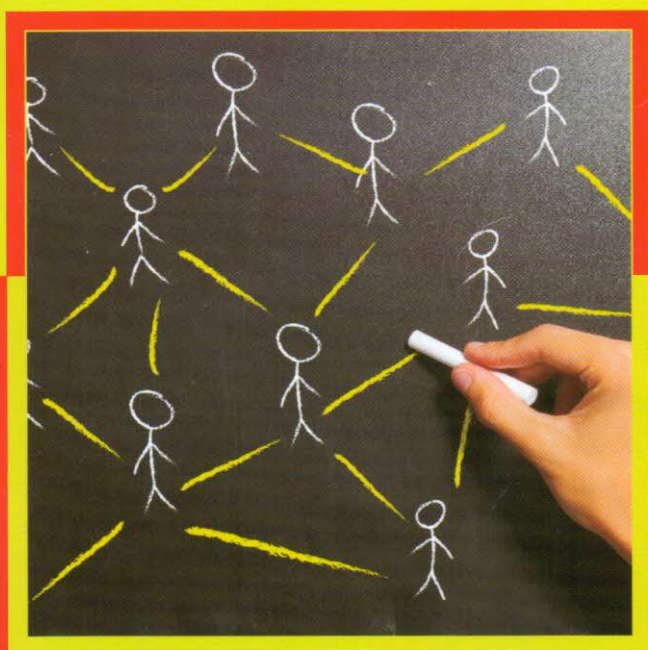


Tony Bush

LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Teorii și practici actuale



Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

Capitolul 1

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 Elementare¹ (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, «purători 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 încheiate ale școlii și de măsura în care viziunea și valorile erau împărtășite și articulate de toți cei implicați (*ibid.* : 131).

Răspunsul lui Wright (2003) la cercetarea efectuată de Gold și colaboratorii săi pune sub semnul întrebării măsura în care chiar și liderii „principali” 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 copii sau pentru elevii lor, este improbabil ca aceștia să o implementeze cu entuziasm. Prin urmare, guvernele și-ar dori ca școlile să practice un leadership vizionar, 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 energetic 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

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

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 supuse 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 „păreră 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 birocratie, definind-o în felul următor :

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

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

reducerea centralizării (Babygeya, 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 acestuia 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 responsabili de comisii metodice din școli, mai ales din cele primare, au puțin timp la dispoziție pentru latura managerială a muncii lor.

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