

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CNIȘINĂU**

Dumitru PATRAȘCU

LEADERSHIP EDUCAȚIONAL

Chișinău, 2019

Lucrarea a fost aprobată pentru tipar prin decizia Senatului Universității
Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Recenzenți: Andrițchi Viorica, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar IȘE

Țap Elena, doctor în pedagogie, decan al Facultății Formare Continuă UPSC „Ion Creangă”

Coperta: Alexei Patrașcu, master în arte plastice

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Patrașcu, Dumitru.

Leadership educațional autentic/ Dumitru Patrașcu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, din
Chișinău. – Chișinău: S.n., 2019 (Tipografia UPS „Ion Creangă”). - 455 p.

Bibliogr. p. ... - ... (... tit.). - ...ex.

ISBN

CZU

© Dumitru Patrașcu, 2019

Nimic nu este constant în afară de schimbare.

Este mare acel om, care rămâne credincios naturii sale și niciodată nu amintește altora despre sine.

Oamenii mari sau cei care rămân fideli naturii și trec peste modă și obiceiuri din dragoste de ideile mondiale, sunt salvatorii noștri de rătăcirile colective.

Există numai un bun - cunoașterea bună și numai un rău - ignoranța.

Alături de omul mare tot cei meschin dispar.

Dacă nu există un vis mare, primează/prevalează/predomină cei mici.

Unitatea scopului dă creștere dorinței de a-și asuma riscuri și experimentări.

Poți cumpăra timpul unui om, îi poți cumpăra chiar și prezența fizică într-un anumit loc, dar nu poți cumpăra entuziasmul, loialitatea, devotamentul inimii, minții sau sufletului.

Pentru a fi un mare formator de oameni, trebuie să fii sigur de tine, pentru că dacă îi ridici pe oameni la înălțimea potențialului lor, s-ar putea ca ei să te depășească.

Dacă te pregătești să conduci și să formezi oamenii din preajma ta, ține minte: *Numai formându-i pe alții putem reuși permanent.*

Toate certificatele de recunoaștere pe care le primim în viață vor păli. Monumentele se vor prăbuși. Trofee vor rugini. Dar ceea ce vom face pentru ceilalți va rămâne veșnic amprenta noastră asupra lumii.

Nu există mulți lideri adevărați. Aceasta este o marfă unică, care trebuie formată, creată, căutată, promovată, prețuită.

Liderii buni, ca și oamenii buni, nu sunt niciodată uitați; și tu poți aspira să devii o persoană importantă și de neuitat!

Ridicând oamenii cinstiți și blocând calea necinstitului, putem face pe cei necinstiti cinstiți.

Există un cuvânt care să poată ghida toată viața? Da există! Aceasta este reciprocitatea. Ceea ce nu vrei, nu face altora.

Printre cetățenii și conducătorii/liderii actuali ai țării noastre circulă gândul că, pentru o administrare și viață eficientă e nevoie de o forță asupritoare. Acest gând nu este uman, util, ..., suficient! El este dăunător, distructiv. El ne face și ne (re)aduce sclavia. În țară a apărut nevoia de muncă, cercetare teoretică și practică, nevoia de tehnologii și recomandări specifice, care ar putea lua țara înapoi de la marginea prăpastiei/crizei, să ne sugereze modalități de depășire a haosului care prevalează în țară și societate.

Țineți în minte caracterul personal al puterii tiranilor. Chiar și o persoană nobilă nu este capabilă să reziste bogățiilor și luxului și, în stare de ebrietate de putere, începe să conducă la propria sa discreție, încălcând legile și asuprind oamenii. El treptat dintr-un conducător cinstit, nobil, sub influența circumstanțelor obiective, se transformă într-un tiran.

Liderul/conducătorul ideal nu acționează niciodată și nu poruncește pentru binele său, ci poruncește numai pentru binele cel mai înalt, pentru subordonații săi.

CUPRINS

INTRODUCERE	6
1. EVOLUȚIE ȘI TENDINȚE ÎN LEASERSHIP	8
1.1. Retrospectiva istorică a leadershipului	8
1.1.1. Abordarea leadershipului în antichitate	9
1.1.2. Liderii și leadershipul la traci și geto-daci	33
1.1.3. Abordarea leadershipului în Evul Mediu	38
1.1.4. Leadershipul în epoca renașterii, societatea capitalistă și comunistă	42
1.1.5. Liderii - Domnitori ai Principatului Moldova	71
1.1.6. Ilustre personalități basarabene cu calități de lider	77
1.1.7. Retrospectiva leadershipului din perspectivă cultural-tipologică	84
1.1.8. Leadership între teorie și artă	90
1.1.9. Retrospectiva tehnologică a leadershipului	92
1.1.10. Leadershipul funcție de inteligența liderilor	94
1.1.11. Leadershipul în dependență de modul de funcționare	99
1.1.12. Unele concluzii la compartimentul <i>Evoluție și tendințe în leasership</i>	100
2. NIVELURI ALE CONDUCERII	101
2.1. Conducere, administrare, management	101
2.2. Diferența dintre management și leadership	103
2.3. Dimensiuni ale conceptului de leadership	116
2.4. Coaching pentru manageri și liderii educaționali	117
2.5. Cultura organizațională	120
2.6. Leadership și cultura organizațională: surse de putere în organizații	123
2.7. Dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională	126
2.8. Atelier de leadership	139
3. BAZELE TEORETICE ALE LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL	147
3.1. Evoluția ale conceptului leadership	147
3.2. Definierea leadershipului educațional	154
3.3. Metodologia leadershipului educațional	158
3.4. Fundamentele științifico-pedagogice ale leadershipului educațional	163
3.5. Determinarea metodologiei și modelelor de cercetare în leadershipului educațional	167
3.6. Abordarea sistemică și comprehensivă a leadershipului educațional	169
3.7. Pluriaspectualitatea și particularitățile leadershipului educațional	172
3.8. Competențele și rolurile cadrului didactic în contextul leadershipului educațional	178
4. TEORII ȘI MODELE DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL	192
4.1. Abordări și teorii de leadership	192
4.2. Modele de leadership educațional	201
4.3. Descrierea modelelor de leadership educațional	205
4.4. Forma modernă a leadershipului tranzacțional și transformațional	224
4.5. Analiza comparativă a modelelor de leadership educațional	228
4.6. Modelarea teoretică și metodologică a leadershipului educațional	231
4.7. Dezvoltarea pedagogului/profesorului lider	236
4.8. Dezvoltarea leadershipului autentic la managerii instituțiilor educaționale	253
4.9. Model de schimbare individuală din perspectiva leadershipului autentic	265
4.10. Recadrarea în contextul viziunii și practicii leadershipului	267
4.11. Conducerea de sine din perspectiva leadershipului	288
4.12. Teoria delegării și aplicarea ei în practica leadershipului	310
4.13. Leadershipul și formarea viziunii	324
4.14. Stiluri de leadership pentru diferite situații	332
4.15. Formarea și leadershipul echipelor	357
4.16. Formarea și dezvoltarea colectivului instituției educaționale	379
5. ECOSISTEMUL E-LEADERSHIP. E-LEADERSHIP: IMPLICAȚII PENTRU TEORIE ȘI PRACTICĂ	385
5.1. Conceptul e-leadershipului	386
5.2. Ecosistemul cunoașterii, conținutului și aptitudinilor privind leaderea electronică	389
5.3. Inițiativele Comisiei Europene privind promovarea competențelor de e-leadership și	393

	politicile Republicii Moldova în leadership	
6.	METODOLOGIA IMPLEMENTĂRII E-LEADERSHIPULUI ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI	396
6.1.	E-leadership viziune privind dezvoltarea culturii organizaționale orientate la performanță	396
6.2.	Tehnologia managementului mediat	398
6.3.	Managementul învățării bazat pe web	402
6.4.	Paradigma ecosistemului e-leadership	406
7.	EXPLORAREA PRACTICĂ A E-LEADERSHIPULUI	410
7.1.	Descrierea metode de studiu și colectarea datelor	410
7.2.	Rezultatele cercetării	414
8.	CONCLUZII ȘI PERSPECTIVELE E-LEADERSHIPULUI	420
	BIBLIOGRAFIE	421
	ANEXE	432
Anexa 1.	Întrebarea-cheie a liderului	432
Anexa 2.	De ce liderii au nevoie să formeze lideri	432
Anexa 3.	Cea mai grea provocare a liderului	432
Anexa 4.	Caută liderul într-o persoană	432
Anexa 5.	Întrebări privind angajarea în creșterea personală	433
Anexa 6.	Întrebări privitoare la creșterea organizației	433
Anexa 7.	Responsabilitate elementară a liderului	434
Anexa 8.	Evaluarea calităților actuale de lider (pentru potențialii lideri)	434
Anexa 9.	Calități care trebuie căutate la lideri	435
Anexa 10.	Sarcina crucială a liderului	436
Anexa 11.	Credința de fiecare zi a liderului	436
Anexa 12.	Caracteristicile potențialului lider	437
Anexa 13.	Semnificația culturii, înzestrării și dezvoltării liderului	438
Anexa 14.	Calitățile antrenorului unei echipe de vis	439
Anexa 15.	Calitățile echipei de succes	440
Anexa 16.	Calitățile persoanei care are potențial de formator de echipe și vedete	440
Anexa 17.	Calitățile antrenorului/formatorului echipei de vis	441
Anexa 18.	De ce se liderii se abțin să deleagă	441
Anexa 19.	Trepte spre delegare	441
Anexa 20.	Deosebiri între a facilita și a dicta ceea ce trebuie făcute în echipa	442
Anexa 21.	Concepții privitor la delegare	442
Anexa 22.	Cât de bine îți antrenezi echipa?	443
Anexa 23.	Valoarea adăugată a noilor lideri	444
Anexa 24.	Valoarea care mi-a fost adăugată de către oamenii pe care i-am format	445
Anexa 25.	Un bun lider devine un mare lider	445
Anexa 26.	Faceți-i ca liderii să se simtă valoroși datorită talentelor lor	446
Anexa 27.	Un lider își schimbă stilul de conducere	446
Anexa 28.	Calitățile oamenilor care urmează să se dezvolte	446
Anexa 29.	Potențialul de leadership (test)	447
Anexa 30.	Chestionar inițial pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual- metodice ale LE	448
Anexa 31.	Fișe de lucru aplicate în cadrul programului de formare continuă LE	449

INTRODUCERE

Termenul *leadership* este unul frecvent vehiculat în mass-media, discuțiile curente și în literatura de specialitate. Abordarea termenului de *leadership* este foarte complexă în funcție de specificul domeniului vizat. El și-a găsit loc în câmpul de existență și dezvoltare al domeniului educațional cu denumirea de *leadership educațional*.

Focusarea pe termenii *leadership* și *leadership educațional* este un fenomen internațional actual. Însă, pentru acești doi termeni este foarte greu de identificat definiții, teorii și practici acceptate unanim, este dificil să se găsească o rețetă sau un model universal de dezvoltare a lor în cadrul unei entități instituționale sau al unei comunități profesionale.

Realizarea leadershipului și leadershipului educațional este posibil existenței liderilor. În Republica Moldova necesitatea liderilor este cauzată de următoarele circumstanțe:

- Republica Moldova, ca țară care a adoptat calea reformei etapizate, în trepte, poate mobiliza puțini lideri la început. Totuși, pe măsură ce reforma aduce rezultate pozitive și se răspândește în toate organizațiile, leadershipul este din ce în ce mai necesar și mai căutat pentru dezvoltarea ulterioară social-economică în plină creștere.

- Liderii sunt importanți într-o structură descentralizată și ramificată decât într-una centralizată și ierarhizată, pentru că tocmai influența pe care ei o posedă va crea un nucleu favorabil constituirii unor echipe de lucru noi care nu se bazează pe vre-un tipar predefinit.

- Dezvoltarea liderilor este importantă într-o societate diversificată aflată într-un proces continuu de creștere și cristalizare a sistemelor sau a mentalității, decât într-una omogenă, pentru că liderilor li se cere să transmită noi valori, să modeleze conflicte și să creeze alianțe în vederea susținerii reformei(lor).

- Schimbările apărute în paradigma tehnico-economică și educațională a Republicii Moldova schimbă radical mediul de dezvoltare a sistemului și instituțiilor educaționale.

Actualmente sistemul educațional și instituțiile lui devin subiecte pentru dezvoltarea națională. Dezvoltarea acestor instituții este o combinație între portofolii de programe și strategii educaționale. Metodele de ierarhizare de tip vechi nu funcționează în noul context. Instituțiile educaționale se dezvoltă într-un mediu, în care actorii și parteneriatele comunitare, locale, regionale, naționale și internaționale au propriile viziuni și modalități de acțiune. Astfel, *dezvoltarea instituțională* este spațiul, scena unde actorii și liderii educaționali cu diferite viziuni și strategii joacă împreună pentru a atinge efectul sinergic educațional.

Politica de dezvoltare a sistemului educațional reprezintă un ansamblu de măsuri planificate și promovate de autoritățile administrației publice locale și centrale, în parteneriat cu diverși actori (privati, publici, voluntari), în scopul asigurării creșterii eficienței sistemului, care la rândul lui va aduce o creștere social-economică, dinamică și durabilă a țării, prin valorificarea eficientă a potențialului uman. Pentru această perspectivă Strategia „Educația 2020” oferă o diagnoză a stării actuale a sistemului de educație din Republica Moldova, identifică principalele probleme ale sistemului și selectează soluțiile potrivite pentru rezolvarea acestora, astfel încât sistemul de educație să devină principalul factor de progres social-economic al țării.

În obiectivele de bază ale strategiei educației se încadrează:

- stabilirea direcțiilor prioritare de dezvoltare a educației în Republica Moldova și a mecanismelor de realizare a acestora;

- creșterea eficienței cheltuirii banului public investit în educație, astfel încât resursele disponibilizate să fie redirecționate pentru o mai bună salarizare a personalului din educație și creșterea calității infrastructurii educaționale;

- sporirea eficienței sistemului educațional, extinderea și diversificarea serviciilor educaționale prin valorificarea oportunităților oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor;

- asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării;

- extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesitățile socioeconomice;

- compatibilizarea structurală și calitativă a învățământului național cu spațiul educațional european al educației.

În această situație leadershipul educațional joacă un rol crucial în reinventarea instituțiilor educaționale și în ramificarea unor orientări vechi către altele noi în vederea creării unei dezvoltări echilibrate și sustenabile. În al doilea rând, leadershipul educațional nu se regăsește pe un singur nivel ci în cadrul mai multor actori și lideri educaționali, pe mai multe niveluri, de aceea acest subiect trebuie discutat și studiat ca atare în cadrul formării inițiale și continue a cadrelor didactice, a managerilor și liderilor educaționali. În al treilea rând, leadershipul educațional este dimensionat diferit în multiple contexte instituționale. Cursul propus studenților, masteranzilor și doctoranzilor surprinde diferite moduri în care leadershipul educațional se manifestă în contextul sistemului educației.

Pentru determinarea materiei cursului *Leadership educațional* expuse în această lucrare s-a ținut cont de specificul subiecților destinatari și de la obiectivele de formare ale acestora. Dat fiind faptul că, obiectivele de formare orientează la obținerea competențelor de definiție, identificare, evidențiere, descriere, caracterizare, raportare, analiză, comparare, sinteză, estimare/anticipare, argumentare, planificare, proiectare, elaborare, autocontrol, direcționare/orientare etc., în leadershipul educațional, în lucrare se propun următoarele compartimente: Evoluție și tendințe în teoria leadershipului; Conducere, administrare, management, coaching, leadership, cultura organizațională; Bazele teoretice ale leadershipului educațional; Teorii și modele de leadership educațional.

În cadrul cursului *Leadership educațional* se prevăd dezbateri, ateliere, exerciții, chestionări, testări și alte tipuri de reflecție, pentru a identifica nivelul de pregătire, sentimentele și așteptările formabilului (viitorului lider sau lider) implicat în politica de dezvoltare instituțională și de îmbunătățire calității educației.

Trebuie de menționat că textul nostru este făcut în baza textelor mai multor izvoare bibliografice, fiind prelucrate, modificate științific și didactic. Capitolele 5, 6, 7 sunt scrise în colaborare cu Tatiana Chiriac.

Autorul

1. EVOLUȚIE ȘI TENDINȚE ÎN LEASERSHIP

1.1. Retrospectiva istorică leadershipului

Preocuparea față de actul de conducere este veche și este natural să fie așa.

Cazul leadershipului nu este întâmplător. Fiecare fapt sau fenomen, de orice natură ar fi, pornește dintr-o anumită nevoie. Nimic nu există în timp ce n-are o nevoie începătoare și un timp de începere.

Pentru a cunoaște geneza leadershipului avem nevoie să vedem de unde pornește el.

Omenirea a fost interesată de activitatea de conducere și de persoana celui care realizează această activitate.

Istoria omenirii s-a centrat în jurul unor personalități excepționale care au marcat-o. Se pot oferi modele importante ale oamenilor, care au un impact semnificativ asupra cursului evenimentelor istorice și care aveau o mare autoritate, într-un cuvânt care au trezit mințile și care au fost întotdeauna în față lor, prin prezentarea exemplului de conduită cu caracter personal în perioade istorice dificile sau situații specifice. Astăzi acești oameni sunt numiți *lideri*. Cu toate acestea, în diferite țări, în diferite epoci istorice ei au fost numiți în moduri diferite – bătrânii tribului sau șefi; tirani, conducători sau regi; eroi; gânditori sau filosofi, lideri ai vechilor orașe-polisuri, liderii ai maselor. În această lucrare, vom lua în considerare liderii și Leadershipul în geneza dezvoltării istorice - de la șamani, conducători, eroii antici la politicieni moderni. În plus, definițiile lor coincid în mai mulți parametri.

Abordarea liderului pe parcursul istoric a fost strâns legată de manifestarea eroică a lui. De aceea începem cu compararea definiției *eroului, liderului și leadershipului*.

În DEXonline al limbii române se aduc 17 definiții ale noțiunii *erou*. Aceste definiții se reduc la următoarea interpretare: erou - 1. Persoană care se distinge prin vitejie și prin curaj excepțional în războaie, prin abnegație deosebită în alte împrejurări grele ori în muncă. ♦ Ostaș căzut pe câmpul de luptă. 2. Personaj principal al unei opere literare. ♦ Personaj principal al unei întâmplări; persoană care, într-o anumită împrejurare, atrage atenția asupra sa. 3. (În mitologia greco-romană) Semizeu, persoană născută dintr-o zeităte și o ființă pământeană, înzestrată cu puteri supraomenești sau care a devenit celebră prin faptele sale deosebite.

În *Dicționarul limbii ruse* S. I. Ozhegov eroul este o persoană neobișnuită pentru curajul său, vitejie, sacrificiul de sine, este protagonistul unei opere literare; omul care întruchipează caracteristicile epocii, mediului; cel care atrage atenția (cineva care este admirat, imitat, mirat).

În *Marele Dicționar de limba rusă modernă* D. N. Ushakova termenul *erou* se definește ca curaj excepțional sau vitejie a persoanelor, subliniind curajul persoanei în război; în teoriile unor sociologi - o figură proeminentă ca o forță de ghidare a procesului istoric; personajul principal al epocii și mituri antice, înzestrat cu puteri supraomenești. *Ahile* a fost eroul grecilor antici. *Parsifal* - eroul legendei Gralului; personajul care atrage atenția tuturor pentru o anumită perioadă de timp; protagonistul unei opere literare.

Noi ne limităm la definițiile aduse din dicționarele nominalizate, dar trebuie să menționăm că, aproape toate caracteristicile principale ale eroilor, cu excepția faptului specific - *protagonistul unei opere literare* - se aplică/referă și la definiția *lider*, în sensul actual al cuvântului. *Liderii moderni*, de regulă, sunt personalități remarcabile care au un impact semnificativ asupra dezvoltării proceselor sociale. Aceștia sunt oameni care atrag atenția asupra lor de ceva timp, și, în multe cazuri, pentru o lungă perioadă de timp. Aici pot fi politicienii și pedagogii care posedă/cuprind caracteristicile epocii sau a mediului. În plus, formând un arhetip al eroului, liderul devine mai puternic, mai curajos, mai atractiv.

Astăzi, găsim comparații între lideri și eroi. Cercetătorul american Eugene Jennings împarte liderii în *supra oameni, eroi și prinți*. Prin cuvântul *sperman*, el numește omul mare care sparge vechea ordine, creează valori noi, *eroul* este un lider care s-a dedicat pentru obiective mari și nobile. Un *prinț* este un lider, ale cărui activități sunt motivate, în primul rând, de dorința să domneasca peste alte persoane și prin orice mijloace să obțină puterea. Astfel, putem concluziona că există o legătură profundă între definițiile *erou* și *lider*. Nu orice erou poate fi un lider, dar fiecare lider într-un anumit sens, este un erou.

Întâlnindu-se din ce în ce mai frecvent pe paginile literaturii de specializat, mondiale și naționale, termenul *leadership*, în opinia lui A. Șleahțișchi și a lui A. Neculau, desemnează în esență, o abstracție, o sinteză a teoriilor și practicilor influenței și puterii; o abstracție ce nu se poate concepe, evident, în absența unor *situații concrete* sau/și a unor *indivizi concreți*. Domeniul *leadership* este determinat de ansamblul pozițiilor sociale ce conferă posibilitatea de influență interumană.

Leadership – aparent, noțiunea în sine, este considerată ca fiind un set de valori, atitudini și competențe manageriale ideale ce trebuie implementate în managementul oricărui domeniu de activitate umană, în care activează cel puțin doi colaboratori. Conform Dicționarului Explicativ Ilustrativ al limbii române, noțiunea *leadership* a fost adoptată în limba română din engleză fără nici un fel de ajustare și este păstrat în așa fel, încât se asociază cu sensul românesc *funcție, poziție de lider*.

După cum termenul de *lider* poate fi prin alți termeni (erou, conducător, favorit al puterii, șef, etc.) exact la fel și cel de *leadership* își are substituenții săi. Românii, de obicei, mai operează cu termenul *conducere*, italienii – *comando*; francezii – cu termenul *commandement*, nemții – cu termenul *leitung*, rușii – cu termenul *руководство*, chinezii - 導 , arabii – قيادة , etc. În funcție de planul de cercetare termenului *lider* și *leadership* se pot oferi anumite atribute, în dependență de domeniul aplicării, precum în cazul nostru - *lider educațional* (directorul, directorul adjunct, cadrul didactic, educatorul instituțiilor educaționale) și *leadership educațional*.

Conform *The Oxford English Dictionary*, (1933) termenul de *lider* (în engleză *leader*) a fost pentru prima oară utilizat în secolul al XIV-lea, iar termenul de *leadership* apare însă mult mai târziu, pe la 1700, fiind considerat ca și debut al analizei moderne asupra fenomenului *leadership*. Aici constatăm că, n-am găsit o traducere românească adecvată a termenului *leadership* - ca urmare, acest termen este preluat de către noi integral din limba engleză, fără vreo anumită schimbare.

Remarcăm, pentru început, că nu există o unică definiție a liderilor și *leadership*ului, precum nu există o singură lucrare consacrată lor. În diferite epoci istorice *liderii* și *leadershipul* a fost percepuți diferit. Pentru a evidenția aceste diferențe în continuare vom trece în revistă rezultatele incursiunii asupra retrospectivei acestor fenomene.

În incursiune s-a luat în considerare contextele cunoașterii naturii și a personalității, a societății și politicii, a puterii și statului; lucrările filosofice, psihologice, istorice, sociologice, pedagogice destinate liderilor și *leadership*ului; operele literare ale scriitorilor și poezilor.

Din start constatăm, că în literatura se demonstrează existența a aproximativ șapte mii de lucrări axate pe problematica *leadership*ului, iar numărul definițiilor date liderilor, actualmente, a ajuns la cota de câteva sute. Unii cercetători estimează numărul definițiilor date liderilor este atât de mare, încât poate fi egalat cu numărul cercetătorilor preocupați de *leadership*.

Ideile de *conducere* și *leadership* au luat naștere în civilizațiile care au apărut și înflorit pe văile unor mari fluvii și, în special, la gurile de vărsare a ale acestora: cea egipteană – pe Nil; cea mesopotamiană între Tigru și Eufrat; cea indiană – pe Ind și Gange; cea chineză – pe Fluviul Galben; cea europeană pe valea, în special, în zona Dunării (Istrului, Danubiului) etc.

Izvoare venite din Egiptul antic, China antică, India antică, Iudeea, Mesopotamia, Grecia antică, Roma antică, Dacia, epoca medievală, din lumea arabă, epoca feudală, perioada Renașterii, secolul Iluminismului (sec. XVIII), epoca contemporană, modernă și postmodernă, ne exprimă realizările timpurilor respective în conceperea liderului și *leadership*ului.

1.1. 1. Abordarea *leadership*ului în antichitate

Fenomenul *conducerii* a fost un subiect de interes major încă din antichitate. Primele izvoare care au indicat rolul important al liderilor/*conducătorilor* statului și societății, conținutul și obiectivele activității lor, se referă la mileniiile II și I î.Hr. Istoria antică - este epoca de oameni proeminenți și evenimente, în care a existat cultul oamenilor puternici și curajoși, cultul guvernării puternice. Remarcabilii gânditori *Arthasastra*, *Zarathustra*, *Chanakya* (*Kautilya*), *Hammurabi* au studiat din diferite unghiuri, cu atenție, activitatea de altruist a lui *Mahavira*, *Krishna*, *Shiva*, *Buddha*, *Moise*, *Iisus*, *Mohamed* și a altor profeți, care au venit în

această lume pentru face pe oameni fericiți, pentru a le descoperi adevărul, a pune bazele morale ale multor religii și culturi. Anume filozofii antici *Plutarh, Pericle, Homer, Pitagora, Heraclit, Herodot, Democrit, Protagoras*, pentru prima dată, au folosit experiența și cunoștințele acumulate pentru a vizualiza istoria, ca urmare a activității persoanelor fizice extraordinare, a eroilor și liderilor

Cele mai vechi gânduri despre lideri și leadership se conțin în textele cărților sfinte (în China – Șuking, India – Vede, Egipt – cărțile zeului Tota, Israel – Tanaha, Biblie – în lumea creștină etc.), unde acești termeni desemnează, în esență, puterea și influența asupra naturii și oamenilor.

În mileniile al II-I î.Hr. în deltele marilor râuri ale Nilului, Tigru și Eufrat, Indus au apărut state puternice - Egipt, Babilon și Asiria. Necesitatea organizării permanente a economiei de irigare a dus la dezvoltarea acestor societăți pe calea centralizării severe a statului, care au contribuit la crearea sistemelor politico-administrative de tip despotice. Filozofi chinezi au format principiul de bază al despotismului timpului - *divizarea societății în cei care lucrează și în cei care guvernează*. Cea mai răspândită era *viziunea paternalistă a puterii*, unde se sublinia faptul că scopul statului este binele comun, iar suveranul este tatăl subiecților săi. Monarhul era legat doar de obiceiuri și tradiții. Există regula că împăratul, regele, sultanul sunt practic îndumnezeiți. Se afirma că ei sunt întruchiparea voinței lui Dumnezeu, sau că el este însăși o divinitate (semizeu). Conducătorul este responsabil numai în fața zeilor, și nu în fața oamenilor, dar trebuie să fie un om puternic fizic și moral și să fie capabil să controleze pe supușii lui.

Astfel de putere, *darul lui Dumnezeu*, au avut mulți dintre marii oameni ai antichității. Ei au putut duce după sine poporul, într-un cuvânt, a calma și gestiona mulțimea. Aproximativ 4 mii – 2 ani în urmă, a fost scris tratatul despre metodele și stilul de leadership *Instrucțiunea Ptahhotep*, care în timpul de față poate servi drept manual pentru liderii moderni. Vizirul faraonului egiptean *Ises* (dinastia a V-a), mare înțelept și cunoscător în arta leadershipului/management Ptahhotep (2300 î. Hr.) în ultimii ani ai vieții sale credea că *nimeni nu se naște cu cunoștințe*. În instrucțiunea scrisă pentru fiului său, el sintetizează experiența personală acumulată de-a lungul anilor. *Dacă vrei, ca acțiunile tale să fie întotdeauna nobile și protejate de orice rău, ferește-te de starea proastă, nu lăsa ca ea să te domine. Aceasta este o boală teribilă care generează controverse, dar pe cel care se pretează, încetează să mai fie el însuși, ea montează unul împotriva altuia, pe mame și tați, pe frați și surori, aduce în groază soția și soțul; ea conține toate manifestările de furie, și toate acțiunile nedrepte care pot fi. Dintre toate lucrările cea mai dificilă este discursul inteligent. Învață și consultă-te, deoarece priceperea n-are limite și cel care este atât de priceput, să știe toata lumea? Nu grăbi cu gândurile ... cântărește consecințele acestora. Respectă dreptul solicitantului de a-și ușura sufletul în fața ta. Nu calomniezi și bârfei. Cel ce dispune de mulți oameni trebuie să aibă grijă de bunăstarea lor și să caute să le facă bine.*

Ptahhotep indică trei dintre *calitățile pe care trebuie să le dețină un faraon: autoritate în vorbire, intuiție în inimă și dreptate în limba sa*. Din perspectiva leadership-ului este remarcabilă viziunea lui Ptahhotep, pe lângă intuiția și calitățile intrinseci ale liderului, remarca aspectul persuasiv al conducerii: discursul autoritar, convingător penetrabil și insuflarea *în limba sa* a caracterului drept al deciziilor.

În *Cartea morților* (scriere din sec. al XVI-lea î.Hr., apărută în Egiptul antic) se cuprind indicații și formule care îl ajută pe Defunct să se confrunte cu Osiris, zeul morții. Esența care se desprinde din această scriere este că ideile și formele expuse reprezintă norme ale conducerii și culturii din acele timpuri.

Un rol deosebit în dezvoltarea cunoștințelor despre lideri și leadership/conducere au jucat învățăturile lui *Confucius, Mo Tzu, Lao Tzu* și legalisti - în China antică.

Printre cărțile vechi, care au abordat problema conducerii în China, se numără *Cartea munților și mărilor*, a cărei scriere a început pe la 2190 î. Hr. și a durat până în secolul al II-lea al erei creștine. Aici apar toate miturile importante ale Cinei, sunt relatate întâmplări, descrise personaje, locuri, precum și zeități care conduc cu oamenii și natura.

Altă lucrare scrisă în China este *Cartea schimbărilor*, apărută între secolele IX-VIII î. Hr. în carte se face o preveziune a viitorului. Această carte se îndreaptă spre ideea că există un mecanism de reglare a echilibrului lumii. Pe marginea acestor texte, mai târziu, a glosat Confucius.

La gânditorii chinezi antici, în special originile conducerii pot fi găsite în doctrinele social-politice, filozofice și morale, precum ar fi *daoismul*. În *Cartea căii și schimbărilor* (Dao De Jinh) se cuprind rețete de genul organizării, îndrumării, folosirii forței, înfruntării contradicțiilor.

De asemenea, în China antică a apărut curentul confucianismului, fondat de Kong Fu Zi (551 – 479) - (Confucius – numele latinizat), ideile căruia au fost transmise oral, din generație în generație, datorită cărora el a fost numit *învățătorul a 10 mii de generații*. Prin ideile sale Confucius promova respectarea legilor universale ale vieții - *umanismul* și *eticheta* (Jeni și Li). **Umanismul** presupunea de *a nu face altora ceea ce nu-ți dorești ție*. **Eticheta** ținea de *respectarea tradițiilor, respectul părinților, respectul maturilor în familie și supunere conducătorului*. Sarcina umanismului și etichetei era renașterea *secolului de aur* (care s-a pierdut) prin educație. Aici educația trebuie să contribuie la educația *sofului nobil* și a *omului perfect*. Esențialul în educație, după Confucius, este cunoașterea tezaurului istoric și formarea în comportament a devotamentului față de țară și obiceiurile străvechi. El învața să se trăiască în concordanță cu principiile *Ordinei* și *Medianei*, ceea ce presupune acțiuni deliberate, încetinire și soliditate, execuția pedantică a regulilor, moderarea în tot ceea ce se întâmplă; activismul persoanei și participarea la evenimente, grija de apropiați. Un principiu important în conduită, după Confucius, este *Corecția numelui*: fiecare este obligat/dator să se comporte corespunzător poziției avute/deținute. Tata trebuie să fie un tată adevărat, funcționarul să fie funcționar integru. Nu e bine când conducătorul nu corespunde numelui, în așa caz, el se află în rol de ghidare sau vânător. De aceea Confucius a declarat reforma morală și politică bazată pe **educația totală**.

Menționăm că Confucius n-a lăsat lucrări scrise. Însă ucenicii și adepții lui au expus ideile lui în cartea *Conversații și judecăți* (Luni-Iui), unde învățătorul se află în poziția de lider, de leadership, având influență și putere asupra educabililor (ucenicilor). Pentru a demonstra cele menționate aducem câteva declarații ale lui Confucius, extrase din această carte.

Profesorul a spus:

- *Nu vă faceți griji că oamenii nu vă cunosc, dar vă faceți griji că nu cunoașteți oamenii.*
 - *Dacă o persoană este inumană, atunci care este rostul folosirii ceremoniilor?*
 - *Satul în care predomină omenirea este frumos. Dacă nu ne așezăm în locurile în care domnește omenirea atunci când alegem un loc, unde ajungem mental?*
 - *O persoană care nu are omenire nu poate suporta sărăcia pentru o lungă perioadă de timp și nu poate rămâne în bucurie în mod constant. Filantropul găsește seninătate în umanitate și înțeleptul găsește o favoare în el.*
 - *Doar o ființă umană îi poate iubi pe oameni, atunci el îi poate și urâ.*
 - *Dacă cineva are o dorință adevărată pentru omenire, nu va face rău.*
 - *Nu am văzut că omul nu avea puterea de a fi om, dacă ar putea face un efort. Poate că există astfel de oameni, dar nu i-am văzut.*
 - *Un soț nobil știe o datorie, iar un bărbat slab știe beneficiile.*
 - *Virtutea nu este singuratică, cu siguranță că ea are adepți (vecini).*
 - *Cel care cunoaște învățătura este inferior celui care găsește plăcere în ea.*
 - *Tzu-gun a spus: "Dacă ar exista o persoană care să dea generozitate oamenilor, el ar putea ajuta toată lumea, ce spuneți despre el? Poate fi numit om? - Nu numai uman, spuse profesorul. - Dar cu înțelepciune." (...).*
 - *Faptul că nu am reușit în virtute, nu se clarifica în studiu, nu se poate aspira la apelul de taxe și nu pot să corectez defectele sale - asta îmi pare rău.*
 - *Străduiți-vă de adevăr, păstrați-vă virtutea, înclinați-vă asupra omenirii și jucați cu artele libere.*
 - *Credeți, copii, că ascund ceva de voi? Nu, nu ascund nimic de voi; toate acțiunile mele sunt cunoscute de voi. Așa sunt eu.*
 - *Omenirea este departe de noi? Când o vrem, ea e la îndemâna noastră.*
 - *Tinerii ar trebui priviți cu respect. Cât de mult trebuie să știți că generația viitoare nu va fi egală cu prezentul. Dar cine nu a câștigat faima în patruzeci și cincizeci de ani, nu mai merită respect.*
 - *La întrebarea ... despre umanitate, profesorul a răspuns: "Omenirea este o iubire pentru oameni".*
- La întrebarea: "Ce este cunoașterea?" - Profesorul a răspuns: "Cunoașterea este cunoașterea oamenilor".*
- Fan Chi nu a înțeles. Profesorul a spus: "Ridicând oamenii cinstiți și blocând calea necinstitului, putem face pe cei necinstiți cinstiți".*

- *Un devotat nu poate cenzura (suveranul său)?*
- *Întrebat de Tzu-lu ce înseamnă să fii o persoană nobilă, profesorul a spus: "Cu respect pentru a trata auto-îmbunătățirea". "Asta-i tot?", a spus Tzu-lu. "Să se corecteze, pentru a aduce pace oamenilor", a spus Învățătorul. - Asta-i tot? Întrebă Tzu-lu. Profesorul a spus: "Să ne corectăm pentru a aduce pace oamenilor".*
- *Dacă vă cereți de la sine și sunteți condescendenți altora, veți scăpa de murmur.*
- *Tzu-gun a întrebat: "Există un cuvânt care să poată ghida toată viața?" Profesorul a răspuns: "Aceasta este reciprocitatea". "Ceea ce nu vrei, nu face altora."*
- *O persoană poate face un adevăr mare, dar nu adevărul unei persoane.*
- *Erorile care nu sunt corectate, iată care sunt greșelile reale.*
- *Oamenii au nevoie de umanitate mai mult decât focul și apa; am văzut oameni, care au murit de foc și de apă, dar nu i-am văzut pe cei care mor pe/de faptul că erau oameni.*
- *Un soț nobil este drept și ferm, dar nu încăpățânat.*
- *Nu există nici o diferență între oamenii care predă.*
- *Cine poate îndeplini cele cinci cerințe, el va fi uman. - Lasă-mă să întreb ce este asta?- Confucius a spus: "Onoare, generozitate, sinceritate, claritate și bunătate. În cazul în care persoana este respectuoasă, nu este supus la neglijare, în cazul în care o persoană este generoasă, ea atrage toată lumea, dacă el este cinstit, oamenii se bazează pe el, dacă el este deștept, el ar avea merit, dacă este milostiv, va fi în stare să gestioneze/conducă oameni.*

Marele înțelept chinez, numit *regele fără un tron*, Confucius (Kung Fu-tzu), s-a născut și a trăit într-o epocă de mari revolte sociale și politice. Atunci era timpul de prăbușire a imperiului Chou și începutul războiului civil. Țara era în pragul perioadei de *state beligerante*, care s-a încheiat doar în 221 î.Hr., atunci când victoria Principatului Qin a unificat țara (China) sub autoritatea împăratului.

În același timp, printre conducătorii, care înțelegeau că o forță militară nu este suficientă pentru o administrație eficientă, a apărut necesitatea privind cercetarea teoretică și practică, a recomandărilor specifice care ar putea lua țara înapoi de la marginea prăpastiei, să sugereze modalități de depășire a haosului care prevala în țară.

Această împrejurare l-a făcut pe Confucius să creeze modelul original al conducătorului ideal, așa numitul *soț nobil* (Chun-tzu), să propună *concepția* conform căruia *statul este o familie mare*, unde *împăratul este tatăl acestei familii, susținătorul metodelor non-violente ale consiliului și chiar de distribuție a bogăției*.

Conducătorul ideal al statului, al familiei, potrivit lui Confucius, nu dă/emite ordine. Subordonații sunt conștienți de îndatoririle lor și le efectuează cu diligență. Pentru a face acest lucru, guvernatorul trebuie să îndeplinească conceptul de *om/soț perfect*, care este și obiectul respectului și căruia i se supun. În același timp, Confucius a subliniat necesitatea și importanța educației, a înțelegerii cunoștințelor și utilizarea indispensabilă a lor în practică. Conducătorul ideal trebuie să posede omenii, să trateze cu pietate seniori/fii și să se bazeze pe încrederea celor care se află mai jos. Atenția principală este acordată de Confucius definiției **umanitate** sau **omenie**. Acest concept, el îl înțelegea foarte larg și includea *modestia, justiția, moderația, demnitatea, altruismul, dragostea pentru oameni*, etc. În chineză caracterul/ieroglifa Zhen (*omenie*) este format din alte două ieroglife: *Omul și Doi*. Sensul de bază al ieroglificei este de a identifica relația umană între două persoane. Omul distins nu se pune deasupra altora; el este direct, fără trucuri, iubește dreptatea, asculta oamenii și este atent față de ei.

Confucius a crezut că liderul (capul, conducătorul) ar trebui să posede și să respecte *cinci calități excelente*: om nobil în bunătate nu este risipitor; să forțeze la muncă, nu provoacă mânie; în dorințe nu este lacom; în măreție nu este mândru; cauzând respect, nu este crud. În acest caz, este necesar să se dezmădăcineze astfel de calități *atroce*, precum: cruzimea, grosolănia, lăcomia. Caracterul moral superior al conducătorului îi dă dreptul de a se pronunța asupra oamenilor. Confucius a spus că *oamenii sunt mulțumiți de/cu liderul lor, pentru că el este pentru ei ca un tată. În cazul în care conducătorul se comportă în mod corect, el va stabili ordinea în țară*.

Guvernatorul ideal, în conformitate cu Confucius, ar trebui să aibă următoarele calități și caracteristici: să se supună împăratului și să urmeze principiile confucianiste; să conducă în baza virtuților de bază (*badal*); să posede cunoștințe necesare; corect să facă serviciu față de țara, pentru a fi un patriot; să aibă ambiții mari, să pună țeluri mari; să fie nobil; să facă doar lucruri bune pentru stat și celor din jur; să prefere

convingerea și exemplul personal de constrângere; să aibă grijă de bunăstarea personală a angajaților și a țării în ansamblu.

La rândul său, adepții/supușii ar trebui: să fie loial capului/liderului; să-și exercite diligență în munca; să învețe în mod constant și să se autoperfecționeze.

Confucius a formulat *regula de aur*, care lipsește în mod clar la mai mulți conducători contemporani: *Nu-i face omului ceea ce nu-ți dorești ție. Și apoi va dispărea ura din țară, va dispărea ura în familie.*

În ideile confucianismului despre conducere ritualul și ceremonialul se consideră baza ordinii în țară și se notează prin termenul *li*. Respectarea *li-ului* (a unui cerc larg de reguli tradiționale) asigură dominarea veșnică a liderului - dinastiei cărmuitorului. Confucius sublinia că, ceea ce nu corespunde ritualului, nu trebuie privit; ceea ce nu corespunde ritualului, nu trebuie de ascultat; ceea ce nu corespunde ritualului, nu trebuie de vorbit; ceea ce nu corespunde ritualului, nu trebuie de făcut. Strategiile de conducere conțin situații de diferite niveluri, care determină natura procesului de conducere din interior și orientează acțiunile reglatoare. În aceste strategii se acordă o atenție deosebită *comunicării prin tăcere, gesturilor* și la tot ce însoțește comunicarea verbală; forței *cazului fericit*, pentru care omul trebuie să fie întotdeauna pregătit. Sunt importante indicațiile referitor la natura obiectelor și celor mai neesențiale nuanțe ale vieții. Din acestea vine priceperea de a se mulțumi de/cu puținul, a găsi bucurie în lucruri mărunte, să nu porunci, dar să corespunzi organic vieții. Adevărata cultură a conducătorului/liderului se leagă de *imaginea din oglindă, care reliefează toate obiectele, nici de cum arătându-se pe sine*. Modestia, siguranța și imperceptibilitatea omului se tratează ca cei mai importanți indicatori ai guvernării și puterii. Prin aceasta se manifestă deosebita virtute, esența căreia constă în influența/motivarea altora de a se supune fără a fi forțați.

O atenție deosebită acordau gânditorii chinezi conducătorilor și eroilor, care duceau masele după sine, adică creării imaginii colective a liderului ideal. Acest lucru a fost cerut de realitate, deoarece China era împărțită în mai multe state mici, în mod constant aflate în conflict unele cu altele. Războaiele și conflictele sociale în cele mai avansate state aduceau pagube mari și suferințe locuitorilor, curmau sute de mii de vieți. Conducătorii statelor combatante, de regulă, nu arătau curaj și umanitate, înțelepciune și dreptate, decență și bune maniere. Era nevoie de un lider care putea conduce oamenii să cucerească vecinii săi și să devină conducătorul statului chinez unificat și puternic.

Despre caracterele chinezești în acele timpuri se scrie în celebra carte *Shujin* (Cartea de istorie) - o colecție veche de discursuri și alte materiale istorice, venerată în China ca fiind una dintre cele mai valoroase lucrări clasice. Această lucrare descrie pe împăratul Yao, a cărei sferă de influență se întindea de la Shanxi la sud și est, ca lider spiritual, conducător puternic, mentor, profesor, a cărui idei religioase sunt legate de locația stelelor pe cer. În est, interesele Yao s-au ciocnit cu un alt personaj - un conducător numit Shun. Shun în multe surse antice chineze era numit barbarul de Est. Shun, în comparație cu Yao, posedă o putere mare. În cele din urmă acesta a trebuit să se supună. Momentul acesta a fost un transfer de putere, care s-a interpretat ca o abdicare a unui conducător în favoarea liderului mai demn, care mai târziu a fost folosită în istoria politică a Chinei, ca o scuză legitimă pentru preluarea puterii.

Un alt bine-cunoscut lider chinez a fost Primul-ministru al statului Qi, în perioada Primăverii și Toamnei din istoria Chinei, unul dintre fondatorii legalismului Guan Zhong. El considera legea mai presus decât conducătorul/guvernantul. Toți oamenii ar trebui să fie egali în fața legii, trebuie să existe principii universale de conducere, aceleași pentru toată lumea. Cu toate acestea, potrivit unor legiști, există o singură excepție - guvernatorul este creatorul legilor. Unele gânduri ale lui Guan Zhong îi uimește pe savanții moderni de profunzimea și înțelegere acestora. „*Guvernatorul și oficiali, superiori și inferiori, nobili și ignobili - toți trebuie să respecte legea. Aceasta se numește marea artă a conducerii* ". Guan Zhong, de asemenea, a considerat că, bunăstarea oamenilor este fundamentul statului. Oamenii hrăniți e mai ușor de format și de învățat eticheta și bună-cuviință, este mai ușor/bine ca să asculte/supună conducătorului. De asemenea, el a susținut că conducătorul ar trebui să fie preocupat de prosperitatea tuturor oamenilor, care mai apoi vor fi gata pentru a servi guvernatorul. În acele timpuri se pune accent pe patru principii/stâlpi ale statului: *decența, corectitudinea, onestitatea și conștiința*. Un conducător trebuie să fie un exemplu și să demonstreze puterea supușilor, în baza acestor principii.

Lao Tzu, unul dintre liderii taoiști, nu accepta acțiunile direcționate pentru a schimba realitatea actuală. El credea că cel mai bun conducător - lider este cel care *observă oamenii*, pe locul doi - cel care *iubește oamenii*, pe locul trei - cel de care *oamenii se tem*, iar pe ultimul loc - cel pe care îl *urăsc*. El a menționat cazurile pe care liderul trebuie să le ia în cont: 1) *în cazul în care marii înțelepți au putere, subiecții nu observa existența lor*; 2) *în cazul în care domină înțelepți slimi/murdari, au frică de ei, și în cazul celor mai mici, oamenii îi disprețuiesc*; 3) *am trei comori pe care le prețuiesc: prima este omenirea, a doua este cumpătarea, iar a treilea este că eu nu îndrăznesc să fiu înaintea altora*; 4) *dacă vrei ca oamenii să meargă pentru tine, du-te pentru ei*.

La gânditorul cinez Sun Tzu, în lucrarea sa **Arta Războiului**, liderului militar se atribuie ca obligatorii calitățile de moralitate, disciplină, capacitatea de a se oferi ca exemplu personal și de a folosi forța doar în situații excepționale.

O contribuție semnificativă în dezvoltarea teoriei și practicii leadershipului a avut-o celebrul filozof chinez Xun Zi. El era convins că, pentru a deveni un lider adevărat, trebuie să învețe în mod constant, pentru a forma la sine și supuși cele mai bune calități, pentru a le demonstra în cele mai dificile momente ale vieții. Xun Zi a scris: *În cele mai vechi timpuri, un înțelept, văzând că omul este prin natura sa rău, a stabilit puterea domnitorului ca să țină/ducă evidența persoanelor, a explicat elementele de bază ale ritualului și datoriei, pentru a educa oamenii. În cazul în care distribuția este egală, atunci nu este suficient pentru toți; dacă de egalat puterea, unitatea va fi imposibilă; dacă toată lumea este egală, nimeni nu este forțat să lucreze. Așa cum există cerul și pământul, există diferențe între cei, care se află în partea de sus și cei care se află în partea de jos. Poziția oamenilor de știință și celor de mai sus ar trebui să fie reglementată prin intermediul muzicii și ritualului; dacă vorbim despre oamenii obișnuiți, popor, atunci este nevoie de a-i gestiona/conduce prin intermediul legislației*.

Wana-strămoși știau că, dacă cei care stau deasupra oamenilor, cei care îi guvernează, nu sunt perfecți și nu-s împodobiți cu haine frumoase, ei nu vor fi în măsură să unească oamenii ... Dacă cei care stau deasupra oamenilor și guvernează cu ei, nu sunt bogați și generoși, ei nu-i vor putea gestiona pe cei din partea de jos. Dacă doriți să vedeți ce a fost acum o mie de ani, pătrunde în perfecțiune; dacă doriți să știți foarte multe lucruri, începe studiul lor cu unul sau două; dacă doriți să știți despre stările/afacerile generațiilor vechi, pătrunde în Tao din epoca Zhou; dacă doriți să înțelegeți/pătrundeți în Tao din epoca Zhou, studiază cazul oamenilor perfecți, care au venerat contemporani.

Există **patru tipuri de înțelepciune**:

1) **Înțelepciunea robului/servitorului**: vitează, ingeniozitate, spirit și înțelegere în discurs, dar absența consecutivității lui; capacitatea de a dezvolta o doctrină de care nimeni nu are nevoie, refuzul de a lua în cont adevărul și minciuna;

2) **Înțelepciunea omului mic**: ipocrizie de cuvinte, încălcarea tuturor principiilor în acțiune/comportament, o mulțime de greșeli în afaceri/activitate;

3) **Înțelepciunea omului educat, omului perfect**: abilitatea de a vorbi puțin, dar în mod direct și concis, capacitatea de a-și exprima gândurile în ordine, ca și cum fiecare cuvânt este înșirat pe un fir, a fi precaut;

4) **Înțelepciunea celui mai înțelept**: coerență în prezentare, abilitatea de a petrece zile, discutând cauzele fenomenelor, pentru a le trata din toate părțile, și în același timp să (de a) mențină(e) o singură secvență/consecutivitate. Mai întâi e bine de a permite oamenilor să beneficieze și numai apoi de luat o parte din ea, decât să nu le oferi oamenilor posibilitatea de a beneficia și a-l îndepărta de ea. Întrebați: cum să pună în aplicare administrarea statului? Răspunsul este: oamenii înțelepți și capabili să fie promovați în funcții, indiferent de poziția și de originea lor; oamenii leneși și incapabili să fie respinși imediat din posturi/funcții. Poporul ajunge cu ușurință să fie unit în aspirațiile lor, dacă se alege căi corecte.

Unul dintre cei mai renumiți filosofi chinezi, primul ministru al regatului, iar apoi al imperiului Qin, elevul lui Xun Zi, Han Fei a subliniat că, *conducătorul trebuie să aibă nu numai cunoștințe, ci, de asemenea, capacitatea de a utiliza în mod eficient aceste cunoștințe*. Potrivit lui, guvernul nu ar trebui să încerce să obțină dreptate și virtute. Calitățile morale ale domnitorului nu afectează datoria cetățenilor să

urmeze poruncile Lui. El a susținut că *principiul imuabil al universului este că cetățeanul slujește conducătorul, fiul pe tatăl său, și soția pe soțul său. În aceasta supunerea față de împărat/suveran este mai importantă decât angajamentele față de familie.*

El scrie că *puterea se ascunde în piept, pentru ca să fie pregătită pentru diverse evenimente și să-și controleze în liniște servitorii. În prezența abilităților, dar în absența artei de conducere, chiar și cei înțelepți nu pot gestiona viciosul. În conducerea oamenilor într-un timp periculos, nu puteți folosi politici generoase și moi. Gestionarea oamenilor care trăiesc în prezent este imposibilă, pe baza metodelor conducătorilor stinși din viață .*

În lucrarea sa principală *Cinci paraziți* Han Fei examinează calea de viață și de carieră de celor mai vestiți conducătorii înțelepți chinezi din antichitate și atrage atenția asupra a două dintre caracteristicile care fac suveranul înțelept și iubit: *grija de nevoile poporului și capacitatea de restructurare a metodelor de guvernare a statului în funcție de circumstanțele în schimbare.*

În acest studiu, Han Fei a identificat ***cinci tipuri de oameni paraziți:***

1) *oamenii de știință* care laudă foștii conducători sub pretextul umanității/omenirii lor și căutarea unui sentiment de datorie; își decora bogat/luxos hainele/îmbrăcămintea și excelează în discursurile sofisticate/rafinete, ridicând/provocând îndoieli cu privire la legile și ambivalența existentă în inima/sufletul conducătorului;

2) *vorbăreții care sunt cu totul proști*, sprijinindu-se pe forțe externe, pentru a-și aranja afacerile personale și să arunce afacerile/lucrurile care sunt utile pentru altarul pământului și cerealelor, așa cum este orice împărăție;

3) *cei care poartă săbii*, se adună în gloate/mulțimi, mândrindu-se cu calitățile lor, pentru a-și proslăvi numele lor și a încălca interdicțiile înalților funcționari;

4) *cei care se tem de taxe*, se adună în case particulare, folosesc toate posesiunile lor în mită pentru a convinge oficialii autocrați și de a evita munca grea și serviciul militar;

5) *comercianții și meseriașii care excelează în producția de falsuri brute*, colectează rezerve nespuse, și colectând acestea, așteaptă timpul să atenteze la beneficiile agricultorilor, ocupându-se cu revânzarea produselor în timpul iernii sau ani de lipsă a roadelor.

Multe gânduri ale lui Han Fei sunt destul de interesante pentru liderii moderni de diferite nivele. El a scris: *Avantajul domnitorului/suveranului este acela de a avea subiecți/supuși capabili și de a-i numi la posturi, iar avantajul oficialilor este că, fără capacități, să gestioneze afacerile; avantajul suveranului este de a avea subiecți cu merit și să-i răsplătească; beneficiul oficialilor este că, fără merite, să fie bogați și nobili; avantajul suveranului constă în faptul ca oamenii restanți să-l servească în funcție de abilitățile lor; beneficiul funcționarilor este de a-și folosi prietenii și susținătorii în scopuri personale ... Astfel, suveranul își pierde puterea și oficialii preiau statul; suveranul se încadrează în poziția unui funcționar subordonat, iar primul ministru începe să dispună de distribuția acreditărilor birocratice. Domnitorul nu ar trebui să-și împartă puterea cu nimeni. Un conducător înțelept își ascunde urmele, ascunde motivele acțiunilor sale, astfel încât oficialii să nu aibă profite din ele; își înalță înțelepciunea, își micșorează abilitățile, astfel încât cei inferiori nu le pot înțelege, îi privează pe oficiali de speranță și îi folosește pentru a nu-și dori puterea conducătorului.*

În sec. IV î.Hr. în China apare *Cartea cârmuitorului regiunii Shan* și canoanele vechi chinezești în *Cele 36 strategii*. Conform strategiei gândirii Orientale formulate în original în *Cele 36 strategii* exprimă simbolic ***principiile acțiunii reușite***. Particularitatea esențială a acțiunii reușite indică că *primul nivel al conducerii, adică a leadershipului*, este ceremonialul, simularea, prefacerea cu un cuvânt, înșelarea ș.a. *Ceremonialul* acoperă interesele interne. *Înșelăciunea* se tratează ontologic ca divergență veșnică între fenomenele lumii și a esenței lumii, a experienței interne și externe. *Nivelul doi de leadership* se numește nivelul jocului unde experiența se manifestă ca experiență radicală a liderului/conducătorului de a se auto-transforma, de a îmbina interiorul și exteriorul.

În ansamblu, pentru învățatura despre leadership și cultura liderilor chinezi este caracteristică predica elitei excepționale și o anumită mobilitate socială.

Din izvoarele babiloniene despre lideri și leadership pot fi menționate scrierile dintre sec. XIII și XII î.Hr.: *Enuma Elish* și *Poemul lui Ghilgamesh*. Primul aduce viziunea despre nașterea lumii; cum la început existau doi zei monstruoși – Apus (*apă dulce*), zeu masculului, și Tiamat (*apă sărată*), zeitate feminină. După ce zeul tânăr Marduk îl ucide pe Apus despică trupul lui Tiamat în două și făurește lumea. Oamenii sunt plăsmuiți din sângele lui Kingu (soțul zeiței Tiamat), cel care furase tăblițele destinului.

Poemul lui Ghilgamesh se consideră prima scriere importantă a omenirii. Scrisă în cuneiforme, probabil între secolele al XIII – XII-lea î.Hr., pe tăblițe de argilă, această creație aparține sumerienilor și babilonienilor și se reprezintă evenimente petrecute în milenii al III-lea și al II-lea î.Hr. În lucrare se prezintă parabola sensului și limitele vieții; evoluția personajului de la devenirea eroică la cea spirituală.

În India antică fenomenul leadershipului se abordează în Vede (*veda* în limba sanscrită înseamnă *cunoaștere, știință*). Cel mai vechi dintre textele vedice, datat cel mai devreme în secolul al XII-lea î.Hr. și cel mai târziu pe la anul 1000 î.Hr., este *Rig-Veda* – culegere de imnuri cu caracter inițiativ; acestea cuprind, în general, ritualuri sacre. Acestor scrieri li se mai adaugă și texte brahmane – ritualuri tot de influență vedică – elaborate după anul 1000 î.Hr., unul din cele mai importante fiind cel intitulat *Satapatha brahmana*, în care apare și se vorbește despre omul primordial, Purusha.

Gândirea filozofică indiană avea la bază o ideologie de elită, de castă, de aceea leadershipul avea amprentă mitologizată. Unul din reprezentanții leadershipului indian este Buddha, pe numele său real Siddhartha (567 – 486 î.Hr.). el a creat o doctrină orală, care propune o modalitate de eliberare la îndemână oricui: *trezirea*. În lume totul este suferință, a cărei origine este dorința, eliminarea dorinței conduce la anularea suferinței; atunci omul este pregătit să se salveze de la condiția sa muritoare, urmând pe calea de mijloc, adică evoluând de la existența rațională spre cea contemplativă, dincolo de care se află *nirvana* (cuvânt sanscrit ceea ce înseamnă sfârșitul suferinței). Nirvana definește starea deplinei dezvoltări a ființei, reîntoarcerea ei la condiția supremă, după ce au fost rupte legăturile cu existența instinctuală, a dorințelor și a durerilor.

În sec. IV î.Hr. în India apare tratatul *Arthashastra* (în română *Știința politicii*), numit încă *Știința despre organizarea statală*. Aici se evidențiază patru științe principale: filozofia, știința despre trei vede, știința despre gospodărire (economia), știința despre conducerea statală. În tratat se prezintă caracteristica ideală a cărmuitorului statului, calitățile ce-l determină ca suveran, stăpân - lider. Mai întâi de toate el trebuie să fie în mare măsură energetic, să nu aibă obișnuință de a întârzia, să fie stăpânul vasalilor săi, să aibă o forță de voință, să nu aibă în jurul său oameni netrebniți.

În India antică, problema leadershipului s-a abordat prin prisma controlului social, care consta în aceea că, cu ajutorul/utilizarea Danda (constrângerii, pedepsei) să se păstreze și să se mențină dharma (utilizarea dreptă de oameni a îndatoririlor/responsabilităților). Faimosul gânditor indian din perioada Kautilya (sec. IV î.Hr.) a abordat cu o deosebită atenție (1) activitățile și funcțiile unui conducător înțelept, (2) gestionarea afacerilor publice și dreptul și (3) războiul și diplomația.

În **Iudeea** ideile leadershipului și-au găsit reflecție în: Tanahă (***Biblia evreiască***, care constă din Tora (Vechiul Testament), Profeții, Ketuvim (Scripturi)), Talmudul din Babilon, Talmudul din Ierusalim, predicările profeților evrei *Ieremia* și *Isaia* și alte izvoare. Prin studiul Tanahă se poate scoate în relief arborele patriarhilor - liderilor poporului evreu, care se prezintă grafic după cum urmează în Fig. 1.

În această retrospectivă evidențiem o fațetă a leadershipului caracteristică lui Moisei - celui mai mare lider din Vechiul Testament. Explicația o începem cu întrebarea: Cum v-ar plăcea să strămutați un milion și jumătate de oameni care se tot plâng? A fost greu și obositor. Și pe măsură ce națiunea lui creștea, Moise era din ce în ce mai obosit, iar nevoile oamenilor nu erau rezolvate. Care credeți că era problema lui? Moise încearcă să facă totul singur. Aceasta căpăta o stare de dezorganizare, care ar arăta schematic ca în Fig. 2.

În ajutor pentru a scăpa de dezorganizare i-a venit Ietro, socrul lui Moise, care i-a sugerat lui să caute, să recruteze și să instruiască și alți lideri care să-i ajute în responsabilitățile pe care le avea ca lider. Moise i-a urmat sfatul și curând după aceea a format noi lideri care l-au ajutat să ducă povara. Această schimbare necesară a adăugat puterii lui Moise și astfel, toate nevoile au putut fi acoperite.

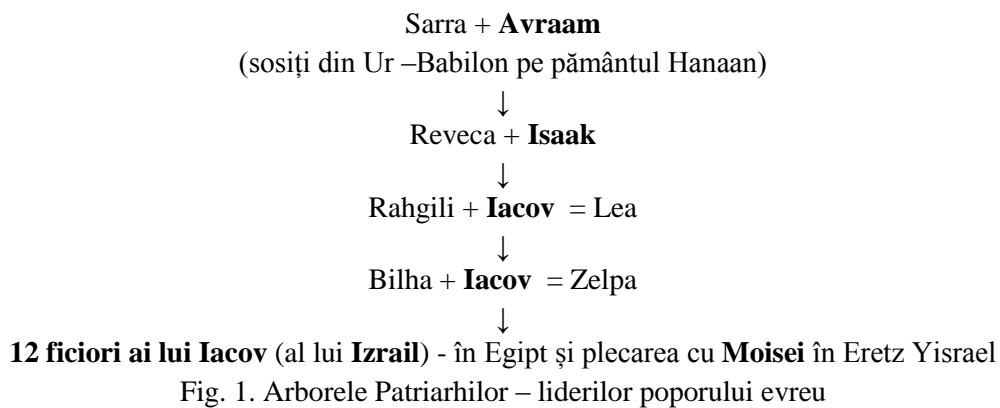


Fig. 2. Planul Moise de dezorganizare

O mitologie specifică în tratarea eroilor, liderilor și ladreshipului se poate evidenția din învățăturile apărute în țările antice europene ale Mediteranei, epicentrul cărora a fost Grecia. Aici, în loc să centralizeze puterea, s-au creat comunități independente, numite polisuri. Principiul fundamental al organizării a fost participarea majorității cetățenilor liberi la dezvoltarea și punerea în aplicare a deciziilor. Purtătorul puterii suverane supreme în polis a fost adunarea poporului, care a exprimat voința colectivă a cetățenilor. Cea mai mare înflorire a vechii democrații a fost în Atena. Climatul politic unic al orașului a contribuit la acest lucru. Mai mult de două secole în politică exista o formă de guvernare, care se numește democrație directă. Acest sistem politic s-a bazat pe sensul literal al cuvântului *democrație*.

Aici aducem o notă (evidențiată de noi, dar care este umbrită în mințile umane) privitor la termenul de origine greacă - **democrat** (și derivatele lui), care constă din două cuvinte: *demos* – partea poporului care are dreptul de a vota și *cratos* – putere. Această concepere este preluată și în DEX al limbii române. Însă, având un cuvânt ființa umană formează mai multe derivate ale lui. Astfel, a apărut termenul **democrație** ceea ce înseamnă *puterea poporului*. Pentru a dezvolta ideea apariției altor termeni din *demos* și *cratos* consultați dicționarul nominalizat și veți observa termenii: 1) *dmocrație* – formă de organizare a unei societăți, în care poporul își exercită (direct sau indirect) puterea; 2) *democratic*(ă) – care aparține democrației, caracteristic, propriu democrației; bazat, organizat pe principiile democrației; democrat; 3) *democratism* – totalitatea principiilor care exprimă, garantează și asigură realizarea libertăților democratice; 4) *democratiza* – a reorganiza un stat, o instituție etc. pe baze democratice; a introduce un regim democratic; 5) *democratizabil*(ă) – care poate fi democratizat; 6) *democratizare* – acțiunea de a democratiza și rezultatul ei.

De rând cu cei care aveau dreptul de vot în polisurile antice din Grecia exista și altă parte a poporului care era lipsită de dreptul de vot, fiind numit *ohlas*. De rând cu cele menționate mai constatăm că, cuvântul **demios**, în viziunea altor opinii, provine de la cuvântul *demon* ceea ce înseamnă distrugător, iar cei care se numeau **demoni** semnificau indivizii care așteptau să distrugă, să risipească, adică distrugători, risipitori. Această abordare este preluată și de DEX, unde **demon** se tratează ca: 1) diavol, om rău. Ființă imaginară considerată ca spirit al răului. 2) personificare a eroismului, a curajului, a răzvrătirilor și uneori a frumuseții fizice (în scrierile romanticilor); geniu al neliniștii, care stârnește dorințe, pasiuni (în gândirea mitică și în poezie).

Astfel, în viața politică participau cetățenii – *demos*(șii). Acordarea statutului de cetățean se considera un privilegiu excepțional de înalt în Atena. Cetățenii erau membri ai adunării, care era organul suprem de conducere al statului-oraș. Proiectele se prezentau *Adunării* de către membrii consiliului. Nici un cetățean nu putea fi ales în consiliu mai mult de două ori, prin urmare, toți *demos*ii avut ocazia să participe la acesta cel puțin o dată în viața sa. Democrația greacă antică este evidențiată de faptul că n-a fost alta mai perfectă decât ea, mai bine de 2 mii de ani.

În astfel de condiții a început să se formeze un tip de conducător sau lider complet diferit. Pentru gânditorii antici, acesta este un înțelept, intelectual, cu înalte calități moral-etice, un conducător puternic moral, un *tată* al supușilor săi, respectând tradițiile și obiceiurile statului condus. Scopul său principal este ordinea, justiția și bunăstarea. El nu numai că conducea, el ducea după sine adepții săi. Puterea unui astfel de conducător a fost realizată în strânsă legătură cu religia. Acest lucru a fost corect, deoarece soluțiile problemelor ideologice, definirea și formarea idealurilor și valorilor, formarea normelor etice au fost extrem de importante pentru conducătorul, politicianul și filozoful antic încorporate într-o singură persoană. Aceasta a determinat relația dintre lider și adepții lui, între suporteri și aliați. Acest lucru este foarte important, pentru că în acel moment influența se baza pe autoritatea unei anumite persoane, abilitățile și calitățile personale, aptitudinile și demnitate, profesionalism și virtuții.

Desigur, au existat și alte concepere a conducătorului, când el era considerat un tiran, un dictator care caută să satisfacă nevoile sale josnice. Cu toate acestea, o astfel de persoană putea fi un conducător, dar nu un lider în înțelegerea zilelor de azi.

Tema *leadershipului* a fost studiată destul de activ în antichitate *sub aspectul eroismului*. În tradiția antică *leadershipul* a fost dezvoltat de gânditorii greci (Herodot) și romani (Plutarh, Suetoniu, Gay Sallyustiy

Krisp, Quintus Curtius Ruf). Ei au analizat acțiunea personalității istorice specifice (Cresus, Temistocle, Pericle, Aleksandru Macedonski, Pompey, Gaius Yuliya Tsezarya, Nero), au descris faptele efectuate de ei, au condamnat faptele rele, etc. În Roma antică, deosebit de populare au fost lucrările în care s-au descris în detaliu eroi de viață: *Biografia comparată* de Plutarh, *Viața celor doisprezece Caesari* - Gaius Suetonius Tranquillo, *Notele lui Julius Caesar* și *Despre conspirația lui Catiline* - Gaius Sallust Crisp etc.

Eroii antichității sunt războinici sau generali care s-au arătat pe câmpul de luptă și au luptat cu sabia sau sulița în mână, au arătat exemple de curaj și eroism, susținând astfel nu numai onoarea lor sau memoria strămoșilor lor, ci și libertatea poporului lor. Drept rezultat, astfel de calități personale precum neînfricarea și dezinteresul, valoroasele valori și curajul devin esențiale, iar alte trăsături - altruismul sau jertfa de sine pentru dragul adevărului, moderarea în dorințele sau modestia lor - merg pe planul secund.

Principala lucrare a lui Homer *Iliada* este dedicată eroilor războinici. Eroii sunt fii, nepoți și strănepoții zeilor de la femei muritoare. Ei au făcut fapte, au curățat terenul de monștri, au fost pedepsiți de răufăcători și și-au arătat puterea în războaiele interne. Faptele în numele Țării și dorința de slavă e-au ridicat la nivelul zeilor. În imaginea protagonistului Iliadei, Ahile au fost concentrate principalele calități ale eroilor căștigători - tărie, curaj, bărbăție, dreptate.

În *Iliada* se reliefează *dimensiunea mitică a modelului grecesc de lider*, unde calitățile conducătorului sunt împărțite mai multor personaje: Ajax – *respect pentru lege și disciplină*, Agamemnon – *spirit justițiar*, Nestor – *înțelepciune*, Odiseu – *istețime și viclenie*, Ahile – *integritate morală și inițiativă*.

De interes deosebit sunt studiile filosofului grec antic Heraclitus. Genetic el provine din familie regală. Ca descendent al genului Androklid (legendarul fondator al Efesului - Androkl) urma să moștenească titlul de onoare al regelui, dar a renunțat în favoarea fratelui său. Diogenes Laertius relatează că Heraclitus urăște oameni, se pensionează și începe să trăiască în munți, hrănindu-se cu iarbă. Heraclitus a subliniat, în mod constant, disprețul față de democrație ca putere a mulțimii. El a susținut că *animalele, care trăiesc cu noi, se îmblânzesc, iar oamenii, care comunică între ei, devin sălbatici*. Pentru Heraclitus *unul, dacă este cel mai bun* el este mai bun decât mulțimea de mii. Gânditorul l-a definit pe *cel mai bun* nu prin origine sau bogăție, ci prin minte, prin valori spirituale. *Dacă fericirea s-ar limita numai în plăceri corporale, noi am fi numit fericiți taurii, care și-au găsit mazărea pentru mâncare*. El a disprețuit ignoranța acelor oameni care, în căutarea bunurilor materiale, nu se angajează în perfecționarea lor spirituală și în același timp nu tolerează pe *cei mai buni*, care sunt deasupra majorității în calitățile lor personale. Heraclitus învăța că lumea este procesul veșnic de a se realiza/forma sub forma unei lupte între elementele individuale ale realității; în această luptă se dezvoltă mintea/rațiunea superioară, care determină mișcarea universului. *Totul curge, totul se schimbă; Chiar și cea mai frumoasă dintre maimuțe este urâtă*, a susținut gânditorul. De la el ne-a rămas vestita expresie: *Nimic nu dăinuie, decât schimbarea*.

Marele filozof grec Socrate este primul dintre cei trei gânditori remarcabili ai Greciei Antice. El a fost recunoscut de la o vârstă fragedă ca cea mai înțeleaptă persoană de pe pământ - oracolul Delphi. El a fost, după cum cred mulți contemporani, întruparea înțelepciunii elenice. Preoteasa-profete a Templului lui Apollo din Delphi Pythia, cu gurile zeilor, la întrebarea dacă există ceva mai înțelept în lume decât Socrate, a răspuns: *Sofocle este înțelept, Euripide este mai înțelept, Socrate este cel mai înțelept dintre toți oamenii*.

Socrate a tulburat în mod constant mințile interlocutorilor prin conversații, dezbateri și argumente constante, și a trezit gândurile. Gânditorul a încercat să îndemne oamenii spre noi cunoștințe. El era convins că cunoștințele pot fi dobândite numai prin eforturi proprii, dar nu din anumite surse externe. *Există numai un bun - cunoașterea bună și numai un rău - ignoranța. Cea mai înaltă înțelepciune este aceea de a discerne între bine și rău*, - afirmă gânditorul.

