi în detrimentul organizației reprezintă o diferență fundamentală între modelele subiective și cele formale și creează ceea ce Hodgkinson (1993) consideră a fi o prăpastie insurmontabilă :

Tensiunea dintre individ și organizație (...) naște mai mult decât un conflict dialectic. Ar putea fi, la fel de bine, o schismă, o Mare Diviziune, un abis. O întâmplare nu poate da naștere unei valori, iar un individ nu poate deveni niciodată o colectivitate (*ibid.* : xii).

Strain (1996) își asumă un alt punct de vedere, indicând interdependența dintre sensurile individuale și cele colective :

Lumea socială, în care educația reprezintă o componentă instituțională, cuprinde (...) individul și (...) colectivitatea. Relația dintre aceste două elemente este de natură reflexivă (...). Individul, în virtutea capacității de proiecție și a puterii de a crea sensuri, nu poate da coerență acțiunilor sale izolat de colectivitatea ordonată simbolic (...) însă nici individul, nici colectivitatea nu pot fi privite ca două entități aflate în raport de subordonare sau determinându-se reciproc (*ibid.* : 51).

2. Modelele subiective au în vedere *sensurile* atribuite evenimentelor de indivizii din cadrul organizațiilor. Se pune accent pe interpretarea individuală

a comportamentului și mai puțin pe situații și acțiuni propriu-zise. Așa cum afirmă Greenfield (1975 : 83), „organizațiile trebuie înțelese în termeni de percepții individuale asupra comportamentului în cadrul acestora”, și nu în baza observațiilor externe asupra acestor comportamente. Se presupune că oamenii oferă interpretări diferite aceluiși eveniment :

Un eveniment nu este important prin șirul faptelor, ci prin semnificația sa. Între evenimentele și sensurile acestora există o legătură fragilă : același eveniment poate avea sensuri diferite pentru oameni diferiți ca urmare a modului particular de filtrare a experienței de către fiecare dintre aceștia (Bolman și Deal, 1991 : 244).

Pentru a explica orice fenomen social este necesară o ancorare prealabilă în sensurile subiective pe care actorii relevanți i le pot atribui (Best *et al.*, 1983 : 58).

La nivelul școlilor pot exista diferențe de interpretare între directori și restul personalului, rezultând sensuri divergente pentru același eveniment. Hoyle (1981 : 45) atrage atenția asupra unui exemplu familiar pentru astfel de discrepanțe :

Când un director vorbește despre propria-i [*sic !*] școală în contexte publice, profesorii remarcă adesea că nu recunosc locul la care se face referire și, pentru că această viziune asupra realității este diferită de cea a directorului, ia naștere suspiciunea că liderul oferă o imagine intenționat distorsionată. Dar, din perspectivă fenomenologică, avem de-a face cu două realități antitetice, directorul și profesorii văd lumea în mod diferit, fiecare dintre perspective fiind, de fapt, legitimă (*ibid.* : 45).

Această situație ilustrează ideea că școala sau colegiul pot fi conceptualizate diferit de fiecare dintre indivizii sau grupurile din cadrul organizației. Acești participanți construiesc o realitate prin prisma propriilor interese și orice intersectare a perspectivelor poate rezulta din caracterul comun al intereselor lor (Hoyle, 1986).

Din acest punct de vedere, există anumite similități între teoria subiectivității și cultura organizațională. Cultura este de asemenea un rezultat al sensurilor și valorilor oamenilor din școli și colegii. „Cultura este un concept complex, dacă nu chiar ambiguu. În sensul cel mai larg, ea reprezintă un mod de a construi realitatea, iar diferitele culturi sunt pur și simplu construcții alternative ale realității” (Prosser, 1999 : xii). Diferența principală dintre aceste două concepte este că modelele subiective au în vedere sensurile individuale, în timp ce modelul cultural presupune că aceste sensuri se unesc pentru a

crea o cultură organizațională distinctă la nivelul fiecărei școli sau subunități. Vom trata mai îndeaproape conceptul de cultură în capitolul 8.

3. Sensurile diferite atribuite situațiilor de diverșii participanți sunt produsele *valorilor, contextului personal și ale experiențelor proprii*. Astfel, interpretarea evenimentelor depinde de convingerile fiecărui membru al organizației. Holmes (1986) susține că dezvoltarea unei teorii a managementului educațional în afara sistemului de valori este „bizară”.

Lipsa unui consens în privința scopului școlilor primare și secundare impune cu atât mai mult necesitatea de a avea un cadru coerent de scopuri și valori. Ideea contemporană conform căreia școlile pot funcționa într-un mediu lipsit de valori discreditează profesiunile asociate educației și mai ales segmentul administrativ (*ibid.* : 80).

Allix (2000 : 13) observă că separarea faptelor obiective de valorile subiective „a avut un impact profund asupra teoretizării administrației educaționale”. Branson (2007 : 226) adaugă că valorile liderilor se află în strânsă legătură cu acțiunile pe care le întreprind aceștia. În urma studiilor legate de directorii de școală primară din Queensland, autorul afirmă că „liderii autentici” trebuie să conștientizeze propriile valori.

Strain (1996 : 59) afirmă că „alegerea (...) este întotdeauna un demers subiectiv”, identificând trei tipuri de convingeri pe parcursul studiului asupra modului în care indivizii aleg :

- a. convingeri despre lume ; cum funcționează aceasta și cum ar trebui să funcționeze ;
- b. convingeri despre situația particulară a celui care optează ; ce este realizabil și dezirabil prin raportare la o serie de acțiuni ce pot fi efectuate ;
- c. convingeri privind o gamă de rezultate dezirabile (*ibid.* : 54).

Deși conducerea organizației în baza unor valori este intens promovată, este dificil pentru liderii acestora să-și substituie propriile valori cu cele ale autorităților naționale din domeniul educației. În Anglia, de exemplu, directorii își desfășoară activitatea într-un cadru centralizat (Bottery, 2001).

Scopul liderilor de a acționa conform propriilor valori este limitat de autoritatea centrală. Dezacordul poate atrage sancțiuni din partea Oficiului pentru Standarde în Educație (OFSTED). Liderii sunt liberi să-și urmeze propriile valori doar atâta vreme cât acestea concordă cu cele guvernamentale (Bush, 2008 : 278).

Greenfield (1979) afirmă că teoriile formale fac greșeala de a trata sensurile atribuite de lideri drept realități obiective ale organizației :

Viața din organizații abundă în ideologii antagonice (...). S-a întâmplat prea frecvent în trecut ca teoria organizațiilor și a administrației (...) să își asume poziții în confruntările ideologice purtate de-a lungul evoluției sociale și să prezinte drept „teorie” un set de valori dominante, punctele de vedere ale celor aflați la conducere, ale elitelor și ale administratorilor acestora (*ibid.* : 103).

Un posibil efect al sensurilor diferite atribuite evenimentelor poate fi conflictul dintre participanți. Din acest punct de vedere, modelele subiective pot prelua unele dintre caracteristicile teoriilor politice. Acolo unde sensurile coincid, indivizii se pot constitui în grupuri, angajându-se într-un comportament politic orientat spre atingerea unor obiective. Greenfield (1986 : 72) leagă conflictul de diferențele între valori : „Conflictul este endemic la nivelul organizațiilor. Acesta ia naștere atunci când diferiți indivizi sau grupuri susțin valori diferite sau atunci când trebuie alese valori acceptate, însă incompatibile. Directorii sunt identificați cu seturi de valori pe care le impun”. În cadrul modelelor subiective, conflictul este perceput ca fiind produsul valorilor antitetice. Cu toate acestea, conflictul este doar unul dintre posibilele rezultate, și nu o regulă. Se poate deduce mai curând că sensurile sunt nuanțate la nivel personal, adesea subtil, și se supun valorilor și experiențelor participanților.

4. Modelele subiective consideră că *structura* este un produs al interacțiunilor umane, și nu ceva fix, prestabilit. Organigramele specifice modelelor formale sunt considerate ficțiuni prin prisma faptului că acestea nu pot prezice comportamentul indivizilor. Teoreticienii subiectivismului resping ideea că oamenii trebuie să se conformeze structurii organizației, când, de fapt, aceasta este o rezultată a acțiunii lor.

Abordările subiective mută accentul de pe structură pe conduită și proces. Conduita individuală reflectă calitățile personale și aspirațiile participanților, și nu rolurile formale pe care le ocupă. Greenfield (1980) susține că natura variabilă a comportamentului uman presupune că, la rândul lor, organizațiile sunt supuse schimbării :

Nu există o realitate fixă a organizațiilor, ci doar un flux continuu. Organizațiile sunt concomitent atât produsul acțiunilor, cât și cauza acestora. Acțiunile noastre sunt fundamentate în experiențele trecutului și sunt orientate spre experiențe proiectate în viitor. Realitățile sociale sunt create și remodelate în mod constant (*ibid.* : 40).

Teoreticienii subiectivismului sunt mai ales critici față de modelele care atribuie caracteristici „umane” organizațiilor sau consideră că structura este independentă de membrii ei. Din această perspectivă, școlile și colegiile nu au o existență separată de acțiunile și comportamentul personalului, elevilor și reprezentanților comunității locale. „Organizațiile există pentru a-i deservi pe oameni, și nu invers” (Bolman și Deal, 1991 : 121).

Această perspectivă subiectivă asupra semnificației relative a structurii și comportamentului are implicații la nivelul managementului organizațiilor. Ea sugerează că ar trebui acordată o atenție sporită teoriei și practicii motivării personalului, precum și altor aspecte legate de managementul resurselor umane, acordându-se mai puțină importanță problemelor de structură organizațională.

5. Abordările subiective evidențiază importanța scopurilor individuale, negând existența *obiectivelor* organizaționale. Greenfield (1973 : 553) adresează următoarea întrebare : „Ce tip de organizație este aceea care poate avea un astfel de scop ?”. Ideea că organizațiile sunt pur și simplu produsul interacțiunii membrilor săi duce firesc la ideea că indivizii, și nu organizațiile, au obiective. Descrierea din modelele formale a organizațiilor, concretizate ca entități puternice orientate spre un scop, este respinsă. În cadrul acestui model, scopurile și obiectivele sunt individuale, și nu organizaționale. Cu toate acestea, studiul lui Best și al colaboratorilor săi (1983) asupra consilierii elevilor în cadrul școlii „Rivendell” demonstrează că sensurile individuale s-au grupat în cinci perspective mai largi :

- centrată pe copil ;
- centrată pe elev ;
- centrată pe disciplină ;
- centrată pe director ;
- centrată pe obiectul de studiu.

Această cercetare demonstrează că o distincție dublă între sensurile organizaționale și cele individuale ar putea fi mult prea simplistă, necesitând astfel o analiză mai detaliată care să permită conturarea mai multor interpretări.

## Modele subiective și studii calitative

Dialectica teoretică dintre modelele formale și cele subiective este reflectată în dezbaterile, adesea vie, dintre pozitivism și antipozitivism la nivelul studiilor din domeniul educației. Studiile pozitivistice aderă, ca modelele formale, la

abordarea științifică. Oamenii fac obiectul studiului, iar cunoașterea „științifică” se obține prin colectarea unor fapte verificate care sunt, esențialmente, „lipsite de valori” și pot duce la generalizări (Morrison, 2007). „Explicațiile au la bază descrierea științifică” (Cohen *et al.*, 2008 : 8). Prin contrast, modelele subiective au la bază o modalitate de studiu predominant interpretativă sau calitativă. Această abordare a cercetării este fundamentată pe experiențele subiective ale indivizilor. Scopul principal este de a dobândi o cunoaștere profundă a modului în care indivizii creează, modifică și interpretează lumea socială pe care o populează. Are în vedere sensuri și mai puțin fapte, aceasta fiind o diferență majoră între cercetarea de tip calitativ și cea de tip cantitativ. Legătura dintre cercetarea calitativă și modelele subiective este evidentă în două definiții :

[Cercetarea calitativă] subliniază importanța experienței subiective a indivizilor în crearea lumii sociale (...). Preocuparea principală este aceea de a înțelege modul în care el sau ea se regăsește. Abordarea îmbracă acum (...) un aspect calitativ (Cohen *et al.*, 2000 : 7).

Viața ființelor umane este trăită și construită dintr-o perspectivă subiectivă. Pentru un antipozitivist, nu se poate contura o realitate obiectivă care să existe în afara sensurilor pe care i le atribuie oamenii (...). Așadar, datele colectate au mai degrabă o semnificație calitativă decât una cantitativă (Morrison, 2007 : 27).

Principalele trăsături ale cercetărilor interpretative (sau calitative) sunt un ecou al celor specifice modelelor subiective :

1. Ele aduc în prim-plan percepțiile *indivizilor*, și nu întreaga organizație. Perspectiva individuală se află în centrul cercetării de ordin calitativ (Morrison, 2007 : 20). Interviuurile, de exemplu, sunt axate pe respondent și conțin puține cadre sau niciunul pentru a permite sensurilor transmise de participanți să predomine.
2. Cercetarea interpretativă este preocupată de *sensuri* sau interpretări atribuite evenimentelor de participanți. În centrul acesteia se află interpretarea individuală, și nu situațiile sau acțiunile propriu-zise. Viața este percepută dintr-o perspectivă subiectivă. Cohen, Manion și Morrison (2000 : 22) susțin întâietatea conștiinței subiective în cadrul cercetării calitative, afirmând că „scopul principal (...) este de a înțelege lumea subiectivă a experienței umane”.
3. Cercetarea calitativă acordă mare atenție observației detaliate, conducând la o descriere „bogată” și „profundă” (Morrison, 2007 : 27).



4. Rezultatele cercetărilor sunt interpretate prin prisma teoriilor „consacrate”, în contrast cu cercetătorii pozitiviști, care „elaborează teorii generale ale comportamentului uman și [caută] să le valideze prin utilizarea unor metode de cercetare tot mai complexe” (Cohen *et al.*, 2000 : 23). Modul în care cercetătorii antipozitiviști fac uz de teorie este foarte diferit : „Teoria este emergentă și trebuie să decurgă din situații particulare ; trebuie să fie «întrădăcinată» în date generate de activitatea de cercetare. Teoria nu ar trebui să preceadă cercetarea, ci să o urmeze” (*ibid.* : 23).

Așa cum cercetătorii urmăresc percepțiile individuale ale participanților, liderii și managerii trebuie să fie conștienți de nevoile individuale ale colegilor și ale altor beneficiari. Identificarea diferitelor valori și a motivației celor care lucrează în școli și colegii sau care colaborează cu aceste instituții este esențială pentru ca ele să fie conduse și administrate eficient.

## Modelele subiective: obiective, structură, mediu și leadership

### *Obiective*

Modelele subiective diferă de alte abordări prin faptul că pun accent preponderent pe scopurile indivizilor și mai puțin pe obiectivele instituției sau ale subunităților sale. Se pleacă de la premisa că membrii organizațiilor au propriile ținte pe care caută să le atingă în cadrul instituției. Noțiunea de obiective organizaționale, centrală în modelele formale și colegiale, este respinsă. Profesorii și liderii școlii își urmăresc propriile scopuri, deși directorii, mai ales, ar putea să transfere scopurile personale la nivelul întregii școli. Adesea însă acestea nu au în vedere problemele școlii în ansamblu, ci reflectă dorințele personale ale individualităților care compun echipa. Greenfield (1973 : 568) susține că „mulți oameni nu au scopuri (...) în sensul de *finalități* pe care organizația trebuie să le atingă, ci mai degrabă au anumite convingeri despre ceea ce este *corect* să faci într-o organizație” (subliniere în original).

Negarea conceptului de scopuri organizaționale creează o serie de dificultăți, deoarece profesorii sunt de obicei conștienți de scopurile și obiectivele școlii în care își desfășoară activitatea. O mare parte din personalul didactic confirmă existența unor scopuri generale, precum a-i învăța pe copii să citească sau să obțină rezultate bune la examenele naționale. Este evident că acestea reprezintă scopuri organizaționale.

Greenfield (1973 : 557) sugerează că scopurile care par a fi cele ale organizației aparțin de fapt persoanelor influente din interiorul acestora : „Scopurile organizației reprezintă preocupările curente și intențiile coaliției dominante din cadrul acestei entități”. Se presupune că, la nivelul școlilor, directorii ar putea avea suficientă putere pentru a-și promova propriile scopuri ca obiective ale instituției. Scopurile organizaționale sunt o himeră ; acestea sunt de fapt țintele personale ale celor mai puternici indivizi. Din acest punct de vedere, modelele subiective sunt similare teoriilor politice.

Două dintre cele nouă școli primare britanice studiate de Bennett și colaboratorii săi (2000) ilustrează ideea că scopurile școlii sunt de fapt cele ale directorului :

Directorul [de la Padingwick] era în mare măsură un vizionar (...). Avea o perspectivă clară asupra a ceea ce trebuia făcut pentru a îmbunătăți rezultatele școlii și asupra a ceea ce trebuia prioritizat în anumite momente. Ca urmare, a inițiat o serie de măsuri de îmbunătățire (*ibid.* : 341, 343).

Directoarea [de la Elms] era văzută ca un lider puternic, asumându-și un rol activ, însă dând dovadă de empatie în același timp (...) predomină sentimentul că lucrurile aveau o direcție precisă – îmbunătățirea continuă a standardelor și crearea unui mediu de învățare dinamic și motivant pentru copii. Directoarea avea un rol-cheie în tot acest demers : era apreciată ca „știind ce vrea pentru școală” (*ibid.* : 342).

Aceste exemple susțin perspectiva subiectivă conform căreia scopurile organizaționale sunt de fapt scopurile personale ale oamenilor aflați într-o poziție de conducere în școli sau colegii. Importanța acordată de modelul subiectiv scopurilor individuale reprezintă o alternativă binevenită pentru ipoteza formală a scopurilor „organizaționale”.

Hoyle și Wallace (2005) fac referire la tendința de a obiectiva școlile, adăugând că politicile școlare și „viziunile” ar putea reflecta de fapt dorințele directorului. Obiectivarea se produce acolo unde

un colectiv precum cel dintr-o școală este considerat o entitate corporatistă capabilă de acțiuni corporatiste, independente de oamenii care o constituie (...). Obiectivarea se juxtapune adesea retoricii vizionare așteptată în zilele noastre de la liderii de școli (*ibid.* : 12-13).

Autorii adaugă că viziunea este de obicei exprimată ca proprietate a unei entități (școala), și nu a unei individualități (directorul).

## *Structura organizațională*

Modelele subiective consideră că *structura organizațională* este mai ales un rezultat al interacțiunii dintre participanți și mai puțin o entitate fixă, independentă de oamenii din instituție. Structura este un produs al comportamentului indivizilor și are rolul de a explica relațiile dintre membrii organizației. Modelele formale și cele colegiale tind să considere că structura este un aspect fix și stabil al organizațiilor, în timp ce teoriile subiective accentuează diferențele sensuri asociate structurii de indivizii din cadrul instituției. Echipa de management, de exemplu, poate fi conturată de director ca un forum participativ, însă aceasta poate fi văzută de alți membri ai personalului ca un vehicul unidirecțional pentru diseminarea informațiilor.

Profesorii interpretează relațiile din școli și colegii în moduri diferite și în acest demers influențează structurile din cadrul instituțiilor lor. Cu toate acestea, există variații în gradul de putere ce poate fi exercitată atâta vreme cât se urmărește modificarea structurii. La nivelul educației, reprezentanții conducerii școlilor își pot impune adesea propriile interpretări asupra structurii în instituțiile pe care le conduc. Pot introduce, spre exemplu, o structură asemănătoare celei din facultăți pentru a promova cooperarea dintre departamente, dar eficiența unei astfel de schimbări depinde fundamental de atitudinea personalului implicat.

Studiul lui Lumby (2001) asupra colegiilor engleze demonstrează relația complexă dintre structura organizațională și atitudinea managerilor și a personalului. Autoarea notează că, în perioada care a urmat reformelor radicale de la începutul anilor 1990, cele mai multe colegii au fost restructurate, dar pentru managerii acestora motivația schimbării este mai ales construită pe dorința lor de control :

Procesul de restructurare a urmat numirii unui nou director, fără a fi rezultanta anumitor factori, ci mai degrabă modalitatea prin care directorul marca un nou început, atribuind personalului roluri care i-ar putea motiva în susținerea noii organizări. Restructurarea poate fi văzută, așadar, atât ca un răspuns la mediul extern, cât și ca un proces politic intern de redimensionare a puterii (Lumby, 2001 : 89).

Schimbarea structurală, văzută ca proces izolat, ar putea fi inefficientă dacă nu beneficiază de sprijinul oamenilor din organizație, așa cum demonstrează Greenfield :

Schimbarea resorturilor externe ale organizației, pe care le-am putea subsuma conceptului de structură organizațională, pare a fi mai simplă decât sensurile

profunde și scopurile pe care oamenii le atașează acestei entități (...) suntem nevoiți să vedem problemele legate de structura organizațională ca inerente nu în „structura” propriu-zisă, ci în sensurile și scopurile umane care o susțin. Prin urmare, se pare că nu putem rezolva problemele organizaționale doar prin dizolvarea sau îmbunătățirea structurii; trebuie să avem în vedere și eșafodajul uman (1973 : 565).

Acceptarea limitărilor enunțate de Greenfield cu privire la schimbările structurale presupune și conștientizarea faptului că există dificultăți evidente în a înțelege și a răspunde la numeroasele interpretări personale ale situațiilor de la nivelul organizațiilor. Natura vagă și variabilă a sensurilor atribuite de oameni sugerează că schimbarea organizațională poate fi un proces lent și nesigur, deoarece acesta depinde mai ales de înțelegerea dorințelor și convingerilor individuale.

Teoreticienii subiectivismului ar putea fi mai puțin interesați de structură decât de procese și relații. În timp ce structura vizează cadrul instituțional, modelele subiective au în vedere nivelul individual de interpretare a evenimentelor și a situațiilor. Pe scara preocupărilor, accentul cade mai întâi pe problemele de mai mică anvergură și apoi pe cele de la nivelul macro al structurii organizaționale: „Fenomenologul este mai puțin preocupat de structuri și mai mult de procesele implicate la nivel microcosmic, pe măsură ce grupurile construiesc noi realități în cadrul unor instituții relativ longevive” (Hoyle, 1986 : 14).

### *Mediul extern*

Relațiile dintre organizații și *mediul lor extern* se află destul de puțin în atenția modelelor subiective. Acest lucru ar putea fi cauzat de faptul că organizațiile nu sunt considerate entități viabile. Sunt aduse în prim-plan sensurile atribuite evenimentelor de oamenii din interiorul organizației și mai puțin interacțiunea dintre instituție și oamenii din afara acesteia. Ideea că anumite organizații externe ar putea influența școala sau colegiul este de mică însemnătate atâta vreme cât modelele subiective susțin că organizațiile nu pot exista independent de oamenii din interiorul lor.

Acolo unde modelele subiective au în vedere mediul, sunt valorizate mai curând legăturile dintre indivizii din interiorul și din afara organizației și mai puțin presiunile externe exercitate asupra instituției ca întreg. Ipoteza conform căreia comportamentul uman este rezultanta interpretării personale a evenimentelor ridică problema sursei acestor sensuri. Teoreticienii subiectivismului susțin că acestea derivă din mediul extern : „Tipurile de organizații în care ne desfășurăm

activitatea nu rezultă din structura acestora, ci din atitudinile și experiențele pe care le aducem din societatea în care trăim în cadrul organizației” (Greenfield, 1973 : 558).

