

Asist. univ. drd. **SIMONA ALECU**
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
Universitatea „Dunărea de Jos”
Galați

SPECIFICUL SCHIMBĂRILOR EDUCAȚIONALE

Abstract

*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. 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. Senge (1990) reminds us that the Greek word **metanoia** means „ a fundamental shift of mind”. This is the what we need about the concept of educational change itself. Without such a shift of mind the insurmountable basic problem is the juxtaposition of a continuous change theme with a continuous conservative system.*

Motto: „ **Schimbarea e un proces și nu un eveniment** ”M. Fullan

Dezvoltarea școlară este probabil cel mai interdisciplinar construct conceptual din domeniul științelor educației datorită imaginii holistice generată de schimbarea școlară ce nu poate fi obținută altfel decât prin integrarea conceptelor și teoriilor dintr-un număr de ramuri pedagogice diferite la care vom face trimiteri pe parcursul lucrării .

Dezvoltarea într-o școală presupune schimbări, presupune acțiune, însă e dificil să elaborezi strategii de dezvoltare a școlilor în contexte atât de variate. În acest sens M. Fullan precizează (1991, p. 47) : „Știm mai multe despre procesele schimbării ca urmare a cercetării din anii 1970 și 1980, numai că am descoperit că nu există reguli *bătute în cuie*, ci mai degrabă un set de sugestii or implicări

date de contingentele specifice situațiilor locale .”

Așadar putem spune că *pentru a menține o organizație școlară în stare de funcționare eficientă și, cu atât mai mult, pentru o creștere a performanțelor sale, este necesară o adaptare a acesteia la transformările care au loc în societate .*

O astfel de adaptare presupune permanente schimbări în cadrul instituțiilor de învățământ, schimbări ce trebuie prevăzute, proiectate, implementate, evaluate, constituind astfel, în mare parte, domeniul unei noi orientări educaționale – **dezvoltarea școlară** (school development). Această nouă orientare pedagogică tratează subiectele cheie care au apărut ca urmare a valului mare de schimbări fără precedent în domeniul educației ,

Analele Universității Dunărea de Jos

schimbări care se impun atât în școlile cât și în societățile din întreaga lume .

*

Analiza relației dintre învățământ și societate, a impactului schimbărilor sociale asupra școlii trebuie să țină seama de modul specific în care se produc schimbările în învățământ, de faptul că ele nu sunt obiectivarea imediată și directă a cerințelor sociale , ci sunt mediate și adesea, distorsionate de logica internă a sistemului educațional. Logica socialului și logica învățământului nu sunt întotdeauna convergente, pentru că logica internă a învățământului este rezultatul istoriei sale – subliniază P. Bourdieu (1970) - rezultat al sistematizărilor succesive ce generează un ansamblu de practici, atitudini și mentalități pedagogice ce au tendința de a se autoconserva și autoreproduce, relativ independent de presiunile și schimbările externe, având rolul de „filtru” în relația școlii cu sistemul social .

Cele mai relevante note definitorii ale schimbării educaționale le prezintă M. Fullan (1993) sub denumirea de „ postulatele schimbării ” . Iată o sinteză a acestora :

- nu există numai o singură versiune a ceea ce ar trebui să fie schimbarea;
- oamenii trebuie să înțeleagă schimbarea și să-și clarifice ceea ce înseamnă ea pentru fiecare; schimbarea este o experiență personală; stresul și anxietatea sunt emoții normale de debut;
- schimbarea este abordată diferit de fiecare școală pentru a se potrivi contextului propriu; conflictul și neînțelegerea sunt inevitabile și fundamentale;
- este nevoie de amestec între presiune și sprijin, între ajutor și încurajare;
- schimbările de sus în jos și de jos în sus aduc cu ele mai mult angajament și consecvență decât o abordare autoritară, centralizată, sau o abordare descentralizată gen laissez-faire;

Seria Filosofie

-schimbarea implică rareori o singură inovație – efect de undă : ceea ce dorești să schimbi este atât de înrădăcinat în sistem cu părți care interacționează încât dacă acel ceva se schimbă, atunci e probabil că vor apărea schimbări și în celelalte părți (Sarason, 1990 , p.16)

-schimbarea eficientă ia timp așadar e esențial să perseverezi; restructurarea organizațională poate dura foarte mult.