Socrate a căutat să acorde o atenție deosebită contemporanilor săi asupra lumii interioare a omului, el a încercat să formeze o nouă imagine a conducătorului. El a fost convins că la conducere trebuie să fie numai oameni înțelepți, morali, că puterea nu trebuie să se moștenească. El vede conducătorul prin prisma *alegerii conștiente*, crezând că guvernatorul este un om înțelept, care știe cum să limiteze pasiunile corpului, instinctele de bază și dorințele de ordin inferior, el trebuie să aibă caracteristici morale și etice înalte. Socrate afirma că *regii și conducătorii nu sunt cei care poartă un sceptru sau sunt aleși de oricine, sau au obținut*

puterea prin tragere la sorți sau prin violență sau înșelăciune, dar cei care știu cum să conducă. Socrate are cerințe specifice pentru guvernator/conducător - perfecțiunea spirituală și experiență în activitatea publică, preocuparea pentru binele comun și virtuțile specifice.

Principalele virtuți la Socrate se considerau: *reținerea* (cum să supună pasiunile), *curajul* (cum să depășească pericolul), *dreptatea* (cum să respectăm legile divine și umane). Aceste virtuți omul le dobândește prin cunoaștere și cunoaștere de sine. Virtuțile, precum și normele morale, cât și legile bazate pe ele, Socrate le considera eterne și neschimbătoare. Virtuțile sunt asociate cu cunoștințele pe care trebuie asimilate/înșușite. Doar știind ce este bine și posedând virtuți, conducătorul face fapte bune, care sunt în esență frumoase. De aici provine expresia filozofului antic: *Adevăr – Bunătate - Cunoștință*. Cu aceste virtuți, conducătorul trebuie să fie puternic și autosuficient, drept și moderat, curajos și educat.

Socrate concepea dreptatea în spiritul respectului față de interesele aristocrației. *Virtutea*, în opinia sa, este cea ce îmbunătățește natura omului, o ridică. Cunoașterea este virtute. Cu toate acestea, înțeleptul nota că, nu toată cunoașterea, ci numai cunoașterea binelui și a răului, cunoașterea care duce la fapte bune, virtuozitate. Socrate propaga răbdarea/abstinența ca o reacție de contracarare împotriva incredibilului deznădejdiei din acea vreme, împotriva poftelor. *Pasiunea*, mai ales cea rea (răul), nu poate distruge armonia sufletului. *Curajul*, potrivit lui Socrate, este o calitate necesară pentru un războinic, *cunoașterea* este principalul criteriu pentru un conducător. Totuși, trebuie remarcat că un model clar și concret al conducătorului ideal la Socrate așa și nu s-a obținut.

Din dialogurile lui Platon aflăm că Socrate n-a scris nici o operă, dar ideile lui au fost promovate de ucenicii lui. După spusele lui Aristotel, Socrate în discuțiile despre etică aplica demonstrațiile inductive ca definiții la categorii (bine, înțelepciune, echitate ș. a.). În etică Socrate se conduce de raționalismul strict, confirmând că virtutea este echivalentă cu cunoașterea și că omul cunoscător nu va proceda rău. Ideile leadershipului la Socrate reies din cele politice. Ele se bazează pe convingerea că puterea în stat trebuie să aparțină *celor mai buni*, adică, celor educați moral, cu spirit de echitate și cu experiență în arta conducerii cetățenilor. Dialogul lui Socrate, numit încă metoda maieutică, a devenit una din metodele de bază în descoperirea adevărului.

Imaginea cea mai detaliată a suveranului/domnitorului ideal a fost dezvoltată de scriitorul, istoricul, liderul grec militar și politic Xenophon în lucrările: *Anabasis*, *Agesilaus*, *Hieron* și *Kyropaedia*.

În lucrarea sa *Anabasis* Xenophon a acordat o atenție deosebită activităților și faptelor curajoase ale regelui Spartei Agesilaus al II-lea, înzestrându-l cu calități de lider militar ideal, conducător și om. Un alt model interesant este al lui Kyros cel Tânăr, care s-a revoltat împotriva fratelui său mai mare, regele persan Artaxerxe al II-lea. Anume în această lucrare Xenophon a început să lucreze asupra modelului de conducător ideal.

Această direcție a fost dezvoltată în continuare în micul studiu *Agesilaus*. Xenophon, idealizând identitatea lui Kyros, a subliniat în el calitățile unui monarh ideal și ale unui lider militar, în special abilitatea sa de a găsi înțelegere cu tovarășii și prietenii. În aceste două lucrări, Agesilaus este de asemenea prezentat ca un comandant remarcabil, un erou neînfricat, o persoană excepțională.

În *Hieron*, conducătorul ideal este un lider drept și virtuos al statului, capabil să gestioneze eficient oamenii. Potrivit lui Xenophon, conducerea oamenilor este o artă complexă, dar această artă poate și trebuie să fie în mod constant învățată.

Studiul binecunoscut *Kyropediya* (Educația lui Kyros), în opt cărți, este dedicat vieții creatorului Imperiului Persan, Kyros Bătrân. În persoana lui Kyros Xenophon a reprezentat imaginea unui conducător ideal, în cuvintele criticului antic Dionysius, *regele nobil și fericit*. Imaginea lui Kyros Bătrân este dată în dezvoltare și formare. El, ca și alți persieni nobili, este arătat ca un soldat puternic, fizic dezvoltat. El a stăpânit perfect sistemul de norme și principii de bază pe care fiecare suveran ar trebui să le aplice în viața sa. Cea mai importantă dintre ele este abilitatea de a asculta bătrânii și autoritățile, capacitatea de a conduce/ordona. Dar Kyros nu este doar primul dintre cei egali, el este chemat să devină creatorul unei noi ordini și al unui stat nou, organizat ideal, datorită naturii divine.

În *Kyropaedia* Xenophon prezintă calitățile de bază și virtuțile necesare regelui: el trebuie să se închine zeilor, să fie corect, cinstit, curajos și autocontrolat; puterea exemplului personal ar trebui să influențeze supușii, conducându-i la o viață de virtute, recompensând meritele și sancționând infracțiunile lor. Supușii unui astfel de domnitor sunt cu adevărat fericiți; ei se supun în mod voluntar, el este pentru ei tată și inspirator.

În *Kyropaedia*, de asemenea, se propune un set din cele mai importante idei care ridică elita greacă pentru/la acțiuni politice și fapte de arme specifice. Aceasta este problema statului ideal, conceput pentru a servi interesele elitei, tema politicianului ideal, conducător, lider capabil să creeze și să dezvolte astfel de state, problemă de educație continuă, capabilă să formeze o personalitate ideală – lider, conducător, om și cetățean.

În cercetarea sa, Xenophon pentru prima dată concretizează demonstrativ, personifică imaginea conducătorului. Cyrus este o imagine sintetizată și idealizată a liderilor politici contemporani și autoritari, *personalități puternice*.

În același timp, o serie de gânditori din Grecia Antică identificau conducătorii de stat cu tiranii și chiar organizau o luptă împotriva lor. *Tiranii* au fost numiți conducători violenți, cei care au capturat puterea pe cale ilegală, violentă. În literatura antică, noțiunea de tiranie a început să se dezvolte ca cea mai gravă formă de putere, și ca urmare cuvântul *tiran* a dobândit în sfârșit acel înțeles odios, care este investit în el în prezent. Cea mai extinsă critică a tiraniei este conținută în *Istoria* lui Herodotus, *Politica* și *Politica ateniană* a lui Aristotel și *Istoria* lui Thucydides.

Istoricul antic grec, autorul primului tratat istoric *Istoria*, gânditorul original și foarte original, Herodotus, pe care Cicero l-a numit *tatăl istoriei*, a criticat brusc tirania. Potrivit simpatiei sale politice, Herodotus este un susținător al democrației atenienilor din epoca lui Pericles. În tinerețe, el s-a alăturat activ luptei cu cel de-al treilea tiran galicarnasian, nepotul lui Artemisia Ligdamidom.

Idealul lui Herodotus este un sistem politic, ale cărui principii de bază sunt egalitatea tuturor cetățenilor înaintea legii și acordarea tuturor drepturilor de participare la afacerile publice statale. Acest sistem politic Herodotus îl opune tiraniei.

Reflectând starea generală a grecilor, Herodotus a condamnat puternic caracterul personal al puterii tiranilor. Chiar și o persoană nobilă, în opinia sa, nu este capabilă să reziste bogățiilor și luxului și, în stare de ebrietate de putere, începe să conducă la propria sa discreție, încălcând legile și asuprind oamenii. El treptat dintr-un conducător cinstit, nobil, sub influența circumstanțelor obiective, se transformă într-un tiran.

Concepțiile de formare a liderilor lumii antice și de leadership și-au găsit perfecțiunea în lucrările lui Platon. Ca mulți alți copii din familiile aristocratice, Platon a primit o educație bună. În tinerețe, el dorea să devină politician, a îndrăgit literatura, a ascultat pe urmașul lui Heraclitus, filozoful Cratilus; el a căzut sub influența lui Socrates și ca urmare s-a dezis de carieră politică, dar nu și-a pierdut interesul pentru politică. Executarea profesorului său Socrates în 399 î.Hr. a privat pe Platon de iluzii despre perfecțiunea sistemului politic atenian. Platon a părăsit Atena și a călătorit în sudul Italiei, Siciliei, Egipt. După ce s-a întors la Atena, și-a organizat propria școală – Academia (385 î. Hr.), obiectivul căreia era propagarea culturii muzelor și, încercând să continue ideile lui Socrates. Academia a existat până în sec. VI d.Hr. În această academie, în anul 78 î.Hr. își face studiile gânditorul roman M.T. Cicero.

Numele lui Platon este asociat cu apariția filosofiei politice și crearea teoriei unui stat ideal. Problemele politico-juridice și morale ale formării și funcționării statului sunt reflectate în principalele lucrări ale lui Platon - *Statul*, *Legile*, *Politicianul*.

Scopul principal al unui stat ideale, potrivit lui Platon, este virtutea, preocuparea pentru bunăstarea statului și a cetățenilor, dezvoltarea și îmbunătățirea morală, dorința de a organiza viața comună a oamenilor, astfel încât toată lumea să fie fericită. El a fost convins că *trebuie să eliminăm bogăția și sărăcia. Una duce la lux, lene, inovare, iar cealaltă, în afară de inovații, la dezertare și atrocități*.

Chiar și în stările ideale, Platon a crezut că, *este necesar să existe conducători și subordonați. Dar pe ce bază ar trebui să guverneze unii, iar alții să se supună în state mari și în familii mici?* El răspunde la

această întrebare: *Dar cea mai importantă cerință este, aparent ... că ignorantul să fie rațional și să fie sub autoritatea/puterea lui.*

Conducerea statului, potrivit lui Platon, este o chestiune a oamenilor inteligenți. Ea trebuie să se bazeze în primul rând pe minte. *Cetățenilor ignoranți e imposibil de a acorda puterea; ei trebuie să fie violați ca fiind ignoranți, chiar dacă ei raționează și învață și stăpânesc tot felul de complicații și răsturnări spirituale. Oamenii din partea opusă ar trebui să fie numiți înțelepți, chiar dacă nu vorbesc, nu citesc, nu pot înota, ca oameni rezonabili, trebuie să li se încredințeze conducerea.* El a subliniat că, la conducerea statului nu-s capabili, atât oamenii care nu sunt educați și nu cunosc adevărul, cât și celora care li se acordă posibilitatea în viață de a se autoperfecționa, primilor pentru că în viața lor nu au un scop unic pentru viața individuală și cea socială, iar cei din urmă pentru că nu vor acționa din propria voință, crezând că s-au mutat deja în Insulele Binecuvântate pe parcursul vieții lor.

Sarcina oricărui conducător de stat este de a face bine subiecților săi. *Și oricine care conduce pe cineva, a spus Platon, niciodată, pentru că el este conducătorul, nu înseamnă și prescrie ceea ce este potrivit pentru el, ci doar ceea ce este potrivit pentru subordonatul său, pentru care el și creează. Orice ar spune el și orice ar face, el se uită întotdeauna la ceea ce este potrivit pentru subordonat și ce este potrivit pentru el.* El a subliniat că conducătorul ideal nu acționează niciodată și nu poruncește pentru binele său, ci poruncește numai pentru binele cel mai înalt, pentru subordonații săi. Prin urmare, în fruntea statului ideal ar trebui să fie regi inteligenți și educați, lideri, filozofi, conducători în sensul cel mai exact al cuvântului. Pentru a aduce la viață acest ideal, Platon a petrecut mulți ani, încercând să transforme tiranii Dionisie cel Bătrân și fiul său Dionisie cel Tânăr în conducători înțelepți. Mai mult decât atât, potrivit lui Platon, *într-adevăr adevăratul conducător nu face erori, el stabilește inconfundabil ceea ce este mai bine pentru el, și cu aceasta trebuie să se conformeze cei subordonați lui.*

Cine este un conducător sau rege ideal - *ciobanul/păstorul divin.* Platon a creat patru modele ale guvernatorului – *ciobanul/păstorul turmei umane, conducător-doctor/medic, conducător-cârmaci/timonier, conducător-țesător,* dar nu-i consideră ideali. *Imaginea ciobanului divin este prea mare în comparație cu țarul, însă politicienii de astăzi amintesc mai mult de natura lor, precum și de educarea subordonaților decât a conducătorilor, a subliniat gânditorul.*

Platon descrie tipologia **stăpânilor/guvernatorilor** păstor al turmei umane în felul următor: Numai lui unul, conform modelului de păstori și de Bootes, îi stă să aibă grija de turma umană în creștere și să poarte nume corespunzătoare. Cu toate acestea, el nu vedea conducătorul păstor al turmei umane ca ideal, pentru că crezi că, la fel ca păstorii, sau Bootes au grijă de bunăstarea oilor sau boilor, când îi hrănesc, o fac cu un alt scop, însă nu în beneficiul proprietarilor și a lor proprie. Credeți că, deși, și în state conducătorii - cei care conduc într-adevăr - tratează subiecții/supușii lor ca fiind altceva decât păstorii de oi, și în cazul în care sunt zi și noapte doar gândesc la altceva, cum să obțină pentru ei beneficii/favoare ... Resortisanții/subordonații exercită așa cum îi potrivit guvernatorului, pentru că puterea este în mâinile sale. Datorită sânguinței lor, el prosperă, iar ei în niciun caz.

Conducătorul-doctor/medic este valabil/prețios pentru Platon pentru cunoașterea metodelor de vindecare a pacientului. Gânditorul a permis violența în beneficiul vindecării pacienților. *Noi onorăm medicii, indiferent dacă ne tratează în conformitate cu acordul nostru, sau împotriva voinței noastre, atunci când taie, cauterizează sau prin utilizarea de noi, ne provoacă alte dureri, acționând conform statutului și pe lângă ei și dacă sunt bogați sau săraci, atâta timp cât acestea sunt ghidați de artă, curățind sau într-un fel diferit slăbind sau, dimpotrivă, consolidează corpul nostru - numai ca medicii să opereze în beneficiul organismelor noastre, transformându-le din slabe în puternice și, astfel, întotdeauna pot salva pe cei care îi vindica. În acest fel, și nu altfel, vom da o definiție corectă a puterii medicului, precum și orice altă autoritate. Vor fi unic adevărate acele construcții statale, în care găsiți conducători cu adevărat în cunoștință, nu conducătorii care par doar să fie de așa natură; și nu va conta dacă sunt îndreptățiți prin lege sau fără ele, în conformitate cu voia bună sau împotriva ei, ei sunt săraci sau bogați: să ia în considerare acest lucru, și nu în nici un caz, nu ar fi corect.* Conducătorii-medici sunt utili pentru înlăturarea a tot ce este dăunător și contagios în organismul social, pentru a tăia fagure cu miere, pe care roiesc și se

hrănesc trântorii *cu dorne înțepa* sau *fără dorne*. Cu toate acestea, *să ne imaginăm tot ceea ce suferim din cauza medicilor cu cea mai mare suferință. Pe careva dintre noi, ei vor să ne salveze, dar dacă pe cineva dorește să-l omoare, în fel și chip ei îl distrug puternic cu tăieturi și cuterizare, și chiar fac cheltuieli pe ele, ceea ce impune un fel de tribut, din care pentru pacient se folosește foarte puțin sau nimic, restul fiind împărțit de medic însuși și de slujitorii săi. Se termină cu aceea că, medicul, luând plata în bani de la rudele pacientului sau de la dușmanii lui, el î-l ucide pur și simplu.*

Tipul de **conducător-cârmaci/timonier** are, de asemenea, o valoare semnificativă în studiile lui Platon. Gânditorul e convins că navigația abilă permite doar un timonier, o pereche de mâini calificate pe volan și nu poate fi lăsată la mila mulțimii furioase. *La fel cum timonierul în mod constant veghează asupra utilizării navei și marinarilor, supunându-se nu legilor scrise, ci artei pentru că ea este lege pentru el, și așa să salveze viețile tovarășilor cu care plutește, aceasta se referă și la conducătorii abili respectând sistemul orânduirii statale, deoarece puterea artei este plasată deasupra legilor. În timp ce e ghidat de rațiune conducătorii/domnitori în toate cazurile sunt conformi cu o singură regulă mare, ei nu permit erori: această regulă constă în aceea ca să acorde inteligent și cu pricepere tuturor în țară ponderea cea mai echitabilă, să păzească toți cetățenii și să-i facă din cei mai răi în cei mai buni. Cu toate acestea, îndoieli cu privire la conducătorul-timonier ideal, la Platon rămâne: *Ei, urmărind intenții răuvoitoare cuiva, lăsă oamenii pe malul singuratic, și va face în așa mod încât oamenii să cadă peste bord în mare, și mai construiește și alte vicleșuguri.**

În mod deosebit de interesant în descrierea lui Platon este prezentată imaginea **conducătorului-țesător**. Guvernarea efectivă a statului este *în întregime și deplin o lucrare a țesătorului regal*. Aceasta este o afacere/activitate complexă, delicată și dureroasă. În primul rând, spune Platon, *arta regală de țesut conectează în mod direct oameni moralei, curajoși și prudenți, unind viața lor prin concordie și prietenie, și creând astfel o țesătura superba și luxuriantă. Acest material se înfășoară în jurul tuturor oamenilor din stat - liberi și sclavi, îi ține în lanțuri și reguli și dispune de stat, nu pierde din vedere ceea ce s-ar putea face în măsura în care ar trebui să fie fericit. În al doilea rând, în aceste legături nu există nimic imposibil, dacă numai ambele tipuri au o singură preocupare - despre perfecțiune. Aceasta este ceea ce reprezintă în întregime cazul regelui țesătorului: ei nici într-un caz nu ar trebui să le permită ca caracterele sensibile să se îndepărteze curajoși, dar trebuie să-i țese împreună cu o minte unitară și cu onoare, dezonorare și slavă, precum și emiterea reciprocă a obligațiilor, și fabricând, așa cum se spune, țesătura moale/bună, întotdeauna oferind poziții guvernamentale pentru ambele genuri.*

În lucrările sale Platon acordă o atenție deosebită încă la un alt tip de eleni, care, de asemenea, tind să devină conducători, dar nu posedă calitățile personale necesare și virtuțile corespunzătoare. Filozoful în lucrarea sa *Statul* în mod destul de interesant și productiv prezintă un model al *trântorilor cu înțepătură*. Acesta este un tip special de *oameni inactivi și risipitori, sub conducerea sufletelor curajoase disperate, care sunt urmate de cei nu atât de îndrăzneți, asemănați de noi ca trântorii, dintre care unii au o înțepătură, iar altă parte sunt lipsiți de ea. Cu câteva excepții, ei aproape că nu stau la cap (se află în frunte): cel mai otrăvitori trântori ține discursuri și acționează, iar restul stau mai aproape de podium, bâzâie și nu permit nimănui să spună altfel. Atât doctorul bun, cât și funcționarul de stat trebuie să întreprindă măsuri anticipate împotriva acestora, nu mai puțin de eficiente ca a unui apicultor cu experiență, în principal, pentru a preveni nașterea trântorilor/dornelor, dar dacă aceștia vor apărea, este necesar să se taie fagurele de miere împreună cu ei.*

Soluțiile multor probleme Platon le vedea prin crearea statului ideal, care, în opinia sa, ar trebui să aibă patru virtuți principale: *înțelepciune, curaj, măsura de restrângere (descurajare) și dreptatea/justiția. Înțelepciunea este prerogativa conducătorilor-filosofi. Prin înțelepciune, Platon a înțeles cele mai înalte/superioare cunoștințe sau abilități de a da sfaturi bune conducătorilor. Înțelepciunea este bravura, care nu o au mulți din artizani/meseriași, ci o dețin puțini - filosofi.*

Pentru Platon, este important ca în statul ideal să existe conducători care să-și protejeze subiecții/supușii, punctele de vedere și ideile sale. *Și curajos, eu cred că vom numi persoana, exact în acea*

măsură, în care spiritul său furios și în suferință și în plăcerile sale respectă/urmează instrucțiunile minții cu privire la ceea ce este periculos și ceea ce nu este periculos, - a remarcat gânditorul.

Măsura de reținere este o calitate care aparține tuturor membrilor celui mai bun stat. Măsura de reținere/restrângere duce la o aliniere armonioasă a ambelor puncte de vedere ale nevoilor diferitelor clase ale statului ideal.

A patra virtute a unui stat ideal este *justiția/dreptatea*. După cum a spus Platon, *dreptatea, credem, este particulară pentru un individ, dar se întâmplă și la nivel de întreg stat*. El a susținut că *dreptatea este virtutea și înțelepciunea, iar nedreptatea este răutatea și ignoranța, oamenii mai înțelepți, mai buni sunt mai capabili să acționeze*.

Statul, în opinia gânditorului, va ajunge prosperitatea numai atunci, când filozofii vin la putere, sau când regi vor dori să devină filozofi. Platon a subliniat faptul că pe unii adversari ai statului ideal *încă îi înfurie cuvintele noastre, că nici pentru stat, nici pentru cetățeni nu se va termina mizeria, până când conducătorul statului va deveni tribul filozofilor sau până când nu se va realiza în practică sistemul de guvernare, pe care l-am prezentat verbal. ... Dacă filozofii sunt oamenii capabili să înțeleagă ce este veșnic autoidentic, în timp ce alții nu pot înțelege și rămân pe loc/sol, rătăcind printre multe lucruri diferite, și pentru că ei nu sunt filozofi, întrebarea este, care dintre ei ar trebui să conducă statul?*

În lucrarea sa *Republica*, Platon consideră că *filozofii sunt cei care însumează toate calitățile pe care trebuie să le îndeplinească un conducător*.

Filozofii sunt oameni bine educați, care dispun de calități personale necesare și experiența de conducere a statului și care înțeleg că există un bun comun rezonabil și moral. În plus, filozofii ar trebui să aibă cunoștințe reale și un sentiment de îngrijorare pentru bunăstare și dreptate, să se ghideze de interesele înțelese ale societății. Dar pentru a rezolva problemele statului, conducătorii nu ar trebui să fie imaginați, ci filosofi adevărați. Prin ei, Platon avea în vedere pe aceia care *iubesc să mediteze adevărul*. Lor li se referă cuvintele lui celebre: *În timp ce în orașe nu vor domni/guverna filozofii sau în mod sincer și satisfăcător vor filozofia actualii împărați și conducători, până când puterea și filosofia de stat nu sunt aliniate într-una singură ... până atunci nici pentru state, nici măcar, cred, pentru rasa umană nu există sfârșit pentru rău*.

În plus, în lucrarea *Statul* Platon a subliniat că filozofii sunt oameni deștepți, *natura filosofului diferă proporțional și dispune de o minte fină înnăscută*. Ei trebuie să aibă în calitățile sale de caracter *onestitate, respingere puternică de orice fel de minciună, ura față de ea și dragoste de adevăr*.

Filozoful-conducător al statului ideal ar trebui să fie *un om al naturii retentive, capabil să învețe, generos, subtil și, de asemenea, un prieten și înrudit de adevăr, dreptate, curaj și judecată; și celelalte proprietăți ale unei persoane care are un vocabular filosofic. Cu toate acestea, ceea ce este nou pentru a construi - vă amintiți că trebuie să includă curaj, generozitate, înțelegere, memorie*.

Este greu să fii filosof. Cei care sunt angajați în filosofie, vor provoca în mod inevitabil *cezura mulțimii*. Filosoful considera că, distrug sufletul și distrag atenția de la filozofie *așa-numitele beneficii: frumusețea, bogăția, puterea trupească, rudele influente în stat și tot aceea ce se află în legătură cu aceasta. Atunci când, prin urmare, cad departe de filozofie acei oameni, care mai ales trebuie să se ocupe de ea, ea este singură și incompletă, iar ei duc o viață nepotrivită și neadevărată. Prin filosofie însă, de când a orfanat și a pierdut pe cei care sunt asemănători cu ea, alte persoane încep deja să o ia, nu deloc demne de ea. Ei sunt o rușine pentru ea și dau vina pe ea (aduc asupra ei reproș), conform cuvintelor tale, detractorii ei, spunând că cu ea au de afacere oamenii fie lipsiți de valoare sau de cele mai multe ori cei ce merită tot ce este mai rău*.

Selectarea viitorilor conducători/gubernatori este o problemă dificilă. Este important să nu confundăm. Soarta statului și a multor oameni depinde de acest lucru. Platon a scris că *ceea ce se referă la înțelepciunea, curajul, generozitatea, precum și toate celelalte părți ale virtuții, trebuie să observăm nu mai puțin cine este nobil și cine este rău... Dacă ridicăm oamenii cu corp și spirit sănătos și îi educăm pe cunoștințe sublime și exerciții fortificate/întărite, atunci dreptatea/justiția în sine nu va fi reproșată în nici într-un fel și vom păstra statul și sistemul său intact; dar dacă luăm oameni care nu sunt potriviți pentru acest lucru, atunci totul va ieși din contrariul și o mai mare ridicole va cădea asupra filozofiei*.

Mai ales că noi - *fondatorii statului*, - a subliniat gânditorul – *chestiunea noastră va consta în a face cele mai bune naturi să învețe cunoștințele pe care le-a numit cele mai înalte, și anume capacitatea de a vedea binele și de a urca spre ele*. Poziția omului în societate, potrivit filosofului, nu trebuie să fie determinată de originea sa socială, statutul de proprietate, nu aparținerea la nobilime, legăturile sau bani, dar capacitatea lui, calitățile personale înalte, cărturăria și educația.

Platon a sugerat și ideea de a alege *cei mai buni cetățeni* pentru un stat ideal. Potrivit filosofului, *cei mai buni oameni ar trebui să se conecteze în cea mai mare parte cu cele mai bune femei, iar cei mai răi, dimpotrivă, cu cele mai rele*. Cei mai buni urmași ar trebui să se educe, iar copiii celor mai răi de lăsat fără nici o tutelare/îngrijire, pentru că *tribul nostru mic ar trebui să fie cel mai select*.

Platon a fondat dreptul filosofilor pentru conducere/leadership, că filosofii care contemplă ceva armonios și etern identic, nu creează nedreptate, și de aici pe cei care suferă, plini de ordine deplină și sens, ei înșiși, imitând-l, vor face ceea ce găsesc în lume fiind ideal în privat de viața socială a oamenilor, vor face ca morala umană să fie plăcută lui Dumnezeu. Liderii, așa cum revendică Platon, sunt creatorii adevărați ai istoriei. El a fost convins că este suficient să apară o astfel de persoană care are în supunerea sa statul, și acest om va realiza ceea ce acum nu se crede.

Proiectul statului ideal al lui Platon este destul de interesant, dar fantastic și complet lipsit de realitate. Pentru a proteja filozofii de tot felul de pasiuni legate de posesia proprietății, Platon a insistat asupra eliminării proprietății totale pentru acest grup social. Pentru soldați și filosofi trebuie desființată căsătoria monogamă, dar de introdus comunitatea soțiilor. Funcția de educare a copiilor este complet preluată de stat. Păzitorii nu ar trebui să aibă propria lor locuință, pământ sau orice altă proprietate. Războinicilor/soldaților să li se interzică să se atingă de aur și argint. Prin urmare este foarte ciudat: *Proiectul ideal al statului*, descris de Platon, *este o încercare foarte serioasă de a armoniza dezvoltarea omenirii*. Cu toate convențiile altor abordări, *ideea caracterizează realismul înalt al gândirii*. Generalitatea soțiilor, selecția biologică, este un proiect foarte real și extrem de armonios.

Totuși, lucrările principale ale lui Platon (*Republica; Legile*) sunt cunoscute peste tot în lume. Acestea au devenit începutul formării unei teorii în care s-au dezvoltat idei despre formele politice, organizaționale și constituțional-juridice de asigurare a unei ordini sociale *ideale*, unde cel mai important rol, în opinia filosofilor, este aparținerea liderilor. Din acest motiv, problema *conducătorului/liderului ideal* în scrierile lor a ocupat unul din locurile centrale.

După Platon, în *Republica*, statul ideal este condus de filozofi datorită înțelepciunii proprii, iar legile statului sunt elaborate de *Consiliul înțelepților*. Conducând statul, guvernanții din *Lege*, spre deosebire de filozofii din *Republică*, se ghidează nu de propriile estimări, ci de legi pentru a înlocui deficiențele filozofilor. Aici, scopul statului este apropierea de *ideea binelui*; el se realizează mai ales prin educația care trebuie organizată de stat sub conducerea specială a pedagogilor numiți de stat. La Platon găsim atitudinea lui față de educație, care în opinia lui, începe cu vârsta de la 3 până la 50 ani și mai mult. El pune problema educației și pregătirii conducătorilor/liderilor, care sunt strâns legate între ele și își aduc aportul la formarea guvernanților.

Deci, până la 7 ani copiii, după Platon, se află în instituții educaționale publice (jocuri, povești, muzică, tradiții – mai multe emoții) sub supravegherea unor doamne numite speciale. De la 7 până la 12 ani ei învață în școli de stat (citirea, scrisul, calculul, cântul, mânuirea unor instrumente muzicale), de la 16 ani studiază aritmetica, geometria, astronomia, bazele artei militare, de la 18 până la 20 ani obțin pregătire fizică și militară specială. În continuare sunt instruiți numai cei al căror suflet le asigură succese în științe, în prim rând în filosofie. La vârsta de 30 ani din această categorie se alege cei mai capabili din perspectivă emoțională, care continuă studiile încă 5 ani (dialectica, arta discuției), apoi timp de 15 ani practică filosofia în conducerea statului.

Platon evidențiază calitățile educatorului: posedă cunoștințe profunde despre oameni, cunoaște natura elevilor, poate preda prin joc fără a face presiuni, deoarece *orice om liber nu trebuie să învețe nici o știință ca robul*.

Un alt gânditor proeminent este Aristotel. În cheia leadershipului Aristotel a promovat ideea educației morale prin formarea deprinderilor morale și exercițiului faptelor morale. Pentru formarea virtuții nu este suficient ca rațiunea să arate ce anume este drept și bine. Mai sunt necesare exerciții bine gândite în îndeplinirea faptelor drepte și bune, e nevoie de deprindere, de o acțiune continuă; din obișnuință, din deprindere, se formează conduita morală. După Aristotel, orice dorință și activitate conține trei elemente: lipsă, exces și linie de mijloc. În toate manifestările, numai linia de mijloc, numai echilibrul sunt bune și folositoare. De aici rezultă că *virtutea* constă într-o conduită care evită în toate manifestările extremele, atât excesul, cât și lipsa. Prin urmare, se cere exercițiul unei astfel de conduite în cadrul formării elementelor de leadership la cadrele didactice și managerii educațional.

În opera lui Aristotel *Politica* se respinge concepția lui Platon despre cetatea ideală ierarhizată și fără posibilitatea jocului democratic, introducând ideea de constituție (politeia) care desemnează relațiile și ordinea societății, astfel dând imbold unei conduceri și leadershipului guvernanților.

Tot aici menționăm că primii sofști, învățătorii salarizați ai înțelepciunii, acordau atenție schimbării acestor criterii, subliniind, că normele vieții sociale există nu de la natură, dar după stabilire. *Conducerea poporului și arta de a conduce oamenii în greacă se înglobează în termenul demagogia* (demos – norod, popor; ago – conduce). Anume din demagogie, adică din priceperea de a influența rațiunea și cugetul cu cuvintele, a duce după sine masele populare, depindea recunoașterea oratorului și înscăunarea, sau numirea în post. Termenul *demagogie* s-a răspândit destul de repede, însă el a luat o coloratură negativă. El și-a pierdut sensul procesului de conducere, căpătând amprenta procedurilor de șiretlicuri și tertipuri, orientare a oamenilor în direcția soluției impuse. În demagogie s-au inclus secretele manipulării opiniei publice. Astfel, din demagogie și sofistică au pătruns în conducere șiretlicurile și viclenia, ceea ce nu este caracteristic leadershipului.

Aristotel la vârsta de optsprezece ani a mers la Atena și a început pregătirea la Academia lui Platon, pe care a părăsit-o după moartea mentorului/profesorului. Părăsind Academia, s-a dus în Macedonia și a devenit profesorul lui Alexandru Macedon. Aristotel a scris un număr mare de lucrări recunoscute în întreaga lume. Lucrările lui celebre *Politică, Politica Atenă, Etica nicomahică, Marea etică*, a explorat cele mai importante probleme politice, juridice și educaționale. Opiniile lui Aristotel sunt detaliate în lucrarea *Politica*. În ea, Aristotel a considerat că statul este forma de conviețuire comună a cetățenilor, precum și structura politică a ordinii, care reprezintă baza distribuției puterii de stat. El a subliniat în repetate rânduri că *omul prin natură este un animal politic*, astfel încât chiar și acei oameni care nu au nevoie de nici un fel de asistență reciprocă, caută să trăiască împreună. Statul nu este creat pentru a trăi, ci în primul rând, în scopul de a trăi fericit până la adânci bătrâneți. Omul poartă dorința instinctivă de a trăi împreună. Inegalitatea înăscută a abilităților este motivul pentru a aduce/uni oamenii într-un grup, prin urmare, în același timp, disponibilitatea funcțiilor și locațiile/aflarea oamenilor în societate. Menirea persoanei este în comunicare, iar ea poate fi pusă în aplicare prin trei forme principale: familie, comunitate, țară. În același timp, statul este cea mai înaltă formă de comunicare. Aristotel a criticat doctrina lui Platon, în general, și doctrina statului ideală în special. El credea că propunerile lui Platon despre proprietate, soții și copii comuni duc la distrugerea statului. Aristotel era un apărător ferm al societății, al proprietății private și al unei familii monogame. El credea că numai într-o societate omul este om, și că omul nu poate trăi decât într-o societate, numai zeii sau animalele trăiesc în afara ei. Omul în afara statului, în opinia lui Aristotel este *sau avortat în sens moral sau este superman/supraom*. Proprietatea privată, în opinia sa, este cuprinsă în natura omului, în iubirea lui pentru sine. În opinia lui Aristotel proprietatea privată are un avantaj față de cea publică. Cu toate acestea, pe baza unui număr de reflecție, el a ajuns la concluzia că distribuția bogăției trebuie să fie împărțită într-un anumit sens, *mai bine ca proprietatea să fie privată, dar utilizarea acesteia - comună*.

Politica ajută la rezolvarea numeroaselor probleme care apar în societate. O politică este o comunicare umană, un spațiu public, spațiul de libertate, dispuse între oameni și plasarea lor într-o relație unul cu celălalt. **Politica**, în conformitate cu Aristotel, este *studiul comunicării umane în forma sa cea mai perfectă, oferind oamenilor posibilități ample de a trăi până la aspirațiile lor*.

În lucrare sa *Politica*, Aristotel a subliniat că *participarea la politică a adevăratului om de stat (politikos) (lider) - este cea mai înaltă formă de exprimare a demnității umane*. El era sigur că șefii statului ar trebui să fie filosofi înțelepți - legislatori, oameni nobili, tați – fondatori ai statului, arta politică a cărora constă în găsirea unui echilibru între extreme, unde rolul special îl joacă legile morale, virtutea și înțelepciunea.

Eficacitatea leadershipului sau artei conducerii și-a găsit reflecție în lucrarea sa *Etica nicomahică* evidențiată prin parametri personali speciali și caracteristici anumite. Aceste **trăsături de leadership** în opinia gânditorilor *antici se credeau a fi mintea și virtutea, curajul și umanismul, integritatea și corectitudinea, experiența și chibzuința/judecata*. Este important ca oamenii de stat prezenți (politikos) să posede caracteristici cunoscute, dar *faptele comise să fie conforme cu virtuți, nu atunci când ei sunt corecți sau prudenți, atunci când posedă aceste proprietăți, dar atunci când [în sine] îndeplinirea acestor acțiuni au o cunoscută calitate - în primul rând, în mod conștient (eidos), pe de altă parte aleși în mod intenționat (proairoymenos) și de dragul [faptei], și, în al treilea rând, în mod sigur și stabil*.

Marele gânditor în studiile sale a acordat o atenție deosebită calității, atât de importante a omului și politicianului antic, virtuții. În faptele sale, moralitatea și virtutea, manifestate nu numai pe câmpul de luptă, ci și în viață în general, sunt factori importanți în societatea umană. Potrivit lui Aristotel, **virtutea este o măsură a umanității, realizarea scopului uman, spațiul dezvoltării umane, activitatea perfectă a sufletului individului**. Aceasta este o calitate umană specifică, de care sunt lipsite animalele și zeii. Animalele sunt sub virtuți, zeii sunt mai mari decât ele.

Virtutea, a subliniat în mod repetat gânditorul, *este abilitatea de a face tot ce este mai bun în ceea ce privește plăcerile și suferințele, iar viciul este opusul său*. Și **virtuțile nu există în noi prin natură și nu în ciuda naturii, acestea depind de judecățile corecte și au ca obiect înclinațiile naturale**. Întrebarea virtuții ca activitate perfectă a sufletului se transformă treptat în problema relațiilor perfecte dintre oameni. Virtutea se desfășoară în relațiile cetățenilor unii cu alții, în spațiul dintre ei și promovează ordinea interioară și o viață fericită. Nu există reguli stabilite în acțiuni și fapte. Virtutea omului înlocuiește astfel de reguli.

Omul de stat (politikos) ca un lider adevărat ar trebui să aibă un set de anumite virtuți. Aristotel scrie că, deoarece *în suflet sunt trei [lucruri] - pasiune, abilități și principii, virtutea, aparent este asociată cu una dintre aceste trei lucruri. Pasiunii sau emoții/retrăiri, eu numesc dorința, furia, teama, curajul, răutatea, bucuria, iubirea, ura, tristețea, invidia, compătimirea – în genere [tot], ceea ce este însoțit de durere sau de plăcere. Abilitatea este ceea ce datorită ei noi suntem considerați a servi aceste pasiuni, astfel încât să putem, de exemplu, să se mânie, să sufere sau să milui. Morală, [sau depozitul sufletului] este ceea ce se datorează că posedăm mai bune sau mai rău pasiunile [lor], cum ar fi furia: dacă [sunt furios] rapid sau lent, atunci o posedăm rău, dacă suntem pe la mijloc, atunci e bine. În mod similar, e cu toate celelalte pasiuni*.

Liderul sau omul de stat virtuos, în conformitate cu Aristotel, *este unul care, la început, face ceea ce este corect/drept, și, pe de altă parte, evită extremele. De exemplu, curajul (andreia) - este posesia de mijloc între frica (phobos) și îndrăzneală (tharrhe); nume pentru cei care au un exces de curaj (aphobia), nu există (precum și o mulțime nu are nume), și care este prea curajos – obraznic (thrasys) și care este prea fricos și insuficient de curajos - laș (deilos)*. Virtutea morală este în posesia de mijloc și în careva sens este deținerea medie între două vicii, unul dintre care este în exces, iar celălalt – e în insuficiență, și că virtutea se datorează realizării la mijloc atât în patimi, cât și în acțiuni/fapte, - despre toate acestea se spune suficient.

Cu toate acestea, apar întrebări: cum să găsească mijlocul fiecăruia pentru fiecare dintre conducători? Sau, *ceea ce este același lucru, - Aristotel întreabă, - cum să găsească măsura dreaptă a sentimentelor și acțiunilor noastre? În acest scop, e necesar să posede înțelepciune practică, judecata (phronesis), sau să urmeze/emuleze exemple sau instrucțiunile omului virtuos*. Funcționalitatea, prudența permite orientarea în situație și de a face alegerile corecte pentru a atinge scopul moral (bun): virtutea de a crea scopul drept, și prudența - mijloacele pentru ea.

În cartea *Etica nicomahică*, Aristotel descrie cele cinci tipuri de curaj necesare cetățenilor, în primul rând oamenilor de stat, liderilor. El definește conceptul de curaj ca *... posedare a mijlocului între frică și*

îndrăzneală. Iar frica noi o simțim, în mod evident, pentru că ceva este teribil [ne amenință], și că, în general vorbind, este ceva rău. De aceea, frica este definită ca așteptarea răului. Desigur că, noi ne temem de toate relele, de exemplu rușinea, sărăcia, ostilitatea și moartea, însă o persoană curajoasă este considerată în raport nu cu toate aceste lucruri, pentru că trebuie de avut frică de altceva, și dacă se înfricoșează, să zicem, de infamie (lipsă de glorie), aceasta e bine, iar dacă nu, este rușinos, și, cine se înfricoșează, se teme de toate acestea, este bun și plin de bucurie, iar cel care nu se teme, este nerușinat/obraznic. Unii numesc pe ultimul **curajos**, într-un sens figurat, pentru că el are ceva de genul curaj, pentru că curajosul într-un anumit sens este neînfricat. Probabil, nu ar trebui să ne fie teamă - nici de sărăcie, nici de boli, nici măcar că nu face parte din răutate și nu depinde de persoană înseși. Dar neînfricat în acest sens - [încă] nu este curaj.

La primul fel de curaj, gânditorul a atribuit **curajul civic**, care seamănă cel mai mult cu curaj, pentru că vine din virtute, și anume: din rușine, din străduirea pentru frumusețe, adică de a onora ... Dacă cetățenii manifestă curaj prin superiorii convingători, curajul lor nu este autentic. El este inferior, pentru că cetățenii nu o fac cu rușine, ci cu teamă, evitând rușinea, dar suferind ...

Aristotel a analizat în detaliu esența celorlalte forme de curaj, și anume *curajul celor experimentați* (curaj de război), *curajul violent*, *curajul arogant* și *curajul fără frică*. Definind curajul în raport cu suferința, durerea și plăcerea, Aristotel a numit **curajos** pe cel care îndură suferința: acest curaj este plin de suferință, și lui pe dreptate, îi revine lauda; de fapt, suferința este mai dificil de suportat decât de a se abține de plăceri.

Aristotel, pentru prima dată în literatura antică, a pus problema posibilității formării intenționate a calităților personale ale cetățenilor în general, în special a virtuților. Mai mult, caracteristicile personale se formează nu numai și nu personal de către individ ca fiind o ființă rațională, ci de stat în baza legilor, normelor și regulamentelor care decurg din minte și din sistemul de educație. Politica creează virtutea drept cea mai importantă calitate a cetățeanului pe baza naturii interioare și orientării către o viață fericită, realizarea căreia este promovată de cunoaștere și știință.

Astfel, potrivit învățăturii lui Aristotel, **trăsăturile comune ale conducătorului ideal sunt calități morale înalte, idealurile și normele care pot fi formate în mod deliberat; virtuțile civile și umane, activitate politică activă în beneficiul statului; abilitatea de a se supune societății, abilitatea de a-și administra concetățenii în beneficiul statului și al societății.**

Încă o dată menționăm că, în sec. IV î.Hr., în lucrările lui Platon (*Republica; Legile, etc.*) și în lucrările lui Aristotel (*Politica; Etica, etc.*) se reflectă problema alegerii criteriilor de conducere corectă. Conducerea nu trebuie să fie mișcată de instinctul *voinței de putere*. Ea se bazează pe premisele culturale și umane, orientate spre necesitățile celor conduși. Acestea induc spre corelarea culturii liderilor cu înțelepciunea. În conducere ultimele exprimă legătura idealului suprem al cunoașterii și comportamentului conștient, care ajută cu răbdare să ne atârnăm față de mulțimea obiectelor trecătoare, face viața mai destoinică și auto-valorosă. Prin aceasta se explică importanța majoră a modelului akmeologic în conducere, management și leadership. Anume acest model arată că acțiunile de conducere se desfășoară în sistemul adevăratelor valori umane. Noțiunile filozof, înțelept, cârmuitor au tendința de a se identifica. Iar **Democrit** considera că din înțelepciune apar trei calități ale conducătorului/liderului: *a urzi decizii excelente; a vorbi fără greșeli, a face ceea ce trebuie.*

Filozoful și politicianul Plutarh continuă tradiția lui Platon și Aristotel, creând imaginile ideale ale creatorilor istoriei - eroi și conducători, monarhi și generali. În opinia sa, istoria trăiește în conducători, ale căror modele morale rămân un exemplu pentru toate timpurile. Plutarh ia descris eroii și liderii, acțiunile lor în primul rând din punct de vedere moral. În lucrarea *Biografia comparativă*, Plutarh a arătat viața eroilor și liderilor statelor, a căror cale poate fi un exemplu moral pentru generațiile viitoare. Astfel, în timp ce vorbim despre conducătorul/liderul atenian, el scrie că el *a mers înainte și nu a fost condus de alții; el a acționat singur și majoritatea celor mai importante angajamente le-a făcut fără ajutorul altora.* Descrierea carierei lui Cicero, înțelepciunea lui Pericles sau curajul lui Alexandru cel Mare (Macedon) provoacă numai admirație în lucrarea lui Plutarh. Iată ce a scris Plutarh despre liderul gladiatorilor Spartacus: *Trac, care a*

venit din tribul de miere - un om, care nu se distinge numai prin curaj remarcabil și forță fizică, dar și prin mintea și blândețea caracterului aflat deasupra situației și, în general, pe rând mai mult grec decât era de așteptat de la omul tribului său.

Odată cu dezvoltarea democrației în Grecia antică, apare un nou model de leadership politic. Au apărut noi organisme de influență intenționată asupra afacerilor statale - adunări publice, colegiile strategilor, - cele mai înalte autorități judiciare a statului, judecătoriile de diferite instanțe. Autoritatea supremă din Atena era *Adunarea poporului*. De la început ea se convoca de zece, și mai târziu, de patruzeci de ori pe an. Sub circumstanțe speciale (atac inamic neașteptat, catastrofe naturale) putea fi convocată stare de urgență *adunarea de groază și confuzie*. Competențele adunării au fost extinse. Liderii democrați și carismatici câștiga popularitate și faimă în primul rând ca membri ai Adunării naționale și ca oratori calificați. Calitățile și caracteristicile personale devin o condiție indispensabilă pentru leadership. Pentru a fi un membru eficient al adunării naționale, este necesar să aibă astfel de calități personale ca oratorie și capacitatea de a obține rezultatele dorite. Așa a început cariera multor lideri, care mai târziu au devenit liderii/conducătorii Atenei.

Deja în secolul VI. î.Hr. *demo-urii*, adică cetățeni liberi cu drepturi civile, dar care nu aparțin aristocrației, au fost atât de activi politic că în arena politică s-a format un nou tip de lider - *demo-uri de proastă*, șef al partidului de orientare democratică, și având cele mai ample puteri. Una dintre cele mai bine-cunoscute prostate, potrivit multor cercetători, a fost un conducător ateniian Pisistratus, care s-a bazat pe sprijinul larg al celor mai sărace părți ale ateniienilor care trăiau în regiunile muntoase din Attica. Acest inteligent și elocvent om a devenit lider al societății democratice, a învins aristocrații și a ocupat Acropole, și a obținut puterea supremă în Atena, ca după aceasta să devină un tiran. *Cuvântul tiran de la început era lipsit de sens negativ, pe care l-a dobândit în prezent*. Tiranul era singurul conducător care venea la putere în mod nelegitim. Tiranii din Atena a contrastat monarhul vechi - Basileu, care a domnit pe baza dreptului succesoral sau a alegerilor naționale. Adesea, în calitate de tiran era un reprezentant al elitei aristocratice, care exprima interesele *demo-urilor*. Oligarhii fiind cei mai organizați și în același timp, partea cea mai influentă și bogată a societății grecești, reprezenta cea mai mare amenințare a puterii individuale a tiranului. În Grecia antică, tiranul Pisistratus a făcut mult pentru a spori efectul *demo-urilor* și de a limita rolul aristocrației.

Tiranul Pisistratus, potrivit unor cercetători, avea calitățile unui lider adevărat: curaj și îndrăzneală, carismă de biruitor și de putere, sete și capacitate de a domina, istețime și tenacitate, perseverență și sentimentul de onoare. El a fost caracterizat prin generozitate și seriozitate, ironie și autoironie, responsabilitate față de comunitate în ansamblul cât și față de persoanele fizice, blândețe și milă pentru învinși, onoare și codul de etică, ceea ce îl făcea atractiv în ochii *demo-urilor*.

În contextul formării democrației ateniene au apărut lideri și în rândul elitei aristocratice, care au preferat să lucreze prin *Hetero - Cooperative de Nobili*, create special pentru realizarea obiectivelor politice. Numai prin unire aristocrația a putut conta pe unele rezultate politice semnificative și a se proteja de pretențiile *demo-urilor*. Absența unui lider politic care juca rolul sistemului hetero-formare, de fondator inițial, a dus la disiparea forțelor aristocrației, care în cele din urmă au dus la pierderea poziției sale dominante în societatea ateniiană. Acest lucru a fost deosebit de clar după punerea în aplicare a reformelor lui Cleisthenes, care au eliminat în Atena bazele sistemului tribal, a distrus atitudinile/relațiile politice și religioase tradiționale, a schimbat în mod semnificativ poziția aristocrației ateniene. Distrugând legăturile tradiționale dintre aristocrație, reformele au creat dificultăți semnificative pentru renașterea și consolidarea păturii superioare al societății ateniene.

Pentru a împiedica încercările aristocrației de a restabili ordinea veche, adunările populare au primit dreptul la o procedură specială numită *ostracism*. În fiecare an, se convoca adunarea poporului pentru a determina care dintre cetățeni era cel mai periculos pentru statul ateniian. Dacă se numeau/enunțau astfel de persoane, întâlnirea se convoca pentru a doua oară și fiecare membru al adunării scria pe ostracon, numele persoanei, care, în opinia sa, era deosebit de periculoasă pentru societate. Persoana condamnată cu majoritatea voturilor, era retras din Atena timp de 10 ani. Ostracismul, care era un instrument important de

control politic, a fost îndreptat mai întâi împotriva aristocrației tribale, apoi folosit în mod activ în lupta dintre diferite partide și grupuri politice.

Lider politic al aristocrației în astfel de condiții dificile, putea deveni în prim rând capul sau cel mai bine cunoscut reprezentant al unei familii aristocrate, familii vechi și puternice, care avea anumite calități personale și capabil ca în cele mai dificile minute să protejeze interesele clanului. Anume astfel de persoană putea crea și conduce un grup sau un partid politic influent. Așa a fost cu Thucidides, fiul lui Meles, care în tinerețe a fost un renumit luptător atlet. Angajându-se în activitatea politică, el nu s-a manifestat ca militar - general, dar s-a arătat a fi un bun vorbitor/orator, și cel mai important - ca organizator a activității, care a formulat sarcina de a uni inamicii disperați a lui Pericles.

Thucidides a adunat în jurul său un grup aristocratic, astfel conducând aristocrația ateniană. Plutarh spune că în acest fel: *Rămas în oraș și luptând cu Pericle, el (Thucidides) a restabilit în curând echilibrul dintre aderenții diferitor puncte de vedere. El nu le-a permis așa-numiților excelenți și galanți (adică nobilimii) să se amestece și să se disperseze cu poporul/oamenii, ca și mai înainte, atunci când valoarea gradului de strălucire a lor se eclipsa de mulțime; el i-a separat, i-a adunat într-un singur loc; puterea lor comună a dovedit a fi o pondere considerabilă și a înclinat balanța.*

De la mijlocul secolului al IV-lea î.Hr. cel mai important rol în Hellas a fost jucat de statul macedonean, format în nordul Peninsulei Balcanice. În al treilea trimestru al secolului al IV-lea î. Hr. Macedonia treptat, apoi prin mijloace militare, presiune militară și politică (de exemplu, folosind relațiile interne complexe între greci orașele-state) a preluat controlul aproape la toate polisurile Greciei. În 338 î.Hr. după victoria asupra forțelor Coaliției Elenice, hegemonia politică a Macedoniei a fost recunoscută la Chironey. În anul 331 î.Hr. a fost supusă Macedoniei și Sparta.

Cu toate acestea, la începutul secolului al II-lea. î. Hr. fenomenele de criză din statul macedonean, odată puternic, l-au făcut pradă ușoară pentru Roma. Un pic mai mult de o jumătate de secol mai târziu, Roma și-a extins hegemonia în toată Grecia. În anul 146 î. Hr. romanii au luat Corintul, ultimul oraș din Hellas, care a ridicat o revoltă împotriva domniei romane și, distrugându-l, iar toți locuitorii au fost înrobiți. Hellas a fost transformat într-o provincie romană. Dar curând toate problemele din Hellas au devenit problemele Romei. De la sfârșitul secolului al II-lea. î. Hr. Republica romană a intrat în perioada istorică a crizelor socio-politice și a conflictelor militare. Lupta pentru pământ, a condus în mod constant cele mai sărace pături ale comunității romane, la un conflict deschis a magistraților plebei cu patriciana Senatului. Rezultatul contradicțiilor sociale și politice în creștere a dus la divizarea polisurilor romane în partidele Optimaților care reprezintă interesele păturilor republicane bogate și aristocrate, și populari, care au întrunit membrii nemulțămii ai societății romane formată din plebeii, noi legionari și ofițeri. În acest moment, începe meciul *personalităților puternice*, începând de la frații Gracchi până la creatorul sistemului principat al lui Octavian Augustus.

Pierderea valorilor morale, schimbarea elitelor, lupta pentru puterea politică a dus la o abatere de la sistemul tradițional de guvernare și s-a început trecerea la managementul individual. În acest sens, la gânditori a apărut o întrebare serioasă legată de modul în care să se mențină republica senatorială, cu armonia celor trei elemente de importanță sistemică: *senatul* (un element aristocratic), *consulul* (elementul monarhic) și *comitia* (elementul național). Cu a doua componentă a acestei probleme a fost identificarea și formarea calităților personale ale unui subiect politic capabil să implementeze acest model. În această situație a statului și a societății a apărut doctrina cetățeanului ideal, sistemului de stat ideal și a liderului ideal. Mințile politice ale Romei a început să-l dezvolte în mod activ.

Savantul roman Guy Suetonius Tranquill a încercat să ia în considerație toată istoria Romei văzută prin viața celor mai renumiți generali romani, isprăvile și aventurile lor. În prima lucrare *Julius Divina* și în celebra lucrare *Viața celor doisprezece cezari* Suetonius scrie despre Julie Caesare: *Iată ce a făcut el în primii nouă ani sub comanda sa. Toată Galia care se află între Range Iberică, Alpi, Ceveni și râurile Rin și Rodan, mai mult de 3.200 de mile în acoperire, este în întregime, cu excepția triburilor Uniunii, care acordau servicii Romei, a fost transformată în provincie și ia aplicat impozit de 40 de milioane anual.*

Primul dintre romani, el a atacat pe germanii din Zdene, făcând punte, le-a cauzat pierderi grele. El a atacat și britanicii, necunoscuți până acuma, ia distrus și a cerut de la ei răscumpărarea ostaticilor.

Potrivit istoricilor, Guy Julius Caesar și-a învins repede adversarii într-un alt război civil. După o serie de victorii, a intrat în Roma. Suetonius a scris despre acest eveniment: *După război, el a sărbătorit cinci victorii, patru într-o singură lună, dar la intervale de timp - după victoria asupra Scipio și a cincilea - după ce a învins pe fiii lui Pompei. Primul și cel mai strălucit triumf a fost cel galic, urmat de Alexandria, apoi Pontic, următorul cel african și în cele din urmă cel spaniol, fiecare cu propriul său lux și decor special. În timpul triumfului galic pe Velabre, s-a rupt axa și aproape că a căzut din car; pe Capitol el intra cu lumini, iar patruzeci de elefanți cu torțe mergeau spre dreapta și spre stânga. În cadrul sărbătoririi triumfului pontic, printre alte obiecte în procesiune se ducea inscripția ...: **Am venit, am văzut, am cucerit**, - prin aceasta el a menționat nu evenimentele războiului, ca de obicei, dar viteza finalizării acestuia. În același spirit, - *El a venit, a văzut, a cucerit*, - scrie Suetonius și despre alți eroi antici.*

Un alt binecunoscut istoric român Gaius Sallustius Crisp a vorbit despre eroi și lideri, despre meritele, abilitățile și calitățile lor personale. Cu numele lui Sallustius, sunt asociate două *scrisori adresate lui Caesar și Recitația împotriva lui Cicero*. În aceste lucrări, istoricul a reprezentat destul de clar personalitatea faimoșilor oameni de stat ale Romei.

În prima sa scrisoare, istoricul scrie despre cine și cum ar trebui să conducă statul. *Cred că - spune Sallustius, - că cel care are în stat cea mai mare și mai strălucitoare poziție, ar trebui să manifeste cea mai mare preocupare pentru afacerile publice.*

*Pentru toți ceilalți cetățeni, - spune gânditorul, - propria lor libertate este legată de bunăstarea statului. Nu este așa cu cei care și-au făcut bogăție, onoare, poziție (qui per virtutem sibi divitias, decus, honorem pepererunt). Cea mai mică răsturnare e în stare să atragă după sine pentru ei o mulțime de griji și de lucrări, care au nevoie pentru a ține pasul peste tot, astfel încât, în orice moment, să-și apere onoarea, libertatea și familia. Așa au făcut strămoșii (maiores nostri), care au avut întotdeauna doar un singur scop - binele patriei, care sunt uniți doar împotriva inamicilor (factio contra hoste parabatur) și au utilizat toate talentele sale nu pentru a obține puterea personală, ci în interesul **res publica**.*

Sallustius la admirat pe Caesar ca lider al statului și lider politic, comandant și triumvir. Într-o scrisoare către Cezar i se atribuite astfel de calități personale ca măreție, intelect ridicat, o inteligență vie și cuprinzătoare, prezența de spirit ca în noroc, cât și în situațiile cele mai dificile.

Într-o scrisoare ulterioară, Sallustius și-a schimbat foarte mult atitudinea față de Cezar. El îl cheamă să nu transforme răul în putere, să o folosească pentru a restaura moralitatea în statul roman. Prin urmare, această scrisoare începe și se termină cu un fel de captatio benevolentiae. Sallustius subliniază cu fermitate *bénéficia* Cezar, blândețea lui în timpul războiului, atitudinea lui față de compatrioții învinși. În această scrisoare Sallustius cerea de la Cezar să utilizeze puterea, autoritatea și influența în beneficiul oamenilor, societății și statului, nu să recurgă la pedepse dure și execuții, pentru a arăta adevărata compasiune și să aibă grijă de restaurarea moralei romane ale generației tinere.

Sallustius a încercat să aducă calitățile și caracteristicile lui Caesar în forma conducătorului ideal. În *Letters* este dorința de a lua forma unei schițe preliminare, dar acest subiect este în continuare și mai deplin dezvoltate în *Conspirația Catilina*, una dintre abaterile tipice ale lui Sallustius, unde cu măiestrie construiește cu pricepere un model al liderului ideal - omului de stat ideal.

Acest studiu oferă o descriere comparativă a lui Caesar și a lui Cato. Acesta este gândită cu grijă și construită într-un mod original. Caesar, potrivit lui Sallustius, a avut următoarele calități și virtuți personale: caritate și generozitate, milă și compasiune; refugiu pentru munca nefericită și continuă, protejarea intereselor prietenilor, chiar în detrimentul propriei persoane; aspirație la putere și conducere militară, în război în care curajul său a putut fi cel mai clar și bine manifestat. Pentru Cato caracterizat prin perfecțiunea vieții, gravitatea, distrugerea celor răi, constanță, moderație, puritatea morală, concurența nu este bogăția cu bogați, nu aventura cu intriganți, dar vitejia cu curajoși, cu moderație modestă, reținerea cu dezinteresare. Acesta este un model al unui lider-erou moral. În ea, accentele se fac asupra perfecțiunii morale a liderului-

erou. Sallustius concluzionează că toate succesele romanilor sunt rezultatul activității intenționate a unor cetățeni, în special a celor proeminenți și respectați în Roma.

Filozoful și oratorul genial, Mark Tuly Cicero a creat o concepție semnificativă, completă și generalizată științific de formare a liderului în stat (omului ideal de stat), guvernatorului statului. În conformitate cu viziunea tradițională romană (*statul roman e puternic cu obiceiurile vechi și cu oamenii*). Cicero credea că prosperitatea statului e datorată întotdeauna interacțiunii dintre doi factori: moravuri și bărbați.

În celebrul tratat al lui Cicero *Cu privire la responsabilități* s-au dezvoltat virtuțile care stau la baza comportamentului etic al cetățenilor, precum și obligațiile care decurg din aceste virtuți. Cicero a creat un model de conducător ideal (*rector rei publicae*), bazat pe o sinteză stoică și calitățile romane, transferul accentului pe cunoaștere, care juca un rol important la stoici, pe dreptate și bunătate, cel mai importante în contextul unei crize de putere acută.

Gânditorul în tratatul său *Despre stat* prin gura principalului interlocutor al lui Scipio analizează puterea cărmuitorului. Atributele virtuți morale și avantajele care le atribuie Cicero primilor cărmuitori romani sunt listate pe scutul de aur (*clupeus aureus*), despre care menționează August. Acestea sunt: *curajul* (*virtus*), *caritatea* (*dementia*), *corectitudinea* (*iustitia*) și *devotament/pietatea* (*pietas*).

În prezent, există multe puncte de vedere asupra conceperii în lucrările lui Cicero a definiției cărmuitorului/rectorului public (*rector rei publicae*) ca conducător ideal. Studiindul cu atenție, putem concluziona că, **rectorul rei public este cea mai înaltă formă de activitate vitală a unui cetățean roman ideal și conducător în beneficiul societății și al statului**. Cu toate acestea, rector nu este fiecare cetățean roman, ci cel mai bun (*optimus civis*) dintre aceștia, numai cei care posedă calitățile, abilitățile și experiență personală necesară. Deși cetățenii nu sunt la fel, orice persoană căreia i se încredințează îndatoririle unui conducător trebuie, în opinia lui Cicero, să-și îndeplinească datoria, pe care o poate face.

Cicero cere de la cărmuitorul ideal, mai presus de toate, anumite calități morale și civice, prudentă, cere ca într-o astfel de persoană mintea să triumfe asupra patimilor scăzute. Dacă ele sunt necesare pentru fiecare persoană, atunci pentru conducătorul statului ele trebuie să le aibă de două ori mai mult. Cicero spune că conducătorul ideal trebuie să aibă curaj, temperanță și diligență, fără de care suveranul nu poate corespunde poziției înalte și sarcinilor puse de societatea și popor. Un om de stat, potrivit lui Cicero, nu este un *monarh* sau chiar un *președinte*, ci pur și simplu un soț remarcabil, un cetățean ideal. În cele din urmă, judecând după declarațiile lui Cicero însuși, imaginea *rectorului* este gândită de el doar ca un model de comportament, ca o imagine ideală a lui.

Cărmuitorul ideal și liderul, după Cicero, este cetățeanul ideal și un om virtuos perfect, pentru a efectua în mod activ și eficient sarcinile față de stat și oamenii pe baza legii, dar nu ca un tiran și suveran/stăpân ce acționează în propriile interese și beneficiu.

Din cele menționate reliefăm că, ideile leadershipului în Roma antică erau legate de procesele democratizării conducerii statale și și-au găsit reflecție în ideile lui T. L. Carus, M.T. Cicero, C.I. Caesar ș.a., care întrebuițau *cultivarea* în sens de a pricepe în conduce, a forma elemente de artă oratorică la cei care căutau să ocupe funcții electiv de conducere în republică.

Odată cu cotopirea Greciei (anul 146 î. Hr.) cultura afină a pătruns în Roma. Pentru supunerea popoarelor cucerite împărații/liderii romani căutau să transforme școlile în școli de stat, au introdus inspecția cu funcții de supraveghere, profesorii erau stimulați pentru a pregăti funcționari devotați conducerii și puterii imperiale. Dar, în ultimele veacuri ale imperiului Roman, cultura romană decădea, retorica se exprima numai în elocvență, moralitatea cădea. Odată cu stabilirea creștinismului ca religie dominantă, puterea imperială accepta pentru a lucra în școli numai profesori creștini, iar activitatea educațională capătă un caracter religios pronunțat, negând cultul educației fizice, estetice și intelectuale. Biserica monopolizând influența asupra școlii a contribuit la decăderea nivelului de cărturărie, fiind scăzut până în Evul Mediu. Acestea la rândul lor au influențat și dezvoltarea culturii în ansamblul și a leadershipului, în particular.

Deosebit de important este faptul că în școlile de stat (de gramatică, de retori) din Roma antică se acorda însușirii artei oratorice, ceea ce este necesar în leadership. Împărații romani căutau să transforme și să

stimuleze pe profesori să pregătească funcționari devotați conducerii și puterii imperiale. Cel mai cunoscut dintre ei a fost Marc Fabiu Quintelian (42 – 118). El considera că toți copiii sunt capabili de la natură, dar totuși trebuie de ținut cont de particularitățile lor individuale. A propus ca educația să înceapă de la 3 ani, deoarece percepțiile din copilărie sunt cele mai evidente și profunde. În instruire, după M.F. Quintelian, trebuie de respectat **trei nivele**: *imitație, de învățare, exerciții fizice*. În sistemul de educație se acorda o atenție deosebită educației publice, în contrapondere cu educația privată de acasă. Școala trebuie să reprezinte pentru copil lumea în miniatură și să-l pregătească pentru viață în ea. În instruire copilul trebuie ajutat să-și păstreze Eu-l său, să devină personalitate, dar nu să se supună orbește regulilor precum celui ce copie.

Din lucrarea lui M.F. Quintelian *Despre formarea oratorului* putem evidenția că dascălul trebuie să trateze pe fiecare elev cu prudență și atenție; să fie dispus să iubească copiii; să nu împartă cu ușurință recompensele și pedepsele; să fie un exemplu și lider pentru elevi și să-i studieze și trateze cu atenție. M.F. Quintelian, ca *educator al oratorului* acordă multă atenție dezvoltării culturii vorbirii, educației muzicale, educării gândirii logice, armonioase și consecvente. Toate acestea, în viziunea noastră, reprezintă un cuplu de elemente ale leadershipului profesorului și managerului educațional.

Ajungând la această demarcație a liderilor și leadershipului în perioada antică nu putem lăsa fără atenție și spațiul traco-geto-dacic. Pentru aceasta propunem subcapitolul care urmează în continuare.

1.1.2. Liderii și leadershipul la traci și geto-daci

Tratarea acestui subiect o începem cu o mică introducere în geneza tracilor, geților și dacilor.

Geneza tracilor pornește de la Aheii și Pelasgi. Prin mărturisirile din filiera grecească și/sau latină întâlnim sugestii despre liderii traci, geți și daci. Tracii au fost atestați pentru prima dată, în izvoarele scrise, în poemele lui Homer *Iliada* și *Odiseea*. În *Iliada* Homer spunea despre traci: *Armatele lor străluceau de scuturi de aur și tezaurile lor erau așa de prețioase că regele Priam (rege al Trpiee-Tracice) a putut să ia înapoi, de la greci, capul fiului său mort, numai după ce le-a dat acea faimoasă Cupă Tracică de Aur*. Aheii deveniseră traci în mileniul III, când au emigrat spre sud, până în Elada.

Cea mai veche, cea mai avansată și cea mai pașnică populație, care a ajuns la Elada, cu cele mai multe beneficii pentru această țară, rămân pelasgii.

Istoricul Herodot (484-425 î. Cr.) afirmă că, *neamul tracilor este cel mai numeros popor din lume, după cel al inzilor... dacă ar avea un singur conducător sau dacă tracii s-ar înțelege între ei, el ar fi de nebirit și cu mult mai puternic decât toate neamurile, după socotința mea. Tracii au mai multe nume, după regiuni, dar obiceiurile sunt cam aceleași la toți*. Aceștia sunt și geții, și dacia, și valahi, care se trag din civilizația pelasgilor, adică din leagănul civilizației Proto-Europene, în străvechea vatră tracică a Carpaților, a Dunării Carpatică. Potrivit lui Mircea Eliade, numărul ramurilor gigantului arbore uman al tracilor se ridică la circa 200.

După spusele lui Pausanias, cel dintâi om născut pe pământ a fost **Pelasg**, *un bărbat, care distingea prin mărimea, prin frumusețea și puterea figurii sale și care întrecea pe toți ceilalți muritori prin facultățile spiritului său, că acest Pleasg, după ce a început să domnească a fost cel dintâi care a învățat pe oameni să-și construiască colibe, pentru a se apăra de incomoditățile frigului, a ploilor și a căldurilor; că el a învățat pe oameni să-și facă haine din piei de oaie; le-a interzis să se mai nutrească și mai departe cu frunze, cu buruieni, cu rădăcini*. Așa se explică de antici, prin legende, modalitatea de formare și apariție a primelor comunități umane și a liderilor pelasgi, traci.

Demostene și Ificrate socoteau ca o cinste faptul că mamele lor fuseseră trace. Renumitul elenist A. Jarde în lucrarea *La formation du peuple grec*, apărută în anul 1923 vorbește că, *cei mai vechi locuitori din Grecia sunt tracii, aparținând timpului neoliticului*.

În continuare prezentăm informații și vom scoate în relief aportul liderilor traci, geți și daci în conducere, administrare statală și leadership. Conform *Istoriei* lui Herodot, tracii reprezentau unul dintre cele mai numeroase popoare din antichitate. Civilizația tracilor ocupă spațiul carpato-balcano-pontic, având drept axă centrală fluviul Dunărea. Pe parcursul primei jumătăți ai mileniului I î.Hr. tracii timpurii s-au divizat în cei situați la sud de Munții Balcani (Haemus) – tracii de sud (meridionali) și cei de la nord de

acești munți – tracii de nord (septentrionali). Izvoarele asiriene vorbesc că, în sec. al XII-lea î. Hr., despre o populație nouă, așezată în Anatolia, și numită de aceste izvoare *musku*. Este vorba despre un neam tracic, acela al frigilenilor. Pe la 1200 î. Cr. existau deja tracii. Aceasta indică faptul că ei au existat chiar mai devreme, dar au fost ignorați.

Legenda spune că, după ce au fost înfrânți de greci, troienii, după un lung periplu mediteranean, ajung în Latium (Peninsula Apenină) în frunte cu Raman Eneas *fiul lui Anhises și al zeiței Venus, care îl salvează pe fiul său Iulius Ascanius, pe tatăl său și pe zeii protectori ai cetății*. Eneas se stabilește aici, căsătorindu-se cu Lavinia, fiica regelui local, contribuind la dezvoltarea neamului latinilor, de aceeași seminiție. În legătură cu aceasta, Dio Casius menționează *...și iarăși să nu uităm că Troian a fost trac veritabil. Luptele dintre Traian și Decebal au fost războaie fratricide, iar Tracii au fost Daci*.

Pe lângă spațiul danubiano-pontic, Grecia și Anatolia, urme ale tracilor au fost descoperite în Italia, în Țara Bascilor, în Elveția (cantonul Grisson cu limba Romanch) ș.a.