În educație, interpretările individuale ar putea proveni dintr-o multitudine de surse. Pentru profesori, o influență majoră este genul de socializare asociat imersiunii în profesie. Resorturile socializării ar putea fi întărite ca urmare a interacțiunii cu persoane influente, provenind din același mediu profesional. Personalul din domeniul educației, inspectori sau lectori universitari ar putea fi astfel de persoane. Aceste contacte profesionale tind să producă sensuri și valori.

De asemenea, profesorii fac subiectul influențelor personale – familie, prieteni, membri ai organizațiilor și societăților din afara școlii. Aceste surse ar putea genera o diversitate de sensuri. Greenfield (1973) preferă să nuanțeze diferențele de interpretare și mai puțin sensurile împărtășite :

Idea că organizațiile sunt dependente de sensuri și scopuri pe care indivizii le transferă din mediul social nu presupune ca toți indivizii să împărtășească aceleași sensuri și scopuri. Din contră, ideile pe care le subliniez aici ar trebui să ne impulsioneze să descoperim diferitele sensuri și obiective pe care indivizii le aduc organizațiilor din care fac parte (*ibid.* : 559).

Modelele formale punctează responsabilitatea organizației și a personalului de conducere față de anumite grupuri și persoane din mediul extern. Teoriile subiective acordă puțină atenție acestei probleme, dar accentul cade implicit pe asumarea responsabilității de către profesori, și nu de către instituție (Bush, 1994). Asumarea răspunderii ar putea fi mai ales prezentă în convingerile și valorile individuale și mai puțin la nivelul liderilor organizaționali. Deși axarea pe responsabilitatea individuală este legitimă, deoarece oamenii sunt cei care acționează, modelul subiectiv nu răspunde așteptărilor grupurilor externe și indivizilor care doresc explicații legate de politicile și practicile instituționale.

### *Leadership*

Conceptul de *leadership* se asociază cu o oarecare dificultate cadrului propus de modelele subiective. Indivizii atribuie sensuri diferite evenimentelor, iar această caracteristică se aplică tuturor membrilor, indiferent de funcția lor formală din cadrul organizației. Oamenii care îndeplinesc roluri de leadership au propriile valori, convingeri și scopuri. Toți participanții, inclusiv liderii,

își urmăresc propriile interese. Cu toate acestea, o diferență semnificativă este aceea că liderii organizațiilor le pot impune celorlalți membri propriile interpretări asupra evenimentelor. Leadershipul și managementul pot fi văzute ca forme de control ce permit conducerii școlilor să avanseze propriile sensuri la statutul de politică instituțională. Acești lideri și-ar putea angrena resursele de putere pentru a pretinde conformarea la aceste interpretări, chiar și acolo unde restul personalului nu le împărtășește.

Teoreticienii subiectivismului preferă să sublinieze calitățile personale ale indivizilor și mai puțin funcția oficială a acestora în cadrul organizației. Situațiile necesită abordări potrivite, iar acest lucru poate fi realizat de cei avizați, indiferent de funcția pe care o îndeplinesc la nivelul organizației. Această nuanțare a atributelor personale sugerează că rolurile formale nu reprezintă un ghid adecvat de conduită. Indivizii angrenează propriile valori și sensuri în munca pe care o depun și își interpretează rolul în moduri diferite, în concordanță cu propriile convingeri și experiențe.

Conform viziunii subiective, leadershipul este un produs al calităților și deprinderilor personale, și nu doar un rezultat automat al investiției în funcție. Puterea asociată funcției la nivelul organizației este totuși importantă. Probabil că cei mai eficienți lideri sunt cei care juxtapun rolului formal calitățile personale care impun respect în rândul colegilor, o combinație de perspective formale și subiective.

## Leadershipul postmodern

Noțiunea de leadership postmodern este strâns legată de principiile modelelor subiective. Acesta este un model relativ recent de leadership, neîncadrat încă într-o definiție universal acceptată. Spre exemplu, discuția propusă de Starratt (2001 : 334) cu privire la o „teorie postmodernă a leadershipului democratic” nu definește conceptul până la limita la care postmodernismul ar putea legitima practica leadershipului democratic în școli.

Potrivit lui Keough și Tobin (2001 : 2), „cultura postmodernă curentă celebrează multitudinea de adevăruri subiective definite de experiențe și este extatică în fața pierderii autorității absolute”. Autorii evidențiază câteva trăsături-cheie ale postmodernismului :

- Limba nu reflectă realitatea.
- Nu există o singură realitate, ci realități multiple.

- Orice situație este deschisă unor interpretări multiple.
- Situațiile trebuie interpretate la nivel local, acordând o atenție deosebită diversității (*ibid.* : 11-13).

În mod similar, Sackney și Mitchell (2001) fac referire la „sensuri cu un unghi mare de divergență” (*ibid.* : 6) și la „adevăruri alternative” (*ibid.* : 9). Autorii adaugă că puterea este dispersată în întreaga organizație și „exercitată de toți membrii săi” (*ibid.* : 11), conducând la împuțenie.

Grogan și Simmons (2007) subliniază că leadershipul postmodern s-a dezvoltat ca reacție la teoriile prezentate ca având aplicare universală, cum sunt unele dintre teoriile formale sau științifice, și arată legăturile acestuia cu modelul subiectiv :

În majoritatea teoriilor postmoderne, centrale sunt limbajul, subiectivitatea și sensul (...) cercetătorii înclinați spre abordarea postmodernă evită utilizarea teoriilor fundamentale sau formale în munca lor (...) o abordare postmodernă a leadershipului educațional pune la îndoială însăși noțiunea de căutare a adevărului și a obiectivității în cercetare (*ibid.* : 39).

Modelul postmodern oferă puține indicii privind modul în care se presupune că acționează liderii. Acesta este încă unul dintre punctele slabe ale modelului paralel propus de Greenfield (1973). Cea mai utilă concluzie ce se desprinde din astfel de analize este că liderii ar trebui să respecte și să acorde atenție diverselor perspective individuale ale tuturor părților interesate. De asemenea, aceștia nu ar trebui să mizeze pe ierarhie, deoarece acest concept este de mică însemnătate într-o organizație atât de fluidă. Starratt (2001) echivalează postmodernitatea cu democrația și susține „o atitudine mai consultativă, mai participativă și mai incluzivă” (*ibid.* : 348), o abordare similară colegialității (vezi capitolul 4).

Sackney și Mitchell (2001 : 13-14) accentuează centralitatea interpretării individuale a evenimentelor, criticând în același timp leadershipul transformational ca având potențial manipulator : „Liderii trebuie să aibă în vedere structura culturală și simbolică a sensului, așa cum este ea construită la nivel individual sau de grup (...) teoriile postmoderne cu privire la leadership mută accentul de pe viziune și îl plasează fără echivoc pe voce”. În locul unei viziuni unitare articulate de lideri, există viziuni multiple și sensuri culturale diverse.

## Leadershipul emoțional

Crawford (2009) demonstrează legăturile dintre noțiunea emergentă de leadership emoțional și modelul subiectiv. Autoarea afirmă că emoția se circumscrie motivației individuale și interpretării evenimentelor și mai puțin cadrului fix și predictibil, și critică subestimarea acestui aspect în literatura din domeniul leadershipului :

Literatura despre leadershipul educațional privește rareori activitatea de conducere din perspectiva directorului – cu alte cuvinte, „cum se simte cel care îndeplinește un astfel de rol ?”. Aceasta se întâmplă probabil deoarece într-o cultură a cuantificabilului, subiectivitatea este considerată suspectă. Consider că înțelegerea dimensiunii emoționale a leadershipului este cheia unei sustenabilități pe termen lung și a calității pentru funcția de director (*ibid.* : 15).

Crawford (2009) adaugă că emoția este un construct social și evidențiază importanța interpretărilor individuale pe baza evenimentelor și situațiilor : „Percepția este realitate”.

Beatty (2005 : 124) subliniază de asemenea importanța leadershipului emoțional, comparându-l cu abordările birocratice : „Când mă gândesc la cușca de fier a birocrăției propusă de Weber (...) văd gratiile tăcerii emoționale. Tăcerea emoțională ar putea fi cel mai puternic mecanism care se autoreproduce al ierarhiei birocratice – atât în școli, cât și oriunde în altă parte”. Autoarea adaugă că stratificările birocratice și specializarea segmentată îngăduiesc crearea unei comunități de învățare dinamice. „Depășirea ideii anacronice potrivit căreia leadershipul este localizat exclusiv în vârf este în sine o provocare” (*ibid.* : 125). Crawford (2009 : 164) concluzionează că „leadershipul educațional nu poate funcționa fără latura emoțională”.

## Limitările modelelor subiective

Modelele subiective sunt abordări prescriptive prin faptul că reflectă opinii despre natura organizațiilor, fără a prezenta un cadru clar de analiză. Susținătorii acestora aduc o serie de argumente convingătoare cu privire la ceea ce ar trebui să reprezinte o instituție de educație, dar această perspectivă alternativă nu este o abordare comprehensivă a managementului pentru școli și colegii. Modelele subiective pot fi considerate „antiteorii”, deoarece au apărut ca



reacție la limitările impuse de modelele formale. De asemenea, abordările interpretative ale cercetării pot fi considerate antipozitiviste (Morrison, 2007). Greenfield susține cu zel abordarea subiectivă, în detrimentul ideilor centrale propuse de teoria organizațională convențională.

Deși modelele subiective contribuie cu o serie de concepte importante la teoria managementului educațional, acestea au patru puncte slabe esențiale care le limitează validitatea :

1. Modelele subiective sunt *puternic normative* pentru că reflectă atitudinile și convingerile susținătorilor lor. Greenfield, mai ales, s-a confruntat cu un val de critici, multe dintre acestea alimentate emoțional, și nu rațional, ca urmare a promovării acestor teorii. În 1980, Willower a afirmat că modelele subiective sunt „ideologice” :

Perspectivile [fenomenologice] au importante componente ideologice, iar susținătorii acestora tind să le asocieze orbește filonului adevărului, fără a le mai supune unei examinări critice (...). Mesajul este propovăduit de cei recent convertiți care (...) acum îl îmbrățișează cu toată inima și cu dedicarea convertitului (Willower, 1980 : 7).

Acest comentariu ilustrează intensitatea sentimentelor generate de provocarea lansată de Greenfield teoriei convenționale. Critica lui Willower are substanță însă. Modelele subiective cuprind o serie de principii care au atras susținerea înflăcărată a câtorva dintre cei care au aderat la ele și nu reprezintă un cadru teoretic coerent : „Greenfield dorește distrugerea principiilor-nucleu ale teoriei convenționale și totodată respinge constant ideea de a propune o alternativă clar formulată” (Hughes și Bush, 1991 : 241).

2. Modelele subiective par să presupună existența unei *organizații* în interiorul căreia există o conduită și o interpretare individuală, dar natura acestei organizații nu răzbate de nicăieri. Este evident că profesorii lucrează într-o școală sau într-un colegiu, dar aceste instituții nu sunt recunoscute ca organizații viabile. Se consideră că instituțiile din domeniul educației nu au nicio structură dincolo de cea creată de membrii lor. Ideea existenței unor obiective la nivelul unității de învățământ este respinsă deoarece doar oamenii pot formula obiective. Prin urmare, organizațiile nu sunt altceva decât produsul sensurilor atribuite de participanții la ele. În demersul de a sublinia interpretările individuale, teoreticienii subiectivismului neglijează instituțiile în cadrul cărora indivizii interacționează și produc sensuri.

3. Teoreticienii subiectivismului sugerează că *sensurile* sunt atât de individuale, încât pot exista tot atâtea interpretări câți oameni sunt. În realitate însă, aceste sensuri tind să se grupeze în modele care le permit participanților și observatorilor să emită generalități valide cu privire la organizații. Ideea de a avea percepții total separate este improbabilă deoarece sensurile individuale depind de specializarea și experiența participanților. Profesorii, spre exemplu, provin dintr-un mediu profesional comun în interiorul căruia se formează adesea scopuri și sensuri împărtășite. După cum s-a menționat mai sus, percepțiile asupra consilierii elevilor de către profesori la „Rivendell” s-au împărțit în cinci perspective (Best *et al.*, 1983). Activitățile din instituțiile de învățământ nu pot fi reduse la o serie de interpretări individuale.

Modelele subiective nu explică nici numeroasele similarități dintre școli. Dacă percepțiile individuale furnizează singurele definiții valabile ale organizațiilor, de ce au instituțiile din domeniul educației atât de multe trăsături comune? Un profesor ar putea găsi anumite trăsături unice specifice anumitor școli, dar ar putea identifica și multe similarități între acestea. Acest fapt sugerează că există o entitate numită „școală” care ar putea evoca impresii asemănătoare în rândul participanților și al observatorilor.

4. O limitare majoră a modelelor subiective este că acestea oferă puține îndrumări pentru activitatea managerială. Liderii au nevoie de informații substanțiale, dincolo de ideea că membrii organizației atribuie sensuri evenimentelor individuale. Modelele formale pun accent pe autoritatea directorilor pentru a lua decizii, indicând necesitatea de a recunoaște legitimitatea reprezentanților autorităților din domeniu. Modelele colegiale subliniază necesitatea de a se ajunge la un acord la nivel colegial și oferirea de oportunități pentru a participa la procesul luării deciziilor. Modelele politice pun accent pe importanța construirii de coaliții la nivelul grupurilor de interese cu scopul de a asigura sprijin pentru politicile propuse. Modelele subiective nu oferă nicio astfel de formulă pentru dezvoltarea strategiilor de leadership, dar plasarea individului în centru ar putea oferi o serie de repere. Liderul ar putea căuta să influențeze comportamentul individual prin utilizarea teoriei motivației cu scopul de a obține un „aliaj” mai bun între așteptările personale ale participantului și preferințele liderului. Această atitudine i-ar putea ajuta pe lideri, însă este mai puțin sigură decât preceptele modelului formal. După cum recunoaște Greenfield (1980: 27), „această percepție a organizațiilor nu le face mai ușor de controlat sau de schimbat”.

## Concluzie: importanța individului

Modelul subiectiv a introdus considerații importante în dezbaterile asupra naturii școlilor și colegiilor. Accentul pe importanța sensurilor individuale este un ajutor valoros în înțelegerea instituțiilor din domeniul educației. Recunoașterea diferitelor valori și motivații ale oamenilor care lucrează în organizații este un element esențial pentru gestionarea cu succes a acestora. Cu siguranță, profesorii nu sunt roboți programați să efectueze activități de rutină cu precizie mecanică. Mai degrabă, aceștia își pun deprinderile și talentele individuale în slujba elevilor și studenților.

Modelul subiectiv este de asemenea util în furnizarea reperelor conceptuale pentru metodologia de cercetare interpretativă. Accentul pe percepțiile individuale stă la baza cercetării calitative. În mod similar, modelele subiective au legături strânse atât cu noțiunea emergentă, dar încă vag definită de leadership postmodern, cât și cu subdomeniul încă în dezvoltare al leadershipului emoțional. Liderii trebuie să asculte vocile din interiorul organizațiilor lor pentru a dezvolta un model de leadership de tip „putere pentru”, și nu de tip „putere asupra”. Cu toate acestea, Sackney și Mitchell (2001 : 19) susțin că „nu vedem cum leadershipul modern (...) poate fi asumat fără implicarea activă a directorului școlii”. Cu alte cuvinte, abordarea subiectivă funcționează doar dacă liderii vor ca aceasta să funcționeze, fiind o bază fragilă pentru orice abordare a leadershipului educațional.

Modelele subiective oferă o perspectivă cu totul nouă asupra organizațiilor, însă aceasta este *parțială*. Este firesc să se pună accent pe interpretarea individuală a evenimentelor, însă acesta duce, în cele din urmă, într-un punct mort. Dacă există tot atâtea senzori câți profesori, după cum susține Greenfield, capacitatea noastră de a înțelege instituțiile educaționale ar putea fi solicitată la maximum. Dacă sensurile personale sunt ele însele supuse variațiilor în funcție de context, Sackney și Mitchell (2001 : 8) sugerează că numărul de permutări ar putea fi copleșitor. În practică însă, interpretările se grupează în modele, chiar și numai dacă sensurile împărtășite rezultă din socializarea profesională ce a avut loc de-a lungul perioadei de formare inițială. Dacă există senzori comune, am putea să formulăm o serie de generalizări cu privire la conduită.

Perspectiva subiectivă furnizează anumite judecăți de valoare care nuanțează aspectele mai rigide ale modelelor formale. Accentul pe interpretarea individuală a evenimentelor este un antidot util pentru uniformitatea sistemelor și teoriile structurale. În mod similar, evidențierea obiectivelor individuale și mai puțin a obiectivelor organizației reprezintă o contribuție importantă la înțelegerea școlilor și colegiilor. Studiile lui Greenfield au lărgit perspectiva noastră asupra instituțiilor de învățământ și au identificat punctele slabe ale modelelor formale. Susținătorii săi subliniază semnificația contribuțiilor sale la teoria organizațională :

Greenfield (...) a condus aproape singur o generație de teoreticieni în domeniul administrației educaționale spre noi orizonturi în munca lor. Indiscutabil, peste un deceniu (...) munca lui Greenfield va fi considerată una de pionierat (Crowther, 1990 : 15).

A-l înțelege pe Greenfield, chiar dacă ești sau nu de acord cu acesta, înseamnă a înțelege natura realității organizaționale mai bine și a fi capabil să contribui pozitiv la aceasta (Hodgkinson, 1993 : xvi).

În ciuda acestor elogii, este evident că modelele subiective au completat și nu au înlocuit teoriile formale atacate de Greenfield. Deși importanța acordată sensurilor individuale este larg apreciată, imaginea unităților de învățământ ca entități organizaționale nu a fost respinsă. Perspectiva de evaluare a evenimentelor și comportamentelor asociate educației s-a lărgit, dar multe dintre ideile ce fundamentează modelul formal rămân dominante atât în teorie, cât și în practică.

Căutarea unei sinteze între modelele formale și analiza propusă de Greenfield abia a început. O cale de a înțelege relația dintre modelele formale și cele subiective poate fi raportarea la anumite proporții. Modelele formale sunt mai ales utile în înțelegerea instituției ca întreg și a relațiilor sale cu unitățile externe. În educație, interacțiunea dintre școli și autoritățile naționale sau locale ar putea fi cel mai bine explicată prin utilizarea conceptelor structurale și birocratice. Cu toate acestea, modelul subiectiv poate fi în special valid în examinarea conduitei individuale și a relațiilor dintre indivizi. Prin urmare, modelele formale și cele subiective oferă abordări complementare în înțelegerea organizațiilor. Structura oficială a unităților de învățământ ar trebui examinată în paralel cu trăsăturile conduitei individuale și cu percepțiile personalului și ale elevilor sau studenților. În timp ce instituțiile nu pot fi înțelese pe deplin fără o evaluare a sensurilor atribuite de participanți, aceste interpretări sunt puțin valoroase dacă nu sunt examinate și aspectele formale, mai stabile, care țin de organizație.

## Bibliografie

- Allix, N. (2000), „Transformational leadership : democratic or despotic ?”, *Educational Management and Administration*, 28 (1) : 7-20.
- Beatty, B. (2005), „Emotional leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.

- Bennett, N., Crawford, M., Levačić, R., Glover, D., și Earley, P. (2000), „The reality of school development planning in the effective primary school: technician or guiding plan?”, *School Leadership and Management*, 20 (3): 333-351.
- Best, R., Ribbins, P., Jarvis, C., și Oddy, D. (1983), *Education and Care*, Londra: Heinemann.
- Bolman, L., și Deal, T. (1991), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bottery, M. (2001), „Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education”, *School Leadership and Management*, 21 (2): 199-218.
- Branson, C. (2007), „Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2): 225-246.
- Bush, T. (1994), „Accountability in education”, în T. Bush și J. West-Burnham (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow: Longman.
- Bush, T. (2008), „From management to leadership: semantic or meaningful change”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2): 271-288.
- Cohen, L., Manion, L., și Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, ediția a V-a, Londra: Routledge-Falmer.
- Crawford, M. (2009), *Getting to the Heart of Leadership: Emotion and Educational Leadership*, Londra: Sage.
- Crowther, F. (1990), „The pioneers in administration”, *Practicing Administrator*, 12 (3): 14-15.
- Evers, C., și Lakomski, G. (1991), „Educational administration as science: a post-positivist proposal”, în P. Ribbins, R. Glatter, T. Simkins și L. Watson (eds.), *Developing Educational Leaders*, Harlow: Longman.
- Greenfield, T.B. (1973), „Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change”, *Journal of Applied Behavioural Science*, 9 (5): 551-574.
- Greenfield, T.B. (1975), „Theory about organisations: a new perspective and its implications for schools”, în M. Hughes (ed.), *Administering Education: International Challenge*, Londra: Athlone Press.
- Greenfield, T.B. (1979), „Organisation theory is ideology”, *Curriculum Enquiry*, 9 (2): 97-112.
- Greenfield, T.B. (1980), „The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organisations”, *Educational Administration Quarterly*, 16 (3): 26-59.
- Greenfield, T.B. (1986), „The decline and fall of science in educational administration”, *Interchange*, 17 (2): 57-80.
- Grogan, M., și Simmons, J. (2007), „Taking a critical stance in research”, în A. Briggs și M. Coleman (eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, ediția a II-a, Londra: Sage.

- Hermes, L. (1999), „Learner assessment through subjective theories and action research”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (2) : 197-204.
- Hodgkinson, C. (1993), „Foreword”, în T.B. Greenfield și P. Ribbins (eds.), *Greenfield on Educational Administration*, Londra : Routledge.
- Holmes, M. (1986), „Comment on «The decline and fall of science in educational administration»”, *Interchange*, 17 (2) : 80-90.
- Hoyle, E. (1981), *The Process of Management, E323 Management of the School, Block 3, Part I*, Buckingham : Open University Press.
- 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., 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.
- Innes-Brown, M. (1993), „T.B. Greenfield and the interpretive alternative”, *International Journal of Educational Management*, 7 (2) : 30-40.
- Keough, T., și Tobin, B. (2001), „Postmodern leadership and the policy lexicon : from theory, proxy to practice”, *Lucrare pentru Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*, Québec, mai.
- Lumby, J. (2001), *Managing Further Education : Learning Enterprise*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Morrison, M. (2007), „What do we mean by educational research ?”, în A. Briggs și M. Coleman (eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, ediția a II-a, Londra : Sage.
- Prosser, J. (1999), „Introduction”, în J. Prosser (ed.), *School Culture*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Ribbins, P.M., Jarvis, C.B., Best, R.E., și Oddy, D.M. (1981), „Meanings and contexts : the problem of interpretation in the study of a school”, *Research in Educational Management and Administration*, Birmingham : British Educational Management and Administration Society.
- Sackney, L., și Mitchell, C. (2001), „Postmodern expressions of educational leadership”, în K. Leithwood și P. Hallinger (eds.), *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht : Kluwer.
- Starratt, R.J. (2001), „Democratic leadership theory in late modernity : an oxymoron or ironic possibility ?”, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4) : 333-352.
- Strain, M. (1996), „Rationality, autonomy and the social context of education management”, *Educational Management and Administration*, 24 (1) : 49-63.
- Willower, D.J. (1980), „Contemporary issues in theory in educational administration”, *Educational Administration Quarterly*, 16 (3) : 1-25.

