

Lect. SIMONA ALECU

PhD Candidate

Department of Pedagogy

University "Dunărea de Jos", Galați

Romania

IMPACTUL TEORIILOR ORGANIZAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Abstract

The Impact of Organizational Theories in Romanian Education

Around the world, schools and the societies of which they are part, are confronting the most profound changes. What follows is uncertain and unclear. The different directions of change can seem conflicting and are often contested. Decentralized systems of school self-management are accompanied by centralized systems of curriculum and assessment control.

It is a world where change is a journey of unknown destination, where seeking assistance is a sign of strength, where simultaneous top-down bottom-up initiatives merge, where collegiality and individualism co-exist in productive tension. School development belongs to these complex and contradictory cross-currents pose real challenges to theoretical and practical interpretation in many fields of education and constitute an important intriguing agenda for educational change. School development is an educational current who propose to show how our paradigms of teaching-learning and our school organization are changing and why.

We must accept that mostly Romanian schools need support. School system, parents, school councils, community agencies and groups, business and universities can be effective and powerful partners in assisting schools and their pupils. A learning organisations is both an organisation that learns and of its entire people.

Change is ubiquitous and relentless, forcing itself on us at every turn. It is remarkable how far this study of educational change has come in the last years, since it started in earnest in the 1960s. I will not review the evolution of this development except to say that it has brought us to the beginning of a new phase which will represent a quantum leap - a paradigm breakthrough – in how we think about and act in relation to change.

Impactul teoriilor organizaționale în învățământul românesc se resimte în plan teoretic dar și practic prin cerința de adaptare a noilor strategii de dezvoltare a școlilor românești la principii de bază ale dezvoltării organizaționale. “ Oamenii de școală “ trebuie să-și restructureze activitatea acceptând ideea că dezvoltarea școlară constituie ținta oricărei organizații școlare care vrea să supraviețuiască

contemporaneității, iar principalul mecanism de dezvoltare instituțională și individuală îl constituie schimbarea.

Specificul schimbărilor din domeniul educațional este dat pe de o parte de istoria îndelungată a școlii românești ce a generat o puternică și bogată cultură organizațională și pe de altă parte de complexitatea organizațiilor școlare care se poate înscrie în aria a patru mari dimensiuni :

- dimensiunea structurală : resursele umane, obiectivele și cultura organizației ;
- dimensiunea instrumental-strategică : mediul fizic, condițiile materiale , strategiile și modalitățile de acțiune, modalitățile de comunicare intra și extraorganizațională, managementul ;
- dimensiunea socio-afectivă și motivațională : relațiile interpersonale și intergrupale , modalitățile de motivare și promovare, climatul organizațional ;
- dimensiunea integrării în comunitate : comunitatea locală, comunitatea regională, națională și internațională.

Așadar, orice încercare de dezvoltare școlară nu se aplică într-un spațiu gol ci într-o organizație a școlii românești care are în spatele său secole de experiență și cultură socială. De aceea mai mult ca oricând schimbarea școlară autentică impune realizarea corelației între scopuri, componentele vizate și strategiile de dezvoltare, altfel spus, între DE CE-ul schimbării, CE-ul schimbării și CUM-ul schimbării, pentru a crea o abordare adecvată a schimbării în societatea contemporană.

Schimbarea autentică se produce uneori extrem de lent datorită complexității organizației școlare. O școală poate să-și planifice propria dezvoltare în timp dacă ia

în considerare inițiativele oficiale și ale conducerii școlii, mozaicul contextului său unic și a părerilor elevilor lor, a părinților, a profesorilor și altor factori din comunitate .

Literatura de specialitate ce abordează teoriile organizaționale ne oferă o definiție globală a organizației care ne servește drept cadru general de analiză a școlii : „ organizația este definită ca un sistem de activități structurate în jurul unor finalități explicit formulate , care antrenează un număr mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine delimitate în cadrul unei structuri diferențiate , cu funcții de conducere și coordonare a activităților ”, iar analiza caracteristicilor unei organizații ne va demonstra că școala românească are nevoie de dezvoltare pentru a ajunge la o funcționare optimă din punct de vedere organizațional : (12, p. 8)

- scopuri clare, transindividuale, împărțite de toți membrii organizației astfel încât să genereze interacțiuni, cooperare și acțiuni comune în direcția realizării lor;
- resursele umane primate cantitativ dar mai mult calitativ : competențele indivizilor, gradul lor de convergență cu scopurile organizației, capacitatea de acțiune împreună cu ceilalți membri ai organizației;
- activități diferențiate funcțional și reglementate social care generează un sistem coerent de statute și roluri bazat pe comunicare bidirecțională;
- modalități proprii de organizare și conducere a activităților – managementul performant care integrează toate

celelalte caracteristici
dându-le consistență.