Istoricul Herodot îi consideră pe Cimerieni originari de pe versantul Nord-Estic al Carpaților (Moldova de astăzi). Apoi, o parte din ei s-au deplasat spre Sud, în Anatolia, unde au fost cunoscuți ca Cimiry. Migrând ulterior către Italia, Spania, Anglia și Irlanda, au fost cunoscuți sub denumirea de *celți*.

Influența tracică asupra civilizației grecești este consemnată de mitologia antică. Întemeietorii poeziei grecești, Musaios, Orfeu, Linos și Tamiris, erau toți de origine tracică. Strabon și Plutarh susțineau originea tracică a lui Orfeu. Originea cultelor și misterelor dionisiace a fost localizată în Tracia sau Frig. De asemenea, scrierea a fost adusă la greci din nordul Istrului, adică de la *semiții fenicieni*, prin secolele XVI – VII î.Hr.

În jurul anului 1400 î. Hr. Se construiește în Trascia nord-dunăreană, cea mai dintâi școală de pe Pământ, numită Androniconul, unde preoții predau toate disciplinele începând cu teologia (cultul Zeului Soare și al celor 12 constelații). Conform mărturiilor lui Platon și Socrate, însuși Pitagora și-a completat studiile la școala lui Zamolxe.

Încă din Epoca Neolitică, în spațiul tracic și într-o arie limitrofă acestuia, exista o populație autohtonă, din care își trag rădăcinile popoarele istorice europene, iar această populație poate fi considerată din punct de vedere lingvistic ca preariană. Limba acestui popor antic este una demult dispărută, iar cultura lor a fost influențată și dizolvată de invaziile barbare repetate: prin Balcani au trecut celții, hunii, goții și sarmații, iar mai târziu slavii, aducând cu ei elenizarea, romanizarea și mai târziu slavinizarea. Ilustrarea comunității lexicale a limbii române cu unele limbi ale altor popoare, drept exemplu, se poate face prin citarea câtorva cuvinte similare în limbile bască, sumeră și română: ama/ama/mama; aita/ata/tata; agor/igiru/ogor; amarra/marru/amar – verb și Amara – oraș; etc. Aici mai pot fi adăugate și toponimele: Simeria în România și Sumeria în Asia. Cuvântul *valah* se traduce din limba albaneză modernă *frate*, într-un fel subliniind rădăcinile de rudenie dintre albanezi, urmași ai tracilor iliri, și români – urmași ai diferitor triburi tracice. Mai multe argumente la acest subiect pot fi confirmate/găsite în Biblie; lucrarea lui Gimbutas M. *The Goddesses and Gods of Old Europe* (Los Angeles, 1974), lucrarea *Limba Traco-dacă, ca baza limbilor euro-indiene* (Tetovo, 2000); lucrările lui Cibucciu Valad *Frății mei carpați – indienii: Romii în Moldova* (Chișinău, 2015), *Roirile carpatice și antropogeneza europeană: Un pic de (pre)istorie* (Chișinău, 2016) etc.

Astfel, studiile la acest subiect, permit să susținem că latinitatea limbii române pornește de la tracitatea limbii latine. În limba română s-au păstrat circa 150 de cuvinte de origine tracică: copil, băiat, mire, moș, bucurie, zestre, bordei, stână, baci, strugure, brad, zer, urdă etc.

La început au fost pelasgii, apoi tracii, de la care mult mai târziu s-a desprins poporul latin sedentar – geto-dacii. Dacii erau legați de pământ, care n-a râvnit niciodată ținuturi străine. Ei au existat deja în epoca de aur a lui Alexandru Macedon, generalul căruia, Zapirion, și-a găsit moarte la nord de Dunăre, împreună cu întreaga sa armată de cca 30000 de soldați, întrând în conflict cu geții dunăreni, conduși de regele Dromihete (a. 300-291 î. Hr.). Unul din liderii dacilor a fost Burebista, care a domnit în perioada 86 - 44 î.Hr. În prima jumătate a secolului I î. Hr. *Burebista stăpânea un regat puternic, și nu era vorba de un popor barbar cu moravuri aspre. De secole la daci și geți, care erau înrudiți îndeaproape, pătrunseră elemente ale culturii*

grecești și, în parte, romane (Iulius Yung, 1877). Pericolul celtic și roman a dat posibilitate regelui Burebista, care a avut capacitatea de lider formidabil și administrator de stat, să realizeze prima unire politică a triburilor geto-dace cu o limbă comună și o cultură diversă dar unitară. *Burebista devenise primul și cel mai puternic dintre regii traci*, scria Strabon. *Sub conducerea lui dacii n-au fost învinși niciodată. Izbânzele sale erau sistemice și durabile*, scria Camille Julien în *Istoria Galiei*.

Burebista, contemporanul lui Cezar, a fost unul din cei mai mari regi ai dacilor, care prin diplomație sau război, a unit în jurul anului 82 î.Hr. toate triburile dacice sub conducerea sa, formând Regatul Dac. El devenise nu doar un rege comandant de oști, ci și un legiuitor, un adevărat conducător, preocupat de toate problemele societății, de la purtarea războaielor și până la ridicarea cetăților, de la apărarea clasei dominante și până la reglementarea vieții moral-spirituale a supușilor săi; a fost primul care a instituit principiul dreptului consanguin la moștenire.

În anul 44 î. Hr. Caesar cade în plin Senat, fiind asasinat de membrii unei conspirații în frunte cu Brutus. La scurt timp, tot în același an, regele Burebista, geniu militar, învingător al celților, protector al cetăților grecești de la Pontul Euxin, cade răpus, fiind asasinat de o conspirație, de nobili daci, care nu doreau existența Daciei ca stat centralizat, ci voiau să obțină autonomiei prin separatism, adică să devină cei dintâi în regiunile lor. Aceasta a adus la aceea ca marele stat dac să se destrame în cinci regate răzlețe. Însă, peste câteva decenii Regatul Dac reînvie, se renaște. El devine mai centralizat, mult mai omogen decât pe timpul lui Burebista. Aceasta se întâmplă cu venirea la domnie a lui Scoryllos în anul 28, regele geților. După moartea lui, fratele lui Duras/Diurpaneus, devine rege al dacilor în anii 68 - 87. El a fost primul conducător al dacilor, care a reputat victorii asupra romanilor. Dar, cu toate acestea pericolul roman devine tot mai iminent și din această cauză bătrânul Diurpaneus cedează domnia în anul 86 fiului său Decebal, care se manifestase deja ca un excelent comandant de oști în confruntările cu romanii. Decebal era foarte priceput în lucrurile de oaste, isteț la minte, la bătaie nepregetător. Pentru asemenea rare capacități era un inamic de temut al statului roman.

În lucrarea ***Cronică a românilor*** (Șincai Cheorghie) la p. Anul 86 se menționează că, *Decheval, craiul Dachiei-ceii-Vechi, fiind în lucrurile de oaste foarte priceput, isteț la minte, la bătaie nepregetător, s-a sculat în anul acesta cu oaste împotriva romanilor, a împăratului Domitian, carele era fricos, slab la fire și dat spre sburdările trupești nu numai cu muieri, ci și cu prunci...* Iar, în ***Cuvânt pentru deschiderea cursului de istorie națională la Academia Mihăileană*** Mihali Kogălniceanu menționa la 1848 că, Decebal, ar fi fost *cel mai însemnat rigă barbar care a fost vreodată, mai măreț, mai vrednic de a fi pe tronul Romei, decât mișeii urmași ai lui Augustin*.

Decebal ajunsese în fruntea unui stat cu mult mai restrâns ca arie geografică decât marele regat al lui Burebista, însă noul stat era mai puternic și mai bine organizat. Decebal se pregătea de război cu romanii care vor ataca Dacia. Dar, în urma războaielor Caesar în timpul domniei n-a reușit să cotopească Dacia lui Burebista. Cotropirea a reușit s-o facă parțial urmașii săi: Octavian Aurustus, Tiberius, Drusus Iulius Caesar, Caligila, Claudius, Nero, Verspasiianus, Domițian, culminând cu Traian.

După primul război dac al lui Traian (a. 101-102) a urmat câțiva ani de pace. În anii 105-106 Traian pornește o nouă companie împotriva dacilor, unde ... *a avut cu acest popor un război lung și greu*. În anul 106, după un greu asediu, Sarmisegetusa, capitala Regatului Dac, căzu. Ascensiunea Regatului Dac a luat sfârșit. Decebal s-a sinucis pentru a nu fi umilit și pângărit de dușmanii săi. *Poporul lui Decebal mergea spre o mare dezvoltare, când un nou Cezar mânat de gânduri războinice, puse capăt acestui primejdios proces de civilizație pentru romani*, constată cu amărăciune N. Iorga. *Războiul romano-dac a fost de fapt unul dintre cele mai mari războaie fratricide din antichitate: atât dacii cât și romanii, cu toate întortocheatele cărări descind din aceeași gintă tracică*, spune D. Bălașa în lucrarea ***Basma romanizării. Dacii – întemeietorii Romei italiice*** (1998).

După victoria asupra dacilor împăratul Troian stătea cu tristețe lângă trupul neînsuflețit a lui Decebal, văzând scutul lui Decebal, pe care era fixată o jumătate de emblema, cealaltă jumătate a emblemei aflându-se pe scutul său a rostit: *Romani! Gloria noastră nu are margini. Dar aici, în Dacia, în loc să luptăm cu dușmanii noștri, noi am luptat împotriva fraților noștri* (Silvestru A. Noi și biografia omenirii, 1996).

Rădăcinile comune ale acestor popoare latine (roman și dac) sunt incontestabile. Istoricii timpului scriu că atunci când i-a fost adus capul lui Decebal după ce l-a privit îndelung, dus pe gânduri, Traian ar fi zis înduioșat: *A fost un om!* Este indiscutabil adevărul că dacii, prin vitejia și devotamentul lor l-au impresionat pe Traian în timpul războaielor dacice din 101-102 și 105-106.

După ultimul război, la șapte ani la Roma în Forum este inaugurată Columna lui Traian, care trebuia să convingă că, ... *romanii au reputat o mare victorie împotriva unuia din neamurile de seamă ale lumii...*

Cum se explică faptul că romanii, cucerind o bună parte a lumii, civilizații mult mai avansate, a ales anume acest popor *barbar* (în viziunea romanilor) pentru a-l imortaliza pe Columna lui Traian? De ce oare? Acesta este un Mare, Mare Mister. Oare nu pentru că poporul dac în acea perioadă se afla la un nivel de dezvoltare cel puțin egal cu al romanilor...

Amintirea lui Decebal a rămas vie în secolele următoare. Numele de dac este purtat cu mândrie de mai multe personaje istorice, ajunse pe cele mai înalte trepte ale ierarhiei militare sau politice a Imperiului Roman. Acest lucru a devenit posibil după ce a fost adoptată constituția lui Caracalla în anul 202, prin care toți cetățenii Imperiului Roman născuți liberi deveneau cetățeni romani cu drepturi depline. Astfel, orice dac devenit cetățean roman, putea urca pe scara ierarhică, devenind chiar împărați, dacă posedau calitățile necesare de lider. Istoria ne-a lăsat date care confirmă că în fruntea Imperiului Roman au ajuns să fie și împărați de origine tracă, geto-dacică. Printre ei au fost: Gaius Iulius Verus Maximinus, Rlian, Aureolus, Galerius, Daia, Licinius Maximinus Daia, Constantin cel Mare. Fără acești daci ajunși la cârma Imperiului, istoria Daciei, a Europei și chiar a întregii creștinătăți ar fi fost alta. Aici trebuie să menționăm că, împărații romani de origine dacă sunt un subiect foarte puțin cunoscut, deoarece originea lor dacă a fost păstrată în tăcere și continuă să se conteste și actualmente, din motive greu de înțeles.

Să scoatem în relief unele caracteristici ale acestor împărați de origine tracă/geto-dacică, ca lideri de mare valoare pentru noi românii de azi – descendenții lor.

Gaius Iulius Verus Maximinus a fost primul împărat de certă origine tracă, cunoscut încă sub numele de Maximum Tracul (173-238). Acesta fusese păstor în regiunea Moesia, din tată trac și mamă alană, și fusese ridicat tot mai sus de Sever Alexandru (222-235) datorită capacității sale militare și aspectului său impunător: avea 2,40 m înălțime și era uimitor de voinic. Vorbea latina cu accent tracic. Datorită capacităților sale fizice fusese numit în garda personală a lui Septimius Severus, a fost în funcție de tribun al recruților, a comandat unitățile din Pannonia, în luptă cu germanii, a fost proclamat ca împărat. A fost ucis în urma rebeliunii în timpul asediului orașului Aquilea.

Regalian, strănepotul lui Decebal, este cel mai dintâi dac care a urcat în această ierarhie. El, *dacul cel ambițios* a intrat în istorie în preajma anului 260, susținând că este un urmaș al lui Decebal, un strănepot al marelui rege martir. În anul nominalizat pe tronul Romei se află Gallienus, dacul Regalian, general cu talent de strateg, se află în fruntea trupelor din zona Dunării, din Pannonia și Moesia. Prin anii aceștia el pune la cale o rebeliune, în urma căreia este proclamat împărat de către trupele sale. El a fost ucis într-un complot, de propriii săi partizani. Personalitatea lui Regalian este deosebit de importantă în istoria provinciei Dacia, deoarece coincide cu abandonarea provinciei de către Gallienus.

Marcus Acilius Aureolus a trăit în vremea lui Gallienus. El a fost dintr-o familie de ciobani și de aceea a fost numit **ciobanul din Carpați**. Istoricul bizantin Zonaras spune despre el: *Aureolus era din țara getică, numită mai târziu Dacia, și de neam obscur, fiind mai întâi păstor...* Începând ca simplu soldat în armata romană, a câștigat simpatia împăratului Valerianus și a ajuns îngrijitor al cavaleriei. După ce a câștigat încrederea lui Gallienus (succesorul lui Valerianus la tron), a fost trimis de împărat, în anul 265, în Galia, ca să lupte împotriva uzurpatorului Postumus. Aureolus însă s-a aliat cu acesta împotriva lui Gallienus. În anul 268 a fost proclamat suveran la Mediolanum (Milano) de către armatele sale. Gallienus a pornit împotriva celui de-al doilea dac autoproclamat împărat, Aureolus. În pofida trădării aliatului său, Postumus, în asediul de la Mediolanum Gallienus este ucis, iar Aureolus a reușit să-și păstreze titlul, până în vremea lui Aurelian, dar a fost trădat și ucis, ca și Regalian, de proprii lui soldați.

Împăratul **Galerius Maximianus** (292-311) l-a urmat la domnie pe Dioclețian, al cărui protejat a fost. S-a născut într-un sat din apropiere de Serdica (Sofia), dintr-o mamă dacă (Romula – nume romanizat),

venită din nordul Dunării, din Dacia Traiană. El a vrut să supună la obligația plății impozitelor Roma și întreaga Italie, drept răzbunare pentru umilirea dacilor de către Traian, care le-a impus tribut dacilor. Înainte de a muri, împăratul s-a retras în satul său natal, care a fost numit Romulianum, după numele mamei sale. Galeriu a rămas în istorie ca persecutor al creștinilor. Înainte de a muri a dat primul edict de toleranță din istoria creștinilor, reeditat apoi de Constantin cel Mare. Pe arcul său de triumf de la Salonic apar figuri de daci cu steagul lor național, în formă de șarpe cu cap de lup. Dacismul lui Galerius este incontestabil, la fel și adversitatea sa față de romani și de numele de *roman*, declarată deschis de împărat. În perioada domniei lui s-au distrus o serie de documente ce redau despre cucerirea Daciei, încercând astfel să apere memoria dacilor.

Daia și **Licinius Maximinus Daia** (sau Daza) au fost împărați romani, drumurile cărora s-au intersectat în timpul domniei lor. **Daia** era nepotul împăratului Galerius. S-a născut în Dacia Aureliană, la sud de Dunăre, având-o ca mamă pe sora împăratului. A ajuns să fie adoptat de unchiul său, dar, chiar și de după adopție, a ținut să-și păstreze numele dacic.

Despre **Licinius** izvoarele spun că se trăgea dintr-o familie de țărani daci din Moesia Superior. S-a născut în anul 265 și a ajuns prieten foarte bun cu Galerius, conferindu-i în anul 308 titlu de *Augustus*, în vestul imperiului, în timp ce Daia, nepotul împăratului, și Constantin (și acesta de origine moeso-dacică) au fost numiți *fiii augustilor*. Astfel, toți cei patru suverani care formau tetrarhia (forma de conducere cu patru împărați, doi de rang superior și doi de rang mai mic), erau de origine dacă. După moartea lui Galeriu, în anul 311, Licinius și-a împărțit imperiul frățește cu Daia, dar în anul 313, s-a aliat cu Constantin, căsătorindu-se cu sora lui vitregă, la Mediolanum.

Constantin și Licinius se reuniseră la Milano pentru un eveniment extrem de important: promulgarea edictului prin care religia creștină devenea egală în drepturi cu celelalte religii ale imperiului. De cealaltă parte, Daia s-a aliat cu uzurpatorul Maxențiu, însă a fost înfrânt și a preferat să se sinucidă ca și strămoșul său Decebal. Locul său a fost luat de Constantin, cumnatul lui Licinius. Ulterior Licinius și Constantin au intrat într-un conflict, în urma căruia Constantin a învins și a devenit unic împărat al Imperiului Roman.

Constantin a fost cel mai mare împărat de origine dacică, numit **Constantin cel Mare** pentru faptele sale, inclusiv în apărarea și promovarea creștinismului, primul împărat creștin din istorie. S-a născut la sud de Dunăre, la Naissus, în Serbia de azi, pe atunci provincia Moesia Superior, fiind fiul generalului Constantinius Chlorus (viitor împărat Constantin I) și al Helenei. Datorită calităților sale de lider, în anul 271-272, sub împăratul Aurelian, a fost membru al *protectores* (militari superiori în slujba împăratului) în estul Imperiului Roman, iar ulterior a ajuns tribun. În 284 - 285 a fost *praeses* (gubernator de provincie subordonat unui *consularis*) al Dalmației. A fost prefectul pretorian al împăratului Maximian în 288 - 293. În anul 325, în vremea conflictului de la Neceea, la Naissus este atestat un episcop care își spune *Dacus*. Nu se poate spune în ce măsură și fel dacismul lui Constantin a influențat acțiunile, dar se știe sigur că el este cel care, la doar două secole după cucerirea Daciei, spoliază monumentele din splendidul for al lui Troian. El a spart în bucăți cea mai marea friză de piatră a lui Troian, a scos opt grandioase statui de daci, înalte de trei metri, care au împodobit forul lui Constantin și urcate pe Arcul împăratului Constantin. Plasarea statuiilor de daci pe un monument al unui împărat roman confirmă faptul că el a fost născut tot în țara dacilor și că avea o mare stimă față de strămoșii săi. Statuile de pe arc simbolizează obârșia dacică, mândră și iubitoare de libertate, a împăratului. În timpul împărăției sale Constantin a încercat să aducă Dacia sub stăpânirea sa, a refăcut podul de peste Dunăre, dar rezistența carpilor (dacilor liberi) era dură.

Constantin cel Mare a mutat capitala imperiului la Byzantion, numit după moartea sa Constantinopol. El este primul împărat, care la 325 a oprit prigonirea creștinilor. În același an a pus temelie celei de a doua Rome – Constantinopolul, care a devenit primul centru mondial al creștinismului (pe atunci Roma catolică nu exista încă), care mai apoi s-a răspândit în toată lumea. Cât de mult a contribuit dacismul lui Constantin la această transferare a gloriei romane în orient, este foarte greu de spus. Dar dacii de pe Arcul lui Constantin veghează vechea Romă și astăzi, semn al dănuirii spiritului dac peste timp.

Această înșirare a împăraților de origine tracă și geto-dacă este făcută pentru a deschide perspectiva conducerii, administrării statale și a leadershipului, care va influența scoaterea în relief adevărata contribuție

a strămoșilor noștri, deoarece ea a fost umbrită și falsificată, care mai persistă până astăzi. În această cheie este clar că contribuția strămoșilor noștri a fost furată, tot așa cum ne-a fost furată și latinitatea. În încheiere la acest subiect trebuie să spunem că, *poporul piere atunci când își uită noblețea seminției lor*. Datoria specialiștilor în materie e să confirme sau să infirme aceste ipoteze. Desigur, că acest lucru nu e ușor.

1.1.3. Abordarea leadershipului în Evul Mediu

Imperiului Roman de Vest a căzut în anul 476. Cu aceasta s-a încheiat perioada istoriei lumii antice. Țările din Europa de Vest au început treptat să formeze un sistem feudal. Un impact semnificativ asupra gândirii în Evul Mediu a avut-o religia creștină.

În anul 1054 (16 iulie), datorită unor divergențe de ordin religios, Biserica creștină se rupe în două: catolicismul în vest și ortodoxismul în est, fenomen cunoscut cu denumirea Marea Schismă (Fig 1). Apoi prin reforma protestantă începută la 1517, are loc împărțirea bisericii, care este cunoscută azi, în: Biserica Apuseană (a Occidentului), Biserica Ortodoxă a Răsăritului (Orientului) și Biserica Protestantă.

I. Biserica Romano-Catolică: Biserica Greco-Catolică; Biserica Vechilor-Catolici.

II. Biserica Ortodoxă: Patriarhia Ecumenică de Constantinopol; Patriarhia Alexandriei; Patriarhia Antiohiei; Patriarhia Ierusalimului; Patriarhia Moscovei și a întregii Rusii; Patriarhia Română; Patriarhia Georgiei; Patriarhia Sârbă; Patriarhia Bulgară; Arhiepiscopia insulei Cipru; Biserica Ortodoxă Greacă; Arhiepiscopia insulei Creta; Biserica Ortodoxă Albaneză; Biserica Ortodoxă Cehoslovacă; Biserica Ortodoxă Polonă; Biserica Ortodoxă Finlandeză; Biserica Ortodoxă Suedeză; Biserica Ortodoxă Ucraineană; Biserica Ortodoxă Japoneză; Biserica Ortodoxă Americană; Biserica Ortodoxă Macedoneană; Patriarhia Ucrainei.

III. Biserica Protestantă: Biserica Evanghelică; Biserica Calvină; Biserica Anglicană; Biserica neoprotestantă: Baptistă, Adventistă, Pietistă, Fundamentalistă, Carismatică, Spiritistă, Mesianică, s.a.

Constatăm că Schisma dintre Bizanț și Roma a fost evenimentul cel mai tragic al istoriei Bisericii; lumea creștină s-a rupt în două jumătăți, iar această sciziune, ce durează încă, a determinat în bună măsură destinul Răsăritului și al Apusului.

Biserica de Răsărit și-a văzut limitat câmpul cultural și geografic de acțiune; pe plan istoric ea s-a confundat doar cu lumea bizantină.

Divergența bisericilor s-a pronunțat asupra aspectelor doctrinare. Biserica Romano-Catolică este organizată pe principiile unei ierarhii stricte. Studiul literaturii permite să evidențiem că Biserica Catolică se sprijină pe următoarele puncte doctrinare:

1. Filioque. Catolicii zic că Duhul Sfânt purcede și de la Tatăl și de la Fiul. Această greșală dogmatică este cea mai grea. Sfântul Evanghelist Ioan spune că Duhul Sfânt purcede de la Tatăl și este trimis în lume prin Fiul [7, Ioan 15, 29].

2. Purgatoriul. Între rai și iad zic că ar fi un foc curățitor numit purgatoriu, în care merg sufletele celor ce nu și-au ispășit pe pământ anumite păcate, apoi se duc în rai. Nu scrie în Sfânta Scriptură și nici Sfânta Tradiție nu vorbește despre așa ceva.

3. Supremația papală. Papa este considerat de ei capul suprem al Bisericii creștine, mai mare decât toți patriarhii, adică locțiitorul lui Hristos pe pământ, numindu-se urmașul Sfântului Petru – poziție nerecunoscută de Biserica Universală.

4. Infaibilitatea papală. Conciliul I Vatican din 1870 a recunoscut infaibilitatea papală, zicând că papa nu poate greși ca om, în materie de credință, când predică, făcându-l egal cu Dumnezeu, o dogmă respinsă de Biserica Ortodoxă.

5. Azimele. Săvârșirea Sfintei Euharistii cu azimă, ca evreii, în loc de pâne dospită.

6. Imaculata concepție. Ei spun că Maica Domnului este născută de la Duhul Sfânt, fără păcat strămoșesc.

7. Transsubstanțierea. La sfințirea Sfintelor Daruri catolicii nu fac rugăciunea de invocare a Sfântului Duh, cum o fac ortodoxii la Sfânta Epicleză. Ei zic că Darurile se sfințesc singure, când se zice: Luați mâncăți ... și celelalte. Nu au rugăciunea de pogorâre a Duhului Sfânt peste Daruri.

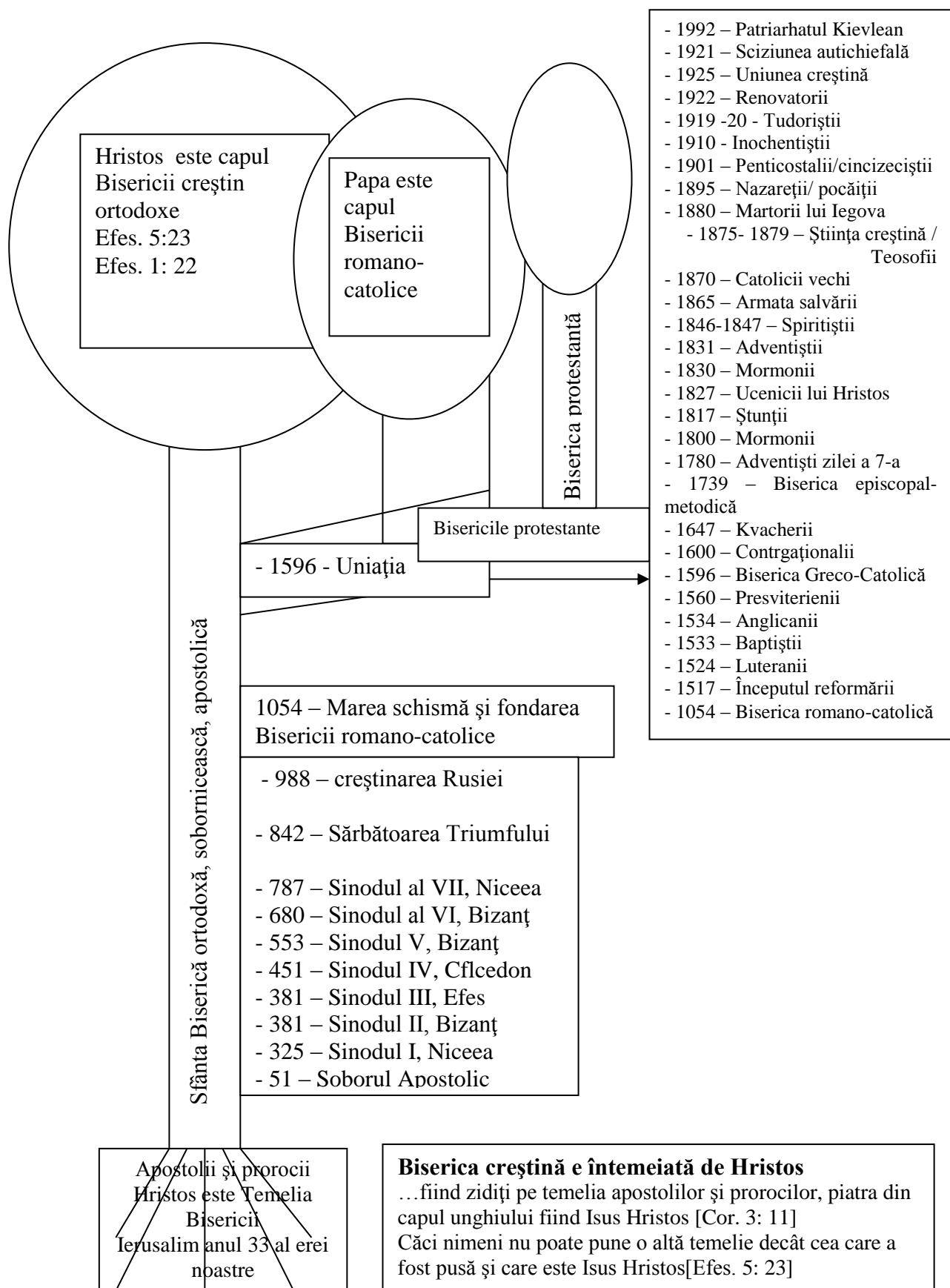


Fig.1. Arborele bisericii creștine

Notă: *Eu sunt adevărata viață și Tatăl Meu este vierul. Pe price mlădiță care este în Mine și n-aduce rod, El taie, a curăța ... Dacă nu rămâne cineva în Mine, este aruncat afară, ca mlădița neroditoare...* [7, Ioan 15: 1-6]

8. Celibatul preoților. Preoții catolici nu se căsătoresc. Sunt celibatari, împotriva hotărârilor Sinoadelor ecumenice, care au decis ca preoții de mir să aibă familie. Iar hirotoniile lor se fac în alt chip, nu prin punerea mâinilor – cum au predanisit Sfinții Apostoli și Sfinții Părinți –, ci prin ungere, ca în Legea Veche.

9. Indulgențele papale. Învățătura despre indulgențe, care arată că prin cumpărarea unor bilețele, date de papă, se iartă păcatele. Ei afirmă că sfinții au prea multe fapte bune, n-au ce face cu ele, le dau papei, iar el vinde aceste merite prisositoare spre iertarea păcatelor oamenilor care nu au destule fapte bune.

10. Mirungere/Miruire. Catolicii nu miruiesc copii imediat după Botez, ci la șapte-opt ani și numai arhiepiscopii au dreptul acesta.

Totodată catolicii se deosebesc de ortodocși cu următoarele:

- împărtășirea pruncilor nu o dau îndată după botez, ci o amână până ajung la un număr de ani;
- împărtășirea credincioșilor fără ca să fie spovediți;
- împărtășirea laicilor numai cu Trupul, nu și cu Sângele Domnului;
- administrarea Botezului prin turnare și stropire cu apă, iar nu prin afundare;
- îngăduința de a se mânca lapte, ouă și brânză în Postul Mare și oricând carne de animale sugrumate;
- dezlegarea miercurii și a vinerii și a primelor două zile ale Postului Mare;
- nerespectarea regulii și a tradiției bisericești cu privire la gradele de rudenie la săvârșirea căsătoriilor;
- săvârșesc mai multe liturghii într-o zi la același altar;
- preoții și diaconii lor nu se împărtășesc din același potir cu credincioșii ca la ortodocși;
- se împărtășesc unii pentru alții;
- chipul călugăresc care după reguli este unul, ei l-au divizat într-o serie de ordine și congregații;
- din cauza celibatului clerului, moralitatea publică suferă;
- în cult s-a introdus unele inovații care o depărtează mult de Biserica primelor veacuri, ca de pildă: lipsa proscomidiei la missa romană, statuile, muzica instrumentală, adorarea inimii Domnului nostru Iisus Hristos, limba latină ca unică limbă de cult și altele.

Dogmele Bisericii Romano-Catolice au devenit în acel timp axiome care și-au găsit reflecție în politică, conducere și leadership. Ideologiile religioase indică originea divină a puterii, au susținut că puterea conducătorilor vine de la biserică, și ea a primit autoritatea sa în mod direct de la Hristos. De aceea - datorită suveranilor de a se supune capului bisericii creștine. Împăratul este slujitorul bisericii. Au existat teorii care au confirmat dogma.

Creștinitatea în antichitate, tradițiile au continuat să se dezvolte în studiile diferitelor gânditori din Evul Mediu. Cu toate acestea, căutarea locului și a rolului suveranului, conducătorului, eroului și liderului în viața publică și educație a avut loc sub influența semnificativă a bisericii creștine. Ideea influenței forțelor supranaturale asupra vieții marilor personalități, provenind de la gânditorii greci antici, s-a dezvoltat la un nivel fundamental nou. Ea a luat forma ideii că Dumnezeu prelungește viața conducătorilor *pozitivi* (Anna Komnina) sau o reduce la personalitățile *negative* ale procesului istoric (Leo Deacon). Lucrarea Annei Komnina *Alexiades* a devenit o descriere grandioasă a vieții tatălui ei, împăratul Alexis I Comnenus.

Unii gânditori medievali au continuat să trateze rolul conducătorilor, eroilor și liderilor de pe poziții seculare. Procopius de Cezareea în lucrarea sa *Istoria secretă* a analizat acțiunile împăratului bizantin Iustinian, dezvăluind asemănările și diferențele dintre acțiunile sale față de acțiunile altor conducători ai Imperiului Roman.

O contribuție semnificativă la dezvoltarea științei în Evul Mediu a fost făcută de unul dintre gânditorii și părinții bisericii catolice, pe care ea la clasat ca sfinți, Aurelius Augustin cel Binecuvântat. Ideile sale principale sunt tratate în *În orașul lui Dumnezeu, Despre frumos și potrivit, Împotriva academicienilor, Despre voința liberă și Mărturisirea*. Augustin cel Binecuvântat a fost un adversar arzător al disidenței și al ereziei. El considera că *este mai bine să arzi vii pe eretici decât să-i lași să stagneze din greșeală*. A fost convins că voința umană este un instrument orb al voinței lui Dumnezeu.

Augustin contrapunea brusc biserica și statul. În lucrarea sa principală *Despre orașul lui Dumnezeu* el a dezvoltat conceptul de distincție teologică între *puterea spirituală* (religioasă) și cea *seculară* (statală). Prima este prezentată în imaginea Orașului lui Dumnezeu, a cărei expresie este biserica, a doua - a orașului Pământului. Bazându-se pe calea eroică a lui Hristos, Augustin a oferit un nou model al liderului, considerând că scopul lui principal este sacrificiul, dar nu în socialitate, cum ar fi în Orașul Pământului. În același rând, el a negat originea semi-divină a eroilor și lideri, cu care erau înzestrați de gânditorii antici.

Un alt gânditor remarcabil al Evului Mediu a fost călugărul dominican Thomas Aquinas. În anul 1323, el a fost destins cu titlul de *Doctor Angelic*, canonizat ca sfânt, iar în anul 1567 a fost recunoscut drept *Învățătorul general al Bisericii*. Principalele lui lucrări sunt *Suma filosofică* (*despre adevărul credinței catolice împotriva neamurilor*) și *Suma teologiei*. Învățătura lui a exprimat principiul postulat al gândirii politice medievale: toate tipurile de putere sunt în cele din urmă de la Dumnezeu. Necesitatea statului pentru Thomas Aquinas, ca și pentru Aristotel, rezultă din faptul că omul este prin fire o ființă socială. Principala datorie a autorităților este promovarea binelui comun, să aibă îngrijirea păstrării păcii și a justiției, pentru ca subiecții să ducă o viață virtuoasă. Thomas Aquinas a adaptat opiniile lui Aristotel la dogmele Bisericii Catolice, a binecuvântat sistemul inegalității și exploatarea sociale. El considera că este un păcat să te ridici deasupra clasei sale, deoarece diviziunea în clase a fost stabilită de Dumnezeu.

Aurelius Augustine, Thomas Aquinas, și urmașii lor în doctrinele lor teologice au creat o nouă imagine de lider - om spiritual înzestrat cu atribute divine, cel mai mare dintre creaturi corporale. Ei au adus în teoria liderilor ideea aleșii lui Dumnezeu, spre deosebire de simpli muritori. În operele lui Augustin Aureliu și ale lui Thomas Aquinas se află înțelegerea lui Dumnezeu ca o ființă absolută, perfectă, supremă, sursa întregii vieți și a oricărui bine. Ca susținător al monarhiei, Thomas Aquinas a considerat împăratul nu numai un conducător și lider, dar și creatorului statului. Cu toate acestea, puterea seculară este supusă numai trupurilor oamenilor, dar nu sufletului. Puterea supremă, cuprinzătoare, aparține bisericii. Papa este guvernatorul lui Hristos, căruia toți suveranii seculari trebuie să se supună, în măsura în care Dumnezeu este deasupra omului, deoarece puterea spirituală este superioară puterii pământești. Istoria este creată de Dumnezeu prin acțiunile conducătorilor. Baza moralității este venerarea și slujirea lui Dumnezeu, iar imitarea și asemănarea cu el este considerată scopul final al vieții umane.

În Evul Mediu modelul eroului și liderului este pus în aplicare nu numai în conceptele teologice, dar, de asemenea, ca fenomene care sunt incluse în noul sistem social - erou-cavaler. Politicianul francez din sec. XIII, unul dintre liderii Cruciadei a IV-a Geoffrey Villehardouin în cronică *Cucerirea Constantinopolului*, pe care adesea o numeau poem eroic în proză, a descris isprăvile cruciaților care au luptat pentru Pământul Sfânt. Villehardouin a descris admirativ istoria a două secole de luptă pentru Ierusalim - altarul principal al creștinătății. El a arătat cavaleri curajoși care au părăsit casele lor, familiile și țările, plecând la războiul sfânt împotriva dușmanilor credinței creștine și au comis aceste fapte adevărate.

Pentru o înțelegere mai profundă a modelului de cavaler-erou și a liderului prezintă interes și lucrările lui Jean Juste Roy *Istoria cavalerismului* și a lui Franco Cardini *Originile cavaleresti medievale*.

Ar trebui subliniat în mod special faptul că rolul conducătorilor și eroilor - lideri a fost tratată în Evul Mediu și de pe poziții teoretice. Istoricul gotic Jordan în lucrarea *Getica* a prezentat o ipoteză interesantă că acțiunile conducătorilor și liderilor sunt principala cauză a evenimentelor istorice.

Modelul eroului medieval înfățișat ca lider a fost creat ținând cont de ambivalența societății, de existența structurilor și a viziunilor seculare și ecleziastice. Pe de o parte, eroul este un sfânt, pentru care rămân funcțiile de mediere între lumea divină și viața pământească. Pe de altă parte, eroul este un cavaler care are anumite calități personale, virtuți, curaj, *voință sălbatică*, destinată unui război sfânt cu dușmanii credinței creștine.

În epoca feudală ideile conducerii și leadershipului și-au găsit reflecție în modelele idealului educativ a celor două caste dominante din societatea feudală: clericii și feudații laici. *Idealul educativ al clericilor* concepea personalitatea ca rezultat al însușirii celor 7 arte libere: gramatica, retorica, dialectica, aritmetica, geometria, astronomia și muzica. Deși, era o proiecție relativ armonioasă a personalității se apreciază că amprenta religioasă domina (izvoarele căreia pornesc din Roma antică) în formarea personalității. *Feudații*

laici concepeau personalitatea ca rezultat al însușirii celor 7 virtuți (arte) cavalești: călăria, mânăuirea spadei, vânătoarea, înotul, șahul, și recitarea de versuri în acompaniament de luptă. Se apreciază că accentul era pus pe dezvoltarea fizică și militară, fiind scăzută latura intelectual-culturală. Desigur, au fost și feudali (regi) culti, cu o deosebită pregătire de conducere a țării ce corespundea cerințelor vremii.

În concluzie. Ideile despre conducere *se intercalează cu ideile religioase și teoriile filozofice din epoca feudală*. În teoria teocratică al lui Aurelius Augustin cel Binecuvântat, în teoria puterii după Thomas Aquinas, în ideologia brugheriană, în ideologia și filozofia lui Dante Aligheri, în religia budistă și musulmană.

1.1.4. Leadershipul în epoca renașterii, societatea capitalistă și comunistă

Renașterea este o nouă etapă în dezvoltarea Europei de Vest, care a început în secolul al XV-lea cu destrămarea feudalismului și apariția relațiilor capitaliste. Modificările economice, tehnice și științifice radicale, acumularea inițială a capitalului, apariția burgheziei și creșterea numărului de proletari au agravat relațiile sociale și au contribuit la schimbarea punctelor de vedere asupra lumii și a omului. În acest moment, a existat o revigorare a interesului pentru cultură și filozofia antică, literatura și artele vizuale.

Semnificativ se schimbă și atitudinea față de om. În înțelegerea creștină tradițională, omul este doar o ființă păcătoasă, obligată prin viața sa pământească să dovedească dreptul la viață eternă, dar nu materială și spirituală. Prin urmare, trebuie să-și depășească în mod constant propria natură materială, care este sursa păcatului, și să-și dedice gândurile dragostei lui Dumnezeu. La acea vreme, erau necesare personalități puternice, adevărați lideri.

Personalitățile remarcabile ale epocii au fost filosoful englez și om de stat Thomas More, filosoful olandez Desiderius Erasmus din Rotterdam, scriitorul francez Francois Rabelais, filozoful italian și astronom Giordano Bruno, filosoful italian Giovanni Pico de la Mirandola, care au format o ideologie nouă pentru această eră. Ei au criticat scolastica medievală și au pledat ambițios pentru inovare socială. Thomas More în celebra sa lucrare *Utopia* a formulat idealul socio-politic al unei ere noi, un model al statului ideal. Acest model promovează negarea proprietății private și recunoașterea proprietății publice, unde religia se vede ca *venerarea naturii divine* cu un singur zeu suprem Mitra, înzestrat cu calități personale perfecte.

Renascentismul a cerut un nou concept radical al conducerii. Un nou tip de model al liderului fost propus de Niccolo Machiavelli, Erasmus din Rotterdam, Michel de Montaigne (francez), Giordano Bruno (italian) și alți gânditori.

Niccolo Machiavelli (1469 – 1527) este un gânditor politic, scriitor, istoric, teoretician militar italian. Pe parcursul a 14 ani, el a fost secretar al guvernului Republicii Florențe. După răsturnarea sistemului republican din Florența, Machiavelli a fost arestat pentru suspiciunea de a participa la o conspirație. Experiența politică, precum și lucrările filosofilor antici au stat la baza dezvoltării noului concept de leadership/conducere, descris în lucrările *Împăratul*, *Discurs în primul deceniu al li Tita Libia* și *Istoria Florenței*. Diferența principală față de alte studii constă în aceea că N. Machiavelli în studiile sale nu se ghida pe idei abstracte de bine, rău și Dumnezeu, ci pe categoriile viața politică reală, principiul utilității și oportunității.

În vremea lui N. Machiavelli, Italia a fost împărțită în mai multe state mici, aflate în conflicte, supuse invaziei permanente distrugătoare a vecinilor, iar conștiința religioasă se afla într-o criză permanentă. *Pentru ca valorile duhului italian să se descopere, - menționa gânditorul, - e necesar ca Italia să atingă actuala rușine: spre sclavie mai mare decât evreii; la o mai mare umilință decât persanii; la o separare mai mare decât ateniienii: nu există nici un lider, nici o ordine; ea este zdrobită, devastată, torturată, călcată în picioare, făcută în praf.*

N. Machiavelli a respins conceptul teologic medieval și la contrastat cu un model de stat secular puternic, separând reglementările legale de preceptele religiei. În opera sa *Împăratul* oferă o structură politică fundamentală a statului. El consideră că acest stat trebuie să fie condus de un lider de formațiune nouă, de un gânditor diferit în esență de regii aceluși timp, numit *princeps*. Conceptul *princeps* se traduce ca *suveran* sau *prinț*. *Princeps* (din latină primus - primul, capio - pentru a captura) - primul care a capturat

puterea. Această definiție corespundea în întregime noțiunilor republicane ale lui N. Machiavelli și desemnează *primul cetățean al statului român*. Acest termen a avut o circulație largă în secolele I-III, și a fost îmbogățit cu un conținut nou în timpul împăratului Augustus, care a înzestrat monarhia în spiritul și simțul conducătorului cu anumite drepturi republicane. În plus, N. Machiavelli a considerat republica cea mai bună formă a statului.

Scopul strategic al lui N. Machiavelli a fost salvarea Italiei prin unificarea ei. De aceea în lucrarea sa *Împăratul* el a arătat că numai cu un conducător/lider puternic poate fi creat un stat italian independent, capabil să se elibereze de invadatorii străini. Astfel, Italia aștepta liderul său. *Nu mă pot exprima în cuvinte – se adresează N. Machiavelli lui Lorentso Medichi - cu ce dragoste l-ar primi locuitorii ei, care au suferit de invazii străine, cu ce dorință de răzbunare, cu ce credință de nezdruncinat, cu ce lacrimi! Care uși ar fi închise înaintea lui? Cui i-ar fi refuzat ascultarea? A cui invidie i-ar bloca calea? Ce italian nu-i va da onoruri? Toată lumea simte cum domină barbaritatea. Fie ca casa voastră glorioasă să-și asume această datorie cu curajul și speranța că, cu care se fac lucrurile potrivite, astfel încât umbra banner-ului său înălțăm țara noastră și sub conducerea s-a întâmplat ceea ce a spus Petrarca: Valoarea va lua arme împotriva freneziei./ Și scurtă va fi lupta, Pentru că nu a murit încă vitejia /În inima italiană.*

Pentru N. Machiavelli cârmaciul trebuie să fie un om rece și determinat, calculat și crud/dur, cu o voință și putere de neclintit, talentat și inteligent, vicelan și chiar înșelător. Vorbind în calitate de persoană privată, împăratul ar trebui să fie ghidat de regulile generale de comportament, dar nu poate ignora cerințele de moralitate, în cazul în care acțiunile și comportamentul său sunt determinate de grija pentru prosperitatea și puterea statului. În numele bunului public, orice acțiune poate fi justificată. **Scopurile justifică mijloacele**, spunea N. Machiavelli. Pentru a atinge cele mai înalte obiective sunt posibile diferite mijloace, inclusiv cele mai imorale - luare de mită și violență, fraudă și trădarea, șantajul și crima. *Există doar două modalități de a atinge scopul: calea legii și calea violenței. Conducătorul nu este obligat să aleagă una din cele două lucruri, el ar trebui să poată folosi ambele modalități... Un conducător inteligent nu poate și nu trebuie să rămână fidel promisiunii sale, în cazul în care dăunează intereselor sale și dacă au dispărut motivele care l-a determinat să promită - a scris Machiavelli. - Când este vorba de salvarea patriei, nu trebuie de luat în considerare ceea ce este adevărat și ce nu este adevărat, ce este milos și sever, ceea ce este lăudabil și ce e păcat, dar este necesar să uite de orice altceva, să se acționeze pentru a salva existența și libertatea ei.*

În studiul *Împăratul* el a creat un model original de leadershipului. Cârmuitorul de *tip nou* nu ar trebui să fie legat a priori de scheme și prescripții legale, de religie sau de cuvântul propriu. El nu poate și nu trebuie să rămână devotat cuvintelor sale, dacă acest lucru îi va afecta interesele proprii și ale statului. Noul conducător trebuie să fie ghidat de fapte strict analizate, poate fi fără milă și vicelan. În opinia lui Machiavelli, liderul - este suveranul, care prin diferite mijloace - cruzime și înșelăciune, demagogie și dreptate, putere și viclenie - asigură conservarea, consolidarea și extinderea puterii sale, pentru a menține ordinea publică și a rezolva sarcinile vieții. Machiavelli a creat imaginea unui suveran, pentru care puterea personală este doar un mijloc de a atinge un scop specific, în acest caz - unificarea și întărirea statului italian. El era convins că suveranul devine mare numai atunci când reușește să depășească toate dificultățile și adversitățile. El a subliniat mai ales că câștigătorii nu sunt judecați. Se pedepsește pentru greșeli minore, pe când pentru greșeli majore ce duc la victorii, se decorează/recompensează.

Cum trebuie să fie un împărat înțelept de tip nou, ce calități personale ar trebui să posede? Marele gânditor a susținut că conducătorii sunt oameni care trăiesc. Fiecare dintre ei au atât trăsături pozitive și negative de personalitate. Una dintre ele este generozitatea, cealaltă - zgârcenia. Omul lacom, - remarcă Machiavelli - este cel *care vrea să ia ceia ce aparține altcuiva, iar zgârcit noi numim omul care se ține de ceia ce îi aparține (de lucrurile sale) - unul este risipitor, altul lacom; unul este dur, altul plin de compasiune; unul este cinstit, altul este trădător; unul este răsfățat și slab la inimă, celălalt este tare de spirit și îndrăzneț; acesta este condescendent și arogant; acela este complezent; acesta este frivol, acela este rezervat, acesta este pios, acela este rău ș.a.m.d. Ce ar putea fi mai lăudabil pentru suveran, mai degrabă decât combinarea celor mai bune din calitățile enumerate? Dar, din moment ce omul după natura sa, nu poate să aibă numai virtute sau să nu le urmeze în mod consecvent, atunci suveranul prudent ar trebui să*

evite viciile, care l-ar putea priva de propriu stat, iar de restul/celelalte să se abțină cât mai mult posibil, dar nu mai mult. Și chiar dacă conducătorii nu se tem să suporte aceste vicii, fără de care este dificil să se fină la putere, pentru că, gândindu-ne, vom găsi o mulțime de acestea, care se pare ca o virtute, la prima vedere, dar sunt, de fapt, în detrimentul suveranului, și vice-versa: arată ca un viciu, dar, de fapt, dă securitate și bunăstare suveranului.

Cu toate acestea, într-o luptă constantă pentru putere, nimic nu va ajuta liderului în cazul în care nu posedă bravură. Noii conducători-lideri sunt cei care au dobândit putere *nu prin harul sorții, ci prin valorile personale*. Printre ei se numără Moise, Cyrus, Thezai. *Fiecare dintre aceste persoane au avut noroc, dar priceperile lor remarcabile le-a permis să descopere sensul cauzei/cazului, astfel încât patria le-a apreciat celebritatea și au căpătat/găsit fericirea.*

În compartimentul *Cu privire la modul în care conducătorii ar trebui să țină de cuvânt*, Machiavelli a subliniat că conducătorii ar trebui să fie *cu compasiune, loialitate, sinceritate, umanitate și evlavie, mai ales evlavia*. Cu toate acestea, dacă este necesar, ei ar trebui să poată deroga de la bun, sau mai degrabă, de la ceea ce este considerat bun, adică de la moralitatea de zi cu zi. *Gândiți-vă, - scrie N. Machiavelli – noi vom găsi o mulțime de ceea ce la prima vedere pare a fi o virtute, dar, în realitate, este în detrimentul suveranului, și vice-versa: arată ca un viciu, dar, de fapt, dă bunăstare și securitate suveranului.* În cazul unui conflict între valorile morale obișnuite și binele public trebuie de ghidat de aceasta din urmă, la fel ca în suflet conducătorul *trebuie să fie întotdeauna pregătit pentru posibilitatea de a schimba direcția, în cazul în care evenimentele iau o altă întorsătură sau vântul va sufla din altă parte, adică... după posibilitate a nu se îndepărta de bine, dar dacă este necesar, nu vă îndepărtați de rău.*

Lupta pentru putere, potrivit gânditorului, se poate desfășura în două moduri - cu ajutorul legii sau al forței. Legile sunt de obicei folosite de om, pe când fiara luptă prin forță, însă legea deseori este insuficientă pentru a învinge un dușman, deci trebuie să aplici forța. Noul suveran, - consideră N. Machiavelli, - ar trebui să fie similar atât cu un animal, cât și cu omul. *Din toate fiarele suveranul trebuie să fie ca două animale: leu și vulpe. Leul se teme de capcane, iar vulpea - de lupi, de aceea, trebuie să fim la fel ca vulpea, pentru a fi capabil de a ocoli capcanele și ca leu pentru a speria lupi. Cel care este întotdeauna ca un leu, poate să nu observe o capcană. În cazul în care suveranul se naște leu, acesta trebuie să dobândească calitățile vulpii, dar dacă el este prin natura sa vulpe, el ar trebui să pretindă să fie un leu. În acest caz, este mai bine să fii mai asertiv/insistent decât prudent.*

s-a adus de la pag. 47

În lucrările lui **Niccolo Machiavelli** *Il Prinsipe* (Împăratul) și *Cugetare despre I decadă a lui Titu Liviu*, se fondează stilul de lider în conducere și a imaginii perfecte a conducătorului. Aici succesul managerial se vede în concordanța acțiunilor cu legile și cu comportamentul subalternilor. Gânditorul evidențiază particularităților psihologice a conducătorului/liderului. ***Cei mândri și iubitori de sine sunt foarte periculoși pentru deținătorii de putere.*** El consideră că ***puterea trebuie acordată de preferință celor care nu tind spre ea, celor care sunt împovărați de ea, adică celor care nu doresc s-o capete.*** Frica și iubirea se reliefează în calitate de momente principale, care dirijează cu comportamentul oamenilor și mențin autoritatea cârmuitorului. De aici și povăța: ***recompensează treptat, pedepsește deodată. Supușii nu iartă pierderea avuției sau a stării.*** În gândurile lui N. Machiavelli se subliniază că lipsa de voință, lipsa de curaj și nechibzuința sunt calități incompatibile pentru conducător. Cârmuitorul înțelept păstrează în sine calitățile leului (forța și cinstea) și a vulpii (mistificarea și prefacerea artificială). Astfel la N. Machiavelli se reliefează tipologia metodelor de conducere care asigură *Principelui* eficacitatea puterii (conducătorii *lei* și conducătorii *vulpi*), ceea ce a condus la o caracterizare operativă a conduitei cârmuitorului prin termenul *machiavelism*. În linii mari, putem menționa că ideile lui Machiavelli privind corelația cârmuitor-supuși sunt contradictorii, dar astăzi unele povețe ale lui sunt actuale, și anume pericolul sfaturilor false ale experților și miniștrilor, pe care cârmuitorul îi ține pe lângă sine.

La baza comportamentului uman, în opinia lui N. Machiavelli, se află două motive principale - *frica și dragostea*. Dar ce este mai bine: ca suveranul să fie iubit de supuși sau să se teamă de el? Machiavelli răspunde la această întrebare dificilă astfel: *Se spune că este mai bine atunci când ei se tem și îl iubesc în*

același timp; cu toate acestea, dragostea nu trăiește bine cu frica, deci dacă trebuie să alegeți, este mai fiabil de ales frica. Deoarece prietenia, care se dă pentru bani, dar nu se dobândește de grandoarea și noblețea sufletului, se poate cumpăra, dar nu se poate menține, pentru a o folosi în vremuri dificile. Mai mult decât atât, oamenii sunt mai puțin îngrijorați de a ofensa persoana care le inspiră iubire, decât de cea care îi inspiră frică, pentru că iubirea este menținută datorită mulțămirii, pe care oamenii răi, o pot neglija de dragul propriului beneficiu, în timp ce frica este susținută de menținerea pedepsei, care este imposibil de neglijat.

Rezumând argumentul ce este mai bine, ca împăratul să fie iubit sau să se teamă de el, Machiavelli scrie că *iubesc împărații din propria sa discreție, dar se tem de el la latitudinea lor, de aceia conducătorul înțelept trebuie mai bine să se bazeze pe faptul că depind de el, și nu de alt cineva; singurul lucru important în orice caz, a nu suporta ura supușilor săi.*

Trebuie să acționăm astfel încât frica să nu treacă/escaladeze în ură, pentru că cetățenii furioși pot răsturna conducătorul. Pentru ca acest lucru să nu se întâmple, suveranul nu trebuie să atenteze la proprietatea și drepturile personale ale supușilor. *Împăratul trebuie să se asigure – sublinia gânditorul - să nu facă nimic care ar putea incita la ură sau dispreț pentru supușii săi. Ura suveranilor excita ruinare și înjosire asupra bunului și femeilor supușilor săi. Majoritatea oamenilor sunt mulțumiți de viață, până când onoarea sau proprietatea lor nu este afectată; așa că nemulțumiți pot fi doar un număr mic de ambițios, pentru care nu este greu de găsit dreptatea. Suveranii excita nestatornic sfidarea instanței, frivol, efeminare, lașitate și indecizie. De aceste calități trebuie de ferit ca de foc, încercând, prin contrast, în fiecare act să manifeste magnanimitate, neînfricare, soliditate și fermitate.*

Pe lângă frică și dragoste, oamenii se conduc/guvernează de *ambție*. Ambția este caracteristică/inerentă fiecărei persoane. Pentru suveran este important să cunoască cine este mai ambițios, și, prin urmare, mai periculos pentru el. Ca conducător, el trebuie să știe cine vrea să păstreze ceea ce are, sau caută să achiziționeze ceea ce nu are. Oamenii bogați sunt emoționați de teama de a-și pierde ceea ce au acumulat, iar cei săraci doresc să obțină ceea ce au bogații. Ambele motive pentru putere, potrivit lui N. Machiavelli, sunt la fel de vicioase. Și cei bogați, care au la dispoziție pârgurile puterii și cei săraci, caută să cucerească această putere, comportându-se la fel, în principiu.

Cum/ce ar trebui să fie un suveran/domn înțelept - generos sau frugal? Este dificil să găsim răspunsul corect la această întrebare, care este destul de ambivalentă. N. Machiavelli în capitoul *Cu privire la generozitate și cumpătare*, a încercat să facă acest lucru: *Bine să aibă gloria unui suveran generos. Cu toate acestea, cel care arată generozitatea pentru a fi generos, își face rău doar pentru sine. Gânditorul a mai afirmat că în cazul în care aceasta se exercită cu înțelepciune și în mod corespunzător, despre ea nu va ști, și va fi în continuare acuzat de zgârcenie, prin urmare, să circule printre oameni gloria generozității lui, va trebui să exceleze în întreprinderi mari, ce va trebui să exceleze în întreprinderi magnifice, dar făcând acest lucru, va scurge trezoreria, după aceea, nedorind să se despartă de slava unui conducător generos, va fi obligat să împovăreze excesiv persoanele cu taxe și va recurge la metode dubioase de a găsi bani. Cu toate acestea tu vei excita treptat ură la supuși, și în cele din urmă, atunci când vei sărăci - chiar și dispreț. Și după ce mulți oameni sunt distruși de generozitatea sa și puțini vor fi beneficiari, prima dificultate va fi un dezastru pentru tine, primul pericol este o epavă (colapsul). Dar, dacă doriți la timp să regândești și să corectezi această problemă, imediat vei fi acuzat de zgârcenie.*

Domnitorul înțelept ar trebui să acționeze ca gardian al poporului, protejându-l de tirania oficialilor, oferind subiecților securitatea externă și internă. Suveranul ar trebui să aibă grijă ca subiecții să-i perceapă acțiunile ca fapte bune. Spre deosebire de infracțiunile care trebuie aplicate imediat, faptele bune trebuie făcute în doze mici, astfel încât acestea să dureze mai mult și să provoace mai multă recunoștință și iubire pentru domnitor. Coadă unui câine trebuie tăiată imediat, dar nu pe părți, a subliniat gânditorul.

N. Machiavelli a fost extrem de negativ în privința poporului ca purtător și potențială sursă de putere supremă. El credea că oamenii sunt nerecunoscători și nestatornici, predispuși la ipocrizie și înșelăciune, că pe ei îi sperie pericolul și îi atrage profitul. În lucrarea *Împăratul*, el a scris că *atâta timp cât le faci bine, ei sunt sufletul tău, promit să nu se cruțe pentru tine: nici sângele, nici viața, nici copiii, nici proprietatea, dar*

atunci când vei avea nevoie de ei, îți vor întoarce imediat spatele. Și va fi rău pentru suveranul care, încrezându-se în promisiunile lor, nu va lua măsuri în caz de pericol. Potrivit gânditorului, omul este o combinație infinită de bine și de rău, iar răul este la fel de inerent ca și binele în natura umană.

N. Machiavelli n-a văzut niciodată patria independentă și unită, puternică și prosperă. Unificarea Italiei a avut loc doar la mijlocul secolului al XIX-lea. Cu toate acestea, marele gânditor a reflectat în lucrările sale, în primul rând în *Suveranul*, tendința generală de dezvoltare în întreaga Europă din acea vreme, care consta în formarea statelor naționale unificate. Aceste state au fost create cu ajutorul tăriei și vicleniei. Micii suverani au fost distruși, iar puterea trebuia să fie cucerită/uzurpată de un singur pretendent - un nou suveran cu anumite calități personale, capabil să construiască relații cu poporul său, pentru a-și realiza/promova interesele.

Cercetătorii moderni identifică șase principii importante ale lui N. Machiavelli, care au avut un impact semnificativ asupra dezvoltării ulterioare a teoriei leadershipului:

1) suveranul trebuie să aibă un set de calități și caracteristici personale care să îi permită să îndeplinească efectiv funcțiile de putere;

2) relația dintre suveran și suporteri / adversari trebuie să se bazeze pe anumite principii prestabilite;

3) autoritatea suveranului este puternic influențată de sprijinul poporului;

4) suporterii și adversarii ar trebui să știe în mod clar ce se pot aștepta de la suveran și să înțeleagă ce vrea el de la ei;

5) suveranul trebuie să aibă voința politică de a lua decizii importante și nu întotdeauna populare;

6) suveranul este întotdeauna un exemplu de înțelepciune și dreptate pentru urmașii și suporterii lui.

Însumând toate cele menționate putem menționa că, N. Machiavelli a fost cel care a pus bazele științelor politice moderne, este primul care a sesizat *dificultatea, riscul și incertitudinea succesului unui demers al liderului*, atunci când își asumă sarcina reclădirii lucrurilor într-o nouă ordine, spune Bass.

Dezideriu Erasmus din Rotterdam (1469 – 1536), gânditor remarcabil și filosof, scriitor și savant, a fost un simbol al Renașterii. În timpul vieții sale, el a fost numit *regele umaniștilor*, a devenit liderul Mișcării Umaniste Pan-europene și *maestru al domului* pentru intelectualii europeni progresivi.

În *Elogiul nebuniei* Dezideriu Erasmus din Rotterdam a dat o caracteristică detaliată și extrem de negativă a societății contemporane lui. El atribuia nobilii la *pătura nebunilor*. Viețile lor sunt lipsite de sens - susținea gânditor – deoarece de dragul *vânătoarei pentru fiara roșie*, ei uita de tot pe lume. Erasmus critică aspru pe cei care se laudă cu *noblețea originii sale*, deși *nu diferă cu nimic de ultimul ticălos*, pe acei care se mândresc cu imaginile sculpturale și picturale strămoșilor lor și sunt *gata să echivaleze aceste bovine generoase cu zei*.

Erasmus din Rotterdam, precum Niccolò Machiavelli, a fost extrem de negativ în privința poporului. El considera poporul ignorant și mai predispus la prostie. *Oamenii sunt o mulțime* – aceasta este o masă fără chip, o sursă de anarhie, violență, atrocități, de care el se teme și o urăște, se teme de revoltele lor, rebeliuni, frământări sociale. El conștientiza că oamenii sunt ca o *fiară gigantică cu multe capete*, care nu va lua în considerare apelurile de prudență și moderație. În ceea ce privește masa creștinilor, atunci, în conformitate cu conceptele lor de maniere bune, niciodată n-a fost atâtă murdărie, chiar și printre păgâni.

În același timp, Erasmus a scos din mulțimea cu o singură față, masa gri a persoanei, individul. Având în vedere personalitatea ca valoare mare, el a notat importanța și a subliniat adevăratul loc al individului în societate și colectiv. El era convins că lumea a fost creată ca bună și frumoasă, și în același timp omul a fost creat de asemenea bun și frumos. Lumea, conform lui Erasmus, este creația lui Dumnezeu. Cu toate acestea, marele umanist a fost convins că *lumea* este mai întâi de toate omul, nu condițiile materiale ale existenței sale, ca cele naturale cât și cele sociale, și în plus – omul ca persoană aparte, dar nu societatea.

Conducătorul ideal trebuie să fie atât frumos, cât și minunat. Reflectând asupra calităților lui, Erasmus a subliniat că în guvernarea statului o semnificație specială o au înțelepciunea și dreptatea, umanitatea și moderația, prudența și preocuparea pentru binele comun, calitățile personale, care sunt foarte importante în activitatea de zi cu zi. Potrivit gânditorului, modelul *bunei guvernări* și umanismul trebuie să fie

altoite viitorilor suverani încă din copilărie. Doar atunci pacea, armonia socială, toleranța va domni în stat. Și numai un astfel de leadership în stat va fi demn pentru conducătorul cu titlul mare.

Asemănător lui Erasmus a fost și marele gânditor francez și umanist **Michel de Montaigne** (1533 – 1592). În lucrarea sa *Experiențele*, omul a fost privit ca cea mai mare valoare socială și îi înzestrat cu posibilități inepuizabile, referindu-se cu o cotă mare de scepticism la providența divină. El a creat și un model al suveranului ideal reprezentat în a doua carte a celebrei lucrări. *Este un lucru minunat să fii un mare conducător, - a spus gânditorul, - prin urmare, conducerea lumii aparține unei naturi fericite. Lumina nu ne face rău; în consecință, ea este plină de bunătate. Avem nevoie de hrană; prin urmare, și zeii au nevoie de ea și se hrănesc cu aburi care se ridică în sus. Bunurile lumii nu sunt bune pentru Dumnezeu; prin urmare, ele nu sunt bune și pentru noi. A insulta și a fi jignit în aceeași măsură indică slăbiciunea; prin urmare, nebunia trebuie să se teamă de Dumnezeu. Dumnezeu este bun de natură; un om este bun în măsura eforturilor sale, dar acest lucru este încă mai mare. Înțelepciunea divină se deosebește de a omului numai prin faptul că este veșnică; dar durata nu adaugă înțelepciune, de aceea noi suntem asociați.*

Montaigne a fost convins că conducătorii ideali ar trebui să fie un exemplu în tot și întotdeauna. El a scris că *împăratul Iulian a insistat chiar mai mult: el a spus că filozofului și omului onest îi interzis să ia o respirație, adică este potrivit ca ei să aducă un omagiu nevoilor naturii noastre numai în măsura în care este absolut necesar, ocupând mereu sufletul și trupul prin lucrări frumoase, mari și virtuozitate.*

În același timp gânditorul a recunoscut că virtuțile, cum ar fi justiția și moliciune, pot intra în conflict cu cerințele *necesității* și cu realitatea. Filozoful a condamnat gânditorii și politicienii care în *discuțiile lor despre îndatoririle monarhului vorbesc doar despre modul de obținere a câștigului în desfășurarea afacerilor sale și neglijate în această preocupare pentru păstrarea integrității lor și a conștiinței fără cusur.* El a condamnat și alt tip de suveranii. *Beneficiul care atrage oamenii la tot felul de pozne, ca, de exemplu, blasfemia, crima, răzvrătirea și trădarea, făcute întotdeauna în scopuri insidioase - a scris filosoful francez, - atrage după sine numeroase dezavantaje, arătând ca model perfidia sa, așa monarh încalcă deodată relațiile bune cu alți monarhi și pierde posibilitatea de a se alătura cu ei în orice alt fel de acorduri.*

Se întâmplă uneori, în conformitate cu Montaigne, situații când politica nu este în concordanță cu umanitatea și atunci când de dragul salvării statului monarhul trebuie să abandoneze poruncile biblice. El a urmat istoricii antici când a recunoscut faptul că violența există în politică, ea este inevitabilă și că lupta este o stare naturală. Dar cruzimea, tortura și batjocura asupra dușmanului înfrânt au fost condamnate de el în toate manifestările lor.

În conceptul său de conducere/leadership există o analiză strict științifică a contradicțiilor dintre principiile morale și realitatea politică. M. Montaigne, asemenea lui N. Machiavelli, a subliniat că este imposibil să se pronunțe folosind doar metode și mijloace (politice) oneste. Filozoful a încercat să găsească cea mai bună soluție la această contradicție prin introducerea categoriei stării interioare a suveranului. Dacă conducătorul crede că nu poate domni merituos, trebuie să transfere în mod voluntar îngrijirea statului către o altă persoană demnă.

Cu toate acestea, nu numai conducătorii, ci și eroii au fost în centrul cercetării de leadership a gânditorilor Renașterii. O încercare de a înțelege originile eroismului este lucrarea lui **Giordano Bruno** (1548 – 1600) *Entuziasmul eroic*, în care eroismul se tratează în unitatea dialectică cu cerințele estetice. *Entuziasmul* este dragostea și visele de frumusețe și bunătate, prin care ne transformăm și avem ocazia de a deveni mai perfecți. Studiul identifică principalele calități personale necesare eroului pentru a avansa spre un Adevăr superior. Este demonstrat cum voință se trezește, orientează, mișcă și se ghidează de rațiune și reciproc: cum conștiința se excită, formează și se trezește de voință.

Astfel, în lucrările gânditorilor renașcentiști se formează un nou model de lider, care a stabilit sarcina de a schimba viața și ordinea în stat, pentru a face viața mai bogată, mai echitabilă. În același timp, unii filosofi au eliberat conducătorii nu numai din religie, ci și de morală. Relațiile burgheze emergente cer de la lider calități personale inovatoare - abilitatea de a uni societatea, folosind toate metodele și instrumentele disponibile și nedisponibile pentru a menține și consolida puterea personală, capacitatea de a forța/impune oameni, dacă nu iubești și nu stimezi, cel puțin să se teamă de el.

Odată cu venirea epocii Renașterii ideile despre conducere și leadership s-au găsit reflecție în ideea formării *homo universale* reflectată în operele lui Vittorino Feltre, Francois Rabelais. Apogeul gândirii filosofice, cât și celei pedagogice, în epoca Renașterii o constituie ideile socialismului utopic. Ele și-au găsit reflecție în lucrarea lui Thomas More (1478 - 1535) *Carte de aur despre cea mai bună orânduire a statului și despre noua insulă Utopia*. Din lucrare putem reliefa ideile care pot fi luate, ca fundamente în managementul educațional și leadershipul profesorilor, principiul învățământului general, instruirea egală a bărbaților și femeilor, ideea studiului individual, învățământul pentru adulți, rolul educației prin muncă, ideea posibilității lichidării contrastului dintre munca fizică și intelectuală, educația în limba maternă etc.

Studiul doctrinei lui **T. Hobbes** (1588 - 1679) ne arată, că începutul în conducere este înțelegerea. În lucrarea *Leviatan, sau Materia, forma și puterea statală, clericală și civică* autorul propune modelul său managerial și de leadership, unde importante sunt *legile naturale leviatane*, cât și două **ipoteze general umane**: 1) *bunul fundamental constă în păstrarea/menținerea vieții*; 2) *statornicirea dreptății are loc numai cu înțelegere bilaterală, conform contractului social*. Însă, modelul lui de putere cu conducerea puternică provoacă multe discuții, deoarece *legile naturale* nu se răspândesc asupra cârmuitorului, ci numai asupra supușilor. Cârmuitorul în afara limitelor contractului devine unicul posesor a tuturor drepturilor.

Promovarea ideilor de conducere, leadership și management își găsesc reflecție și în lucrările lui John Locke, Jan Amos Comenius, Jean Jaques Rousseau ș.a. John Locke (1632 – 1704) aprecia formarea unui om înțelept, virtuos, a gentelmanului, spre a deveni un om de afaceri activ, cu inițiativă (*Încercări despre intelectul uman; Idei despre educație*).

J. A. Comenius (1592 - 1670) a apreciat formarea unui om cu bune deprinderi, educat moral în lucrările: *Marea didactică; Legile școlii bine organizate; Reguli de purtare pentru tineret; Informatorul școlii materne*. El consideră drept virtuții fundamentale: înțelepciunea, cumpătarea, curajul și dreptatea. Aprecierea justă a lucrurilor este baza înțelepciunii; de aceea, înțelepciunea este călăuză vieții virtuoză. Cumpătarea îi este necesară omului pentru a păstra măsura în toate, pentru a nu ajunge niciodată la saturație și dezgust. Bărbăția este o virtute care cuprinde trăsături ca stăpânirea de sine, rezistența, hotărârea de a aduce folos atunci când o cer împrejurările și momentul, îndeplinirea datoriei. Aceste virtuți formate prin educație sunt caracteristice conducătorilor, managerilor și liderilor. J.A. Comenius mai recomandă a dezvolta la om modestia, ascultarea, politețea, hărnicia, disciplina.

