

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 consultantilor, 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 preconcepțiile sunt conturate de experiența și de atitudinile generate de experiența respectivă. Aceste atitudini iau forma unor puncte de referință sau a unor teorii ce inevitabil vor influența procesul decizional.

Day (2003 : 45) subliniază importanța „reflecției critice” a practicienilor în fața circumstanțelor complexe : „Răspunsurile directorilor la complexitatea tot mai mare și intensitatea vieților lor cauzate de 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 îndemănare 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 presupozii 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. Perspectivă preferată 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 paradigmatelor” 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 nereprezentate în pozițiile de conducere din educație în majoritatea țărilor de pe fiecare continent.

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

Viziunea normativă conform căreia managementul este o preocupare a bărbaților influențează inevitabil femeile care urmăresc și ajung în poziții de leadership. Lumby și Coleman (2007 : 46) afirmă că jumătate dintre femeile 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 „grijii”, „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 Moloi (2008) afirmă că profesorii din minoritatea etnică neagră (MEN) au mult mai puține șanse să fie promovați în poziții de leadership decât profesorii albi. Cercetarea lui Powney și a colaboratorilor săi (2003) desfășurată în Anglia arată că 52% dintre profesorii MEN rămân la catedră comparativ cu 29% femei albe și 35% bărbați albi.

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

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

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

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

Analiza modelelor

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

1. Nivelul de concordanță asupra scopurilor sau obiectivelor instituției. Cheng (2002 : 51) arată că orientarea scopurilor este unul dintre cei doi factori comuni în numeroasele definiții ale leadershipului.

Teoriile diferă în sensul că unele evidențiază țintele organizaționale, în timp ce altele se concentrează asupra scopurilor individuale. Anumite modele caracterizează concordanța asupra obiectivelor, însă altele subliniază conflictul cu privire la scopuri sau indică dificultățile definirii scopurilor în cadrul organizațiilor educaționale.

2. Sensul și validitatea *structurilor* în cadrul instituțiilor educaționale. Hoyle (1986) se referă la două dimensiuni-pereche, a oamenilor și a structurii. O evidențiere a structurii conduce la ideea că indivizii sunt definiți prin rolul lor, în timp ce concentrarea asupra oamenilor conduce la ideea că personalitatea este predominantă în determinarea comportamentului.

Conform unor teoreticieni, structura este un fapt obiectiv, în timp ce alții cred că este creația subiectivă a indivizilor din organizație. Un alt grup afirmă că structura este supusă negocierii și disputei între membri, în timp

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

3. Relația dintre instituție și mediul său exterior. Evoluția către școlile cu management autonom, discutată în capitolul 1, mărește importanța relațiilor pe care personalul și conducerea trebuie să le aibă cu o varietate de grupuri externe și indivizi. Natura acestor relații externe este un element-cheie în diferențierea modulelor. Anumiți autori consideră că directorul sau liderul este singurul sau principalul contact cu lumea din exterior, în timp ce alții sugerează o paletă mai largă de contacte. Legăturile pot fi considerate ca având în principal un caracter de cooperare sau ca fiind politice, existând un conflict între instituție și exterior. Alte abordări evidențiază ambiguitatea acestor relații.
4. Cele mai adecvate strategii de leadership pentru instituțiile educaționale. Analizii privesc în diferite moduri natura leadershipului educațional, conform teoriilor pe care le adoptă. Unii consideră că directorii preiau conducerea în stabilirea obiectivelor și în luarea deciziilor, în timp ce alții consideră directorul o parte a unui sistem participativ. Anumite abordări evidențiază conflictul din interiorul instituțiilor și subliniază rolul de negociator al directorului, în timp ce altele indică limitările unui leadership activ în cadrul unor instituții ambigue.

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

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

Modele de leadership educațional: introducere

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

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

Tabelul 2.1. Tipologia modelelor de management și leadership

Booth și Glover

Modelul de management	Modelul de leadership
1) Formal	Managerial
2) Colegial	Participativ Transformațional Distribuit
3) Politic	Tranzacțional
4) Subiectiv	Postmodern Emoțional
5) De ambiguitate	Circumstanțial
6) Cultural	Moral Al instruirii <i>centrat pe învățare</i>

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 :

- 1 • Leadership strategic ;
- 2 • Leadership invitațional ;
- 3 • Leadership etic ;
- 4 • Leadership constructivist ;
- 5 • Leadership poetic și politic ;
- 6 • Leadership antreprenorial ;
- 7 • 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.