

CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ȘI MODALITĂȚI DE EXPRESIE A ACESTEIA ÎN ȘCOLI

Valentin GUZGAN

Liceul Teoretic „Ion Creangă” din mun. Chișinău

Cultura organizațională în abordarea sa managerială ar putea fi accesată în funcție de tipurile de școli raportate la nivelurile de eficiență și la mijloacele de exprimare a acestora. Școlile ar putea fi clasificate ca urmare a modului în care acestea afectează direct nivelul de implicare continuă a școlii în activitatea socială raportat la performanțele lor, precum și în ceea ce privește densitatea elementelor culturii organizaționale. Există diferite criterii de lucru în școlile stagnante, școlile dinamice, care sunt în căutare sau „în progres”, și combinarea acestora. Dorim identificarea a cel puțin patru forme de exprimare a culturii școlare, a cărei gestionare se reduce, în cele din urmă, la un anumit nivel situat în intervalul evaluat din școală ineficientă la una eficientă.

Cuvinte-cheie: cultură organizațională, eficiență, ineficiență, școli stagnante, dinamice, „în căutare”, „în promenade”, individualism, balcanism, cultură de colaborare, colegialitate, comportament.

THE ORGANIZATIONAL CULTURE AND ITS MODALITIES OF EXPRESSION IN SCHOOLS

Organizational culture in its managerial approach could be accessed depending on the types of schools referred to efficiency levels and to the means of their expression. Schools could be classified due to the mode they directly affect the level of school continuity implication reported to their performances, as well as concerning the density of organizational culture elements. There are different criteria of working in stagnant schools, dynamic schools, those in search or “in progress”, and their combination. We would identify at least four forms of expressing the school culture, the management of which, in the end, is reduced to certain level situated in the assessed interval from an inefficient school to an efficient one.

Keywords: organizational culture, efficiency, inefficiency, schools stagnant, dynamic, "looking", "the promenade", individualism, Balkanism, culture of collaboration, collegiality, behavior.

Organizarea socială a școlii afectează direct gradul de implicare a profesorilor și a elevilor în raport cu performanțele acestora vis-à-vis de densitatea elementelor culturii organizaționale.

Unii autori, printre care și Rozenholtz [6], disting două tipuri de școli: 1) școli în „mișcare dinamică” și 2) școli „stagnante”. Este evident faptul (și Rozenholtz arată în cercetarea sa) că școlile dinamice furnizează rezultate mult mai înalte pentru elevii lor decât cele pe care le obțin copiii în școlile „stagnante”.

În școlile „dinamice” pedagogii trăiesc adesea senzația edificatoare a speranțelor împlinite, calibrate la niște valori de preț, devotamentul lor fiind întreținut de atmosfera îmbogățită și purificată a spațiului lor de lucru. Pedagogii din școlile „stagnante” (fixe) par interesați într-o eliberare abstractă de ceva și se gândesc foarte puțin la libertatea de a face ceva. Restricțiile în libertate impuse aici se reflectă în plictiseală, reprimare și atitudine defensivă.

În baza argumentelor expuse de Rozenholtz, colectivul de autori împreună cu D.Hopkins [1, p.107] a elaborat un set de caracteristici ale acestor două tipuri de școli (*a se vedea* Tabelul).

Tabel

Culturile de lucru din școli (Apud D.Hopkins [13, p.107])

Școala stagnantă	Școala dinamică
Grad scăzut de consens	Grad înalt de consens
Incertitudine din partea pedagogilor	Certitudine din partea pedagogilor
Grad scăzut de dăruire	Grad înalt de dăruire
Izolare	Coeziune
Individualizare	Colaborare
Instruire mărginită	Instruire îmbogățită

Deși descrierea pentru aceste două culturi, prezentată de Rozenholtz, este foarte convingătoare, experiența arată că școlile noastre nu corespund întru totul acestor descrieri, cele mai multe dintre ele situându-se într-o

categorie intermediară în raport cu aceste două tipuri ideale. Hopkins raportează eficiența la realizările școlii, iar perfecționarea – la gradul de „dinamism” al proceselor școlare, desprinzând, în felul acesta, patru forme de expresie a culturii școlii (Fig.1), acestea balansând între activitățile de menținere a statutului existent și cele de dezvoltare:

- *școlile stagnante*, neclintite, de regulă sunt niște școli ratate, cu condiții proaste, cu un sentiment copleșitor de mediocritate și slăbiciune, cu expectații scăzute, iar condițiile exterioare se fac „culpabile” pentru situația creată. Cele mai des auzite fraze în aceste școli sunt: „Nu putem face prea multe cu acești copii”, „Am încercat să facem schimbări, dar n-a mers”, „Ce mai vor și ăștia?”, „Nouă nu ne trebuie mai mult decât altora” etc. În aceste școli nu se va sesiza o diferență între dezvoltare și menținere, de aceea astfel de școli sunt considerate inactice;
- *școli „în căutare”* sunt considerate acelea care se află într-un proces inovativ excesiv. Până la urmă, rămân mai mult aparențele și mai puțină schimbare reală, epuizându-se potențialul și dispersându-se acțiunile membrilor organizației. Aici, în linii mari, există o mișcare, dar fără certitudini clare, neconcordanță cu propriile scopuri, acțiunile făcându-se în defavoarea statutului existent. Aceste activități pot, totuși, să ducă la anumite evoluții pozitive și chiar valoroase;
- *școli „în promenadă”* sunt școlile tradiționale cu un personal stabil, care s-a bucurat de succes, mai ales în timpurile stabile, dar aceste școli trăiesc cu ideea succeselor trecute (chiar impresionante). Aceste școli nu se mișcă prea departe și nici repede, ci, mai degrabă, pentru a face niște demonstrații, de aici și denumirea – promenadă. În timpurile instabile acestea se împotrivesc schimbării. Replicile caracteristice personalului: „Suntem destul de mulțumiți de felul cum stau lucrurile...”; „Nu există niciun motiv real pentru schimbare”. Ele, de regulă, atrag copiii cu reușita înaltă din alte școli, „consolidându-și” astfel pozițiile, devenind astfel hipoactive;
- *școli „dinamice, în mișcare”* sunt considerate acele școli care reușesc să obțină un amestec sănătos dintre schimbare și stabilitate, menținere și dezvoltare echilibrată. În aparență, ele sunt calme, deoarece se adaptează ușor la schimbarea rapidă, aliniindu-se rapid la tradițiile și cultura sa.

Procesul \ Rezultatele	INEFICIENTĂ<	>EFICIENTĂ
	DINAMICĂ ^	„ÎN CĂUTARE”
∨ STATICĂ	„STAGNANTĂ”	„ÎN PROMENADĂ”

Fig.1. Patru forme de expresie a culturii școlii (după D.Hopkins).

Abordarea punctului de vedere prin care am descris aceste patru forme de expresie a culturii școlii nu trebuie înțeleasă în defavoarea subculturilor existente în școală cu o eficiență variabilă (a elevilor, managerilor, pedagogilor etc.), ci ca o abordare integratoare a tuturor proceselor dinamice, organizatorice și unitare dintre indivizi.

Dacă în școală există un echilibru adecvat între structură și cultură, rezultatul obținut trebuie să fie stabilitatea. Iar structurile și cultura trebuie concepute nu ca ceva rigid, împietrit, ci ca niște sisteme care evoluționează pe măsura adaptării la schimbare (cultura adapționistă).

Considerăm că în această descriere merită să fie precizate unele caracteristici ale școlii dinamice, acestea fiind, de fapt, finalitățile de realizare eficiente a unei culturi organizaționale.

Din perspectiva că una dintre cele mai remarcabile caracteristici ale acestui tip de expresie a culturii organizaționale este cultura care susține predarea de calitate, noi vom explora anume această idee-cheie. Cei mai mulți autori, făcând referire la acest fel de școli, le atribuie așa-zisa cultură de colaborare sau, după cum menționează același Rozenholtz [6, p.351]: „Școlile cele mai eficiente nu-i izolează pe pedagogi, ci încurajează dialogul și colaborarea profesională”. J.W. Little [5] elucidează câteva forme de colaborare între pedagogi, fiecare cultură de colaborare reprezentând o realizare individuală pentru școala respectivă.