Este importantă opinia lui Comenius față de profesor ca conducător și lider. El consideră că funcția de profesor e de mare cinste, *frumoasă ca nici o altă menire sub soare*. Profesorul, scrie Comenius, trebuie să fie cinstit, activ, perseverent, un exemplu viu al virtuților pe care trebuie să le cultive la elevi, să fie om cult și harnic. El trebuie să aibă o dragoste nețărnută pentru munca lui, să-i trateze pe elevi părintește, să le deștepte interesul pentru învățatură. *Grija imediată a profesorului este aceea de a-i înflăcăra pe elevi prin exemplul său*. Acestea a făcut să evidențieze aspectul diriguitor, conducător, managerial și de leadership al profesorului în procesul instructiv-educativ.

Luministul **J. J. Rousseau** (1712 - 1778) lansează ideea stimulativă pentru spiritul iluminist: *teza contractului social*, expusă în lucrarea cu același titlu. Pentru Rousseau, omul se naște pur și bun de la natură, dar societatea îi alterează aceste calități, ea îl înrăiește și îi corupe ființa originală. Își ilustrează această idee în romanul *Emil*. În lucrarea sa *Confesiuni* încearcă să prezinte transformările prin care a trecut tiparul său originar sub impulsul educației. Celebră este relatarea despre o pedeapsă pe nedrept primită, al cărei impact l-a resimțit până la bătrânețe. Gânditorul susținea învățarea meșteșugului de a trăi, formarea unui om sănătos, cu o cultură solidă, cu o meserie și cu calități morale demne. El considera că omul trebuie educat în mod firesc, conform cu natura, adică să urmărim firea și să ținem cont de particularitățile lui de vârstă. În legătură directă cu educația naturală se află și *educația liberă*. **Primul drept natural al omului**, declară Rousseau, *este libertatea*. El este de părerea că un copil care se dezvoltă liber, în concordanță cu firea lui, va deveni un adevărat om nou. Tot el atribuie o mare însemnătate rolului îndrumător al profesorului educator, ajutând elevul să rezolve o serie de probleme, îi îndrumază într-o serie de cazuri interesele, dar în așa fel încât copilul să nu observe.

În concepția lui J.J. Rousseau se demască îndepărtarea omului de natură, ce distruge legăturile *naturale* umane. *Popoarele culte* se percepeau, sesizau ca *viciate și moral depravate, lor se opunea puritatea și simplitatea popoarelor* așa ziselor popoare primitive *barbare*.

Unele idei tangibile cu managementul și leadershipul educațional le putem observa în lucrările lui **Johann-Frederic Herbart** (1776 - 1841): *Pedagogie generală, dedusă din scopurile educației; Manualul de psihologie; Scrisori cu privire la aplicarea psihologiei în pedagogie; Schiță de prelegeri pedagogice*. Printre acestea autorul evidențiază morala socială și cea individuală care se bazează pe următoarele idei: 1) ideea libertății interioare, 2) ideea perfecțiunii, 3) ideea bunăvoinței, 4) ideea dreptului, 5) ideea echității. Astfel, viața normală a omenirii, în opinia autorului, cere ca personalitățile morale să se călăuzească în conduita lor după aceste adevăruri. Numai așa oameni pot deveni adevărați lideri.

J.F. Herbart a evidențiat în procesul de educație activitatea de guvernare, instrucție și educație morală. În opinia lui guvernarea nu are ca obiectiv viitorul copilului, ci numai menținerea ordinii în prezent, adică în procesul educației însăși. Guvernarea are menirea să înăbușe *zburdălnicia sălbatică* care, după părerea lui J.F. Herbart, este proprie copiilor. Menținând ordinea exterioară, guvernarea creează premise pentru înfăptuirea procesului educațional. Dar ea nu educă, ci este doar o condiție necesară a educației. Pentru realizarea cu succes a guvernării se apelează la următoarele mijloace: amenințare, supraveghere, ordine și interdicții, pedepse, autoritate și dragoste. Baza guvernării constă în a ocupa copiii, a umple timpul, în disciplinarea lor. Trebuie să ținem seama de faptul că J.F. Herbart visa la o vreme când se va termina cu răsturnările și schimbările, când în locul lor va veni *o ordine stabilă și o viață orânduită cu precizie și normalizată*. Aceste idei merită o apreciere favorabilă și constituie un fragment al bazei morale și a guvernării/conducerii școlare, considerate elemente fundamentale ale leadershipului profesorilor și managerilor educaționali.

În lucrările lui **Adlof Diesterweg** (1790 - 1866) *Îndreptar pedagogic pentru profesorii germani; Foile renine pentru educație și învățare; Anuarul pedagogic*, întâlnim cum să aplicăm ideea educației general umane, unde scopul suprem al educației este spiritul activ în slujba adevărului, frumosului și binelui. El consideră că adevărul, frumosul și binele sunt noțiuni care se modifică în decursul istoriei, *nimic nu este constant în afară de schimbare*. El concepe realizarea procesului educațional cu ajutorul conducător al profesorului; un profesor bun trebuie să-și stăpânească la perfecțiune obiectul, să-și iubească profesia, și copiii. La lecție trebuie să domnească o atmosferă de vioiciune, iar predarea plină de vigoare să deștepte forțele intelectuale ale elevilor. Aceștia trebuie să simtă tot timpul că merg înainte, că realizează în mod ferm și constant principiile educative și nu se abate niciodată de la cerințele sale; să lucreze neconținut asupra lui însuși, să aibă un caracter energic și voință. Din toate acestea conchidem că, profesorul trebuie să se manifeste ca lider de succes, eficient, în activitatea educațională.

O anumită reflecție a elementelor de conducere și leadership putem găsi în lucrarea lui **Robert Owent** (1771 - 1858) *O concepție nouă despre societate sau încercări despre formarea caracterului omenesc*, care afirmă că caracterul omului este determinat de condițiile mediului înconjurător, independente de el. Omul, declara R. Owent, nu și-a creat niciodată caracterul și nu și-l poate crea. El susține că, dacă vom schimba condițiile mediului, vom putea educa orice caracter, vom ajunge la o nouă organizare și conducere a societății. Această teorie a omului ca produs al mediului și al educației R. Owent a luat-o de la Claude-Adrien Helvetius (*Despre om, facultățile lui intelectuale și educația lui*) și are un caracter unilateral. Or, omul, personalitatea lui, se formează ca rezultat al interacțiunii factorilor ereditari, mediului și al educației cu rol îndrumător al educatorului.

În vremuri ulterioare, până în secolul al XIX-lea, nu s-au realizat cercetări ample în domeniul leadershipului, deoarece gânditorii acestei perioade vedeau sarcina în crearea structurilor sociale, care limitează puterea personală a conducătorilor/suveranilor. În secolele XVII-XVIII, cu toate acestea, s-au făcut încercări limitate de reanimare a tradițiilor interpretării individualiste a procesului istoric. Cei mai proeminenți reprezentanți ai teoriei voluntariste a leadershipului, care consideră că istoria este rezultatul creativității intenționate a personalităților remarcabile, au fost Tomas Carlyle și Ralph Waldo Emerson.

Prin întreaga lucrare a celebrului istoric scoțian **Thomas Carlyle** (1795 - 1881) *Eroii, venerarea eroilor și eroicul în istorie* se promovează ideea că *istoria lumii este biografia oamenilor mari*. Gânditorul a analizat activitățile liderilor și le-a contracarat acțiunilor oamenilor mici, *fără nume*. T. Carlyle a construit modelul său de lider pe exemplul marilor personalități, a celor care devin promotori, lideri, pastori și profesori capabili să conducă masele. Aici el a proclamat *cultul eroilor* ca lideri, pe ale căror biografii se bazează istoria umană și care au calități personale unice: înțelepciune, curaj, originalitate în discursuri și fapte, sinceritate și smerenie față de cei aflați deasupra lor, ce le permit să fie mediatori între omenire și lumea divină. T. Carlyle a fost convins că liderii sunt *oameni mari, conducători ai omenirii, educatori, exemple, și, într-un sens mai larg, făuritori a tot ce întreaga masă a oamenilor, în general, a căutat să realizeze ceea ce ea a vrut să realizeze; toate faptele lor în această lume este, de fapt, rezultatul material exterior, punerea în practică și realizarea de idei, aparținând marilor oameni, trimiși lumii noastre*. *Istoria acestor din urmă este cu adevărat sufletul întregii istorii mondiale*.

El a subliniat în repetate rânduri că *cultul eroilor, admirația slugarnică pentru profunzimea inimii, prezentarea zeloasă, subordonarea nelimitată a ipostazei celei mai nobile, divine a omului - nu este oare sursa creștinismului?* Pentru Carlyle doar **o personalitate remarcabilă, cu două caracteristici importante - sinceritate și intuiție, poate fi un lider**.

Carlyle a propus o nouă **tipologie a liderilor**: *divinitatea; profetul; poetul; păstorul; scriitorul; liderul* (omul de stat, acesta poate fi un mare organizator de ticăloși, cum ar fi Tamerlane sau Batu).

În opinia lui T. Carlyle, liderii sau oamenii mari *constituie întotdeauna o societate extrem de utilă. Chiar și cu cea mai superficială atitudine față de omul cel mare, câștigăm ceva din contactul cu el. El este sursa lumii vieții, apropierea căreia acționează întotdeauna bine și plăcut asupra omului. Aceștia sunt lumină, care luminează lumea, iluminează întunericul lumii; nu este doar o lampă incendiară, ci mai degrabă o lumină naturală strălucind ca un dar din cer; o sursă de informații naturale, originale, curaj și generozitate eroică, care răspândește razele sale peste tot, de strălucirea căreia fiecare suflet se simte bine. Oricum ar fi, nu veți zăbovi de faptul să îndrăzniți să umblați ceva timp pe lângă această sursă. Eroii luați din șase domenii diferite și, în plus, din epoci și țări foarte departe una de alta, nu sunt similare una cu alta numai prin aspectul său exterior, fără îndoială, vor sublinia multe lucruri, deoarece le vom trata în mod confidențial. Dacă le-am putea vedea bine, atunci noi am fi pătruns într-o oarecare măsură, în esența istoriei lumii*.

Dar cine este un om mare, un erou sau un lider? T. Carlyle credea că este dificil să se răspundă la această întrebare: *În istoria fiecărei mari epoci cel mai important fapt este modul în care oamenii se referă la apariția printre ei a unui om mare. Instinctul ne spune întotdeauna că are ceva divin. Dar ar trebui să-l considerăm zeu sau profet sau ce să-l considerăm în genere?* Gânditorul consideră că este o eroare mare și brutală să considerăm că omul mare este Dumnezeu. *Da, și față de erou nu se atâră ca la Dumnezeu aflat printre oameni, ci ca la un om inspirat de Dumnezeu, ca profet*.

Eroul, în conformitate cu Carlyle, trebuie să fie diferit de oamenii obișnuiți prin anumite calități personale și caracteristici. Înclinațiile sau predispozițiile unui om mare, a unui erou sunt prezente în fiecare persoană. Măsura manifestării lor depinde de anumiți factori: timp și situația social-politică din societate. Eroismul în om poate fi educat sau dezvoltat prin acele înclinații care contribuie la dezvoltarea calităților personale eroice. Sarcina societății este să depună eforturi pentru a educa cât mai mulți oameni mari. Aceștia vor ajuta la salvarea lumii.

Principala trăsătură a fiecărui mare om este că el este mare, considera Carlyle. El a subliniat că *o inimă mare, o privire adâncă și clară a ochilor: totul constă în aceasta, că fără ele omul care lucrează într-un careva domeniu nu poate realiza cel mai mic succes*. Cu toate acestea, natura nu creează oameni mari/buni, ca pe toți oamenii în general, conform unui și același model. Fiecare erou sau lider are propriile sale calități sau trăsături specifice care îl disting unul de celălalt.

O trăsătură importantă a unui om mare este **sinceritatea**. Gânditorul considera că ... *sinceritatea profundă, mare, autentică este prima caracteristică a unui om mare, care prezintă într-un fel sau altul eroismul său. Nu acea sinceritate, care se numește însăși pe sine sinceră; oh, aceasta este cu adevărat o*

afacere foarte jalnică/patetică: sinceritate goală, zadarnică, de cele mai multe ori este mulțămătită de sine. Sinceritatea omului mare este de alt gen: el nu poate vorbi despre ea, el n-o știe; în afară de aceasta, eu recunosc chiar că el e înclinat să se învinuiască pentru nesinceritate, pentru că această persoană poate trăi zi de zi, respectând cu strictețe legea adevărului? Nu, marele om nu se laudă că este sincer, aceasta e departe de el; poate că el nici măcar nu se întreabă dacă este sincer; aș spune cu mare voie, sinceritatea lui nu depinde de el însuși, el nu se poate împiedica să fie sincer! Marele fapt al existenței este mare pentru el. Oriunde s-ar refugia, el nu poate scăpa de prezența teribilă a realității în sine. Așa este creată mintea lui; în aceasta, în prim rând, constă măreția lui.

Originalitatea, conform lui T. Carleyle, este un mesager trimis la noi cu știri din adâncurile unui infinit necunoscut. Îl putem numi poet, profet, dumnezeu; într-un fel sau altul, dar noi toți simțim că discursul său nu este la fel ca al oricărei alte persoane. Oare discursul lui nu este un fel de **revelație** cunoscută, de aceea ar trebui să folosim acest cuvânt, pentru că lipsește altul mai potrivit. El vine la noi din inima lumii; pentru că el reprezintă o particulă a realității originale a lucrurilor! Dumnezeu a dat oamenilor numeroase revelații.

Curajul. Un om mare **trebuie să fie curajos**. Un om mare și curajos este capabil să cucerească și soarta. Oamenii buni sunt respectați, venerați. Oare un mare om nu merită respect, dacă el este *independent, original, adevărat, pătrunde în adevăr*, dacă el a cucerit lumea pentru noi. ... Priviți, - scrie T. Carleyle, - oare nu l-au venerat pe Luther ca pe un adevărat papă, ca tată spiritual, pentru că el într-adevăr era un astfel de tată? Venerarea eroilor nu moare niciodată și nu poate să moară. Devoțiunea/devotamentul și autoritatea sunt veșnice în lumea noastră; și aceasta se datorează faptului că ei nu se bazează pe aspect și înfrumusețări, ci pe realitate și sinceritate.

Destinul oamenilor mari, al tuturor liderilor este răsturnarea idolilor, întoarcerea oamenilor spre realitate. Acesta-i rolul marilor oameni și al profetilor, în general, - sublinia T. Carleyle. – Mohammed spunea, adresându-se la membrii comunității/tribului sale/său: *acești idoli ai voștri sunt din lemn; îi tămăduiți cu ceară și untdelemn, și muștele se lipsesc de ei; ei nu sunt dumnezei, vă spun eu, ei sunt abanos (lemn negru)! Luther a spus, referindu-se la Papa, că ceea ce numim iertarea păcatelor reprezintă o clapă de hârtie făcută din cârpe și acoperite cu scriere în cerneală, e numai o clapă, și nimic mai mult; aceeași clapetă reprezintă tot ceea ce arată ca **dezvăluirea** ta. Numai Dumnezeu poate ierta păcatele. Ce este papalitatea, supremația spirituală în biserica lui Dumnezeu? Aceasta este o fantomă goală, care constă doar dintr-o expunere exterioară și un pergament?*

Răzburările, revoluțiile și războaiele au nevoie lideri - de eroi, care invocă, formează și educa oameni buni. Toate aceste mișcări revoluționare - a scris gânditorul - începând cu protestantismul pregătește, în opinia mea, un rezultat binefăcător: nu distrugerea cultului eroilor, ci mai degrabă, aș spune, o întregă lume de eroi.

Un interes deosebit pentru înțelegerea esenței liderilor este conversația **Erou ca lider. Cromwell. Napoleon. Revoluționismul modern.** Eroul sub masca liderului/conducătorului este un om care devine stăpân al altor oameni, sub voința căruia toate celelalte voințe se supus, ascultă și găsesc în ea propria bunăstare, o astfel de persoană, putem s-o considerăm drept cel mai mare adevăr, cel mai mare dintre cei mai buni. El, de fapt, întruchipează **toate formele de eroism**: pastorul, profesorul, în general, tot felul demnități pământești și spirituale, pe care ne putem imagina doar într-o persoană; se incarnă pentru a porunci oamenilor în acest fel, pentru a le oferi instrucțiuni practice constante, pentru a indica zilnic și pe ore ce ar trebui să facă.

Un lider este persoana cea mai capabilă - aceasta înseamnă, de asemenea cea mai sinceră, dreaptă, cea mai nobilă persoană; ceea ce el ne spune să facem este întotdeauna cel mai înțelept, cel mai adecvat pentru ceea ce putem doar gândi într-un caz și în orice alt loc, este un lucru obligatoriu pe care ar trebui să-l facem, punând în acțiune toate mijloacele care depind de noi, cu încredere deschisă și recunoștință față de liderul nostru, fără să ne îndoim de el!

Cu toate acestea, nu există atât de mulți lideri adevărați. Aceasta este o marfă unică, care trebuie formată, creată, căutată, promovată, prețuită. Dar, pe de altă parte, există idealuri care cer mari cerințe față de

lideri. Idealurile trebuie să existe; ce va fi dacă nu ne vom apropia de ele, atunci totul va pieri! Fără îndoială, așa este! Cel mai priceput meșter nu poate construi pereți absolut verticali, deoarece din perspectivă matematică aceasta e imposibil; el se satisface de un anumit grad de apropiere față de verticală și, ca un bun zidar care înțelege că el trebuie să termine lucrul, îl lasă așa cum s-a obținut. Dar ce se va întâmpla dacă își permite să se abată prea mult de verticală; mai ales dacă el va arunca firul cu plumb și nivela cu bulă de aer, și va pune fără grijă cărămidă pe cărămidă, eu cred că, el este pe o cale periculoasă. El a uitat; dar legea gravitației nu uită să acționeze, și iată că angajatul și peretele clădit se transformă într-o grămadă dezordonată de ruine! Aceasta este, în esență, istoria revoltelor și revoluțiilor franceze, frământărilor sociale din cele mai vechi timpuri și până în timpurile noi (moderne). Pentru acest lucru nimereste o persoană prea incompetentă, prea lipsită de noblețe, curaj, un om prea prost. Oamenii par să uite că există o anumită regulă sau un fel de necesitate naturală, ca în această funcție/post să fie plasat un om capabil. Cărămida ar trebui să fie așezată pe cărămidă, pe cât posibil și pe cât e necesar. Incapacitatea se îmbină în mod inevitabil cu șarlatanie în tot felul de probleme de guvernare, lucrurile devin dezordonate, iar societatea ajunge la fermentare din cauza a numeroase omisiuni, nevoi și dezastre: milioane de victime întind mâinile lor pentru a obține sprijinul adecvat în viața materială și spirituală, dar ea nu-i.

Lucrarea lui Thomas Carlyle *Eroii, venerarea eroilor și eroicul în istorie* a fost scrisă într-un moment în care rolul marilor oameni în istorie a fost adus la zero, atunci când cultul eroilor a fost înlocuit de cultul *maselor largi*. T. Carlyle a încercat să demonstreze că majoritatea populației nu poate exista în mod normal, fără îndrumarea liderilor, iar în rochia colorată a personalităților remarcabile, se manifestă providența divină și creativitatea.

Opinii similare cu privire la leadership a avut și poetul, filosoful, figura publică americană, unul dintre cei mai importanți gânditori din SUA, **Ralph Waldo Emerson** (1803 - 1882). Prin lucrările sale ca un fir roșu se impregnează ideea că *toate intuițiile profunde sunt moștenirea unor oameni proeminenți, și fiecare organizație mare este umbra unui singur om, ale cărui calități personale dictează natura dezvoltării oricărei structuri sociale.*

R. W. Emerson a numit liderii oameni mari. În lucrarea *Filosofia morală*, el a subliniat că credința în oamenii mari se află în natura noastră. *Toate mitologiile încep cu zeități: circumstanța este maiestuoasă, poetică. Spiritul lor se grăbește peste toți.*

Sunt oameni mari care prezintă un exemplu pentru restul lumii, pentru că oamenii obișnuiți își compară acțiunile sale cu ale lor. Întreaga lume este susținută de adevărul și bunătatea oamenilor mari: ei fac terenul benefic. *Cei care trăiesc cu ei consideră că viața se consolidează și fortifică. Ea este suportabilă și atrăgătoare pentru noi toți numai prin credința într-o astfel de comunitate, iar prin realitate sau gândire ideală, dorim să trăim cu oameni mai mari și mai buni decât noi. Copiilor noștri, țărilor noastre, le dăm numele lor; îi dezvoltăm în verbele/acțiunile limbii noastre și le păstrăm imaginile și operele/lucrările în casele noastre. Fiecare eveniment aleatoriu al zilei aduce în memorie poveștile din viețile lor.*

...Consideră că un om mare, - a scris gânditorul, - este acela care locuiește în mod constant în acea sferă de gândire superioară, la care alții ajung cu efort și muncă grea. El/ea trebuie să-și deschidă ochii pentru a vedea lucrurile în esența lor reală și în relațiile lor diferite, în timp ce alții trebuie să facă corecții dureroase și să se ferească de nenumărate surse de eroare.

Este mare acel om, care rămâne credincios naturii sale și niciodată nu amintește altora despre sine. El are responsabilitatea de a intra cu voi în comunicare și să dea vieții voastre un fel de promisiune sau explicație. Eu nu pot, de exemplu, chiar să exprim ceea ce ași vrea să cunosc; între altele, eu am observat, că sunt oameni care prin caracterul și comportamentul său dau răspuns la ceea ce eu n-am pricepere de a pune întrebări. Sunt oameni, care rezolvă așa probleme la care nu se gândește nici un contemporan: ei valorează la fel. Alții ne miră, ce posibilități formidabile; însă, nefiind în stare să clarifice cu sine sau cu timpul său, ei nu întind o mână de ajutor nevoilor noastre și rămân ca o jucărie al unui careva instinct, care dă drumul legilor sale în vânt.

R. W. Emerson menționa, în mod deosebit, că, oamenii mari sau cei care rămân fideli naturii și trec peste modă și obiceiuri din dragoste de ideile mondiale, sunt salvatorii noștri de rătăcirile colective. Ei sunt abaterea necesară pentru noi atunci, când totul se află la același nivel. Avântul, care apare le ei din

exterior, de departe, este antiotravă pentru așa stricăciune și jug. Geniul lor ne servește ca o mâncare, reîmprospătându-ne de dezvoltarea excesivă cu egalitatea noastră, iar noi, cu o bucurie spirituală profundă, ne grăbim în direcția pe care o indică nouă. Un om mare este ca o recompensă pentru sute de mii de pigmei!

Ce este eroismul? - întreba gânditorul și tot el răspunde: Iată ce: omul este hotărât în inima să îndrăznească împotriva nenorocirilor externe și să se certifice pe sine, că, în ciuda singurătății sale, el este în stare să se întâlnească cu nenumărate gazde de inamici. Noi numim această postură viguroasă a sufletului un eroism. Primul pas către aceasta: neglijarea libertății și a locului sigur. Urmat de o încredere în sine și credința că puterea reală e suficientă pentru a corecta toate aventurile cu dezastrele provocate de om și de a demite calcule mici de prudență. Eroul nu crede că natura a încheiat un contract cu el, în virtutea căruia el nu va fi nici un amuzant sau ciudat, nici într-o situație de dezavantaj. Într-un suflet valoros, echilibrul este atât de stabilit încât turbulența externă nu-și poate scutura voința, și la sunetele armoniei sale interioare, eroul se strecoară cu gânduri prin frică și prin venerație, la fel ca și prin agresiunea nebună a corupției/stricăciunii mondiale.

Vorbind despre eroism, gânditorul afirma, că eroismul este cea mai înaltă manifestare a naturii individului; eroismul urmează conform senzației și nu raționamentului și, prin urmare, el este direct și deschis în toate acțiunile sale. Esența sa este încrederea în sine; mijloacele înseamnă dispreț pentru minciuni, pentru nedreptate, iar puterea suportă tot ceea ce se vor strădui să aducă aspra lui grefele răului. Eroismul este sincer și cinstit, generos, ospitalier, temperat; el supără/evită calculele minore/meschine și neglijează ignorarea. Eroul poate să stea pentru o vreme în dezacord cu un întreg gen uman, neexcluzând oamenii minunați și înțelepți; dar el nu pierde inima, ci se supune vocației sale înăscute. Și cine este capabil să perceapă întregul motiv rațional pentru o astfel de acțiune, dacă nu cel care o realizează, înțelegând în mod clar ce este! De aceea, chiar și în cazul oamenilor înțelepți și drepți, există o neîncredere temporară până când aceștia sunt convinși că astfel de acțiuni sunt în deplină concordanță cu propriile lor păreri. La rândul lor, oamenii prudenți se uită la un astfel de act; pentru contradicția sa perfectă față de sensul lor de concept al bunăstării, pentru că fiecare faptă eroică este măsurată prin disprețul ei față de beneficiile exterioare. Și când, în cele din urmă, bunurile externe nu ocolește eroul, atunci oamenii prudenți încep să-l mărească și să-l laude până la cer.

Există oare mulți oameni mari și viteji în secolul nostru? – se întreba gânditorul. Nu, între noi nu există nici bărbați, nici femei, capabili să respire o reînnoire în viața noastră, în viața noastră socială! Nervii și inima omului s-au uscat, iar noi toți am devenit timizi, uluiți. Ne temem de adevăr, ne temem de fericire, de moarte, ne temem unul de altul. Majoritatea oamenilor care suntem moderni astăzi sunt atât de insolvabili încât nu pot satisface propriile nevoi; pretențiile lor egoiste stau într-un contrast puternic cu puterea lor reală, care din zi în zi cresc și se diminuează. Toți suntem războinici ai camerelor de locuit și atunci când avem nevoie să luptăm cu soarta, ne inversăm cu înțelepciune, neînțelegând că în luptă devenim mai puternici.

R. Emerson a crezut că teama de influența excesivă a celor vrednici este de neiertat. *Vom servi pe cei mari*, a scris el, *fără să ne temem de umilință, fără să neglijăm cea mai mică slujire pe care i-am dat-o. Să devenim membri al trupului lui, respirația gurii lui, renunțând la stima de sine. Ce să aveți grijă de el(ea), dacă în fiecare zi devii mai înalt și mai nobil? La o parte cu ea, cu insolența disprețuitoare a unui Boswell! Revelația este mult mai sublimă decât mândria patetică, care ține totul sub tiv. Renunțați la sine, urmații după altul: cu privire la suflet după Hristos; în filosofie – după Platon; în poezie – după Shakespeare; în știința naturală - după Descartes. Tendințele favorite nu se vor opri, iar forța inerției, frica, dragostea nu te vor ține în drum. Întotdeauna înainte, pe veci și totdeauna înainte!*

Luând ca bază ideile idealiste, religioase și filosofice, T. Carlyle și R. W. Emerson au motivat că istoria este rezultatul creativ ale persoanelor eroice, al *locomotivelor*.

Sub un aspect nou se tratează problemele liderilor și cele eroice în lucrările filosofului italian Giambattista Vico(1668 - 1744), și a clasicului filozofiei germane, Georg Wilhelm Fridrih Hegel (1770 - 1931). G. Vico în lucrarea *Fundamentele științei noi a națiunilor* a deschis o legătură directă dintre procesul istoric și eroism, pe care l-a reprezentat ca unul dintre etapele sale. Hegel, fiind de acord cu aceste idei și

ilustrând lumea eroică a grecilor antici, a definit eroismul ca o modelare, un principiu fundamental al eroilor, tipice perioadei pre-statale.

O contribuție specifică la dezvoltarea teoriei leadershipului a fost făcută de către **A.A. Bogdanov** (1873 - 1928) prin lucrările: *Cunoașterea din perspectivă istorică; Empirismul. Articole despre filosofie; Tectologia; Din psihologia societății*. Din contribuția lui A.A. Bogdanov scoatem în evidență legea universală a divergenței și metodologiei activității de conducere conform principiului complementarității. Autorul afirmă că organizatorul, adică managerul și liderul, experimentat, întotdeauna combină oamenii astfel, încât să se completeze reciproc în interesul serviciului. Direcționând specializarea fiecărui angajat, organizatorul creează ambianța dorită în direcția legăturilor complimentare. Principiul coraportului complimentar asigură stabilitatea și echilibrul activității colectivului, dar și toleranța conducătorului. Dacă acest principiu nu se respectă se înregistrează scăderea rezistenței, apare dezorganizare și distrugerea sistemului. Aceste idei ale tectologiei au anticipat ideile ciberneticii despre principiul legăturii inverse, modelării ș.a., ele fiind absolut necesare în conducere și leadership.

O contribuție specială și foarte specifică la dezvoltarea teoriei leadershipului a fost făcută de către filosoful german **Friedrich Nietzsche** (1844 - 1900). În lucrările sale *Așa vorbește Zarathustra; Antihristul. Blestemul creștinismului; Voința de putere: experiența reevaluării tuturor valorilor; Dincolo de bine și de rău. Preludiu la o filozofie a viitorului; Omeneiscul este prea uman; Amurgul idolilor*, a formulat următoarele teze. În primul rând, el a declarat că *voința de putere este forța motrice a istoriei și a văzut în ea instinctul de creație, care se manifestă la persoanele restante (lideri), care nu numai că doresc putere în primul rând, dar având calități supraomenești depășesc instinctul mulțimii*.

A doua teză se referă la natura *leadershipului ca o forță irațională, instinctivă care leagă liderul și suporterii/adeptii săi*. În al treilea rând, F. Nietzsche a încercat să demonstreze necesitatea formării unei *ființe biologice superioare, cu calități personale deosebite, să creeze un model fundamental nou al superliderului - supermanul*.

Supermanul este sensul pământului. Lasă voia voastră să spună: Să fie supermanul semnificația pământului!!

F. Nietzsche era convins că *Dumnezeu este mort*, iar supermanul îl va înlocui în mod necesar. Acesta va fi o persoană puternică, cu voință, dezvoltată și frumoasă, care se ridică deasupra omului, așa cum omul depășește pe maimuță. *Ce este o maimuță pentru un om? O batjocură sau o rușine dureroasă. Și același lucru trebuie să fie un om pentru un superman: un răs sau o rușine dureroasă*. Aceasta este marea în care disprețul omului se poate îneca. Cea mai importantă sarcină a supermanului este crearea de noi valori care sunt înțelese și acceptate de cei puternici ai acestei lumi. Masele trebuie să îndeplinească ceea ce poruncește elita. Potrivit lui F. Nietzsche, *toți zeii au murit; acum vrem ca superiorul să trăiască - aceasta ar fi voința noastră mare la marele prânz*.

Ce va înlocui deja divinitatea inexistentă? Desigur, acest lucru nu poate fi doar un om, deoarece el este doar un animal subdezvoltat. Un nou zeu poate deveni doar o ființă cu adevărat înzestrată cu perfecțiune - un superman. Supermanul, *fiara cu părul alb*, o fiară de pradă, care caută pradă și însetată constant de victorie, este, potrivit lui F. Nietzsche, purtătorul voinței de putere.

Ce este supermanul? În cartea *Așa vorbește Zarathustra* Nietzsche stabilește doctrina ființei, chemată să servească drept model pentru imitare și să fie scopul dezvoltării întregii omeniri. Supermanul este rezultatul unei lungi dezvoltări a societății, o persoană care este cu mult superioară persoanei moderne în ceea ce privește calitățile sale fizice și intelectuale, această ființă are o minte atât de perfectă încât permite să controleze trupul și voința. Această creatură disprețuiește lumea oamenilor obișnuiți, care pleacă în munți pentru a atinge perfecțiunea finală a gândurilor și acțiunilor, dar care practic n-are calități moral-etice și idealuri. În plus, societatea modernă a lui F. Nietzsche este răsfățată de democrație, imorală și criminală. Aceasta este ceea ce determină formarea oamenilor ratați.

Potrivit lui F. Nietzsche, supermanul nu este limitat de normele moralității existente, de obligațiile sociale și de prescripții. El stă pe cealaltă parte a binelui și a răului. El poate fi crud față de oamenii obișnuiți și condescendent, reținut, blând, prietenos cu colegii săi. El se distinge prin înalta vitalitate și aspirații. El

susține noi valori și idealuri. Principalul lucru din viața lui este voința de putere, confirmată de putere și măreție.

F. Nietzsche în opera sa *Antihrist* formulează unele întrebări la care dă și răspuns. *Deci: Ce e bine? E bine tot ceea ce sporește senzația de putere a unei persoane, voința de putere, chiar puterea.*

Ce s-a întâmplat? - Tot ce vine din slăbiciune.

Ce este fericirea? - Sentimentul de creștere a puterii, sentimentul de a depăși contracararea. Nu nemulțămirea, ci dorința de putere, nu pacea în genere, ci războiul, nu virtutea, ci plinătatea capacităților (virtute în stil renescentist, Virtu, virtutea fără morală). Cei slabi și cei perdanți trebuie să piară: prima poziție a dragostei noastre față de om. Ei ar trebui să fie ajutați în acest lucru.

În voința de putere sunt interesate forțele motrice sănătoase ale naturii și ale vieții sociale. *Scopul omenirii*, - scria F. Nietzsche în lucrarea *Așa vorbește Zarathustra*, - *se află în reprezentanții săi supremi. Omenirea trebuie să lucreze neobosit pentru a da naștere unor oameni mari - aceasta și nu altceva, este scopul ei.*

Problema pe care eu o pun, - a scris gânditorul, - nu constă în aceea cine va înlocui omul într-o serie de ființe vii (om – sfârșit), ci ce fel de om/persoană ar trebui să fie cultivat(ă), care este cea mai valoroasă și mai demnă de viață, căreia îi aparține viitorul. Un astfel de tip de mare valoare în trecut exista adesea pe pământ - însă ca fericit, ca caz excepțional și niciodată - în conformitate cu voința. Dimpotrivă, de el se temeau cel mai mult, el, mai degrabă însufla frica, și teama impunea dorința, de a cultiva și selecta contrariul lui - un animal domestic, un animal de cireadă, un animal bolnav uman. Liderii nu sunt cei mai puternici din punct de vedere fiziologic, ci cei care au voință de putere.

Conform lui F. Nietzsche, supermanul trebuie cultivat, aducând pentru aceasta sacrificii. El a arătat sosirea *Domnului Pământului*, liderul, **führerul**, care va putea să stabilească ordinea pe pământ. Superiorul lui F. Nietzsche este baza unui nou sistem social-politic-educational. El se transformă într-un cult de oameni mari. Statul, conform lui F. Nietzsche, este un instrument al geniului, conducerea lui trebuie să se încredințeze conducătorilor individuali, personalităților mari, liderului individual, führerului. Statul este un mijloc de luptă pentru puterea supremă, războaie, cuceriri. Ideile lui F. Nietzsche despre superman, caste speciale, rasa superioară au format ulterior baza ideologiei fasciste. Filozoful Bertrand Russell a respins această opinie. El a susținut că F. Nietzsche credea că naționalismul este o nebunie, că naționalismul este o boală ostilă culturii. *Spiritul german* este aerul meu rău, iar antisemitismul este pustiirea spiritului german.

Prototipul supraomului F. Nietzsche l-a văzut în aristocrația romană, arabă, germană, japoneză, în eroii homerici și în vikingii scandinavi. Idealul său este Caesar, Machiavelli, Borgia, Napoleon. Aceștia sunt oameni puternici care nu sunt legați de normele morale și legale. Masele trebuie să se supună unor astfel de oameni. Modelul teoretic al supermanului la F. Nietzsche a fost profetul antic persan și fondatorul religiei zoroastrismului, Zarathustra, care devine protagonistul și coloana verticală a ideologiei supermanului. Gânditorul german a recomandat tuturor celor care aleg să se ridice deasupra banalului și să depășească natura lor umană greșită, să alinieze la un mare profet și să facă saltul peste prăpastia care separă omul de superman.

Nietzsche divizează toate ființele umane în *aristocrație spirituală (lideri)* și *adevărații eroi - supraoameni*, care disprețuiesc oameni și nu le permite să-i influențeze, și (ne)suboameni, al cărui destin, este de a fi toată viața în partea de jos și să urmeze liderii, rasa cea mai înaltă, puternică.

Rasa superioară este în primul rând o elită intelectuală a societății, o rasă specială de a domina oamenii cu cea mai mare voință de putere, supraoameni cu morala domnilor, caracterizată de un grad ridicat de stima de sine, de stare sublimă și mândră a sufletului, pentru care sacrifică bogăția și viața. Rasa inferioară sunt oamenii foarte slabi, care trăiesc conform principiului utilității. Om, slab de caracter, mărunț, umilit pentru profitul propriu, este tipic pentru o rasă de sclavi. Morala sclavului tânjește de o fericire mică, gravitatea și asprimea față de sine este baza moralii domnilor. Influența moralei puternice și slabe, consideră F. Nietzsche, constă în diferența valorilor morale, și nu cea la care rasă aparține omul.

F. Nietzsche în lucrarea *Anticrist*, susține că *natura separă pe unii - mai ales după puterea de spirit, pe alții - după puterea mușchilor și temperamentului, și al treilea - mediocrii, care sunt prezentați astfel: cei*

din urmă, alcătuiesc cea mai mare parte, iar primii - ca elită. Castă superioară – eu numesc casta celor câtorva, fiind casta perfectă, beneficiile câtorva: aceasta înseamnă - să fie reprezentanții pământești ai fericirii, frumuseții și bunătății. Numai cei mai talentați spiritual oameni au permisiune la frumusețe, bunătate. Doar cei mai talentați/dotați spiritual oameni au permisiunea la frumusețe, la minunat: numai că, bunătatea lor nu este slăbiciune. Ei domină nu pentru că doresc, ci pentru că există; lor nu li se dă libertatea de a fi secunzi. Pentru mediocri a fi mediocri este fericire; măiestria constă într-una, specialitatea este instinctul natural.

Doctrina lui F. Nietzsche despre superman și nu numai despre el este imorală, cum n-ar spune admiratorii lui. Ideea principală a învățăturilor lui - idealul unei moralități universale, unitare și absolute ar trebui să fie respins, deoarece aceasta conduce la declinul societății și omenirii - la degenerare. Supermanul poate și trebuie să trăiască în afară și fără moralitate. El n-ar nevoie de ea, ci are nevoie doar de plebei. Fie ca turma să rămână angajată în sistemul său de valori, considera F. Nietzsche, dar ea este lipsită de dreptul de a-l impune elitei sale, oamenilor rasei superioare. Problema moralității omului simplu și a supermanului trece practic prin toate lucrările lui Nietzsche.

Mulți cunosc foarte bine afirmațiile lui F. Nietzsche:

Moralitatea este de a arăta importanța omului în fața naturii.

Probabil a fost un diavol care a inventat moralitatea pentru a tortura oamenii cu mândrie: iar alt diavol îi va lipsi odată de ea pentru ai tortura cu dispreț.

Atunci când oamenii buni moralizează, provoacă dezgust; atunci când oamenii răi moralizează, ei provoacă frică.

În capul meu nu există altceva decât o morală personală, și pentru a-mi crea dreptul la ea este sensul tuturor întrebărilor mele istorice despre moralitate. Aceasta este foarte greu să-ți crezi astfel de drept pentru tine.

Obediența și legea - sună din toate sentimentele morale. Dar **arbitrarul și libertatea** ar putea deveni, probabil, ultimul sunet al moralității.

În fiecare acțiune/faptă a omului superior, legea ta morală este încălcată de sute de ori.

În lucrarea *Dincolo de bine și de rău* F. Nietzsche a arătat prăpastia adâncă contradictorie a naturii și esenței umane ca ființă socială. Moralitatea supraomenească se sprijină pe sinceritate, deschidere, putere și dorință de a ajuta omenirea. Autorul chema supermanul să fie întotdeauna puternic și să nu renunțe în nici într-un caz, să lupte cu orice preț. El este împotriva ipocriziei, fățarniciei, relațiilor umane false. Deci, în opinia lui, adevăratul lider este supermanul. Atunci când F. Nietzsche vorbește despre necesitatea de a deveni *dincolo de bine și de rău*, ar trebui să înțelegem ca o chemare de a depăși moralitatea de sclavi, care, în opinia lui, pune toată lumea pe picior de egalitate, iubește și protejează mediocritatea, împiedică formarea supermanului.

Viziunea lui F. Nietzsche este complet antiumană. Atitudinea negativă a gânditorului față de civilizație și morală este generată de teama care a cauzat-o Comuna din Paris. *Pe cine eu urăsc cel mai mult? Bastardul socialist, apostolii, care îngropă instinctul, plăcerea, sentimentul de satisfacție a muncitorului cu existența lui mică, care-l fac invidios și îl învață să se răzbune... Nu-i nici o nedreptate în drepturile inegale, nedreptate în revendicări la drepturi egale... Ce este rău? Dar eu deja am spus: tot ceea ce vine din slăbiciune, din invidie, din răzbunare.* Omul, pentru F. Nietzsche, este un flux murdar. El este patetic și urât. *Ați făcut drumul de la maimuță la om, a spus el despre oameni, dar mulți dintre voi încă de la viermi. Odată ce ați fost maimuțe, și chiar acum omul este mai mare decât maimuța, decât alta dintre maimuțe. Chiar și cel mai înțelept dintre voi, este doar dezordine și dualitate dintre plantă și fantomă.*

Bărbații sunt dezgustători: *Ochii lor spun că nu cunosc nimic mai bine pe pământ decât să culce cu o femeie. Murdăria se află la baza sufletului lor; dacă murdăria mai are spirit.* Femeile sunt dezgustătoare: *De mult timp, prea mult timp în femeie se ascundeau sclavul și tiranul. Prin urmare, o femeie nu este încă capabilă de prietenie: ea cunoaște numai dragostea. În dragostea femeii există nedreptate și orbire față de tot ceea ce nu iubește (nu-i place). Dar, în fața dragostei unei femei, există întotdeauna o surpriză, un fulger*

și o noapte lângă lumină. Femeia nu este încă capabilă de prietenie: femeile sunt încă pisici și păsări. Sau, în cel mai bun caz, vaci. Femeia nu este încă capabilă de prietenie.

F. Nietzsche considera că omul este doar o frânghie fixată între fiară și superman - o frânghie peste abis/prăpastie. Este periculos să traversezi, este periculos să fii pe drum, este periculos să te uiți în jur, periculoase sunt teama și oprirea. Un lucru este minunat despre om că, el este un pod, nu un scop: într-o persoană nu se poate iubi decât că este o tranziție și o pierdere. Îi iubesc pe cei care nu știu cum să trăiască altfel decât să piară, pentru că ei trec. Iubesc pe cei care nu caută stelele din spatele stelelor ca să piară și să devină victime - ci să se sacrifice pentru pământ, astfel încât pământul să devină o dată țărâmul supraomului.

Mulți cunosc bine vorbele lui F. Nietzsche – **pe cel care cade împinge-l**, lăsați să moară cei slabi și urâți - prima poruncă a umanității noastre. Trebuie, de asemenea, să îi ajutăm să piară. Ce este mai dăunător decât orice viciu? - Compasiune pentru cei slabi și calici... Vrei să mergi la femei? Nu uita biciul! Dacă o persoană este slabă în ceva, atunci nu este nevoie să-l ajuți, ci, dimpotrivă, este necesar să contribui la declinul lui în continuare. Nimic, potrivit lui F. Nietzsche, nu face atâta rău ca instituțiile reprezentative. Apariția acestora este un simptom periculos al declinului formelor de viață sănătoasă. Prin urmare, el a negat total democrația, a comparat-o cu un joc periculos cu foc, deoarece generează boli cum ar fi întrebarea muncitorilor, socialismul etc.

F. Nietzsche a argumentat că *exploatarea nu poate fi distrusă, deoarece ea este o consecință a voinței de putere*. Învățătura lui este plină de ură pentru masele populare. El considera că poporul este un *pedestal pentru natura aleasă*. Munca, în opinia sa, este o rușine, iar poporul este *sclav, plebeian, turmă*. Democrația, a considerat F. Nietzsche, este invenția oamenilor cu o voință slabă de putere, prin care ei supun oamenii cu o voință puternică de a veni la putere. Pe F. Nietzsche îl înfricoșa posibilitatea unei revolte a *sclavilor*. Pentru păstrarea oamenilor în robie, el a propus să distrugă democrația și egalitatea în fața legii, pentru a elimina drepturile omului și moralitatea universală, realizările culturii mondiale, întorcând înapoi și adoptând o regulă deschisă și nedivizată pentru stăpânirea castei dominante asupra *turmei de sclavi*. Nietzsche a dus o luptă constantă cu morala colectivismului și compasiunii, a atacat moliciunea burghezei și afectivitatea negustorilor mărunți, spiritualitatea turmei și egalitatea democrației. În opinia sa, orice derogare a clasei dominante de la pozițiile dure/puternice în raport cu sclavi duce deja la slăbirea viabilității, la declin, decadentă, deteriorarea rasei, soiului.

Multe dintre ideile lui Friedrich Nietzsche sunt utilizate pe scară largă în modelele individului orientat din exterior, elaborate și rescrise de David Riesman (a.n. 1909) în lucrările: *Mulțime singuratică și Fete în mulțime*.

Un impact semnificativ asupra dezvoltării conceptului modern de leadership îl are sociologul francez **Gabriel Tarde** (1843 - 1904), descris în lucrările *Legile imitației; Logica socială; Opinia socială și mulțimea; Personalitatea și mulțimea; Legile sociale*. El a încercat să selecteze dintr-un număr foarte mare de grupuri sociale cel mai primitiv tip de acest gen, dar care influențează în mod semnificativ viața societății - mulțimea, să identifice și să analizeze caracteristicile ei distinctive. *Trecătorii de pe o stradă aglomerată* - scria el, - *călătorii, care au venit împreună, chiar și dens ambalate pe packetboat, în vagon, după table d'hote, tăcute sau nu conectate printr-o conversație generală, se grupează fizic, dar nu într-un sens social al cuvântului ... Este necesar ca să aibă loc pe strada o explozie, de ajuns ca să apară un pericol pentru navă sau un accident de tren, pentru ca să izbucnească un incendiu la hotel, să se răspândească la târg o oricare calomnie împotriva unui profitor suspect, - și dintr-o dată acești indivizi sunt capabili să se asocieze, să se unească pentru un scop comun sub presiunea entuziasmului general*.

Apoi de la sine apare prima etapă a asocierii, pe care noi o numim mulțime. Printr-o serie de etape intermediare ale acestei unități primitive, volatile și amorfe, urcăm spre o mulțime de oameni organizați, având o diviziune ierarhică, viață lungă și regulată, într-un cuvânt, spre mulțimea, pe care o numim o societate/corporație în sensul cel mai larg al cuvântului.

Gânditorul era convins că orice grup social mai mult sau mai puțin organizat își are propriul lider. El a scris că o mulțime, o corporație sau o asociație reală creează un lider deschis sau sub acoperire. *Din*

momentul în care o mulțime de oameni începe să tremure cu uimire, ea se însuflețește și merge spre țelul său, se poate afirma că, unii inspiratori sau lideri, sau un grup de provocatori, lideri, printre care unul este enzima activă, a suflat în mulțime sufletul său, deodată devenind grandioasă, distorsionată, monstruoasă; și inspiratorul însuși este adesea primul care este lovit și îngrozit. La fel cum fiecare atelier are liderul său, fiecare mânăstire - starețul său, fiecare regiment - comandantul său, fiecare adunare - președintele său, sau mai degrabă, fiecare fracțiune a adunării - liderul său, la fel ca orice salon plin de viață are astrul său în conversație, fiecare revoltă - liderul său, fiecare instanță are propria sa instanță - rege, prinț sau prințesă, fiecare clacă - capul clacului.

G. Tarde credea că căpeteniile, conducătorii, liderii conduc acțiunile mulțimii. Uneori mulțimea, este pusă în mișcare de o mână de oameni aprinși, care formează un nucleu, îi depășesc și îi sugerează/absorb în sine, și, devenind fără cap, nu are, după cum poate părea, lider; dar, în realitate, ea nu-l are în sensul că, aluatul, care a crescut, nu are mai mult drojdie. În cele din urmă - un punct important - rolul acestor lideri este cu atât mai semnificativ și mai vizibil, cu cât e mai mare unanimitatea, consecvența și rațiunea care operează mulțimea, cu cât ea se apropie mai mult de o persoană morală, spre o asociație organizată.

Adepii sau urmașii liderilor, pe care G. Tarde îi considera mulțime, își imită liderii săi. Legea de bază a vieții sociale, din punctul de vedere al gânditorului, este o imitație a liderilor de către majoritatea membrilor comunității, deoarece au anumite trăsături de personalitate, și care fac lucruri mari și impun altora anumite modele de comportament. În lucrarea *Legile imitației*, G. Tarde a acordat atenție mare creării teoriei imitației, pe care a extins-o la toate sferele de interacțiune interpersonală și de grup. Cel mai tipic fel de imitație socială, el considera imitarea de păturile inferioare a păturilor superioare. Cunoașterea socială este, în primul rând, o cunoaștere a modului în care are loc imitația. Ea are motive interne (logice) și externe (extralogice). Printre acestea, el a evidențiat cauzele sociale, în care a inclus aspectele religioase, economice, politice, estetice, lingvistice, educaționale și alte influențe.

Liderul, potrivit lui Gabriel Tarde, este nucleul organizator, cimentatorul masei, el este centrul ei. Societatea apare sub forma unei piramide, a cărei vârf este ocupată de conducătorul-lider, mai jos se află un grup de lideri de nivel inferior, iar baza este formată de mase. Liderul șef folosește calitățile personale, fascinează mulțimea, o hipnotizează, o face ușor de gestionat. Fără un lider, mulțimea este un monstru decapitat care nu poate acționa independent; mulțimea este entuziasmată *nu de aleși, ci de deșeuri*, mulțimea nu gândește, ea crede în lider, aflându-se sub influența farmecului lui, ea disprețuiește pe liderul slab și se supune celui puternic.

Cu toate acestea, există lideri care sunt născuți din mulțime și depind de ea. Gabriel Tarde a subliniat că mai presus de toate sunt acei lideri care decid să fie aleși în mulțime sau s-o tolereze deasupra sa; calitatea cea mai scăzută, sunt sugestiile care provin de la ei. De ce? În primul rând, pentru că sentimentele și ideile cele mai contagioase, au în mod natural cea mai mare putere dintre cele mai mari clopote de putere, nu cele care sunt mai bune și au un sunet mai corect, ci cele mai mari, sunetul care se întinde cât mai mult posibil; în al doilea rând, pentru că cele mai mari au ideile cele mai înguste sau cele mai false, care nu afectează mintea, și sentimentul, tot așa cele mai intensive sentimente sunt cele mai egoiste; iată de ce în mulțime este mai ușor să se răspândească imaginea goală, decât un adevăr abstract, care este mai ușor s-o convingă să compare, decât să-i forțeze să renunțe la prejudiciul; și iată de ce - având în vedere faptul că mulțimea se bucură de careva reproș întotdeauna mai vioi decât cultul plăcerii și un sentiment de autoconservare este întotdeauna mai puternic decât un sentiment de datorie, - fluierile în curând sunt auzite în mulțime, decât strigătele de **bravo** și rafale de acoperire panică mai frecvent o cuprinde, decât impulsurile de curaj.

Cum se formează liderii? Această întrebare ia preocupat pe mulți gânditori. Potrivit lui G. Tarde, în mulțime există un grup de actori sociali individuali care îi colectează pe ceilalți, îi duc și îi conduc. Ei stau la baza tuturor schimbărilor, inovațiilor, evenimentelor sociale care fac istorie. Marele lider, a subliniat G. Tarde, în mod repetat în studiul *Opinia și mulțimea*, este cea mai mare întâmplare/accident, cea mai înaltă sursă de dezvoltare socială. Majoritatea populației nu este capabilă de creativitate socială independentă. Prin urmare, mulți oameni, dându-se sugestiei, imită și urmează liderii.

Există mai multe metode care contribuie la formarea leadershipului. Pentru a deveni lider, - a spus G. Tarde, - este necesar să se facă inspirația ideilor în subiecții sociali. *Un om, - a subliniat gânditorul - primește putere asupra altora, fie datorită dezvoltării excepționale a voinței, chiar dacă mintea este mediocră, fie din cauza dezvoltării excepționale a minții sau a convingerii, chiar dacă caracterul a rămas relativ slab; sau că puterea dă mândrie inflexibilă și o credință puternică în sine, prin care o persoană se transformă în apostol sau în imaginație creatoare. Este imposibil să confundăm aceste moduri diferite de conducere, în funcție de care dintre ele predomină, influența exercitată de aceeași persoană poate fi favorabilă sau dăunătoare. Cele patru tipuri principale de influență - voința de fier, acuitate ochilor de vultur și credință puternică, imaginația puternică, mândria îndărătnică - sunt adesea legate de popoarele primitive; de aici provine puterea profundă de închinare la lideri celebri. Dar odată cu dezvoltarea civilizației, aceste proprietăți se împrăștiat/dispar, cu unele excepții, de exemplu, Napoleon, încep să se diferențieze treptat una de cealaltă. Deci, mintea este ascuțită în detrimentul caracterului, care se înmoaie, sau din contul credinței, care slăbește. Avantajul constă în tendința de a da caracterul de reciprocitate acțiunii de sugestie, care la început era unilaterală. În plus, puterea acțiunii în apropierea și sub acțiunea la distanță este dobândită de superioritatea nu a unor și acelorași calități. Atunci când se acționează la distanță, rolul principal îl are superioritatea minții și a imaginației; la acțiunea din apropiere acționează forță contagioasă, chiar brutală, puterea de convingere, chiar fanatică, puterea de mândrie, chiar nebunia.*

Mișcarea socială, în conformitate cu G. Tarde, **se dezvoltă după o tehnologie specifică** care constă în: 1) liderul-inovator luptă cu stagnarea mulțimii; 2) mulțimea este îndrăgită de inovații; 3) mulțimea urmează ascultător liderul, imitându-l.

Liderul este, după cum a fost convins G. Tarde, în primul rând inventator. El este cel care învinge inerția mulțimii, determinând progresul social. În cazul în care liderul fascinează masa, atunci acest lucru se datorează anumitor acțiuni originale și extraordinare, perseverenței, prin care el încearcă să-și formeze autoritatea. Putem vorbi despre un număr mare de copii-mulțime, care reproduce conștiința, spiritul și ideile unei singure persoane – a liderului.

Sub alt unghi de vedere a tratat relațiile reciproce ale liderului cu masele, psihologul, sociologul, antropologul și istoricul, fondatorul psihologiei sociale, francezul **Gustave Le Bon** (1841 - 1931), care a proclamat despre venirea epocii maselor, unde rolul principal este jucat de mulțime. *Va trebui să luăm în calcul o nouă forță fundamentală, - a scris G. Le Bon în lucrarea **Psihologia maselor**, - adevărata doamnă a epocii moderne - puterea maselor, care este singura forță care nu este amenințată, iar valoarea ei este în creștere. Era viitoare va fi cu adevărat epoca maselor.*

Marele gânditor a fost convins că *tradițiile politice, înclinațiile personale ale monarhilor, rivalitatea lor nu mai sunt luate în considerare și, invers, vocea mulțimii devine predominantă. Masele dictează guvernului comportamentul său, anume la dorințele lor el încearcă să reacționeze. Nu în întâlnirile suveranilor, ci în sufletul mulțimii se pregătește acuma destinul națiunilor.*

Masele nu sunt implicate în raționamente teoretice, ci sunt înclinate spre acțiuni concrete. *Datorită organizării actuale,- a subliniat G. Le Bon, - mulțimea a câștigat o putere extraordinară. Dogmele, care se află în curs de dezvoltare, vor avea în curând puterea dogmaticilor vechi, adică acea putere supremă tiranică, care nu permite nici o discuție. Dreptul divin al maselor ar trebui să înlocuiască dreptul divin al regilor.*

O importanță deosebită pentru conducerea oricărei mulțimi, pentru direcționarea mișcării sale în direcția cea bună, o are căpetenia, liderul. *De îndată ce un anumit număr de fânțe vii se adună împreună, - a spus G. Le Bon, în studiul **Psihologia maselor** - toate la fel, fie că este vorba de o turmă de animale sau de o mulțime de oameni, ei ascultă instinctiv autoritatea căpeteniei lor. În mulțimea de oameni, liderul este adesea doar un ghid, dar totuși rolul său este semnificativ. Voința lui reprezintă nucleul în jurul căruia opiniile se cristalizează și se unesc. El este primul element al organizării unei mulțimi eterogene și pregătește în ea formarea sectelor. Până când aceasta va veni, el o controlează, pentru că mulțimea este o cireadă servilă care nu poate exista fără stăpân. Potrivit gânditorului francez, toți **liderii pot fi împărțiți în două categorii**. Într-un grup el include **oameni energici**, cu putere, dar care apar doar pentru o scurtă*

perioadă de timp; în celălalt grup include lideri care se întâlnesc mult mai rar, care posedă voință, dar în același timp și **puternică**. Primii sunt curajoși, violenți, îndrăzneți; acestea sunt deosebit de potrivite pentru acțiuni bruște îndrăznețe, pentru a captiva masele, în ciuda pericolului și a transforma în eroi recruți de ieri. Astfel au fost, de exemplu, Ney și Murat în zilele primului Imperiu. În timpul nostru, așa a fost Garibaldi, care nu avea nici un talent special, dar foarte energic, care a fost capabil să stăpânească tot regatul Napoli, cu doar o mână de oameni, în timp ce regatul a avut la dispoziție o armată disciplinată pentru apărare.

Cea de-a doua categorie include lideri cu voință enormă. Dorința lor încăpățanată este o calitate personală infinit de rară și infinit de puternică, care îi obligă pe toți să se supună. Adesea ei nu-și dau seama ce se poate realiza prin voință persistentă și puternică, și totuși nimeni nu poate rezista acestei voințe - nici natura, nici zeii, nici oamenii.

G. Le Bon se referă negativ la lideri. Liderii obișnuiți nu aparțin numărului de gânditori - aceștia sunt oameni de acțiune. Ei nu posedă înțelegere, deoarece înțelegerea conduce, de obicei, la îndoieli și inacțiuni. Cel mai adesea, liderii sunt oameni dezechilibrați din punct de vedere mental, pe jumătate nebuni, la granița nebuniei. Oricât de absurdă ar fi ideea ce o apără, și scopul pe care ei îl aspiră, credințele lor nu pot fi zdruncinate de argumentele rațiunii. Disperarea și persecuția nu îi impresionează sau îi exacerbează chiar și mai mult. Interesul personal, familia - toate sunt sacrificate. Instinctul de autoconservare dispare într-o asemenea măsură încât singura recompensă pe care o caută este martiriul. Tensiunea propriei lor credințe dă cuvintelor o forță extraordinară de sugestie. Mulțimea este întotdeauna gata să asculte un om înzestrat cu o voință puternică și capabil să acționeze într-un mod impresionant. Oamenii din mulțime își pierd voința și se îndreaptă instinctiv către cel care la salvat. Adesea, liderii sunt oratori vicioși, urmărind doar interesele lor personale și acționând prin indulgența instinctelor scăzute ale mulțimii. Influența pe care ei o aplică poate fi foarte mare, dar este întotdeauna foarte efemeră. Marii fanatici care au dus sufletul mulțimii, Petru Pustinnik, Luther, Savonarola, liderii revoluțiilor, abia atunci i-au subordonat carisma lor, când ei înșiși au căzut sub farmecul unei idei celebre. Apoi au reușit să creeze în sufletul mulțimii acea forță formidabilă, care se numește credință și promovează transformarea omului în sclavul absolut al visului său.

Căpeteniile sau liderii se străduiesc să facă o persoană să creadă sincer într-o idee (religioasă, politică, socială, educațională), ca urmare a faptului influența lor crește semnificativ. G. Le Bon, în lucrarea **Psihologia mulțimii**, a subliniat că din toate forțele pe care le are omenirea, puterea credinței a fost întotdeauna cea mai puternică și nu este în zadar scris în Evanghelie că credința poate muta munții. A da o credință unei persoane este să-i mărești puterea de zece ori. Marile evenimente istorice au fost făcute de credincioși necunoscuți, a căror putere a fost în credința lor. Nu savanții și nu filozofii au creat mari religii, care au condus cu lumea și împărățiile vaste, care se răspândesc de la o emisferă la cealaltă!

Liderii mari, care nu sunt atât de mulți în istorie, și-au supus suporterii la o influență hipnotică intenționată. Iar în toate sferele vieții sociale, dacă o persoană nu se află într-o situație izolată, cade ușor sub influența unui lider. Majoritatea oamenilor, în special în masă, în afara specialității sale nu au aproape nici o viziune clară și mai mult sau mai puțin anumite concepte. Astfel de oameni nu sunt capabili să se controleze singuri, iar căpetenia le servește ca lider.

Rolul liderilor, în special în cazul agravării situației politice sau economice, crește continuu. Prin urmare, în opinia lui G. Le Bon, căpeteniile mulțimii înlătură din ce în ce mai mult puterea socială, care își pierde semnificația din cauza represiunilor/conflictelor. Tirania noilor stăpâni cucerește mulțimea și îi face să se supună încă mai mult, decât s-ar supune vreunui guvern. Dacă, ca urmare a unui accident, liderul dispare și nu este imediat înlocuit de altul, atunci mulțimea devine din nou o adunare simplă fără nici o legătură și stabilitate. În sufletul mulțimii, nu predomină dorința de libertate, ci din contra nevoia de subordonare; mulțimea este atât de dornică să se supună că se supune instinctiv celui care se declară că este stăpânul ei.

Cea mai importantă calitate a marelui lider este **carisma** lui. Charisma este un fel de dominație a unei idei sau a unui fel de lucruri asupra minții unui individ. Această dominare paralizază toate abilitățile critice ale individului și îi umple sufletul cu surpriză și reverență. Sentimentul evocat este inexplicabil, ca toate sentimentele, dar probabil aparține aceleiași ordini la care farmecul posedă un subiect magnetizat.

Charisma este cea mai puternică cauză a oricărei dominații; zii, regii și femeile nu puteau niciodată conduce fără ea. Aici mai adăug (autorul cărții) că, profesorul fără carismă nu poate influența, conduce, ferma, educa copiii.

G. Lebon a propus două tipologii ale liderilor. **Prima tipologie** are la bază următoarele criterii/motive:

- *timpul influenței* – lideri pe timp scurt, lideri energici (Garibaldi, Marat) și lideri capabili să influențeze îndelungat și puternic, durabil și rezistent la impact (fondatorii religiilor Hristos, Mohamed, etc.);
- *modalitatea de influență* - utilizarea declarației, repetarea și infecția (imitația);
- *farmecul/charisma* – dobândit(ă), asociat cu averea, numele, reputația etc.;
- *farmecul magic personal* (Buddha, Mohammed, Napoleon) și succesul personal determinat în afaceri și lupte.

Tipologia a doua propusă de G. Le Bon a căpătat o largă răspândire, care a fost expusă în lucrarea *Psihologia socialismului*. Aici el a sugerat câteva tipuri de predicatori ai religiei socialiste, *apostoli*, așa îi numește el, iar principalii factori care influențează răspândirea noilor învățături sunt *visele imposibile, cuvintele și formulele, declarațiile, repetițiile, farmecul și contagiosul*.

Socialismul poate, probabil, va triumfa pentru un timp scurt,- scrie gânditorul, - în principal din cauza predicatorilor săi. Numai ei, acești oameni convinși, au zelul necesar pentru crearea credinței - acestei puteri magice, care a transformat lumea în diferite momente ale ei. Ei cunosc arta convingerii, în același timp arta subtilă și cea simplă, legile cărora nu pot fi învățate din nici o carte. Ei știu că mulțimea urăște îndoielile, că ea înțelege numai sentimentele extreme: o declarație energetică sau aceeași negare, iubire fierbinte sau ură violentă. Ei știu/pot să exercite și să dezvolte aceste sentimente.

Apostolii, - remarcă G. Le Bon, - reprezintă întotdeauna o minte religioasă, obsedată de dorința de a-și răspândi credința; dar, în același timp, mai presus de toate, este/reprezintă mintea unui motiv simplu, complet inaccesibil. Logica lor este elementară. Legile și tot felul de explicații sunt complet inaccesibile înțelegerii sale. Se poate forma un concept foarte clar al opiniilor sale, întâlnită în fragmentele interesante dintr-o sută șaptezeci autobiografii ale socialiștilor militanți, publicate recent de un scriitor din mediul lor, Gamon. Printre ei se numără și oameni care mărturisesc doctrine extrem de diferite; astfel, **anarhismul nu este altceva decât o formă extremă a individualismului, potrivit căruia fiecare guvern trebuie să fie distrus, iar fiecare om trebuie să fie lăsat în voia sa, în timp ce colectivismul încurajează supunerea deplină a omului la stat.** Dar, în practică, această diferență, oricât de puțin observată de predicatori, dispare complet. Adepții diferitelor forme ale socialismului manifestă aceeași ură pentru ordinea socială, capital și burghezie și oferă aceleași mijloace pentru distrugerea lor. Cele mai pașnice secte ale socialismului caută doar confiscarea averii de la proprietarii lor; cele mai militante, cu excepția unui asemenea jaf, insistă și asupra exterminării celor învinși.

Primul tip de apostoli - *predicatori*, sunt convinși că ei conduc oameni la o viață nouă, o nouă credință; ei sunt *Mesia*, apostolii credințelor religioase, sociale, sau pur politice. Ei sunt *lideri carismatici* care posedă tocmai calitățile solicitate de mase. *Acești oameni convinși, - a scris G. Le Bon, - au zelul necesar creării credinței - această putere magică care a transformat lumea în momente diferite.* Astfel de lideri - așa cum erau, *un prototip al mulțimii*, ei poartă în sine toate proprietățile sale de bază. În studiu **Psihologia socialismului**, G. Le Bon a menționat: *Nu-i numaidecât să fie foarte mare numărul acestor apostoli pentru a îndeplini sarcinile lor. Trebuie să ne amintim că un număr mic de aderenți a fost suficient pentru a excita o astfel de mișcare mare, ca cruciadele – evenimente poate mai minunate decât impunerea oricărei religii, că milioane de oameni au fost aduse la punctul în care a aruncat toate pentru a aspira la Est, și au reînnoit această mișcare de mai multe ori, în ciuda celor mai mari nereușite și privațiuni severe.*

Astfel de oameni apar în mare parte din mediul minților dotate cu instinctul religios, caracterizat prin faptul că o persoană simte nevoia să se supună oricărei creaturi sau crez, și să se sacrifice pentru triumful obiectului de cult. Acești oameni sunt hipnotizați de credința lor. Ei sunt pregătiți pentru toate sacrificiile pentru răspândirea ei. Scopul vieții lor este de a transpune această credință în realitatea politică. *Apostolii* sunt într-un semi-delir (semi-nebunie), examinarea lor necesită cercetarea patologică a stării lor mentale, dar,

în ciuda acestui fapt, ei au jucat întotdeauna un rol imens în istorie. G. Le Bon a subliniat *naivitatea simplă* a acestor oameni. *Nimic nu le împiedică*, - scrie el. - *Pentru ei, nu este nimic mai ușor decât să reconstruiască societatea: este necesar să se răstoarne în mod revoluționar guvernul, să se ia avuția socială de la proprietari și toate să se furnizeze la dispoziția tuturor ... O societate în care a dispărut diferența dintre capitalist și lucrător nu are nevoie de un guvern.*

În comportamentul unor astfel de lideri, se evidențiază setea de distrugere: se pare că aproape în toate timpurile, a avut putere **legea generală a psihologiei**, conform căreia **nu poți fi apostol pentru nimic, fără a simți nevoia insistentă de a omori sau distruge ceva.**

Predicatorii sunt minți primitive și mistice, complet incapabile de raționament, absorbite într-un sentiment religios, care le-a înecat orice capacitate de gândire. Ei sunt într-adevăr foarte periculoși, și societatea, care nu vrea să fie distrusă de ei trebuie să-i îndepărteze cu sânguință de mediul înconjurător. Dar starea lor mentală este mult mai mult supusă conducerii unui psihiatru decât a unui criminalist, - a subliniat G. Le Bon.

Cel de-al doilea tip de apostoli sunt *fanatici aleatorii*. Aceștia sunt fanatici mai moderați ai unei idei, un fel de *monoideiști* în anumite situații. Ei au propriul *fad* (*punctișor*), propria lor *idee fixă*, dar nu apare mereu. Iată ce a scris G. Le Bon despre ei: *Permanent întâlnim oameni foarte deștepți, chiar remarcabili, care pierd capacitatea de a raționa când vine vorba de anumite probleme. În cazul implicării lor în politică sau religie se descoperă o neînțelegere și o intoleranță uimitoare. Aceștia sunt fanatici aleatorii, ale căror fanaticism devine periculos doar când este supărat. Ei discută cu moderare și claritate despre tot, cu excepția acelor aspecte care vin în contact cu pasiunea care i-a înghițit - singurul lor lider în aceste cazuri. Pe acest temei limitat, ei apar cu toată furia de persecuție caracteristică predicatorilor adevărați care găsesc în ei, în momente critice, asistenți plini de orbire și zel ardent. În timpuri obișnuite, în condiții normale, aceștia pot fi persoane destul de normale, dar dacă apar circumstanțele extreme corespunzătoare (generarea de masă, apariția apostolului etc.), în ei se trezește o esență fanatică latentă. Și atunci ei sunt cei mai credincioși și mai de încredere *ajutoare ale apostolilor*, complicii lor și cei mai apropiați ajutători, adesea conduși de mania de furie și persecuție.*

Al treilea tip de predicatori este **grupul degenerator**. *Ocupând, datorită defectelor sale fizice sau mentale ereditare, cele mai joase poziții, din care nu există nici o ieșire, ei devin dușmani naturali ai societății, la care nu pot să se adapteze datorită incapacității sale incurabile și bolii ereditare. Ei sunt apărătorii naturali ai doctrinei care le promet un viitor mai bun, parcă o renaștere. Aceste victime ale eredității ... completează în mod semnificativ rândurile predicatorilor. Particularitatea civilizațiilor noastre moderne constă, cu siguranță, în aceea că, acestea creează și, printr-o stranie ironie umană, susțin cu o miopie grijulie tot mai mult și mai mult rezerva crescândă a diferitor deșeuri sociale, sub greutatea cărora se produce colapsul, probabil, și însăși aceste civilizației* - a notat G. Le Bon. Acest tip are puțin fanaticism, nici un hobby pentru o idee și nici o statornicie a credinței. Aici totul este decis de resentimente față de viață și de interesul personal pentru schimbarea ei.