O sinteză a punctelor de vedere exprimate de specialiști de-a lungul timpului permite evidențierea a patru note definitorii ale oricărei organizații școlare:

- structura organizațională ce cuprinde variabile ca : mărimea, complexitatea, formalizarea, specializarea și diferențierea activităților, poziții și roluri, relații și interacțiuni;
- controlul organizațional – staff, structură ierarhică și niveluri de autoritate, centralizare / descentralizare, birocratizare;
- comportament organizațional – scopuri, cultură și climat organizațional, etos, eficacitate;
- schimbarea organizațională – flexibilitate, inerție / inovație;
- dezvoltarea organizației .

Noutatea ultimelor studii organizaționale este de a aduce în prim plan schimbarea organizațională alături de componente clasice precum structura sau comportamentul organizațional, schimbare văzută iată ca o calitate indispensabilă a organizației în epoca postmodernă pe deplin valabilă și în cazul școlii românești supusă unor presiuni variate. Schimbarea are un statut aparte pentru că este înțeleasă ca mecanism al dezvoltării organizaționale ceea ce face ca toate celelalte caracteristici ale organizației școlare să se subordoneze acesteia .

„ Forța unei organizații nu se verifică doar prin posibilitatea de a produce rezultate optime la un moment dat, ci și prin capacitatea ei de a angaja schimbări pe termen lung. **Capacitatea de schimbare** devine, de aceea, un indicator semnificativ pentru forța și sănătatea organizației. ”

(E. Păun, 1999, p. 10)

Analiza organizației școlare realizată din perspectiva dezvoltării sale presupune raportarea la cele două planuri existente într-o instituție școlară :

1. planul administrativ – managerial
2. planul pedagogic, al activităților instructiv – educative ,

ceea ce face ca școala să fie o organizație aparte care nu corespunde decât în parte ideii de organizație birocratică datorită specificului său :

- activitatea dominantă din școală este cea de predare-învățare,
- școala nu este o instituție impersonală – climatul etosul profesional , cultura fac ca fiecare școală să aibă identitatea ei,
- activități dominante creative ale membrilor organizației școlare – profesori și elevi,
- corespunde în gradul cel mai înalt ideii de „learning organization”.

Dificultatea studiilor de dezvoltare școlară este de a stabili efectele directe ale strategiilor de dezvoltare în planul rezultatelor elevilor mai ales în condițiile unor neclarități terminologice . Întrebarea „ cum măsurăm efectele dezvoltării școlare și la ce criterii ne raportăm ? ” a constituit subiectul multor lucrări de specialitate care au oscilat între termeni precum eficiență sau eficacitate, însă cert este că ambii termeni

indică performanța, îmbunătățirea, optimizarea activității educaționale.

Cu privire la *eficiența școlară* se menționează că nu există nici o definiție comună în țările membre ale OECD (Chapman și Aspin 1994). Aici se află o problemă fundamentală a eficienței școlare: ce înseamnă de fapt eficiența școlară și înseamnă ea același lucru pentru persoane diferite?

O definiție simplistă a eficienței este producerea unui rezultat sau a unei consecințe dorite (Levine și Lezotte, 1990). Întrebarea este dorite de cine? Iată că la acest nivel există serioase dificultăți epistemologice, de unde și necesitatea de a aborda problema în multe studii recente și de a arăta cum poate fi determinată eficiența școlară în condițiile în care nu se poate obține o definiție comună.

Specialiștii consideră acest aspect ca pe o condiție pentru dezvoltarea școlară - la nivelul organizației școlare toți cei implicați trebuie să ajungă la o definiție comună și să cadă de acord asupra consecințelor așteptate și dorite pentru că lipsa de consens asupra unei definiții poate să dea naștere la confuzii pentru cei care vor să folosească cercetările din domeniu.

Cercetările multiple din zona eficienței școlare au încercat: să stabilească dacă diferențele între resursele, procesele și structurile organizaționale afectează rezultatele elevilor, dacă este așa în ce fel le influențează și să descrie cum arată o școală eficientă.

O contribuție importantă în acest sens o are derularea unor proiecte educaționale care să pună accentul pe ideea școlilor eficiente. În Marea Britanie s-a înființat chiar și un Departament pentru Școli Eficiente la inițiativa asociațiilor directorilor de școală cu sarcina de a coordona derularea proiectelor de dezvoltare instituțională. De exemplu într-un demers de acest fel - Proiectul Halton (16) - s-au stabilit patru principii călăuzitoare:

1. orice școală putea să intre în proiect dacă aveau o abordare cooperantă,
2. sistemul urma să ofere îndrumare la scară largă și sprijin pentru planurile proprii ale școlilor, procesul de schimbare urmând să fie complet, de sus până jos,
3. prioritatea școlilor eficiente urma să fie integrată în documentele școlare la toate nivelurile,
4. proiectul nu avea să fie „o reparație rapidă” ci să se deruleze pe mai mulți ani deoarece

„ schimbarea e un proces și nu un eveniment ”.