Aspectele culturale ale predării sunt abordate cel mai mult de către A.Hargreaves în lucrările sale [2-4], în care cultura de colaborare este privită sub aspectul perfecționării școlare, din care pot fi selectate patru tipuri de cultură a predării:

- *Individualismul fragmentat* – când pedagogul este izolat, refugiat în „sanctuarul clasei”, protejat de exterior.
- *Balkanismul* – reprezintă acea cultură pedagogică care se caracterizează prin asistența unor grupuri separate și adesea concurente, care luptă pentru dominație, consolidând tehnologii de grup foarte diferite.
- *Colegialitatea falsă* – o putem observa acolo unde formele de colaborare sunt determinate nu de profesori, ci de administratori, sunt ordonate și obligatorii, previzibile, fixate în timp și spațiu.
- *Culturile de colaborare* (propriu-zise) – sunt acelea care contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și se caracterizează prin ajutor reciproc, muncă în comun, viziune comună asupra valorilor și altor elemente ale culturii organizaționale. Aici își găsesc afirmație atât individul, cât și grupul simultan.

În baza acestor manifestări ale culturii de colaborare, Hargreaves [4, p.46-72], elaborând propriul concept asupra culturilor de colaborare, descrie următoarele trăsături ale acestora: 1) spontaneitatea; 2) sunt expresia liberei voințe; 3) orientarea spre dezvoltare; 4) capacitatea de pătrundere în timp și spațiu; 5) sunt imprevizibile.

Una dintre cele mai reușite și ample descrieri ale culturii de colaborare este propusă de către Judith Little [5] și preluată de noi de la D.Hopkins [1, p.111], prin care perfecționarea școlară este atinsă în modul cel mai sigur și mai deplin atunci când:

- Profesorii se angajează în conversații frecvente, continue și din ce în ce mai concrete, mai precise în ceea ce privește practica de predare (care este diferită de caracteristicile și nereușitele, eșecurile elevilor și ale familiilor lor și de solicitările nefericite la care este supusă școala din partea societății). Printr-o asemenea conversație pedagogii edifică un limbaj comun, adecvat complexității predării, un limbaj care este capabil să facă distincția dintre o practică și virtuțile acesteia în rezultatul comparației cu altele similare.
- Pedagogii și administratorii fac observații reciproce asupra practicilor de predare și își furnizează unii altora evaluări utile ale calității predării. Doar observațiile de acest fel și controlul în baza conexiunii inverse pot furniza referințe comune la un limbaj didactic comun, ambele solicitând și oferind precizie și concretețe, ceea ce face ca o asemenea conversație să fie utilă.
- Pedagogii și administratorii planifică, elaborează, cercetează, evaluează și pregătesc împreună materialele didactice. Cele mai profetice observații rămân a fi academice („teorie pură”), fără mecanismul care le-ar pune resorturile în mișcare. Prin munca comună asupra materialelor pedagogii și administratorii împart povara considerabilă a dezvoltării, pe care o impune perfecționarea pe termen lung, confirmă capacitatea lor sporită de a pătrunde în esența abordării adoptate și fac ca standardele crescânde ale muncii lor să fie accesibile atât pentru ei, cât și pentru elevii lor. Pedagogii și administratorii se instruiesc reciproc în materia practicii didactice.

Argumentele expuse mai sus în favoarea culturii de colaborare și importanța acesteia ne aduc la necesitatea de a restabili legătura cu ideea perfecționării școlare, adică nu atât la puterea culturilor de colaborare de a crea ambianțe de instruire, cât la măsura în care acestea sunt constituite și menținute prin intermediul unor structuri create în mod deliberat și modificate în interiorul școlilor. Aceste culturi nu apar la întâmplare, ele sunt rezultatul unor acțiuni deliberate care se bazează pe o anumită înțelegere, deseori intuitivă, a condițiilor care susțin munca pedagogilor și a elevilor. Schimbările în comportamentul de predare nu pot fi obținute sau susținute fără operarea unor modificări (fie ușoare, fie spectaculoase) ale condițiilor care stau la baza acestora. De exemplu, planificarea căilor de reorganizare a ambientului arhitectural va da vigoare tuturor beneficiarilor în realizarea obiectivelor educaționale în ceea ce privește formarea cultului pentru frumos, curățenie, ordine și gust estetic.

Bibliografie:

1. HOPKINS, D., AINSCOV, M., WEST, M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
2. HARGREAVES, A. *Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration*. California: Sage Publications, 1991.

3. HARGREAVES, A. *Cultures of Teaching: a focus of change, in Understanding Teacher Development*. New York, 1992.
4. HARGREAVES, A. *Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture*. New York: Teachers College Press, 1993.
5. LITTLE, J. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations. In: *Teachers College Record*, 1990, no.91 (4), p.508-536.
6. ROSENHOLTZ SUSAN. *Teacher's WorkPlace: the Social Organization of Schools*. New York: Longman, 1989.

Prezentat la 20.02.2015