Al patrulea tip de lideri de masă sunt cei, care vin de obicei să înlocuiască *liderii* (*căpeteniile*) și care acaparează/prinde masa după ce fanaticii au format-o și au *încălzit-o* bine - **tirani obișnuiți** sau **dictatori**. Aceștia sunt liderii care pacifică și organizează masele, ridicând puterea și bucurându-se de roadele a ceea ce mulțimea a făcut deja pentru ei. Calitatea lor principală constă în faptul că ei sunt capabili să facă masele să iubească și să se teamă. *Fanaticii și tiranii din toate timpurile au găsit întotdeauna, fără dificultate, o mulțime, care este gata să moară în apărarea oricărei afaceri. Mulțimea nu și-a exprimat niciodată rezistență încăpățânată la orice tiranie - religioasă sau politică, tirania celor vii sau tirania morților. Pentru a lua în stăpânire mulțimea, este suficient să-i faci să te iubească sau să le provoci o teamă pentru/de tine. Acest lucru este mult mai probabil să fie atins de farmecul prestigiului decât de forță. În cazuri rare, izbucnirile scurte ale frenezii mulțimii și, mult mai des, ascultarea orbilor - sunt două trăsături caracteristice opuse, care nu ar trebui împărțite dacă vrei să înțelegi sufletul maselor. Manifestările furiei mulțimii sunt asemănătoare cu valurile zgomotoase care se ridică într-o furtună de pe suprafața oceanului, dar nu deranjează liniștea în profunzimea ei.*

Sociologul și filosoful rus **Nikolai Mihailovski** (1842 - 1904) în lucrările *Eroii și mulțimea*; *Scrisori științifice (la întrebarea de eroi și mulțimea)*; *Magia patologică*; *Mai multe despre eroi*; *Mai multe despre mulțime*, a sugerat teoria sa subiectivă a interrelațiilor *oamenilor mari, eroilor și mulțimilor*. Concepția lui este dedicată fenomenologiei schimbării comportamentului uman într-un grup mare neorganizat (mulțime), rolului oamenilor mari (eroilor) în procesul social complex. Bazele sociale și culturale ale apariției teoriei *eroilor și mulțimii* a devenit frustrante pentru intelectualii liberali-democratici din Rusia, datorită reformelor efectuate în țară, dezvoltării opoziției politice, presimțirii schimbării regimului și întregului mod de viață, datorită dezvoltării rapide a capitalismului, debutului *veacului masei* în locul epocii *poporului luminat*. În opera sa *Eroii și mulțimea*, autorul a fondat teza că, condițiile de viață din societatea modernă duc masele la o existență mizerabilă, interese înguste și unilateralitate de activitate spirituală. Conștiința scăzută și voința epuizată transformă masele în mulțime; liderul (eroul) îndeamnă mulțimea la fapte sau crime. Obiectivul principal al acestui studiu a fost identificarea trăsăturilor, parametrilor și caracteristicilor care permit unei persoane să devină *erou*, descrierea diferitelor tipuri de *mulțime* și activitățile lor, elucidarea naturii relației dintre erou și mulțime, condițiile de apariție a acestor relații.

Filozoful a susținut că **eroul** - este o „*persoană, care atrage prin exemplul său masa la bun sau rău, la nobil sau ticălos, în afacere rezonabilă sau inutilă. Noi numim o mulțime o masă capabilă să fie dusă de un exemplu, foarte nobil sau scăzut, sau indiferent de morală.*

N. Mihailovski susținea că eroul face ceea ce doresc oamenii, și a scos în evidență **calitățile personale pe care trebuie să le posede eroul**: *neobișnuită, vârstă, sex, capacitatea de a inspira și de a atrage după sene o mulțime, utilizarea activă a mecanismelor de influență a motivelor și imitarea.*

El acordă o atenție specială calităților personale pe care un erou trebuie să le dețină. Datorită lor, eroul este capabil să facă lucruri incredibile, inclusiv și schimbarea cursului istoriei. Printre **cele mai importante caracteristici ale eroilor**, gânditorul a numit:

- *puterea caracterului și a intelectului;*
- *singularitatea* - eroul nu ar trebui să fie observat în situații de zi cu zi, deoarece nu există nici un *profet în țara lui;*
- *vârsta* - eroul poate fi un tânăr;
- *sex* – eroul/liderul poate fi o femeie, ca Joan de Arc;
- *abilitatea de a inspira mulțimea și entuziasmul.* N. Mihailovski a subliniat în repetate rânduri că această calitate poate fi o abilitate practică, o artă. Ea e însoțită bine de agitatori, vorbitori, predicatori, profesori.

El a pus următoarele întrebări: *Ce fel de oameni formează mulțimea? Care este secretul dorinței lor irezistibile de imitare? Oare calitățile lor morale determină această aspirație sau caracteristicile mentale, sau alte caracteristici?*, la care a încercat să răspundă în lucrările sale, cu un număr mare de exemple interesante.

N. Mihailovski a reamintit că în condițiile vieții medievale, în sistemul său politic și civil, la nivel mental și moral, este posibil să se găsească motivele diferitelor mișcări medievale. Dar *existau încă unele motive necunoscute pentru noi, care au transformat oamenii în mașini și i-au forțat să repete tot ceea ce a fost făcut înaintea lor de un erou în sensul condiționat al cuvântului. Iar cititorul știe că un astfel de erou uneori poate fi într-adevăr un erou, culoarea și frumusețea omenirii și, uneori, pe jumătate inteligent sau șarlatan. În lucrarea lui Michelet, un contemporan al primei cruciade, spune: Cuvintele lui Solomon s-au împlinit: lăcustele nu au nici un lider, dar totul ieșea cu grație ... Aceste lăcuste nu avea lider; singurul lider, ghidul și tovarășul de luptă al fiecărui suflet credincios era Dumnezeu ... Unii nu au avut nici o dorință la început de a merge într-o campanie; ei au râs de cei care se grăbeau să-și vândă proprietatea și le-au prezis o călătorie tristă și o întoarcere chiar mai tristă. Iar într-o zi, înșelătorii înșiși, conduși de un impuls brusc, și-au dat proprietatea pentru bani și s-au alăturat celor pe care ei i-au ridiculizat. Aici, puterea imitației, care a dus pe mulți cruciați aproape în ciuda voinței și a conștiinței, este foarte caracteristică.*

Pentru a porni mulțimea, a duce oamenii după sine, *eroii* folosesc adesea dansuri, lucru care se face acum de liderii unor secte religioase. *Prima știre*, - scrie cercetătorul, - *este despre un dans violent sau*

despre dansul Sf. Witt care se referă la secolul al XI-lea, cel de-al doilea - la sec. al XVI-lea. Principala arenă a acestei epidemii a fost Rin Germania. În secolul al XV-lea în Italia a apărut și s-a răspândit rapid tarantizmul, același dans violent. Dansurile au jucat un rol semnificativ și în grupul vrăjitorilor. În cele din urmă, în secolul al XV-lea, în Franța există celebrul dans al morții, sau dansul makabru, situația din cimitir și umorul sumbru, ceea ce sugerează că dansul nu a fost de loc de bucurie.

N. Mikhailovski a remarcat, de asemenea, caracterul neobișnuit, dar necesar pentru lider - de a fi un hipnotizator care să conducă masele. Nu contează cine este eroul - un ticălos, un debil sau un geniu, principalul ca mulțimea să-l urmeze.

Gânditorul a mai scris că marea masă a poporului se află în așteptarea constantă a liderului. Liderii, eroii au apărut, iar mulțimea ia înconjurat cu onoare regală. Petr Pustânik era cu adevărat un semizeu pentru cei care îl urmau. Dacă el dorea, așa cum mulți mai înainte și după el doreau, atunci putea să se declare Mesia, regele noului Sion și așa mai departe, stăpânind, în general, titlul cel mai mândru și fantastic; să pună pe cap coroana și straile purpurii regale, ca și profetul Flandriei din secolul al XII-lea Tanhelin; să se declare egal lui Dumnezeu, precum Aeon de Stella și alții asemănători.

N. Mikhailovsky a diferențiat conceptele *erou* și *om mare*. *Ce este însuși un om mare?* - întreabă gânditorul. - *Semizeu, dintr-un punct de vedere, el poate fi degetul mic al piciorului stâng - pe de altă parte. Acest lucru este evident, deoarece cerințele care pot fi prezentate unui mare om de către mine, de Dvs., de al cincilea, de al zecelea, sunt extrem de diverse. Așa a fost și în istorie, un om mare pentru unii a fost lipsit de valoare totală (complet nesemnificativă) în ochii altora. Fără îndoială, fiecare persoană care gândește poate și trebuie să dezvolte un punct de vedere propriu pentru evaluarea oamenilor mari, în sensul unei cantități mai mari sau mai mici a binelui, care au contribuit la trezoreria omenirii.*

Potrivit lui N. Mikhailovski, oamenii mari din cer nu cad pe pământ. *Ei cresc din pământ spre cer. Pe ei îi creează același mediu care avansează și mulțimea, doar numai prin concentrarea și încorporarea în ei a forțelor, sentimentelor, instinctelor, gândurilor, dorințelor care se rătăcesc în mulțime.*

*Eroul, în opinia sa, poate fi o mare personalitate (omul mare) doar atunci când acțiunile sale sunt evaluate pozitiv din punctul de vedere al idealului social. Aceste acțiuni trebuie să corespundă valorilor epocii, astfel încât eroul să fie recunoscut ca o personalitate mare. Se întâmplă, - sublinia N. Mikhailovski, - că omul mare prin partea lui nemuritoare, cu ideea sa trăiește secole, iar secolele afectează mulțimea, ademenind-o după sine (el). Dar se întâmplă, de asemenea, că omul mare va pâlpâi ca o stea care se încadrează, doar pentru un moment devine un idol și ideal al mulțimii, și apoi, atunci când va trece minuta de excitare, el se va îneca în rândurile masei întunecate. Comandantul necunoscut al companiei se aruncă în minutul de excitare asupra bateriei inamice și trage prin exemplul său soldați timizi, apoi din nou, devine o persoană prețioasă careia nu costă nici un ban. În același timp, - N. Mikhailovski a remarcat în **Scrisorile științifice (la întrebarea eroilor și mulțimii)**, - cauzele, foarte des forțează oamenii puternici să dispară fără urmă, în adâncurile întunecate ale mării vieții, se închide în caracterul structurii sociale ale acestei țări. Când spun că minunile artei grecești antice se datorează în mare măsură sclaviei, atunci aceasta este într-adevăr așa. Sclavii au eliberat poezii și artiștii din munca grea și obositoare. Strălucirea literaturii ruse din anii '40 ai secolului al XIX-lea este condiționată de iobăgie, care a făcut liberi scriitorii ruși (ca Taras Șevcenko).*

O contribuție semnificativă la teoria leadershipului a fost făcută de sociologul german **Max Weber**. El a pus la baza tipologiei autoritatea persoanelor care exercită puterea, propunând concepția tipurilor abstract-ideale, care reprezintă o simplificare imaginar-schematică a realității socio-culturale. Această tipizare ideală a permis să ordoneze materialul empiric acumulat de diferiți cercetători și să se folosească pentru determinarea cauzelor și caracterului formării tipurilor culturale reali în comparație cu tipurile ideale. M. Weber evidențiază tipul *pure* de dominare: tipul condiționat de interesele *raționale* a celor ce se supun și ale celor care domină; tipul bazat pe *tradiții*; tipul legat de *percepția evolutivă* a puterii. **Tipului rațional** corespunde tipului de cultură în statul bazat pe drept, dar nu pe autorități. **Tipul tradițional** se bazează pe sfințenia obiceiurilor și tradițiilor existente. Al treilea tip are la bază **charisma**. Având ca bază această

concepție el înțelege prin **leadership** capacitatea de a da ordine și de a asculta și astfel a distins următoarele **3 tipuri de leadership**:

- *leadershipul tradițional*, care se bazează pe credința în inviolabilitatea tradițiilor. Autoritatea liderului tradițional se bazează pe obiceiuri pe termen lung. O persoană are dreptul la leadership în virtutea originii sale, aparținând elitei. Calitățile personale în acest caz nu contează;

- *leadershipul rațional-legal sau birocratic*, care se bazează pe credința în legitimitatea ordinii existente. El apare atunci când persoana devine lider datorită unor calități speciale de personalitate, ci prin proceduri birocratice legale. În acest caz, liderul nu apare ca individ, de la care vine puterea, ci ca dirijor/conducător al unei anumite voințe, raționale din punctul de vedere al exercitării funcțiilor de putere;

- *leadershipul charismatic* se bazează pe credința în calitățile supranaturale ale liderului, care are putere magică în ochii urmașilor. Leadershipul charismatic apare în situații critice. Odată cu stabilizarea sistemului social, acesta se transformă într-un leadership tradițional sau birocratic.

M. Weber considera că deși are loc reducerea conștientă a construcțiilor mintale, care formează tipurile ideale, ele reprezintă în sine abstracții științifice importante, ce dau posibilitate de a studia mulțimea pe bază cantitativă. Tipul ideal este o construcție teoretică obținută în rezultatul tratării logice a fenomenelor care se întâlnesc în diferite epoci istorice ale umanității.

Ideea leadershipului la M. Weber și-a găsit o dezvoltare ulterioară în lucrarea *Parlamentul și guvernul în noua Germanie. Pentru critica politică a funcționari și a vieții de partid (mai 1918)*. În ea, el recurge la cuvântul englez *leader* pentru a trata un fenomen nou. Parlamentul, credea el, este locul în care liderii sunt selectați - aici sunt promovați ca lideri, dar pot fi și lipsiți de funcții în stat dacă pierd calitățile de conducere. În lupta parlamentară *reșesc oameni care sunt înzestrați cu un puternic instinct de putere politică și cu cele mai pronunțate calități de leadership, anume aceștia au șansa de a ocupa funcții de conducere. Pentru existența partidelor din țară și a tuturor nenumăratelor idei și, în parte, a intereselor materiale asociate cu ele, se cere cu insistență ca susținătorul puterii să fie o persoană cu calități de leadership. În consecință, atunci și numai atunci stimularea temperamentelor politice și a talentelor politice trebuie să treacă prin selectarea acestei lupte competitive.*

În acest studiu, Weber a acordat o atenție deosebită calităților personale atât ale birocratilor, cât și ale liderilor politici. Independența în procesul de luare a deciziilor, abilitățile organizaționale bazate pe propriile idei sunt așteptate de la primul și de la al doilea. Dar, în cazul în care instanța superioară insistă asupra dispoziției sale, a subliniat M. Weber, atunci nu este doar datoria, dar, de asemenea, și onoarea prescrie funcționarului subordonat să-și îndeplinească dispoziția, ca și în cazul în care respectă convingerile sale cele mai intime, și, astfel, arată că simțul datoriei prevalează la el peste voința de sine. În acest caz, nu contează dacă autoritatea superioară primește mandatul său imperativ din partea anumitor *autorități, corporații sau adunări*. Deci aceasta e în spiritul de cancelarie/conducere. Dar liderul politic care va acționa în acest fel va merita dispreț. De multe ori, el concludă compromisuri, ceea ce înseamnă sacrificii mai puțin importante din motive mai importante. Dacă liderul politic nu este capabil să-i spună stăpânului său (fie monarh sau demou), sau eu voi executa această declarație, sau mă voi retrage, atunci el nu este lider, dar un sticker care nu face doi bani (Kleber), așa cum îi numea pe acest tip de oameni Bismarck. *Asupra partidelor* (care înseamnă, de fapt, *nu lupta pentru propria putere*) *ar trebui să fie un funcționar oficial. Lupta pentru propria lor putere și această putere care decurge din responsabilitatea personală are un element vital ca și politica și antreprenoriatul.*

Astfel, în concluzie putem constata că, Max Weber pentru prima dată a efectuat o analiză riguroasă a fenomenului leadership și izolarea acestuia într-o teorie de sine stătătoare. Această teorie a reușit să răspundă cerințelor epistemologice, datorită aplicabilității largi asupra unor **tipuri** foarte diferite **de lideri**: *eroi mitici, profeți, tirani, salvatori, eroi ai democrației sau revoluționari* (Conger, 1998). Teoria weberiană nu s-a oprit doar la o modelare pur teoretică a conceptului, ci s-a extins asupra tipurilor concrete de leadership charismatic ale istoriei contemporane. Mai mult, Weber considera charisma elementul principal al combustiei revoluționare, iar inovația, schimbarea, o definește ca *produsul relațiilor și reprezentărilor*

izvorâte din prezența și acțiunile unui lider charismatic, intuind rolul pe care imaginarul colectiv îl are în realitatea evoluției sociale.

Leadershipul și-a găsit reflecție în teoria marxistă. **Marxismul** a propus un model fundamental nou al relației dintre lideri și mase. Spre deosebire de teoriile care privesc liderii ca locomotive ale istoriei, care o mișcă înainte, marxismul a limitat activitatea și independența relativă a liderilor (subiecților politici) la interesele clasei și necesitatea istorică. Lupta de clasă este forța motrice a dezvoltării sociale, iar liderul este doar un exponent conștient al voinței masei și a clasei politice. Semnificația liderului este în ultimă instanță determinată de măsura în care activitatea este în concordanță cu tendințele progresului social. Un lider poate influența în mod semnificativ cursul evenimentelor, poate accelera sau încetini implementarea proceselor sociale, dar nu este în măsură să schimbe cursul istoriei în nici un caz. În cazul în care în acest anumit loc la momentul dat nu exista un individ concret, atunci o altă persoană o va înlocui cu siguranță, dar istoria nu se va schimba. Karl Marx și Friedrich Engels au remarcat o anumită posibilitate de distanțare relativă a liderilor politici din clasa pe care o reprezintă și au avertizat muncitorii cu privire la importanța protejării sale de birocrați.

Cercetători marxști se sprijină pe teoria lui V. Lenin a relațiilor maselor populare – claselor – liderilor politici. Liderii politici apar în procesul luptei de clasă. Fiecărei etape a dezvoltării sociale și fiecărei clase sunt caracteristice metodele sale de formare, educație și numire a liderilor, organizare a leadershipului. Mișcarea comunistă pe parcursul dezvoltării sale a elaborat principiul democratismului centralizat, care a servit ca fundament al educației, selectării și numirii conducătorilor.

Un aport anumit la problema abordată l-a adus filosoful rus **Georgiy Valentinovich Plehanov**. În articolul intitulat *Rolul personalității în istorie*, a criticat aspru opinia că *o persoană poate fi o forță socială mare*. El a scris că toți subiecțiștii atribuie întotdeauna un rol foarte important individului în istorie. A existat momente în care se acorda mai multă simpatie din partea tinerilor, care tindeau spre muncă nobilă pentru binele comun, și, prin urmare, în mod natural înclinați să aprecieze importanța inițiativei individuale. Dar, de fapt, niciodată subiecțiștii n-au fost în stare nu numai pentru a rezolva, dar chiar și să pună/ridice corect problema rolului personalității în istorie. Ei au contrastat activitățile de *gândire critică a persoanei fizice* afectate de legile mișcării social-istorice, și astfel au creat, așa numita noua teorie a factorilor: indivizii cu gândire critică au fost un factor al mișcării, iar celălalt factor a servit legile sale proprii. Ca rezultat, s-a întâmplat un lucru complet incongruent, care ar putea fi satisfăcător atât timp cât atenția se axa/concentra asupra *personalităților active*, pe aspectele practice ale zilei, și de aceea n-au avut timp să se ocupe (angajeze în) de întrebările filozofice. Dar, din moment ce calmul care a urmat în anii 1880 a dat un timp liber involuntar reflecției filozofice celor care au fost capabili să gândească, doctrina subiecțiștilor a început să se spargă pe toate cusăturile și chiar să se dezintegreze complet, ca celebrul pardesiu a lui Akaky Akakiyevich. Nici o cârpeală n-a corectat nimic, iar oamenii gânditori, unul după altul, au început să renunțe la subiecțișm, atât la doctrină în mod clar, cât și la modul ei complet inacceptabil/ insolubil.

G.V. Plehanov a remarcat rolul și importanța condițiilor obiective pentru dezvoltarea istoriei. El citează istoricul francez Monod: *Istoricii sunt deprinși să atragă o atenție excepțională manifestărilor strălucitoare, zgomotoase și efemere ale activității umane, asupra evenimentelor mari și oamenilor mari, în loc să ilustreze mișcările mari și lente ale condițiilor economice și ale instituțiilor sociale, care alcătuiesc o parte cu adevărat interesantă și durabilă a dezvoltării umane - acea parte, care într-o anumită măsură, pot fi reduse la legi și supuse într-o anumită măsură, unei analize precise. Într-adevăr, evenimentele și personalitățile sunt importante tocmai ca semne și simboluri ale diferitelor momente ale acestei dezvoltări. Majoritatea evenimentelor care sunt numite istorice, se referă la prezenta istorie, așa cum valurile adânci și mișcările constante ale fluxurilor și refluxurilor care au loc pe suprafața mării, și pentru un moment stralucească ca lumina de foc, și apoi se rupe/distrug pe malul nisipos, nelăsând nimic în urmă.*

G. V. Plehanov a susținut că Revoluția franceză a demonstrat că cursul evenimentelor istorice în nici un caz nu este determinat numai de acțiunile conștiente ale oamenilor. Deja singurul fapt trebuia să orienteze la gândul că, aceste evenimente au fost cauzate de influența unor necesități ascunse, care acționează

asemănător forțelor stihinice/elementare ale naturii, orbește, dar în conformitate cu legile imuabile binecunoscute.

Caracterul general al epocii pentru omul mare este *necesitatea empirică dată*. Cu toate acestea, calitățile personale ale liderilor, desigur, joacă un rol important în acest caz, atunci când liderul cunoaște orientarea obiectivă a evenimentelor și este capabil într-o anumită măsură să le afecteze.

Istoria, în opinia lui G. V. Plehanov, determină caracteristicile individuale ale evenimentelor istorice, unde elementul de noroc joacă întotdeauna un rol important în cursul acestor evenimente, a căror direcție este în cele din urmă determinate de cauze generale. El a susținut unele idei ale lui T. Carlyle, numindu-i pe liderii politici *începători*. *Omul mare este începătorul, pentru că el vede mai departe decât alții și vrea mai mult decât alții. El rezolvă problemele științifice apărute anterior în dezvoltarea mentală a societății, el arată noile nevoi sociale, create de dezvoltarea anterioară a relațiilor sociale, el ia inițiativa de a satisface aceste nevoi. El e un erou. Nu în acel sens erou că, el ar putea opri sau modifica cursul natural al lucrurilor, ci prin aceea că, activitățile sale sunt expresia conștientă și liberă a acestui curs necesar și de stare inconștientă. În această constă toată semnificația lui, în această constă toată puterea lui. Dar aceasta are o semnificație colosală; este o putere grozavă.*

Care este cursul natural al evenimentelor? Bismarck a spus că nu putem face istorie, dar ar trebui să așteptăm până ea devine. Dar cine face istoria? Ea se face de persoana publică, care este unicul său factor. O persoană publică creează propriile sale relații publice. Dar dacă el creează în momentul dat anume acele, și nu alte relații, atunci acest lucru se întâmplă, desigur, nu fără un motiv; acest lucru este determinat de starea forțelor de producție. Nici un om mare nu poate impune societății astfel de relații, care deja nu mai corespund cu starea acestor forțe sau nu sunt încă în concordanță cu el. În acest sens, el nu poate face istorie, iar în acest caz el ar rearanja în mod greșit ceasul său: nu va accelera curgerea timpului și nu-l va întoarce.

G. V. Plehanov a subliniat că *talente sunt peste tot și întotdeauna, acolo unde și când există condiții sociale favorabile dezvoltării lor. Aceasta înseamnă că orice talent care s-a manifestat în realitate, adică devenind o forță socială, este rodul relațiilor sociale. Dar dacă este așa, este de înțeles de ce oamenii talentați pot schimba, după cum am spus, numai fizionomia individuală și nu direcția generală a evenimentelor; ei înșiși există numai datorită acestei direcții; dacă ea n-ar fi, atunci ei nu ar fi trecut niciodată pragul, care separă posibilitatea de realitate.*

Clasicii marxismului, **Vladimir Lenin** și **Iosif Stalin** a dezvoltat mai departe *conceptul interacțiunii liderilor politici și a masei populare. Masele, - a scris V. Lenin în cartea sa **Boala infantilă de „stânga“ în comunism**, - se împart în clase; clasele sunt de obicei conduse de partidele politice; partidele politice, de regulă, sunt guvernate de grupuri mai mult sau mai puțin stabile, compuse din membri cu cea mai mare autoritate, influente și cu experiență, persoane alese pentru pozițiile cele mai responsabile, numite lideri. Lenin a subliniat în repetate rânduri că, nici o singură clasă politică din istorie nu ar fi obținut dominația dacă nu ar fi prezentată de lideri capabili să organizeze și să conducă o mișcare politică. Liderul proletariatului explică în mod constant că pentru organizarea a milioane de oameni, liderul are o valoare extrem de mare, iar pentru a transforma Rusia, avem nevoie de lideri revoluționari cu spiritul eroic, care stăpânesc teoria marxistă, tribunele populare, pregătite pentru marile realizări revoluționare. Este oare partidul a muncitorilor, depinde nu numai de faptul dacă este alcătuit din muncitori, dar și de conducătorul lui. În același timp, V. I. Lenin a negat categoric posibilitatea dictaturii partidului sau liderilor.*

Unul dintre primii care au interpretat din punct de vedere psihologic natura leadershipului a fost binecunoscutul psiholog austriac **Sigmund Freud**. El a încercat să analizeze leadershipul ca cel mai complicat mecanism al interacțiunii psihologice a oamenilor, să investigheze motivele comportamentului persoanei în diverse situații. S. Freud a fost convins că civilizația este o sublimare a conducerii umane, în special a subconștientului și mai ales a sexului. Masele au nevoie de autoritate, asemănător cu autoritatea tatei în familie.

Învățăturile lui S. Freud sunt bazate pe două doctrine: inconștientul sta la baza tuturor fenomenelor psihicului uman (alunecări de rezervare, erorile de memorie care sunt recunoscute); inconștientul este primar în fața conștiinței.

Orice fenomen psihic, în opinia savantului, are ca bază o anumită cauză. Comportamentul uman este dependent în mare măsură de procesele inconștiente și este definit prin două forțe motrice: *instinctul vieții sexuale* (Eros) și *instinctul de agresiune, distrugere, moarte* (Thanatos). Viața psihică a individului este câmpul de luptă dintre cele trei instanțe principale: *este* (id) - o sursă de dorințe sexuale și agresive, cerând satisfacție imediată, *Eu* (ego) - se pune accent pe lumea exterioară reală și determinarea modalității rezonabile pentru a satisface aceste dorințe și *Supra-Eu* (superego) - principii morale, de fapt conștiința omului. S. Freud a propus ca toți oamenii să se împartă în tipuri, subliniind *tipul erotic* - persoanele la care domină nevoile instinctuale; *tipul narcisist* - persoanele la care Eu-l este central și *tipul compulsiv* - persoanele la care Super-Eul controlează personalitatea.

Instinctele umane sunt predominant o atracție inconștientă de natură sexuală (libidou). *Libido*, - scria S. Freud în studiul *Mass-psihologia și analiza Eu-lui uman*, - este o expresie luată din învățăturile afectivității. Noi numim acest termen energia unor astfel de acționări care se ocupă de tot ceea ce se poate îmbrățișa cu cuvântul *iubire*. Această energie este considerată ca o valoare cantitativă, deși în prezent nu poate fi măsurată. Nucleul conceptului, numit *iubire*, este ceea ce se numește în general, *iubire*, și ceea ce cântă poezii, adică *iubirea sexuală*, care are scopul de a face conexiunii sexuale. Dar noi nu separăm de acest concept tot ceea ce este implicat în cuvântul *iubire*: pe de o parte, *iubirea de sine*, pe de altă parte - *iubirea părinților și copiilor, prietenie și bunăvoința universală și devotamentul față de obiecte concrete și idei abstracte*.

Libidoul din copilărie, în contextul vieții de familie, determină resursele motivaționale ale individului. Potrivit lui S. Freud, acest fenomen este suprimat în mod constant de mediu *socio-cultural*, ca rezultat al socializării, acceptării normelor de moralitate. Impulsul, generat de instincte, se blochează pentru a intra în conștiință, dar încărcătura de *energie psihică* nu poate fi eliminată. El caută soluții pentru punerea sa în aplicare, ceea ce duce la nevroze. Neurastenia apărută poate servi ca o condiție prealabilă prin care individul începe să caute modalități de autoconfirmare și să depună eforturi pentru a deveni lider într-o varietate de domenii, cu excepția, desigur, celui sexual, și se caracterizează printr-un comportament extrem de nervos, cădere psihică, dorința de a umili pe alții în numele înțelegerii greșite a propriei *înălțări*. Astfel de nevrotici, maniaci și paranoici, potrivit lui S. Freud, au fost multe personalități mari, lideri politici, genii reali. Dintre instinctele lor, dorința de a domina asupra altora a predominat. Libidoul sexual suprimat formează o tensiune psihologică, care este compensată de o sete de putere, de deținerea puterii, care permite de a scăpa de diferite complexe.

Problema impulsurilor sexuale a avut, în conformitate cu S. Freud, o importanță crucială nu doar pentru dezvoltarea umană individuală, dar, de asemenea, în procesul istoric. În acest context, el a examinat apariția statului, religiei, moralei, normelor etice. El este de acord cu Charles Darwin că, forma primitivă a societății umane a fost o hoardă asupra căreia a guvernat nelimitat bărbatul puternic. Soarta acestei hoarde a lăsat urme de neșters în istoria omenirii. Dezvoltarea totemismului, care a acoperit începuturile religiei, moralității și dezmembrării sociale este legată de uciderea violentă a căpeteniei/liderului și transformarea hoardei paterne într-o comunitate frățească. Masele umane ne arată din nou, o imagine familiară a autocratului autoritar într-o mulțime de colegi care sunt egali între ei. Psihologia acestei mase corespunde regresiei cu o activitate mentală primitivă, care ar putea fi atribuită doar hoardei primitive.

Conducătorul acestei hoarde era un tată primitiv, care era iubit și temut în același timp. Căpetenia, potrivit lui S. Freud, înlocuiește masa tatălui său. Pierderea lui făcea ca masele să intre în panică. Liderul poate fi înlocuit de o idee abstractă în care se exprimă dorința masei. O masă care are un lider este mai *originală* și mai perfectă decât o masă care nu îl are. Masa imită liderul prin mecanismul de identificare sau asemănare.

Freud era convins că *numai influența personalităților excepționale, pe care le-a recunoscut masa ca lideri, o poate face să se transforme în muncă utilă... Dar ei se confruntă cu un pericol, tema de a se*

supune masei, decât masa să se supună lor; prin urmare, pare necesar ca astfel de oameni să fie independenți față de mase.

Potrivit lui S. Freud, orice societate se dezvoltă sub influența determinantă a marilor lideri. Freud, în spiritul lui G. Le Bon, prezintă liderul ca un hipnotizator, acționând asupra adeptilor. El a susținut că hipnotizatorul are o putere misterioasă, care lipsește subiectul de propria voință, sau ceea ce este același lucru, subiectul crede că hipnotizatorul are o asemenea putere. Această forță misterioasă - în public, este adesea menționată ca magnetism - trebuie să fie forța care a fost la popoarele primitive sursă de tabu, adică, puterea care se emană de la liderii, datorită căreia este periculos să se apropie.

Psihologul era convins că masele aveau nevoie de autoritatea unui lider similar cu cel al tatălui familiei. *Marea majoritate a oamenilor simt o nevoie arzătoare pentru o autoritate căreia ei ar putea să se închina, care domnește peste ei, și, uneori, să fie maltratați. Din psihologie cunoaștem de unde provine această nevoie a masei. Ea vine doar din dorința de tată, care locuiește în fiecare dintre noi din copilărie ... toate trăsăturile pe care le atribuim unei personalități mari sunt caracteristici asemenea tatălui, iar în această asemănare cu tata și este până acuma acea esență a personalității mari.*

Calitățile liderului, conform lui S. Freud, sunt următoarele:

- El nu iubește pe nimeni altul decât pe el însuși (cu excepția celor care îi servesc nevoile); iar iubirea sa pentru sine este adusă la admirație narcisistă;
- este încrezător și auto-suficient;
- are o putere mare;
- are libertatea plăcerii sexuale;
- sexualitatea suprimată este sublimată în urmărirea puterii, spre leadership;
- dorința de putere este o formă de nevroză;
- dorința de putere este o manifestare a masculinității și activismului, precum și dorința de a se supune masochist - feminitatea și pasivitatea.

Teoria lui S. Freud în genere, în special de leadership, a fost dezvoltată și completată de un alt reprezentant bine cunoscut al școlii psihanalizei - psihologul elvețian, autor al doctrinei *inconștiința colectivă*, fondatorul psihologiei analitice **Carl Gustav Jung**. Conceptul psihanalitic al lui Carl Jung în mai multe moduri contravine freudianismului. Potrivit lui Jung, S. Freud a primitivat motivația comportamentului uman. C. Jung era convins că comportamentul liderilor este determinat nu numai de dorințele sale, dar și de obiectivele sistemului, produs de experiența sa, de întreaga viață proprie.

Jung a introdus conceptul tipurilor de *personalități psihologice (arhetipuri* - caracteristici înnăscute de înțelegere mentală a obiectului), cât și *extraversiunea* (se concentrează pe lumea exterioară, reală) și *introversiunea* (orientarea spre spiritual, pacea interioară), iar dominația unei anumite componente depinde de certitudine și predictibilitatea situației. Psihicul fiecărei ființe umane este înzestrată cu extraversiune și introversiune, dar preponderența unuia sau altele determină tipul de gândire a personalității.

Problema leadershipului sub aspectul stilului psihologic a fost dezvoltată de către adepții lui Freud : Carl Gustav Jung, Erich Fromm, Theodor Adorno, Alfred Adler, Otto Rank, Serge Moscovici, Paul Federn, Isidor Zadger, Max Eitingon, Karl Abraham, Abraham Brill, Ernest Dzhons, Edward Glover, Sandor Ferenczi.

Pentru Carl Jung liderul este o persoană, care este dusă de *vocea* subconștientului.

Erich Fromm considera calitatea sistemică a oricărui lider dorință puternică de a-și satisface propriile înclinații sadice-masochiste.

Theodor Adorno a numit personalitate dominantă rebelul și psihopatul, care își sublimează în mod activ complexul Oedip.

S. Moscovici înțelegea prin lideri carismatici, pe cei cu care se admira în mod constant și care în cele din urmă se dovedește a fi persoane cu abateri semnificative în comportament.

În interpretarea elevului și prietenului lui S. Freud **Hans Sachs** viața socială în general a căpătat forme dobândite de patologie de masă.

Mai târziu, teoreticienii leadershipului Garold Lassuel, Erik Erikson, Daniel Rancourt-Laferrier, Gordon Allport, Genri Myurrey, de asemenea, au utilizat în mod constant în cercetările lor conceptul lui S. Freud. **I. Nikkerbokker** reproduce aproape literal interpretarea freudiană a leadershipului: *Fiecare dintre noi a avut un tată, figură, care a posedat prestigiu, înzestrat cu calități magice. Mulți dintre noi am găsit siguranță în această figură. Și dacă continuăm să avem nevoie de securitate, poate, purtăm cu noi din copilărie caracterul tatălui său, a liderului.*

Abordarea freudiană de a explica natura leadershipului nu dă un răspuns clar și lipsit de ambiguitate la întrebarea principală, *de ce adesea liderii societății nu sunt cei mai buni.* Cercetarea psihanalitică a acestei probleme continuă până în prezent.

Deci din cele menționate anterior, se vede că preocupările savanților legate de explicarea și înțelegerea fenomenului de leadership au apărut la începutul secolului al XX-lea. Primele abordări ale fenomenului de conducere s-au concentrat asupra caracteristicilor personale ale unor conducători de succes (studiile realizate de L.M. Terman, 1904). Ele au continuat cu evidențierea acțiunilor și funcțiilor îndeplinite de un conducător. În prima jumătate a secolului XX se considera că **pot fi lideri autentici doar persoanele care s-au născut cu astfel de aptitudini.** În această perioadă leadershipul era asociat marilor personalități, aducând-se în acest sens exemple relevante. Concluzia pragmatică era suficient de descurajatoare: *dacă nu te naști cu talentul de leadership, nu ai nici o șansă să devii lider* (Th. Carlyle, C. Handy, R. M. Stogdill).

Începând cu anii '50 ai secolului XX, concepțiile teoretice și abordările pragmatice în această privință s-au schimbat considerabil. J. E. Moser a realizat o trecere în revistă a teoriilor legate de leadership (J. Moser, 2001) și a arătat cum, **de la studiile axate pe trăsăturile individuale, s-a ajuns la cercetările bazate pe relația dintre stilurile de leadership și productivitate sau moralitate,** care de asemenea s-au dovedit a avea anumite limite. De aici s-a ajuns la *teoria dinamicii grupului, la relația dintre subordonați și lider, apoi la importanța eficienței contextuale a liderului,* pentru a se opri, în final, *la studiile legate de abilitățile transformazionale ale conducătorului.* Fenomenul de conducere este privit ca un proces complex de dinamică de grup, ceea ce presupune integrarea relațiilor care se stabilesc între conducător și cei conduși și a modului în care evoluează aceste relații. Astfel, **astăzi este promovată și susținută ideea că, deși leadershipul presupune anumite calități native, printr-o pregătire adecvată se poate asigura realizarea unui leadership competent.** Respectiv, **concluzia practică** este sensibil mai optimistă și încurajatoare: *printr-o pregătire adecvată, orice persoană care posedă un minimum de calități poate să ajungă în situația de a exercita un leadership de succes.* Concludente pe acest plan sunt afirmațiile profesorului W. Bennis, președintele Institutului de Leadership din California de Sud, unul dintre cei mai mari specialiști din lume în probleme de leadership, care în lucrarea sa "On Becoming a Leader" afirmă: **"liderii se fac, nu se nasc"**.

Arta conducerii se definește prin procesul complex de leadership, care se referă la participarea obținută prin mijloace neocercitative, având ca finalitate îndeplinirea obiectivelor. În esență, **leadershipul este procesul prin care se exercită influență în sensul de capacitate de a-i convinge pe alți oameni să te urmeze** (leadership = leader + followers / cei care-l urmează).

Termenul de leadership era folosit, în teoriile sociologice ale grupurilor mici, mai ales pentru definirea conducerii informale: liderul unui grup informal apare, în mod spontan și natural, din dinamica grupului, el nefiind numit, ci ales. De aceea, având în vedere că **managerii sunt conducători formali, numiți ai organizației,** nu s-a considerat că această parte informală a conducerii ar avea prea mare importanță. Totuși, încă din anii '60 ai secolului XX, au existat autori care susțineau *necesitatea pregătirii managerului și ca lider informal.* Această necesitate a devenit evidentă de abia în anii '80 și '90 și mai ales în ultimul deceniu – numit, reamintim, al *resurselor umane* – când accentul strategic în definirea conducătorului s-a schimbat, trecând de la management la leadership.

Actualmente problema leadershipului se cercetează din perspectivă empirică a grupurilor mici, în care se evidențiază aspectele psihologice social-psihologice. Studiul leadershipului e direcționat asupra elaborării metodelor eficiente ale leadershipului și selectării liderilor. Sunt elaborate metodologii și teste psihometrice și sociometrice (K. Levin, J. Moreno, H. Jennings, K. Fiedler – SUA), aplicarea cărora în

grupele mici dau rezultate cunoscute. Adesea rezultatele cercetărilor leadershipului în grupele mici se răspândesc asupra întregii societăți.

În ultimele decenii sunt încărcate de interesul deosebit față de tema leadership-ului, în special datorită unei percepții catastrofiste asupra secolului XX marcat de leadership-ul deviant al unor personalități ca Hitler, Stalin și Mussolini, Moao Dthe Dun al celui considerat învingător, specific lui Roosevelt ori Churchill ori al celui controversat, practicat de De Gaulle. Toate acestea demonstrează faptul că fenomenele istorice cele mai profunde au devenit importante sub forma unui leadership eficace și în virtutea relațiilor pe care acesta era în măsură să îl producă (Cavalli, 1996), iar termenul eficace este unul dezbrăcat de veșmântul moral, care are o semnificație doar asupra gradului de îndeplinire a scopurilor propuse de lider.

1.1.5. Liderii - Domnitori ai Principatului Moldova

Apariția statelor medievale românești a încununat un progres îndelungat de redobândire de către urmași a ceea ce a aparținut vechilor daci. Aceasta s-a datorat și faptului că au apărut voievozi cu calități de lider, care au devenit domnitori.

Statele românești au apărut în secolul al XIV-lea în rezultatul unirii unor voievodate răzlețe ca urmare a primului descălicat al voievodului maramureșan Dragoș (sas) și al celui de-al doilea descălecat al lui Bogdan I (fondatorul primei dinastii a Mușatinilor) care a obținut independența Moldovei față de Coroana maghiară. Urmășii voievodului Bogdan I, Petru Mușat și Roman I, au consolidat țara instituțional, economic și au extins-o până la mare (Roman I).

Pe perioadă de existență a principatelor Moldova și Țara Românească, la tron s-au perindat foarte mulți domnitori, care întruchipau liderii românilor din acele timpuri. În continuare vom trece în revistă doar câțiva domnitori, care s-au manifestat ca lideri al Principatului Moldovei.

Domnitorul **Alexandru cel Bun** (1400 – 1432) a contribuit la consolidarea și înflorirea principatului Moldova. Sursele spun că, el a fost ajutat de Mircea cel Bătrân, de altfel jocurile politice dintre cele două dinastii înrudite (Basarabii și Mușatinii) au avut un caracter de permanență. Domnia lui Alexandru cel Bun a fost fericită, a durat mult, a consolidat temelia statului, l-a apărat când a fost nevoie, a organizat temeinic viața economică, a căutat să păstreze pace și liniștea, lucru rar întâlnit în acea perioadă marcată de războaie. Pentru aceste lucruri și calități, poporul, pe bună dreptate, i-a spus lui Alexandru *cel Bun*. Grigore Ureche scrie că, *acest Alexandru vodă multe lucruri bune au făcut în țară și au făcut 2 mănăstiri mari în Moldova, Bistrița și Moldovița ...* El avut capacități de a juca cu succes pe plan extern între cele trei imperii ale timpului – Imperiul Otoman, Regatul Ungariei și cel al Poloniei. După moartea voievodului la 1 ianuarie 1432, s-a început o perioadă de anarhie (1433 – 1457), generată de lupte pentru putere, alimentată de Polonia și Ungaria, care a adus la slăbirea capacității militare și divizarea temporară a Moldovei (Țara de Sus și cea de Jos).

Domnitorul Ștefan cel Mare a domnit între anii 1457 – 1504. Ștefan a fost nepotul lui Alexandru cel Bun și fiul lui Bogdan II, numit de popor, pentru faptele sale de vitejie *cel Mare*, iar în zilele noastre a fost canonizat de mitropolia Moldove ca *sfânt*. El a ajuns pe tronul Moldovei cu ajutorul vărului său, Vlad Țepeș, alungându-l pe Petru Aron, ucigașul tatălui său. După victoria decisivă de lângă localitatea Doljești (12 aprilie 1457, la sud-est de Suceava), a avut loc ceremonia *alegerii* și ungerii sale în calitate de domn de către mitropolitul Teoctist al Moldovei. Astfel începea cea mai lungă cârmuire a vreunui domn român, cu rezultate remarcabile în toate domeniile: întărirea autorității domnești; dezvoltarea meșteșugăritului și a negoțului; consolidarea sistemului militar; apărarea independenței Moldovei; ctitoria unui număr impresionat de lăcașuri sfinte etc.

Ștefan cel Mare a domnit 47 ani. Calitățile de lider politic, strateg și diplomat, acțiunile sale pentru apărarea integrității țării și inițiativele pentru dezvoltarea culturii au stârnit admirația contemporanilor, Ștefan Voievod devenind un erou în tradiția populară. Pentru lupta sa împotriva Imperiului Otoman întru apărarea creștinismului Papa Sixtus al IV-lea l-a numit *Athleta Christi* (Luptător pentru Hristos). Calitățile lui de lider le găsim în descrierile lui Grigore Ureche în cronică sa ***Letopisețul Țării Moldovei***. *Fost-au acest Ștefan, om nu mare la statu, mândios, și de grabă a vărsa sânge nevinovat: de multe ori, la oșpețe omorâia fara giudeț.*

Amintrele era om întreg la fire, nelenuşu și lucrul său ştia a-l acoperi și unde nu găndea, acolo îl aflai. La lucruri de războaie meşter, unde era nevoie, însuși se vârâia ca văzându-l ai săi să nu îndărăpteze și pentru aceia raru război de nu-l biruia și unde-l biruiau alții nu pierdea nădejdea că știindu-se căzută gios se ridica deasupra biruitorilor.

Ștefan cel Mare a permis o stabilitate monarhică de o jumătate de veac, iar împreună cu fii săi, de o sută de ani (1457 – 1546), fapt fără precedent, *la porțile Orientului.*

După o domnie îndelungată, neobișnuită pentru acele vremuri, s-a trecut din viață la 2 iulie 1504. *Iară prea Ștefan Vodă l-au îngropat țara cu multă jale și plângere în mănăstire la Putna, care era zidită de dânsul, jale era, că plângea toți ca pe un părinte al său...*

În concluzie, putem menționa că Ștefan cel Mare poseda calitățile necesare de lider ca: îndrăzneala, dinamismul, simțul politic și realismul diplomatic.

Domnitorul Petru Rareș s-a aflat în scaunul Moldovei între anii 1527 – 1538 și 1541 – 1546. El este fiul nelegitim al lui Ștefan cel Mare, de la care a luat calitățile enunțate anterior. Petru Rareș a urmat politica părintelui său urmărind consolidarea autorității centrale, îngrădirii puterii marilor boieri, întărirea țării. Pe plan extern, el a desfășurat o largă activitate diplomatică.

În prima domnie el a fost energic, dar fără a fi calm. Revenind în scaunul domnesc, a doua oară s-a manifestat mai calm și tot atât de energic, a pedepsit crunt pe boieri care l-au trădat. A fost un mare credincios și un mare sprijinitor al ortodoxiei. Din vremea domniei lui ne-au rămas mănăstirile Râșca, Probota, Moldavița (reclădită), a refăcut biserica mănăstirii Căpriană, bisericile din Baia, Suceava, Hârlău, Târgul Frumos ș.a.

Gr. Ureche scria despre acest vrednic voievod: *Cu adevărat era ficior lui Ștefan Vodă cel Bun, că întru totul semăna cu tătâne-său, că la războaie îi mergea cu noroc, că tot izbîndea, lucruri bune făcea, țara și moșia sa ca un păstor bun o ocrotea, judecată pre dreptate făcea. Altmintrelea de stat era om cuvios și la toate lucrările îndrăznețu și la cuvîntu gata, de-l cunoștea toți că iaste harnic să domnească țara.*

Domnitorul Ioan Vodă cel Viteaz a domnit în perioada anilor 1572 – 1574. În timpul domniei sale a dus o politică de întărire a autorității princiare, lovind în boierime, de unde și supranumele de *cel Cumplit*. A pretins la domnie încă de la răsturnarea lui Alexandru – Vodă Lăpușneanu de către Despot Vodă, dar a suferit eșec. Exilat la Rhodos ajunge negustor de pietre scumpe, obținând avere trece la Istanbul. Făcând legături cu boierii moldoveni Ioan Vodă câștigă tronul în exterior punându-se bine și cu turcii și cu polonezii, pe de o parte, iar pe de alta asmuțindu-i pe unii împotriva altora prin tot felul de uneltiri. Pe plan intern, persecută și chinul cumplit pe boieri și clerici. În 1574 dă o bătălie la Izerul Cahulului a fost trădat prin trecerea la dușmani (turci) a călărimii boierești în frunte cu Golia. După o lungă luptă, eroică, dar și zădarnică rezistență, Ioan Vodă s-a predat, primind asigurării că oștenii săi vor fi, în schimb, cruțați. Moartea i-a fost cumplită, legat de turci de cozile a două cămile și rupt în bucăți.

Ieremia Movilă a fost domn al Moldovei de două ori, între august 1595 și mai 1600, respectiv, între septembrie 1600 și 30 iunie 1606. Mama sa, Maria, a fost fiica lui Petru Rareș. A fost urcat pe tron cu susținerea polonezilor, fiind tot timpul protejatul lor. Era recunoscut ca domn și de turci cărora le plătea tributul. În Polonia, Ieremia Movilă era persoană cunoscută și apreciată.

În *Istoria românilor din Dacia Traiană* a lui A.D. Xenopol spune că Papa Clemente al VIII-lea l-a caracterizat astfel pe Ieremia Movilă: *... de neam crăiesc, prețuit pentru vitejia și vrednicia sa, și pentru noblețea sângelui său.*

Cu regret, împăratul Rudolf al II-lea, principele Sigismunt Bathory și domnul Mihai Viteazu, nu-l vedeau pe Ieremia Movilă un adept fidel al coaliției antiotomane, la care Moldova se alipise în 1594, prin bunăvoința lui Aron Vodă. În aceste împrejurări își începea cariera domnească Ieremia Movilă. El era pe deplin conștient de responsabilitatea și riscul pe care și le asumase. Faptul rezultă și dintr-un document de epocă expus în lucrarea lui P.P. Panaitescu **Documente privitoare la istoria lui Mihai Viteazul: Din mila lui Dumnezeu atotputernic, nu suntem atât de greoi la înțelegere și cuget** – scria Ieremia Movilă, - *ca să nu avem grije și să nu gândim la datoria și cinstea noastră...*

Ieremia Movilă fiind în relații bune cu Polonia a semnat un act, prin care se declara că Țara Moldovei devenea *unită pe vecie cu Polonia... , membră credincioasă și inseparabilă a Coroanei ...* Ieremia Movilă își asuma obligația să contribuie la menținerea păcii între Imperiul Otoman și Polonia. Această intermediere a convins demnitarilor turci de oportunitatea schimbării produse, astfel ca și sultanul să-l recunoască pe Ieremia Vodă ca vasal al Sublimei Porți. În actul de suzeranitate (1598) expediat curții domnești din Moldova se scria: *... să fie vilaietul Moldovei în tot timpul vieții sale, ... iar când va muri, să fie acordat fiului său.*

Ieremia Movilă menținea cu abilitate echilibrul conciliator pe traseul polono-otoman, dar politica lui externă zădărnicea acțiunile lui Mihai Viteazul, care în 1600 a fost primul dintre români care s-a intitulat *... Voievod, din mila lui Dumnezeu, domn al Țării Românești, al Ardealului și a toată Țara Moldovei.*

Susținut militar de Polonia, protejat și binecuvântat de otomani Ieremia Movilă, fiind în relații dușmănoase cu Mihai Viteazul, și-a reluat tronul, prin renunțarea lui Mihai Viteazul la Moldova. Restabilirea în domnie a lui Ieremia Movilă a adus Moldova să plătească coroanei poloneze circa 30000 de zloți, iar turcilor să continue plata tributului.

Sub aspect economic și cultural situația în Moldova nu era dramatică. În timpul lui Ieremia Movilă s-a reanimat negoțul pe lina ce comerț Istanbul – Suceava – Lvov. El era caracterizat de cancelaria poloneză ca *... boier din sânge... , un om cinstit și de treabă...*

În domnia acestui lider școlile înființate la Cotnari și la Iași încă de Petru Șchiopul au fost luate sub protecție domnească. Tineretul moldovean pleacă la studii la Cracovia, Lvov, Camenița, unde, în contextul civilizației latine și est-europene, studiau filozofie, istorie, artă. Ieremia Movilă și-a adus aport în plan confesional: s-a afirmat ca protector și mare ctitor al Bisericii ortodoxe. În această legătură menționăm că, movilenii au ctitorit și tutelat Mănăstirea Sucevița din nordul Moldovei, iar nepotul său Pertu Movilă a devenit în 1632 mitropolit de Kiev și a fondat Academia movileană.

Domnitorul Mihai (Pătrascu) Viteazul (1599 – 1601). *Io Mihai, din mila lui Dumnezeu, domn al Țării Românești, al Ardealului și a toată Țara Moldovei* (Titlul lui Mihai Viteazul în hrisoavele de la 100). Acest titlu și crearea pecetii cu stemele reunite ale celor trei Țări Române scoate în relief caracterizarea gândului nutrit de Mihai Viteazul de a realiza în spațiul românesc un stat puternic.

Marele nenoroc al românilor a fost faptul că Dumnezeu le-a dăruit un loc jinduit de mai toți vecinii. M. Eminescu, făcând o analiză atentă a vecinilor, a tendințelor, a scopului și a caracterului politicii lor externe, ajunge la concluzia că: *Românii sunt înghesuiți pe o muchie de despărțire între două lumi cu totul deosebite: pe o muchie de lume, la acest vad de popoare, carile ne privesc pe noi cu un fel de gard pe deasupra căruia se ceartă, între două influențe egal de puternice și egal de primejdioase.*

Când Mihai Vodă a ocupat tronul Țării Românești, 29 august 1593, asupra Principatelor Române, care reușise cu mari sacrificii să-și asigure un statut de autonomie politică, se exercitau mari presiuni; ele vizau desființarea statelor românești și încorporarea lor în hotarele puterilor vecine (hulpave), imperiile otoman, romano-german și regatul Poloniei. Aceste imperii (și mai târziu imperiul rus) s-au condus de principiul *divide et imperia* nu au dorit niciodată unirea statelor românești. (Rșii pe ale lor knezate și le-au unit în secolul al XVI-lea, pe când noi, românii, nu avem dreptul să facem acest lucru nici în secolul al XXI-lea.) Pe parcursul existenței Țării Românești și Moldovei au existat multiple tentative de unificare, și după spusele lui M. Kogălniceanu, *...o Unire pe care cu armele în mână au dorit să o săvârșească Ștefan cel Mare și Mihai Viteazul...*

Ca și altădată, această primejdie a născut puternica contrareacție internă, care a solidarizat poporul român în jurul lui Mihai Viteazul, care a devenit **liderul acestui popor.**

Mihai Viteazul s-a născut în anul 1557. **A fost fiul domnitorului Țării Românești, Nicolae Pătrașcu cel Bun (1554-1557),** născut din Radu Paisie, **domnitor al acestei țări între anii 1495 – 1508.** Mama sa Teodora Cantacuzino, a fost soră cu Iane Cantacuzino, înalt dregător la Constantinopol și apoi ban al Craiovei. Mihai Viteazul s-a stabilit în Oltenia prin anul 1580 și și-a început cursul onorurilor, avansând în funcții între anii 1588 și 1593. A fost Ban de Mehedinți, apoi mare stolnic, mare postelnic, mare aga și mare ban. În luna octombrie 1593 Mihai Viteazul este numit domn al Țării Românești.

După aproape 250 de ani Mihai Viteazul a continuat procesul de unificare al tuturor românilor în spațiul vechii Dacii, realizând la 1600 prima unire, fie prin forța armelor (dar oare alte knezate, landuri, ținuturi nu s-au unit prin puterea armelor?), fie o perioadă foarte scurtă (doar 1 an de zile) a fost conducător de facto al celor trei țări medievale: Țara Românească, Transilvania și Moldova.

Mihai Viteazul a declanșat lupta antiotomană. Ridicarea de către el a steagului de libertate a țării de încătușarea economică și politică otomană s-a produs într-un moment în care Imperiul otoman era zguduit de puternice revolte. Puterile creștine europene au beneficiat de situație și au organizat o nouă cruciadă *Liga Sfântă*, care a pornit din inițiativa papei Clement al VIII-lea. La ea au aderat Spania, Imperiul romano-german, ducatele italiene Toscana, Mantova și Ferrara, apoi Transilvania, Moldova și Țara Românească.

În numele papei călugării iezuiți vizitează curțile stăpânilor creștin, supuși Imperiului otoman și îndeamnă la ridicarea popoarelor înrobite. Sentimentul religios a îmbrăcat în unele din aceste teritorii forme de fanatism. În cazul Țărilor Române ideea creștină, în numele căreia se ridicase în sec. XIV – XV un Mircea cel Bătrân, Iancu Hunedoara, Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare, a constituit și la sfârșitul secolului al XVI-lea forța care le integra în unitatea **Republicii creștine** – care coincidea cu lumea europeană - fiind, totodată, factor potențator al luptei lor pentru libertate.

Mihai Viteazul în definirea programului său politic a invocat, nu o dată, atașamentul față de creștinătate și și-a prezentat faptele ca decurgând din rolul ce și l-a asumat de apărător al creștinătății.

Născut creștin ortodox și rămas credincios acestei confesiuni – în ciuda instanței papei de a trece la biserica romano-catolică și a unor zvonuri că ar fi gata să îmbrățișeze catolicismul, în schimbul recunoașterii lui de către papă ca principe al Transilvaniei – Mihai Viteazul și-a construit prin acte de ordin religios (ctitor de lăcașuri religioase, reformator în timpul domniei a vieții religioase în direcția întăririi și creșterii prestigiului sacerdoțiului) imaginea de **bun creștin**, imagine receptată ca atare de contemporani. Această trăsătură a personalității lui Mihai Viteazul i-a dictat angajarea în cruciada antiotomană și i-a înlesnit motivația religioasă a acțiunilor sale politico-diplomatice.

Altă trăsătură definitorie a personalității lui Mihai Viteazul ca lider a fost **asumarea** responsabilă, în calitatea lui de domn, a tradițiilor politice ale țării. Controverselor în privința originii sale domnești, el le-a răspuns prin afirmarea răspicată și repetată a legitimității domniei ocupate de el și mai ales prin faptele lui pilduitoare de *mare domnitor, conducător și creator de tradiție politică*.

Mihai era vestit, atât prin rangul părintelui și privilegiul nașterii, cât și prin frumusețea armonioasă a trupului și prin statura lui mândră. Vrednic de laudă era marele ban prin iubire de țară, prin bunăvoința față de cei mai mici ca el, prin dreptate, adevăr, statornice. Drag le era tuturor Mihai pentru darurile înalte ale sufletului său nobil cu adevărat, pornit chiar prin fire să săvârșească isprăvi mari, ca și pentru cuvântul lui înțelept.

Prin căsătoria cu doamna Stanca, nepoata marelui ban Dobromir, Mihai Viteazul a moștenit o mare avere, pe care, ca dregător, a știut să o crească, ajungând să fie unul dintre puternici, respectat dar și temut. Ca ban de Mehedinți și mare ban al Craiovei, el a devenit moștenitorul tradiției pe care o creaseră și ilustrează altă dată boierii Craiovei, care, în momente de criză a instituției domniei, au intervenit energic, răsturnând domnii slabe și impunând în fruntea țării membri din familia lor. Cunoștea Mihai Vodă istoria înaintașelor lui în dregătorie, prețuia efortul celor pe care îi cărmuia în susținerea marelui efort al țării de a supraviețui, ca stat, înțelegea durerile și dorințele *oamenilor pământului*, năzuia să poată într-o zi îndepărtată să stârpească răul, să reînvie vremurile de glorie de altădată, să ridice din ruină țara și să-și facă vestit numele.

Împrejurările, ca și implicarea lui Mihai Viteazul, înainte de a urca pe scara dregătorilor, într-o lume de afaceri negustorești, șederea lui mai mulți ani în capitala Imperiului otoman – ceea ce i-a înlesnit o bună cunoaștere a limbii turcești, ca și a celei grecești – i-au dat posibilitatea să călătorească mult, să se informeze asupra rânduielilor din Imperiu otoman, să fie la curent cu mersul evenimentelor internaționale și să-și creeze întinse relații, mai ales în mediul levantin. El era dintre acei *oameni noi*, care știau să vadă, să afle, să prețuiască banii și să-i folosească eficient. Acest fapt își va dovedi însemnătatea în demersurile pe care Mihai Vodă le-a întreprins în vederea ocupării tronului, ca și în realizarea planurilor sale politice.

Ca domn al unei țări situată în prim linie a confruntărilor cu Imperiul otoman, Mihai Viteazul a înțeles că schimbările ce se manifestau în viața internațională trebuiau folosite pentru a da un nou curs statutului politic al țării, de desprindere a ei din sistemul diplomației otomane.

Înzestrat cu un deosebit simț diplomatic, conturându-și lucid planurile de acțiune, Mihai Viteazul a căutat să întrețină strânse relații cu voievozii Moldovei, cu principii Transilvaniei, cu conducătorii mișcării de eliberare a popoarelor din Balcani și cu organizatorii cruciadei antiotomane, pentru a iniția și duce cu sorți de izbândă lupta împotriva turcilor.

În prima sa fază, planul politic al lui Mihai Viteazul a vizat eliberarea țării, înlăturarea dominației otomane, ce periclita ființa statală românească. Domnul prezintă interesul statal ca o cauză a lumii creștine, scopul urmărit de el fiind transformarea țării sale în *scut de apărare a întregii creștinătăți*.

În vederea luptei împotriva turcilor a căutat, totodată, domnul român să ia măsuri pe plan intern; să consolideze instituția domniei, să-i sporească veniturile, să slăbească pozițiile boierimii anarhice, considerând valabil și pentru țară principiul autocratic, teoretizat de Negoe Basarab că e *vai de țara ce o stăpânesc mulții*. A reorganizat oastea, făcând să crească efectivele unităților de mercenari, oșteni instruiți, înzestrați cu arme de luptă avansată.

Pornind de la convingerea că informația înseamnă putere și că cel ce posedă informație conduce cu lumea, a făcut din informație o constantă a activității sale. Mărturiile vremii subliniază faptul că Mihai Viteazul ținea să arate cu orice prilej că întreaga putere și conducere a țării se află în mâinile lui și că oricărei împotriviri el îi va răspunde cu cele mai aspre măsuri.

Succesul luptelor declanșate împotriva turcilor a impresionat atât de mult pe contemporani, încât teatrul de război în care acționa Mihai Viteazul a început să concentreze atenția observatorilor politici. Rapoartele lor cuprindeau aprecieri cu privire la energia românilor în încheșturile cu turcii și tătarii, reliefând, totodată, calitățile războinice ale voievodului.

Defecțiunile intervenite în sistemul de alianță creștină l-au făcut pe Mihai Viteazul să amplifice în activitatea sa dimensiunea politico-diplomatică, fără să renunțe la cea militară. El a căutat să îmbine, în interesul consolidării victoriilor obținute, a libertății țării și a restabilirii hotarului ei, acțiunea militară ofensivă cu tratativele de pace.

Faptul că voievodul reușește să impună țara sa ca un important factor de echilibru între Imperiul otoman și Imperiul romano-german, fiecare din aceste puteri va căuta să-l atragă de partea ei.

Conștient de rolul care i se acorda de forțele angajate în conflict, dorind să nu fie un instrument manevrabil, ci o putere în jocul de interese politice, care se manifestau în centrul și sud-estul Europei, Mihai Viteazul urmărea atent schimbările politice care interveneau în sistemul de alianțe. Se impune precizarea că inițial domnitorul, ca și alți domnitori români, în interesul salvagărdării statului, a căuta să se integreze în sistemul de alianțe antiotomane și a sprijinit în această privință ideea, intrată în tradiție, a confederației Țărilor Române.

Pe măsură ce desfășurarea evenimentelor făcea tot mai greu realizabilă o alianță generală creștină și una mai restrânsă românească împotriva Imperiului otoman, Mihai Viteazul s-a văzut nevoit să intervină activ, pe cale diplomatică sau pe cea a armelor, să mențină și să dea consistență alianței creștine.

Om politic pragmatic, cu o formațiune politică cultivată, cunoscător al marilor idei și frământări politice ale timpului său, Mihai Viteazul, pătrunzând lucid mersul evenimentelor, și-a dat seama că în situația conflictuală creată, marea bătălie se dă și pentru spațiul geopolitic în care se aflau Țările Române. Puterile din jur, atât Imperiul otoman, cât și cel romano-german ca și regatul polon urmăreau nu numai creșterea influenței lor, ci și stăpânirea efectivă în acest spațiu, de mare importanță economică și strategică.

Încurajat de victoriile militare obținute, Mihai Viteazul s-a obișnuit treptat cu gândul, care avea să se transforme în idee forță, că el este chemat ca planurilor nutrite la curțile monarhice străine să le opună un plan propriu, de strângere la un loc, sub conducerea sa, a Țărilor Române, creând, prin unirea acestora, un spațiu de securitate românesc.

Născut dintr-o necesitate strategică și politică, pregătit însă de o lungă evoluție istorică, planul lui Mihai Viteazul avea să se înfăptuiască treptat, în conjuncturi politice extrem de primejdioase pentru domn, ca o replică românească la planurile dominante străine.

Sunt destul de multe mărturii care probează că în realizarea planului său Mihai Viteazul au avut în vedere și a folosit unitatea etnică a locuitorilor din Țara Românească, Transilvania și Moldova ca un factor esențial în construcția politico-statală avută de el în vedere.

Titlul pe care și l-a atribuit de *domn al Țării Românești și al Ardealului și a toată Moldova*, ca și crearea unei peceti cu stemele reunite ale celor trei Țări Române făceau evidentă cristalizarea gândului nutrit de Mihai Viteazul de a realiza în spațiul românesc un stat puternic; părțile componente ale acestuia aveau să-și continue formele tradiționale de organizare, dar erau subordonate autorității supreme a lui Mihai Viteazul.

Negocierile domnului român cu împăratul Rudolf al II-lea după înfrângerea cardinalului Andrei Bathory (1599), reluate după alungarea lui Iremia Movilă din Moldova (1600) a scot în evidență planurile urmărite de Mihai Viteazul. Habsburgii și polonezii nu se împăcau cu alipirea Transilvaniei și a Moldovei la Țara Românească. Imperialii ținteau numai la recunoașterea caracterului ereditar al stăpânirii lui Mihai Viteazul, ca principe, pe când domnitorul stăruie ca împăratul să-i îngăduie să stăpânească Transilvania cu numele de guvernator, titlu transmisibil ereditar pe linie masculină. În privința Moldovei, stăpânirea ei urma să se transmită ereditar, atât pe linie masculină, cât și feminină. Insistența lui Mihai Viteazul de ai se recunoaște prerogativele suverane, dreptul de danie și de supremă judecată scotea în relief consecvența cu care domnul urmărea să realizeze, prin unirea Țărilor Române, un stat puternic, o monarhie autoritară și cu caracter ereditar.

Structurile social-economice existente în Țările Române și rapidele mutații politice pe plan extern și intern l-au lipsit pe Mihai Viteazul de forțele pe care s-au sprijinit monarhii absoluți ai vremii și de răgazul necesar desăvârșirii operei politice înfăptuite. Temerea, intriga și trădarea și-au dat mâna pentru a dărâma edificiul realizat de Mihai Viteazul – Unirea Țărilor Române, care contravenea intereselor puterilor imperiale din jur. Prăbușirea operei s-a realizat o dată cu asasinarea lui pe Câmpia Turzii (Turda), în Transilvania, (9/19 august 1601). Mihai Viteazul fost înmormântat la Turda, unde astăzi este instalată o troiță, în timp ce capul lui a fost înmormântat la mănăstirea Dealu de lângă Târgoviște. Pe lespeda sa de piatră de la Mănăstirea Dealu stă scris: *Aici zace cinstitul și răposatul capu al creștinului Mihail, Marele Voevod, ce a fost domn al Țării Românești, Ardealului și Moldovei.*

Un mare lider al Moldovei a fost **Domnitorul Dimitrie Cantemir**, născut la 26 octombrie 1673 în localitatea Silișteni din comuna Fălciu. A deținut scaunul Moldovei în două rânduri (martie – aprilie 1693 și 1710 – 1711). El a fost un mare cărturar, reprezentant al umanismului românesc. Printre ocupațiile sale foarte diverse s-au numărat cele de enciclopedist, etnograf, geograf, filozof, istoric, lingvist, muzicolog și compozitor. Este unul dintre exponenții de seamă ai istoriei și culturii românești. Patron și protector al instituției de învățământ, *Dimitrie Cantemir* a fost ales de către fondatori emblema spirituală, datorită activității deosebit de complexe în întreaga sferă a cunoașterii valorilor culturale și spirituale, datorită rolului său de ambasador constant și asiduu al culturii și valorilor românești. Cărturar de formație enciclopedică, important promotor al umanismului și iluminismului românesc din secolele XVII – XVIII. A fost cel mai mare învățat între domni. În politica externă s-a orientat spre Rusia, ca entitate ortodoxă, opusă islamului. A fost un adept al domniei autoritare, adversar al atotputernicei mari boierimi și împotriva șerbiei. S-a căsătorit cu fiica lui Șerban Cantacuzino, Casandra, cu care a avut cinci copii: Matei, Constantin, Șerban, Maria și Anteah (1709 - 1744), viitor poet, scriitor și diplomat rus. Din a doua căsătorie (după moartea Casandrei), cu fiica principelui Trubețkoi, Anastasia, a avut o fată: Smaranda.

Dimitrie era fiul domnitorului moldovean Constantin Cantemir. La moartea tatălui său, în 1693, a fost proclamat domn după modelul lui Constantin Brâncoveanu, însă poarta nu l-a confirmat la domnie. Și-a petrecut următorii ani la Constantinopol, unde a fost capucheaie, și a însoțit armata otomană în expediția eșuată din Ungaria, fiind martor al înfrângerii otomanilor în Bătălia de la Zenta, unde s-a convins de decadența Imperiului otoman.

În anul 1710, a fost numit la tronul Moldovei, având misiunea turcilor de a-l supraveghea pe Brâncoveanu, bănuind de neloialitate față de Imperiul otoman. După numai un an de domnie (1710 – 1711), Cantemir, la 2-13 aprilie 1711, a încheiat un tratat secret de alianță cu Petru cel Mare (țarul Rusiei), în speranța eliberării țării de sub dominația turcă și a consolidării integrității granițelor, prin faptul că ele vor fi apărate de armata Moldovei.

Armata rusă secundată de moldoveni, a suferit o înfrângere categorică în fața turcilor la Stănilești (18.06 – 22.07. 1711). În consecință, Cantemir a fost nevoit să se refugieze în Rusia, unde și-a petrecut restul vieții, în mijlocul preocupărilor intelectuale, participând la fondarea Academiei de Științe și Arte din S. Petersburg (1724). A contribuit la deschiderea primei universități din Rusia (1724). Cantemir a devenit consilier intim al lui Petru I și a desfășurat o activitate științifică rodnică. A contribuit la cartografierea Rusiei și a lucrat în sistem Marcator. Colecția sa de hărți scrise de el în latină, se află în arhiva cabinetului lui Petru cel Mare de la Petersburg. A scris *Hronicul a vechiimei romano-moldo-valahilor*, susținând latinitatea limbii și a poporului format pe teritoriul vechii Dacii, inclusiv că româna are patru dialecte. A murit în refugiu, după campania lui Petru cel Mare la Marea Caspică în 1723 și a fost înmormântat în Rusia, la Dmitrevka, în biserica Sf. Nicolae, construită după planurile sale și cu hramul ca al Bisericii Domnești din Iași. Actualmente osemintele sale se odihnesc în Biserica Trei Ierarhi din Iași, repatriate grație lui Nicolae Iorga, în 1935. Pe lespeda raclei sale este scris următorul text: *Aici, întors din lunga și pre greaua pribegie înfruntată pentru libertatea țării sale, odihnește Dimitrie Cantemir, domn al Moldovei.*

Opera savantului și domnitorului Dimitrie Cantemir reprezintă o sinteză între cultura Orientului și a Occidentului, fiind apreciată de cel mai mare critic al literaturii ruse, V. Belinski, care a spus că, era *foarte iscusit în filozofie și matematică și avea cunoștințe mari în arhitectură*. Istoricul rus N. Bantâș-Kamencki îl considera pe domnitor *cel mai învățat bărbat în Rusia timpurilor lui Petru I*. Voltaire scrie: *Prințul Cantemir ... întrunea talentul vechilor greci, știința literelor cu cea a armelor...* Academia din Berlin (14 iulie 1714) la ales membru al său. Diploma academiei berlineze îl va numi *filozof între regi și rege între filozofi*.