-o școală nu se poate dezvolta tot timpul, altfel ar rămâne fără combustibil ; schimbarea înseamnă alternarea perioadelor de activitate relativă cu cele de consolidare;

-există multe motive valide pentru care oamenii nu implementează schimbarea; nu e vorba întotdeauna de rezistența la schimbare; nu e realist să te aștepti ca toată lumea să se schimbe – nu uda stâncile !

-este necesar să faci planuri pornind de la aceste afirmații

-nici o cantitate de informație nu poate arăta perfect clar ce fel de acțiune trebuie făcută ! Dezvoltarea evoluează !- Nu e bine să faci planuri prea exacte.

*

Schimbările educaționale au un caracter procesual, presupun o succesiune de etape derulate în timp, pentru că „ schimbarea este un proces și nu un eveniment ”. Iată cele mai relevante puncte de vedere privind etapele schimbării educaționale :

E. Păun (1999, p.30) adaptează teoria sistemelor deschise la specificul organizației școlare și precizează că schimbarea sistemelor este un proces tristadial și implică prezența entropiei ca factor important :

-stadiul de „dezghețare” – de introducere a elementelor entropice în sistem

-schimbarea propriu-zisă

-stadiul de „reînghețare” – de restabilizare a sistemului pe o treaptă superioară

Analele Universității Dunărea de Jos

M. Fullan (1991) consideră că în procesul schimbării se parcurg patru faze majore particularizate de fiecare școală după specificul ei :

Inițierea care depinde în concepția lui Fullan de cei trei R :

Relevanța schimbării în termeni de nevoi, calitate, grad de aplicabilitate, claritate și complexitate

Repeziciunea cu care personalul dorește să se implice

Resursele existente .

La aceștia trei D. Fink (1994) mai adaugă :

Existența și calitatea inovațiilor existente

Accesul la inovații

Susținerea din partea profesorilor sau a surselor externe

Politicile noi, fondurile

Orientarea spre rezolvarea de probleme

Inițierea ridică o întrebare fundamentală: de unde ar trebui să înceapă schimbarea în școli ?

Ca urmare specialiștii au acordat mai multă atenție acestei prime faze. Una dintre cele mai originale și interesante teorii exprimate aparține lui Joyce (1991). . Precizând că școlile încep activitățile de dezvoltare în feluri diferite , ni se propune o abordare metaforică a acestei inițieri prin asocierea cu „ ușile ” ce sunt deschise din interior și din exterior . Iată în sinteză o listă a acestora:

**din interior : cercetarea , auto-evaluarea , curriculum-ul , predarea și învățarea , conducerea ,parteneriatele , problemele ,planificarea dezvoltării școlare*

**din exterior : curriculum-ul național , teste standardizate și comunicarea rezultatelor , inspecția , nivelurile conducerii – inclusiv consiliul școlii - , aprecierea profesorului și evaluarea, abordările calității , organizații de mare încredere .*

Prin deschiderea cât mai multor uși interne se produce schimbarea autentică.Totuși, deschiderea oricăror uși, fie interne, fie externe, fără a acorda atenție condițiilor mai profunde culturale sau

Seria Filosofie

organizaționale ale școlilor va duce foarte puțin probabil la dezvoltare. Aceeași viziune cu accentul simultan pe conținutul și cultura schimbării o întâlnim și la Stoll și Fink (1994, p.48) care le aseamănă cu vederea lumii prin ochelari bifocali: ambele lentile sunt necesare pentru claritatea percepției și coerență, ceea ce demonstrează puterea culturii școlare într-o organizație .

implementarea constă în aplicarea reformelor în practică;

instituționalizarea stabilește dacă inovațiile se înscriu sau nu în practica existentă;

consecința este considerată o fază adițională dar importantă pentru că privește varietatea de rezultate ale elevilor, profesorilor sau organizației școlare.