## Capitolul 7

# Modelele de ambiguitate

### Caracteristicile principale ale modelelor de ambiguitate

Modelele de ambiguitate cuprind toate acele abordări care vizează incertitudinea și imprevizibilitatea de la nivelul organizațiilor. Se pune accent pe instabilitatea și complexitatea mediului instituțional. Aceste teorii sunt construite pe premisa că obiectivele organizaționale sunt problematice și că instituțiile se confruntă cu dificultăți în a-și ordona prioritățile. Subunitățile sunt văzute ca grupuri relativ autonome, slab interconectate, de aceeași natură fiind și legătura cu instituția propriu-zisă. Luarea deciziilor are loc în medii formale și informale, cu o participare fluidă. Indivizii sunt membri temporari ai grupurilor de elaborare a politicilor, intrând sau ieșind din scenă în funcție de tema politicilor discutate și de interesele potențialilor participanți. Ambiguitatea este o trăsătură predominantă a organizațiilor complexe, cum este și cazul unităților școlare, aceasta acutizându-se în perioadele de schimbări rapide. Definiția de mai jos încorporează principalele elemente ale acestor abordări.

Modelele de ambiguitate susțin că turbulențele și imprevizibilitatea reprezintă trăsăturile dominante ale organizațiilor. Obiectivele instituțiilor nu sunt clar delimitate, iar procesele acestora nu sunt pe deplin înțelese. Participarea la luarea deciziilor este fluidă deoarece membrii pot decide dacă intră sau rămân în afara grupurilor decizionale.

Modelele de ambiguitate sunt asociate unui grup de teoreticieni, în principal din Statele Unite, ale căror idei au prins contur în anii 1970. Aceștia erau nemulțumiți de modelele formale pe care le considerau neadecvate pentru multe organizații, mai ales în perioadele de instabilitate. Cu privire la realitatea neclară din anumite tipuri de organizații, March (1982) afirmă :

Teoriile fundamentate pe alegere subestimează neclaritatea și complexitatea ce caracterizează de fapt procesul real de luare a deciziilor. Multe lucruri se întâmplă

în același timp ; tehnologiile se schimbă și sunt puțin înțelese ; alianțele, preferințele și percepțiile se schimbă ; problemele, soluțiile, oportunitățile, ideile, oamenii și rezultatele sunt amestecate într-un mod care le face interpretarea nesigură, iar conexiunile dintre acestea neclare (*ibid.* : 36).

Spre deosebire de alte teorii, informațiile pe care se sprijină modelele de ambiguitate au fost extrase mai ales din contexte educaționale. Se consideră că școlile și colegiile au anumite scopuri, tehnologii incerte și o participare fluidă la luarea deciziilor. De asemenea, acestea sunt supuse unor solicitări diverse din partea mediilor cărora le aparțin. Acești factori i-au determinat pe March și Olsen (1976 : 12) să afirme că „ambiguitatea este o caracteristică majoră a aparatului decizional din cele mai multe organizații publice și educaționale”.

Modelele de ambiguitate au următoarele trăsături principale :

1. Nu există o certitudine în ceea ce privește *obiectivele* organizației. Se crede că, la nivelul multor instituții, acestea sunt contradictorii și neclare. Modelele formale presupun că organizațiile au scopuri clare care îndrumă activitatea membrilor acestora. Din perspectiva ambiguității, prin contrast, scopurile sunt atât de vagi, încât pot fi folosite pentru a justifica orice comportament. Se poate afirma că scopurile devin clare doar prin comportamentul membrilor organizației :

Organizațiile nu pot fi blamate pentru lipsa unui set de obiective care să poată satisface standardele de consecvență susținute de teoriile fundamentate pe alegere. Organizația pare să opereze în baza unor preferințe contradictorii și vag definite. Ea poate fi descrisă mai curând ca o colecție amestecată de idei schimbătoare decât ca o structură coerentă. Aceasta descoperă preferințe prin acțiune mai mult decât acționează în baza unor preferințe (Cohen și March, 1986 : 3).

Instituțiile de educație sunt considerate exemple tipice pentru lipsa unor obiective clar definite. Hoyle și Wallace (2005 : 33) susțin că obiectivele școlilor sunt „diverse”. Autorii adaugă că acesta este un aspect problematic din cauza distincției dintre scopurile „oficiale” ale școlii și scopurile „operaționale” ale indivizilor sau grupurilor (*ibid.* : 34). Liberul-arbitru le permite profesorilor să-și identifice propriile scopuri educaționale și să acționeze în concordanță cu acestea în unele dintre activitățile lor profesionale. Deoarece profesorii lucrează independent în cea mai mare parte a timpului, s-ar putea confrunta cu puține obstacole în a-și urmări propriile interese. Prin urmare, se consideră că unitățile școlare nu dispun de un cadru coerent



de obiective. Potrivit lui Bell (1989 : 134), școlile se confruntă cu o ambiguitate a scopului, rezultatul fiind că atingerea obiectivelor, oricare ar fi tangența acestora cu educația, încetează să se mai afle în centrul activității școlii.

2. Modelele de ambiguitate susțin că organizațiile au o *tehnologie problematică* prin aceea că procesele lor nu sunt înțelese pe deplin. Instituțiile nu oferă explicații clare cu privire la modul în care se materializează rezultatele activităților lor. Această afirmație este valabilă mai ales pentru organizațiile orientate spre servirea clienților, unde tehnologia trebuie ajustată la nevoile individuale ale acestora. În educație nu este clar modul în care elevii sau studenții acumulează cunoștințe și deprinderi, astfel încât procesele de predare sunt învăluite în incertitudine. Bell (1980) afirmă că ambiguitatea se caracterizează funcțiile centrale ale școlilor :

Procesul de învățare nu este înțeles în mod adecvat și, prin urmare, elevii ar putea să nu învețe întotdeauna eficient, în timp ce tehnologia de bază disponibilă în școli nu este adesea înțeleasă deoarece scopurile sale sunt recunoscute doar vag (...). Întrucât tehnologia aferentă este atât de neclară, procesele de predare și învățare sunt învăluite în ambiguitate (*ibid.* : 188).

3. Teoricienii modelelor de ambiguitate susțin că organizațiile au un caracter *fragmentar și hipoconectat*. Instituțiile sunt divizate în grupuri a căror coerență internă derivă din valori și obiective comune. Legăturile dintre grupuri sunt diluate și imprevizibile. Weick (1976) utilizează termenul „hipoconectare” pentru a descrie relațiile dintre subunități :

Prin hipoconectare, autorul intenționează să sugereze că evenimentele conectate sunt reactive, dar că fiecare eveniment își păstrează totodată propria identitate, alături de dovezi ale individualității sale fizice și logice (...) înlănțuirea acestora ar putea fi limitată, dispartă, slabă în efectele reciproce, neimportantă și/sau cu un grad scăzut de reacție (...). Hipoconectarea poartă totodată atributele efemerului, descompunerii și tacitului, toate acestea fiind proprietăți potențial cruciale ale „liantului” organizațiilor (*ibid.* : 3).

Weick a elaborat ulterior modelul propriu prin identificarea a opt exemple importante de hipoconectare care au loc între :

- a. indivizi ;
- b. subunități ;
- c. organizații ;

- d. trepte ierarhice ;
- e. organizații și medii ;
- f. idei ;
- g. activități ;
- h. intenții și acțiuni (Orton și Weick, 1990 : 208)

Conceptul de hipoconectare a fost inițial dezvoltat și aplicat la nivelul instituțiilor de educație. Acesta se aplică mai ales acelor organizații ai căror membri se bucură de o libertate de acțiune substanțială. Organizațiile cu profil profesional, cum sunt unitățile de învățământ, se potrivesc mai bine în acest cadru decât, spre exemplu, fabricile de asamblare a mașinilor, unde operațiunile sunt normate și previzibile. Gradul de integrare impus de educație este mai scăzut decât în alte medii, ceea ce lasă loc fragmentării să se instaleze și să persiste. Hoyle și Wallace (2005 : 170) fac referire la hipoconectarea din „zona” de influență dintre profesor și director, adăugând că, în Anglia, această distincție a fost erodată de standarde cuantificabile.

4. La nivelul modelelor de ambiguitate, *structura organizațională* este considerată problematică. Puterea relativă a diferitelor componente ale instituției este incertă. Comisiile și alte organisme formale au drepturi și responsabilități care se suprapun între ele și cu autoritatea investită la nivelul managementului individual. Puterea efectivă a fiecărui element al structurii variază în funcție de domeniul atribuțiilor și de nivelul de implicare a membrilor acestora. Cu cât este mai complexă structura organizației, cu atât crește și posibilitatea de instalare a ambiguității. Din această perspectivă, structurile formale discutate în capitolul 3 ar putea mai mult să ascundă decât să dezvăluie modelele de relații din cadrul organizațiilor.

În educație, validitatea structurii formale ca reprezentare a distribuției puterii depinde de mărimea și complexitatea instituției. Multe școli primare au o structură simplă a autorității, centrată pe director, ceea ce lasă puțin loc pentru ambiguitate. La nivelul colegiilor și al liceelor există adesea o rețea elaborată de comisii și grupuri de lucru. Studiul clasic al lui Noble și Pym (1970) cu privire la luarea deciziilor în cadrul unui colegiu englez ilustrează ambiguitatea structurii la nivelul organizațiilor mari :

Reprezentanții de pe treptele ierarhice inferioare ale conducerii susțin că doar ei, bineînțeles, pot formula recomandări. Departamentele trebuie să primească acordul comisiilor interdepartamentale, iar acestea, la rândul lor, pot înainta rapoartele și recomandările doar către comisia generală de management. Ni se spune că la acest nivel trebuie luate deciziile (...). Cu toate acestea, în comisia generală de management,

deși se vota și se luau decizii formale, exista sentimentul lipsei de putere adesea evocat de membrii mai vechi, senzația că deciziile se luau de fapt în altă parte (...) în rolul pe care îl îndeplineau puteau fi cel mult de acord cu deciziile înaintate de forurile inferioare, comisii sau subcomisii (...). Atribuirea efectivă a puterii de luare a deciziilor unei comisii de rang înalt sau inferior i-a determinat pe autori să descrie structura de luare a deciziilor din această organizație drept o ierarhie involuată (*ibid.* : 436).

Aceste ambiguități structurale dau naștere unor incertitudini privind autoritatea și responsabilitatea liderilor și a managerilor. Referindu-se la colegiile engleze, Gleeson și Shain (1999 : 469) menționează „teritoriul ambiguu dintre cadrele didactice și personalul de conducere de nivel superior pe care îl ocupă cei cu funcții de conducere la nivel mediu”, o poziție care se răsfărâge și la nivelul omologilor din școli (Bush, 2002). Un manager de nivel mediu intervievat de Gleeson și Shain (1999 : 469) ilustrează acest punct de vedere : „Personalul nu prea știe unde ne încadrăm, și cred că și conducerea are aceeași problemă (...). Nu prea știu care ne este locul”. Fără îndoială, aceste incertitudini creează tensiuni pentru managerii de nivel mediu, însă totodată le creează oportunitatea de a-și defini rolul. „Ambiguitatea (...) lasă loc de manevră managerilor de nivel mediu” (Gleeson și Shain, 1999 : 470).

5. Modelele de ambiguitate par a fi potrivite cu precădere pentru organizațiile orientate spre clienți. În educație, elevii și studenții necesită adesea acces în procesul de luare a deciziilor, mai ales acolo unde acesta are o influență directă asupra experienței lor educaționale. Așteptarea este ca profesorii să răspundă la nevoile percepute ale elevilor și să opereze mai puțin sub supravegherea directă a superiorilor ierarhici. Pentru că acest segment profesional trebuie să emită judecăți personale mai mult decât să se subordoneze prescripțiilor manageriale, se poate concluziona că școlile mari și colegiile își desfășoară activitatea într-un climat de ambiguitate. Hoyle și Wallace (2005 : 167) susțin că practica profesională în domeniul educației este „nedeterminată pretutindeni”, iar încercările de a reduce ambiguitatea prin creșterea indicatorilor cuantificabili pot genera „pericolul de a vicia calitatea practicii profesionale” (*ibid.*).
6. Teoreticienii modelelor ambiguității subliniază că managementul organizațiilor presupune o *participare fluidă*. Membrii se situează înăuntrul sau în afara procesului de luare a deciziilor, după cum sugerează Cohen și March (1986) :

Participanții dintr-o organizație dedică timp și efort în mod diferit acestei entități ; participanții individuali variază de la o situație la alta. Prin urmare, teoriile standard ale puterii și ale alegerii par a fi inadecvate (*ibid.* : 3).

Bell (1989) elaborează acest concept și îl aplică în cazul educației :

Prin însăși natura lor, școlile câștigă și pierd mulți elevi în fiecare an și (...) personalul se poate muta sau își poate schimba rolurile (...). Calitatea de membru al școlii devine, de asemenea, fluidă în sensul că măsura în care indivizii sunt dornici și pot să participe la activități se poate schimba în timp în funcție de natura activității propriu-zise. Astfel, școlile sunt populate cu participanți care se află într-o continuă mobilitate. Prin urmare, noțiunea de membru este ambiguă și devine extrem de dificil să atribuie responsabilități unui membru anume al școlii pentru unele zone ale activității sale (*ibid.* : 139-140).

Schimbările survenite în distribuirea puterii la nivelul conducerii în școlile din Anglia și din Țara Galilor de-a lungul anilor 1980-1990 au adăugat o nouă dimensiune noțiunii de participare fluidă în procesul de luare a deciziilor. Reprezentanții administrației locale au acum un rol sporit în consiliile de administrație ale școlilor. Le este atribuită nominal o responsabilitate substanțială pentru gestionarea personalului, a finanțelor, a relațiilor externe și a curriculumului. Însă aceștia își delegă, de fapt, cea mai mare parte a atribuțiilor directorului și personalului școlii. Natura delegării, măsura participării reprezentanților administrației locale în comisii și în grupurile de lucru, precum și relația dintre director și consiliul de administrație ar putea fi elemente imprevizibile ale relației.

7. O altă sursă de ambiguitate provine din semnalele transmise de *mediul* organizației. Există dovezi că instituțiile de educație devin tot mai dependente de grupurile externe. Școlile și colegiile cu management autonom sunt vulnerabile la tiparul schimbător al așteptărilor părinților și elevilor. Prin faptul că își pot alege școala, părinții și potențialii părinți au o putere mai mare asupra instituției. Pragurile de finanțare, la rândul lor, depind adesea de numărul de elevi din unitățile de învățământ din Anglia și Țara Galilor. Rezultatele de la examene și teste și rapoartele de inspecție ale OFSTED cresc dependența de mediul extern.

Din toate aceste motive, instituțiile devin tot mai deschise grupurilor externe. Într-o eră a schimbărilor rapide, acestea ar putea întâmpina dificultăți în a interpreta diferitele mesaje ce parvin din mediul extern și în gestionarea informațiilor conflictuale. Incertitudinea ce derivă din contextul extern se adaugă ambiguității procesului de luare a deciziei din cadrul instituției. Acolo unde există un mediu prin excelență turbulent, precum în cazul instituțiilor de învățământ din Africa de Sud post-Apartheid, ideea de ambiguitate este cu atât mai pregnantă (Bush, 2003).

8. Teoreticienii modelelor de ambiguitate semnaleză prevalența *deciziilor neplanificate*. Potrivit modelelor formale, pentru problemele care apar sunt formulate soluții posibile, alegându-se cea mai potrivită dintre acestea. Opțiunea respectivă este ulterior implementată și supusă evaluării în timp util. Cei care sunt în favoarea modelului ambiguității susțin că această succesiune logică se materializează însă arareori. Lipsa unor scopuri formulate și acceptate în prealabil înseamnă că deciziile nu au o țintă precisă. Problemele, soluțiile și participanții interacționează, din această confuzie ivindu-se, cumva, și opțiunile.

În Anglia și în Țara Galilor, modelele de ambiguitate pot fi ilustrate de procesul de alocare a resurselor în unitățile școlare. Deoarece scopurile organizațiilor sunt conturate vag, ideea de a lega bugetul de scopuri creează o serie de probleme. Identificarea priorităților dintre alternativele concurente este dificilă, iar ideea alegerii optime devine discutabilă (Bush, 2000 : 113). Este probabil ca deciziile legate de buget să fie caracterizate mai mult de ambiguitate decât de rațiune, după cum sugerează studiul lui Levačić (1995) :

Modelul rațional este subminat de ambiguitate, din moment ce este atât de dependent de disponibilitatea informațiilor despre relațiile dintre intrări și ieșiri, dintre mijloace și finalități. Dacă ambiguitatea predomină, atunci nu este posibil ca organizațiile să aibă obiective clare. Nu se pot obține informații viabile despre relațiile dintre diferite cantități și combinații de intrări și ieșiri. Această situație ar explica de ce luarea deciziilor, mai ales în sectorul public, nu urmează modelul rațional, ci se supune principiului pașilor mici (Levačić, 1995 : 82).

Studiul lui Bennett și al colaboratorilor săi (2000) despre planul de dezvoltare al școlilor primare engleze ridică de asemenea semne de întrebare privind validitatea modelelor raționale. Autorii afirmă că școlile primare își desfășoară activitatea într-un mediu extrem de turbulent, acest lucru afectând inevitabil procesul de planificare :

Mediul în care școala operează este imposibil de anticipat, iar managementul este atât de prins să răspundă solicitărilor care apar zi de zi, încât (...) este improbabil ca resursele pentru proiectarea strategică să fie disponibile (*ibid.* : 349).

Aceste exemple ilustrează natura problematică a relațiilor dintre procesul de luare a deciziilor și rezultatele acestuia. Ipoteza rațională potrivit căreia implementarea este un element direct al procesului decizional pare să fie falsă. În realitate, aceasta este la fel de nesigură ca și optarea.

9. Modelele de ambiguitate pun accent pe avantajele *descentralizării*. Având în vedere complexitatea și imprezibilitatea organizațiilor, se crede că multe dintre decizii ar trebui delegate subunităților sau indivizilor. Departamentele au o structură relativ coerentă și s-ar putea adapta rapid noilor condiții. Descentralizarea luării deciziilor permite evitarea întârzierilor și incertitudinilor asociate nivelului instituțional. Autonomia acordată indivizilor și departamentelor este considerată a fi potrivită pentru personalul profesionist, solicitat astfel să-i abordeze pe clienți prin prisma propriilor judecăți. Acolo unde măsura are succes, departamentele se pot extinde și pot înflori, în timp ce departamentele cu o activitate mai ineficientă s-ar putea restrânge sau chiar ar putea să dispară în perioadele mai dificile. Weick (1976) susține că delegarea responsabilităților permite organizațiilor să supraviețuiască chiar și când anumite subunități sunt amenințate :

Dacă se produce un clivaj într-o porțiune a unui sistem hipoconectat, acesta poate fi izolat, fără a vicia alte părți ale organizației (...) când un element este disfuncțional, alterat sau deteriorat, răspândirea acestei stări este îngrădită într-un sistem hipoconectat (...). Un sistem hipoconectat își poate izola porțiunile cu probleme, prevenind extinderea acestora (*ibid.* : 7).

Deși descentralizarea își poate asuma anumite merite, aceasta ar putea fi dificil de implementat atunci când liderii devin din ce în ce mai răspunzători de toate aspectele instituției. Departamentele sau unitățile neperformante pot fi identificate prin inspecție și prin stabilirea unor indicatori de performanță, ceea ce limitează posibilitatea de a le „izola”. Mai curând, trebuie implementate măsuri cu scopul de a remedia fisurile, pentru ca instituția să prospere într-o perioadă a răspunderii publice. Potrivit lui Hoyle și Wallace (2005 : 100), descentralizarea ar putea fi îngrădită în „cușca de fier a politicilor guvernamentale”.

## Modelul „coșului de gunoi”

Cea mai populară dintre perspectivele ambiguității este modelul „coșului de gunoi” dezvoltat de Cohen și March (1986). Pe baza cercetărilor empirice, autorii susțin că ambiguitatea este una dintre caracteristicile majore ale universităților și colegiilor din Statele Unite, respingând parcursul secvențial propus de modelele formale, conform cărora deciziile sunt rezultatul unui proces rațional. Luarea deciziilor

este un proces profund ambiguu, potrivit cercetătorilor care aseamănă procesul unui „coș de gunoi” :

Cheia înțelegerii proceselor care au loc într-o organizație este de a vedea o oportunitate de alegere ca pe un coș de gunoi în care participanții aruncă diversele probleme și soluții. Amestecul de gunoi dintr-un singur coș depinde parțial de etichetele atribuite coșurilor alternative ; însă depinde și de tipul de gunoi produs pe moment, de amestecul de coșuri de gunoi disponibile, precum și de viteza cu care gunoiul este colectat și eliminat (Cohen și March, 1986 : 81).

În analiza lor asupra procesului decizional, autorii se axează pe fluxurile relativ independente din cadrul organizațiilor. Deciziile sunt rezultatul interacțiunilor celor patru fluxuri, după cum urmează :

1. *Problemele* reprezintă preocupările persoanelor din interiorul și din afara organizației. Ele vizează : stilul de viață, familia, frustrările legate de locul de muncă, cariera, funcția și banii, ideologiile, crizele curente ale omenirii așa cum sunt ele interpretate de mass-media sau de omul de rând. Toate au nevoie de atenție. Problemele sunt totuși diferite de alegeri, iar soluționarea acestora ar putea să nu se regăsească în alegerile făcute la un moment dat.
2. *Soluțiile*. O soluție este produsul cuiva. Un computer nu este doar o soluție la o problemă ce vizează gestionarea salariilor, descoperită la nevoie. Este un răspuns ce își caută în mod activ întrebarea. Crearea de necesități nu este o curiozitate a pieței produselor de consum ; este un fenomen general al proceselor de exprimare a opțiunilor. În ciuda dictonului că nu poți găsi răspunsul până nu formulezi întrebarea, adesea nu știi care este întrebarea în rezolvarea problemelor de ordin instituțional până nu cunoști răspunsul.
3. *Participanții* se află într-o continuă mobilitate. Din moment ce orice intrare presupune o ieșire din altă parte, distribuția intrărilor depinde în aceeași măsură de atributele opțiunii la care s-a renunțat și de cele ale noii opțiuni. Variațiile substanțiale în participare rezultă din alte cerințe ale timpului participanților (și mai puțin din trăsăturile opțiunii supuse analizei).
4. *Oportunitățile de a alege*. Acestea sunt ocazii în care se presupune că organizațiile produc un comportament ce poate fi numit decizie. Oportunitățile se ivesc cu regularitate, orice organizație având modalități de a le crea. Contractele trebuie semnate, oamenii trebuie să fie angajați, promovați sau

concediați, banii trebuie cheltuiți, iar responsabilitățile trebuie atribuite (Cohen și March, 1986 : 82).