Cele mai importante opere ale lui Dimitrie Cantemir sunt: *Hronicul a vechiimei romano-moldo-valahilor; Divanul sau Gâlceava înțelepciunii cu lumea sau Giudețul sufletului cu trupul; Istoria ieroglifică, Descrierea Moldovei; Istoria Creșterii și Decăderii Curții Otomane.*

Marele savant nu a intuit ce năpastă a adus asupra Moldovei prin această prietenie cu Rusia. După aceasta Țările Române au fost invadate de Imperiul Rus de 12 ori, de fiecare dată mascându-și scopurile cu false lozinci cum ar fi *dezrobirea creștinilor ortodocși de sub jugul necredincioșilor*, iar mai târziu *dezrobirea clasei muncitoare de sub jugul capitalist ...*

1.1.6. Ilustre personalități basarabene cu calități de lider

Se știe că *recunoștința este floare rară, nu crește pe toate gardurile*. Unele persoane din popoarele imperiale spune peste tot pasul că ei au scos în lume popoarele cotropite. Însă tocmai ele ar trebui să fie recunoscătoare pentru mințile luminate și liderii născuți de poporul cotropit care au făurit și luptat pentru prosperarea imperiilor. Ar fi fost cu mult mai primitivi decât acum, dacă mulți români basarabeni iluștri n-ar fi adus învățături și n-ar fi construit instituții academice și de cultură, n-ar fi contribuit la dezvoltarea diplomației și altor domenii de-a lungul secolelor în cadrul imperiilor.

E de menționat că, câteva secole în urmă, românii erau aceia care puneau umărul la formarea universităților rusești. După cum am menționat anterior, marele învățat, de neam domnesc, Petru Movilă (21.XII. 1596 – 1.0I.1647), fiul lui Simion Movilă, care a fost domnitorul Munteniei (1601 – 1602) și al Moldovei (1606 – 1607), Mitropolit al Kievului, care a avut un rol primordial în întărirea ortodoxismului în Ucraina și Rusia, creează primul așezământ de învățământ superior la est de Nistru în 1632, la Kiev. Ideea învățământului superior teologic Pertu Movilă și-o însușise de la școlile occidentale în care învățase: Lvov, Paris (Sorbona).

La Kiev există o școală a Frăției ortodoxe înființate în 1615 și anume în baza acestei școli mitropolitul Petru Movilă, hirotonit în 1628, întemeiază Colegiul Kievo-Movilean, primul colegiu teologic. La 1701 această școală își schimbă statutul, transformându-se în Academia Teologică (numită încă

Academia Movileană), iar după modelul acestei academii s-au format Academia Teologică din Moscova (1685), Academia Teologică din Petersburg (1721) și Academia Teologică din Kazani (1723). În 1833, pe fundalul Academiei Teologice, s-a format Universitatea din Kiev. Și tot la Kiev, **Grigore Gălăgan**, istoric și etnograf, descendent din români, a fondat liceul care până la 1917 i-a purtat numele, instituția fiind elitară.

În concluzie putem menționa meritul lui Petru Movilă ca lider în știință și fondator de instituții educaționale în domeniul teologiei.

Nicolaie Milescu Spătaru (1636 – 1708) a fost un cărturar, traducător, călător, geograf și diplomat moldovean, activ în Moldova, cât și în Țaratul Rusiei. Toate cele enunțate face ca acest nume să se afle în lista liderilor care ne reprezintă națiunea noastră.

Nicolaie Milescu Spătaru a studiat la Colegiul Patriarhal din Constantinopol, fiind numit apoi Cancelar al prințului Gheorghe Ștefan. Între anii 1660 – 1664 a fost reprezentantul țării în Imperiul Otoman și apoi trimis ca sol la Berlin și Stolckholm. N. Milescu vorbea limbile română, latină, greacă și rusă. Între anii 1661 - 1668 efectuează prima traducere integrală în limba română a Vechiului Testament, având ca sursă principală textul grecesc din Septuaginta, apărută la Frankfurt în 1597. L-a urmat pe Gheorghe Ștefan în exilul său la Stolckholm și Stettin (1664 – 1667), și a vizitat Franța pentru a crea o alianță antiotomană. Din 1671 se stabilește în Rusia. La curtea țarului Alexei și la școala slavo-greco-latină înființată de Petru Movilă, Milescu face o impresie atât de bună, încât țarul îi încredințează diferite misiuni. N. Milescu Spătarul este cunoscut pentru celebrul său periplu prin Orient (1675 – 1678). Țarul Alexei îl trimite ca ambasador în Cina și în rezultat scrie lucrarea *Călătoria de la Tobolsk până la Pekin* (note de călătorie) care a fost editată după moartea sa în 1888 de G. Sion.

Antioh Cantemir (1709 – 1744), poet de limbă rusă, considerat primul poet modern al Rusiei, scriitor și diplomat rus de origine română; fiul domnitorului moldovean Dimitrie Cantemir. A pus bazele poeziei lirice rusești. Avea un nivel cultural înalt, cunoștea limbile: greacă, turcă, latină, italiană, rusă, franceză și engleză. A studiat cu savanții străini Daniel Bernoulli (cu care a studiat matematica la Sankt Petersburg), Georg Bernhard Bilfinger, Baier și Gross la Academia de Științe din Rusia, precum și cu Ivan Ilinski. A intrat în legătură cu cărturarii celebri, de pildă cu Voltaire, când se afla la Paris. A menținut relații strânse cu comunitatea științifică a epocii, cu savanți ca Bernoulli, Euler. A militat pentru progresul științei și al culturii de pe pozițiile iluminismului. A tradus din Horațiu, Anacreon, Montesquieu, Fontenelle.

A scris un poem epic encomiastic intitulat *Petride sau descrierea în stihuri a morții lui Petru cel Mare, împăratul întregii Rusii*, rămas din nefericire neterminat, și a publicat un volum de *Satire* (printre care *Minții mele sau Celor ce hulesc știința*, 1729), fiind considerat un întemeietor al genului în literatura rusă. Este considerat părintele clasicismului în literatura rusă. Geniu precoce, Antioh Cantemir a fost primul poet rus de stil occidental. În domeniul științei, a tradus în rusă o carte despre Newton și a elaborat un manual de algebră, tot în rusă, rămas în manuscris. Astfel, Antioh Cantemir a devenit liderul nostru în domeniile enunțate.

Nicolae Bantâș-Camenski (1737 – 1810), rudă cu D. Cantemir, a devenit istoric și arheograf marcant al Rusiei. A fost șeful Arhivei Colegiului Afacerilor Externe ale Rusiei, autor al unor lucrări științifice marcante, printre care *Privire generală asupra relațiilor externe ale Rusiei* (în 4 volume), unul dintre primii editori ai epopeii *Cântec despre oastea lui Igor*.

Dimitrie Bantâș-Camenski (1788 – 1850), fiul lui Nicolae Bantâș-Camenski s-a remarcat ca istoric arheograf de vază al Rusiei, autorul *Dicționarului oamenilor iluștri ai Rusiei* (în 8 volume) și *Călătoria în Moldova, Muntenia și Serbia*.

Amfilohie Hotinul (1730 – 1800), originar din Basarabia, absolvent al Academiei Teologice din Kiev, și-a continuat studiile în Italia, episcop al Hotinului (1768). A întocmit manualele: *Gramatica teologască scoasă în limba moldovenească de pe Bogoslovia lui Platon, arhiepiscopul de Moscova și de alte cărți bisericești* (1795); *Elemente aritmetice arătate firești* (1795), fiind prima aritmetică în limba română; *De obște Geografie de limba moldovenească scoasă de pe geografia lui Buffier*, care este o adaptare, fiind anexată la finele manualului o descriere originală a Moldovei; *Gramatica de la învățatura*

fizicii scoasă de pe limba italienească întru care se cuprinde tot ce omul voiește a învăța în cer și pe pământ din lucrările cele mai cunoscute și mai trebuincioase (1796).

Nicolae Herescu, scriitor din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, originar din Muntenia, profesor la Universitatea din Moscova, a inaugurat în literatura rusă, prin oda *Rosiada*, curentul pseudo-clasic, care în acea epocă era foarte la modă în Europa occidentală. Tot el este și întemeietorul teatrului rusesc.

Ilia Mecinicov (1845 - 1916), biolog rus și francez cu rădăcini moldovenești pe linie paternă din vechiul neam de boieri moldoveni Milescu Spătaru, un descendent al lui Nicolae Milescu-Spătaru. Absolvent al Universității din Harkov (1864), s-a specializat în Germania, la recomandarea lui N.I. Pirogov. A susținut teza de magistrat (1867) și de doctor (1868) în Universitatea din S. Petersburg, devenind privat-docent al acestei universități (1868). A creat stația bacteriologică de luptă cu bolile infecțioase (1886), a doua în lume și prima în Rusia. În 1895 a părăsit Rusia, transferându-se în Paris, unde i-a fost pus la dispoziție Laboratorul creat de Luis Paster. Membru al Societății Regale din Londra (1895), membru al Academiei de Medicină din Paris și al Societății Medicale din Suedia (1900), membru de onoare al Academiei de Științe din St. Petersburg (1902), al Academiei Române (1911) și al Academiei Militare Medicale din St. Petersburg (1908), **Laureat al Premiului Nobel** în domeniul fiziologiei și medicinei (1908).

Descendenții moldovenilor, o întreagă pleiadă de **personalități marcante** au adus un aport deosebit pe tărâmul organizării educației în Rusia.

Mihail Heraskov (1733 – 1807), nepotul căpitanului moldovean Udrea, Andrei Nerescu, refugiat în Rusia împreună cu D. Cantemir. M. Herescu, membru al Academiei ruse, scriitor cu o operă recunoscută în epocă, a rămas pentru eternitate reformatorul universității moscovite. A fost numit (1763) și apoi confirmat (1778) director al Universității din Moscova, s-a manifestat ca curator al acestei instituții, care a reușit s-o modernizeze, transformând-o într-o veritabilă cetate a culturii.

Vasile Nazarie Karazin (1773 – 1842), de origine moldovean, a fondat Universitatea Imperială din Harkov, astăzi Universitatea Națională din Harkov V.N. Karazin. Bunicul său, boierul Caragea s-a refugiat în Rusia împreună cu D. Cantemir. Ajuns în țară străină, a decis să-și rusifice numele, prefăcându-l în Karazin. Feciorul Nazarie a fost colonel în armata rusă și a luptat împotriva turcilor, participând la campaniile din Moldova și Țara Românească. Fiul acestuia, Vasile Karazin, s-a născut la Crucic, moșia părintească din regiunea Harkovului. A făcut studii la Petersburg, iar în 1801, când pe tron s-a urcat Alexandr I, a avut curajul să scrie și să trimită împăratului un plan de domnie. Era un act de mare curaj, îndrăzneala de a da sfaturi mai-marilor vremii, și mai ales țarului. Dar s-a întâmplat ceva neprevăzut. Planul lui a plăcut împăratului. Acest plan a contribuit la ființarea Ministerului Instrucțiunii Publice. Karazin a fost numit la acest minister în calitate de conducător al administrației școlare. El a scris regulamente pentru instruirea poporului, pentru universități și academii. La baza organizării tuturor universităților din Rusia se afla regulamentul lui V. Karazin din 1804. El era un susținător al activității diferitelor fruntași, pe regiuni, și un promotor al culturii în popor. De fire era liber și sincer. El a trebuit să se retragă de la conducerea instituției publice, la 1804, în vârsta de 31 de ani.

El a fost filantrop făcând donații (bani adunați de la nobilimea locală urmașă a boierilor moldoveni, care s-au refugiat cu D. Cantemir), cu condiția ca să fie înființată o universitate la Harkov, ceea ce s-a întâmplat la 1804. V. Karazin a mai fost fondatorul primei stații meteorologice din regiunea Harkov.

La începutul secolului XIX, din 9 universități care activau în Rusia (Petersburg, Moscova, Kiev, Odesa, Harkov, Varșovia, Tartu, Tomsc) patru erau ctitorite de descendenții moldoveni, scrie Gh. Bezviconi în studiul său *Contribuția românilor la fondarea a patru universități din Rusia*.

Leon Casso (1865 – 1914), s-a născut în familia boierului Ștefan Casso, la Ciutulești, județul Soroca pe 8 iunie 1865, a fost ctitor de școli și ministrul învățământului în Rusia țaristă. Studiile secundare le-a făcut la *Liceul Condorcet* din Paris. Tot acolo a început studiile universitare, la Facultatea de filozofie și istorie, transferându-se în Germania, studiind jurisprudența, la universitățile din Heidelberg și Berlin și obținând, în mai 1889, titlul de *doctor utriusque iuris*. Examenele pentru titlu de magistrat le susține la Universitatea din Dorpat (Tartu), în 1892, fiind numit docent (în dreptul bisericesc), iar în 1893 – profesor (în drept baltic).

Pregătindu-se pentru parcurgerea acestor trepte ale învățământului superior din Rusia, care îi deschideau perspectiva unei strălucite cariere academice, el – parcă urmând exemplul unui alt mare român, contemporan al său, Pavel Ștefan Leonard, - își editează prima scriere științifică, *Răspunderea moștenitorului beneficiar după dreptul roman și modern* (teza de doctorat, în limba germană), la Berlin în 1889. La Dorpat a tipărit lucrarea *Analiza dreptului vestic* (în limba rusă, 1894) și studiul *Ordinea succesorială a moștenitorului în obligațiunile succesorului* (1895). În anul 1895, este transferat la Universitatea din Harkov, la catedra de drept al *Colegiului Țareviciul Nicolai*. Fiul lui, N. Casso, a fost membru al societății literare *Junimea*, prieten cu mai mulți oameni de cultură basarabeană și din Regat, filantrop. Exponent al unei culturi de excepție – își scria operele în rusește și în germană; cunoștea limbile română, franceză, italiană și engleză. Era un profesionist fără egal, un bun cunoscător al dreptului civil, magistrul funciar.

În septembrie 1910 Leon Casso este numit Ministru al învățământului public din Rusia. A fost recomandat lui Stolâpin de familia, cu care era înrudit, și care avea mare trecere la curtea imperială. Leon Casso s-a ferit de politică, preferind reformele administrative, în limitele unui conservatism moderat.

N.I. Pavlov, în cartea *Împăratul Nicolai II îl pune pe Leon Casso în rândul celor mai destoinici miniștri din timpul domniei lui Nicolai al II-lea*. Basarabeanul Vladimir Pușkevici îi prezice postul de prim-ministru, dar, spre stupoarea tuturor, la 16 noiembrie 1914, Leon Casso s-a stins din viață. Românului Leon Casso i-a fost dat să realizeze reforma învățământului rusesc în momentele cele mai dificile, după revoluția din 1905 – 1907, când nimeni nu-și imagina cum va fi viitorul imperiului, care începuse a se fisura.

Desigur, nici pe departe n-am numit pe toți românii care au contribuit la propășirea culturii, științei, învățământului și altor domenii în Rusia țaristă și alte țări.

Anexarea părții de est a Principatului Moldovei (1812), numită impropriu Basarabia de imperialii ruși, n-au putut să rupă legăturile culturale și iluministe între cele două părți ale Moldovei. În perioada de stăpânire rusească, în Basarabia au activat o pleiadă întreagă de oameni iluștri din rândul scriitorilor, savanților și alte domenii, care au aprins făclia iluminismului. În continuare vom trece în revistă doar cele mai reprezentative nume de iluminiști, savanți basarabeni descendenți din basarabeni.

Gavriil Bănulascu-Bodoni (1746, Bistrița – 1821, Chișinău) și-a făcut studiile în Transilvania, apoi la Academia teologică din Kiev (1771 – 1773), la școlile grecești din Patmos, Smirna și la mănăstirea Vatopedu de la Muntele Athos (1773 – 1776). Devine profesor în Transilvania, în anul 1776, apoi la Iași, în anul 1777. Se călugărește la Constantinopol, în 1779, cu numele Gavriil, continuându-și studiile la Patmos (1779 – 1780). Revine la Iași în 1784 și este hirotonisit arhimandrit în 1786, fiind propus episcop la Roma, dar neacceptat de domnitorul fanariot de atunci. În același an se stabilește în Rusia, unde ajunge rector al Seminarului din Poltava (1786 – 1791). La 10 februarie 1792, Sinodul Bisericii Ortodoxe Ruse l-a numit mitropolit al Moldovei, dar în aprilie, noul domn, Alexandru Moruzi îl trimite, în stare de arest, la Istanbul. Fiind eliberat prin intervenția reprezentantului Rusiei la Poartă, s-a întors în Rusia, unde a fost numit mitropolit al Poltavei (1793 - 1799), apoi al Kievului (1799 - 1803), iar în 1801, țarul Alexandru I l-a numit membru al Sfântului Sinod al Bisericii Ortodoxe Ruse. La 27 martie 1808, printr-un ucaz al aceluiași țar, a fost numit exarh al Bisericii din Moldova și Țara Românească – ambele țări fiind sub ocupație militară rusă (s-a instalat la Iași 22 mai 1808), conducând Mitropolia Moldovei până după pacea de la București (16 mai 1812).

În calitate de Mitropolit al Moldovei, a tipărit mai multe cărți și a lucrat pentru o bună desfășurare a vieții bisericești. La 21 august 1813, țarul Rusiei l-a numit în fruntea noii Arhiepiscopii a Basarabiei, cu reședința în Chișinău, creată la cererea sa, unde a păstorit până la moarte. A înființat tipografia eparhială (1814), seminarul teologic (1813), pe care în perioada 1813 – 1913 l-au absolvit 2436 elevi, dintre care 383 și-au continuat studiile la instituții superioare de învățământ, 102 absolvind Academii Teologice, iar restul - laice. Pentru contribuția esențială în promovarea ortodoxismului și iluminismului Gavriil Bănulascu-Bodoni a fost canonizat pe 3 septembrie 2016, fiind primul sfânt canonizat în Republica Moldova.

Alexandru Hajdeu (1811 - 1872), scriitor, om de știință, se impune în prima jumătate a secolului XIX în viața științifică a Basarabiei. Pentru cultura sa enciclopedică, C. Stamati îl aseamănă cu D. Cantemir. A cules, tradus și publicat în periodica rusă o serie de cântece populare moldovenești, însoțite de bogate

comentarii istorico-literare. În domeniul biologiei, a elaborat studiul *Floarea Basarabiei*. A. Hajdeu s-a preocupat și de studierea istoriei Țării Moldovei. A fost fondator al Academiei Române (1866).

Alexandru Sturza (1791 - 1854), reprezentant de vază al științei în Basarabia, unul din organizatorii învățământului în Rusia, diplomat, cofondator și vicepreședinte al Societății agricole din sudul Rusiei (Odessa, 1828) precum și al Societății Imperiale de istorie și antichități din Odessa (1839). A publicat numeroase lucrări în domeniul religiei, filozofiei și esteticii, în limbile rusă, română, franceză, germană.

Constantin Stamati (1786 - 1869), scriitor român basarabean, unul din membrii fondatori ai Societății Academice Române (Academia Română, 1866), membru corespondent al Societății de istorie și antichități din Odessa (1841). A scris o serie de schițe și studii despre trecutul glorios ai Moldovei. A colaborat cu *Albina românească* și *Dacia literară*.

Pavel Leonard (1837 – 1891), unul dintre cei mai remarcabili reprezentanți ai științei basarabene din a doua jumătate a secolului XIX. A scris numeroase lucrări științifice ținând de religie, sociologie, politică, organizare teritorială.

Avsentii Sadnițchi (1862 – 1936), absolvent al Seminarului Teologic din Chișinău (1880) și al Academiei Teologice din Kiev. În 1895 a obținut titlu de magistrul în teologie, iar în 1904 pe cel de doctor în domeniul istoriei bisericești. Rector al Seminarului teologic din Novgorod (1895), rector al Academiei Teologice din Moscova (1896), episcop al Volokolamskului (1899), episcop al Pskovului (1905), membru al Consiliului de Stat etc. A scris un număr impunător de lucrări printre care *Cercetări și monografii privind istoria bisericii în Moldova* (St. Petersburg, 1904). A fost canonizat recent de biserica rusă.

Bogdan Petriceicu Hașdeu (1838 – 1907), scriitor și filolog, pionier în diferite ramuri ale filologiei și istoriei românești. Academician, enciclopedist, jurist, folclorist, publicist, istoric și om politic, B. Petriceicu Hașdeu a fost una dintre personalități ale culturii rămâne din toate timpurile. Și-a făcut studiile la Universitatea din Harkov, după terminarea studiilor slujește ca ofițer în armata rusă. La 1856, când sudul Basarabiei a revenit la Moldova, a trecut în acest ținut, la Cahul, pentru a scăpa de deznăționalizarea forțată practică de administrația de ocupație. A pus bazele mai multor publicații, printre care revista *Din Moldova* (1862 – 1863), în care a publicat poezii lirice, fabule, nuvele, articole critice etc. A fost director al Arhivelor Statului din București (1876 – 1900), în această calitate contribuind la publicarea documentelor în *Arhiva istorică* și *Cuvinte din bătrâni*, atât din arhivele românești, cât mai ales din cele străine. Fiind primul conducător al Arhivelor Statului a început să publice copii după acte din arhivele străine privitoare la români. În 1877 a fost ales membru ale Academiei Române, ca un omagiu pentru întreaga sa operă, dar și în semn de recunoaștere a spiritului său enciclopedic.

Aleco Russo (1819 – 1859), născut în 17 martie 1819 (Chișinău sau Prodăneștii Vechi) , în familia lui Iancu Rusu, boier de viță veche, cu o situație socială relativ modestă, proprietar de pamanturi în satul Prodăneștii Vechi de pe valea Răutului, în Basarabia. Copilăria și-a petrecut-o la șară, în mijlocul țăranilor. În 1829 este trimis de către tatăl său (mama îi murise în acest an în urma epidemiei de holera) în Elvetia, la Institutul lui François Naville de la Vernier (de lângă Geneva), unde învăța limbile franceza și germana. Pe băncile institutului scrie primele sale încercări literare. În 1836 tânărul Russo scrie poemele *La mort d'Alibaud* și *Épitaphe d'Alibaud* în limba franceză. Fiind influențat de cazul tânărului Louis Alibaud care a întreprins un atentat împotriva regelui Ludovic Filip, dar, nereușind, și care a fost condamnat la moarte, Russo se dovedește a fi un revoltat, cu un deosebit simț al dreptății și al egalității, un liberal în gândire, fiind, mai apoi, ideologul miscării revoluționare de la 1848 din Moldova.

În 1841 - Domnitorul Mihail Sturdza îi incredinteză lui Aleco Russo un post de functionar la Tribunalul districtual de la Piatra Neamt.

În urma reprezentării comediei Jicnicerul Vadra, Alecu Russo este surghiunit la Manastirea Soveja; scrie jurnalul Soveja, Ziarul unui exilat politic la 1846. În 1847 - Scrie articolele Poezia populara si Decebal si Stefan cel Mare, publicare postum.

Iertat de domnitorul Grigore Al. Ghica, devine director în departamentul Lucrărilor Publice și membru al Sfatului administrativ (1846), procurist al Băncii naționale.

În 1848 - participa la mișcarea revoluționară din Moldova alături de V. Alecsandri; în urma eșecului acesteia, Russo părăsește mai întâi în Ardeal, pentru ca apoi să se stabilească la Paris. În 1850 apare în România Viitoare, revista politica a românilor exilați la Paris, Cântarea României (versiune franceza): *Dar ceea ce ar ajunge a face din Russo unul dintre numele mari ale literaturii noastre e tanguirea intitulata Cantarea Romaniei. E o scurtă ochire asupra trecutului țării, în toată vitejia și durerea ce cuprinde, cu blesteme de profet fanatic împotriva ticăloșilor timpului de față și cu perspective limpezi deschise asupra viitorului. O simțire tot atât de aleasă pe cât de puternică, o mare putere de a concretiza în icoane gândurile de păreri de rău sau de speranțe dau acestei scurte bucăți o valoare pe care unii n-au atins-o și n-o ating, și nimeni, în curgerea vremurilor, n-a mai găsit astfel de accente pentru a mângăia și îmbărbăta maica în suferință, «țara cea dragă», și în același timp, pentru întâia oară se caută în desfășurarea evenimentelor ce alături istoria noastră un rost filosofic* (Nicolae Iorga).

Se întoarce în țară la 1851, publicând în Zimbrul scroerea *Studie moldoveana* (sub pseudonimul Terentie Hora).

La 1855 - după o absență mai lungă în publicistică, Alecu Russo publică, în *România literară* a lui Vasile Alecsandri, *Cugetări*. Adept al unui conservatorism literar și lingvistic, fără a fi potrivnic influențelor apusene, înverșunat critic al *restaurătorilor* limbii, al latinistilor și al *ardelenismului*, Alecu Russo vede evoluția limbii și a literaturii române cu o cumpănită gândire, ținând seama de tradiție: *Dacă este ca neamul român să aibă și el o limbă și o literatură, spiritul public va părăsi căile pedanților și se va îndrepta la izvorul adevărat: la tradițiile și la obiceiurile pământului, unde sunt ascunse încă și formele și stilul; și de aș fi poet, aș culege mitologia română, care-i frumoasă ca și cea latină și greacă; de aș fi istoric, aș străbate prin toate bordeiele să descopar o amintire sau o rugină de armă; de aș fi gramatic, aș călători pe toate malurile românești și aș culege limba.*

Alecu Russo s-a manifestat ca *ostaș al propășirii*, poet, prozator, eseist și critic literar, un foarte talentat cercetător al folclorului, funcționar de stat și procurist al Băncii naționale române. Majoritatea lucrărilor și le-a scris în limba franceză, traduse apoi în limba română de V. Alecsandri și A. Odobescu. El a colaborat la *Albina românească*, *România literară* și *Dacia literară*. El a fost basarabeanul care a cules cea mai frumoasă (din cele aproape 1500 existente) variantă a Mioriței.

Zanfir Arbore Rally (1845 – 1933) și-a făcut studiile liceale la Chișinău, la gimnaziul nr. 1 (1858) la Nicolaev și la Moscova (1864), iar cele universitare la Zurich, Elveția (1878). La 27 martie 1918, la propunerea lui C. Stere, a fost ales senator de Basarabia. Avea viziuni de stânga. A colaborat cu peste 10 reviste științifice din Elveția și România. A publicat peste 50 de lucrări științifice și publicistice.

Vasile Stroescu (1845 – 1926) și-a făcut studiile la Liceul Regional din Chișinău, liceul din Kamenet-Podolsk și Liceul Rishelieu din Odessa, a studiat dreptul la Universitățile din Moscova, St. Petersburg și Berlin. A acordat burse pentru tinerii dotați, i-a susținut material pe liderii politici și oameni de cultură ai Transilvaniei, a înființat școli în Basarabia și Transilvania, fiind numit un mare *beneficiar al culturii românești*. Din fondul *Vasile Stroescu* au fost editate zeci de mii de volume care cuprindeau operele lui I. Creangă, V. Alecsandri, G. Coșbuc, I. Slavici ș.a. mari scriitori. În România Mare, a fost ales senator de Transilvania. În 1919 este primul președinte al Parlamentului României Mari – decan de vârstă. A fost printre fondatorii Societății Teatrale *Aleco Russo* din Chișinău, a *Ligii drepturilor omului* (1923), unde a fost ales președinte și, în sfârșit, Membru de onoare al Academiei Române.

Gurie Croșu (1877 – 1943) a studiat la Școala spirituală și Seminarul teologic din Chișinău, apoi, între 1898 și 1902, la Academia duhovnicească din Kiev, unde a obținut titlul de magistru în teologie. A fost mitropolit român, primul titular al Mitropoliei Basarabiei, după 100 de ani de ocupație rusă. În anul 1918 este ales de Sf. Sinod din București arhiepiscop-vicar al Mitropoliei Moldovei, în 1920 – devine locțiitor al arhiepiscopului de Chișinău și Hotin, iar în 1928 - mitropolit al Basarabiei, păstorind până la 11 noiembrie 1936. Gurie a fost un om extrem de evlavios și unul dintre promotorii romantismului în Basarabia. A fondat revista *Luminătorul*, primul număr al căruia a apărut în 1908, a editat o serie de lucrări cu caracter religios și educativ, printre care: *Bucovina moldovenească*, *Abecedarul moldovenesc*, care a cunoscut 7 ediții ș.a.

Iosif Naniescu (1818 – 1902) și-a făcut studiile la Seminarul teologic din Buzău (1833 – 1835), continuându-și studiile și în alte școli. În 1863, este egumen la Mănăstirea Sarindar din București. În anii 1864 – 1870, arhimandritul Iosif Naniescu a fost profesor de religie la gimnaziu și liceu. La 23 aprilie 1872 este hirotonit arhiepiscop, iar în ianuarie 1873 este numit episcop de Argeș. La 10 iunie 1875, este ales mitropolit al Moldovei, iar la 6 iulie, același an, este înscăunat la Iași. Timp de 27 ani, venerabilul mitropolit Iosif Naniescu păstorește cu o rară blândețe și înțelepciune Mitropolia Moldovei. Aici a desfășurat cea mai bogată activitate duhovnicească, teologică, pastorală și socială din toată viața sa, rămânând pentru urmași un exemplu viu și greu de imitat. A fost unul dintre ctitorii Catedralei Mitropoliei din Iași. Prin discipolii săi de la Academia teologică din Kiev, îi susține material pe studenții basarabeni. Este unul dintre fondatorii *Revistei teologice*, editată la Iași, Membru al Academiei Române.

În anul 1898, la Chișinău ia ființă Comisia guberniană științifică de cercetare a arhivelor din Basarabia, de subordonare dublă – Institutul de Arheologie din St. Petersburg al Academiei de Științe din Rusia și guvernatorului Basarabiei. Președinte al Comisiei a fost ales directorul școlii reale N. Codreanu, iar secretar I. Halippa. Sub îngrijirea lui **I. Halippa**, au fost publicate, în 3 volume, *Studiile Comisiei*.

Lideri marcați au fost personalitățile Mării Uniri din 1 decembrie 1918, care rămân în pagina cea mai sublimă a istoriei neamului nostru ca eroi-făuritori. Au rămas în memoria colectivă ca fiind exemple pentru noi cei care pledăm pentru unitatea neamului român. Generația de aur care a realizat Marea Unire a fost reprezentată de poetul Alexe Mateevici, profesorul C. Stere, P. Halipa, I. Inculeți, I. Erhan ș.a.

Constantin Stere (1865, Horodîște, Basarabia – 1936, București), fiind elev al Gimnaziului Gubernial pentru Băieți nr.1 din Chișinău, este arestat pentru mișcarea narodnicistă și judecat (1886 – 1992). După eliberare urmează cursurile la Facultatea de Drept a Universității din Iași, ajungând ulterior profesor universitar de drept constituțional și rector al Universității ieșene. Deputat în Sfatul Țării ales la ședința plenară din 27 martie 1918 cu vot unanim, președinte al Sfatului Țării (1.04.1918 – 25.04.1918), deputat liberal în Parlamentul României. Lansând un roman în 8 volume *În preajma revoluției* (1932 - 1936) și lasă posterității o bogată operă literară, sociologică și juridică.

Pantelemon Halipa (1883, Cubolta, Basarabia – 1979, București) a absolvit Seminarul Teologic din Chișinău, Facultatea de Fizică și Matematică a Universității din Dorpat, Facultatea de Litere a Universității din Iași. Membru al Sfatului Țării (1917), vicepreședinte și președinte (1917 – 1918). Membru corespondent al Academiei Române (1918). Ministru de Stat pentru Basarabia (1919 – 1920), ministrul Lucrărilor Publice (1927 – 1930), Ministrul Muncii, Sănătății și Ocrotirii Sociale (1930), ministru de stat, 1931, 1033), deputat și senator în Parlamentul Român. A întemeiat la Chișinău Universitatea Populară (1917), Conservatorul Moldovenesc, Societatea de Editură și Librărie *Luceafărul*; Societatea Scriitorilor și Publiciștilor Basarabeni (1940). Moștenirea sa literară include 5 cărți, peste 280 de poezii și traduceri poetice, nenumărate schițe și memorii, peste 100 articole publicate în revista *Vața Basarabiei* (1932 – 1944).

Pantelemon Halipa a trăit și a suferit pentru un ideal: România Mare. Unul dintre părinții mișcării unioniste din Basarabia, cu o minte ilustră devine președinte al Sfatului Țării. Unirea din 1918 a venit ca o mană cerească în Basarabia și a fost obținută cu efortul patrioților devotați cauzei, cum era Pantelemon Halipa, ale cărui aspirații politice s-au transformat în realizări credibile pentru basarabeni.

Ion Inculeț (1884, Răzeni, Basarabia – 1940, București) a absolvit Seminarul Teologic din Chișinău, Facultatea de Științe Fizico-matematice a Universității Imperiale din St. Petersburg (1906 – 1911), docent privat al acestei universități (1917). Membru al Academiei Române (1918). Colaborează la primul ziar basarabean în limba română *Basarabia* 1906 – 1907). Membru și președinte (1917 – 1918) al Sfatului Țării, ministru fără portofoliu, ministru de stat (pentru Basarabia) (1918 – 1926), ministru al Sănătății și Ocrotirii Sociale (1927 – 1928), ministru de Interne (1933 – 1936), vicepreședinte al Consiliului de Miniștri și Ministru de Stat (1937), ministru secretar de stat (1940). Deputat în parlamentul României.

Ion Pelivan (1876, Răzeni, Basarabia – 1954, închisoarea Sighet, România) a absolvit Seminarul Teologic din Chișinău, Facultatea de Drept a Universității din Dorpat (1903). Împreună cu C. Stere, fondează primul ziar de limbă română *Basarabia* (1906 - 1907). Membru al Sfatului Țării (1917), Ministru al Justiției, ministru de Externe în directoratul General al Republicii Populare Moldovenești, Ministru de Justiție (1919 –

1920), calitate în care a participat la conferința de Pace de la Paris și la cea de la Geneva. Conducătorul filialei Basarabia a Asociației de Cultură *Astra* (1927 – 1936). A colaborat cu zierele pariziene *Le temps*, *Le victorie*, *La Patrie* ș.a. a lăsat urmașilor nenumărate lucrări literare și publicistice.

Ion Pelivan – părinte al mișcării naționale din Basarabia, om de referință în istoria Unirii Basarabiei cu România. La 27 martie 1918 a votat Unirea, activitatea lui Ion Pelivan a constat în implicarea acestuia în diferite cercuri și societăți culturale, dar și în înfăptuirea de reviste și publicații prin care să popularizeze și să întărească ideile naționale.

Pavel Gusti (1875, Chișinău – 1927, Chișinău) a absolvit Facultatea de drept din St. Petersburg (1905). A fost director al Muzeului Zoologic, Agricol și de Meșteșugării Populare al Zemstvei Guberniale din Chișinău (1909 – 1918); vicepreședinte al Zemstvei, în 1910, în care propuse (1912) introducerea limbii române în școli; Membru de Onoare al Academiei Române (1919); președinte al Consiliului Societății Regale Române de Geografie și membru de onoare al Societății Istorico-arhiologice Bisericești din Chișinău.

Ștefan Ciobanu (1883, Talmaz, Basarabia – 1950, București) și-a făcut studiile la Liceul Regional din Chișinău (1905), Facultatea de Litere a Universității din Kiev (1907 – 1911). A urmat, între anii 1911 – 1912, cursul superior academic cu specializarea în pedagogie. În perioada 1912 – 1915 a publicat numeroase materiale din arhivă, demonstrând că este un adevărat savant. A fost director al Învățământului în Directoratul General, membru al Academiei Române, secția literară (1918), vicepreședinte al Academiei Române (1944 – 1948), profesor la Facultatea de Teologie din Chișinău (1926 - 1938), la Facultatea de Litere și Filozofie a Universității din București (1939 – 1949), secretar al *Astrei basarabene*. Ministru al Cultelor și Artelor în guvernul lui Gh. Tătărescu (11 mai – 3 iulie 1940) și membru al Consiliului de Coroană, a votat împotriva cedării Basarabiei (6 din 26 de membri). La 2 iunie 1940, în calitate de senator din partea circumscripțiilor electorale basarabene, Șt. Ciobanu va participa la ședința Comisiilor de Afaceri străine ale Camerei și Senatului, unde va citi declarația solemnă de protest a parlamentarilor, foștilor parlamentari și intelectualilor din Basarabia față de notele ultimative din 26 și 27/28 iunie 1940. A publicat 18 cărți și un număr mare de articole științifice.

Nicolae Donici (1874, Chișinău – 1956, Nisa, Franța) își face studiile la liceul Richelieu din Odessa (1893) și la Universitatea din Odessa. După absolvirea cu distincție a universității în 1897, pleacă la S. Petersburg, unde își începe cariera științifică sub conducerea astronomului rus acad. F.A. Bredihin, colaborând cu cei mai importanți astronomi ruși. A fost ales membru al Academiei Științifice din St. Petersburg. În anul 1908 a construit un observator astronomic propriu la Dubăsarii Vechi în Basarabia. În iunie 1936 conduce expediția română pentru studiul eclipsei totale de Soare din Turcia. Din 1944 a locuit și lucrat în Franța, la Meudon și Nisa. Cercetările astronomice ale lui N. Donici se referă la astronomia soarelui, cromosferei, planetelor, lumii zodiacale. A observat 8 eclipse de soare în diferite părți ale lumii, precum și 8 eclipse de lună. A fost membru al Uniunii internaționale pentru studiul Soarelui, a Uniunii Internaționale Astronomice (din 1922), al societăților astronomice din Rusia, Germania și Franța. A fost membru al comitetului astronomic român, membru de onoare al Academiei Române; din 1991 – post mortem: Doctor honoris causa al universității din Coimbra, Portugalia. Autor a cel puțin 77 de publicații științifice.

Lista personalităților ilustre basarabene care și-au adus aportul la știință, cultură și alte domenii, rămase în memoria poporului poate fi completată cu numele lui Al. Bădărău, Nichita Smochină, Ion Văluță, Vasile Harea, Gh. Năstase, Alexei Secară ș.a.

1.1.7. Retrospectiva leadershipului din perspectivă cultural-tipologică

Pentru stabilirea cadrului retrospectiv-evolutiv al leadershipului se recurge la metoda tipologică. **Tipologia** este o metodă științifică de cunoaștere, în baza căreia se efectuează împărțirea sistemelor și obiectelor, gruparea lor cu ajutorul modelului tip sau ideal generalizat. În comunitatea științifică se propun diverse fundamente pentru topologie. În calitate de fundament/bază se iau indicatorii taxonomici ce includ trăsăturile și caracteristicile importante ale proceselor enunțate și supuse examinării. Acești indicatori sunt destul de variați, pot fi compleți sau excluși.

Documentarea literaturii denotă că cercetătorii evidențiază leadershipul, care se bazează pe abstracții ideale (vezi textul anterior despre M. Weber), *indicatorul etnografic, antropologic* (de etniei), *economic* (de gospodărire), *lingvistic, religios, culturologic, etc.*

Studiul leadershipului sub aspect culturologic, având la bază activitatea umană a omului: activitatea religioasă, activitatea culturală în sens restrâns (activitatea teoretico-științifică, activitatea estetic-artistică, activitatea tehnico-industrială), activitatea politică, activitatea social-economică, activitatea educațională.

O perspectivă de studiu a leadershipului este începutul masculin și feminin, atestat la Johann Wakofen în lucrarea *Dreptul matern*. În opinia savantului, la începutul istoriei omeniești legăturile de sânge se puteau urmări numai pe linia maternă, de aceea femeia-mamă era conducătorul și judecătorul atât de gen, cât și în ansamblul societății. Acest fapt s-a resimțit în organizarea familiei, societății, în religie. Autorul a constatat că credința grecilor antici în zeii Olimpului este precedată de credința în zeițe, care au reprezentat începutul matern. Astfel, se poate vorbi despre existența leadershipului de tip matriarhal, valorile de bază ale căruia erau legătura cu pământul și legăturile de sânge, iar caracteristica principală era perceperea pasivă și atitudinea față de natură.

Leadershipul matriarhal se caracterizează prin egalitatea oamenilor, toți fiind copiii mamei și copii Mamei-Pământ. Incontestabil iubirea maternă, care nu face deosebire între copii, indiferent de meritele realizările sau insuccesele lor, reprezintă axa valorică în jurul căreia există acest tip de leadership. Nu există nimic mai important decât viața omului, nu este alt scop, decât fericirea oamenilor, consideră I.I. Wakofen.

Pe parcursul istoriei a avut loc schimbul acestei paradigme valorice: bărbații au devenit forța de conducere în familie și societate. S-a instaurat orânduirea patriarhală, pentru care este caracteristică familia monogamă (mai mult pentru femei), necondiționată supremația tatălui în familie și în ierarhia socială. În domeniul religiei în locul zeiței-mamă vin zeii, care personifică începutul bărbătesc, devenind zeități supreme.

Leadershipul patriarhal, diferit de cel matriarhal, este caracterizat prin începutul acțional: tendința omului de a face eforturi pentru schimbarea mediului natural, dominarea gândirii raționale și prioritatea supunerii legilor. În locul egalității vine principiul fiului iubit (sau mai mare) în ierarhie, valoarea principală considerându-se supunerea în fața puterii.

I.I. Wakofen consideră că începutul matern (în leadership) include dezvoltarea, iubirea, unitatea și pacea. Iubirea maternă este mai puternică, mai imensă, mai cuprinzătoare decât începutul bărbătesc care include limitarea, restrângerea, izolarea. Astfel, începutul matern se caracterizează prin universalitate și acceptarea prieteniei tuturor oamenilor.

Filozoful german Leo Frobenius de asemenea distinge *leadershipul matern* și *patriarhal*. Pentru leadershipul patriarhal este specific concepția *de peșteră*, aspectul de cucerire a naturii, începutul animal, raționalismul și magia. Concepția leadershipului matriarhal este caracterizată de începutul vegetal și comunicarea cu natura, aceasta fiind concepția emoțiilor și căutărilor. În opinia gânditorului, în istoria omenirii domină unul din aceste tipuri de leadership, schimbându-se între ele asemeni liderilor în dezvoltarea omenirii.

Cercetările ne permit să afirmăm că în **leadership** se află două începuturi/origini: *feminin și masculin, strâns legate între ele, ce se află în egalitate, completându-se reciproc*. Prevalarea originii masculine în leadership condiționează prioritatea puterii, valorile obiectelor, suveranității și independenței, ambițiilor și reprezentativității. Originea feminină în leadership asigură valori de alt ordin: calitatea vieții, grija, interdependența și omenia în sens suprem. Ambele tipuri de leadership joacă un rol egal în activitatea vitală, manifestând în fine două particularități imanente leadershipului în integritate: tendința spre schimbare, inovații și tendința spre stabilitate, echilibru.

Filozoful german F. Nietzsche depistează două origini de existență și creație: apolonică și dionisiană, având la bază imaginile mitologice ale zeilor greci din panteonul Olimpic.

În panteonul grec zeii Apolon și Dionis sunt tipuri contradictorii. Apolon este o ființă cerească, ființă solară, fiul lui Zeus, cel care la înlocuit pe Olimp pe zeul Soarelui Helios, care întruchipează originea solară; el este izvorul luminii, purtătorul deschiderii dumnezeiești: Apolon ca zeu al tuturor grecilor, ce creează prin

imagini, este în același timp și zeul ce transmite adevărul, ce vestește viitorul. Dionis însă, dimpotrivă este întruchiparea pământească, zeul fertilității, apărătorul florii, vegetației, agriculturii, viței-de-vie și vinificației. Dionis este zeul veselii, bucuriei, originii cerești și pământului.

Pentru a arăta care sunt diferențele originilor apolonice și dionisiace în leadership se apelează la noțiunile, principiile, exprimările imaginare cu care se manifestă zeii Apolon și Dionis. Apolon este exprimarea liniștii și ordinii, Dionis – din contra. Dacă primul este simțul total al măsurii, autolimitării, echilibrarea de porniri sălbatice, liniștea înțeleaptă a zeului creator de imagini, atunci al doilea – belșug, neglijare a oricărei măsuri, fără măsură, furie. Apolon întruchipează principiul individualismului, el este o imagine zeiască măreață a acestui principiu. Dionis simbolizează extazul, încântarea, entuziasmul și groaza, spaima, dacă este neglijat principiul individualismului.

Diferențele originilor apolonice și dionisiace în cultură servesc bază pentru leadership, fiind reprezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Particularități comune și diferențe ale originilor apolonice și dionisiace în cultură și leadership

Particularitățile comune	
- capacitatea de a înaripa oamenii, formând imagini de diferite niveluri	
Diferențe	
Originea apolonică	Originea dionisiacă
- rațională	Irațională
- măsura, mijlocul de aur	- furie nelimitată
- iluzorie-optimistă	- tragico-eroică
- stare de liniște/pace/tihnă	- neglijarea liniștii/păcii/tihnii, nesatisfacție, emoții
- individualism	- distrugerea oricărei individualități prin unitate mistică

Unele principii ale leadershipului se completează cu ideile lui P.A. Sorokin reflectate în lucrarea *Criza timpului nostru*, unde se vorbește despre necesitatea percepției culturii ca apartenență la *oceanul* relațiilor culturale. În concepție purtătorii de cultură sunt indivizii (în același rând liderii), grupurile, comunitățile și institutele sociale. Autorul evidențiază trei tipuri de culturi, care își găsesc reflecție în leadership: *cultura senzitivă* – în ea domină *percepțiile senzitive a realității*; *cultura ideatională* – domină *gândirea rațională*; *cultura idealistă* – domină *tipul de cunoaștere intuitiv*. Fiecărui tip îi corespunde un fel de **adevăr**: *sentimental*, *spiritual* (intuiția), *rațional*. Nivelele inferioare ale sistemelor culturale include limba, religia, arta, știința. În cultură (cât și în leadership în opinia noastră) are loc alternanța tipurilor de bază (*ideatională* și *sentimental*) și a tipurilor intermediare (*idealist* și *eclectic*).

În *tipul ideational* perceperea lumii e orientată spre conceperea Absolutului în baza suprasentimentalului și suprarățiunii fondată pe idei dominante. Analiza acestui tip de cultură a leadershipului în Europa medievală, l-a adus pe P. Sorokin să reliefeze că arhitectura și sculptura, literatura, arta plastică, muzica, filozofia, știința etică, dreptul, organizarea politică în stat, familia, tradițiile, moravurile, modul de viață, gândirea, în acele timpuri erau o expresie a Bibliei, religiei, ce promovau credința în Dumnezeu, liderul este un trimis al lui.

În *tipul sentimental* dezvoltă: atenția senzorială se transferă asupra obiectelor percepute sentimentale; experiența empirică; modernitatea; corespunderea lumii pământești. Anume recunoașterea faptului că realitatea obiectivă și sensul ei senzorial, se proclamă ca cultură contemporană în toate componentele ei de bază, unde se încadrează leadershipul și educația.

Tipul idealist se caracterizează prin importanța ideii și percepției sentimentale al obiectelor și vieții care devine egală în drept, având loc, parcă, o contopire armonioasă a două tipuri de concepții despre lume într-o unitate (exemplul în cultura și conducerea europeană este epoca antică și a Renașterii).

Tipul eclectic presupune opunerea elementelor sentimentale și ideational de percepere a lumii.

Tipul ideational se tinde spre convenționalism, simbolizare, se creează în corespundere cu anumite canoane și mai des impersonal. Aici perceperea, cunoașterea lumii și conducerea ei are loc prin destăinuire, intuiție, experiență mistică.

Pentru *tipul sentimental* e caracteristică perceperea lumii în experiența sentimentală, prin auz, văz, miros și gust. Idealul omului de conducere - a liderului este fericirea personală, ascetismul este străin pentru el.

Criza culturii senzitive este legată de dezvoltarea materialismului și a științei, iar depășirea ei se vede în victoria culturii idealiste, religioase. P. Sorokin demonstrează importanța acțiunilor de conducere în conformitate cu natura obiectului, dar și contrariile procesului de formare a culturii manageriale. Cultura ca domeniu de autorealizare spiritual-creativă a individului nu suportă reglementări rigide. Pe de altă parte, cultura are caracter normativ, conține multe tabuuri, iar ca institut social nu poate fi lăsată în afara acțiunilor reglatoare și poate fi adusă la logica *totul se poate*.

În același context identificăm particularitățile leadershipului Oriental și Occidental exprimat în cultură. Cercetătorul american Filmer Nortrop menționează că conflictul ideologic dintre cultura de tip occidental și oriental este contrariul pozițiilor filozofice. Astfel, și leadershipul occidental și oriental întruchipează acest contrariu. Deci în cultura liderului occidental se concentrează intuiția, irațională a lumii și abordarea valorică a activității, recurgând la metodele științifice, iraționale de cunoaștere.

Cultura care are la bază metodele activității de cunoaștere se apropie de cultura ce are la bază forma de gândire. În acest caz se evidențiază formele de gândire, dominante în cultură: *practicismul – universalismul, asociativitate – abstractizare*. Pentru culturile particularizate e caracteristică atenția față de specific, individual; pentru cele universalizate – generalizările și categoriile universale. În particularism domină asociere, în universalism – formele abstracte de gândire. Aceste tipuri se completează reciproc. Dacă e să caracterizăm cultura occidentală, aici față de cultura liderului se aplică categoriile universalism și abstractia, iar pentru liderul oriental – practicismul și activitatea. Divizarea liderilor în occidentali și orientali se face nu numai în baza indiciului teritorial, dar și în baza metodelor de cunoaștere a lumii, orientărilor valorice, a principalelor idei de cunoaștere a lumii, a structurilor social-economice și politice. Argumente în favoarea acestora se pot găsi multe. *Occidentul* presupune cultura europeană și americană. *Orientul* – țările Asiei Centrale și de Sud-Orientale, Orientul Apropiat, Africii de Nord. Cultura liderului occidental este orientată spre valorile dezvoltării tehnologice, modul de viață dinamic, perfecționarea culturii și societății. Ideea importanței personalității, proprietatea inițiativei și creativității se înrădăcinează în formele constituționale. Pentru cultura liderului occidental este specific dezvoltarea undulară, prin salturi, neuniformă. Procesul tranziției la nou pentru un lider occidental reprezintă o ruptură/distrugere a sistemelor de valori, a structurilor social-economice și politice.

În Orient noul nu respinge și nu ruinează vechiul, tradiționalul, dar în mod organic se înscrie în el. Cultura occidentală este orientată spre extern, pe când cea răsăriteană se scufundă în lumea internă a omului. Unii gânditori și lideri răsăriteni erau convinși că perfecționarea lumii se poate face numai prin formarea/căpătarea integrității și armoniei în sine. Dacă cultura occidentală a leadershipului pășește pe cale creării tehnologiei, mijlocind relații cu natura, atunci la cei orientali – tendința de armonizare cu natura, dezvoltarea naturală. Însă astăzi mulți lideri orientali, fără a pierde originalitatea lor, au luat multe calități specifice liderilor occidentali.

Specificul culturii Nipone rezidă strategia *predispoziția pentru evenimente*, în care relațiile de muncă se îmbină organic cu *tradițiile, încrederea, înțelegerea oamenilor* (asemănătoare cu cele familiale), *toleranță și securitate*, toate devenind fundamente ale culturii muncii și celei manageriale. Pentru modelul contemporan al culturii muncii și culturii manageriale sunt caracteristice tehnologiile sintetice, unde subiectul conducerii/leadershipul se încercuiește cu *minți adăugătoare* - consultanți și analitici, tehnologii informaționale și intelectuale.

În literatură portretul ideal al subiectului activității manageriale - liderul se redă cu ajutorul caracteristicilor comportamentale, reflectate în modelele cunoscute: *modelul Prometeu* (distrugeător de ordine socială existentă); *modelul Columb* (predispus spre descoperire, inovație, prognoză a succesului și a învingerilor); *modelul Sisif* (condamnat la insuccesul tuturor lucrurilor). Analiza portretului managerului și liderului indică două nivele dominante a motivației: primul nivel reprezintă nivelul ambițiilor personale, cum ar fi necesitatea de autoafirmare, insatisfacție, tendința de a deveni primul, adică lider. Al doilea este

determinat de orientările importante social. În multitudinea motivelor se includ și motivele interne (pasiunea de activitate), cognitive (interesul față de activitate), motivul evitării, motivul de luptă/competiție, motivul puterii, diversității ș.a.

În situații nedeterminate, de risc, cercetătorii evidențiază două strategii: internă și externă. *Conducătorii și liderii cu strategii interne* dau explicații succeselor și insucceselor reieșind din acțiunile personale; preferă luarea deciziilor cu o doză de risc mediu, manifestând *înțelepciune*. *Conducătorii și liderii orientați la strategia externă* explică succesele sau insuccesele personale, punând în față factorii externi, manifestând un extremism caracteristic. Tipul conducătorului și liderului mai este în corelație cu particularitățile comportamentului. Liderii *entuziaști și inovatori* se caracterizează ca persoane care caută și alterează la nou, le este străină frica de risc; *raționaliștii* – studiază minuțios situațiile, abandonând riscul; *neutralii* - acționează conform indicațiilor date, iar *scepticii și conservatorii* - sunt îndoielnici și în opoziție față de nou.

Portretul ideal al liderului, în opinia lui H. Fayol, N. Enkelman ș.a., presupune o multitudine de calități fizice, mintale, morale, profesionale. Unele cerințe nonformale necesită rezistență la încercările sorții, să prevadă la timp pericolul, să se adapteze, să obțină profit major din schimbări, să se dezică de dogme; să posede calități valeologice (mod sănătos de viață, rezistență la depresii, voiciune și optimism), să aibă grijă de exterior și de conduită în rolul dat.

Literatura de specialitate atestă că leadershipul se abordează ca sferă creativă, spontană și normativă, completându-se cu *diferențe etno-antropologice*: *orientarea spre armonie, executarea obligațiilor* (în Orient) și *năzuința spre eficiență; realizarea proiectului* (în Occident); *neexpresivitatea concurenței și nepopularitatea delegării puterii* (în Orient) și *concurența deschisă; răspândirea largă a delegării funcțiilor* (în Occident); *prioritatea deprinderii de a coordona și controla subalternii* (în Orient); *sprijinul pe personalitate și inițiativă* (în Occident).

Aspectul moral-etic al leadershipului este canalul potențial de schimbare al valorilor și implementărilor în conștiința managerului și liderului. Sub *aspect funcțional managementul și leadershipul* este orientat spre realizarea sarcinii și alegerea stilului de conduită, care depinde de următoarele particularități: surplusul de control a situațiilor în detaliu, tutelarea peste măsură care înăbușă inițiativa; controlul pe pași în executare contribuie la micșorarea eficienței conducerii, sporind complexul neîncrederii; riscurile și abaterile în sistemul funcțional depind de climatul psihologic și mentalitate, adică de factori de altă natură, decât de logica rațională a leadershipului. Sub *aspect de conținut managementul și leadershipul* tinde spre normativitate socială, iar lipsa programului de activitate manifestă nivelul lor scăzut. Un program bun trebuie să fie dinamic și actual.

Sub *aspectul funcției evocative a limbajului leadershipul* utilizează activ structura complexă a comunicării, ceea ce ne amintește despre procedura de schimb. *Cuvintele, argumentarea, sancțiunile, orientările, manierele, opiniile, gândurile* sunt atributele leadershipului și se manifestă ca reglatori formali și nonformali.

În concepția lui S. N. Parkenson se presupune o ontologie specifică a relațiilor de conducere, construită în baza evidențierii indicilor bolii administrative în corespundere cu scala statutului și a vârstei în **etapele carierii profesionale**: *perioada profesionalismului, prudenței, avansării, responsabilității, autorității, performanțelor, manierelor, titlurilor și înțelepciunii*. În leadership se observă deformări care apar în verigile acestui proces. Dacă cauzele lor sunt ascunse în particularitățile funcționării sistemului social, atunci ele există sub formă *social acceptate* ca negativism.

Analiza concepției lui S.N. Parkenson și a blocajelor în leadership permite să reliefăm imaginea tristă a bolii administrării. Primul simptom ține de aflarea în post și ca lider a persoanei incompetente, cu dependență evident exprimată. A doilea simptom – în post sau ca lider se află omul care tinde să-i preseze pe cei mai competenți decât el, depune maximum efort pentru a stopa avansarea celor capabili. A treilea simptom – în organizație, grup nu sunt *minți luminate* (intelect), instituția și grupul sunt practic paralizate.

Etapele carierei profesionale determinate de S.N. Parkenson, conform criteriului de vârstă permite construirea ontologică a relațiilor manageriale și de lider conform statutului și vârstei, indicând flexibilitatea reacțiilor, pentru a determina procedeul de leadership adecvat.

S. N. Parkenson analizează sistemul de conducere a organismului viu, care la rândul său, permite să depisteze logica evolutivă, constatând că sistemul managerial, ca și organismul viu este supus creșterii, înfloririi, îmbătrânirii și morții. Însă aceste faze pot să nu corespundă caracteristicilor sistemului managerial și leadershipului. În cazul când sistemul managerial este încă în floare, dar este condus de incompetenți, procedeele manageriale nu-s productive. Și, dimpotrivă, dacă sistemul suportă crize, dar în mediul lui a apărut un element inovativ, atunci el renaște. Astfel se constată că energia poate aduce la distrugeri, transformări și consolidări în orice sistem, lucru viabil și în sistemul managerial și leadership. Energia necontrolată este periculoasă, erupția ei atrage mari consecințe, chiar până la autodistrugire. Forța distrugătoare se mișcă nu numai în direcția de la emițător la alt om, dar și în direcție opusă. S.N. Parkenson concluzionează că, fundamentul civilizată și valoric al conducerii este simțul măsurii.

Cuvântul este arma universală în management și leadership și are un rolul formal - nonformal în reglarea relațiilor, stabilirea regulilor comportamentului verbal al conducătorului-lider. Rezultatele constructive rezidă nu de amenințările cu ură, ci din exprimarea griji față de colaborator. Leadershipul este *organic legat de argumentarea convingătoare*, care ține de inteligența verbală, dar nu se reduce la ea; uneori gesturile, mimica și tăcerea devin argumente forte.

În leadership dominantă devine nu *funcția expresivă*, dar cea *evocativă*, adică ordonanța, menirea căreia e de a provoca acțiune și voință. Liderul recurge la declarații, utilizând comunicarea care trasează logica acțiunilor preconizate conform necesităților. Aici intervin obligatoriu reglatorii neformali, conform teoriei necesităților lui A. Maslow, dar și orientarea (sau predispoziția pentru acțiuni conform unui plan determinat), evidențiindu-se influența *arhetipului culturali*, caracterizați de duritate și inconștiență.

Un puternic potențial constructiv în leadership îl are *etica comunicării*. De exemplu, în cadrul organizării adunărilor de tip recepții se urmăresc câteva obiective: 1) aprecierea valorică a persoanelor invitate; 2) crearea atmosferei afective pentru inițierea comportamentului corporativ ulterior, care va îndeplini rolul convențional de tip social; 3) obținerea efectului psihologic ce ține de recunoașterea statutului persoanelor și organizației inițiatore de recepție. Deosebit de important este mecanismul ascuns ce transformă încărcătura afectivă a acțiunilor în limbajul deciziilor manageriale. Concomitent cu eticheta, ca elemente contribuabile ale managementului și leadershipului eficient, importanți sunt și **indicatorii morali**, de ex., *ca dialogul, priceperea de a asculta, de a înțelege, de a se înțelege, a fi sincer, de a proceda echitabil, de a fi responsabil, a respecta lucrul îndeplinit, a recunoaște meritele personale* ș.a.

Aspectul funcțional al managementului și leadershipului ține de orientarea spre obiective, sarcini și alegerea stilurilor. De aceea nu întâmplător în management și leadership are o răspândire largă *leadershipul prin obiective*, în cadrul căruia deciziile devin flexibile în dependență de situațiile apărute, iar împuternicirile manageriale se delegă. În aceste circumstanțe este necesară clasificarea stilurilor: *stimulativ, de prevenire, de orientării la relații*, adaptiv, pozițional, cât și cel de *pauperism, comunitate, tranzacțional* ș.a.

Aspectul de conținut al managementului și leadershipului presupune existența programului de acțiuni, care corespund actualității și cerințelor dinamice. *Programul* contribuie la depășirea manevrelor dificile, aventurismului, pierderii obiectivelor și sarcinilor. Ideal ar fi dacă programul general ar conține *subprograme* care accentuează funcțiile respective.

În literatura de specialitate se evidențiază *analiza modelelor de cultură a managerilor și a liderilor* - autocrat, informațional și social. *Modelul autoritar* are la bază principiile de forță în conducere, idealul *supunere totală și controlului rigid*. El se caracterizează cu stereotipuri de execuție formală, neacceptarea altor opinii și decizii alternative, stil autoritar, directiv, ce tind spre interziceri și pedepse. În *modelul informațional*, apărut odată cu tehnologiile informaționale și comunicaționale, prevalează componenta rațional-tehocratică asupra factorului uman. Aici stilul de conducere se sprijină pe alegerea și schimbarea deciziilor asigurate informațional. *Modelul social* completează dificultățile primelor două modele, având ca

bază factorul uman, care se pronunță pentru stilul liberal, democratic, orientarea spre personalitate, deschidere, posibilitatea majorării eficienței acțiunilor de conducere a grupurilor în baza mecanismelor orientate de valorile bunătații și dreptății.

Pluralismul paradigmei de leadership se răsfrânge și asupra mecanismelor proceselor de leadership, prin varieri, fiind eclecticice, părând a fi paradoxale față de scopurile propuse. Ca rezultat al acestora leadershipul devine întâmplător, instabil, conflictual, iluzoriu, inefectiv etc. Stagnarea societății aduce și la stagnarea domeniului educațional și managerial, la anticultură și necivilizare, pe când dinamismul dezvoltării sociale învionează și inițiază procesul de perfecționare a proceselor nominalizate. În același rând, radicalismul în schimbarea sistemului social din țară, copierea oarbă a metodelor și deciziilor, care nu corespund societății, aduc la distrugerea nucleului cultural și al sistemului educațional.

F. Haieka scoate în relief avantajul conducerii spontane, de piață și competitiv conform caracteristicilor conducerii conștiente.

Datorită faptului că conducerea - leadershipul se află în permanentă dezvoltare, în analiza retrospectivă a domeniului se evidențiază unele tendințe ale schimbării paradigmatelor conducere-leadership, plasate în matricea prezentată în Tabelul 2.

Tabelul 2. Schimbarea paradigmatelor conducere – leadership

Indicatorii	Paradigma la sfârșitul sec XX	Paradigma sec. XXI
Cultura	Stabilitate, raționalism	Schimbări, rezolvări de probleme
Tehnologia	Mecanice	Electronice
Sarcinile	Materiale	Mintale, bazate pe idei
Ierarhia	Verticală	Orizontală
Puterea / controlul	A managerului top	Cu distribuție largă
Scopul carierii	Securitate	Creștere personală / măiestrie
Rolul de lider	Autocrat	Providențială, transformatoare
Forța de muncă	Omogenă	Diversitate de culturi
Efectuarea sarcinilor de muncă	Individual	În echipe
Piețele	Locale, interne	Globale
Centrul atenției	Profit	Consumatorii
Resursele	Capitale	Informația
Calitatea	După posibilități	Fără defecte, abateri
...

Această matricea poate fi comentată într-un mod destul de accesibil, dacă cititorul ar dori să se exercite în aceasta. De exemplu, din tabel se observă că primul indicator este cultura, care la sfârșitul sec. XX miza pe stabilitate și raționalism, în sec. XXI are ca suport schimbările și tinde spre rezolvări de probleme în activitatea de conducere și leadership.

1.1.8. Leadership între teorie și artă

În literatura de specialitate se întâlnesc opinii că leadershipul s-ar plasa între teorie și artă. Specialiștii fiind interesați să afle cine sunt cei care au capacitatea de a-și imprima viziunea lor organizațiilor și de a influența activități importante ale acestora, și dacă aceste calități sunt naturale sau pot fi dezvoltate. De aceea, pentru identificarea caracteristicilor liderilor au fost analizați mari conducători, dar încă nu au putut fi descoperite modele în care să se încadreze toți cei care au calități de lider. Într-una din cercetările sale, W. Bennis a intervievat 60 de lideri ai unor corporații importante, având o medie de 56 de ani. Toți erau căsătoriți, la prima căsnicie, și erau susținători ai instituției familiei. Bennis a descoperit existența a patru competențe comune tuturor celor intervievați, respectiv:

- managementul atenției;
- managementul semnificației;
- managementul încrederii;
- managementul propriei persoane.

Managementul atenției se referă la capacitatea dezvoltată a liderului de a crea o lume proprie în care să atragă oamenii și să cultive alături de acesta o viziune făcându-i să o urmeze, determinându-i prin puterea exemplului personal să încerce împlinirea în comun a viziunii.

Managementul semnificației reprezintă capacitatea liderului de a le comunica celorlalți propria viziune într-o manieră ușor de înțeles a obiectivelor, direcțiilor sau aspectelor pe care aceasta le implică. Liderii au abilitatea de a integra fapte, concepte și anecdote pe care alții le înțeleg cu ușurință.

Managementul încrederii se referă la capacitatea liderilor de a inspira încrederea celorlalți. Un element fundamental al construirii încrederii îi reprezintă soliditatea, trăinicia și consistența acestui sentiment. Oamenilor le place să urmeze lideri pe care se pot baza întotdeauna, chiar dacă nu le împărtășesc punctele de vedere întotdeauna sau complet, și nu lideri cu care sunt de acord, dar care își schimbă poziția. Astfel liderul obține o imagine mitică și devine un caracter dominant care atrage în sfera sa de influență. Încrederea are în vedere și capacitatea liderului de a-și respecta cuvântul dat, de a păstra secretul confidențelor și de a menține sistemul de valori instituit. Ea este mai important decât orice alt atribut.

Managementul propriei persoane pornește de la concepția potrivit căreia liderii eficienți se înțeleg pe ei înșiși (își cunosc punctele tari și punctele slabe) și acționează în limitele capacităților lor. Datorită acestui fapt, liderii au încredere în propria persoană și nu privesc greșelile drept eșecuri cu oportunități de a obține efecte mai bune în urma acțiunilor lor viitoare datorită sporului de experiență obținut de pe urma eșecurilor. Un lider inteligent vede în orice nereușită o nouă șansă de a prospera prin posibilitatea de a folosi cunoștințele dobândite de pe urma acțiunii nefavorabile pe care o întreprinde.

Liderii trebuie să:

- fie capabili să orienteze pe oameni, creând o viziune pe care o comunică acestora;
- aibă încredere și să inspire încredere în oameni;
- aibă suficientă experiență pentru a privi greșelile drept o altă distragere de la drumul spre succes;
- facă pe oamenii să se simtă mai puternici în preajma lor. Oamenii se simt mai competenți și mai încrezători în ei înșiși, găsind astfel munca mai interesantă și mai provocatoare.

În opinia lui C.G.Browne și T.S. Coltor se distinge **teoria omului mare**. Teoria omului mare reprezintă o abordare a leadership-ului bazată pe presupuziția conform căreia unii oameni s-au născut pentru a conduce sau că liderii apar în anumite momente istorice prielnice, atunci când evenimentele fac posibilă plasarea lor în poziții de conducere. De aici, ia naștere următoarea întrebare: istoria creează liderii sau liderii creează istoria? Exemplele sunt numeroase, cum ar fi V. I. Lenin sau A. Hitler.

Abordarea situațională, spre deosebire de teoria omului mare, consideră că cerințele situației determină cine va conduce. Unind cele două abordări, rezultă că liderul este acea persoană înzestrată cu attribute care îi permit să profite de apariția unei anumite situații.

Leadership sau management?

Celebra expresie prin care se face diferențierea între manager și lider este: Managerii sunt oameni care fac lucrurile drepte/corecte; liderii sunt oamenii care fac ceea ce trebuie! Aceasta reprezintă principala concluzie ca urmare a unor cercetări realizate de W. Brennan, în care se afla 90 din cei mai cunoscuți lideri de succes din societatea americană (un număr de 30 din sectorul de stat și 60 din sectorul privat). W. Bennis face o paralela între comportamentele managerului și cele ale liderului, arătând că liderul este prin definiție un inovator, care, având învățătura trecutului, trăiește în prezent, cu un ochi în viitor. Leadershipul devine un proces în care managementul se transformă în artă, unde sunt elemente concrete de diferențiere între manager și lider:

Managerul

- administrează resursele cu chibzuință
- menține echilibrul economic
- pune accent pe sisteme și structuri
- se bazează pe control
- are viziune pe termen scurt
- întreabă cum? și când?
- țintește rezultatul final

Liderul

- inovează descoperă noi oportunități
- dezvoltă activitatea încontinuu
- pune accentul pe oameni
- inspira încredere
- are o viziune pe termen lung
- întreabă ce? și de ce?
- țintește conceptual, orizontul

- imita modele de succes
- accepta statusul, destinul
- este soldatul clasic bun, competent
- face bine lucrurile
- este format și învață prin instrucție
- respectă eficiența
- pune baze de noi modele
- își provoacă destinul
- este propriul sau general
- face lucruri bune
- este nativ și se formează prin educație
- respectă inovația

Pe aceleași fapte se înscrie și o scurtă poveste pe care Stephen R. Covey o prezintă în *The Seven Habits of Highly Effective People*, lucrare care a avut parte de opinii pozitive încă din momentul lansării (1989). În opinia sa, diferența dintre management și leadership poate fi înțeleasă dacă ne imaginăm o grupă de oameni care își croiesc drum prin junglă cu unelte de tăiat crengile. Cei care taie pădurea sunt producători, iar managerii se află în spatele lor, ascut uneltele, țin cursuri de întreținere a musculaturii, stabilesc timpul de lucru, etc. Liderul este cel care se urcă pe cel mai înalt copac, cercetează împrejurimile și striga: *Nu e jungla pe care o căutăm!* Răspunsul obișnuit al producătorilor și al managerilor este *Tăcere! Suntem în plin progres!*

1.1.9. Retrospectiva tehnologică a leadershipului

Un alt aspect al evoluției și teoriei *leadershipului este abordarea tehnologică.*

În domeniul leadershipului are loc o permanentă tendință spre îmbunătățirii calității procesului de conducere. Încercări de a transforma leadershipul într-un proces cu rezultate pozitive garantate au fost inițiate în diferite perioade istorice, având ca bază interacțiunea *om – tehnologie, adică în baza funcției tehnice.*

Termenul *tehnologie* este de proveniență greacă, unde *techne* – înseamnă artă, măiestrie, iscusință și *logos* – studiu, știință, teorie. Cu timpul, sensurile termenilor s-au modificat: tehnică înseamnă totalitatea procedurilor utilizate în practicarea unei meserii, științe sau arte; tehnologie – știința despre metodele și mijloacele dintr-un anumit domeniu. Termenul tehnologie pentru prima dată a fost introdus în anul 1772 de către profesorul german I. Beckmann în scopul de a desemna arta, de a însuși o meserie care include formarea deprinderilor profesionale, modelarea empirică a rezultatelor privitor la uneltele și operațiile de muncă.

În prezent se rețin mai multe **accepții ale termenului tehnologie**: *formă de mișcare a materiei, proces, știință, metodologie, etc.* **În abordare integrativă tehnologia înglobează/ integrează aspectele activității transformatoare produse de om și se consideră știința modului de influență asupra mediului.**

Tehnologia se creează într-o **structură obiectivă**, care **include trei aspecte de ordin**: *ontologic, gnoseologic, managerial.*

Prin *aspectul ontologic, tehnologia* reprezintă un mijloc de realizare a producției sau o realitate tehnică integrată.

Aspectul gnoseologic al tehnologiei reprezintă evaluarea prin prisma cunoștințelor corespunzătoare – tehnice ori tehnologice.

Sub aspectul managerial, tehnologia reprezintă interpretarea, aplicarea cunoștințelor tehnologice pentru a fi soluționate anumite sarcini practice din diferite dimenii ale producerii. Aspectul vizat a căpătat actualitate pregnantă în epoca contemporană a revoluției tehnico-științifice, reflectat prin următoarele concepte generalizatoare: postindustrial, informațional, tehnotron, sinergic, etc.

