

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 :