Analiza lui Cohen și March este persuasivă. Aceștia susțin că problemele ar putea fi independente de soluții, care ar putea „aștepta” ca o problemă să se ivească. Participarea la luarea deciziilor este fluidă în multe unități de învățământ, iar „decizia” ce rezultă din oportunitățile de a alege ar putea la fel de bine să depindă mai degrabă de cine este prezent la întâlnire decât de meritele intrinsece ale potențialelor soluții. Hoyle și Wallace (2005) leagă modelul „coșului de gunoi” de teoria complexității. Autorii fac referire la cele patru elemente de complexitate ale lui Morrison (2002 : 9) :

- „Efectele nu sunt funcții directe ale cauzelor” ;
- „Predomină incertitudinea și caracterul deschis” ;
- „Universul este neregulat, divers, incontrollabil și imprevizibil” ;
- „Sistemele sunt indeterminabile, nonliniare și instabile”.

Morrison (2002 : 189) adaugă că, în acest scenariu, „puterea șefilor este limitată”, dar Hoyle și Wallace (2005 : 41) afirmă că „liderii și managerii pot, cel puțin, să influențeze cursul evenimentelor emergente”.

Cohen și March consideră că modelul coșului de gunoi este potrivit mai ales pentru învățământul superior, dar câteva dintre concepte sunt de asemenea relevante pentru instituțiile din mediul preuniversitar. Trăsăturile principale ale scopurilor ambigue, tehnologiilor incerte și participării fluide se aplică adesea la nivelul învățământului secundar, fiind mai puțin evidente în școlile primare.

Principala contribuție a modelului coșului de gunoi este că decuplează problemele de opțiuni. Ideea că luarea deciziilor este un proces rațional de căutare a soluțiilor pentru diverse probleme este înlocuită de un amestec complex de probleme, soluții și participanți, din care deciziile s-ar putea ivi în cele din urmă. Modelul coșului de gunoi este ușor aplicabil la nivelul instituțiilor de învățământ unde există mulți participanți care au soluții gata pregătite pentru diferite probleme. Levačić (1995 : 82) opune acestui model abordările raționale : „În modelul coșului de gunoi nu există o distincție clară între scopuri și mijloace, nici articularea scopurilor organizației, nici evaluarea alternativelor în relație cu scopurile organizației, iar selecția celor mai bune mijloace lipsește de asemenea”.



## Aplicarea modelului de ambiguitate: școala Oakfields

Modelul ambiguității este o contribuție importantă la teoria managementului educațional. Este un model analitic și descriptiv care delimitează punctele de vedere ale teoreticienilor săi cu privire la modul în care sunt gestionate organizațiile, și este puțin o abordare normativă care trasează drumul „corect” pentru gestionarea instituțiilor. Cu toate acestea, există o serie de studii empirice care propun un cadru conceptual derivat din perspectiva ambiguității. Un exemplu important este cercetarea lui Bell (1989) la Oakfields, la vremea respectivă o școală secundară nouă din East Midlands, Anglia.

Oakfields fusese formată prin comasarea a trei școli ca parte a strategiei LEA privind gestionarea numărului în scădere de elevi. Noua școală a avut la deschidere 1.500 de elevi, cu perspectiva ca această cifră să ajungă la 900 pe parcursul a cinci ani, cu implicații evidente la nivelul componenței personalului. Această incertitudine a fost agravată de demersurile sindicatului profesorilor, care nu a permis desfășurarea activităților specifice de planificare de la finalul zilelor de școală. Noua școală era amplasată de asemenea în două structuri. Acești factori au contribuit la crearea unui mediu turbulent, cu un nivel de ambiguitate ridicat.

Bell face referire la lipsa clarității scopurilor școlii, a tehnologiei și a apartenenței la unitate. Noul director a identificat scopurile, însă acestea nu au fost împărtășite de întregul personal. Încercările de a atenua diferențele dintre punctele de vedere au fost împiedicate de acțiunile profesorilor, după cum sugerează conducerea școlii :

S-ar putea să nu fiți de acord cu unele politici și proceduri sau chiar cu obiectivele pe termen lung, dar până când vom putea discuta aceste lucruri, aș dori ca toți să și le asume de dragul nostru, al tuturor, dar în special de dragul copiilor (Bell, 1989 : 135).

Bell observă că lipsa clarității scopurilor era rezultatul diferitelor percepții ale personalului din fiecare dintre cele trei școli implicate, mai ales în privința disciplinei și a aspectelor legate de curriculum. Era evident de asemenea că opiniile profesorilor, conturate în școlile anterioare, le influențau atitudinea :

Interpretarea scopurilor noii școli de către membrii corpului profesoral și atitudinea lor față de operaționalizarea acestora se datorau atât percepției pe care o aveau față

de cele trei școli preexistente, cât și oricărei propuneri venite din partea directorului de la Oakfields (Bell, 1989 : 136).

Dezacordurile privind tehnologia școlii se centrau pe stilurile de predare și pe meritele relative ale disciplinelor reale sau umaniste, separate sau integrate.

Ideea de apartenență la școală era extrem de problematică, deoarece o mare parte a personalului a păstrat o anumită loialitate față de școala anterioară, și nu față de noua școală comasată. Aceasta se întâmpla mai ales în cazul profesorilor de la fosta școală secundară, care își desfășurau anumite ore în clădirea care aparținuse acesteia. Totodată, fostul director al școlii secundare, acum „director asociat” localizat în structura-satelit, influența de asemenea punctele de vedere ale câtorva dintre colegi :

Acesta putea fi descris ca membru al școlii Oakfields doar în măsura în care sintagma s-ar asocia celei mai diluate forme de apartenență. O parte dintre colegii lui de altădată și-au asumat o poziție similară, în sensul că erau în noua școală, dar nu făceau parte din aceasta (Bell, 1989 : 140).

Scopurile ambigue, tehnologia și apartenența s-au reflectat în procesul de luare a deciziilor, care era adesea impredictibil și irațional. Bell susține că Oakfields ilustrează limitările teoriilor formale și proeminența modelului ambiguității :

Imaginea tradițională a școlii ca structură ierarhică de luare a deciziilor cu o împărțire orizontală pe departamente și o diviziune pe verticală a nivelurilor de autoritate trebuie abandonată. O astfel de conceptualizare este nepotrivită pentru analiza unei organizații ce încearcă să facă față mediului instabil și impredictibil (...). Importanța fundamentală a tehnologiei neclare, apartenența fluidă, natura și poziția problematică a scopurilor educaționale trebuie să primească atenția cuvenită în orice analiză privind organizarea și managementul unei școli precum Oakfields (Bell, 1989 : 146).

## Modelele de ambiguitate: obiective, structură, mediu și leadership

### *Obiective*

Modelele de ambiguitate diferă de toate celelalte abordări prin faptul că pun accent pe natura problematică a *obiectivelor*. Celelalte teorii ar putea așeza în centru instituția, subunitatea sau individul, dar toate au la bază premisa că

scopurile sunt clare la fiecare dintre nivelurile menționate. Trăsătura distinctă a perspectivei ambiguității constă în premisa că țelurile nu sunt numai vagi și neclare, ci și un ghid de conduită neadecvat :

Evenimentele nu sunt dominate de intenții. Procesele și rezultatele par să nu aibă o relație clară cu intenția explicită a celor implicați (...) intenția se pierde în fluxul problemelor, soluțiilor, oamenilor și oportunităților de a alege, toate acestea fiind dependente de context (Cohen *et al.*, 1976 : 37).

Teoreticienii ambiguității susțin că luarea deciziilor reprezintă mai mult o oportunitate de a descoperi scopurile și mai puțin de a promova politicile fundamentate pe obiectivele existente. Situația particulară asociată alegerii acționează ca un catalizator care îi ajută pe indivizi să-și clarifice preferințele : „Comportamentul uman legat de alegere este cel puțin în aceeași măsură un proces de descoperire a scopurilor și un proces de acțiune pe baza acestora” (Cohen și March, 1986 : 220).

Hoyle și Wallace (2007 : 18-19) demonstrează că obiectivele organizaționale adesea rezultă forțat din prescripțiile și așteptările externe. Acest fapt îi determină „pe directori și pe profesori să-și justifice munca în fața instituțiilor reprezentative pentru a demonstra că întrunesc cerințele acestora”. Astfel, este necesar un proces de adaptare care poate fi văzut, în termeni generali, drept „conformare”, „neconformare” sau „mediere”, ceea ce i-ar putea face pe profesori să modifice scopurile generate din exterior pentru ca acestea să se plieze pe propriile valori profesionale.

### *Structura organizațională*

Modelele de ambiguitate consideră că *structura organizațională* este problematică. Instituțiile sunt văzute ca agregate de subunități slab conectate, a căror structură poate fi atât ambiguă, cât și supusă schimbării. În multe organizații cu profil educațional și cu certitudine în unitățile mari de învățământ, politicile sunt definite mai curând de comisii, și nu de indivizi. Diferitele comisii și grupuri de lucru alcătuiesc structura organizației.

Enderud (1980 : 248) susține că structura organizațională poate fi supusă unei varietăți de interpretări datorită ambiguității și autonomiei subunităților din multe școli mari : „Ceea ce contează cu adevărat pentru modul în care structura formală influențează procesele nu este felul în care «arată» structura formală, ci modul în care aceasta este utilizată”. Enderud (1980) delimitează patru factori care influențează interpretarea structurii :

1. De regulă, instituțiile împart responsabilitățile pe zone de decizie care sunt apoi alocate diferitelor grupuri sau indivizi. Un exemplu evident este distincția dintre structurile academice și cele de îngrijire din multe școli secundare. Chiar și așa, este posibil ca aceste zone de decizie să nu fie delimitate clar sau temele abordate de anumite zone s-ar putea suprapune. Progresul școlar al unui elev, spre exemplu, ar putea fi afectat din motive personale sau familiale. „Rezultatul este că o decizie legată de situația acestui elev ar putea face obiectul unor zone tematice diferite. De asemenea, cercul persoanelor care trebuie să se ocupe de problemă este supus interpretării” (Enderud, 1980 : 249).
2. Deciziile pot fi clasificate și în alte moduri. Problemele ar putea fi majore sau de mică amploare, urgente sau de durată, de natură administrativă sau politică etc. Aceste distincții oferă aceleași oportunități pentru diferite interpretări, în funcție de alocarea tematică a acestora.
3. Regulile privind procesul de luare a deciziilor în cadrul structurii formale ar putea fi neclare. Alegerea regulilor pentru luarea deciziilor este supusă adesea unei interpretări ad-hoc. Adoptarea unei proceduri de votare, încercarea de a ajunge la un consens sau propunerea de a amâna o decizie pot fi imprevizibile și pot influența semnificativ rezultatul final.
4. Regulile ar putea fi eludate în anumite situații. Cele mai multe structuri organizaționale au elemente destinate soluționării situațiilor de urgență sau conflictelor procedurale. În cazul anumitor evenimente, structura formală poate fi eludată, acolo unde participanții sunt de acord cu astfel de practici (Enderud, 1980).

Modelele de ambiguitate descriu structurile ca fiind „hipoconectate” (Weick, 2001). Goldspink (2007 : 40) pornește de la acest termen pentru a discuta despre „cuplarea multidimensională” dintre numeroșii agenți a căror activitate este legată de unitățile școlare, fiecare dintre aceștia exercitându-și rolul într-o manieră proprie.

O altă sursă de ambiguitate privește măsura *participării* la structura organizațională. Anumiți indivizi din cadrul instituției au dreptul să participe la luarea deciziilor prin apartenența la anumite comisii sau grupuri de lucru. Cohen, March și Olsen (1976 : 27) subliniază că apartenența la o comisie este doar punctul de plecare pentru participarea la luarea deciziilor : „Astfel de drepturi sunt necesare, dar nu suficiente pentru implicarea propriu-zisă în acest proces. Acestea pot fi considerate invitații la participare. Invitații care ar putea să nu fie acceptate”.

O idee de bază a modelelor de ambiguitate este că participarea la luarea deciziilor este un proces fluid, deoarece membrii nu se folosesc suficient de drepturile din procesul de luare a deciziilor. O consecință a acestor ambiguități structurale este că deciziile se pot materializa doar acolo unde există suficienți participanți. Încercările de a lua decizii fără o participare suficientă ar putea eșua pe parcursul procesului. Studiul lui Lumby (2001 : 99) cu privire la școlile postliceale sugerează că rolurile personalului ar putea fi chiar mai problematice decât structurile formale : „Chiar dacă locul oficial al oricărui rol în structură se schimbă sau nu, modul în care rolul era perceput de deținătorul acestuia și de ceilalți se schimba continuu, existând probabilitatea să creeze ambiguitate, conflict sau supraîncărcare”.

### *Mediul extern*

*Mediul extern* este o sursă de ambiguitate care contribuie la caracterul impredictibil al organizațiilor. Unitățile de învățământ beneficiază de continuitate doar atâta vreme cât pot răspunde necesităților clienților externi. Persoanele care își desfășoară activitatea în astfel de instituții trebuie să fie sensibile la mesajele transmise de grupuri și de indivizi.

Poate se impune recunoașterea explicită a faptului că organizațiile, inclusiv școlile, își desfășoară activitatea într-un mediu uneori complex și instabil, asupra căruia exercită un control neînsemnat și care este capabil să producă efecte ce pot străpunge până și cele mai solide și mai selective granițe (...) multe dintre școli nu își pot permite să ignore presiunile exercitate de mediul extern (Bell, 1980 : 186).

Dezvoltarea unei „economii de piață” pentru educație în multe țări presupune că unitățile de învățământ trebuie să fie tot mai sensibile la solicitările clienților și ale potențialilor clienți. Instituțiile care nu reușesc să răspundă cerințelor mediului în care funcționează ar putea fi taxate prin comasare sau prin închidere. Încetarea activității anumitor școli ca urmare a scăderii efectivelor de elevi poate fi considerată un eșec în a satisface nevoile pieței. Închiderea este adesea precedată de o perioadă de declin în care părinții aleg să-și înscrie copiii la alte școli, considerate mai potrivite. O modalitate de a evalua aceste evenimente constă în a vedea lipsa de popularitate a unor școli drept un produs al incapacității acestora de a interpreta dorințele comunității.

În ciuda mediului complex generat de descentralizare, politicile guvernamentale rămân cea mai puternică influență asupra activității școlare și a procesului de luare a deciziilor în cadrul acestora. În Anglia, de exemplu, guvernul exercită

o putere considerabilă asupra școlilor prin curriculumul național, a cărui implementare este supravegheată printr-un regim strict de inspecție, prin „strategii naționale” pentru literație și numerație, precum și printr-o cultură bine definită a stabilirii obiectivelor. Relația paradoxală „nepermisivă-relaxată” dintre școli și guvern poate fi interpretată ca reprezentând dorința de a le permite liderilor școlilor să decidă singuri *cum* să implementeze politicile stabilite la nivel central, dar nu și *dacă* să facă acest lucru.

Aceste incertitudini externe interacționează cu alte aspecte impredictibile ale organizațiilor și creează un tipar confuz, îndepărtat de imaginea clară, directă asociată modelelor formale. Un mediu turbulent se asociază cu ambiguitățile interne, ceea ce poate însemna că managementul educațional este adesea o activitate supusă hazardului și iraționalului, după cum sugerează studiul lui Gunter (1997) cu privire la managementul „Jurasic” : „Viitorul este mai curând creat de răspunsul sensibil la fluctuațiile mediului decât de instalarea proactivă și sistematică de noi structuri și sarcini de lucru” (*ibid.* : 95).

### *Leadership*

Într-un climat de ambiguitate, noțiunea clasică de *leadership* suferă modificări. Caracteristicile impredictibile ale organizațiilor haotic structurate le creează dificultăți liderilor și sugerează o abordare diferită a managementului unităților de învățământ. Potrivit lui Cohen și March (1986 : 195-203), liderii se confruntă cu patru tipuri fundamentale de ambiguități :

1. Există o ambiguitate a *scopului*, deoarece scopurile organizației sunt neclare. Este dificilă delimitarea unui grup de scopuri coerente care să fie susținute de toți membrii unei instituții. În plus, extragerea scopurilor din activitățile desfășurate ar putea fi imposibilă. Dacă nu există scopuri clare, liderii au o bază neadecvată pentru evaluarea acțiunilor și a realizărilor instituției.
2. Există o ambiguitate a *puterii*, deoarece o evaluare clară a puterii liderilor este dificil de realizat. Directorii dețin o autoritate ce derivă din funcția lor de lideri formali ai instituțiilor. Cu toate acestea, într-un mediu imprevizibil, autoritatea formală este un ghid incert pentru puterea liderilor. Deciziile decurg dintr-un proces complex de interacțiune. Liderii sunt participanți la proces, dar „soluțiile” propuse de aceștia ar putea să nu se impună drept rezultate dezirabile ale organizației.
3. Există și o ambiguitate a *experienței*, deoarece, în condiții de incertitudine, liderilor le-ar putea lipsi capacitatea de a învăța din consecințele acțiunilor

lor. Într-o situație concretă, liderii aleg dintr-o varietate de alternative și evaluează rezultatele prin raportare la scopurile instituției. Această evaluare furnizează ulterior o bază de acțiune în situații similare. În condiții de ambiguitate însă, rezultatele depind de factori care nu mai țin de comportamentul liderilor. Au loc schimbări externe care distorsionează situația, astfel încât experiența devine un ghid nesigur pentru acțiunile viitoare.

4. Există de asemenea o ambiguitate a *succesului*, deoarece măsurarea rezultatelor liderilor este dificilă. Directorii sunt de obicei numiți pe aceste posturi după o carieră de succes ca profesori sau ca personal de conducere de nivel mediu. Aceștia s-au obișnuit cu succesul. Totuși, ambiguitățile legate de scop, putere și experiență le creează dificultăți liderilor în a distinge între succes și eșec.

Cohen și March (1986) fac referire la problemele întâmpinate de liderii puși în fața acestor incertitudini :

Aceste ambiguități sunt fundamentale (...) deoarece afectează însăși esența interpretărilor comune ale ideii de leadership. Când scopul este ambiguu, teoriile obișnuite ale luării deciziilor și ale informațiilor devin problematice. Când experiența este ambiguă, teoriile obișnuite ale învățării și adaptării devin problematice. Când succesul este ambiguu, teoriile obișnuite ale motivației și plăcerii personale devin problematice (*ibid.* : 195).

Aceste trăsături ambigue implică faptul că liderii nu pot controla instituția în maniera sugerată de modelele formale. Mai curând, aceștia devin facilitatori ai unui proces complex de luare a deciziilor prin construirea unui cadru în care problemele pot fi discutate, membrii se pot implica, iar soluțiile pot fi expuse.

Două strategii alternative de leadership sunt reprezentative pentru condițiile ambiguității. Una dintre acestea presupune un rol participativ pentru ca liderii să-și sporească influența asupra politicilor. Cohen și March (1986) și March (1982) sugerează următoarele abordări ale managementului incertitudinii :

1. Liderii ar trebui să fie pregătiți să dedice *timp* procesului de luare a deciziilor. Asumându-și răspunderea de a se implica total, probabil că liderii vor fi prezenți atunci când problemele se rezolvă în cele din urmă și vor avea oportunitatea de a influența decizia.
2. Liderii ar trebui să fie pregătiți să *insiste* asupra acelor propuneri care inițial nu sunt agreate de grupurile din cadrul instituției. Există probabilitatea ca problemele să iasă la suprafață pe parcursul unor întâlniri, iar receptarea

- negativă din cadrul unei întâlniri se poate schimba când participanții sunt diferiți.
3. Liderii ar trebui să faciliteze *participarea oponenților* față de propunerile sale. Participanții ocazionali ar putea avea aspirații care nu au legătură cu realitatea. Implicarea directă în luarea deciziilor îi face pe membri să conștientizeze ramificațiile diverselor cursuri de acțiune. Includerea oponenților în anumite discuții ar putea duce la modificarea sau la retragerea unor alternative și ar putea permite planurilor înaintate de lideri să se dezvolte.
  4. Liderii ar trebui să *suprîncarce sistemul* cu idei pentru a asigura succesul pentru o parte dintre inițiative. Când organizația trebuie să facă față unui aflux de probleme, probabil că unele propuneri vor fi acceptate, chiar dacă altele se pierd pe drum.

Aceste tactici ar putea părea cinice și sunt într-o anumită măsură similare modelelor politice discutate în capitolul 5. Strategia alternativă este ca liderii să abandoneze ideea implicării directe în procesul de luare a deciziilor și să se concentreze asupra problemelor structurale și de personal. Atenția acordată structurii formale le permite liderilor să influențeze cadrul luării deciziilor. Deciziile privind locul în care problemele trebuie discutate au efect asupra rezultatelor acestor discuții.

Cea de-a doua strategie le cere liderilor să fie de asemenea atenți la selectarea și implicarea personalului. Dacă directorii implică profesori care le împărtășesc filozofia educațională, atunci crește probabilitatea ca soluțiile agreeate de lideri să se transforme în politici ale unității de învățământ. Aspectele structurale și de personal ale managementului se pot suprapune. Directorii ar putea încuraja personalul afiliat ideologic să se alăture unor comisii și grupuri de lucru pentru a crește șansele de obținere a unor rezultate favorabile.

Ambele strategii sugerează că liderii expuși unor situații de ambiguitate ar trebui să abordeze lucrurile cu discreție, și nu prin proclamarea fățișă a diferitelor politici. Această abordare ar putea fi potrivită în perioade de ambiguitate ridicată, dar tensiunile inerente din organizațiile turbulente ar putea constitui o puternică sursă de stres pentru directorii care ar trebui să absoarbă aceste presiuni, atât pentru a facilita dezvoltarea instituției, cât și pentru a-și asigura menținerea în funcție și dezvoltarea personală.

Cea mai potrivită abordare pentru condițiile de turbulență este modelul circumstanțial.



## Leadershipul circumstanțial

Modelele de leadership analizate în capitolele anterioare sunt toate parțiale. Acestea oferă perspective valide și de ajutor într-un anumit aspect al leadershipului. Unele au în vedere procesul prin care este exercitată influența, în timp ce altele subliniază unul sau mai multe dimensiuni ale domeniului. Majoritatea dintre acestea sunt normative și se bucură de sprijinul neobosit al adepților lor. Niciunul dintre aceste modele nu oferă o imagine completă a leadershipului școlar. Așa cum observă Lambert (1995 : 7), nu există „un singur cel mai bun tip”.

Modelul circumstanțial oferă o abordare alternativă, recunoscând natura diversă a contextelor școlare și avantajul adaptării stilurilor de leadership la anumite situații, prin contrast cu abordarea de tipul „aceeași măsură se potrivește tuturor” :

Această abordare pornește de la premisa că cel mai important este modul în care liderii răspund la circumstanțele sau la problemele organizaționale unice (...) [că] există mari variații în contextele leadershipului și că, pentru eficiență, aceste contexte solicită răspunsuri de leadership diferite (...). Indivizii asociați leadershipului, de regulă cei aflați în poziții formale de autoritate, sunt capabili să stăpânească un vast repertoriu de practici de leadership. Influența lor va depinde în mare măsură de măiestria cu care le folosesc (Leithwood *et al.*, 1999 : 15).

Yukl (2002 : 234) adaugă că „rolul managerului este prea complex și imprezvizibil pentru a se baza pe un set de răspunsuri standard la evenimente. Liderii eficienți analizează constant situațiile și evaluează modul în care își pot adapta comportamentul la acestea”. Hoyle și Wallace (2005 : 189) duc mai departe această discuție, afirmând că tipul de lider care probabil va avea succes va depinde de situațiile particulare în care se va afla școala. „Unele școli sunt într-o situație atât de dificilă, încât doar o formă de leadership erocic «le mai poate salva» (...). Dar pentru multe școli (...) leadershipul eficient este (...) marcat de lungul drum spre îmbunătățire.” După cum sugerează Vanderhaar, Munoz și Rodosky (2007), leadershipul este modelat de context.