Deși schimbările inițiate aveau drept

ghid un model al școlii eficiente ce

prezintă principalele caracteristici ale

acesteia, model obținut din combinarea mai

multor cercetări în domeniu, s-au observat

și o serie de riscuri și neajunsuri în

implementarea schimbărilor:

- o disparitate largă în planificarea eficienței: unele școli făcuseră pași semnificativi și demonstrabili spre atingerea obiectivelor pe când în altele s-a creat o atmosferă de iraționalitate, emotivitate, anormalitate și ceea ce se numește

tulburare personală și de grup

(Reynolds și Parker , 1992, p.182) ;

- *o reducere substanțială a ariilor scopurilor educaționale la doar două : activitatea academică și comunitatea școlară;*
- *rolul scopurilor comune : „lucrurile pe care le facem zilnic vor avea mai multă semnificație ” a fost cu greu adoptat de toți membrii organizațiilor școlare;*
- mobilitatea profesorilor și directorilor – o schimbare prea mare atrage după sine în mod evident probleme de continuitate, de angajament față de țeluri și față de viziunea școlară și poate să întrerupă avântul dezvoltării școlare - schimbarea directorului școlii, a unei persoane importante din echipa de dezvoltare, sau a personalul nou angajat care poate să nu fie dedicat anumitor scopuri ,etc., .

Analizând multiplele puncte de vedere și raportându-le la contextul actual, Stoll și Fink (17) consideră că o școală este eficientă dacă :

- promovează ideea de progres pentru toți elevii săi , mai mult decât ceea ce ar fi de așteptat având în vedere cunoștințele inițiale și factorii de mediu ceea ce s-a numit ” Valoarea adăugată de către școală ” (Mortimore , 1988) ,
- se asigură că fiecare elev atinge cele mai înalte standarde posibile,
- intensifică toate aspectele realizării și dezvoltării elevului,
- continuă să se îmbunătățească de la an la an .

Multe studii recente adaugă fie conduita elevilor, fie prezența la cursuri, delincvența, atitudinile și părerea despre sine la achizițiile elevului pentru a ajunge la măsurarea cât mai fidelă a eficienței școlare (de exemplu, Mortimore et al. 1988, Smith și Tomlinson, 1989 ; Teddlie și Stringfield , 1993) ceea ce demonstrează necesitatea adaptării eficienței școlare la specificul lor, la finalitățile proprii și la lumea în continuă mișcare.

Caracteristicile școlilor eficiente constituie un subiect de mare importanță a studiilor despre eficiență; o sinteză a literaturii de specialitate din Marea Britanie și Nordul Americii oferă o listă a factorilor cheie (Sammson et al., 1995) care nu sunt exhaustivi și nici neapărat independenți unul de celălalt:

- Conducerea profesională – fermă și cu scopuri bine determinate; o abordare participativă; cei mai buni specialiști .
- Viziune și țeluri comune – unitate a scopului; consecvența practicii; colegialitate și colaborare.
- Un mediu de învățare – o atmosferă ordonată; un spațiu de lucru atractiv.
- Concentrare pe predare și învățare - maximizarea timpului de învățare ; accent pe domeniile academice; accent pe realizări .
- Așteptări mari: peste tot mari așteptări; comunicarea așteptărilor; oferirea de provocări intelectuale.
- Întărire pozitivă – disciplină clară și corectă; feedback.
- Monitorizarea progresului – monitorizarea performanțelor elevilor; evaluarea performanțelor școlare.
- Drepturile și responsabilitățile elevilor – înalt respect de sine al elevilor; pozițiile

- responsabilității; controlul muncii .
- Predarea axată pe obiective – organizarea eficientă; claritatea scopului; lecții structurate; practica adaptată.
- O organizare a învățării – dezvoltarea personalului; bazat pe școală .
- Parteneriat școală - casă - implicarea părinților (Sammons et al. 1995).