Studierea etapelor și a multiplelor aspecte implicate în schimbările din domeniul educațional a permis realizarea unor tipologii în această direcție :

Stoll și Fink (1992) realizează o analiză a direcției schimbărilor și identifică două modele :

Schimbări inițiate de o instanță superioară , dezvoltată ca politică educațională de către conducerile școlare „ascultătoare” și dată în școli prin intermediul birocrăției, schimbare de sus în jos;

Însă *ecuația schimbării* cum o numesc autorii presupune două sensuri ,de sus în jos dar și de jos în sus : asta presupune reorganizarea instituțională pentru a avea decizii de implementare luate în școli care să se înscrie pe linia politicii educaționale generală și cu decizii luate la centru privind resursele și personalul

Modelul de schimbare ”de sus în jos și de jos în sus ” oferea o orientare ca și un sprijin financiar sau de altă natură pentru realizarea schimbării dar în același timp încuraja școlile individuale să efectueze schimbare și să-și creeze o țintă proprie schimbării, adaptată contextului lor. O astfel de abordare determină multă energie și

Analele Universității Dunărea de Jos

motivație pentru efectuarea de schimbări semnificative în școli.

Din perspectivă organizațională schimbarea educațională, în concepția pedagogului E. Păun (1999, p. 41), poate fi : *schimbarea preventivă* - este predictivă și anticipativă și ferește organizația de tulburări și dezechilibre ; considerată a fi mai importantă din perspectiva dezvoltării organizaționale ; „, briza este de preferat furtunii ” (Peter Druker, 1969) *schimbarea corectivă* este generată de prezența disfuncțiilor în funcționarea organizațiilor.

Pentru a ilustra aceste tipuri de schimbări prezentăm câteva exemple concrete a căror sinteză considerăm că e utilă în acest punct :

pașii schimbării la Departamentul pentru educație (Stoll și Fink, 1992):

primii zece ani au fost caracterizați de inovare, experimentare și inițiative organizatorice;

-a urmat o perioadă a anilor de derivă – inițiativele oamenilor din sistem nu aveau prea mult sprijin din partea biroului central, școlile aveau tendința să facă ceea ce credeau că e necesar;

-sistemul a început să fie caracterizat de conflictul între diferite grupuri de interes – federațiile profesorilor frustrate de structurile birocratice deveneau din ce în ce mai ostile și conducerea școlii devenea din ce în ce mai puțin „ascultătoare”;

-numirea unui manager nou, dinamic care a construit punți de comunicare cu conducerea școlii, federațiile profesorilor și comunitate; școlile au recunoscut că nu sunt în pas cu schimbările sociale și au simțit nevoia de a stimula o regândire a scopurilor și practicilor școlare și de a scoate sistemul din starea în care se complăcea;

-a urmat efortul de a găsi răspunsuri la o nevoie difuză și nedefinită de schimbare și în același timp să se mențină ceea ce era bun în

Seria Filosofie

practicile anterioare ale școlii - a dezvolta presupune a schimba dar și a menține ceea ce s-a dovedit a fi bun în sistem;

-derularea unor proiecte educaționale care să pună accentul pe ideea școlilor eficiente înființându-se chiar și un Departament pentru Școli Eficiente la inițiativa asociațiilor directorilor de școală – de exemplu - Proiectul Halton a avut patru principii călăuzitoare :

orice școală putea să intre în proiect dacă aveau o abordare cooperantă,

-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,

-prioritatea școlilor eficiente urma să fie integrată în documentele școlare la toate nivelurile,

-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

Analele Universității Dunărea de Jos

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. .