„Pluralismul conceptual” al lui Bolman și Deal (1991) este similar leadershipului de circumstanță. O abordare eclectică este necesară acolo unde liderii își adaptează stilul la contextul în care își desfășoară activitatea. Leadershipul impune diagnoza eficientă a problemelor, urmată de adoptarea celui mai potrivit răspuns la problemă sau situație (Morgan, 1997). Această abordare reflexivă este importantă mai ales în perioadele dificile, când liderii trebuie să evalueze cu atenție situația și să ofere răspunsul potrivit în loc să se bazeze pe un model standard de leadership.

## Limitările modelelor de ambiguitate

Modelele de ambiguitate adaugă dimensiuni importante teoriei managementului educațional. Conceptele de scopuri problematice, tehnologie incertă și participare fluidă reprezintă contribuții semnificative la analiza organizațională. Cele mai multe unități de învățământ au aceste caracteristici într-o mai mare sau mai mică măsură, astfel încât modelele de ambiguitate ar trebui considerate în primul rând abordări analitice sau descriptive, și nu teorii normative. Acestea susțin că reflectă realitatea fără a sugera că organizațiile *ar trebui* să funcționeze ca structuri haotice.

Lipsa de orientare a politicilor educaționale din Anglia și din alte țări în secolul XXI tinde să legitimeze teoriile ambiguității. Ritmul rapid al schimbărilor în curriculum, așteptările tot mai mari ale autorităților din partea unităților de învățământ și natura imprevizibilă a finanțării educației conduc la multiple incertitudini ce pot fi explicate adecvat doar prin prisma cadrului ambiguității. În mod similar, analiza lui Sapre (2002) cu privire la reforma educațională din India se referă la eșecul constant al reformelor de sus în jos, în mare parte acesta fiind un rezultat al ambiguității: „Nereușita repetată a inițiativelor de reformă este neliniștitoare pentru practicieni și elevi. Cei care propun aceste demersuri au nevoie de o cunoaștere profundă a dinamicii schimbării, a ceea ce poate să sprijine sau nu reforma” (*ibid.* : 106).

Modelul ambiguității pare să fie tot mai plauzibil, însă are patru puncte slabe majore :

1. Este dificilă plasarea perspectivelor ambiguității lângă structurile și procesele obișnuite ale unităților de învățământ. Participanții pot decide să intre în sau să rămână în afara situațiilor ce impun luarea deciziilor, însă cadrul politicilor nu este afectat și are o influență constantă asupra rezultatelor discuțiilor. Anumite scopuri ar putea fi neclare, însă profesorii înțeleg și acceptă de regulă obiectivele generale ale educației.
2. Modelele de ambiguitate exagerează gradul de incertitudine din instituțiile de educație. Unitățile de învățământ au un număr de caracteristici imprevizibile care servesc la clarificarea responsabilităților membrilor acestora. Așteptarea este ca studenții, elevii și personalul să se comporte conform regulilor și procedurilor standard. Orarul reglementează localizarea și mișcările tuturor participanților. Există de obicei documente care proiectează activitatea elevilor și a profesorilor. Personalul este conștient de distribuirea responsabilităților, profesorii răspunzând în fața directorilor care, la rândul lor, răspund în fața reprezentanților ministerului, cum este și situația unităților

cu management autonom, pe scara ierarhică superioară adăugându-se, pentru acestea, furnizorii de fonduri.

Caracterul previzibil al unităților de învățământ este confirmat de socializarea profesională ce are loc pe parcursul formării profesionale a cadrelor didactice. Profesorii asimilează modelele de comportament așteptate și le reproduc în viața profesională. Socializarea servește așadar la reducerea nesiguranței și a imprevizibilității în educație. Unitățile de învățământ sunt totuși mai stabile și mai previzibile decât sugerează perspectiva ambiguității.

3. Modelele de ambiguitate sunt mai puțin potrivite pentru organizațiile stabile sau pentru orice instituție aflată într-o stare de echilibru. Gradul de predictibilitate din școli depinde de natura relației cu mediul extern. Acolo unde instituțiile reușesc să își mențină limitele oarecum etanșe, acestea pot exercita un control puternic asupra propriilor procese. Școlile extrem de solicitate, spre exemplu, s-ar putea baza pe propria popularitate pentru a-și proteja activitățile de presiunile externe.
4. Modelele de ambiguitate oferă puține îndrumări practice liderilor instituțiilor de educație. În timp ce modelele formale accentuează rolul directorului în elaborarea politicilor, iar modelele colegiale subliniază importanța lucrului în echipă, modelele de ambiguitate nu pot oferi nimic mai concret decât leadershipul circumstanțial.

Cohen și March (1986 : 91) admit că modelul coșului de gunoi are limitări, în același timp susținându-i importanța pentru multe organizații : „Recunoaștem că niciun sistem real nu poate fi caracterizat astfel. Cu toate acestea, organizațiile simulate manifestă un comportament pe care îl întâlnim uneori în aproape toate organizațiile și în mod frecvent în unele”.

## Concluzie: ambiguitate sau raționalitate?

Modelele de ambiguitate aduc o contribuție valoroasă la teoria managementului și leadershipului educațional. Importanța acordată imprevizibilității organizațiilor este o replică semnificativă la ideea că problemele pot fi rezolvate printr-un proces rațional. Ideea că liderii optează pentru cele mai bune soluții dintr-o gamă de alternative depinde în mod critic de abilitatea acestora de a prevedea consecințele unei anumite acțiuni. Edificiul modelelor formale este afectat prin acceptarea ideii că anumite condiții din unitățile de învățământ ar putea fi mult prea incerte pentru a permite alegerea în cunoștință de cauză a unei soluții dintre alternative.

În realitate însă, instituțiile de educație operează într-un amestec de procese raționale și ambigue. Cu cât sunt mai imprevizibile mediul intern și extern, cu atât mai aplicabilă este metafora ambiguității. După cum afirmă Hoyle și Wallace (2005 : 60), există limitări ale raționalității procesului de implementare „ca urmare a unor ambiguități cognitive, logice, fenomenologice și de control”.

Planificarea dezvoltării, puternic susținută în Anglia în anii 1990, oferă un element rațional managementului unităților de învățământ, deși studiile lui Bennett și al colaboratorilor săi (2000) demonstrează limitările sale într-un climat de ambiguitate și schimbare. Wallace (1991 : 182), spre exemplu, scoate în evidență faptul că școlile au un plan ce trebuie pus în practică într-un climat de incertitudine. „Natura multor inovații externe poate fi supusă schimbării în mod imprevizibil. În acest context mai degrabă frenetic și extrem de ambiguu trebuie să aibă loc planificarea.”

Modelul de ambiguitate are multe de oferit, însă trebuie evaluat alături de perspectiva formală și de alte teorii ale managementului educațional. Singur, nu este suficient de cuprinzător pentru a explica modelele de comportament și evenimentele din educație. Relevanța sa este exagerată de adepți, însă oferă, într-adevăr, perspective valoroase asupra managementului școlilor și colegiilor.

## Bibliografie

- Bell, L. (1980), „The school as an organisation : a re-appraisal”, *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2) : 183-192.
- Bell, L. (1989), „Ambiguity models and secondary schools : a case study”, în T. Bush (ed.), *Managing Education : Theory and Practice*, Buckingham : Open University Press.
- Bennett, N., Crawford, M., Levačić, R., Glover, D., și Earley, P. (2000), „The reality of school development planning in the effective primary school : technicist or guiding plan ?”, *School Leadership and Management*, 20 (3) : 333-351.
- Bolman, L., și Deal, T. (1991), *Reframing Organizations : Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- 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. (2002), *Middle Level Leaders' „Think Piece”*, Nottingham : NCSL.
- Bush, T. (2003), „Theory and practice in educational management”, în T. Bush, M. Coleman și M. Thurlow (eds.), *Leadership and Strategic Management in South African Schools*, Londra : Commonwealth Secretariat.

- Cohen, M.D., și March, J.G. (1986), *Leadership and Ambiguity: The American College President*, Boston, MA : Harvard Business School Press (ediția I, 1974, McGraw-Hill, New York).
- Cohen, M.D., March, J.G., și Olsen, J.P. (1976), „People, problems, solutions and the ambiguity of relevance”, în J.G. March și J.P. Olsen (eds.), *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergen : Universitetsforlaget.
- Enderud, H. (1980), „Administrative leadership in organised anarchies”, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3) : 235-253.
- Gleeson, D., și Shain, F. (1999), „Managing ambiguity : between markets and managerialism – a case study of «middle» managers in further education”, *Sociological Review*, 47 (3) : 461-491.
- Goldspink, C. (2007), „Rethinking educational reform : a loosely-coupled and complex systems perspective”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1) : 27-50.
- Gunter, H. (1997), *Rethinking Education : The Consequences of Jurassic Management*, Londra : Cassell.
- 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.
- Lambert, L. (1995), „New directions in the preparation of educational leaders”, *Thrust for Educational Leadership*, 24 (5) : 6-10.
- Leithwood, K., Jantzi, D., și Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.
- Lumby, J. (2001), *Managing Further Education Colleges : Learning Enterprises*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Levačić, R. (1995), *Local Management of Schools : Analysis and Practice*, Buckingham : Open University Press.
- March, J.G. (1982), „Theories of choice and making decisions”, *Society*, 20 (1). Copyright © by Transaction Inc. Published by permission of Transaction Inc.
- March, J.G., și Olsen, J.P. (1976), „Organisational choice under ambiguity”, în J.G. March și J.P. Olsen (eds.), *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergen : Universitetsforlaget.
- Morgan, G. (1997), *Images of Organisation*, Newbury Park, CA : Sage.
- Morrison, K. (2002), *School Leadership and Complexity Theory*, Londra : Routledge-Falmer.
- Noble, T., și Pym, B. (1970), „Collegial authority and the receding locus of power”, *British Journal of Sociology*, 21 : 431-445.
- Orton, J., și Weick, K. (1990), „Loosely coupled systems : a reconceptualization”, *Academy of Management Review*, 15 (2) : 203-223.
- Sapre, P. (2002), „Realizing the potential of educational management in India”, *Educational Management and Administration*, 30 (1) : 101-108.

- 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.

## 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 la publicarea primei ediții a acestui volum, în 1986. Walker (2010 : 176), spre exemplu, afirmă că „interesul pentru construirea unor culturi [ale învățării] a 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).

Acest citat demonstrează că rolul culturii ar putea fi atât operațional, cât și normativ („au loc sau ar trebui să aibă loc”), precum și că liderii au un rol esențial în influențarea culturii.

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 atâta 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 *împuternicirea* liderilor și acceptarea *responsabilității*.



## Cultura socială

Cea mai mare parte a literaturii legate de componenta culturală a educației are 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 fie evaluate atent. Având în vedere globalizarea educației, diversele aspecte ale culturii 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 unor linii etnocentrice, fiind dominat simțitor de paradigmele și teoriile anglo-americane (...). Frecvent (...) se afirmă că ceea ce funcționează într-o parte a lumii implicit se poate aplica oriunde. Este clar că un factor-cheie care lipsește din dezbaterile pe marginea administrației și leadershipului educațional este contextul (...) contextul este reprezentat de cultura socială și de influența sa mediatoare 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 din urmă”, în timp ce Bush, Qiang și Fang (1998 : 137) evidențiază că „toate teoriile și interpretările practicii trebuie să fie «ancorate» în contextul specific (...) înainte de a putea fi considerate utile”. Southworth (2005 : 77) susține că leadershipul educațional este contextualizat deoarece „locul în care te afli își spune cuvântul cu privire la ceea ce ești ca lider”.

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

Culturile sociale diferă mai ales la nivelul valorilor fundamentale, în timp ce culturile organizaționale se diferențiază mai ales pe palierul mai superficial al practicilor, reflectate în recunoașterea anumitor simboluri, eroi și ritualuri. Acest lucru permite culturilor organizaționale să fie gestionate și schimbate în mod

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 predispuse 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 lui Bush și Qiang (2000) arată că cele mai multe dintre aceste dimensiuni sunt relevante pentru sistemul de educație din China :

- *Puterea este concentrată* în mâinile unui număr limitat de lideri. „Într-un sistem eminentemente 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 domeniul cultural. Potrivit lui Mitchell și Willower (1992 : 6), cultura este „modul de viață al unei colectivități (sau organizații) date, reflectată mai ales în valori, norme, simboluri și tradiții împărtășite”.

Împărtășirea 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 împărtășite*. 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”. Aceste norme de grup permit uneori dezvoltarea unei monoculturi în școală, cu sensuri acceptate de întregul personal – „modul în care facem lucrurile

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 relațiile 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 în echipă” (...). Conform uneia dintre normele acestora, deciziile trebuie să fie un consens funcțional rezultat din puncte de vedere contradictorii (...) exista o distincție clară între interacțiunea dintre membrii din interiorul grupului și interacțiunea 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 cu 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 singura cale de a transmite valori abstracte” (Hoyle, 1986 : 150). Beare, Caldwell și Millikan (1989 : 176) consideră că există trei moduri de a simboliza cultura :

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

Schein (1997 : 248) susține că „riturile și ritualurile [sunt] esențiale în descifrarea și în comunicarea ideilor culturale”. Wallace și Hall (1994 : 29) fac referire la ritualurile din cadrul echipelor de manageri, inclusiv la așezarea acestora în timpul întâlnirilor și la ocaziile sociale organizate pentru ei.

4. Cultura organizațională presupune existența unor *eroi/eroine* care întruchipează 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 nu reușesc adesea să atingă rezultatele propuse. „Unul dintre principalele motive este lipsa, incongruența sau neînțelegerea cadrului cultural” (*ibid.*).

Personalul școlii fie nu reușește să atingă un consens privind scopurile, fie 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 inechitate instituționalizată au fost înlocuite de aderarea deschisă la valorile democrației 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-o cu valorile democratice. Autorul evidențiază dificultățile întâmpinate în schimbarea de la o educație cu caracter segregacionist la un sistem restructurat „de-a lungul liniilor progresiste și democratice” (*ibid.* : 141). Educația a fost un punct 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 de 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 pe cele din districtele rezervate negrilor. Una dintre „armele” majorității de culoare era ca tinerii să „facă grevă” și să demonstreze împotriva politicilor guvernului alb. În mod similar, sindicatele profesorilor erau o componentă importantă a mișcării de eliberare, cadrele didactice lipsind frecvent de la școală pentru a se alătura 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» din «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, au înfruntat dificultăți severe în furnizarea serviciilor profesionale către clienții lor, mai ales din cauza condițiilor inumane din școli. Mulți dintre profesori au fost martori la dezintegrarea liantului social al comunităților în care trăiesc, ceea ce a

după 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 umilința 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 segregacionistă 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).

Clark sugerează că procesul de stabilire a scopurilor ar trebui legat de valorile organizației. Valorile de bază ajută la determinarea viziunii școlii sau a colegiului.



Viziunea este exprimată într-o declarație de misiune care, la rândul ei, duce la scopuri specifice. Acest proces eminentemente 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 formația 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 ar trebui să conducă la o conceptualizare diferită a structurii, bazată pe sensurile împărtășite. Autorul adoptă o perspectivă similară modelelor subiective atunci când abordează problema legăturilor dintre cultură și structură :

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 înzebra 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*

Mediul extern ar putea fi considerat sursa multor valori și convingeri care se unesc pentru a forma cultura școlii. Experiența profesională și specializarea

cadrelor 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 permite 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 întruchipeze 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. Alții vor transmite ideile școlii mai puțin dramatic și vor construi un sens pornind de la elemente de bază : cuvinte, acțiuni, artefacte și locuri (*ibid.* : 155-156).

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 ineficient. 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 :

Câștigul net al forței culturale a leadershipului este de a-i face pe elevi, profesori și pe alții să creadă în munca ce se desfășoară în școală (...). Pe măsură ce alții

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 celorlalți 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 aceștia, menționăm leadershipul etic (Starratt, 2005 ; Stefkovich și Begley, 2007), leadershipul autentic (Begley, 2007), leadershipul spiritual (Woods, 2007) și leadershipul poetic (Deal, 2005).

Sergiovanni (1984b : 10) afirmă că „școlile excelente sunt construite pe valori și convingeri al căror caracter este cultural sau sacru”. Ulterior adaugă

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 leadershipul 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 directori considerați „remarcabili” de inspectorii OFSTED. Autorii observă neconcordanța dintre „viziunea tehnicistă și managerială a leadershipului școlar, operaționalizată de regimul de inspecții al guvernului” și axarea directorilor pe „valori, comunități de învățare și leadership distribuit”. Gold și colaboratorii săi (2003 : 136) concluzionează că directorii din studiul

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 dezbateră 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 oricăruia 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 „împărtășite” 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 manipulative 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 școlile secundare și în colegii pot să funcționeze câteva subculturi în departamente și în alte subunități. Acesta nu este neapărat semnul unei disfuncționalități, având în vedere că o activitate de succes a



departamentului care generează această sub cultură 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 atâta 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 acțiune

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” nu funcționează nici în cazul națiunilor și nici al școlilor.

Recunoașterea că dezvoltarea școlilor trebuie să fie precedată de o schimbare de atitudine este de asemenea salutară și în concordanță cu ideea evocată adesea

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 – întruchipează constructe 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.
- Begley, P. (2007), „Editorial introduction : cross-cultural perspectives on authentic school leadership”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2) : 163-164.

- 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.
- Greenfield, T. (1991), „Re-forming and re-valuing educational administration : whence and when cometh the Phoenix?”, *Educational Management and Administration*, 19 (4) : 200-217.

- 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.
- Steffkovich, 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. (2010), „Building and leading learning cultures”, în T. Bush, L. Bell și D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra: Sage.

- 
- 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.



## Concluzii

### Analiză comparativă a modelelor de management

Cele șase modele de management abordate în această carte reprezintă diferite perspective asupra instituțiilor educaționale. Este ca și cum am privi prin niște ferestre ce ne oferă o imagine a vieții din școli și colegii. Fiecare fereastră oferă observații pertinente cu privire la natura managementului în educație, dar niciuna nu redă tabloul complet. Cele șase abordări sunt analize valide, dar relevanța lor variază în funcție de context. Fiecare eveniment, situație sau problemă poate fi înțeleasă folosind unul sau mai multe dintre aceste modele, dar niciun mod de organizare nu poate fi explicat de o singură abordare. Anumite circumstanțe impun aplicarea unui anumit model, în timp ce un context diferit poate fi corelat cu utilizarea unei teorii total diferite. Nu există o singură perspectivă capabilă să prezinte un cadru total pentru înțelegerea instituțiilor educaționale.

Căutarea unui model atotcuprinzător este simplistă, pentru că niciun model nu poate descrie caracterul complicat al procesului de luare a deciziei în organizații complexe de tipul universităților și colegiilor (...) este convenabil să ai un model unic ce rezumă o lume complicată pentru noi. Ne putem permite să adoptăm un astfel de model dacă nu ne lăsăm orbiți în ceea ce privește trăsăturile importante ale organizației (Baldrige *et al.*, 1978 : 28).

Modelele formale au dominat etapele timpurii ale dezvoltării teoriei asupra managementului educațional. Structura formală, înțelepciunea în luarea deciziilor și conducerea „de sus în jos” au fost considerate concepte centrale ale managementului eficient și s-a acordat o atenție sporită rafinării acestor procese pentru creșterea eficienței. Totuși, începând cu anii 1970, s-a conștientizat treptat faptul că modelele formale sunt, „în cel mai bun caz, parțiale și, în cel mai rău caz, au extrem de multe neajunsuri” (Chapman, 1993 : 215).

Celelalte cinci modele prezentate în acest volum au fost elaborate ca răspuns la punctele slabe percepute în raport cu așa-numita „teorie convențională”. Ele

au demonstrat limitările modelelor formale și au generat conceptualizări alternative care furnizează descrieri diferite ale managementului școlii sau colegiului. Toate aceste modele mai recente sunt valide, însă la fel de parțiale ca și perspectiva dominantă care se încearcă a fi înlocuită. Teoria este mai generală și, explorând diferitele dimensiuni ale managementului, puterea sa explicativă este mai mare decât cea oferită de un singur model :

Punctele de vedere tradiționale (...) domină încă înțelegerea teoriei, cercetarea și practica administrativă, dar acum există alternative sistematice ale acestei abordări. Prin urmare, administrația educațională este acum mult mai bogată, mai diversă și mai complexă sub aspect teoretic decât oricând în scurta sa istorie (Evers și Lakomski, 1991 : 99).

Cele șase modele prezentate în această carte sunt categorii largi, cuprinzând o varietate de perspective diferite cu privire la managementul în educație. Fiecare dintre ele are elemente care generează un „șoc al recunoașterii” și par a fi componente esențiale ale teoriei.

Modelele colegiale sunt atractive pentru că susțin participarea profesorilor în procesul de luare a deciziilor. Experiența autorului în învățământul postuniversitar și în calitate de consultant sugerează că cele mai multe persoane cu funcții de conducere aspiră la colegialitate, o afirmație care trece rareori testul unei examinări riguroase. Cadrul colegial oferă prea frecvent contextul pentru activitatea politică sau pentru procesul de decizie „de sus în jos”.

Modelul cultural insistă asupra valorilor și credințelor, iar teoreticienii subiectivi evidențiază importanța înțeleșurilor individuale, care apar ca fiind plauzibile și etice în egală măsură. Totuși, în practică, acest lucru poate conduce la manipulare, întrucât liderii încearcă să-și impună valorile.

Complexitatea tot mai mare a contextului educațional pare să confirme modelul de ambiguitate, care pune accent pe turbulență și anarhie. Totuși, această abordare oferă puține instrucțiuni pentru activitatea managerială și duce la perspectiva că „trebuie să existe o soluție mai bună”.

Cele șase modele diferă prin dimensiuni cruciale, dar, considerate împreună, pot oferi un tablou comprehensiv al naturii managementului în instituțiile educaționale. Pe parcursul cărții, au fost descrise patru aspecte centrale ale managementului :

- obiective ;
- structură organizațională ;
- mediul extern ;
- leadership.



Recapitularea acestor teme constituie elementul central al unei analize comparative a celor șase modele.

### *Obiective*

Există diferențe semnificative între asumțiile referitoare la *obiectivele* organizațiilor educaționale. În modelele formale, obiectivele sunt stabilite la nivel instituțional. Scopurile sunt determinate de personalul senior, participarea celorlalți profesori fiind considerată implicită. Activitățile școlilor și colegiilor sunt evaluate în lumina acestor scopuri oficiale.

Susținătorii modelelor colegiale consideră că toți membrii unei organizații sunt de acord în privința obiectivelor sale. Aceste abordări pleacă de la premisa armoniei, conform căreia este întotdeauna posibil ca personalul să ajungă la un acord pe baza valorilor comune. Contrar perspectivelor formale, scopurile nu sunt impuse de sus, ci decurg dintr-un proces participativ.