Problema permanentă a acestor studii este că toate aceste caracteristici ale eficienței școlare s-ar putea să-și fi depășit valabilitatea având în vedere impactul lor asupra educației într-o lume în permanentă schimbare (Murphy 1992 ; Reynolds și Packer 1992). Una din criticile aduse acestei enumerări constă în neglijarea problemelor curriculare și a resurselor financiare, iar o explicație posibilă ar fi că materialele curriculare sunt schimbătoare și că școlile au nivele similare de finanțare și nu se disting prea mult din această privință; totuși, viziunea comună a cercetătorilor în această problemă e că *resursele ajută dar nu garantează eficiența școlară* .

O altă problemă este că nu-i corect să descriem caracteristicile școlilor eficiente și să credem că școlile ineficiente reprezintă imaginea opusă în oglindă a acestor factori; încercările de a îmbunătăți școlile ineficiente de-a lungul timpului folosind doar factorii caracteristici școlilor eficiente s-au dovedit a fi fără succes (Reynolds 1991). Ineficiența este dată de :

- lipsa viziunii – mentalitate de inerție, iar profesorii sunt foarte puțin atașați de ceva sau cineva (Rosenholtz 1989) ; Reynolds (1995) susține că personalul școlilor care înregistrează eșec nu cunosc contextul, procesul de schimbare și chiar cultura propriei lor școli;

- conducerea fără țintă ;
- practici ineficiente în clasă;
- relațiile disfuncționale din cadrul personalului – lipsa unei politici coerente de dezvoltare a personalului.

O ultimă problemă a acestor studii o constituie gradul de generalizare al descoperirilor din domeniul cercetării eficienței școlare care a fost pus sub semnul întrebării deoarece studiile s-au realizat în contexte diferite; diferitele modele au contribuit cu piese la puzzle-ul teoretic dar nici o teorie în particular nu e suficient de comprehensivă pentru a încorpora toate variabilele care afectează eficiența școlară (17 , p.38).

Este demn de notat faptul că doar de puțin timp au apărut modele cuprinzătoare ale eficienței școlare, modele care încep să recunoască procesul și implicațiile contextuale ale eficienței școlare. De aceea încheiem cu câteva concluzii ale acestor studii privind corelarea strategiilor de dezvoltare cu eficiența școlară :

- în vreme ce modelele eficienței școlare, deși nu sunt multe la număr, au devenit tot mai sofisticate, tot nu pot explica cum funcționează procesele;
- aceste preocupări sunt mai mult încercări de modelare a mijloacelor decât de stabilire a unui fond teoretic;
- evident este nevoie de o teorie care să fie suficient de aplicabilă în practică și care să poată fi testată .

Bibliografie:

1. Chapman, J., Aspin, D. (1994) „ Asigurând viitorul. O vedere asupra eficienței școlarizării și a managementului resurselor educaționale ” , Paris

2. **Chirică, S.** (1996) "Psihologie organizațională", Ed. Studiul Organizării, Cluj-Napoca.
3. **Drucker, P.** (1969) „Era discontinuității”, New York, Harper și Row
4. **Fullan, M.G.** (1992) “Successful School Improvement.” Buckingham: Open University Press and Toronto: OISE Press.
5. **Fullan, M.G.** (1993) “Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform.” London: Falmer Press.
6. **Hargreaves, D.** (1997) „Principii ale schimbării educaționale”
7. **Huberman, A.** (1978) „Inovație și reformă”, E.D.P.
8. **Levine, D.U., Lezotte, L.W.** (1990) “Școli deosebit de eficiente : o trecere în revistă și analiză a cercetării și practicii”, Madison
9. **Mortimore, P.** et al. (1988) « Școala contează . Primii ani .» Londra
10. **Murphy, J.** (1992) “School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement”, School Effectiveness and School Improvement.
11. **Nicolescu, O., Androniceanu, A., ș.a.** (2000) ”Sisteme, metode și tehnici manageriale ale organizației”, Ed. Economică, București.
12. **Păun, E.**(1999) „Sociopedagogie școlară”, E.D.P.
13. **Reynolds, D. and Parker, A.** (1992) “School effectiveness and school improvement in the 1990s”, in D. Reynolds and P. Cuttance (eds) School Effectiveness: Research, Policy and Practice. London: Cassell.
14. **Rosenholtz, S.J.** (1989) “Locul de muncă al profesorilor . Organizația socială a școlilor”, NY, Longman
15. **Smith, D., Tomlinson, S.,** (1989) “Efectul școlii”, Londra
16. **Stoll, L. and Fink, D.** (1992) “Effecting school change: the Halton approach”, School Effectiveness and School Improvement.
17. **Stoll, L. and Fink, D.** (1994) “School effectiveness and school improvement: voices from the field”, School Effectiveness and School Improvement.
18. **Teddlie, C., Stringfield, S.,** (1993) “Școlile contează : lecții învățate dintr-un studiu de 10 ani asupra efectelor școlii”, New York