Particularizând procesul schimbării la nivelul fundamental, cel al organizației școlare, într-o viziune sintetică, am putea spune că *pașii schimbărilor văzuți din perspectiva școlii* ar fi următorii:

Estimarea necesităților fiecărei școli – o adevărată provocare realizată printr-o investigație asupra tuturor celor implicați;

Folosirea rezultatelor pentru realizarea unei diagnoze și în procesul de planificare;

Identificarea câtorva priorități și concentrarea atenției și a resurselor pe activități importante și interdependente;

Adaptarea întregului cadru conceptual și metodologic pentru optimizarea procesului instructiv-educativ de la nivelul clasei de elevi;

Implementarea schimbărilor prevăzute;

Monitorizarea, evaluarea și eventual reorientarea planurilor strategice în funcție de condițiile realității educaționale.

Schimbarea școlară autentică **presupune realizarea corelației între scopuri – componente vizate și strategiile de dezvoltare, între DE CE-ul schimbării, CE-ul schimbării și CUM-ul schimbării, pentru a crea o abordare adecvată a schimbării. Acest deziderat se poate obține prin respectarea unor condiții :**

Schimbarea, instabilitatea și rezistența în toate fațetele societății, nu numai în educație, trebuie considerate realități ale vieții contemporane. Deși inevitabile schimbările nu sunt întotdeauna pozitive de aceea oamenii și școlile trebuie să le filtreze. Totuși a rezista este considerat a fi irațional .

Seria Filosofie

Are succes doar în contextul unei culturi școlare „bogate” – în care se creează o colaborare între profesori în vederea promovării dezvoltării școlare – de aceea e nevoie de modele practice în care școlile pot construi culturi bazate pe colaborare și dezvoltare.

Dacă trebuie să se producă o schimbare, țelurile și activitățile diverselor persoane și instituții implicate trebuie să fie coerente de aceea se recomandă parteneriatele . O politică școlară pozitivă poate construi conexiuni productive între partenerii educaționali .

Realizarea unor proiecte de dezvoltare școlară viabile, adaptate condițiilor fiecărei școli și prin implicarea tuturor membrilor organizației. Proiectele proaste în educație au crescut reticența la schimbare!

Cea mai mare rezistență se întâlnește în școli, acolo unde oamenii trebuie să implementeze schimbările educaționale dar care au fost în număr mare excluși de la luarea deciziilor. Asemenea practici au făcut ca școlile să devină instituții conservatoare care de-a lungul timpului au rezistat schimbărilor și care au căutat să mențină continuitatea cu experiențele lor trecute .

Realitatea a demonstrat că aceste încercări de dezvoltare școlară, prin neimplicarea membrilor organizației școlare au eșuat în trecut și vor eșua și-n viitor pentru că profesorii nu au luat parte la schimbări și nu găsesc în ele prea multă însemnătate personală – de unde necesitatea implicării profesorilor în proiectarea și implementarea schimbărilor educaționale .

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 .

Una dintre condițiile succesului și a rezistenței în timp, este ca oamenii schimbării să provină din interiorul sistemului de învățământ pentru a consolida inițiativele de schimbare și a obține astfel instituționalizarea schimbării .

*

Întregul demers de studiere a modului de elaborare și de implementare a strategiilor de dezvoltare școlară duc la concluzia că schimbarea și dezvoltarea de tip educațional nu se produc decât în condiții specifice, dintre care menționăm :

Dedicarea față de dezvoltarea școlară este mai probabilă atunci când cei implicați în implementarea schimbărilor școlare sunt și ei consultați și implicați în luarea de decizii;

Profesorii trebuie să fie motivați și interesați să facă o schimbare; ei trebuie să posede voința de a face ca dezvoltarea școlară să reușească (Miles,1986) Această voință e generată de o împuternicire / delegare crescută. Rozenholtz (1989) a spus că simțul de optimism al profesorilor, speranța și dedicarea sunt asociate cu condițiile de la locul de muncă; atunci când profesorii simt că au fost delegați / împuterniciți profesional. În acest sens sunt descrise cinci strategii specifice pentru implicare:

Împărțirea puterii

Recompense pentru personal

Deschidere și includere

Expansiunea rolurilor de conducere

Răbdare

Literatura de specialitate face însă prea puține trimiteri la implicarea elevului în actul decizional, ceea ce Stoll și Fink precizează a fi fundamental într-o dezvoltare școlară autentică „elevii trebuie să participe la deciziile școlare care îi privesc ” (1992, p. 53);

Monitorizarea procesului de schimbare este la fel de importantă ca și măsurarea rezultatelor ;

Abilitatea de a aborda problemele activ, prompt și destul de serios a fost în studiul lui Louis și Miles (1990), singurul determinant mai important al succesului programelor de dezvoltare școlară;

S-a constatat de asemenea că dezvoltarea personalului și ajutorul pentru obținerea resurselor sunt condiții extrem de importante, în sensul că dezvoltarea școlilor necesită o gamă variată de resurse și că schimbarea nu poate fi realizată fără nivelul cerut al resurselor: bani, timp, spațiu, echipament, personal, „idei mari”, materiale;

Adaptarea structurilor de management la dinamismul și condițiile actuale de calitate educațională;

Creativitatea – școlile creative au o mentalitate proprie ; ele sunt școlile care își definesc direcția indiferent de cererile externe;

Barierile dezvoltării trebuie privite ca provocări astfel încât rezolvarea de probleme și găsirea soluțiilor să devină o activitate constantă și interesantă.

Dificultatea studiilor de dezvoltare școlară este de a stabili efectele directe ale acestora 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 .

În final considerăm necesare câteva precizări privind relația dintre schimbare și dezvoltare, concepte fundamentale ce au constituit subiectul acestui material :

Dezvoltarea școlară constituie ținta oricărei organizații școlare care vrea să supraviețuiască contemporaneității ;

Orice încercare de dezvoltare școlară nu se aplică într-un spațiu gol ci într-o „ școală” care are în spatele său secole de

Analele Universității Dunărea de Jos

experiență și cultură socială; așadar dezvoltarea capătă mai mult forma optimizării școlare ;

Schimbarea constituie mecanismul principal al dezvoltării școlare .

BIBLIOGRAFIE

- Bourdieu, P. , Passeron, J.C. (1970) „ La reproduction , elements pour une theorie du systeme de enseignement”, Edition de Minuit , Paris
- Drucker, P. (1969) „ Era discontinuității ” , New York , Harper și Row
- Fullan, M. (1992) – „Coordinating school and district development in restructuring” – Newbury Park, CA, Crowin Press
- Fullan, M.G. (1982) “The Meaning of Educational Change”. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M.G. (1991) “The New Meaning of Educational Change”. New York: Teachers College Press and London: Cassell.
- Fullan, M.G. (1992) “ Successful School Improvement.” Buckingham: Open University Press and Toronto: OISE Press.
- Fullan, M.G. (1993) “Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform.” London: Falmer Press.

Seria Filosofie

- Hargreaves, D. and Hopkins, D. (1994) “Development Planing for School Improvement”. London: Cassell.
- Huberman, A. (1978) „Inovație și reformă”, E.D.P.
- Joyce, B.R (1991) “The doors to school improvement”, Educational Leadership.
- Louis, K.S. , Miles, M.B. (1990) “ Ameliiorând liceul urban . Ce merge și de ce ?”, New York
- Miles, M.B. (1986) “ Constatările cercetărilor asupra stadiilor ameliorării școlii”, New York
- Păun, E.(1999) „Sociopedagogie școlară”, E.D.P.
- Rosenholtz, S.J. (1989) “ Locul de muncă al profesorilor . Organizația socială a școlilor ”, NY , Longman
- 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.
- Sarason, S., (1990) “ Eseul prezis al reformei educaționale ” , San Francisco, Jossey-Bass
- Senge, P., (1990) “ The fifth Discipline”, New York, Doubleday
- Stoll, L. and Fink, D. (1992) “Effecting school change: the Halton approach”, School Effectiveness and School Improvement.
- Stoll, L. and Fink, D. (1994) “School effectiveness and school improvement: voices from the field”, School Effectiveness and School Improvement.