Modelele politice diferă atât de perspectivele formale, cât și de cele colegiale prin faptul că evidențiază obiectivele subunităților sau departamentelor în defavoarea scopurilor instituției. Conflictul poate să apară acolo unde grupurile încearcă să-și promoveze propriile ținte. Scopurile sunt instabile pe măsură ce subunitățile se angajează în negocieri, iar alianțele se fac și se desfac.

Modelele subiective pun accentul pe scopurile individuale în detrimentul celor instituționale sau de grup. Conceptul de obiective organizaționale este înlocuit de ideea conform căreia indivizii au obiective personale. Școlile și colegiile sunt considerate creații subiective ale oamenilor care fac parte din ele și singura realitate constă în percepțiile lor individuale asupra organizației. Scopurile atribuite organizațiilor sunt considerate a fi obiectivele celor mai puternici indivizi din cadrul lor.

Teoreticienii modelelor de ambiguitate afirmă că scopurile sunt problematice. În timp ce, din alte perspective, obiectivele sunt clare la nivel instituțional, de grup sau individual, în abordarea specifică ambiguității scopurile sunt opace. Se consideră de asemenea că obiectivele nu sunt un ghid de conduită fiabil. În acest sens, este o greșeală să privim politicile sau evenimentele drept un corolar al scopurilor instituțiilor.

În cadrul modelelor culturale, scopurile sunt o expresie a culturii organizației. Descrierea scopurilor și punerea lor în practică ajută la consolidarea credințelor instituției. Valorile centrale contribuie la determinarea viziunii școlii sau colegiului. Această viziune este exprimată în declarația de misiune care la rândul său generează obiective specifice.

## *Structura organizațională*

Noțiunea de *structură organizațională* are înțelesuri diferite în funcție de perspectiva ce stă la baza analizei sale. Modelele formale și colegiale percep structurile ca realități obiective. Indivizii dețin poziții bine definite în cadrul organizației și se consideră că relațiile de muncă sunt puternic influențate de aceste poziții oficiale. Modelele formale tratează structurile ca fiind ierarhice, caracterizate de un proces „de sus în jos” în luarea a deciziilor. În modelele colegiale se pleacă de la premisa că structurile sunt laterale și că le oferă tuturor membrilor dreptul de a participa la procesul de luare a deciziilor.

Modelele politice prezintă structura ca pe un element instabil și conflictual al instituției. Se consideră că designul structurii reflectă interesele grupurilor și persoanelor dominante din cadrul școlii sau colegiului. Comisiile sau echipele de lucru pot fi cadrul în care apar conflictele între grupurile de interese preocupate să promoveze obiectivele propriilor politici.

Modelele subiective privesc structura organizațională ca pe un concept fluid ce reiese din relațiile dintre indivizi, mai degrabă decât ca pe un cadru stabilit care constrânge comportamentul membrilor săi. Accentul cade pe participanți, și nu pe rolurile acestora. Interacțiunea dintre membrii organizației este reflectată la nivelul structurii, care este validă doar atât timp cât reprezintă aceste relații în mod corect.

Modelele de ambiguitate consideră că structura organizațională este problematică din cauza naturii incerte a relațiilor dintre subunitățile slab interconectate. Există posibilitatea să nu fie clar care grup are puterea să determine rezultatele. Comisiile și echipele de lucru sunt caracterizate de participarea inconsecventă a membrilor lor. Prezența este variabilă și deciziile pot fi compromise de absența anumitor indivizi, care pot contesta rezultatele în alte ocazii.

În modelele culturale structura este considerată manifestarea fizică a culturii organizaționale. Valorile și credințele instituției sunt exprimate în tiparul rolurilor și relațiilor stabilite de școală sau colegiu. Comisiile și ședințele pe departamente și ale întregului personal oferă oportunități pentru enunțarea și consolidarea culturii organizaționale.

## *Mediul extern*

Legăturile cu grupurile externe dobândesc o importanță tot mai mare în contextul instituțiilor educaționale în vederea supraviețuirii și prosperității acestora. Legăturile cu *mediul extern* sunt descrise în maniere foarte diverse

în modele diferite. Unele dintre abordările formale tind să considere că școlile și colegiile sunt „sisteme închise”, relativ impenetrabile pentru influențele interne. Alte teorii formale descriu organizațiile educaționale ca fiind „sisteme deschise” ce răspund nevoilor comunităților și construiesc o imagine pozitivă pentru a atrage noi clienți.

Modelele colegiale tind să fie inadecvate pentru explicarea relațiilor cu mediul extern. Se consideră că politica se stabilește într-un cadru participativ care poate face dificilă localizarea responsabilității cu privire la luarea deciziilor. Șefii pot fi considerați responsabili pentru rezultatele care nu se bucură de sprijinul lor personal, o poziție greu de susținut atât pentru lider, cât și pentru grupul extern. Abordările colegiale minimalizează această dificultate presupunând nerealist că directorii sunt întotdeauna de acord cu deciziile. În practică, directorii trebuie să împace așteptările colegilor lor de breaslă și cerințele susținătorilor externi ai școlii.

Modelele politice tind să descrie relațiile cu mediul extern ca fiind instabile. Entitățile externe sunt considerate grupuri de interese, care pot participa în procesul complex de negociere ce caracterizează procesul de luare a deciziilor. Grupurile interne și cele externe pot forma alianțe care să exercite presiuni pentru adoptarea anumitor politici. Interacțiunea cu mediul este văzută ca un aspect central al unui proces de luare a deciziilor, în esență politic.

Modelele subiective tratează mediul extern ca o sursă primară a înțeleșurilor atribuite evenimentelor de persoanele din cadrul organizației. Se consideră că indivizii interpretează situațiile în maniere diferite și aceste variații ale semnificațiilor sunt atribuite parțial diferitelor influențe externe asupra participanților.

Modelele de ambiguitate consideră mediul extern o sursă de incertitudine care contribuie la impredictabilitatea organizațiilor. Semnalele din partea grupurilor externe sunt adesea neclare și contradictorii, creând confuzie în școli și colegii. Interpretarea mesajelor din cadrul unui mediu turbulent poate fi dificilă, aducând un plus de ambiguitate procesului de luare a deciziilor.

Modelele culturale privesc mediul extern ca o sursă a multor valori și credințe care converg pentru a forma cultura școlii sau a colegiului. Pregătirea profesională și experiența cadrelor didactice generează valorile educaționale care pot duce la dezvoltarea unei culturi comune. Totuși, există de asemenea posibilitatea ca interesele externe divergente, profesionale sau personale, ale cadrelor didactice sau ale altor categorii de personal să creeze mai multe culturi.

## Leadership

Stilurile percepute de *leadership* reflectă inevitabil trăsăturile particulare ale diferitelor modele de management. În cadrul perspectivelor formale, se consideră că liderul oficial are rolul principal în stabilirea scopurilor, luarea deciziilor și formularea politicilor. Directorii sunt situați în vârful ierarhiei și recunoscuți ca lideri atât în interiorul, cât și în afara instituției. Liderul pozițional este considerat a fi cea mai puternică persoană din organizație.

Modelele colegiale afirmă că politicile decurg dintr-un proces complex de dezbateri la nivelul comisiilor și în alte contexte formale și informale. Influența este distribuită în cadrul instituției și liderul este un participant ca oricare alt coleg în procesul de luare a deciziei. Se presupune că directorii au responsabilitatea primară în promovarea consensului între colegii de breaslă. O abordare ierarhică este privită ca nepotrivită pentru organizațiile participative și liderul este descris ca fiind *primus inter pares*.

În contextul modelelor politice, liderii sunt participanți activi în procesul de negociere ce caracterizează procesul de luare a deciziei în cadrul organizațiilor. Directorii dețin resurse semnificative de putere pe care sunt capabili să le utilizeze în susținerea propriilor interese și obiective. Totodată, liderii pot deveni mediatori ai grupurilor pentru a dezvolta rezultate acceptabile la nivel de politici.

Modelele subiective reduc importanța conceptului de leadership, preferând să insiste asupra atributelor personale ale indivizilor, și nu pe pozițiile lor oficiale în cadrul organizației. Toți participanții, inclusiv liderii, au propriile valori și obiective care influențează propria interpretare a evenimentelor. Directorii pot fi capabili să exercite control asupra colegilor enunțând politicile instituționale alături de interesele personale și solicitând acordul membrilor personalului în raport cu aceste interpretări.

Modelele de ambiguitate insistă asupra incertitudinii legate de lideri și de dificultățile asociate cu managementul impredictibilității. Există două abordări cu privire la cea mai potrivită strategie de leadership pentru condițiile ambiguității. Prima implică participarea activă, cu liderul angajat în diferite mașinații tactice, o abordare similară celei asumate în modelele politice. Alternativa presupune adoptarea unui stil neimplicat, cu accent pe problemele personale și structurale. Aici liderul stabilește cadrul pentru luarea deciziilor, dar evită implicarea în procesul de elaborare a politicilor.

În cazul modelelor culturale, liderul organizației are principala responsabilitate pentru dezvoltarea și susținerea culturii sale. Directorii au propriile valori și credințe dobândite pe parcursul mai multor ani de practică profesională de

succes și acestea pot deveni axa culturii instituționale. Există așteptarea ca liderii să comunice valorile și credințele centrale ale organizației atât susținătorilor interni, cât și celor externi. Promovarea și menținerea culturii sunt privite ca trăsături centrale ale leadershipului eficient.

Cele șase perspective diferă în mod semnificativ sub raportul manierei în care tratează diferitele componente ale managementului instituțional, incluzând obiectivele, structura, mediul extern și leadershipul. Trăsăturile majore ale celor șase modele sunt comparate și legate de modelele de leadership în tabelul 9.1.

## Analiză comparativă a modelelor de leadership

Leadershipul poate fi înțeles ca un proces de influență bazat pe valori și credințe clare și conducând spre o „viziune” a școlii. Viziunea este articulată de liderii care caută să câștige implicarea angajaților și susținătorilor în vederea unui viitor mai bun al școlii, pentru elevi și pentru toți cei interesați.

Fiecare dintre modelele de leadership discutate în această carte este parțial. În acest sens, sunt foarte similare modelele de management. Ele oferă perspective distincte, dar unidimensionale cu privire la leadershipul în școli. Sergiovanni (1984 : 6) adaugă că de multe ori „teoria și practica referitoare la leadership oferă o viziune limitată, ce insistă excesiv asupra unor aspecte ale leadershipului și le exclude pe altele”.

Cele 10 modele, adaptate după Leithwood, Jantzi și Steinbach (1999) și Bush și Glover (2002), sugerează că noțiunile referitoare la leadershipul școlar sunt complexe și diverse. Ele oferă cadre normative clare prin care leadershipul poate fi înțeles, dar aceste constructe au fundamente empirice insuficiente. Sunt totodată distincții artificiale sau „tipuri ideale”, fiindcă cei mai mulți lideri de succes tind să abordeze toate sau o mare parte dintre aceste modele în munca lor. Față de ediția anterioară a acestei cărți, „leadershipul distribuit” a fost adăugat spre analiză (vezi capitolul 4). Acest model a câștigat teren parțial ca reacție la inadvertențele percepute referitor la leadershipul singular sau „eroic”. De asemenea, modelul servește pentru a ilustra fluiditatea conceptelor legate de leadership pe care teoreticienii le folosesc pentru a găsi noi maniere de a explica fenomenul sau pentru a elabora judecăți normative despre felul cum școala *ar trebui* să fie condusă.

Hallinger (1992) oferă o perspectivă utilă, deși învechită, cu privire la trei dintre cele mai importante modele : managerial, al instruirii și transformațional. El susține că s-a produs o schimbare în așteptările directorilor americani care poate fi explicată pe baza concepțiilor noi cu privire la leadershipul școlar.

Tabelul 9.1. Compararea modelelor de management

Elemente de management	Model					Cultural
	Formal	Colegial	Politic	Subiectiv	De ambiguitate	
Nivelul la care sunt determinate scopurile	Instituțional	Instituțional	Subunitate	Individual	Neclear	Instituțional sau al subunității
Procesul prin care sunt determinate scopurile	Stabilit de lideri	Acord	Conflict	Problematic Poate fi impus de lideri	Imprevizibil	Bazat pe valori colective
Relația dintre obiective și decizii	Decizii bazate pe obiective	Decizii bazate pe obiective stabilite de comun acord	Decizii bazate pe obiective ale coalițiilor dominante	Comportament individual bazat pe obiective personale	Decizii fără legătură cu obiectivele	Decizii bazate pe obiectivele organizației sau ale subunităților sale
Natura procesului de decizie	Rațional	Colegial	Politic	Personal	„Coșul de gunoi”	Rațională într-un cadru al valorilor
Natura structurii	Realitate obiectivă ierarhică	Realitate obiectivă Laterală	Cadrul subunității	Construită pe baza interacțiunii umane	Problematică	Manifestare fizică a culturii
Legăturile cu mediul extern	Pot fi „închise” sau „deschise” Director responsabil	Responsabilitate umbră de procesul decizional comun	Structuri externe instabile, descrise ca grupuri de interese	Sursa semnificațiilor individuale	Sursă de incertitudine	Sursă a valorilor și credințelor
Stilul de leadership	Directorul stabilește scopurile și inițiază politicile	Directorul încearcă să promoveze consensul	Directorul este atât participant, cât și mediator	Problematic Poate fi perceput ca formă de control	Poate fi tactic sau neimplicat	Simbolic
Model de leadership aferent	Managerial	Transformațional Participativ Distribuit	Tranzacțional	Postmodern Emoțional	Circumstanțial	Moral

Notă : Tabelul 9.1 prezintă anumite similitudină cu reprezentarea tabelară cu cinci modele a lui Cutthbert (1984), pe baza criteriilor de la p. 48.

Cele trei faze sunt :

1. *Managerială*. În anii 1960 și 1970, directorii au început să fie priviți ca agenți ai schimbării pentru inițiativele guvernamentale :

Aceste programe categoriale și reformele curriculare au reprezentat inovații concepute și introduse de creatorii de politici din afara școlii (...) rolul directorului, deși aparent crucial, a fost limitat la coordonarea implementării unei soluții divizate extern pentru a rezolva o problemă socială sau educațională (Hallinger, 1992 : 36).

2. *Instrucțională*. La mijlocul anilor 1980, accentul a fost mutat pe „noua ortodoxie” a leadershipului instruirii. „Liderul procesului de instruire a fost văzut ca sursa primară de cunoaștere pentru dezvoltarea programului educațional al școlii” (*ibid.* : 37).

Așa cum am spus și mai devreme, acest model se referă în primul rând la direcție, și nu la procesul de influență. Această perspectivă este reflectată în două critici contemporane ale leadershipului instruirii :

- a. o inabilitate „de a documenta procesele prin care liderii și-au ajutat școlile pentru a deveni eficiente din punctul de vedere al instruirii” (*ibid.* : 37-38) ;
  - b. directorii nu au avut „capacități de leadership al instruirii necesare pentru îmbunătățirea semnificativă a școlii” (*ibid.* : 38).
3. *Transformațională*. În anii 1990 a apărut o nouă concepție cu privire la leadership bazată pe presupunerea că școlile au devenit „unitatea responsabilă de inițierea schimbării, nu doar de implementarea schimbării concepute de alții” (*ibid.* : 40). Acest lucru a condus la noțiunea de leadership transformațional, în contextul în care directorii au căutat sprijinul profesorilor și al altor părți interesate, invitându-i să participe la procesul de identificare și adresare a priorităților școlii.

Hallinger (1992) afirmă că leadershipul instruirii nu trebuie să devină rolul predominant al directorilor : „Liderii legitimi ai procesului de instruire (...) trebuie să fie profesorii. Iar directorii trebuie să fie lideri ai liderilor : persoane care dezvoltă leadershipul instruirii în profesorii lor” (*ibid.* : 41). În acest scop, leadershipul transformațional este vehiculul necesar pentru promovarea și dezvoltarea capacităților de leadership al instruirii la profesori și la acei lideri responsabili direcți de promovarea învățării.

Distincția lui Hallinger (1992) oferă un punct de plecare pentru evaluarea leadershipului școlar al secolului al XXI-lea, începând cu o prezentare generală a celor 10 modele de leadership.

### *Leadershipul managerial*

Leadershipul managerial este analog modelelor formale ale managementului. Acesta a fost discreditat și respins din cauză că a fost considerat limitat și tehnicist, dar este o componentă esențială a leadershipului de succes, asigurând implementarea viziunii și strategiei școlii. După ce misiunea și viziunea au fost definite, după ce obiectivele au fost stabilite, acestea trebuie convertite în management strategic și operațional. Faza de implementare a procesului de luare a deciziilor este la fel de crucială ca și dezvoltarea viziunii școlii. Managementul fără viziune este, pe bună dreptate, criticat ca fiind „managerialist”, dar viziunea fără o bună implementare generează frustrare. Leadershipul managerial este o parte vitală a arsenalului oricărui director de succes.

### *Leadershipul instruirii*

Leadershipul instruirii este diferit de celelalte modele, fiind centrat pe direcție, și nu pe procesul de leadership. Așa cum se sugerează în capitolul 1, există o emfază clară cu privire la scopul educației și modelul leadershipului instruirii accentuează nevoia de centrare pe predare și învățare ca scopuri primordiale ale instituțiilor educaționale. Acest model a fost susținut de English National College, care l-a inclus între cele 10 propuneri de leadership (NCSL, 2001), dar are două puncte slabe majore :

- Subestimează celelalte scopuri importante ale educației, inclusiv bunăstarea elevilor, socializarea și procesul de dezvoltare a tinerilor și de transformare a acestora în adulți responsabili. De asemenea, diminuează importanța aspectelor mai puțin academice ale educației, inclusiv sportul, teatrul și muzica.
- Spune puține lucruri despre procesul prin care trebuie dezvoltat leadershipul instruirii. Se axează mai mult pe „ce” și mai puțin pe „cum” vizavi de leadershipul educațional. În acest sens, modelul este limitat și parțial.

### *Leadershipul transformațional*

Leadershipul transformațional este în vogă și se află în acord perfect cu accentul pus în prezent pe viziune ca dimensiune centrală a leadershipului. Așteptările în ceea ce îi privește pe liderii de succes implică angajarea personalului și a altor persoane interesate pentru a produce niveluri mai înalte de implicare în atingerea obiectivelor organizației care sunt legate de viziune. Așa cum sugerează Miller



și Miller (2001 : 182), „prin procesul de transformare, motivele liderului și ale adepților se contopesc”.

Există dovezi care sugerează că leadershipul transformațional este eficient în îmbunătățirea rezultatelor elevilor (Leithwood, 1994), dar acest model are două limite majore :

- Poate fi folosit ca vehicul pentru manipularea sau controlul profesorilor, care sunt solicitați să susțină „viziunea” și scopurile liderului.
- În Anglia, guvernul folosește limbajul transformării, dar se referă la implementarea politicilor stabilite la nivel central, nu la identificarea și aderarea la viziunea și scopurile definite la nivel de școală.

### *Leadershipul participativ*

Leadershipul participativ este un model atractiv, pentru că pare să le ofere profesorilor și altor persoane interesate posibilitatea de a se implica în procesul de luare a deciziilor. A fost abordarea preferată sub raport normativ la sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea și poate fi descrisă ca fiind împărtășită, colaborativă, colegială și participativă în același timp. Modelul poate fi manifestat în procesul colectiv de luare a deciziilor și/sau în delegarea responsabilității pentru luarea deciziilor către anumiți indivizi sau grupuri.

Acest model are șanse să fie eficient în creșterea nivelului de implicare a participanților și în dezvoltarea muncii în echipă, dar prețul acestuia poate fi creșterea timpului alocat fiecărui acord și pot apărea dificultăți pentru liderul formal, care rămâne responsabil pentru deciziile stabilite pe baza unui proces colectiv.

### *Leadershipul distribuit*

Leadershipul distribuit a devenit modelul de leadership preferat în secolul al XXI-lea, înlocuind colegialitatea ca abordare preferată. Unul dintre susținătorii săi de marcă (Harris, 2010) afirmă că aceasta este una dintre cele mai influente idei care apare în contextul leadershipului educațional. Poate fi diferențiat de multe alte modele prin centrarea pe leadershipul colectiv, în defavoarea celui singular. Gronn (2010) se referă la o schimbare normativă „de la eroic la distribuit”, dar în același timp avertizează că leadershipul distribuit nu echivalează neapărat cu o diminuare a rolului directorului. Un studiu important semnat de Leithwood și colaboratorii săi (2006) cu privire la impactul leadershipului școlar a condus la o afirmație bazată pe dovezi conform căreia leadershipul are o influență mai

mare asupra școlilor și elevilor atunci când este larg distribuit. Modelul „hibrid” de leadership al lui Gronn poate oferi posibilitatea de a îmbina cele mai bune aspecte ale abordărilor individuale și distribuite.

### *Leadershipul tranzacțional*

În cadrul leadershipului tranzacțional, relațiile cu profesorii și cu alte părți interesate sunt bazate pe un proces de schimb. Liderii oferă mai degrabă recompense sau stimulente adeptilor decât să caute să le consolideze gradul de implicare sau motivație, ca în cazul modelelor transformaționale. La nivel elementar, modelul este demonstrat în contractele de muncă în care termenii și condițiile de muncă sunt articulate și structura recompenselor și proceselor este clarificată. În contextul managementului de zi cu zi, directorii pot oferi stimulente, cum ar fi promovări sau creșteri salariale discreționare, pentru a convinge personalul să le susțină planurile sau să preia anumite sarcini.

Principala limită a modelului tranzacțional se referă la faptul că schimbul este adesea pe termen scurt și limitat de o chestiune specifică de moment. Nu are un impact mai mare asupra comportamentului profesorului sau a rezultatelor școlare. Leadershipul tranzacțional nu generează atașament pe termen lung față de valorile și viziunea promovate de liderii școlii.

### *Leadershipul postmodern*

Leadershipul postmodern este foarte similar modelului subiectiv al managementului în ceea ce privește centrarea mai degrabă pe percepțiile individuale multiple, și nu pe realitatea „obiectivă”. Pot exista atâtea semnificații câte persoane în organizație, puterea fiind distribuită în școală și nu rezervată exclusiv liderului formal. Fiecare participant are o perspectivă unică asupra instituției. Nu există un adevăr absolut, doar un set de percepții individuale. Există viziuni multiple și diverse semnificații culturale în locul unei viziuni singulare enunțate de lideri.

Principala limitare a acestui model, la fel ca în cazul perspectivei subiective paralele, este că oferă puține direcții pentru acțiunea de leadership. Contribuția sa principală la teoria referitoare la leadership este centrarea pe percepțiile individuale și accentul pe nevoia de a-i trata pe oameni individual, și nu ca parte a unui grup nediferențiat.

### *Leadershipul emoțional*

Leadershipul emoțional se aseamănă cu modelul subiectiv prin faptul că se referă la motivația și interpretarea individuală a evenimentelor. Crawford (2009) arată că emoția este construită social și insistă asupra importanței interpretărilor individuale a evenimentelor și situațiilor : „Percepția este realitate”. Autoarea mai notează că „leadershipul educațional nu poate funcționa fără emoție” (*ibid.* : 164). Trăsătura distinctivă a leadershipului emoțional este preocuparea față de sentimente mai mult decât față de fapte, recunoscând că abordările raționale, inerente modelelor formale, nu explică pe deplin modul în care directorii, de exemplu, pun în practică rolul de lider.