Reprezentând aspectele raționale raportate la caracterizarea termenului tehnologie, se poate sublinia că **tehnologia** este acțiunea complexă de folosire a cunoștințelor în scopul de a dobândi diverse rezultate practice. Tehnologia nu prezintă esența genetică moștenită (caracteristică a organismului viu). Tehnologia semnifică un studiu minuțios al experienței umane, manifestată prin elaborări formale și neformale ale activității și interacțiunii omului cu mediul înconjurător. Tot ce nu este înăscut este învățat, deprins. În modul acesta poate fi caracterizată nu numai tehnologia de producere, dar și tehnologia leadershipului în instruire și educație, etc.

Generalizând cele expuse mai sus, concluzionăm că *tehnologia trebuie concepută drept modalitate de activitate umană* și poate fi prezentată prin trei forme: *energetică, comunicativă, informațională.*

Forma energetică a tehnologiei se manifestă prin aplicarea acțiunii mecanice asupra obiectului de muncă/supus transformării. *Forma comunicativă a tehnologiei* reprezintă procese de comunicare realizate prin intermediul diferitor mijloace tehnice și prin anumite acte de legătură între oameni. Astfel de tehnologii se aplică atunci când omul este obiectul muncii: conducător, lider, pedagog etc. *Forma informațională a tehnologiei* se întâlnește atunci când rezultatul se manifestă prin căpătarea informației raportată la lucrul și obiectul munci realizate. Aceste tehnologii sunt caracteristice pentru cei ce elaborează texte, execută desene tehnice, planșete, simboluri etc.

Formele enunțate predomină în unele cazuri, dar într-un anumit grad ele se completează reciproc, existând ca *tehnologie particulară* (individuală) și *tehnologie generală* (colectivă).

În lucrarea lui Jose Ortega Y Gasset *Omul – tehnic* se evidențiază trei tipuri de bază a evoluției tehnologiei: *tehnologia incidentală/întâmplătoare*, *tehnologia meșteșugarului*, *tehnologia tehnicianului*, care au influențat și leadershipul.

Tehnologia primară a omului sălbatic din perioada preistorică. Ortega numește acest tip *tehnologia incidentală/întâmplătoare*, deoarece *inginerul*, responsabil pentru inovație, aici este întâmplarea. Omul primitiv nu-și da seama despre esența tehnologiei ca atare. El nu conștientizează, care din capcanele sale este cea care îi dă posibilitate să transforme natura în corespundere cu dorințele lui. Asortimentul și volumul acțiunilor tehnice ale *omului primitiv* este atât de mic, încât nu este îndeajuns, pentru a se evidenția îndeosebi de cele naturale. Acțiunile tehnice ale omului sunt izolate, ele se contopesc cu acțiunile lui naturale și se prezintă ca parte a vieții naturale. Deoarece acțiunile naturale sunt ereditare, stabilite odată și pentru întotdeauna, la fel ca acestea se manifestă și acțiunile tehnice izolate. Esența constă în aceea că acțiunile elementare și primitive aparțin tuturor membrilor tribului, fiecare din ei aprind focul, fac săgeți, sulite etc. Unica deosebire constă în aceea că femeile foloseau anumite tehnologii, iar bărbații – cu totul altele. Însă aceasta nu-i ajuta omului primitiv să califice tehnologia în calitate de fenomen independent, deoarece acțiunile naturale ale bărbaților și femeilor sunt diferite. În afară de aceasta, la etapa dată omul nu conștientiza că el posedă capacitatea de inovare, tehnologia încă nu se deschide pentru el cu această latură caracteristică. Descoperirile în acele timpuri nu erau rezultatul unei căutări gândite și intenționate: manipulările permanente și întâmplătoare cu obiectele naturale aduceau întâmplător inovări utile. Astfel de noutăți provocau palpitări cu evlavie. Toată tehnologia primitivă era asemănătoare cu farmecul/magia. Omul nu se percepe pe sine ca Homo Faber, toate scopurile apar în fața lui ca o parte a calității naturale de a-l asigura cu noi dispozitive. De aceea omul nu simte responsabilitatea pentru crearea lor. Invențiile omului primitiv, fiind produse pur întâmplător, se supun legii probabilității. Cu alte cuvinte: dacă există un asortiment posibil de combinări independente ale obiectelor, atunci *incidentul* va consta în aceea că odată aceste obiecte vor apărea și așa combinare, încât omul va putea vedea în ea viitoarea armă.

Perioada a doua este *tehnologia Greciei, Romei până a deveni imperiu și Evului Mediu*. În acele timpuri asortimentul de acțiuni tehnice a crescut cu mult. Însă în coraportul tehnica-nontehnica (natural) primul element încă nu asigură menținerea vieții. Omul încă în această perioadă mizează pe natură; conștientizează existența tehnologiei, însă știe, că sunt meșteșugarii, care efectuează anumite acțiuni nenaturale, pe care nu le posedă alți oameni. Aici este elocventă discuția lui Socrates cu contemporanii săi, unde el a încercat să-i convingă că tehnologia este esența abstractă a sa, ea nu se poate confunda cu un om sau altul, posesor al ei. În perioada *tehnologiei meșteșugarului* fiecare știe, de exemplu, că confecționarea încălțăminteii este deprinderea care o posedă anumiți oameni, că această deprindere se recunoaște ca calitate pur umană, dar nu ca o calitate naturală, însă această calitate se consideră un dar dat pentru totdeauna. Cu alte cuvinte, tehnologia aparține naturii umane. În măiestria meșteșugarului nici nu merge vorba de invenție. Meșteșugarul se conduce de normă, conform căreia se închină în fața tradiției. Urmând rutina stabilită, el este închis pentru inovații și mintal este orientat spre trecut. Unele perfecționări și noutăți apar în procesul continuu de schimbări, dar neobservabile în meserie, apărând nu ca inovații fundamentale, ci, mai mult, ca niște particularități ale manierei individuale și ale aptitudinii. Aceste *particularități* ale meșteșugarilor se răspândesc sub formă de ucenici și școli, astfel menținând caracterul exterior al tradițiilor.

Dacă în perioada *tehnologiei meșteșugarului* mijloacele tehnice și armele aveau numai rolul complementar pentru om (omul cu acțiunile sale naturale să fie persoana principală), atunci în perioada *tehnologiei tehnicianului* pe prim plan se plasează mașina, încât ea nu servește omul, ci omul deservește mașina. Funcționând autonom, mașina, în sfârșit, dă de înțeles, că tehnologia este o funcție, separată și întru totul independentă de natura umană. În perioada dată se consideră că omul capabil, înzestrat cu darul de creativitate nu are limite în activitate. Tehnologia conține două momente: 1) *crearea planului de acțiuni, a metodei sau procedurii*; 2) *realizarea acestui plan*. În *tehnologia meșteșugarului* aceste momente se manifestă prin persoana meșteșugarului, în *tehnologia tehnicianului* aceste componente sunt personificate în inginer și tehnician.

Iu. M. Lotman consideră că procesul substituirii tipului de comunicație atrage după sine schimbări globale a tipurilor de culturi. În opinia autorului, prima substituție a avut loc datorită trecerii de la *culturile nescrise* la cele *scrise*; a doua – în legătură cu apariția mașinii de tipărit și construirea *culturii cărții*; a treia – se bazează pe răspândirea *tehnologiilor noi informaționale*; a patra – civilizația contemporană cu tipul *tehnologiilor informaționale și comunicaționale contemporane*.

Ultimele schimbări a tipului culturii comunicaționale conduce la extinderea neașteptată anterior, a spațiului informațional, atingând o scară planetară, spre dialog, interpătrundere și confluență a diferitor culturi, spre apariția domeniilor de autorealizare a personalității în general, și în particular a conducătorului, managerului și liderului, noilor tipuri de artă și tehnologii de creație; spre multiplicarea în masă a lucrărilor de cultură și la apariția în baza acesteia a fenomenului culturii de masă și altor tipuri de cultură.

Astfel, oamenii au discutat despre arta conducerii și leadershipului încă de pe vremurile antice. Dar în organizațiile din toată lumea – conglomerate tip dinozaur sau afaceri noi – apare aceeași problemă: *nu avem suficientă conducere*. Trebuie să ne punem întrebarea de ce suntem atât de obsedați de conducere - leadership?

Răspunsul este acela că *există o criză a credinței în lumea nouă* care are rădăcinile în evoluția raționalistă din secolul al XVIII-lea. În timpul Iluminismului, filosofi, ca Voltaire, au susținut că numai prin aplicarea raționamentului oamenii își pot controla destinul. Acest lucru a marcat o dezvoltare incredibil de optimistă în istoria mondială. În secolul al XIX-lea, două credințe au apărut din această noțiune a raționalismului: *credința în progres*; *credința în perfectibilitatea omului*.

N-a dovedit să se sfârșească secolul al XIX-lea, că apar scrierile lui Sigmund Freud și ale lui Max Weber, care au provocat primele fisuri în această armură. Acești gânditori au distrus credința omului vestic în raționalism și progres. Căutarea actuală a felului de leadership și de a conduce este o consecință directă a cercetărilor realizate de ei.

Fondatorul psihanalizei, S. Freud, a teoretizat faptul că sub suprafața minții raționale există inconștientul. El presupunea că inconștientul era responsabil pentru o proporție semnificativă din comportamentul uman. În același timp, M. Weber a explorat limitele raționamentului. Într-adevăr, pentru el, cea mai distructivă forță care operează în instituții era ceva ce el numea *raționalitate tehnică* - pe scurt, o *raționalitate fără moralitate*. Pentru M. Weber, raționalitatea tehnică era reprezentată de o formă particulară de organizare – birocrăția, care a prins rădăcini puternice în conducere, management și leadership. Birocrațiile, spunea el, erau de temut nu din cauza ineficienței lor, dar pentru eficiența și capacitatea lor de dezumanizare a oamenilor. Romanele tragice ale lui Franz Kafka sunt mărturia scrisă a capacității de incapacitate a birocrăției. Mai înfricoșătoare a fost mărturia locotenentului Adolf Eichmann în fața lui Hitler, care i-a declarat: *Eu am fost doar un bun birocrat*. Weber credea că singura putere care putea rezista birocratizării era conducerea charismatică. Dar chiar și aceasta are o istorie destul de încălțată în secolul XX. Au existat lideri de război care inspirau și transformau, care au fost, de asemenea, lideri charismatici, ca Hitler, Stalin, Mao Tse Tung, Fidel Castro Rsu ș.a., care au comis atrocități greu de închipuit.

1.1.10. Leadershipul funcție de inteligența liderilor

Inteligența este capacitatea fundamentală a omului și anume a omului creator. Reieșind din obiectivele pregătirii profesionale a liderilor, este necesar să identificăm particularitățile persoanelor creative,

în același rând, și ale liderilor educaționali. Pornind de la ideea lui G. Sperman, că în contextul aptitudinilor umane se pot distinge două categorii de factori: un factor general, ce participă la efectuarea tuturor activităților, și numeroși factori speciali, ce corespund numai condițiilor concrete ale unei forme de activitate (pedagogică, artistică, managerială, leadership etc.). Se consideră că persoanele creative posedă inteligență și gândire specifică. Gândirea omului, însă, depinde de activitatea pe care el o exercită. S-a stabilit o diferență între caracterul gândirii la artiști și tehnocrați, având la bază primația unei sau altei forme a gândirii (Fig. 3). La artiști domină gândirea cu caracter mitologic și magic, ei sunt caracterizați prin sentimente puternice de culpabilitate, sunt independenți și introverți; pe când la tehnocrați domină gândirea științifică. Pornind de la ideea lui R. Sharon *Leadershipul este 80% artă și 20% știință*, în cazul liderilor educaționali sunt caracteristice ambele forme de gândire (Fig. 3), deoarece în activitatea lor se manifestă gândirea științifică, gândirea mitologică și gândirea magică (conform tratării pedagogiei și leadershipului ca artă), ei nu sunt lipsiți de gândirea alchimică și religioasă-etică.

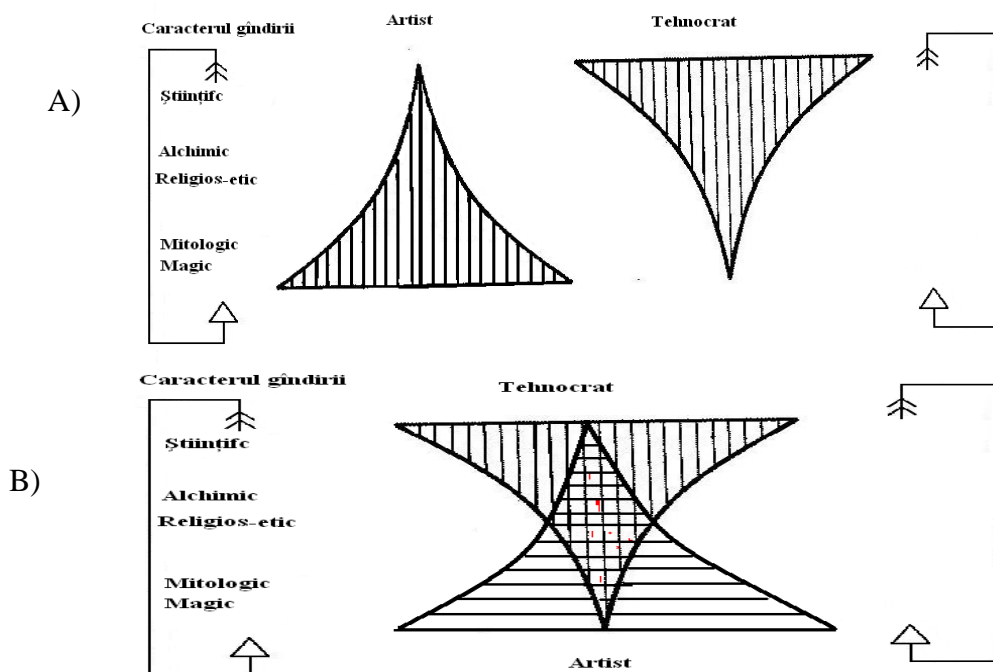


Fig. 3. Caracterul gândirii la artiști, tehnocrați și lideri educaționali.

Constatările enunțate ne permit să punem în discuție capacitatea fundamentală a omului creator, în cazul nostru liderului creator – inteligența (termen provenit din latină, echivalentul lui în română fiind *deșteptăciunea*), cu referire la liderii educaționali.

Inteligența este un fenomen complex și de aceea definiția lui este dificilă. Definițiile formulate până în prezent nu au întrunit încă o accepție unanimă. Însă *inteligența* poate fi definită ca *o funcție cognitivă generală, fundamentată pe abstracție, construcția de modele și soluționarea problemelor*. În cazul dat *inteligența* se tratează ca fiind *capacitatea generală de a rezolva în mod optim problemele, adică aptitudinea de a face față tuturor obligațiilor care necesită o oarecare facultate de adaptare, un spirit de observație și deducție logică etc.* **Inteligența** are o dublă accepție: a) *proces de asimilare a informațiilor variabile în scopul unei adaptări optime*; b) *aptitudine* – structuri operaționale date cu anumite calități (complexitate, flexibilitate, fluiditate, productivitate) prin care se asigură eficiența conduitei; *sistem de însușiri stabile, proprii subiectului individual* și care la om se manifestă în calitatea activității intelectuale centrată pe gândire.

Funcțiile fundamentale ale inteligenței sunt: *gândirea abstractă, talentul matematic, expresia verbală, capacitatea de a diagnostica și rezolva, memoria și creativitatea*. Thurstone a stabilit următorii

factori ai inteligenței: de raționament (deductiv și inductiv), de memorare, de capacitate, de rapiditate perceptuală, de operare spațială, de înțelegere a cuvintelor și de fluență verbală.

Inteligența se supune evaluării. Empiric ea se poate evalua după: randamentul învățării, ușurința și profunzimea înțelegerii, dificultatea și noutatea problemelor pe care subiectul este în stare să le rezolve. Cel mai cunoscut parametru pentru determinarea nivelului de creativitate este coeficientul de inteligență **QI** (se măsoară în puncte), care este diferit la persoane diferite. Rezultatele cercetărilor arată că marea majoritate a persoanelor (cu excepția celor care au un grad pronunțat de debilitate) posedă aptitudini creative (Fig. 4).

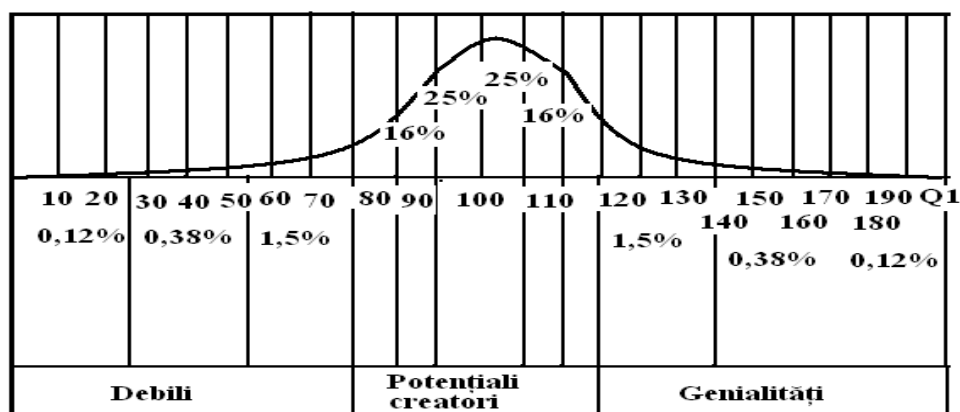


Fig. 4. Curba QI la diferite categorii de persoane (după Hollingworth).

Cercetările statistice au arătat că QI este cuprins în medie între extremele 60 și 140, cu majoritatea situată între 90 și 110, și că valoarea lui crește până la vârsta de 25-30 de ani. Statistic, distribuția coeficientului de inteligență pentru o populație dată are valori care se reprezintă după curba lui Gauss (Fig.4.).

Coeficientul intelectual scăzut reprezintă un parametru de personalitate în cea mare măsură înăscut și poate conduce la sterilitate în idei. Prin coeficient intelectual scăzut se înțelege coeficientul inferior cifrei 90, domeniul normal, $QI = 90 - 110$, cuprinzând 50% din populație, așa cum rezultă cu suficientă precizie din curba Hollingworth (Fig. 4), corelată cu subclasificarea lui Alexandru Roșea.

Acest coeficient nu este un parametru strict ereditar, ci el se constituie în primii doi-trei ani din copilărie, zonă pentru care nu există date concludente. O dovadă în acest sens o constituie cei câțiva copii *sălbăticiți* (50 copii), educați câțiva ani direct de natură și a căror cifră de inteligență corespunzătoare debilizilor mintali n-a mai putut fi corectată. Dimpotrivă, activitatea intelectuală intensă poate amplifica substanțial coeficientul QI, așa cum rezultă din ultimele studii privind oamenii deosebit de activi-intelectual, de exemplu, doctorii în științe care se situează în blocul categoriei eminenților, având un coeficient intelectual superior cifrei 125.

Cu toate că marea majoritate a oamenilor normali au calități creative, acestea se amplifică odată cu creșterea coeficientului **QI** până la 120, după care nu se mai constată vre-o corelație; se pare însă că această concluzie a psihologilor este infirmată de tabela elaborată încă în 1926 de Catherine Cox în urma postcalculului coeficientului **QI** pentru 300 oameni geniali din perioada 1450-1850; *toți au fost, în același timp, foarte inteligenți și foarte creativi.*

Legătura dintre *inteligență și vârstă* este deosebit de complexă. *Scăderea numărului de neuroni activi* cu vârsta influențează negativ inteligența, dar prin acumulare de experiență și învățare continuă creșterea numărului de legături interneuronale (Fig. 5).

De aici se desprinde o concluzie de maximă importanță pentru praxiologia creației manageriale și leadership: *pentru a mări capacitatea creativă a creierului liderului inovator, acesta trebuie să fie solicitat intens și continuu, în vederea realizării unui cât mai mare număr de legături interneuronale, care să compenseze scăderea naturală a numărului neuronilor.* Această concluzie este sprijinită de constatarea lui Vernon că persoanele mai puțin inteligente, dar care practică o profesie care solicită mult intelectul, obțin după o perioadă de timp performanțe mai mari la testele de inteligență decât persoanele mai inteligente inițial, dar care au practicat meserii care solicită minor inteligența; în acest sens, cercetările au scos în

evidență faptul că adulții a căror muncă reclamă un continuu efort intelectual (profesori, oameni de știință, manageri...) au o medie a dezvoltării intelectuale de 108,5 față de numai 92,8 la adulții a căror muncă nu implică decât în foarte mică măsură eforturi intelectuale.

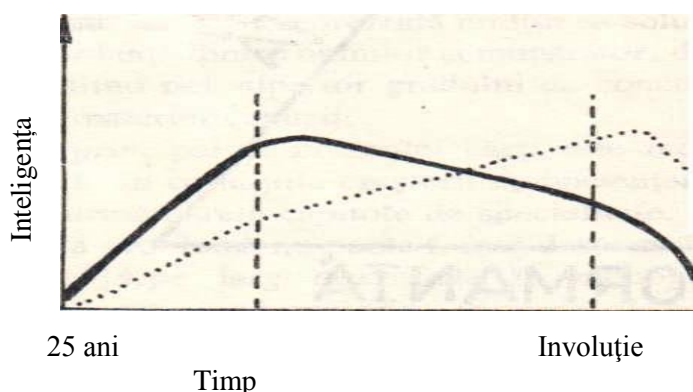


Fig. 5. Legătura dintre inteligență și vârstă

Notă: număr de legături interneurinale; _____ număr de neuroni activi

Cercetările efectuate de neuro-anatomo-fiziologii japonezi au demonstrat experimental - vizualizat, că în stare de efort intelectual, creierul are capacitatea de a face apel și de a realiza un supliment de irigare sanguină a straturilor active de neuroni, iar dacă astfel de acțiuni sunt prelungite până la vârste înaintate, efectul rezultat este prelungirea perioadei performante a intelectului și chiar prelungirea vieții în ansamblu, în condițiile eliminării aproape integrale a fenomenelor de senilitate.

Se poate sublinia și faptul că o investigație amplă întreprinsă pe 1100 japonezi, 1100 americani și 1100 europeni, cu ajutorul testelor de inteligență Wechsler, a condus la concluzia generală că în ultimii 90 de ani IQ-ul mediu al japonezilor a crescut până la 107, în timp ce al americanilor și europenilor s-a menținut practic constant de 100. A crescut, de asemenea, procentajul celor superdotați, având $IQ = 130$, până la 10%, în timp ce pentru europeni și americani, a rămas de asemenea constant, de 2%. Singura explicație abilă este supra-activarea în ultimele decenii a creierelor japoneze, Japonia trebuind să treacă și să prospere practic numai din resursele aurului cenușiu.

Gerontologia a stabilit că instruirea și munca intelectuală, antrenarea permanentă a funcțiilor intelectuale constituie factorii principali ai păstrării vitalității și longevității omului. Un rol esențial în lupta împotriva involuției îl are munca intelectuală. Printre cei care au argumentat această idee se numără C.I. Parhon, S. Pacaud și alții. Longevitatea modernă este o consecință a regimului de viață, dar, în mare măsură, și a formelor de educație difuză și organizată în care sunt cuprinși tot mai mult oamenii de toate vârstele. Între acestea, educația intelectuală prelungită și exercitarea continuă a autoinstruirii ocupă un loc de primă importanță în formarea profilului socio-moral al persoanelor adulte contemporane.

Pe manageri și lideri îl interesează, în primul rând, raportul dintre *vârstă și creativitate*. Analizându-se 400 de cazuri, s-a stabilit vârsta medie la care s-au obținut marile performanțe, rezultatele fiind sintetizate în Tabelul Kii Dorland (Tabelul 3).

Una dintre marile probleme ale inteligenței, este cea referitoare la elementele care o determină în mod fundamental. *Este inteligența innăscută, congenitală sau dobândită?*

Milson Ehile a stabilit că *inteligenta* umană reprezintă un aspect cantitativ, care are o dublă determinare – *genetică și ambientală*. Potrivit acestei teorii, omul se naște cu un anumit genotip intelectual *potențial*, al cărui realizare depinde de mediul ambiant, favorabil sau nefavorabil. După datele lui H.J. Eysenck, inteligența este determinată genetic în proporție de 75-80%, mediul având o influență de 20-25%. Astfel, potrivit cercetărilor, mediul în care activează omul normal dotat genetic, poate ridica sau reduce nivelul IQ al acestuia peste 20 de puncte. Influențele favorabile sau nefavorabile încep chiar cu viața intrauterină și cu familia (cei șapte ani de acasă), continuând cu școala și mediul social în care trăiește individul.

Tabelul 3. Raportul dintre vârstă și creativitate

Nr. ctr.	Tipuri de activități și profesii	Media vârstei
1	Fizicienii și chimiști	41 ani
2	Poeți și dramaturgi	44 ani
3	Nuveliști	46 ani
4	Exploratori, militari	47 ani
5	Compozitori, actori	48 ani
6	Artiști	50 ani
7	Eseiști	51 ani
8	Oameni de stat, medici	52 ani
9	Filosofi	54 ani
10	Matematicieni, astronomi, umoriști	56 ani
11	Istorici	57 ani
12	Metalurgiști, ziariști	58 ani

Este cunoscut faptul că inteligența măsurată a crescut cu 15 puncte de la o generație la alta. Ea nu poate fi explicată prin creșterea *bombardamentului* informațional asupra subiecților sau nu poate fi explicată esențial din acest punct de vedere.

Asupra inteligenței și leadershipului creativ și inovare mai influențează și vârsta. Există părerea și ipoteza conform căreia oamenii de știință au elaborat cele mai bune lucrări ale lor la vârsta cuprinsă între 30 și 34 de ani. H. Abt a ajuns la concluzia că cele mai importante descoperiri au fost făcute între 30 și 70 de ani, deși numărul maxim de lucrări importante a fost făcute în perioada 45-50 de ani.

H. Vervalin reprezintă următoarele caracteristici similare persoanelor creative:

- toți dau dovadă de inteligență globală ridicată, dar diferă în funcție de domeniul de preocupare;
- capacitatea de concentrare și distributivitatea atenției sporite și apropiate;
- dispun de informații diversificate și au o mai mare capacitate de a le combina, sintetiza și clasifica la rezolvarea problemelor;
- sunt sensibili la complexitatea psihologică a propriei persoane;
- simt o responsabilitate emoțională și au o capacitate empatică largă pentru oameni și idei divergente;
- aproape toți relatează o copilărie nefericită, relativ tensionată;
- sunt receptivi la propriile caracteristici psihice, ceea ce le permite să se înțeleagă pe sine;
- eșantionul în ansamblu este orientat spre introversiune, dar potențialul creativ evaluat este mai mare la cei extrovertiți;
- au o autonomie relativă față de restricțiile convenționale, nu îi interesează părerile altora;
- nu se caracterizează pe dimensiunea conformist-nonconformist, ci prin idei veritabile, autentice, independente;
- au o mare flexibilitate pentru înțelesuri și scopuri, dar răspund greu unor solicitări repetitive.

D. Goleman, alături de coautorii lucrării *Inteligența emoțională (IE) în leadership*, a explorat rolul jucat de inteligența emoțională în leadership. Bazându-se pe conexiunile și corelațiile dintre organizație și stilul de conducere, autorii demonstrează importanța și relevanța gestionării adecvate a emoțiilor de către lider. Stilul de conducere și succesul echipei coordonate de către lider depind de capacitatea acestuia de a emana energie și entuziasm în orice condiții, de a transmite doar emoții pozitive, de a fi în consonanță cu echipa și organizația condusă.

Inteligența emoțională este o calitate importantă și inerentă unui lider autentic, care cu adevărat inspiră, impresionează și are succes. Termenul de *conducere rezonantă*, elucidat de autori, se referă la armonizarea liderului cu sentimentele oamenilor și canalizarea acestora într-o direcție pozitivă. *Un lider cu rezonanță este cel care, fiind inspirat de propriile valori, reușește să fie în rezonanță cu emoțiile și sentimentele celor din jur și, astfel, să provoace și să stimuleze optimismul și motivația oamenilor, să ajute să-și atingă obiectivele.*

Un lider talentat este acela la care capul și sufletul – ideile și sentimentele – merg mână în mână. Autorii consideră că inteligența și gândirea limpede sunt în principiu calitățile care călăuzesc pe cineva către ușa conducerii. Liderii transpun în realitate o viziune, motivând, îndrumând, fiind o sursă de inspirație, ascultând, convingând și, mai ales, creând rezonanță. După cum avertiza A. Einstein, *trebuie să avem grijă să nu facem din intelect o zeitate. El are, desigur, mușchi puternici, însă nu are personalitate. Nu poate să conducă, poate numai să servească.* Din punct de vedere biologic, arta conducerii rezonante presupune combinarea dintre intelect și emoții. Desigur, liderii mai au nevoie și de cunoștințe obligatorii în domeniu și de abilități de gândire, pentru a lua decizii. Însă, dacă încearcă să conducă folosind numai intelectul, vor rata un element esențial al ecuației.

Responsabilitățile principale ale unui lider constau în a induce entuziasm, optimism și pasiune pentru proiectele viitoare, precum și de a cultiva o atmosferă de cooperare și încredere. Conform teoriei lui D. Goleman, inteligența emoțională îi permite liderului să-și îndeplinească aceste responsabilități fundamentale. Astfel, cele **4 domenii ale inteligenței emoționale** – *autocunoașterea, stăpânirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor* – contribuie la conducerea eficientă printr-un set de abilități.

Aceste 4 domenii sunt interconectate și interdependente. Cercetările realizate de D. Goleman demonstrează existența unui sistem care stă la baza acestei dinamici. De exemplu, un lider nu-și poate stăpâni bine emoțiile dacă nu are cunoștință de ele. Iar dacă emoțiile sale au scăpat de sub control, atunci abilitatea lui de a gestiona relațiile are și ea de suferit. Astfel, autocunoașterea facilitează atât empatia, cât și stăpânirea de sine, iar acestea două, combinate, permit o bună gestionare a relațiilor. Conducerea IE, așadar, se construiește pornind de la o bază de autocunoaștere.

1.1.11. Leadershipul în dependență de modul de funcționare

În cadrul retrospectiv al evoluției leadershipului se află **abordare leadershipului** propusă J. C. Maxwell, în care s-a evidențiat *5 niveluri de leadership* – un concept legat de modul de funcționare a leadershipului. Acest concept subliniază faptul că **leadershipul nu este o poziție, ci un proces, care implică oamenii și dinamica acestora, aflați într-o permanentă schimbare.** O provocare specială a leadershipului este să demarezi schimbarea și să facilitezi dezvoltarea. Nivelurile de leadership propuse de J.C. Maxwell sunt următoarele: *poziția, permisiunea, producerea, dezvoltarea oamenilor, apogeul.*

Nivelul poziției este cel mai elementar și reprezintă pornirea. Singura influență pe care un lider pozițional o are este cea care îi însoțește funcția. Oamenii îl urmează pentru că sunt nevoiți. Poziția este singurul nivel care nu presupune abilități și efort pentru a ajunge la ea.

Nivelul permisiunii se bazează pe relații. La acest nivel oamenii urmează liderul pentru că asta doresc. Atunci când oamenii îți plac și îi tratezi cu valoare, începi să ai o influență din ce în ce mai mare asupra lor. Dezvolți sentimentul de încredere, iar mediul devine unul pozitiv. Astfel, chiar și fără poziție ocupată, ești urmat de cei din jur. Unul din pericolele permisiunii este că liderii se pot opri aici. Dar liderii buni nu doar creează un mediu de lucru plăcut, ei sunt cei care au rezultate bune ale activității lor și obțin influență și credibilitate. La acest nivel liderii se pot transforma în agenți ai schimbării.

Liderii devin mai buni și mai puternici nu doar prin puterea pe care o dețin, ci și prin prisma abilității de a le conferi altora putere. Aceasta se întâmplă atunci când un lider ajunge la *nivelul dezvoltării oamenilor.* Aplicând puterea pe care o au, relațiile și rezultatele obținute, liderii investesc în cei care îi urmează și contribuie la dezvoltarea acestora și transformarea lor în lideri de sine stătători. Rezultatul este *reproducerea.* La acest nivel se întâmplă două lucruri importante: se consolidează echipa (investiția în oameni face ca relațiile să devină mai profunde, îi ajută pe aceștia să se cunoască mai bine, se fortifică sentimentul de loialitate) și crește performanța (faptul că există mai mulți lideri în echipă contribuie la creșterea performanței).

Cel mai înalt și cel mai dificil nivel de leadership este *apogeul.* Deși mulți pot învăța cum să ajungă de la nivelul *poziției* la nivelul *dezvoltării oamenilor*, nivelul, *apogeului* presupune nu doar efort, abilități și intenție, ci și un talent mai mare. Aceștia dezvoltă alți lideri până la punctul în care să fie capabili și dispuși să dezvolte alți lideri. Ei creează oportunități pe care alți lideri nu le văd. Oamenii îi urmează pentru ceea ce

sunt și pentru ceea ce reprezintă. Leadershipul lor le aduce o reputație pozitivă. Astfel ei transcend poziția, organizația și, uneori, chiar și domeniul în care își desfășoară activitatea. Aici este foarte important rolul autorității, care, după J. M. Bochenski, are drept sursă acceptarea de către subiect a aserțiunilor purtătorului de autoritate ca fiind adevărate. Același autor vorbește despre **2 tipuri de autoritate**: *autoritate epistemică*, care este a știutorului, a celui care este competent într-un domeniu și care poate fi lider indiferent de poziția formală și *autoritate deontică* – este a superiorului, a celui care doar prin poziție poate da directive care trebuie ascultate.

1.1.12. Unele concluzii la compartimentul *Evoluție și tendințe în leasership*

În concluzie la compartimentul *Evoluție și tendințe în leasership*, menționăm faptul că abordarea leadershipului s-a modificat sensibil de-a lungul timpului, suferind schimbări și metamorfoze interesante. În baza analizei evoluției acestui concept și a cercetărilor, subliniem că, deși leadershipul presupune anumite calități native și predispoziții genetice, printr-o pregătire adecvată se poate asigura realizarea unui leadership competent și formarea unui lider de succes. Respectiv, concluzia pragmatică, care are la bază teoriile leadershipului, este optimistă și încurajatoare: printr-o pregătire adecvată, orice persoană care posedă un minimum de calități poate să ajungă în situația de a exercita un leadership de succes.

Abordarea liderului a fost o preocupare pentru teoria specifică secolului al XX-lea. Au fost cercetate trăsăturile de personalitate, rolurile și reprezentările sociale ale liderului. Printre sintagmele cele mai frecvent utilizate se numără: personalitate de vocație, om de acțiune, exponent al elitei politice, creator de valori impuse de cerințele timpului, om de stat, **erou** – cu multiplele sale trăsături: nonconformist, vizionar, clarificator, reformator, mesager al adevărului, animator al progresului, exponent al spiritualității vremii, al sufletului poporului, dragoste față de neamul său, îndrăzneală, agent al ordinii împotriva dezordinii, conducător (propulsat de forța inteligenței, prin calitățile sale deosebite), om politic (caracterizat de cunoașterea profundă a poporului, înțelegerea deplină a intereselor sale naționale, originalitate, absența viciilor) – liderul politic a fost considerat o specie a personalității umane, o componentă de bază a elitelor sociale, nu atât pentru calitățile sale intrinseci, cât, mai ales, pentru rezultatele sale de excepție în planul acțiunii și practicii sociale, în același rând și a educației.

2. NIVELURI ALE CONDUCERII

2.1. Conducere, administrare, management

Conducerea se întrepătrunde și intercondiționează cu administrarea, managementul, leadershipul și coacșingul, care la rândul lor reprezintă anumite niveluri ale ei. Termenii management, administrare și leadership sunt puternic întrepătrunși, adesea fiind folosiți cu același sens, iar semnificația lor este încă discutată de către specialiștii din domeniu.

Totuși, în cele ce urmează, vom încerca să surprindem specificul acestor niveluri. Dar înainte de a trece la descrierea lor, menționăm că, ele sunt recunoscute drept atribute ale conducerii.

Activitatea de conducere se definește ca un *proces dinamic în cadrul unui grup, în care un individ îi influențează pe ceilalți să contribuie în mod voluntar la îndeplinirea sarcinilor grupului într-o situație dată.*

Istoria managementului a însemnat, pe de o parte, o creștere a complexității muncii managerului și, pe de altă parte, o tot mai profundă înțelegere a specificului activității numite generic *de conducere* și a caracterului ei evolutiv. Pentru a ne determina în categoria management trebuie să evidențiem categoriile de bază ale lui (Fig. 6).

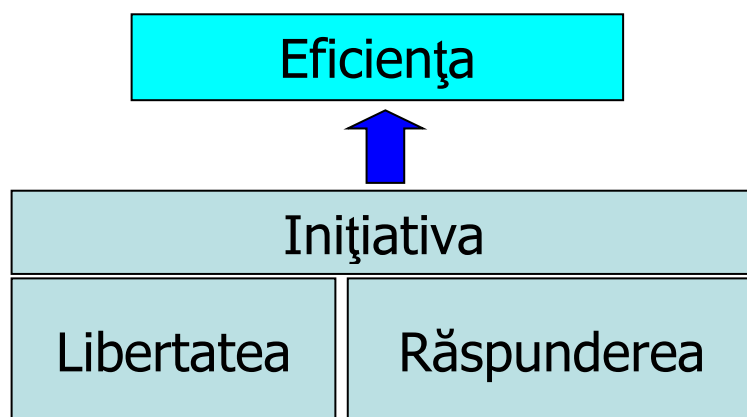


Fig.6. Categoriile de bază ale managementului

Pornim de la faptul că, *managementul* reprezintă, în sensul cel mai larg, acel domeniu științific care studiază, fundamentează și formulează principiile, regulile și normele, relațiile, structurile, metodele și procedeele de conducere, în vederea perfecționării și creșterii eficienței activităților desfășurate.

Managementul ca activitate umană, disciplină de studiu, știință, tehnologie, măiestrie și proces, se demonstrează în Fig. 7.

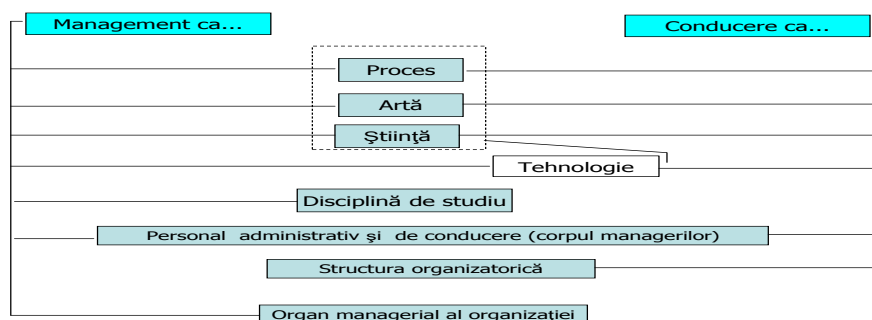


Fig. 7. Multitudinea noțiunii management

În esență, aceasta înseamnă practica, dar nu numai, în adoptarea deciziilor. De fapt, managementul ca activitate umană complexă este o specie a practicii, care include și o intensă activitate intelectuală. Această activitate semnifică utilizarea concordate a funcțiilor și persoanelor încât să se atingă un scop dat. Unii autori confirmă însă activitatea cu gruparea cadrelor din unitatea/organizația respectivă. De fapt, aici interesează două concepte: cel de *profesiune* și cel de *profesionist*, *managementul fiind o profesie și deci*

poate fi înșușit, dezvoltat și ameliorat. Se poate afirma că, deși poate fi considerat în planul acțiunii ca una din cele mai vechi preocupări umane, managementul reprezintă, în același timp, unul din domeniile științifice cele mai tinere, reprezentând rezultatul activității de cristalizare și generalizare a experienței practice, concretizate prin formularea unui ansamblu de cunoștințe, în continuă dezvoltare, referitoare la activitatea de conducere.

Managementul promovat de F. Taylor, de exemplu, se reducea, în esență, la diviziunea cât mai accentuată a muncii, la *optima* organizare a procesului de producție și la *dreapta* retribuire a muncii - practic la administrarea procesului de producție - mai ales având în vedere și viziunea asupra organizației ca entitate închisă. Astfel, managementul corelează cu administrarea.

Să delimităm ce se înțelege prin administrare. Acest termen provine de la latinescul *administrare*. În *DEX al limbii române* **a administra** înseamnă: a conduce; a cârmui; a gospodări o întreprindere, o instituție etc., iar *administrare* – acțiunea de a administra. În cazul când este vorba despre o persoană care se află sub conducerea cuiva se spune că ea este administrată, iar persoana care conduce o administrație sau un serviciu de administrație se numește *administrator*. Termenul *administrație* este foarte răspândit în aparatul de stat, reprezentând totalitatea organelor administrative ale statului sau mai reprezintă o secție a unei instituții însărcinată cu administrarea acestei instituții; formă de activitate (executivă și de dispoziție) a statului pentru realizarea funcțiilor lui, și totalitatea organelor de stat prin care se desfășoară această activitate.

Administrarea reprezintă o activitate executivă, pusă sub semnul comenzii sau al delegării de atribuții. În opinia lui W. David Rees administrația și managementul poate fi prezentată după cum urmează în Fig. 8.

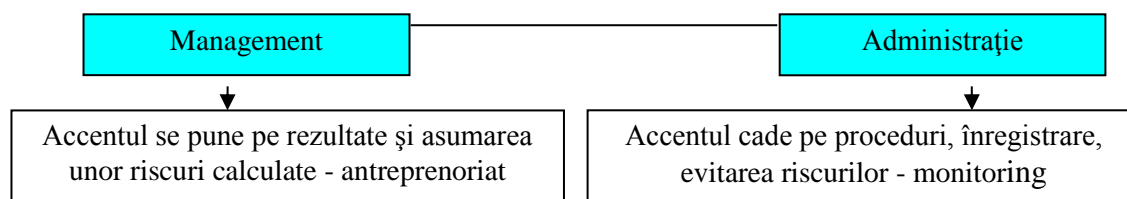


Fig. 8. Administrație VS management

Conceptele management și administrație nu trebuie privite ca fiind opuse, ci mai degrabă ca două extreme a unui continuum. Pentru noi segmentul de operare este mijlocul acestui continuum. Și dacă rezumăm, putem afirma că administrația este un proces în care sunt implicate ființe umane angajate într-o activitate, cu scopuri comune. Ea înglobează multe activități ce caracterizează o societate umană. Activitatea de administrare include următoarele componente: oamenii, scopuri, acțiuni, interacțiuni.

Înțelegerea mai bună a elementelor de specificitate ale managementului necesită a face o distincție între management și administrație. Deci, în cazul managementului accentul cade pe rezultate și pe asumarea unui risc calculat, pe când în cazul administrației accentul cade pe proceduri, contabilitate și evitarea riscurilor. Aceste diferențe nu pun conceptele management și administrare în opoziție. Există organizații și instituții care operează pe la mijlocul acestui continuum, întrunind ambele tipuri de caracteristici (Tabelul 4).

După cum se poate lesne vedea în Tabelul 4, administratorul se ocupă cu funcționarea organizației/instituției în structura și parametrii prestabiliți; are grijă ca resursele (inclusiv cele umane) să fie suficiente și disponibile, ca procesul de comunicare formală din organizație/instituție să se desfășoare cât mai lin și fără bariere.

Unii autori subliniază o serie de confuzii terminologice cu consecințe importante în practică. Astfel, Romiță B. Iucu face distincție între administrare și management, urmând criteriile definatorii: obiective, criterii de succes, resurse, decizie, structura, roluri, atitudini, aptitudini.

Curând - mai ales după ce optimizarea producției a început să se lovească de obstacolul nevăzut al *relațiilor umane* - a devenit clar că managerul trebuie să se ocupe și de alte lucruri în afara producției: organizația (economică sau nu) este, în esență, un sistem deschis iar conducerea ei asigură, de fapt, interfața între organizație și mediul în care aceasta funcționează. De asemenea, esența unei organizații nu este, de fapt,

clădirea, mașinile, banii și materiile prime care se *prelucrează* ci, în primul rând, oamenii care fac parte din ea.

Tabelul 4. Distincția între administrație și management (după: *Treasury Centre for Administrative Services*, modificat)

Indicatori	Administrație	Management
Obiective →	Stabilite în termeni generali și revizuite sau schimbate la intervale nedefinite	Stabilite prin țeluri strategice largi sprijinite prin obiective pe termen scurt mai detaliate și sarcini ce sunt supuse revizuirii
Criterii de succes →	Evitarea greșelilor. Performanță rar măsurată.	Căutarea succesului. Performanță concret măsurabilă.
Folosirea resurselor →	Grijă secundară - doar <i>încadrare în consumul normat</i>	Prima grijă - procurare, utilizare eficientă dar și efectivă.
Luarea deciziei →	Se iau puține decizii, dar care afectează mulți oameni și iau mult timp	Se iau multe decizii, în timp scurt, ce afectează puțini oameni
Structura →	Roluri definite în termeni de domenii de responsabilitate. Ierarhii <i>înalte (ample)</i> ; delegare limitată.	Ierarhii <i>plate (limitate)</i> ; delegare maximă.
Roluri →	Arbitru	Protagonist
Atitudini →	Pasivă: cantitatea de muncă este stabilită din afara sistemului. De regulă cei mai buni rezolvă problemele. Insensibilă la timp. Prudenți = Evitarea riscului. Accent pe proceduri. Conformitate. Uniformitate.	Activă: caută să influențeze mediul. Cei mai buni caută și exploatează oportunitățile. Sensibilă/presați la/de timp. Acceptarea riscului, dar minimizarea lui. Accent pe rezultate. Experimente locale: nevoia de conformitate trebuie încercată. Independență. Economice sau socio-economice
Competențe →	Legale, sau cvasi-legale Literare (rapoarte, note).	Cuantificate = Numerice (statistici, diagrame).

Ca urmare a acestor dezvoltări, conducerea a devenit management iar activitățile conducerii organizației au fost subsumate unor funcții specifice: managerul trebuie să planifice, să organizeze, să coordoneze și să controleze, el trebuie să angajeze oamenii potriviți, să-i motiveze, să determine participarea lor efectivă (și afectivă) la activitatea organizației, să formeze colectivele/echipele de lucru, să negocieze și să rezolve conflictele din interiorul organizației dar și din afara ei și, mai ales, să asigure dezvoltarea organizației în direcții prestabilite.

2.2. Diferența dintre management și leadership

Între management și leadership există de asemenea dimensiuni distincte. De sute de ani, știința și practica a fost interesată de activitatea de conducere și de persoana celui care o realizează (conducătorul, managerul, liderul). La începutul secolului XX, în perimetrul științelor economice, psihologice și sociologice se conturează însă o nouă noțiune, cea de *management*, care începe să se folosească tot mai frecvent. Mai mult, această nouă noțiune tinde să o acopere treptat pe cea de *leadership*. Situația devine și mai dificilă de îndată ce se încearcă individualizarea liderului și a managerului printr-o serie de funcții sau însușiri necesare realizării acestora. Nu de puține ori acestea deseori sunt utilizate ca termeni care se suprapun. Să însemne aceasta că leadershipul și managementul, liderul și managerul sunt unul și același lucru? Probabil că nu, dar pentru a argumenta un asemenea punct de vedere este necesar să creionăm, fie și sumar, noțiunea management și noțiunea leadership.

Atât managementul cât și leadershipul sunt necesare, dacă organizațiile și instituțiile tind să prospere și să realizeze un lucru bun. Menționăm că în viziunea lui W. Bennis *leadershipul și managementul sunt două activități distincte și complementare. Ambele sunt necesare pentru a avea succes în mediul actual atât de complex și variabil.* [J. P. Kotter, 1996] În baza acestor concluzii, reiterăm faptul că **un manager poate fi și lider în același timp, având competențele corespunzătoare.**

Intuitiv toată lumea înțelege că leadershipul înseamnă a conduce oamenii și a influența ceea ce fac aceștia sau a-i determina pe alții să te urmeze. Actualmente sunt studii de specialitate în domeniu, în care atestăm atât o cronică națională, cât și internațională în domeniul leadershipului, în special abordat din perspectivă managerială C.A. Gibb, B.M. Bass, R. Lambert, E. Hollander, L.M. Terman J. Clement, R. Tannenbaum, I. R. Weschler, F. Massarik, J. P. Kotter, P. G. Northouse, Sh. Kirkpatrick, M. Webber, R. Likert, C.G. Browne, T.S. Colter, E. Locke, Th. Carlyle, C. Handy, R M. Stogdill, J. Jennings, D.J. Hickson, W. Bennis, F. Fielder, P. Hersey, K. Blanchard, E.C. Кузьмин, И.П. Волков, M. Webb, R. Mucchielli, R. Lambert, R.B. Cattell, M. Zlate, J. Maxwell, R.B. Cattell, S.R. Covey, D.C. Pelz, A. Neculau, M. Șleahițchi, S. Moscovici, R. Bezede, D. Patrașcu etc.

Documentarea literaturii de specialitate evidențiază prezența a trei situații tipice cu privire la modul de folosire a noțiunilor de leadership și management. Majoritatea liderilor se află într-o funcție managerială și majoritatea managerilor sunt lideri. Însă, lucrurile nu sunt mereu astfel - nu toți managerii sunt lideri și nu toți liderii sunt manageri. Există, totuși, multe asemănări între aceștia, iar cel mai frecvent acestea sunt corelate. Prin ce aceștia diferă?

În ultimul timp, foarte multe lucrări de specialitate utilizează termenul de *lider* pentru desemnarea conducătorului unei organizații care nu numai știe ce și cum să facă, dar este capabil să-i determine și pe ceilalți cum să facă: *pentru lider, importanți sunt oamenii.* Accentul strategic se mută de la operațiuni impersonalele cu resurse materiale sau financiare la coordonarea resurselor umane, cu toate consecințele care rezultă din personalizarea relației dintre manageri și subordonați.

Liderul este un conducător, personalitate dominantă într-un grup de persoane; echipă sau sportiv care se află într-o competiție (*DEI / DEX*).

Lider este o persoană care obține rezultate notabile cu o eficiență sigură în orice domeniu, indiferent de obstacole și fără a înceta să fie atent față de oameni (E. Burduș).

Lider este o persoană care ocupă o poziție în cadrul unui grup, influențează pe alții în funcție de așteptările pozițiilor ocupate, coordonează și direcționează grupul pentru atingerea scopurilor propuse (Raven, 1976).

Liderii sunt de regulă oameni ai viziunii, care comunică în mod eficient cu subordonații, decidenți eficienți, inteligenți, respectă indivizii și demnitatea lor, au o totală onestitate, sunt amabili.

Un lider eficient nu este cineva iubit sau admirat. Este o persoană ai cărei adepți fac lucruri corecte. În același timp, popularitatea nu înseamnă leadership. Rezultatele sunt acelea care înseamnă leadership. Baza conducerii reprezintă capacitatea liderului de a schimba gândirea și comportamentul unei altei persoane.

Liderii adevărați sunt oamenii care au propriile puncte de vedere și care știu să motiveze și pe alții pentru a acționa. Liderul trecutului era o persoană care știa cum să supună, liderul viitorului va fi o persoană care știe cum să întrebe. Liderii vor trebui să implice pe alții și să solicite participare deoarece sarcinile vor fi prea complexe și informația prea larg distribuită pentru ca aceștia să soluționeze problemele singuri.

Liderii eficienți trebuie să se angajeze în soluționarea sarcinilor. Ei nu sunt spectatori sau deținători de poziții. Responsabilitatea lor este pe termen lung, și nu pentru propriul beneficiu pe termen scurt. Nici o organizație nu poate funcționa eficient dacă oamenii ei nu se bazează pe acordul și pe angajarea liderilor săi.

Liderii trebuie să-și țină promisiunile față de oamenii pe care îi conduc, chiar și în riscuri și sacrificii. În același timp, liderii ascultă și învață de la cei pe care-i conduc, vorbesc și ascultă de la toate nivelurile organizației.

Liderii sunt răspunzători pentru a menține vitalitatea organizației pe care o conduc.

Liderii învingători dau naștere ideilor, căutând în mod constant informații, reflectând asupra propriilor experiențe.

Totuși, cu toată varietatea definițiilor pentru noțiunile de lider, M. Șleahitișchi a reușit să le sistematizeze în 5 categorii ce includ aceleași caracteristici:

1) Prima categorie cuprinde definiții în care **liderii** sunt prezentați ca *persoane investite cu putere prin numire sau alegere în cadrul unor structuri organizaționale prestabilite* (director de întreprindere, șef de catedră, director de școală, comandat de armată, primar, ministru etc.). Liderul instituțional nu implică în mod automat recunoașterea valorii de către subalterni și atunci apar lider neformali, care acoperă anumite goluri.

2) Definiții care reflectă *liderii ca persoană centrală în grup*, adică persoana care concentrează atenția, aprecierea și stima celor din jur. Fiind ca un etalon pentru grup, stârnește dorința celorlalți de a se identifica cu ea, de a o urma.

3) A treia varietate redă definițiile prin care *liderii sunt prezentați drept persoane preferate / populare*. Persoana populară este persoana cu care membrii grupului doresc să se asocieze pentru a realiza o activitate.

4) În acest grup se înscriu definițiile din care rezultă că *liderul este specialistul în sarcină*, adică persoana cea mai competentă în ceea ce urmează să facă liderul.

5) A cincea categorie include definițiile care reflectă *liderul ca persoana cea mai influentă*.

În același timp, subliniem că, chiar cu accentele puse, toate cele cinci categorii de definiții conțin idei ce se plasează în jurul aceluiași nucleu epistemologic: *liderul se caracterizează prin preponderanța influenței sale asupra celorlalți membri ai grupului, el constituind punctul în jurul căruia aceștia se grupează și se regrupează mereu*. Deci, liderii sunt persoanele care își exercită la maximum influența, fie formal, fie informal, orientând și coordonând activitatea altora.

Sh. Kirkpatrick și E. Locke au realizat un studiu interesant, încercând să stabilească un ansamblu de trăsături specifice ale unui bun lider, pornind de la teoria trăsăturilor, susținând faptul că, deși cercetările au arătat că doar niște trăsături specifice anume nu garantează un lider de succes, sunt totuși probe că liderii buni sunt diferiți de alte persoane în anumite sectoare. Astfel, ei stabilesc un set de însușiri numite trăsăturicele ale unui lider, și anume: *drive* - un termen ce include motivația, ambiția, energia, tenacitatea, inițiativa și responsabilitatea, motivația de a conduce, onestitatea și integritatea, încrederea în sine, capacitatea cognitivă și stăpânirea afacerilor. *Ceea ce au concluzionat ei este că trăsăturile cuiva, fie ele înnăscute, ori educate, nu duc la desăvârșirea unui lider, fiind doar o condiție, fiind nevoie ca persoana în cauză – liderul – să acționeze într-un anumit fel pentru a avea succes*.

Expertul britanic în leadership, J. Adair, atribuie următoarele calități unui lider: fermitate, capacitate de a mobiliza energii, integrare, imaginație, dorință de a munci, abilitate de a fi analitic, capacitate de a-i înțelege pe ceilalți, abilitate de a sesiza oportunitățile, abilitate de a trece peste situații neplăcute, de a se adapta la orice schimbare, dorință de a-și asuma riscul. Deși este destul de dificil de a găsi o definiție general valabilă pentru aceste calități, cert este faptul că un lider are nevoie de inteligență, de atitudine pozitivă și de o combinație de curaj, perspicacitate și simțul realității.

Caracteristicile principale ale unui lider sunt sintetizate în patru arii de bază: *caracter, viziune, comportamente, încredere* (Fig. 9).

Adevărații lideri sunt analizați și judecați după ce fac, cum își urmăresc scopurile și cum le realizează. Ei sunt onești și nu ca urmare a legilor și regulamentelor, sunt etici, deschiși, și demni de încredere. Aceste trăsături de bază ale **caracterului** unui individ adună respectul de care este nevoie pentru a fi lider.

Liderii de succes urmăresc scopuri și obiective bine organizate pentru a-și realiza **viziunea** lor. Angajarea acestora pentru viziunea lor este evidentă atât prin acțiunile pe care le desfășoară, cât și prin comunicarea lor repetată a ceea ce trebuie făcut și de ce.

Comportarea/conduita pe care o au liderii de succes este redată după cum urmează în Fig. 9.

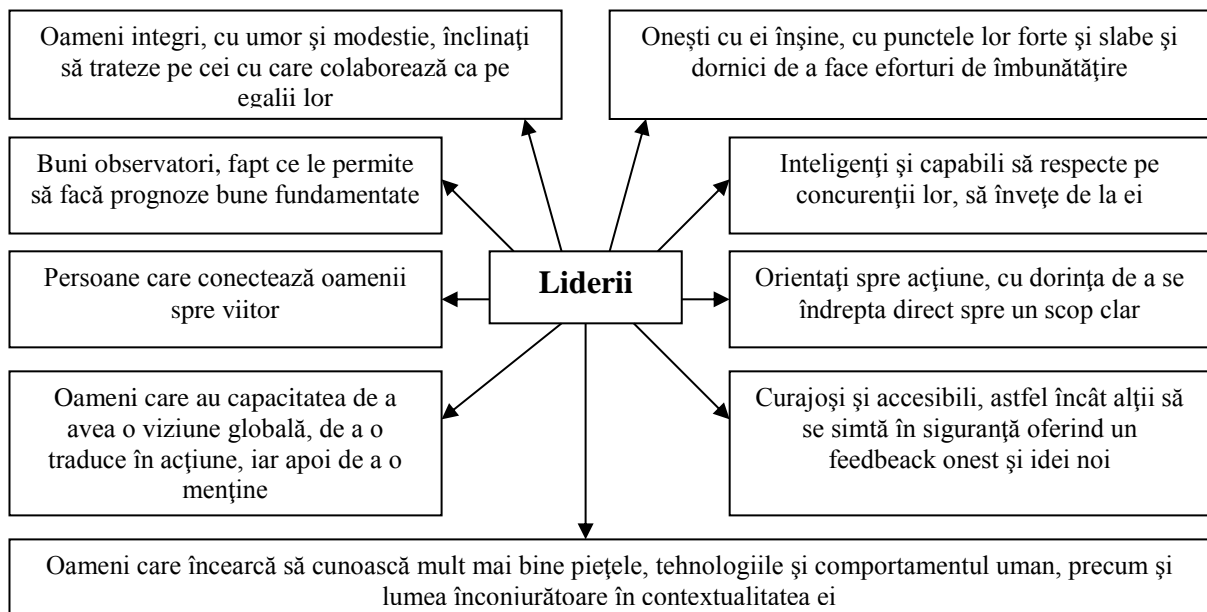


Fig. 9. Trăsăturile definiției ale liderului

Confidența/încrederea este alt atribut de succes al liderului. Autoîncrederea face posibil ca liderii să-și asume riscuri care încurajează pe alții să-și asume la rândul lor riscuri similare. Crezând în posibilitatea capacităților, liderii încurajează echipele lor, nu doar prin laude și recunoștințe, ci și criticând consecutiv, evidențiind succesele și motivând oamenii care le-au obținut.

Eficiența conducerii este deseori influențată de o administrare excesivă, ceea ce semnifică că există o mulțime de persoane, care se ocupă de afacere zilnic, însă, există și o lipsă de leadership strategic și vizionar. Până în anii 1970, mediul extern al organizațiilor și al activităților de afaceri (în țările apusene) era destul de stabil, iar schimbările erau foarte lente, astfel încât necesitatea unui leadership vizionar nu era atât de mare precum este astăzi. Actualmente, atât în țările apusene, cât și în Republica Moldova, schimbările sunt numeroase, rapide și continue. Mai multe schimbări necesită mereu un leadership mai mare! De aceea, B. P. Smith definește *leadership-ul drept acea parte a activității unui manager prin care acesta influențează comportamentul indivizilor și grupurilor în vederea obținerii rezultatelor dorite*. În altă definiție se menționează că *leadership-ul reprezintă un proces de inspirație a altor persoane în scopul realizării unei anumite sarcini sau unui anumit scop*. Din aceste definiții observăm că ele nu se contrazic, dar diferă numai prin modul de exprimare a gândurilor.

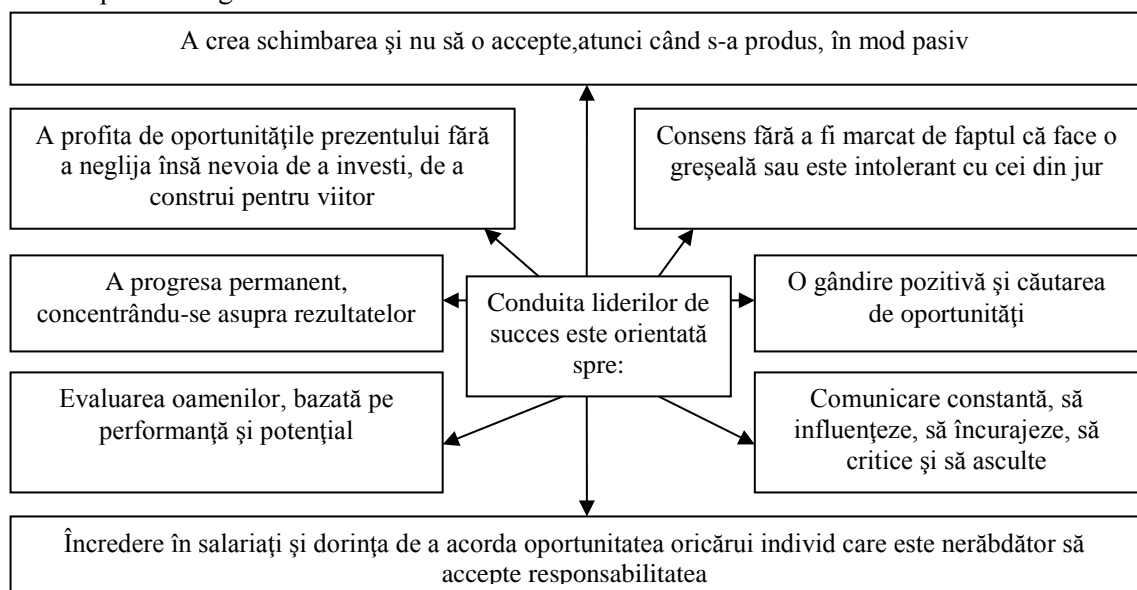


Fig. 10. Criteriile care sunt la baza conduitei unui lider

Diferența dintre management și leadership poate fi stabilită în dependență de funcțiile esențiale ale liderului, în raport cu grupul condus. Deci, funcțiile esențiale ale liderului sunt:

1. *Direcția* - conducerea și coordonarea eforturilor membrilor grupului / echipei; eliminarea incertitudinilor cu privire la ceea ce trebuie făcut.

2. *Motivația* - determinarea grupului / echipei să vrea să avanseze în direcția stabilită; satisfacerea nevoilor indivizilor și ale grupului / echipei; dezvoltarea propriilor competențe interpersonale în vederea câștigării și consolidării încrederii celorlalți și pentru convingerea lor să-l urmeze.

3. *Reprezentarea* - reprezentarea grupului / echipei și a scopurilor sale în interiorul și exteriorul organizației; reprezentarea celor din afara grupului / echipei în cadrul acestuia / acesteia; menținerea echilibrului între nevoile interne și cele externe ale grupului și păstrarea unității scopurilor grupului cu cele organizaționale.

Direcția + Motivația generează sinergie, efectul total fiind superior sumei părților.

În cadrul unei organizații complexe, într-un mediu schimbător, este nevoie de un leadership puternic, deoarece, cu cât schimbările sunt mai mari, cu atât este nevoie de un mai mare leadership. În cazul leadership-ului are loc:

Stabilirea direcției - elaborarea unei viziuni a viitorului, deseori pentru viitorul îndepărtat, împreună cu strategiile de producere a schimbărilor necesare în scopul realizării acestei viziuni;

Direcționarea oamenilor - comunicarea direcției celor ale căror cooperare poate fi necesară, precum și crearea coalițiilor care înțeleg viziunea și care își asumă angajamentul să realizeze această viziune;

Motivarea și inspirarea - asigurarea faptului că oamenii se deplasează în direcția corectă, în pofida barierelor majore politice, birocratice și aferente resurselor în calea schimbării, apelând la necesitățile, valorile și emoțiile umane de bază.

O sinteză comparativ-diferențială de concepere a termenilor manager, lider și întreprinzător, management și leadership este prezentată în Tabelul 4.

Tabelul 4. Sinteza comparativ-diferențială între manageri, lideri și întreprinzători, management și leadership

Etimologia	
Cuvântul manager își are rădăcina cea mai profundă în latinescul <i>manus</i> , care înseamnă mână. De aici, sensul se ramifică etimologic spre cuvântul italian <i>maneggiare</i> și, respectiv, cel francez <i>manège</i> - cu semnificația punctuală de antrenare și dresaj a cailor în școlile de echitație (Manfred Kets de Vries, <i>The Leadership Mistique - A User's Manual for the Human Enterprise</i> , 2001, p. 252.	Cuvântul leadership are rădăcina etimologică anglo-saxonă a cuvintelor <i>lead</i> (a conduce) și <i>leader</i> , care înseamnă cale sau drum. Verbul <i>laeden</i> înseamnă a călători. Prin urmare, la origine liderul este cel care arată calea celor împreună cu care călătorește, mergând în fruntea lor (de Vries, lucr. cit., p. 2).
Managerii:	Liderii:
- <i>Dau dispoziții, ordine</i> folosindu-se de intimidarea oamenilor și de sancționarea celor care nu îndeplinesc.	- <i>Își îndeplinesc sarcinile conducând</i> , adică orientând și motivând oamenii.
- Au tentația de a fi mai rigizi, bazându-și activitatea, în principal, pe exercitarea funcțiilor managementului - previziune, organizare, coordonare, antrenare, control.	- <i>Modifică opiniile și le generează entuziasm</i> utilizând fiecare oportunitate care apare pentru a obține sprijinul acestora. Știu să coopereze cu ceilalți indivizi și alte grupuri din organizație.
- <i>Managerii se axează mai mult pe structura ierarhică a organizației, pe sisteme, pe definirea riguroasă a posturilor</i> , care în unele situații îi împiedică să reacționeze cu promptitudine la cerințele concurenței.	- <i>Operează întotdeauna pe trei niveluri distincte</i> , și anume: nivelul sistemelor <i>tehnice, politice și culturale</i> ale organizației.
- <i>Managerii își bazează activitatea pe care o desfășoară pe un ansamblu de tehnici, pe un raționament logic, pe experimente ce reflectă modul lor de gândire și felul în care aceștia percep realitatea.</i>	- <i>Liderii dinamici impun valori culturale puternice, dezvoltă aptitudinile necesare și folosesc instrumentele de management moderne</i> , adecvate schimbărilor care trebuie să se producă la nivelul organizației, cum ar fi calitatea totală, reengineering-ul etc.
- <i>Managerii pot stăpâni bine comunicarea, dar acționează în unele situații mai curând ca birocrati și nu ca lideri.</i>	- <i>Liderii au propriile lor puncte de vedere bine fundamentate care îi stimulează și-i montează și pe alții să acționeze în direcția dorită a se împlăti.</i>
- <i>Managerii se concentrează să facă lucruri concrete.</i>	- <i>Liderii se concentrează să facă lucrurile concret.</i>

- <i>Managerul se asigură că urcăm pe scări în cel mai eficient mod posibil.</i>	- <i>Liderul se asigură că scările pe care urcăm se înclină spre peretele corect.</i>
Managerii / Liderii	Liderii întreprinzători
- Managerii, de regulă, caută să înlăture riscul.	- Întreprinzătorii își asumă riscul atunci când demarează o afacere.
- Liderii trebuie să posede spiritul de echipă.	- Întreprinzătorii sunt independenți, individualiști, combativi, încrezători în ei înșiși, perseverenți.
- Liderii își fixează o strategie care are în vedere atât interesele celorlalți indivizi cât și ale altor grupuri din organizație.	- Întreprinzătorii își elaborează o strategie convențională propriei organizații, dar fără a ține seama de interesele altora.
- Liderii stabilesc relații de cooperare și colaborare cu superiorii, colaboratorii, subordonații, persoane din afara organizației.	- Întreprinzătorii se bazează pe o rețetă puternică de subordonați, ignoră colaboratorii, superiorii, își exploatează propriul potențial și se folosesc de persoanele pe care le angajează în derularea afacerii lor.
Managerul	Liderul
După Robert Gilbreath	
- Controlează și optimizează ceea ce există deja. - Promovează stabilitatea. - Acționează tranzacțional. - Urmează regulile stabilite, asigură respectarea lor și corectează abaterile de la standarde. - Reține. - Întreabă, de regulă, "cum ?"	- Schimbă ceea ce există în ceea ce e necesar. - Promovează schimbarea. - Acționează transformațional. - Introduce reguli noi, încurajează creativitatea și elimină constrângerile care determină comportamente conservatoare. - Eliberează. - Întreabă, de regulă. "ce", "de ce" și "cine" ?
Managerii	Liderii
După A. Zaleznik	
Scop	Manifestă atitudini impersonale, pasive.
Concepție despre muncă	Coordonează, echilibrează munca. Recurg la compromisuri valorice.
Relații cu alții	Se implică emoțional puțin în relațiile cu alții.
Percepția de sine	Se identifică cu nevoie de a menține ordinea actuală, sunt mai conservatori.
După C. M. Watson	
<i>3 S: Strategie, structură, sistem.</i>	<i>4S: Stil, staff, skills – abilități complexe, scopuri împărțite</i>
După J. Harris	
<i>Activitate operațională eficientă asupra viziunii, direcții de acțiune, principalele abordări umane</i>	<i>Stabilește viziuni, direcții de acțiune, principalele abordări umane</i>
După Warren Bennis	
<i>Capitulează în fața contextului: administrează, este o copie, menține, se focalizează pe sisteme și structură, se sprijină pe control, are viziune pe termen scurt întreabă Cum? și Când? acceptă status-quo-ul</i>	<i>Cuceresc contextul: inovază, este original, dezvoltă, se focalizează asupra oamenilor, inspiră încredere are o perspectivă pe termen lung întreabă Ce? și De ce? provoacă status-quo-ul</i>
După Levy-Leboyer	
<i>Cuprinde ansamblul sarcinilor de conducere a organizației: luarea deciziilor strategice, organizarea muncii, reparația sarcinilor, controlul lor și comunicarea</i>	<i>Dirijează și mobilizează energiei persoanelor spre un obiectiv precis, Dezvoltă o viziune, transmiterea ei celor ce urmează a o realiza, Motivarea subordonaților</i>
Aforisme	
Managementul	Leadershipul
<i>Drucker</i>	<i>Managementul = a face lucrurile cum Leadershipul = a face ceea ce trebuie</i>

<i>P.F.</i>	<i>trebuie</i>	
<i>Bennis W</i>	<i>Managementul face lucrurile bine</i>	<i>Leadershipul face ce este bine</i>
<i>Covey S. R.</i>	- Managementul este eficiență în ascensiunea pe scara succesului - Managementul este cantitatea de efort	- Leadershipul stabilește dacă scara este așezată pe peretele potrivit - Leadershipul este investirea efortului pe drumul cel bun
<i>Mintzberg H.</i>	- Managementul este ceea ce fac managerii în lumea reală	- Leadershipul –concept-suport cultivat de academicieni și foarte puțin înrudit cu orice practică
<i>Roberts Sharon</i>	- Managementul se compară cu dirijarea unei orchestre	- Leadershipul se compară cu dirijarea unui ansamblu de jaz
<i>Roberts Sharon</i>	- Managementul este 80% știință și 20% - artă	- Leadershipul este 80% artă și 20% - știință
Cele mai frecvente idei despre diferența		
Management		Leadership
<i>Se asociază cu planul acțional</i>		<i>Se asociază cu planul cognitiv, imaginativ, anticipativ,</i>
<i>Transmite în practică viitorul, scopuri și planuri de acțiune</i>		<i>Structurează viitorul, stabilește scopuri și planuri de acțiune</i>
<i>Dispune de aptitudini operaționale, de capacitatea de „a ști să facă”(savoir faire)</i>		<i>Este un spirit penetrant, cu atitudini de gândire analitică, strategică și multilaterală, cu abilități psihosociale</i>
<i>Exercitarea efectivă a unor funcții</i>		<i>Dimensiune umană, latură de implicare și antrenare în activitate</i>
<i>O conducere administrativă</i>		<i>O conducere psihologică</i>
		<i>Este o parte componentă a managementului, chiar partea lui esențială</i>
<i>Este în primul rând</i>		<i>Este în al doilea rând</i>
<i>constituie o parte a leadershipului (punct de vedere cu frecvență mai redusă)</i>		
Atribuțiile și caracteristicile comportamentale (după Manfred Kets de Vries)		
Management = gestionarea complexității		Leadership = gestionarea schimbării
În timp ce managerul		Liderul
Se concentrează pe prezent Preferă stabilitatea "Vede" pe termen scurt (0-3 ani) Este preocupat de reguli, norme, proceduri Este preocupat de întrebarea CUM? Preferă complexitatea Tinde să controleze subordonații Se bazează preponderent pe logică		Se concentrează pe viitor Este interesat de schimbare "Vede" pe termen lung (5-10 ani) Este absorbit de viziuni Este preocupat de întrebarea DE CE? Preferă simplitatea Tinde să împuternicească subordonații Se bazează preponderent pe intuiție
Dualitatea management / leadership descrisă în două contexte distincte: complexitate, respectiv schimbare (după John P. Kotter)		
Management (Complexitate)		Leadership (Schimbare)
Planificare / Bugetare (Managementul complexității)		Direcția / Viziunea asupra viitorului (organizației, companiei)
Organizare / Resurse umane (Dezvoltarea capacității de îndeplinire a planului)		A "alinia" oamenii (comunicarea noii viziuni celor care o înțeleg, pot crea coaliții și se angajează la concretizarea ei)
Control / Soluționare probleme (Asigurarea "îndeplinirii planului", misiunii)		A motiva / A inspira (menținerea oamenilor pe direcția corectă)
În domeniul educațional		
Managementul		Leadershipul
<i>După L. Coban</i>		
Se asociază cu <i>menținerea</i> . Managementul presupune menținerea eficienței activităților curente ale organizației. Managementul reclamă deprinderi de leadership, însă funcția sa globală este de a menține, și nu a schimba		Se asociază cu <i>schimbarea</i> . Leadershipul – influența acțiunilor altora pentru a obține rezultate dezirabile. Liderii sunt acei oameni care dau contur scopurilor, motivației și acțiunilor altora. Aceștia inițiază schimbarea pentru a atinge fie scopuri existente, fie scopuri noi. Leadershipul solicită multă ingeniozitate, energie și

	talent.
<i>După C. Day, A. Harris, M. Hadfield</i>	
Managementul este asociat cu birocrăția	Leadershipul perceput ca fiind axat pe dezvoltarea resurselor umane
<i>După T. Bush</i>	
Managementul este avatarul implementării sau al aspectelor de ordin tehnic	Leadershipul este legat de valori sau de scop
...	...