### *Leadershipul circumstanțial*

Leadershipul circumstanțial confirmă natura diversă a contextelor școlare și avantajele adaptării stilurilor de leadership la situația particulară în loc să adopte o atitudine de tipul „aceeași abordare pentru orice context”. Așa cum sugerează Leithwood, Jantzi și Steinbach (1999 : 15), „important este modul în care liderii răspund la circumstanțele sau problemele organizaționale unice”. Contextul educațional este prea complex și imprevizibil pentru o abordare unică de leadership ce poate fi adoptată pentru orice eveniment sau problemă. Dat fiind mediul turbulent, liderii trebuie să fie capabili să evalueze situația și să adopte răspunsul cel mai potrivit.

Astfel, leadershipul circumstanțial nu este un singur model, ci reprezintă o manieră de răspuns ce necesită o diagnoză eficientă urmată de selecția atentă a celui mai potrivit stil de leadership. Procesul este analog selecției crosei potrivite pentru fiecare lovitură la golf sau ținuta corespunzătoare pentru fiecare ocazie. Este mai degrabă pragmatic decât principial și poate fi criticat pentru că nu are un sentiment clar al „imaginii de ansamblu”.

### *Leadershipul moral*

Leadershipul moral este bazat pe valorile, credințele și etica liderilor înșiși. Există așteptarea ca liderii să opereze pe baza a ceea ce este „bine” sau „corect”. Are caracteristici similare leadershipului transformațional în ceea ce privește accentul pe creșterea atașamentului adepților, dar elementul său distinctiv este centrarea pe valorile și scopurile morale. Liderii trebuie să se comporte cu integritate, să dezvolte și să susțină scopuri bazate pe valori explicite. Un astfel de leadership poate fi identificat în școlile religioase, în

cadrul cărora valorile sunt esențialmente spirituale, sau pot fi produsul formării și experienței liderului. Principala dificultate apare atunci când personalul și celelalte părți interesate nu susțin valorile liderilor. Există posibilitatea să provoace disconfort persoanelor implicate și pot genera dezacorduri în cadrul școlii.

## Aplicarea modelelor în cadrul școlilor și colegiilor

Cele șase modele de management reprezintă abordări distincte din punct de vedere conceptual cu privire la managementul instituțiilor educaționale. În mod similar, cele 10 modele ilustrează abordări diferite ale leadershipului educațional. Totuși, așa cum am văzut, rar se întâmplă ca o singură teorie să surprindă realitatea leadershipului sau managementului specific fiecărei școli sau fiecărui colegiu. Aspecte ale mai multor perspective sunt prezente în diferite proporții în cadrul fiecărei instituții. Aplicabilitatea fiecărei abordări poate varia în funcție de eveniment, de situație și de participanți. Validitatea diverselor modele depinde de asemenea de cinci considerații ce se întrepătrund :

1. dimensiunea instituției ;
2. structura organizațională ;
3. timpul disponibil pentru management ;
4. disponibilitatea resurselor ;
5. mediul extern.

În primul rând, vom analiza impactul dimensiunii instituționale :

1. *Dimensiunea instituției* are o influență importantă asupra naturii structurii și procesului de management. O școală primară mică, cu doi profesori, operează cu siguranță în mod diferit comparativ cu un colegiu mare cu specializări multiple. Cei doi profesori ai școlii primare vor determina politicile prin acord informal, în timp ce directorul este recunoscut ca fiind liderul oficial de către persoanele și grupurile externe. Putem privi managementul unor astfel de școli ca fiind bazat pe elemente ce aparțin în egală măsură modelelor colegial și formal.

În instituțiile mari și complexe, cum ar fi colegiile și cele mai multe dintre școlile secundare, există numeroase puncte de decizie ce conduc la dezvoltarea unor centre alternative de putere. Cadrele didactice pot fi loiale în primul rând disciplinei pe care o predau și departamentului din care fac parte.

Aceste subunități concurează pentru resursele necesare afirmării propriilor obiective într-un proces încapsulat de modelul politic. În anumite circumstanțe, situația poate fi atât de fluidă, încât perspectiva ambiguității pare a fi cea potrivită.

Dimensiunea poate fi de asemenea un factor ce influențează stilurile de leadership. Este mai ușor să adopți o abordare participativă și să distribuie leadershipul în organizații mai mici în timp ce leadershipul managerial este un element esențial în școlile mai mari și în colegii. Este corect să fii sensibil la semnificațiile individuale în școlile mai mici, abordând modelul postmodern și dimensiunea emoțională, mai proeminentă în astfel de contexte. Abordările tranzacționale au șanse să fie utile în instituțiile mari, în care liderii pot fi puși în situația de a negocia cu personalul fie individual, fie în grup. Modelele de leadership transformațional și moral sunt aplicabile atât în organizațiile mari, cât și în cele mici, deși asigurarea adeziunii adeptilor poate fi mai facilă în unitățile mai mici.

2. Natura *structurii organizaționale* poate avea un impact semnificativ asupra managementului școlii sau colegiului. Directorii care stabilesc mecanisme participative pot fi motivați de dorința de a-i implica pe colegii de breaslă în procesul de luare a deciziei. Atunci, intenția este de a crea un cadru colegial pentru elaborarea politicilor și pentru conducerea de tip participativ. Totuși, introducerea comisiilor și echipelor de lucru generează mai multe puncte focale pentru conduită politică și leadership tranzacțional. Grupurile de interese caută reprezentări ale acestor formațiuni, se angajează în negocieri și încearcă să construiască așa-numite alianțe pentru a facilita obținerea de rezultate favorabile.

Stilurile de leadership pot fi influențate de asemenea de structura organizațională, deși liderii au puterea de a modifica structura pentru a-și atinge propriile obiective în materie de politici. De exemplu, comisiile și echipele de lucru pot fi restructurate pentru a asigura o centrare mai mare pe predare și învățare, o strategie care concordă cu modelul de leadership al instruirii. Leadershipul distribuit poate fi privit independent de structura formală, întrucât are legătură mai degrabă cu expertiza participanților decât cu poziția lor oficială.

3. Natura procesului de leadership și de management depinde de  *timpul disponibil pentru management*. Participanții diferă sub raportul timpului pe care pot și doresc să-l aloce aspectelor organizaționale și manageriale ale muncii lor. Timpul limitat este o problemă majoră pentru profesorii din școlile primare și secundare din Anglia, în ciuda alocării a 10% din timp

pentru PPE (planificare, pregătire și evaluare). Problema îi afectează și pe șefii de comisii din școlile secundare din Anglia (Wise și Bush, 1999). Timpul limitat disponibil pentru management poate servi la consolidarea leadershipului „de sus în jos”, asociat modelului formal și leadershipului managerial. Acesta exacerbează de asemenea participarea fluctuantă în procesul de luare a deciziilor, care este una dintre caracteristicile centrale ale modelului ambiguității.

4. *Disponibilitatea resurselor* poate juca un rol în determinarea relevanței diferitelor modele. În perioade de expansiune, poate fi posibilă adoptarea unei abordări raționale cu privire la distribuirea resurselor sau la încrederea în sprijinul colegial. Când fondurile sunt limitate, departamentele se pot confrunta cu reducerea resurselor umane sau materiale, precum cărțile sau echipamentele. În aceste circumstanțe, unitățile se vor vedea nevoite să-și apere interesele. Comisiile și echipele de lucru pot începe să semene cu arenele politice, în timp ce subunitățile caută să-și însușească resursele existente. Simkins (1998) arată cum modelele politice și leadershipul tranzacțional au șanse să se dezvolte atunci când se decide alocarea resurselor :

Managementul resurselor este (...) un proces micropolitic, oferind o arenă în cadrul căreia participanții concurează pentru resursele care le sunt necesare pentru dezvoltarea unor programe de activitate ce pun în practică valorile lor, le promovează interesele și îi ajută să aducă legitimitate activităților în care sunt angajați (*ibid.* : 71).

5. *Mediul extern* influențează în mod inevitabil procesul de management din cadrul școlilor și colegiilor. În multe țări, trecerea la managementul autonom înseamnă că școlile și colegiile trebuie să răspundă semnalelor primite din partea mediului extern, dacă doresc să se dezvolte. Hoy și Miskel (1987 : 103) insistă asupra legăturilor dintre mediu și managementul școlar : „Apariția teoriei din ultimele decenii cu privire la sistemele deschise a subliniat importanța mediului extern asupra structurilor interne și proceselor specifice școlii”.

În perioadele de relativă stabilitate, organizațiile pot fi capabile să adopte abordări formale sau colegiale. Acest lucru poate fi adevărat în cazul instituțiilor cu reputație bună ; acestea pot avea clientela asigurată și pot fi izolate de turbulențele mediului. Totuși, nivelurile fluctuante de recrutare din multe școli și colegii presupun nevoi imprevizibile de fonduri, cu implicații evidente pentru angajarea de personal și alte resurse reale. Modelul ambiguității este mai proeminent într-un asemenea climat instabil și liderii pot fi nevoiți să adopte o abordare circumstanțială.

În timp ce aceste probleme exercită o influență importantă asupra structurii și procesului de management, este rareori potrivit să etichetăm o școală sau un colegiu ca fiind caracterizat de un model singular. Mai curând, putem afirma că elemente din numeroase sau din toate modelele pot fi găsite în aproape toate organizațiile. În oricare instituție, anumite modele pot fi reprezentate mai bine decât altele, dar este vorba despre o semnificație relativă, și nu absolută.

Această precauție este importantă, dar este posibil să concluzionăm că școlile mici pot deține cele mai multe dintre caracteristicile organizațiilor formale sau colegiale, în special în perioadele de stabilitate, și sunt capabile să opereze cu un amestec de leadership transformațional, participativ, distribuit și managerial. Colegiile mari, multifuncționale, care trec prin schimbări rapide, pot manifesta multe dintre trăsăturile teoriilor politice și ale ambiguității și liderii pot adopta modele tranzacționale și circumstanțiale. Multe școli secundare prezintă elemente din toate aceste modele, a căror semnificație variază de la o perioadă la alta în acord cu specificul activității, cu natura și cu nivelul de participare. Adepții modelelor subiective și culturale și abordările leadershipului postmodern și moral ar adăuga că o influență majoră o au valorile, percepțiile și interpretările indivizilor și grupurilor din cadrul organizației.

## Încercare de sinteză

Fiecare dintre modelele discutate în acest volum oferă perspective valide cu privire la natura leadershipului și managementului din școli și colegii. Totuși, toate perspectivele sunt limitate de faptul că nu oferă un tablou complet al instituțiilor educaționale. Mai curând, deplasează accentul pe aspecte particulare ale organizației și, în consecință, lasă alte trăsături în umbră. Așa cum am văzut, majoritatea instituțiilor educaționale adoptă caracteristici din cele mai multe sau din toate modelele :

Organizațiile reprezintă multe lucruri în același timp! Ele sunt complexe și au multe fațete. Sunt paradoxale. De aceea provocările ce vizează managementul sunt atât de dificile. În orice situație dată, pot exista multe tendințe și dimensiuni diferite, toate având impact asupra managementului eficient (Morgan, 1997 : 347).

Caracterul insuficient al fiecărei teorii, luată individual, a condus la căutarea unui model comprehensiv care integrează concepte ce pot oferi un cadru analitic coerent. Încercarea de a dezvolta coerența nu este doar o chestiune de

interes ezoteric a teoreticienilor educației. Chapman (1993 : 212) insistă asupra nevoii liderilor de a dezvolta această perspectivă mai amplă cu scopul de a spori eficiența organizațională : „Leadershipul vizionar și creativ și managementul eficient în educație necesită o încercare deliberată și conștientă de integrare, complexitate și coerență”.

Enderud (1980) a dezvoltat un model integrativ, încorporând perspectiva ambiguității, politică, colegială și formală. Sinteza sa se bazează pe presupuziția că formarea politicii are loc în patru etape distincte, fiecare având nevoie de timp pentru ca decizia să aibă succes. Încercările liderilor de a sări peste etape sau de a trece prea rapid peste ele pot genera eșec la nivelul procesului de luare a deciziilor sau pot crea nevoia unui „salt înapoi”, reluând etapele anterioare.

Enderud descrie o perioadă inițială caracterizată de o puternică ambiguitate, în care problemele, soluțiile și participanții interacționează în vederea alegerii potrivite a oportunităților. Această fază anarhică servește la identificarea problemelor și acționează ca un mecanism al selecției preliminare. Dacă este coordonată în mod adecvat, poate conduce la o asociere inițială a problemelor cu potențiale soluții.

Rezultatele perioadei de ambiguitate sunt privite ca puncte de plecare pentru faza politică. Această etapă este caracterizată de negociere și implică de obicei relativ puțini participanți incluși în comisii mici, închise. Rezultatul poate fi acordul general cu privire la soluțiile posibile.

În etapa a treia, colegială, participanții devotați soluției propuse încearcă să-i convingă pe membrii mai puțin activi să accepte compromisul la care s-a ajuns în timpul etapei politice. Soluțiile sunt testate pe baza criteriilor de acceptabilitate și fezabilitate și pot genera schimbări minore. Acest proces poate conduce eventual la rezultate stabilite de comun acord la nivel de politici și la un anumit nivel de atașament în raport cu decizia luată.

Faza finală este cea formală sau birocratică în contextul căreia politica adoptată poate fi supusă modificării în lumina considerațiilor administrative. Rezultatul acestei perioade este o politică legitimă și satisfăcătoare din punct de vedere operațional.

Enderud (1980 : 241) accentuează că semnificația fiecărei etape variază în funcție de diferitele percepții ale participanților și de natura problemei : „Diferiți participanți pot interpreta adesea aceeași decizie ca fiind în mare anarhică, politică, birocratică sau colegială, în funcție de etapa care este mai vizibilă pentru ei, din cauza propriei participări sau din alte motive”. Deși Enderud recunoaște că interpretările individuale ale participanților pot influența vizibilitatea



modelelor, perspectiva subiectivă nu este redată explicit în sinteza sa. Totuși, Theodossin (1983 : 88) corelează abordarea subiectivă cu modelul formal sau al sistemelor folosind un continuum analitic. El afirmă că perspectiva sistemelor este cea mai potrivită cale pentru a explica dezvoltările naționale, în timp ce activitățile individuale și ale subunităților pot fi înțelese cel mai bine utilizând semnificațiile individuale, proprii fiecărui participant.

Analiza lui Theodossin este interesantă și plauzibilă. Ea ajută la delimitarea contribuției modelelor formale și subiective la dezvoltarea teoriei managementului educațional. Centrarea pe aceste două perspective conduce totuși la excluderea altor abordări, inclusiv a modelului cultural, care nu a fost inclus în niciuna dintre sintezele aplicate educației.

Modelul lui Enderud (1980) este valoros pentru sugerarea unei legături secvențiale, plauzibilă între patru dintre teoriile majore. Totuși, este cu siguranță posibilă postularea unor seturi diverse de relații între modele. De exemplu, o abordare colegială poate deveni politică atunci când participanții intră în conflict în loc să caute consensul. Este probabil semnificativ că au existat puține încercări de a integra modelele de management din anii 1980. Există probabil prea multe combinații posibile pentru integrarea celor 10 modele de leadership astfel încât acțiunea nu este profitabilă.

Gronn (2010) susține o sinteză mai limitată, aducând împreună leadershipul singular și pe cel distribuit în ceea ce el descrie ca fiind un model „hibrid”. El susține că „discipolii au fost tot mai mult convinși de lipsurile leadershipului conceput ca fiind centrat pe acțiune în mod individual și au început să substituie o abordare distribuită sau împărtășită”, dar adaugă că „o mulțime de noi studii indică direcția configurațiilor de leadership care sunt amestecate sau au o textură hibridă”. El concluzionează că acest model poate conduce la „o înțelegere bine fundamentată a dinamismului configurațiilor leadershipului”, oferind „o alternativă viabilă, informată cu privire la învățare și noneroică în raport cu perceperea și practicarea leadershipului educațional”.

## Utilizarea teoriei pentru îmbunătățirea practicii

Cele 16 modele (șase de management și 10 de leadership) prezintă diferite abordări ale managementului educațional și sintezele indică puține relații posibile între ele. Totuși, testul suprem al teoriei este aplicarea sa în vederea îmbunătățirii practicii. Teoria aridă și fără legătură cu practica nu va conduce la îmbunătățirea leadershipului și managementului și nici nu va susține

dezvoltarea procesului instructiv-educativ care ar trebui să fie inima acțiunii educaționale.

Nu există îndoială cu privire la *potențialul* teoriei de a influența practica. Managerul de școală sau de colegiu se angajează în general în procesul teoretizării implicate în vederea deciziei în ceea ce privește maniera de formulare a politicii sau a răspunsului la evenimente specifice. Teoria oferă baza analitică pentru determinarea răspunsului la evenimente și susține interpretarea informației cu privire la management. Faptele nu pot fi pur și simplu lăsate să vorbească de la sine. Ele necesită un cadru teoretic explicativ pentru redarea semnificației lor reale.

Multitudinea modelelor aflate în competiție sugerează că nicio teorie nu este suficientă, de una singură, pentru a ghida practica. Mai mult, managerii trebuie să dezvolte un „pluralism conceptual” (Bolman și Deal, 1984) pentru a putea selecta cea mai potrivită abordare a problemelor specifice și a evita o perspectivă unidimensională :

Înțelegerea organizațiilor este aproape imposibilă atunci când managerul este condus în mod inconștient de o perspectivă unică, îngustă (...). Managerii din toate organizațiile (...) își pot dezvolta propria eficiență și libertate prin folosirea viziunilor de ansamblu multiple. A fi închis într-o singură cale poate fi o sursă de eroare și autorecluziune (Bolman și Deal, 1984 : 4).

Pluralismul conceptual este similar noțiunii de leadership circumstanțial. Ambele recunosc natura variată a contextelor educaționale și avantajele adaptării stilurilor de leadership la situațiile particulare, mai degrabă decât adoptarea unei viziuni „care se potrivește în orice context”. Liderii ar trebui să aleagă teoria cea mai potrivită pentru organizație și pentru situația specifică luată în considerare. Aprecierea diferitelor modele este punctul de plecare în acțiunea efectivă. Ea oferă un „set de instrumente de lucru conceptuale” pe care managerul le poate folosi în abordarea problemelor și dezvoltarea strategiei.

Abordarea eclectică poate fi ilustrată prin raportare la sarcina de a coordona o ședință. Coordonatorul poate începe prin adoptarea modelului colegial preferat și a stilului de leadership participativ. Dacă nu se ajunge la consens, acesta poate fi nevoit să adopte o strategie politică a medierii pentru a ajunge la compromis. Dacă rezultatul obținut pare să contrazică politica echipei administrative, poate fi necesară accentuarea responsabilității ca noțiune centrală atât în modelul formal, cât și în leadershipul managerial. În timpul întâlnirii, pot apărea diferite interpretări ale aceluiași fenomen și poate fi necesară sensibilitatea în raport cu această poziție esențial subiectivă sau postmodernă.

Pot apărea de asemenea elemente ale modelului de ambiguitate, în special dacă participarea la discuție este inconsistentă. De-a lungul procesului, coordonatorul poate încerca să se asigure că tonul dezbaterii și toate propunerile de politici corespund valorilor și normelor culturale ale organizației.

Morgan (1997 : 359) susține că analiza organizațională bazată pe aceste perspective multiple include două elemente :

- o lectură diagnostică a situației investigate, folosind diferite metafore pentru a identifica sau a evidenția aspectele-cheie ale situației ;
- o evaluare critică a semnificației diferitelor interpretări ce rezultă în urma diagnozei.

Aceste abilități corespund conceptului de „practician reflexiv”, a cărui abordare managerială încorporează atât experiența pozitivă, cât și o decantare a modelelor teoretice, bazate pe lectura amplă și dezbaterile cu academicieni și colegi practicieni. Această combinație a teoriei și practicii îl face pe lider capabil să dobândească o viziune de ansamblu necesară managementului strategic. Middlewood (1998 : 8) susține că această calitate de „elicopter” este elementul central al gândirii strategice.

În timp ce este recunoscut faptul că aprecierea teoriei este premisa dezvoltării practicii, rămân relativ puține date publicate cu privire la modul în care diferitele modele pot fi testate în cadrul unor cercetări derulate în școli sau colegii. Sunt necesare mai multe studii empirice care să fundamenteze validitatea modelelor. În timp ce observația este importantă, aceasta poate fi insuficientă pentru a judeca validitatea modelelor : „Acuratețea empirică nu este un criteriu suficient pentru a decide meritele teoriilor : aceeași bază empirică poate confirma în mod adecvat un număr mare de teorii diferite” (Evers și Lakomski, 1991 : 101). Adepții modelului subiectiv și ai leadershipului postmodern vor afirma că observația este inadecvată pentru că nu ține cont de percepțiile participanților, ale căror interpretări pe baza evenimentelor constituie elementele centrale ale oricărei înțelegeri reale a instituțiilor educaționale. Este necesară cercetarea care să combine observația și percepțiile participanților pentru a oferi o analiză comprehensivă a managementului școlilor și colegiilor. Obiectivele unor astfel de programe de cercetare ar viza testarea validității modelelor prezentate în acest volum și dezvoltarea unui cadru conceptual cuprinzător. Este o sarcină grea, dar conștientizarea faptului că teoria poate conduce la îmbunătățirea practicii, așa cum ne-am dorit să demonstrăm, susține ideea conform căreia un plus de teorie riguroasă ar trebui să conducă la creșterea eficienței practicienilor, la școli și colegii mai bune.

## Bibliografie

- Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., și Riley, G.L. (1978), *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bolman, L., și Deal, T. (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bush, T., și Glover, D. (2002), *School Leadership : Concepts and Evidence*, Nottingham : National College for School Leadership.
- Chapman, J. (1993), „Leadership, school-based decision-making and school effectiveness”, în C. Dimmock (ed.), *School-based Management and School Effectiveness*, Londra : Routledge.
- Crawford, M. (2009), *Getting to the Heart of Leadership : Emotion and Educational Leadership*, Londra : Sage.
- Enderud, H. (1980), „Administrative leadership in organised anarchies”, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3) : 235-253.
- Evers, C., și Lakomski, G. (1991), „Educational administration as science : a post-positivist proposal”, în P. Ribbins, R. Glatter, T. Simkins și L. Watson (eds.), *Developing Educational Leaders*, Harlow : Longman.
- 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. (1992), „The evolving role of American principals : from managerial to instructional to transformational leaders”, *Journal of Educational Administration*, 30 (3) : 35-48.
- Harris, A. (2010), „Distributed leadership : Current evidence and future directions”, în T. Bush, L. Bell și D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra : Sage.
- Hoy, W., și Miskel, C. (1987), *Educational Administration : Theory, Research and Practice*, New York : Random House.
- Leithwood, K. (1994), „Leadership for school restructuring”, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4) : 498-518.
- 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.
- Middlewood, D. (1998), „Strategic management in education : an overview”, în D. Middlewood și J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Miller, T.W., și Miller, J.M. (2001), „Educational leadership in the new millennium : a vision for 2020”, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2) : 181-189.

- 
- Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Newbury Park, CA : Sage.
- National College for School Leadership (NCSL) (2001), *Leadership Development Framework*, Nottingham : NCSL.
- Sergiovanni, T. (1984), „Leadership and excellence in schooling”, *Educational Leadership*, 41 (5): 4-13.
- Simkins, T. (1998), „Autonomy, constraint and the strategic management of resources”, în D. Middlewood și J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
- Theodossin, E. (1983), „Theoretical perspectives on the management of planned organizational change”, *British Educational Research Journal*, 9 (1) : 81-90.
- Wise, C., și Bush, T. (1999), „From teacher to manager: the role of the academic middle manager in secondary schools”, *Educational Research*, 41 (2) : 183-196.



## Indice de autori

### A

Al-Khalifa, E. 45  
Allen, D. 78  
Allen, T. 47, 58  
Allix, N.M. 103, 112, 149  
Anderson, L. 200  
Arrowsmith, T. 107

### B

Babyegeya, E. 26  
Bacharach, S.B. 119, 126  
Badat, S. 199  
Baldrige, J.V. 29, 74, 98, 124-126, 215  
Ball, S. 83, 117-118, 120, 131-132  
Bass, B.M. 138  
Beare, H. 15, 56, 192, 197-198  
Beatty, B. 160  
Becaj, J. 64, 74  
Becher, T. 58, 93  
Begley, P. 70, 205  
Bell, L. 169, 172, 177-178, 181  
Bennett, J. 136, 141-142  
Bennett, N. 68, 78, 106, 154, 173, 188  
Best, R.E. 148, 151, 162  
Blackstone, T. 93  
Blase, J. 30  
Blase, J.R. 30  
Bolam, R. 13, 15, 17, 20, 22, 32  
Bolivar, A. 138  
Bolman, L.G. 22, 39, 41-42, 48, 57, 60, 80, 122-123, 126, 129-130, 132, 139-141, 148, 151, 185, 234  
Bottery, M. 20, 26, 74, 103, 107, 111, 149, 193, 209  
Boyd, W. 42, 46, 60  
Boyle, B. 90-91, 94-95, 99-100, 129, 132

Boyle, T. 90-91, 94-95, 99-100, 129, 132  
Branson, C. 149  
Brehony, K. 65, 78  
Broadfoot, P. 193  
Brooks, M. 130  
Brown, M. 90-91, 94-95, 99-100, 129, 132  
Brundrett, M. 30, 89, 91, 109-110, 112  
Bush, T. 10, 12-13, 18-19, 21-22, 24-25, 27, 29-30, 37-38, 47, 51, 57-58, 63-64, 67, 69, 71, 73, 75, 77, 90, 96, 103, 149, 157, 161, 171-173, 193, 200, 203, 221, 230

### C

Caffyn, R. 121-122, 131, 140  
Caldwell, B. 15, 26-27, 56, 102, 192, 197-198, 203  
Cameron, D. 127  
Campbell, P. 141  
Campbell-Evans, G. 198  
Carter, J. 23  
Cassidy, C. 137  
Chapman, C. 74, 106  
Chapman, J. 215, 232  
Cheng, Y.C. 49, 56, 70  
Chirichello, M. 103  
Christie, D. 137  
Clark, B.R. 59, 200  
Clarke, J. 14  
Coates, G. 66  
Cohen, L. 152-153  
Cohen, M.D. 168, 171, 174-176, 179-180, 182-183, 187  
Coleman, M. 27, 45, 47, 64, 195  
Collarbone, P. 16, 207  
Coopers și Lybrand 67

Copland, M. 39, 104  
 Couuts, N. 137  
 Cranston, N. 120, 140  
 Crawford, M. 22, 78, 154, 160, 173, 227  
 Crossley, M. 67, 79, 193  
 Crowther, F. 164  
 Cuban, L. 18, 21  
 Curtis, D.V. 29, 74, 98, 215  
 Cuthbert, R. 48, 222

## D

Darling-Hammond, L. 39  
 Davies, Barbara 70  
 Davies, Brent 51, 70  
 Davies, J.L. 44  
 Davies, L. 45  
 Davies, P. 60  
 Day, C. 19, 21, 39, 74, 107-108, 225  
 Deal, T.E. 22, 39, 41-42, 48, 57, 60, 82,  
 117, 121-123, 126, 129-130, 132-133,  
 137, 139-141, 148, 151, 185, 204-206,  
 234  
 Deem, R. 65, 78, 93  
 Dellar, G. 27  
 Dempster, N. 19  
 Derouet, J.L. 26  
 Dimmock, C. 69, 193-194  
 Dressler, B. 76  
 Duku, N. 73, 103, 135  
 Dumay, X. 73  
 Dunn, J. 137  
 Dupriez, V. 73  
 Dyson, J. 105

## E

Earley, P. 17, 154, 173, 206-207  
 Ecker, G. 29, 74, 98, 215  
 Enderud, H. 44, 179-180, 232  
 Ellis, D. 64  
 Ellstrom, R.E. 44  
 Elstad, E. 123  
 Elton, L. 93  
 English, F. 38, 44  
 Evans, J. 16-17, 206-207

Evers, C. 146, 216, 235  
 Evetts, J. 58

## F

Fang, J. 193  
 Fayol, H. 22  
 Fenech, J. 26  
 Fidler, B. 23  
 Fishman, L. 71  
 Fitzgerald, T. 82, 108, 112  
 Foreman, K. 19  
 Foskett, N. 29  
 Fullan, M. 19, 38, 196, 201  
 Furlong, J. 17

## G

Gamage, D. 64  
 Gaziel, H. 59, 64  
 Glaser, B.G. 39, 44  
 Glatter, R. 22, 28, 78  
 Gleeson, D. 171  
 Glover, D. 22, 27, 30, 47, 51, 73, 78, 135,  
 154, 173, 221  
 Gold, A. 16-17, 206-207  
 Goldspink, C. 78, 180  
 Grace, G. 207  
 Gray, H. 46-47  
 Greenfield, T.B. 18-19, 59, 80, 146, 148,  
 150-151, 153-157, 159-163, 196, 207  
 Griffiths, D. 41-42  
 Grogan, M. 159  
 Gronn, P. 89, 100, 105-107, 109, 113, 225-  
 226, 233  
 Gunter, H. 14, 17, 22-23, 108, 112, 182

## H

Hadfield, M. 19, 21  
 Hall, S. 47  
 Hall, V. 45-46, 58, 72, 120, 129, 197  
 Handy, C. 127-128, 130  
 Hallinger, P. 22, 108, 195, 221, 223  
 Halpin, D. 16-17, 206-207  
 Hargreaves, A. 19, 111-113, 196, 201  
 Hargreaves, D. 204, 208



Harman, K. 94  
 Harris, A. 19, 21, 38, 41, 59, 74, 89, 105,  
 108, 191, 225  
 Hartley, D. 103, 106, 108  
 Harvey, J. 106  
 Hatcher, R. 69  
 Heck, R. 108  
 Hellawell, D. 111  
 Hermes, L. 145, 147  
 Heystek, J. 90  
 Hodgkinson, C. 146-147, 164  
 Holmes, M. 37, 149  
 Hopkins, D. 74, 106, 108, 225  
 House, E.R. 41-42  
 Hoy, W. 61, 230  
 Hoyle, E. 20-21, 37, 40, 42, 49, 66, 77-78,  
 80, 91, 101, 103-104, 111-112, 117, 119-  
 121, 123, 127, 131-133, 135, 141, 145,  
 148, 154, 156, 168, 170-171, 174, 176,  
 179, 185, 188, 197, 202-203, 209  
 Hughes, M. 22-23, 38-39, 161

## I

Imants, J. 133  
 Innes-Brown, M. 145

## J

Jackson, D. 24, 106  
 Jantzi, D. 30, 40, 50, 76, 102, 104, 185,  
 205, 221, 227  
 Jarvis, C.B. 147-148, 151, 162  
 Johnson, D. 72  
 Judge, T. 138-139

## K

Kantamara, P. 195  
 Karstanje, P. 26  
 Kavouri, P. 64  
 Keough, T. 158  
 Kiggundu, E. 73, 103, 135  
 King, J. 47  
 Klus-Stanska, D. 64  
 Knapp, M. 39  
 Kogan, M. 58, 93

Kola, S. 73, 103  
 Kydd, L. 28

## L

Lakomski, G. 146, 216, 235  
 Lambert, L. 185  
 Lauglo, J. 25-26  
 Law, E. 108  
 Lawler, E.J. 119, 126  
 Leithwood, K. 22, 30, 40, 50, 74, 76, 89,  
 102, 104, 107-108, 185, 205, 221, 225,  
 227  
 Levačić, R. 22, 27, 67-68, 78, 154, 173,  
 176  
 Levine, A. 25  
 Lewin, K. 71  
 Li, Y. 45, 195  
 Lindle, J. 120, 134, 142  
 Little, J. 89, 96, 113  
 Lloyd, C. 74  
 Logan, L. 19  
 Lumby, J. 45, 47, 58, 78, 89, 106, 155, 181

## M

Ma, L. 95-96  
 MacBeath, J. 79  
 Manion, L. 152  
 March, J.G. 82, 167-168, 171, 174, 176,  
 179-180, 182-183, 187  
 Mawhinney, H. 117, 121  
 McLaugghlin, M. 39  
 Martin, J. 27  
 McMahan, A. 13, 15, 20  
 McNab, D. 74  
 McTavish, D. 78  
 Middlehurst, R. 93  
 Middlewood, D. 29, 47, 58, 75, 235  
 Miller, J.M. 137-138, 225  
 Miller, T.W. 137-138, 225  
 Millikan, R. 15, 56, 192, 197-198  
 Milliken, J. 122  
 Ministerul pentru Educație (Africa de Sud) 90  
 Miskel, C. 61, 230  
 Mitchell, C. 159, 163, 195

Moloi, K.C. 47, 122  
 Moorosi, P. 45, 73, 103  
 Moreno, J.M. 138  
 Morgan, A.W. 44  
 Morgan, G. 42, 48, 120-121, 123, 128, 130, 133, 135, 140-141, 185, 192, 196, 201, 208, 210, 231, 235  
 Morrison, K. 176  
 Morrison, M. 75, 152, 161  
 Msila, V. 73, 103, 135  
 Muijs, D. 74  
 Munoz, M. 185  
 Murphy, J. 76  
 Myers, E. 76

## N

National College for School Leadership 9, 23, 75, 224  
 National Education Policy Investigation (Africa de Sud) 200  
 Newland, C. 64  
 Newman, J. 14  
 Nias, J. 204  
 Noble, T. 170

## O

Oddy, D.M. 147, 151, 162  
 Organisation for Economic Corporation and Development (OECD) 27  
 Olek, H. 64  
 Olsen, J.P. 82, 168, 180  
 O'Neill, J. 192, 202-203  
 Orton, J. 170  
 O'Shea, P. 60  
 Owens, R. 83  
 Ozga, J. 46

## P

Packwood, T. 68-69  
 Paine, L. 95  
 Piccolo, R. 138-139  
 Pocklington, K. 20  
 Porter, S. 59

Portin, B. 137  
 Powney, J. 47  
 Prosser, J. 148, 208  
 Purvis, M.T. 26, 45, 64  
 Pym, B. 170

## Q

Qiang, H. 45, 69, 193-195

## R

Ribbins, P.M. 18, 147, 162  
 Riley, G.L. 29, 74, 98, 215  
 Rhodes, C. 30  
 Robinson, V. 74  
 Rodosky, R. 185  
 Rowe, K. 74  
 Rutherford, C. 78, 81

## S

Sackney, Y. 159, 163  
 Salo, P. 121, 123  
 Samier, E. 80  
 Sammons, P. 74, 89, 107-108, 225  
 Sapre, P. 13, 186  
 Sandholtz, J. 63  
 Savery, L. 105  
 Sayed, Y. 26  
 Schein, E. 196-197, 201, 204, 209  
 School Management Task Force (SMT) 9, 23  
 Scott, D. 75  
 Scribner, S. 63  
 Sebakwane, S. 63-64  
 Sergiovanni, T. 104, 204-207, 221  
 Shain, F. 171  
 Shakeshaft, C. 46, 83  
 Si, X. 64, 96  
 Simkins, T. 43, 77, 130, 230  
 Simmons, J. 159  
 Sinclair, C. 137  
 Skinner, D. 137  
 Slegers, P. 133  
 Smith, R. 58

Sood, K. 47  
 Soutar, G. 105  
 Southworth, G. 19, 23-24, 29-30, 40, 98,  
 101, 141, 193, 198, 204  
 Spinks, J. 26, 102, 192, 203  
 Starratt, R.J. 158-159, 205  
 Stefkovich, J. 205  
 Steinbach, R. 30, 40, 50, 76, 102, 104, 185,  
 205, 221, 227  
 Stoll, L. 74, 198, 201  
 Strain, M. 83, 147, 149  
 Strauss, A.L. 39, 44  
 Svecova, J. 64

## T

Talbert, J. 39  
 Taylor, F.W. 22  
 Taylor, I. 64  
 Teaching Training Agency (TTA) 28  
 Theodossin, E. 44, 233  
 Therkildsen, O. 26  
 Thomas, H. 27  
 Tobin, B. 158  
 Townsend, A. 58  
 Treadgold, E. 94  
 Tripp, D. 73

## V

Vanderhaar, J. 185  
 Vulliamy, G. 96-97, 100, 109, 111-112

## W

Waite, D. 42  
 Wallace, M. 20-21, 37, 46, 66, 75, 77-78,  
 80, 89, 91, 101, 103-104, 111-112, 123,  
 129, 154, 168, 170-171, 174, 176, 179,  
 185, 188, 197  
 Walker, A. 69, 191, 193-194, 196, 198, 205  
 Watson, K. 67, 79  
 Webb, R. 96-97, 100, 109, 111-112  
 Weber, M. 22, 62, 160  
 Weick, K.E. 169-170, 174, 180  
 Weindling, D. 20  
 West, M. 118-120, 136  
 West-Bumham, J. 206  
 Whitty, G. 14  
 Williams, G. 93  
 Williams, K. 92  
 Willower, D.J. 161, 195  
 Wilson, A. 137  
 Wilson, V. 47  
 Wise, C. 106, 230  
 Witziers, B. 133  
 Woods, G. 205-206  
 Woods, P. 16  
 Wright, N. 16-17

## Y

Yeomans, R. 204  
 Young, B. 130  
 Yukl, G.A. 17-18, 185

## Indice de termeni

- A
- administrație 21
  - Africa de Sud 25-26, 90, 172, 198
    - dezvoltarea unei culturi a învățării în 198-200
  - Agenția de Formare a Cadrelor Didactice (TTA) 23, 28
  - angajarea personalului 63, 184
  - Australia 21, 24
  - autoritate 126
  - autoritatea expertizei 90
- C
- Calificarea Profesională Națională pentru Directori (NPQH) 23
  - Cambridge University 92
  - Canada 24, 26
  - centralizare birocratică 25
  - Centrul Național de Dezvoltare pentru Formare în Management Școlar 23
  - cercetare calitativă 151-153, 163
  - cercetare pozitivistă 151
  - China 45, 64, 69, 96, 194-195
  - coaliții 117, 121-121, 132, 136, 162, 229
  - colegialitate artificială 111-112
  - conflict 92, 117-119, 121, 140-141
  - consens 92, 110, 132
  - convingeri 149, 191, 195, 201, 204
  - cultură societală 193-195
  - culturi ale învățării 198-200
  - culturi balcanizate 196, 201
- D
- descentralizare 25-27
    - avantaje 174
  - diversitate 45-47
  - diviziunea muncii 62
  - diviziunea teorie/practică 37-38
- E
- echipe de manageri seniori (SMTs) 120, 197
- F
- Franța 26
- G
- granițe 60-61
    - managementul 135
  - Greenfield, Thomas 146, 161-162
  - Grup de lucru pentru Management Școlar (SMTF) 23
  - grupuri de interese 117, 120-122, 140
- H
- hipoconectare 133, 169-170, 174, 179-180
  - Hong Kong 24
- I
- India 26, 186
  - influență 126-127
  - interese 120-121, 140-141
- J
- jiaoyanzu* 95-96
- L
- leadership 49-50, 220-221
    - cronologie 22-23
    - definiție 17-20
    - diferența dintre management și 20-22
    - modele de 50-51
    - și cultura organizațională 203-205

- și modelele colegiale 100-101
  - și modelele de ambiguitate 182-184
  - și modelele formale 74-75
  - și modelele politice 135-137
  - și modelele subiective 157-158
  - și valorile 18-19
  - și viziunea 19-20
  - leadership antreprenorial 51
  - leadership carismatic 128
  - leadership centrat pe învățare 30
  - leadership circumstanțial 185, 227, 234
  - leadership constructivist 51
  - leadership distribuit 105-109, 225-226
  - leadership emoțional 160, 227
  - leadership etic 51
  - „leadership fals” 16
  - leadership instrucțional 30-31, 51, 223-224
  - leadership invitațional 51
  - leadership managerial 76-77, 206-208
    - și leadershipul moral 208
  - leadership moral 205-207, 227-228
  - leadership poetic 51
  - leadership postmodern 158-159, 163
  - leadership spiritual 205-206
  - leadership strategic 51
  - leadership sustenabil 51
  - leadership transformațional 102-104, 223-225
  - leadership tranzacțional 137-139, 226
  - Legea Reformei Educaționale (1988) 37, 118, 207
- M
- Malta 26
  - management 13-25
    - cronologie 22-25
    - definiție 13-17
    - diferențe între leadership și 20-22
    - semnificația contextului educațional 27-29
  - management „Jurassic” 182
  - managerialism 13, 77-78, 96-97
  - micropolitici 117, 119
    - și colegialitatea 141
    - și conflictul 122
    - și cultura școlară 208
    - și leadershipul tranzacțional 137
  - modele analitic-raționale 49
  - modele de ambiguitate 49, 167-188
    - limite 186-187
    - și leadershipul 182-184, 220-221
    - și mediul extern 181-182, 218-219
    - și obiectivele 178-179, 217
    - și structura organizațională 179-181, 218
  - modele birocratice 62-65
    - aplicarea în educație 63-65
  - modele colegiale 89-113
    - în învățământul superior 92-94
    - în școlile primare 96-97
    - în școlile secundare 94-96
    - limite 109-112
    - și leadershipul 100-101
    - și mediul extern 99-100
    - și obiectivele 97-98
    - și structura organizațională 98-99
  - modele culturale 191-210
    - limite 208-209
    - și leadershipul 203-205
    - și mediul extern 202-203
    - și obiectivele 200-201
    - și structura organizațională 201-202
  - modele de management 47-50
    - analiza 49-50
    - aplicarea în școli și colegii 228-231
    - compararea 215-221
    - încercare de sinteză 231-233
  - modele formale 55-83
    - limite 78-82
    - și leadershipul 74-75
    - și mediul extern 73-74
    - și obiectivele 70-72
    - și structura organizațională 72-73
    - tipuri 57-69
  - modele ierarhice 68-69
  - modele integrative 231-233
  - modele politice 117-142
    - limite 139-141
    - și leadershipul 135-137
    - și mediul extern 134-135
    - și obiectivele 131-132
    - și structura organizațională 133
    - validitate 141-142

modele raționale 65-68  
 modele sistemice 59-62  
 modele structurale 57-59  
 modele subiective 145-164  
   limite 160-162  
   și cercetarea calitativă 151-152  
   și leadershipul 157-158  
   și mediul extern 156-157  
   și obiectivele 153-154  
   și structura organizațională 155-156  
 modelul „coșului de gunoi” 174-176, 187  
 modelul politic al lui Baldrige 124

## N

National College for Leadership of School  
 and Children's Services (Colegiul Național)  
 24-25, 30  
 negocieri 117, 123, 132, 135, 139  
 Noua Zeelandă 24

## O

Oakfields, școala 177-178  
 obiective 13-14, 49, 216  
   și cultura organizațională 200-201  
   și modelele birocratice 62  
   și modelele colegiale 97-98  
   și modelele de ambiguitate 168, 178-179  
   și modelele formale 56-57, 70-72, 79-80  
   și modelele politice 122-123  
   și modelele subiective 151, 153-154  
 Oficiul Standardelor în Educație (OFSTED) 68  
 Olanda 133  
 Oxford University 92

## P

participare fluidă 171-172, 176, 181  
 pluralism conceptual 41, 185, 234  
 politici baroniale 120, 133  
 putere coercitivă 129

## R

relațiile cu clienții 63, 171, 181  
 responsabilitate 56  
   față de persoanele din exterior 69, 96,  
   99, 110

și modelele subiective 157  
 și participarea 94  
 și sistemele închise 73

## S

scopuri 13-14  
   stabilirea 15-17  
 semnificația contextului educațional 27-29  
 Seychelles 26  
 Singapore 24  
 sinteză a modelelor 231-233  
 sisteme deschise 60-62, 74  
 sisteme închise 60  
   și mediul extern 73  
 Slovenia 73  
 Statele Unite 22, 24  
 strategii politice 130-131  
 Strategiile Naționale din Domeniul Literației  
 și Matematicii Elementare 14  
 structură organizațională 49, 218  
   și cultura organizațională 201-202  
   și modelele birocratice 62  
   și modelele colegiale 98-99  
   și modelele de ambiguitate 170-171, 179-  
   181  
   și modelele formale 55  
   și modelele politice 133  
   și modelele structurale 57-59  
   și modelele subiective 150, 155-156  
 Suedia 24  
 sursele de putere 126-130

## Ș

Școala de Leadership și Administrație „Matthew  
 Goniwe” 25

## T

Tanzania 25  
 teorie 37-51  
   adaptare a modelelor industriale 27-28  
   caracteristici 43-45  
   natură 40-43  
   relevantă pentru buna practică 233-235  
 teorie fundamentală 40, 153  
 Thailanda 195

## ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

### Structuri, conținuturi, tehnici

au apărut :

- Cristina Neamțu, Alois Gherguț – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*
- Constantin Cucuș – *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*
- Ion Albușescu, Mirela Albușescu – *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*
- Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*
- Ștefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional*
- Romiță B. Iucu – *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*
- Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educație : interculturalitatea*
- Constantin Cucuș – *Timp și temporalitate în educație*
- Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*
- Cristina Neamțu – *Devianța școlară*
- Liviu Antonesei – *Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*
- Constantin Cucuș – *Informaticizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*
- Georgeta Burlea – *Tulburările limbajului scris-citit*
- Constantin Cucuș – *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*
- Traian Cosma – *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți* (ediția a II-a)
- Florin Frumos – *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*
- Sabina Manes (coord.) – *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri școlari, profesori, asistenți sociali*
- Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu – *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*
- Constantin Cucuș – *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice* (ediția a II-a)
- Constantin Cucuș (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (ediția a III-a)
- Theo Peeters – *Autismul. Teorie și intervenție educațională*
- Micheline Nadeau – *120 de jocuri sportive pentru copiii de la 5 la 12 ani*
- Alois Gherguț – *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice* (ediția a III-a)
- Constantin Cucuș – *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*
- Loredana Ruxandra Gherasim, Simona Butnaru – *Performanța școlară. Determinanți individuali și contextuali în adolescență*
- Adrian Roșan (coord.) – *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*
- Tony Bush – *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*

*www.polirom.ro*

Redactor : Adrian Botez  
Coperta : Carmen Parii  
Tehnoredactor : Radu Căpraru

Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266  
700506, Iași, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;  
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro  
București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,  
sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53  
Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

---

Tiparul executat la Tipografia REAL

---