Din Tabelul 4 observăm că, *competența umană* este hotărâtoare atunci când analizăm/comparam managerii, liderii și întreprinzătorii; managementul și leadershipul.

O persoană poate să aibă și spirit întreprinzător, să fie și manager și să se manifeste și ca lider, aceștia nu se exclud unii pe alții. Nu se poate spune că este necesar să se dezvolte calități specifice numai uneia dintre aceste categorii de personal, fiecare deținând un anumit rol în dezvoltarea echilibrată a unei organizații/instituții. Cu alte cuvinte, accentul strategic trece, pe măsură ce ne mișcăm de la management la *leadership*, de la dezvoltare și optimizare la transformare și schimbare, de la realizarea unor funcții la performarea unor roluri, de la dirijarea/ghidarea oamenilor la inspirarea și mobilizarea lor.

C. M. Watson, aplicând procedura celor 7 S (*strategie, structură, sistem, stil, staff* – echipă de conducere, *skills* – abilități complexe, *scopuri* împărțite), consideră că liderii se orientează mai repede spre ultimii 4 S: *stil, staff, skills, scopuri*, în timp ce managerii spre 3 S: *strategie, structură, sistem*.

R. Gilbreath sintetizează și așteptările oamenilor față de lideri - foarte multe vizibile și în relațiile stabilite la nivelul grupurilor informale. Oamenii așteaptă de la lideri:

- **Viziune** - capacitatea de a vedea viitorul.
- **Asumarea de riscuri.**
- **Împărțirea informației.**
- **Implicare** - liderul muncește cot la cot cu ceilalți membri ai echipei.
- **Energie** - care se transmite celorlalți membri ai organizației.
- **Așteptări înalte** - *liderii ne fac să țintim sus.*
- **Recunoaștere** - pentru rezultate, succese, speranțe dar și pentru temeri sau neazuri individuale.
- **Mișcare permanentă** - individuală și organizațională, combaterea oricăror forme de inerție.

Ca urmare, liderii sunt sfătuiți:

• **Să tragă nu să împingă** - liderii stau în față, demonstrând altora cum să abordeze și să rezolve problemele.

• **Să merite încrederea** - să fie demn, cinstit și să-i respecte pe ceilalți.

• **Să ofere scopuri generale dar recompense specifice.**

• **Să încurajeze diferența și similaritatea** - să tolereze și să respecte diferențele individuale (un grup este eficient numai dacă demonstrează competențe și abilități foarte diverse), dar și să formuleze scopuri și a intenții adoptate de toți membrii grupului.

• **Să aibă numai așteptări înalte** - pe care să le înalțe, ori de câte ori se poate, pentru a menține o tensiune favorabilă mișcării.

P. Koestenbaum oferă o perspectivă profundă asupra trăsăturilor-cheie comune marilor lider - viziunea, realitatea, etica și curajul, identifică și propune strategii necesare tuturor liderilor în vederea obținerii și menținerii excelenței personale și profesionale.

Așadar, (1) *viziunea*, (2) *strategiile* dominante – realitatea, (3) *etica* și (4) *curajul* – sunt considerate ale unui leadership excelent. Fiecare dintre aceste 4 strategii poate fi asigurată prin 4 tactici care includ:

- 1) *nivelul profesional* (abilitatea de a îndeplini o slujbă);
- 2) *nivelul social* (abilitățile sociale);
- 3) *nivelul psihologic*;
- 4) *nivelul filozofic*.

În fiecare strategie tacticile formează o secvență; ordinea lor este importantă. Ele încep cu noțiuni simple, practice, măsurabile, ca mai apoi să ajungă la structurile filozofice ale minții liderului. Fiecare tactică reprezintă un nivel diferit: profesional, social, psihologic, educațional și filozofic. Pe măsură ce urcăm aceste trepte, potențialul lor de a îmbunătăți eficiența conducerii crește.

Nivelul *profesional* reprezintă competența de a îndeplini o slujbă - lumea activităților cotidiene. Nivelul *social* este acela al maturității. El reprezintă abilitățile sociale presupuse în cadrul mai larg al comunității/societății. Nivelul *psihologic* este unul psihodinamic. Este lumea intuiției, a experienței de-o viață, sedimentată în inimă și minte. Nivelul *educațional* reprezintă calitățile care necesită formare/educație. Nivelul *filozofic*, cel mai profund dintre toate, reprezintă o structură fundamentală a ființei umane — un element al condiției umane universale.

Pentru fiecare strategie, una din cele cinci tactici de sprijin este *factorul critic de succes*. Nu puteți spera să fiți un lider de o asemenea magnitudine fără competență în acest factor (deși ați putea, cel puțin pentru o vreme, să vă prefaceți față de ceilalți).

Viziunea înseamnă să gândești în ansamblu, să-ți păstrezi perspectiva, să fii neabătut de alert și de clar. *Viziunea* înseamnă să gândești pentru tine, să menții o imagine clară a obiectivelor pe termen lung — înseamnă, pe scurt, nu doar să reacționezi, ci și să preiei inițiativa. *Viziunea* nu rezidă atât de mult în ceea ce gândești, cât în *cum* gândești. *Viziunea* înseamnă să avansezi de la micro-management (*management punctual*) către macro-conducere. *Viziunea* nu înseamnă neapărat să ai un plan, ci să ai o minte care întotdeauna face planuri. Pe ansamblu, o definiție informală a acestei strategii este aceea că un lider vizionar vede perspectiva mai amplu. Această idee este apoi încorporată în formula: *a avea viziuni înseamnă a gândi original și în ansamblu*.

Realitatea, cea de-a doua strategie dominantă în conducere, se află în plin contrast față de strategia viziunii. Realismul înseamnă pragmatismul de a fi în contact cu piața, cu faptele, cu adevărul.

Etica, în calitate de dimensiune (sau strategie) a liderului dominant, înseamnă mai întâi că oamenii contează pentru dumneavoastră. Etica înseamnă că moralitatea și integritatea sunt cu adevărat importante.

Etica înseamnă că puteți fi și sunteți interesat în a vedea lumea prin ochii altcuiva. Etica înseamnă a fi mentor: știți că, în calitate de șef, aveți responsabilitatea de a dezvolta, de a instrui și de a face din subordonații dumneavoastră oameni mai valoroși pentru piață. Puterea nu mai înseamnă un scop în sine, ci un mijloc de a face bine. Etica cere respect pentru studiul sentimentelor umane și al relațiilor pe care le găsiți în literatură, în arte și în toate celelalte descrieri sensibile, care sondează misterele profunde ale esenței omului. Platon ne reamintește că a fi lider este o combinație de putere și înțelepciune — că, fără înțelepciune, puterea este tiranică; și că, fără putere, înțelepciunea este fără sens.

Curajul, ca strategie dominantă (sau dimensiune) în dobândirea gândirii de lider, înseamnă disponibilitatea de a risca. A conduce înseamnă a acționa. A avea curaj înseamnă a-ți asuma răspunderea, în primul rând în propria viață, deoarece adevărul erou nu este acela care îi cucerește pe alții, ci acela care se cucerește pe sine. Apoi, este pregătit să-și asume răspunderea în cadrul unei organizații. După ani de zile petrecuți la putere, un președinte de corporație a fost întrebat care era secretul succesului său. *Am învățat să-mi împart puterea cu oamenii mei, iar ei au învățat să o împartă între ei*, a fost replica sa profundă.

Transferul puterii înseamnă și transfer de răspundere și responsabilitate, un aspect adesea trecut cu vederea. Răspunderea fără putere este la fel de goală de sens ca și puterea fără răspundere. Pentru a însuma toate acestea, trebuie să spunem că a alege să depui energie înseamnă a fi întotdeauna orientat spre acțiune. *Liderul autentic* știe cum să acționeze, iar competențele acestuia armonizează cu organizația din care face parte. În mod similar, un cuvânt care însumează inițiativa este *acțiunea*. Liderul acționează; și face acest lucru tot timpul. A fi orientat spre acțiune înseamnă a fi concret și extravertit — opus tipului introvertit și meditativ.

J. Adair (1973) a subliniat că, în îndeplinirea rolului lor, liderii trebuie să vină în întâmpinarea următoarelor nevoi:

1. *Nevoile sarcinii*. Grupul există pentru a atinge un scop sau o activitate comună. Rolul liderului este de a asigura îndeplinirea acestui scop. Dacă nu se întâmplă acest lucru, vor pierde încrederea grupului, iar rezultatul se va concretiza în frustrare, critică și, eventual, dezintegrarea în final a grupului.

2. *Nevoia de menținere a grupului*. Pentru a atinge obiectivele sale, grupul trebuie să fie menținut împreună. Munca liderului este de a construi și menține spiritul și moralul echipei.

3. *Nevoile individului*. Indivizii au propriile lor nevoi, care se așteaptă să fie satisfăcute la locul de muncă. Sarcina liderului este să conștientizeze aceste nevoi, astfel încât, atunci când este necesar, să poată lua măsuri pentru a le armoniza cu nevoile sarcinii și grupului.

Aceste trei nevoi sunt interdependente. Acțiunile liderului într-o zonă afectează și celelalte zone; astfel, realizarea cu succes a sarcinii este esențială pentru ca grupul să fie menținut împreună, iar membrii săi să fie motivați astfel încât să depună un efort mai mare la locul de muncă. Acțiunile direcționate pentru satisfacerea nevoilor individuale sau de grup trebuie să fie legate de nevoile sarcinii. Este imposibil să se ia în considerare persoanele izolat de grup sau să se ia în considerare grupul ca întreg, fără trimitere la indivizii în cadrul acestuia. Dacă orice nevoie este neglijată, cineva va avea de suferit și liderul va avea mai puțin succes.

Astfel înțeles, managementul stabilea foarte clar ce trebuie să facă un conducător, dar mai puțin cum anume trebuie el să se comporte. Adesea, oricât de frumoase erau intențiile, oricât de provocatoare erau țintele organizației, ele nu erau atinse pentru că managerii nu știau cum să-i facă pe oameni să-i urmeze - cu alte cuvinte, pentru că managerii nu erau și lideri. Termenul de *leadership* era folosit, în teoriile sociologice ale grupurilor mici, mai ales pentru definirea conducerii informale: liderul unui grup informal apare, în mod spontan și natural, din dinamica grupului, el nefiind numit ci ales. De aceea, având în vedere că managerii sunt conducători formali, numiți ai organizației, nu s-a considerat că această parte informală a conducerii ar avea prea mare importanță. Totuși, încă din anii '60 ai secolului XX au existat autori care susțineau necesitatea pregătirii managerului și ca lider informal. Această necesitate a devenit evidentă de abia în anii '80 și '90 al secolului trecut și mai ales în ultimul deceniu, numit al *resurselor umane*, când accentul strategic în definirea conducătorului s-a mutat de la management la *leadership*.

A fi un manager înseamnă a avea un rol organizațional atribuit. Acest lucru mereu trebuie să fie oficial convenit și acceptat prin intermediul unei fișe de post și a unui contract. Leadership-ul reprezintă un rol pe care oricine și-l poate asuma. Există o mulțime de exemple de oameni, care sunt neoficial lideri, deși ei pot să nu fie într-o funcție oficială de vârf în cadrul unei organizații sau societăți. Oamenii tind să-i urmeze și să-i asculte în orice caz. În mod similar, există manageri, care duc lipsa calităților de lider. Ei au doar funcții formale. Este puțin probabil ca un astfel tip de manager să fie eficient și/sau să obțină rezultate remarcabile.

Atât managementul cât și leadershipul implică luarea deciziilor cu privire la ceea ce trebuie să fie efectuat, crearea rețelelor de oameni și relații, care vor îndeplini sarcinile și ulterior asigurarea faptului că aceste persoane într-adevăr și-au îndeplinit lucrul.

În concluzie putem evidenția:

- Situațiile tipice cu privire la modul de folosire a noțiunilor leadership și management:

- 1) aceste două noțiuni se identifică (suprapun);
- 2) noțiunile se diferențiază categoric (se *opun* una alteia);
- 3) noțiunile se pun în situație intermediară (*relația de la parte la întreg*).

- Situațiile evidențiate a modului de folosire a noțiunilor de management și leadership, nu este satisfăcătoare:

- 1) suprapunerea noțiunilor conduce la ștergerea oricăror diferențe dintre ele, fapt inacceptabil;
- 2) opunerea noțiunilor creează diferențe artificiale, *forțează* realitatea să se încadreze într-o serie de scheme logice prestabilite;
- 3) *relația de la parte la întreg* (de compromis) este neconcludentă;
- 4) nici una din aceste situații tipice nu este acceptabilă;

5) o asemenea situație o constituie postularea relației de *coincidență parțială* a sferelor managementului și leadershipului. Aceasta înseamnă că leadershipul și managementul, liderii și managerii au fiecare, elemente proprii, specifice, care le asigură individualitatea și relativa autonomie, dar și o serie de elemente comune, fapt care facilitează interacțiunea și potențarea lor reciprocă.

6) argumentele în favoarea ideii de coincidență parțială a managementului și leadershipului sunt:

- liderii și managerii îndeplinesc aproximativ aceleași funcții (previziune, organizare, coordonare, antrenare, control), însă în moduri diferite;

- este posibil ca și liderii, și managerii să dețină aproximativ aceleași calități și abilități (conceptuale, umane, tehnice) însă în proporții diferite, cu preponderență una sau alta dintre ele;

- disponibilitatea calităților, însușirilor și competențelor celor două categorii de conducători se realizează diferit în funcție de specificul împrejurărilor și situațiilor în care persoanele respective se află;

- potențarea reciprocă a însușirilor și competențelor, echilibrarea sau dezechilibrarea lor, compensarea sau conflictul dintre ele sunt posibile numai datorită posedării de către una și aceeași persoană atât a însușirilor de lider, cât și a celor manageriale.

7) argumentele în favoarea ideii de coincidență parțială a managementului și leadershipului creionează trei situații tipice:

- *situația ideală*, în care aceeași persoană ar trebui să realizeze integral și maximal atât funcțiile leadershipului, cât și pe cele ale managerului (situație probabil greu, dacă chiar imposibil de întâlnit în practică);

- *situația reală*, este caracterizată prin faptul că persoana realizează mai pregnant activități de leadership decât de management sau deține mai degrabă calități de lider și mai puțin calități de manager sau invers (situații cu o mare frecvență în viața practică);

- situație în care o persoană este numai lider, în timp ce o alta este numai manager, ceea ce contează fiind *calitatea* sau *puterea* lor, precum și *modul lor de asociere*. Aici putem desprinde patru cazuri ipotetice: 1) lider puternic – manager puternic (combinație cea mai fericită); 2) lider puternic – manager slab (nu duce nicăieri); 3) lider slab – manager puternic; 4) lider slab – manager slab (combinație cea mai nefericită).

Funcția de lider de echipa este de a realiza sarcina stabilită pentru el cu ajutorul grupului. Prin urmare, liderii și grupurile lor sunt interdependenți.

Liderul eficient trebuie să aibă în vedere o serie de aspecte dintre cele mai semnificative ce vizează:

1) găsirea căii de urmat, 2) concentrarea asupra problemelor majore ale organizației, 3) delegarea de autoritate (de sarcini, competențe și responsabilitate).

Liderii au două roluri principale: 1) *ei trebuie să realizeze sarcina*; 2) *trebuie să mențină relații eficiente între ei și grupul ca întreg precum și cu indivizii din grup* - eficiente în sensul că acestea să conducă la îndeplinirea sarcinii.

În îndeplinirea rolului lor, liderii trebuie să vină în întâmpinarea următoarelor nevoi: *nevoile sarcinii*; *nevoia de menținere a grupului*; *nevoile individului*.

Tipul de conducere exercitat va fi legat de natura sarcinii și oamenii care trebuie conduși. Aceasta va depinde, de asemenea, de mediul de lucru și, desigur, de lider. Analiza calităților de conducere în termeni de inteligență, inițiativa, auto-asigurare și așa mai departe a limitat doar valoarea. Calitățile necesare pot fi diverse în diferite situații. Este mai util să adopți o abordare de urgență și să iei în considerare variabilele de care liderii trebuie să se ocupe, mai ales în ceea ce privește sarcina, grupul și propria lor poziție față de grup.

De-a lungul timpului s-a încercat definirea acelor trăsături ce definesc un lider performant; aceste caracteristici sau plasat la nivele diferite: *trăsături fizice, intelectuale* (cum ar fi indicele de inteligență) sau *de personalitate* (precum perseverența). Chiar dacă în cazul unora se pot realiza relaționări cu eficiența managerială, este practic imposibil să identificăm setul *tip* de caracteristici ce construiesc liderul ideal.

Totodată, efortul de identificare nu s-a limitat doar la caracteristicile generale ci a vizat și evaluări situaționale precum și stabilirea relațiilor între acestea; chiar dacă în literatura de specialitate teoriile referitoare la *lideri născuți* nu se mai bucură de un succes deosebit, există unele *trăsături ce pot furniza șanse crescute de succes la nivelul leadershipului*. Ele sunt sintetizate după cum urmează:

- *Capacitate*: inteligență, agilitate, capacități verbale, originalitate, judecată;
- *Acumulări*: nivel de pregătire, cunoștințe, abilități, progrese fizice;
- *Responsabilitate*: inițiativă, agresivitate, perseverență, încredere în sine, dorința de a excela;
- *Participare*: activitatea, sociabilitate, cooperare, adaptabilitate, umor;
- *Status*: poziție socio-economică, popularitate;
- *Situație*: nivel mental, abilități, necesități și interese ale subordonaților, obiective de atins etc.

Noțiunea de leadership reprezintă mai mult decât un act de noblețe realizat de un vizionar din top-managementul organizației.

Leadershipul poate fi definit ca abilitatea de a convinge pe alții de bună voie să se comporte diferit.

Leadershipul implică o acțiune colectivă, orchestrată în așa fel încât să aducă schimbări semnificative, sporind competența și motivația tuturor celor implicați, adică acțiunea în care mai mult decât un individ influențează procesul.

Leadershipul este un proces care implică mulți oameni aflați la diferite niveluri, procesul, cel mai adesea, începe cu o persoană. În mod tradițional s-a crezut despre leadership că este rezultatul unor oameni talentați care influențează pe alții pentru a face ceea ce trebuie făcut pentru a atinge scopurile organizaționale propuse. Acest punct de vedere reflectă de altfel leadershipul trecutului său, așa cum este denumit de Joseph Rost, *paradigma industrială a leadershipului*.

Leadershipul este un proces continuu. Adevăratul leadership apare atunci când adepții aleg să-i urmeze pe liderii lor – din credința în el și în viziunea lor. *Credibilitatea se bazează pe șase criterii: convingerea, caracterul, grija, curajul, calmul și competența*. Dacă unul dintre aceste criterii este incomplet, se poate constata că întreaga credibilitate a liderului se va diminua considerabil. *Pentru ca un individ să exercite leadership, mai întâi el trebuie perceput credibil*, ceea ce se stabilește prin exercitarea unui leadership eficient.

Warren Bennis și-a bazat ideile sale despre leadership pe presupunerea că liderii sunt oamenii capabili să se exprime pe deplin.

Leadershipul este complex. Această complexitate este paradoxală: este atât o artă, cât și o știință, include schimbarea și stabilitatea, cere relații interpersonale, stabilește viziuni și rezultate în acțiuni, onorează trecutul și există pentru viitor, dirijează lucrurile și conduce oamenii, este transformațional și tranzacțional, servește pe salariați și pe clienți, cere să înveți și să te dezvolți, se concentrează în valori și se constată în comportare. Deci, leadershipul este un set complex de relații, sisteme și procese pe care puțini îl stăpânesc complet.

Leadershipul este influențat, dacă nu chiar determinat, de cultură și de experiența de viață.

Leadershipul cere integritate. Integritatea este sinonimă cu a spune adevărul, impune onestitate și comportare morală. Oamenii cu integritate *știu ce sunt*. Încrederea în sine le permite să se stimeze și să respecte pe alții.

Leadershipul cere să ascultăm pe adepți, dar nu să devenim prizonierii așteptărilor lor.

Leadershipul se referă la performanță în timp, nu la charismă, la responsabilitate, și nu la privilegiu. Leadership-ul eficient al oricărei organizații poate fi măsurat și modelat cel puțin în trei moduri: prin rezultatele activității care se obțin, prin structura sa organizațională și prin cultura sa.

Caracteristicile esențiale ale leadershipului sunt prezentate în Fig. 11.

Profesorul american John P. Kotter, în lucrarea sa „What Leaders Really Do” (1992) propune un model foarte simplu și, în același timp, deosebit de puternic în esența sa, fundamentat pe dualitatea competențelor exercitate de o persoană aflată în rol (postură) de manager și, respectiv, de lider. Dualitatea management / leadership este descrisă de gestionarea a două contexte distincte: complexitatea, respectiv schimbarea. Conform acestui model, o persoană joacă rol de manager atunci când activitatea sa are ca reper caracteristică gestiunea complexității, și, respectiv, rol de lider atunci când efortul său se concentrează pe promovarea și punerea în practică a schimbării.

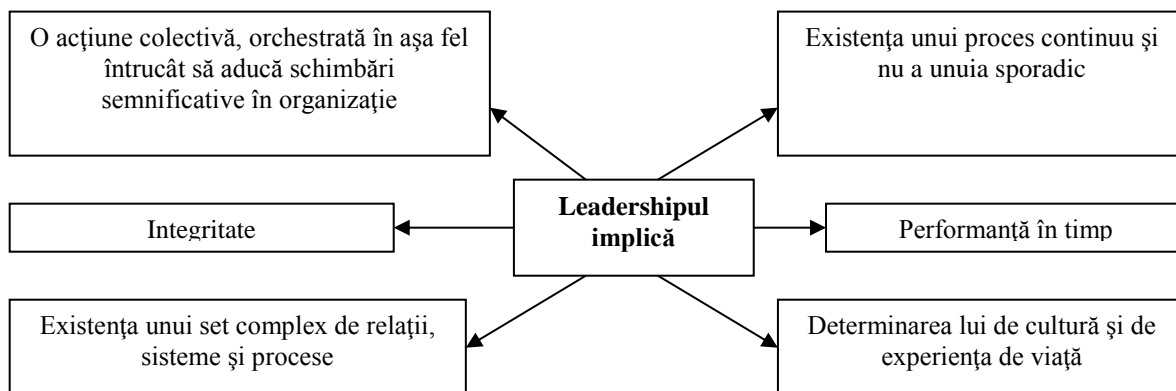


Fig. 11. Caracteristicile esențiale ale leadershipului

Conform cercetărilor lui P. G. Northouse (2004), *leadershipul are 4 caracteristici* de bază:

- *leadershipul este un proces;*
- *leadershipul presupune influență;*
- *leadershipul presupune un context de grup;*
- *leadershipul presupune realizarea unui scop.*

Concluzionând putem spune că:

- Rolurile de manager și de lider sunt duale: orice persoană poate deveni atât manager, atunci când activitatea sa are ca reper caracteristic gestiunea complexității, cât și lider, atunci când efortul său se concentrează pe promovarea și punerea în practică a schimbării (modelul Kotter).

- Competențele manageriale și cele privind arta de a conduce sunt, în bună măsură, distincte; exercitarea lor presupune atât acumulare de cunoștințe specifice (prin învățare), dar și foarte multă experiență practică.

- O persoană care ocupă o poziție (funcție) cu autoritate formală nu este, în mod automat, lider; calitatea de lider se dobândește prin capacitatea de a deveni promotor al schimbării, iar acest proces poate fi orchestrat nu numai din poziții de autoritate formală, dar și construind coalitii ale schimbării foarte eficiente din poziții de autoritate informal.

- Arta de a conduce presupune trei componente esențiale, ce revin ca responsabilitate liderului: viziunea, aderenții (cei care aderă la viziune) și resursele.

- Viziunea comunică imaginea intensă a țelului de atins.

- Aderenții sunt cei care se alătură liderului, însoțindu-l pe cale.

- Resursele reprezintă tezaurul de cunoaștere, influență și conexiuni necesare punerii în aplicare a viziunii, cu sprijinul nemijlocit al aderenților.

- Un lider inspiră și convinge prin intensitatea viziunii și prin forța exemplului personal de a pune în practică viziunea sa asupra schimbării.

- Noțiunea de leadership reprezintă mai mult decât un act de noblețe realizat de un vizionar din top-managementul organizației / instituției educaționale.

- *Leadershipul* poate fi definită ca abilitatea de a convinge pe alții de bună voie să se comporte diferit.

- *Leadershipul* implică o acțiune colectivă, orchestrată în așa fel încât să aducă schimbări semnificative în instituția educațională.

- *Leadershipul este un proces* care implică mulți oameni aflați la diferite niveluri, procesul, cel mai adesea, începe cu o persoană.

Leadershipul este un proces continuu, nu un eveniment, nici implementarea unui proiect sau a unei idei mărețe.

Leadershipul este un set complex de relații, sisteme și procese pe care puțini îl stăpânesc complet.

Leadershipul este influențat, dacă nu chiar determinat, de cultură și de experiența de viață.

Leadershipul cere integritate.

Leadershipul cere să ascultăm pe adepți, dar nu să devenim prizonierii așteptărilor lor.

Leadershipul se referă la performanță în timp, nu la charismă, la responsabilitate, și nu la privilegiu. Leadershipul eficient al oricărei organizații poate fi măsurat și modelat.

2.3. Dimensiuni ale conceptului de leadership

După cum s-a menționat anterior, practic nu există o definiție unanim acceptată pentru leadership ca concept relativ nou. Fiecare dintre definițiile formulate pun în evidență una sau mai multe fapte ale leadershipului, subliniind astfel caracterul sau complex.

Leadershipul reflecta:

- capacitatea de a influența/ de a genera interes, așteptări, emoții;
- capacitatea de a construi și aplica o viziune;
- capacitatea de a declanșa energii creative;
- capacitatea de a construi o cultură organizațională puternică.

Leadershipul este artă și știință în același timp. Chiar dacă inițial bazat pe intuiție, leadershipul a evoluat, îndeosebi din secolul XX încolo, de la statutul de artă la cel de știință bazată pe un ansamblu teoretic organizat și coerent de concepte, metode, principii și tehnici.

Leadershipul reprezintă o combinație între cunoștințe teoretice și practică. Însușirea teoriei leadershipului poate condiționa succesul unui lider dar practica este cea care îl pune în valoare și îi oferă feedback-ul necesar pentru adaptare și dezvoltare.

Leadershipul este o calitate a ființei umane, dezvoltată într-un proces continuu de învățare și dezvoltare. Specialiștii în domeniu susțin că:

- potențialul de leadership există în stare latentă în orice persoană, nefiind apanajul celor aflați în vârful ierarhiilor;
- modalitățile de manifestare a capacităților de leadership sunt diferite de la un individ la altul;
- dezvoltarea abilităților de leadership presupune un proces continuu de învățare și dezvoltare bazat pe cunoștințe, experiențe, reflecții și acțiuni;
- valorificarea potențialului de leadership al membrilor unei organizații este favorizată de o cultură bazată pe respect, transparență, colaborare, pe asumarea responsabilității.

Leadershipul înseamnă deopotrivă rațiune și afectivitate, implicând deopotrivă gândirea, sentimentele, percepțiile și atitudinile.

Leadershipul presupune relații de colaborare și nu de subordonare sau coordonare/susținere. Liderul eficient nu are o atitudine de superioritate față de subalterni, nu este arogant și evită un control excesiv asupra acestora. El dezvoltă relații de colaborare, bazate pe încredere și respect reciproc.

Leadershipul este caracterizat de diversitate, îmbrăcând o multitudine de forme. Cel mai cunoscut este liderul aflat în **lumina reflectoarelor**, apreciat, uneori chiar venerat de adepți. De multe ori însă, liderul este o persoană *invizibilă*, introvertită, care preferă să stea în culise decât pe scenă, *hrănindu-se* mai curând cu bucuria de a-i ajuta pe ceilalți decât cu atenția și considerația celor din jur. *Liderul autentic* tinde să se concentreze preponderent asupra altora decât asupra sa. El știe să construiască oportunități și să valorifice potențialul celor din jurul său. El are capacitatea de a oferi libertate decizională colaboratorilor săi, stimulând dezvoltarea sentimentului de autoîncredere în forțele proprii.

Leadershipul presupune empatie și inovare continuă în privința metodelor și pârghiilor de utilizat.

Leadershipul nu este echivalent cu puterea și poziția înalta într-o ierarhie. O asemenea percepție ar fi limitativă, deoarece ar induce ideea că doar cei *aleși* au dreptul și datoria să decidă, să-și asume responsabilități, alimentând credința falsă că majoritatea oamenilor nu dispune de bagajul genetic necesar, deci de talentul de a-și exprima leadershipul. Realitatea demonstrează însă că nu orice persoană care deține putere sau o funcție importantă se exprimă ca lider.

Leadershipul înseamnă și curajul individului de a-și conștientiza și realiza potențialul în folosul sau, al organizațiilor din care face parte, al comunității. Pledoaria pentru afirmarea leadershipului latent în fiecare persoană nu echivalează cu dispariția statului de aderent (persoană care îl urmează pe lider). Teoretic oricine poate fi lider și aderent în momente diferite de timp, cu persoane diferite și în împrejurări diferite. Liderul de

azi poate fi aderentul de mâine, pentru a se ridica din nou ca lider poimâine. Nimeni nu-și manifestă leadershipul tot timpul și în orice situație.

În evoluția sa, leadershipului i s-a asociat *o origine*:

- *divină*, în perioada antichității;
- *genetică*, ceea ce a echivalat cu convingerea că liderii se nasc;
- *educațional-cognitivă*, potrivit căreia liderii *se fac*.

Leadershipul este un concept complex și dinamic. Procesul de globalizare, caracterizat de o accelerare fără precedent a circulației informațiilor, persoanelor și bunurilor transformă continuu universul profesional și personal al fiecăruia dintre noi. În contextul economiei bazate pe cunoștințe, a creșterii fără precedent a concurenței, leadershipul tinde să devină un imperativ în orice organizație. Mai mult, acesta trebuie dezvoltat la toate nivelele organizaționale, pentru a putea fi transformat într-un veritabil factor de competitivitate.

Aceste percepții și-au pus puternic amprenta asupra activităților de cercetare și implicit asupra evoluției teoriei leadershipului.

2.4. Coaching pentru manageri și liderii educaționali

Coaching?

Lideri se află în mediul nostru și în organizații. Aici, nu toți sunt lideri. Dar unii din mediu și organizații pot deveni lideri, dacă *decid* așa ceva pentru ei înșiși, în primul rând, și pentru organizațiile în care activează. În acest caz, când ei decid să plece într-o călătorie pe drumul dezvoltării personale, au nevoie de un însoțitor de călăuză, de un *observator*, de un îndrumător. Pentru aceasta se utilizează termenul englez *conching* – termen preluat din sport. Coachingul în limba română nu are o traducere adecvată. Dar, într-o traducere nu chiar corectă, *conching* are sens de *îndrumare* asigurată de o persoană – *coach* – care acționează ca un antrenor, oferind sistematic nu numai sfaturi și recomandări, ci și încurajează pe alții. Traducerea cea mai evidentă a termenului *coach* este *antrenor*, însă ea este cu siguranță mult mai nepotrivită conceptului, fiindcă antrenorul din sport poate fi coach, dar, ca și executivii care nu sunt întotdeauna lideri, antrenorul este de multe ori decât un tehnician.

Părintele fondator al coachingului utilizat în organizații este John Whitmore, care și-a reflectat ideile în lucrarea *Ghid de Coaching*.

Coachingul pentru lideri are ca obiect să-i facă pe manageri să se schimbe. În timp, *coachingul* s-a dezvoltat ca metodă prin care managerilor de la toate nivelurile să li se asigure spațiul esențial pentru reflecție. Prin reflecție, managerii încep să se înțeleagă pe ei înșiși mai bine, să-și înfrunte deschis obstacolele și motivele de preocupare, să-și ocrotească ambițiile și aspirațiile și, în ultimă instanță, să-și elibereze și să-și canalizeze creativitatea în direcția obiectivelor organizaționale. Întemeiat pe dezvoltarea cunoașterii de sine, atât în spațiul individual, cât și în cel interpersonal, coachingul pentru lideri îi încurajează pe manageri și lideri să desfidă mentalitățile care le limitează exprimarea sinelui și să-și întindă aripile spre posibilități care până atunci le-au părut poate de neatins.

Dar o asemenea schimbare nu se produce cu ușurință. Chiar dacă managerii și liderii sunt motivați să se schimbe și să se dezvolte, tiparele problematice de a fi și de a intra în relație cu alții se pot dovedi extrem de persistente. Unii manageri și lideri vor încerca să adopte noi abordări sau metode, dar după o săptămână sau două să constate că revin la stilurile lor obișnuite, resemnându-se cu ideea că anumite comportamente fac pur și simplu parte din personalitatea lor sau liniștindu-se singuri că pot continua să aibă succes în ciuda anumitor neajunsuri.

Rezistența la schimbare constituie o componentă inerentă a condiției umane, deci demersul de coaching nu poate avea succes decât dacă se ocupă și de rezistența inconștientă pe care managerii și liderii o opun la schimbare, nu doar de hotărârea și de intențiile lor conștiente. Coachingul trebuie să stimuleze acea profunzime a înțelegerii personale care le permite oamenilor să vadă cum s-au format în timp stilurile și preferințele lor uzuale, și să folosească această cunoaștere drept platformă pentru definirea și concretizarea unor noi posibilități.

Pătrunderea coachingului în universul personal. Această perspectivă asupra coachingului pentru manageri și lideri, cu accentul pe care îl pune pe cunoașterea de sine aflată la baza schimbării viabile, contrastează cu abordarea pe care o adoptă mulți coachi. Odată cu ascensiunea rapidă a coachingului ca metodă de dezvoltare, mulți oameni și-au oferit serviciile ca îndrumători, pornind în principal de la experiența lor profesională anterioară în domeniu exercitat. Stilul lor de coaching pune accentul pe împărtășirea experiențelor coachingului și pe cultivarea unor competențe specifice domeniului de activitate al celui îndrumat - dar există de obicei o tendință rigidă de evitare a chestiunilor personale sau psihologice. Limitările de acest fel sunt în totalitate normale în cazul unui coach care nu are pregătirea specializată necesară pentru a pătrunde mai adânc în motivațiile managerilor și liderilor. De fapt, dacă se întâmplă să dea peste probleme profunde cu încărcătură emoțională, coachul riscă chiar să se trezească rapid pe un teren ideatic care-l depășește.

Pe de altă parte însă, limitarea domeniului de acoperire a coachingului numai la acele chestiuni care sunt concret relevante pentru performanța la locul de muncă împinge coachingul într-o cămașă de forță, obligându-se să-și anuleze capacitatea de inducere a unei schimbări semnificative pentru mulți manageri și lideri. Chiar dacă nu toate cazurile de coaching trebuie neapărat să pășească în universul dimensiunii personale, pentru mulți manageri și lideri exact acesta este locul unde ar trebui să ajungă coachingul. Pentru a putea stimula combinația de autenticitate, creativitate, competență interpersonală și impact decisiv care constituie scopul suprem al coachingului pentru manageri și lideri, sfera sa de cuprindere trebuie să circumscrie atât domeniu personal, cât și cel organizațional.

Numai prin pătrunderea în universul personal - determinându-i pe manageri/lideri să abordeze relația dintre ambițiile lor individuale și obiectivele organizație, dintre slăbiciunile personale și nevoile lor de dezvoltare - poate coachingul să strunească pasiunile și convingerile ce stau la baza excelenței în leadership.

Componenta psihologică a coachingului. Una dintre premisele fundamentale de la care pornim în această carte este că, pentru mulți manageri și lideri, realizarea unei schimbări semnificative, viabile și relevante din punctul de vedere al organizației, coachingul destinat liderilor trebuie să cuprindă nu doar chestiunile de natură practică, ci și pe cele de natură personală și psihologică. Această extindere a sferei de cuprindere îi obligă pe coachi să dețină un bagaj mai sofisticat de cunoștințe solide în domeniul psihologiei. El trebuie să-și dezvolte aptitudinile și experiența care-i vor permite să se miște cu mai multă ușurință între componenta psihologică și cea practică. El trebuie să cunoască o gamă mai largă de modele teoretice și cadre conceptuale, și să fie capabil să facă legătura dintre diagnosticul psihologic și performanța profesională.

Experiența și competența profesională a coachilor care-și oferă serviciile organizațiilor este cât se poate de variabilă. Deși unii coachi au baze solide și instruire specifică în sfera de activitate și în cea a dezvoltării prin îndrumare individuală, mulți își încep cariera de coach cu o experiență relativ redusă. În cel mai bun caz, aceasta va face ca eficacitatea coachingului să rămână limitată. În cel mai rău caz, înseamnă că managerilor și liderilor li se vor stârni dileme emoționale pe care coachii nu este calificat să le gestioneze sau că anumite comportamente problematice ale managerilor și liderilor vor fi întărite, în loc să fie transformate. Pentru ca efectele coachingului axat pe leadership să fie cu adevărat cele dorite, se impune un grad superior de abordare sofisticată atât din partea sponsorului, cât și din partea coachului.

Sponsorii coachingului sunt de regulă, profesioniștii de resurse umane sau managerii superiori; ei trebuie să dovedească mai mult discernământ în alegerea unui coach și trebuie să-l aleagă pe cel care deține bagajul adecvat de aptitudini pentru a lucra cu o gamă mai amplă de probleme. Coachii trebuie să-și asigure pregătirea de specialitate și supervizarea permanentă care-i, vor aprofunda cunoașterea de sine și capacitatea de a aplica principiile psihologiei, nu doar cunoștințele specifice domeniului organizațional. Un coach nu trebuie neapărat să aibă o licență în psihologie, dar are realmente nevoie de un anumit grad de experiență și de pregătire pentru a-i îngădui atât înțelegerea profundă a dimensiunii psihologice, cât și a dimensiunii specifice profesionale.

Cei care beneficiază de coaching sunt *manageri/lideri* indiferent de poziția specifică în structura organizației. Persoana care deține bugetul pentru coaching este sponsor, iar acolo unde managerii/liderii își fac singuri trimitere pentru coaching, ei sunt atât sponsori, cât și manageri/lideri.

Practicienii domeniului, subliniază variate deosebiri între termenul *coaching* și termenul *mentorat*, dar între ei nu există un consens în privința conținutului concret al acestor deosebiri. Folosim termenul *coaching* pentru a face referire la dezvoltarea prin dialog individual a managerilor și liderilor de la toate nivelurile organizațiilor, indiferent dacă acest proces de dezvoltare se petrece într-o perioadă de timp mai mare sau mai mică, și indiferent dacă direcția declarată a schimbării este eminentamente personală sau organizațională.

Coachingul nu este un ansamblu teoretic, care apelează la analiza tranzacțională, programarea neuro-lingvistică, procesul de comunicare, abordarea sistemică. El este o practică sau o meserie, cum este cea de formator. Dar ca și în celelalte domenii, se poate pătrunde în această meserie prin mai multe filiere – teoretice și practice.

Coachingul centrat pe abordarea individuală a dezvoltării personale este *coaching individual*. Aici demersul obișnuit al coachingului este personal. El se practică pe baza unei relații a priori confidentiale, clientul fiind față în față cu îndrumătorul. Coachingul individual ajută la dezvoltarea profesională într-un demers personal, dar nu poate, prin natura sa, să meargă până la capătul complexității muncii în echipă.

Diferit de coachingul individual *coachigul de echipă* pornește de la ideea că el nu este doar un *seminar de teambuilding* axat pe creșterea motivării colective și a intervenției de *coeziune de echipă*, bazată pe dezvoltarea bunelor relații dintre membrii ei.

Scopul coachingului de echipă este de a *sprijini* dezvoltarea performanței *colective* a echipei, într-un *mod continuu și măsurabil*, astfel încât rezultatul operațional al ansamblului echipei să depășească suma potențialului fiecărui membru în parte. Oamenii trebuie să-și facă echipa să funcționeze ca un vehicul cu performanță excepțională și, în același timp, ca un creuzet de dezvoltare individuală și colectivă.

Coachingul de echipă are ca *misiune susținerea maturizării culturale a unui sistem colectiv*. Aceasta înseamnă dezvoltarea autonomiei, responsabilității și performanței individuale și colective.

Succesul demersului de maturizare se măsoară prin reușita ansamblului, pe baza unor indicatori operaționali și financiari preciși, definiți prealabil.

În interfețele interne și externe ale coachingului se fală cel mai important zăcământ de potențial colectiv, precum și mijloacele necesare schimbării. Pentru a atinge obiectivele respective, coachingul de echipă urmărește dezvoltarea interfețelor dintre ocupațiile și misiunile membrilor și mediu.

Printre alte scopuri, coachingul de echipă urmărește să călăuzească și să însoțească echipa în descoperirea, definirea și optimizarea proceselor din cadrul ei și a modurilor de operare colective.

Coachingul de echipă se bazează pe metode de analiză și diagnosticare colective, în vederea dezvoltării unui proces decizional și de implementare performant.

Atunci când este vorba de o echipă de conducere, coachingul ei este orientat spre îmbunătățirea muncii în echipă, implementarea și direcționarea *transformării culturale* a managementului întregii organizații.

Coachingul echipei de conducere este un proces colectiv, care necesită angajamentul și prezența activă a fiecărui membru al echipei, inclusiv a managerului/liderului ei.

În alegerea îndrumătorului, echipa trebuie să pornească de la următoarele principii și criterii:

- Echipa poate dori ca îndrumătorul să aibă cunoștințe generale în domeniile în care activează membrii ei, ca și în domeniul de activitate al organizației.
- Îndrumătorul echipei de conducere trebuie să cunoască bine cadrul managerial al organizației.
- Îndrumătorul trebuie să stăpânească teoria și practicile coachingului individual, să știe să folosească o multitudine de instrumente complementare, proprii coachingului de echipă, și să dea dovadă de perspicacitate și creativitate. Îndrumătorul trebuie să respingă prozelitismul dogmatic al unei singure școli de gândire.

Îndrumătorul de echipă de conducere trebuie să respecte regulile etice și deontologice:

- El este adesea implicat în procese strategice și confidentiale și trebuie să respecte cu scrupulozitate secretul profesional (pentru evitarea riscurilor privind scurgerea unor informații strategice).
- El trebuie să se angajeze să respecte confidențialitatea în relația cu echipa și cu membrii ei și să

refuze, să îndrume în același timp și echipa, și pe șeful acesteia – sau și mai rău, pe șeful șefului (pentru a se evita omniprezența acestuia, conflictele de interese, lipsa de detașare).

- Este interzis unui coach de echipă să abuzeze de puterea sa de influență. Un îndrumător mult prea prezent în mijlocul organizației nu poate decât să dăuneze.

- Un îndrumător carismatic și foarte empatic îi poate liniști pe membrii echipei, le poate face plăcere.

- Dacă se prezintă ca expert în domeniul de activitate al echipei, îndrumătorul riscă să preia responsabilitatea deciziilor acesteia, conturând astfel la deresponsabilizarea ei.

- Dacă se comportă ca un expert în procesele de administrare și management, de exemplu animând ședințele, îndrumătorul riscă să *conducă* echipa spre succese și să creeze astfel o puternică relație de dependență.

- Dacă dezvoltă relații prea profunde de prietenie sau legături puternice cu unii membri ai echipei, el poate să piardă din echidistanță și să nu mai fie considerat imparțial.

- Dacă are pregătire sau înclinații de psiholog, el riscă deseori să fructifice de fapt numeroasele oportunități de a oferi un coaching individual.

- Dacă se plasează prea mult în poziția de garant al regulilor jocului și procedurilor, riscă să-și asume un rol de *polițist*, iar echipei îi va fi teamă de el sau îl va exclude.

- Dacă devine *eminență cenușie* a directorului sau amicul acestuia, riscă să provoace invidii și gelozii.

Rolul îndrumătorului de echipă. El trebuie să ajute la gândirea colectivă fără să se amestece în rețeaua de relații, fără să preia controlul echipei sau responsabilitatea formei ori a conținutului. Îndrumătorul de echipă trebuie să contribuie la formarea, în cadrul echipei, a unei relații de autonomie reciprocă sau de delegare. Echipa este cea care trebuie să-și dirijeze propria formare, urmărindu-și neîntrerupt obiectivele operaționale, modurile de operare și traiectoria.

Coachiul este cel care însoțește echipa. El trebuie să slujească simultan ca martor și ca oglindă, să ajute la gândirea strategică prin lărgirea dezbaterii. El trebuie să-i pună echipei întrebări așteptate, care s-o ajute:

- să-și descopere propriile convingeri colective;

- să schimbe cadrele de referință colective, care îi limitează succesul și dezvoltarea;

- să repună în discuție strategiile și comportamentale colective și repetitive ce se dovedesc neproductive;

- să-și dezvolte atuurile, să consolideze și să multiplice procesele care funcționează bine;

- să urmărească și să măsoare dezvoltarea colectivă pe termen mediu și lung.

Bineînțeles că, pentru extinderea cunoștințelor despre coaching este nevoie de lectură și alte izvoare de specialitate. De aceea, vă propunem să lecturați lucrările autorilor: Cardon Alain, Chavel Thierry, Délivré Francois, Higy-Lang Chantal et Gellman Gharles, Lenhardt Vincent, Stacke Édouard, Whitmore Lohn.

2.5. Cultura organizațională

Cultura organizațională este modelul de valori, norme, convingeri, atitudini și ipoteze care poate nu au fost articulate, dar dau forma unor moduri în care oamenii se comporta sau se fac anumite lucruri.

Această definiție subliniază că în general cultura organizațională este reprezentată de concepte precum valorile și normele care pătrund în întreaga sau doar într-o parte a unei organizații. Pot să nu fie definite, discutate sau chiar observate. Spus altfel, cultura poate fi privită ca un *cuvânt codificat pentru partea subiectivă a vieții organizaționale*. Cu toate acestea, cultura poate avea o influență semnificativă asupra comportamentului oamenilor.

Exista și alte definiții ale culturii precum următoarele:

Cultura unei organizații se referă la configurația unică de norme, valori, credințe și modalități de a se comporta, care caracterizează modul în care grupurile și persoanele fizice se completează pentru a îndeplini sarcinile (Eldridge și Crombie, 1974).

Cultura este un sistem de reguli informale care arăta cum ar trebui oamenii să se comporte într-o organizație (Deal și Kennedy, 1982).

Cultura este un cumul de convingeri, atitudini și valori existente într-o organizație. Spus mai simplu, cultura este *modul în care se fac lucrurile aici* (Furnham and Gunter, 1993).

Cultura este un sistem de valori comune și credințele despre ceea ce este important, ce comportamente sunt importante și despre sentimentele și relațiile de pe plan intern și extern (Purcell et al, 2003).

Semnificația culturii

Furnham și Gunter (1993) sugerează că, cultura reprezintă *lipiciul social* și generează un *sentiment al nostru*, astfel contracarând procesele de diferențieri care fac parte inevitabil din viața organizațională.

Cultura organizațională oferă un sistem comun de sensuri care este bază pentru comunicare și înțelegere reciprocă. Dacă aceste funcții nu sunt îndeplinite într-un mod satisfăcător, cultura poate reduce semnificativ eficiența într-o organizație.

S-a constatat (Purcell 2005, 2003) că, în unele organizații a existat un ceva anume - botezat *marea idee* - care părea să le dea un avantaj competitiv. *Marea idee* a constat în câteva cuvinte sau declarații care rezumă în mod foarte clar organizația, ceea ce a fost în trecut și ce este plăcut să se lucreze acolo. În schimb, acest lucru a permis organizației să gestioneze cultura sa corporativă și să stabilească un set de valori comune, prin care s-a recunoscut și s-a consolidat tipul de organizație care a vrut să fie. Astfel a reușit să stabilească o cultură puternică împărtășită de toți membrii organizației în care ar fi încorporat și dezvoltat anumite practici care încurajează o performanță mai bună.

Modalități de manifestare a culturii organizaționale

Valorile și normele care stau la baza culturii *sunt formate în patru moduri*. În primul rând, *cultura este formată din lideri în organizație*, mai ales cei care au participat la formarea acesteia în trecut. Schein (1990) indică faptul că oamenii se identifică cu liderii vizionari cum se comporta aceștia și ceea ce așteaptă de la ceilalți. Ei au observat la ce acordă o atenție deosebită astfel de lideri și îi tratează ca modele. În al doilea rând, așa cum subliniază Schein, de asemenea, *cultura este formată datorită unor incidente critice - evenimente importante din care sunt învățate lecții despre comportamente dorite sau nedorite*. Al treilea, așa cum au propus Furnham și Gunter (1993), *cultura se dezvoltă din necesitatea de a menține relații de lucru eficiente printre membrii organizației*, și aceasta stabilește valori și așteptări.

În cele din urmă, *cultura este influențată de mediul organizației*. Mediul extern poate fi dinamic sau neschimbător relativ.

Cultura se învață într-o perioadă de timp. Schein (1984) a declarat că există *două moduri în care are loc această învățare*. Primul dintre acestea ar fi *modelul traumei*, în care membrii organizației învață să coopereze atunci când trebuie să facă față unor amenințări prin activarea unor mecanisme de apărare.

Al doilea ar fi *modelul de utilizare pozitivă*, în cazul în care lucrurile care par să meargă vor fi încorporate și înrădăcinate. Învățarea are loc ca oamenii să se adapteze și să facă față presiunilor externe, și pentru ca ei să dezvolte abordări de succes și mecanisme pentru a gestiona provocările interne, procese și tehnologii în organizația lor.

Acolo unde cultura s-a dezvoltat în perioade lungi de timp și au fost încorporate ferm, poate fi dificil să se schimbe rapid, cu excepția cazului în care apare un eveniment traumatic.

Diversitatea culturii

Procesul de dezvoltare poate avea ca rezultat o cultură care caracterizează întreaga organizație. Dar pot exista culturi diferite în cadrul organizațiilor. De exemplu, în școala unde sunt clasele primare cultura are orientare spre mediul exterior și poate fi substanțial diferită de cultura claselor gimnaziale, care este orientată pe plan intern. Aici ar putea să existe anumite valori sau norme organizaționale comune, dar în unele privințe, acestea vor varia între medii de lucru diferite.

Componentele culturii

Cultura organizațională poate fi descrisă în termeni de valori, norme, artefacte și stilul de leadership sau de conducere.

Schiffman și Kanuk (1994) afirmă că, *valorile ajută pentru a determina ceea ce credem că este corect sau greșit, ceea ce este important și ceea ce este de dorit*.

Valorile sunt convingerile în ceea ce este mai bun sau bun pentru organizare și ceea ce ar trebui sau ar fi trebuit să se întâmple. Setul de valori al unei organizații poate fi recunoscut numai în nivelul de sus sau poate fi partajat în întreaga instituție, caz în care ar putea fi descris ca valoare indusă. Cu cât sunt mai puternice valorile, cu atât mai mult ele vor influența comportamentele. Acest lucru nu depinde de modul lor de articulare. Valorile implicite, care sunt încorporate profund în cultura unei organizații și sunt întărite de comportamentul managementului pot fi foarte influente, în timp ce valorile care sunt idealiste și nu sunt reflectate în comportamentul managerial pot avea puțin sau deloc efect. Cele mai importante sunt *valorile în uz*, valorile care induc comportamente dorite de unitate.

Unele dintre cele mai tipice zone în care valorile pot fi exprimate, implicit sau în mod explicit, sunt: *performanța, competența, competitivitatea, inovarea, calitatea, serviciul clienți, în echipă, îngrijirea și considerația pentru oameni.*

Valorile sunt traduse în realitate (adoptate) prin norme și artefacte, pot fi exprimate prin limbaj (jargon organizațional), ritualuri, povestiri și mituri.

*Norme*le sunt reguli nescrise de comportament, regulile jocului care furnizează orientări informale despre cum trebuie să se comporte. Normele spun oamenilor ceea ce ei ar trebui să facă, spunând, crezând, chiar și ceea ce trebuie să poartă. Acestea nu sunt exprimate în scris - dacă ar fi fost, ele ar fi politici sau proceduri. Ele sunt transmise din gură în gură sau prin comportament și pot fi reiterate de reacțiile oamenilor dacă sunt încălcate. Ele pot exercita o presiune foarte puternică asupra comportamentului. Din cauza acestor reacții putem să îi controlăm pe ceilalți prin modul în care am reacționa la ele.

Normele se referă la aspecte de comportament cum ar fi:

- **modul în care managerii și liderii îi tratează pe membrii echipelor** (stilul de conducere) și modul în care aceștia din urmă se raportează la managerii/liderii lor;

- **etica muncii predominante**, de exemplu, *muncește din greu, joacă tare, vine devreme, stă până târziu, dacă nu termină sarcină în timpul orelor de lucru; sunteți, evident, ineficienți, arată ocupat în permanență, arată relaxat în permanență;*

- **poziția** - este important cât de mult este managerul atașat de acesta; existența sau lipsă de simboluri evidente de statut;

- **ambiiție** - ambiția pură este așteptată și aprobată, iar norma presupune o abordare mai subtilă;

- **performanță** - standardele de performanță exigente sunt generale; cea mai mare lauda, care poate fi data de o organizație este de a face referire la modul profesionist de a face lucrurile;

- **putere** - recunoscut ca un mod de viață; executat prin mijloace politice, dependente de expertiza și capacitate, mai degrabă decât de poziție; concentrat în partea de sus; împărțit la niveluri diferite în diferite părți ale organizației;

- **politica** - existență în întreaga organizație și tratată ca un comportament normal; nu acceptată ca un comportament fățiș;

- **loialitate** - așteptată; la nivel redus, accentul se pune pe rezultate și contribuții în termen scurt;

- **furie** - exprimată în mod deschis; **ascunsă**, dar exprimată prin alte mijloace, eventual, politice;

- **accesibilitate** - managerii/liderii sunt de așteptat să fie accesibili și vizibili; totul se întâmplă în spatele ușilor închise;

- **formalitate** - o abordare formală deschisă este norma; prenumele *sunt/nu sunt* folosite la toate nivelurile; există reguli nescrise dar clar de înțeles despre codul vestimentar.

Artefactele sunt aspectele vizibile și tangibile ale unei organizații în care oamenii aud, văd sau simt. Artefactele pot include lucruri cum ar fi mediul de lucru, tonul și limbajul utilizat în scrisori sau memorandumuri, modul în care oamenii se abordează unii pe ceilalți la întâlniri sau prin telefon, primirea călduroasă (sau lipsa acesteia) făcută vizitatorilor și modul în care secretara se ocupa de apeluri din afară. Artefactele pot fi foarte relevante.

Clasificarea culturii organizaționale

Există mai multe încercări de a clasifica sau segmenta cultura organizațională ca o bază pentru

analiza de culturi în organizații și pentru luarea de măsuri pentru susținerea sau schimbarea acestora. Cele mai multe dintre aceste clasificări sunt exprimate în patru dimensiuni, iar unele dintre cele mai cunoscute sunt rezumate mai jos. Harrison (1972) a clasificat ceea ce el numea *ideologiile organizației*. Acestea sunt:

- *orientate spre putere* - competitive, receptive la personalitate, mai degrabă decât la expertiză;
- *orientate spre oameni* - consensuală, controlul de gestiune respins;
- *orientată spre sarcină* - se concentrează pe competență, dinamică;
- *orientate pe rol* - se concentrează asupra legalității, legitimității și birocrăției.

Handy (1981) și-a bazat clasificarea pe tipologia lui Harrison, deși Handy a preferat cuvântul *cultură* celui de *ideologie* deoarece cuvântul *cultură* se referă mai mult la un set de norme, evidențiind următoarele patru tipuri de cultură:

- *cultura puterii* este aceea care are o sursă de putere centrală care exercită controlul. Acolo sunt câteva reguli sau proceduri; atmosfera este competitivă, puterea e orientată și susține politicile.

- *cultura rolului* este una în care munca este controlată de proceduri și reguli; descrierea rolului sau fișa postului, este mai importantă decât persoana care-l ocupă. Puterea este asociată cu posturi, nu cu oameni.

- *cultura activității* este aceea în care scopul este de a reuni oamenii potriviți și de a-i lăsa să obțină singuri rezultatele. Influența se bazează mai mult pe puterea expertului decât pe poziția sau puterea personală. Cultura este adaptabilă și munca în echipă este importantă.

- *cultura persoanei* este una în care individul este punctul central. Organizația există numai pentru a servi și de a ajuta persoanele fizice care există în ea.

Williams et al (1989) au redefinit cele patru categorii enumerate de Harrison și Handy după cum urmează:

- *Orientare spre putere* - organizațiile încearcă să domine mediul lor prin eforturi îndreptate de menținere a controlului absolut asupra subordonaților.

- *Orientarea asupra rolului* care accentuează legalitatea, legitimitatea și responsabilitatea. Ierarhia și statutul sunt importante.

- *Orientarea spre activitate* - se axează pe sarcina de realizare. Autoritatea se bazează pe cunoștințe și competențe adecvate.

- *Orientarea spre oameni* - organizația există în primul rând pentru a servi nevoile membrilor săi. Indivizii sunt de așteptat să se influențeze reciproc prin exemplu și ajutorare.

Cititorii setoși de ași extinde cunoștințele despre cultura organizațională în unitatea educațională pot s-o facă prin lecturarea lucrării *Cultura și comportamentul organizațional în unitatea educațională (Teorie și abordări metodologice)*. Suport de curs, autor V. Guzman, coordonator științific D. Patrașcu (Chișinău, 2013).

2.6. Leadership și cultura organizațională: surse de putere în organizații

În ultimele decenii tema rolului puterii personale și a leadershipului individual a suscitat un interes crescut în câmpul teoriei științelor sociale și constituie azi un obiect de cercetare dacă nu privilegiat atunci intens dezbătut. După cum se sugerează, influența crescută a liderilor puternici a fost prerogativa și destinul acelor grupuri și a acelor societăți care au cunoscut o puternică cultură de masă. Acțiunea revoluționară a lui Lenin; cultul deviant și obsesiv al personalității pe care Hitler, Stalin și Mussolini l-au construit cu succes în susținerea propriilor lor tiranii; leadershipul democratic al lui Roosevelt și instituirea însăși a Președinției americane, ce pune destine de importanță mondială în mâinile unui singur om; marile figuri de lideri produse de mecanismele sistemului politic britanic de la Gladstone la Churchill; gorbaciovismul din cadrul reformei sistemului imperial sovietic și modul în care se realizează în contextul politic al Europei de Est dificila reconstrucție a unor fragmente de democrație pluralistă; poziția lui Mao în China revoluționară și a lui De Gaulle în Franța demonstrează că destul de des fenomenele istorice cele mai profunde au devenit importante sub forma unui leadership eficace și în virtutea relațiilor pe care acesta era în măsură să îl producă - dincolo

de profundele antinomii dintre Orient și Occident, dintre capitalism dezvoltat și economie de piață, dintre libertate și tiranie.

Cel care a făcut prima analiza riguroasă și a pus temelii științei leadershipului a fost Max Weber. Teoria weberiană nu s-a oprit la o modelare pur teoretică a conceptului, ci s-a extins asupra unor tipuri concrete de leadership: eroi mitici, profeți, tirani, salvatori, părinți ai democrației sau revoluționari, răspunzând astfel pe deplin cerințelor epistemologice. Studiul revoluției ruse din 1905, analizele asupra raporturilor și dezechilibrelor politice și sociale ale Reich-ului și cercetarea democrației plebiscitare l-a condus pe Weber la formularea teoriei conform căreia democrația constă în lupta egală dintre lideri pentru obținerea sprijinului din partea maselor, iar înclinarea excesivă a balanței de forțe către unul dintre lideri duce la totalitarism și dictatură.

Weber a intuit rolul pe care *imaginarul colectiv îl joacă în evoluția socială*. A considerat că *elementul principal al combustiei revoluționare este charisma*, iar schimbarea este dată de acțiunile unui leader charismatic.

În ultimele decenii cercetările au fost influențate de un secol al XX-lea controversat, care a adus în scenă, pe lângă lideri democrațici ca Roosevelt, Churchill sau De Gaulle, leadershipul deviant al unor personalități ca Hitler, Stalin sau Mussolini.

În privința leadershipului caracterul științific al cercetării stă, însă, sub semnul unei permanente confuzii și ambiguități, a unei incertitudini remarcate de **Warren Bennis**, unul dintre cei mai de seamă autori în domeniu, care notează că, *s-a scris enorm de mult pentru a se ști atât de puțin comparativ cu orice altă ramură a științelor comportamentale* (1959). De asemenea, **Burns** (1978) aduce o completare concluzionând că, *leadershipul trebuie să fie unul dintre cele mai studiate și cel mai puțin înțelese fenomene*.

Faptul că lucrurile stau așa, că nu există o teorie unificatoare, îmbrățișată de majoritatea cercetătorilor, care să se autoimpună și să fie verificabilă din punct de vedere empiric este dat de însuși caracterul antropocentric al analizei acestui domeniu, de rolul pregnant al imaginii sociale, ceea ce face imposibilă distanțarea critică totală a cercetătorului față de subiect. Cu toate acestea, cercetătorul trebuie să facă eforturi pentru a goli obiectul studiat de conținutul său emoțional, chiar dacă prin asta fenomenele își pierd din esență. Leadershipul are nevoie de măsurători ale eficacității sale.

Identificarea a peste 350 de definiții ale conceptului de către Bennis și Nanus (1985) și 221 de către Rost (1991) în cercetările de pe parcursul deceniilor scurse din secolul XX, i-a făcut pe aceștia să manifeste un anumit pesimism, considerând că eforturile depuse pentru înțelegerea fenomenului sunt imense în raport cu rezultatele obținute.

Cercetările leadership-ului în organizațiile publice au întârziat datorită unor prejudecăți. S-a considerat că în acest sector actul decizional este unul absolut rațional, că liderii controlează toate aspectele organizației, că implementează strategii și proceduri în deplină cunoștință de cauză, că gestionează și rezolvă toate problemele care apar, că elaborează și beneficiază de baze de date complete și utilizabile etc. Efectele științifice ale cercetărilor au fost date de însăși demitizarea acestor prejudecăți. S-a constatat că deciziile sunt mai degrabă reactive, intuitive și cutumiare, iar intenția de aplicare a unor strategii este îngreunată de sarcinile de amănunt în care liderii sunt nevoiți să se afunde.

Cu toate că definițiile leadershipului reprezintă un avantaj foarte larg, Harold F. Gortner identifică două elemente comune majorității acestora și anume *fenomenul de grup și procesul de influențare*. Primul element definește conducerea ca un act în care sunt implicate cel puțin două persoane, iar cel de al doilea presupune intenția liderului de a influența. Între lider și subordonat se desfășoară un proces inspirațional care pune accentul pe latura informală a relațiilor interpersonale. *Leadershipul nu aplică anumite proceduri specifice și nu urmărește aplicarea unor reguli precis stabilite, ci anticipează și răspunde anumitor evenimente sau situații non-rutiniere care reprezintă un potențial impediment în calea progresului organizațional*. Influența depășește conformarea mecanică cu ordinele rutiniere din cadrul organizației, mobilizează resurse instituționale, politice, psihologice sau de altă natură, reușește articularea unei viziuni, înfrunghierea unor valori și crearea unui mediu înăuntrul căruia obiectivele pot fi atinse. În organizațiile

performante *șeful* oferă un sentiment de siguranță. El împărtășește grupului intențiile sale, el știe ce face, are sens ce face și ceea ce se face va funcționa.

Actorii cei mai buni sunt aceia care devin celebri datorită abilității lor de a se folosi de o energie care să le permită să-și multiplifice capacitățile de schimbare. Această, să-i spunem, forță, reprezintă izvorul prin care fiecare individ poate să dobândească o cantitate însemnată de energie prin intermediul abilităților de introspecție și a unei considerabile cunoașteri de sine.

O astfel de forță se regăsește în toți într-o stare latentă și - odată descoperită și activată – devine un adevărat avantaj competitiv, face diferența, permite obținerea unor rezultate excelente chiar și la indivizi considerați *normali*.

Într-o anumită măsură, *cultura* este forța din organizație, este traducerea la nivel colectiv a forței, este forța grupului. Orice organizație posedă, mai mult sau mai puțin conștient, o forță proprie dobândită și activată – și în acest caz – prin intermediul introspecției și auto-cunoașterii. Organizațiile puternice – mai exact cele care reușesc să atingă rezultate pozitive și de durată în timp – au capacitatea de a recunoaște și de a folosi activ energia care este concentrată în propria identitate.

Primul actor al acestui proces este așadar *liderul*, acela care conduce și gestionează organizația, punctul de referință în structura organizatorică: într-o bună măsură, **leadershipul nu este altceva decât abilitatea de a citi, interpreta și a operaționaliza cultura organizațională, de a conduce organizația înspre cunoașterea propriei identități, de a determina colectivul organizației să-și cunoască și posedă forța** (Schein, 1992).

Cultura organizațională este hotărâtoare pentru puterea de manifestare a leadershipului. Fiecare instituție creează și dezvoltă diferite tipuri de comportamente, reguli, valori și idealuri în funcție de anumiți factori. Cultura unei organizații depinde de mediul economic, social, cultural și religios în care funcționează. Unele culturi sunt propice apariției și dezvoltării personajelor cu potențial de leadership și permit realizarea schimbărilor atunci când este necesar. Altele sunt mult mai reactive față de leadership, iar liderii sunt nevoiți să depună eforturi foarte mari pentru găsirea unui grup de adepți. O cultură organizațională în care se poate manifesta un leadership eficient permite dezvoltarea oamenilor, le oferă libertate de acțiune și le recunoaște individualitatea. Dezvoltarea unei astfel de culturi este extrem de dificilă și nu poate fi realizată într-un timp scurt. **Leadershipul și cultura organizațională sunt procese care se creează reciproc, își oferă unul altuia consistență și valoare.**

Cultura organizațională este solul unde are loc germinarea viziunilor, alinierea oamenilor și energizarea lor în vederea îndeplinirii viziunii. Ea *reprezintă un set de valori, idealuri, așteptări, credințe și reguli de conduită comune, care predomină în rândul membrilor unei organizații și care condiționează direct și indirect performanțele acesteia* (Nicolescu et al., 2004). Cultura unei organizații este dependentă de anumiți factori externi, cum ar fi cultura națională, mediul economic și juridic în care apare și se desfășoară. Fenomenul globalizării a creat, însă, premisele unui amestec semnificativ de culturi și a unor schimbări substanțiale în culturile autohtone. Dislocarea unor industrii din statele dezvoltate înspre zone cu forță de muncă mai ieftină a creat un conflict cultural major. Firme cu tradiție s-au văzut puse în situația de a implementa o cultură organizațională în țări cu factori socio-demografici total diferiți, unde modul de gândire, religia, educația și cultura tradițională erau total diferite de cele din *patria mamă*. Gestionarea acestui conflict cultural intră în sarcina leadershipului. Un manager fără cunoștințe și abilități de lider, detașat într-o cultură străină, nu va putea să impună nici măcar o planificare și bugetare realizabile. Un astfel de personaj va trebui să impună o viziune care să satisfacă ambele culturi, *mobilizează resurse instituționale, politice, psihologice, educaționale sau de altă natură*, reușește articularea unei viziuni, întruchiparea unor valori și crearea unui mediu înăuntrul căruia obiectivele pot fi atinse. În organizațiile performante *șeful* oferă un sentiment de siguranță. El împărtășește grupului intențiile sale, el știe ce face, are sens ce face și ceea ce se face va funcționa.

2.7. Dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională

Întrebarea dacă culturile pot sau nu să fie gestionate este expresia unui preocupări majoritare moderniste care a provocat o lungă dezbatere printre teoreticienii organizaționali. Pentru acei lideri care cred că e posibil să formezi și dezvolți cultura, teoria culturală deschide noi perspective posibilității de exercitare a influenței și controlului în organizații.

Dacă admitem că, cultura influențează comportamentul prin intermediul normelor și valorilor, atunci ar trebui să fie posibil să gestionăm normele și valorile organizației pentru a obține comportamentele dorite și unele rezultate organizaționale. Acest tip de control s-ar putea verifica, de exemplu, prin practicile de recrutare și angajare astfel încât să se găsească persoanele compatibile acestor valori. Aceia care resping această idee susțin că, din momentul în care normele și valorile sunt bazate pe argumente adânc înrădăcinate și credințe indiscutabile, posibilitățile de a gestiona și manipula cultura sunt mult limitate.

Ceea ce rezultă din cele afirmate este că liderii sunt indivizii cu cea mai mare influență asupra culturii organizaționale. Din momentul în care ei sunt bine văzuți de către membrii organizației și structura de putere îi favorizează, comportamentul lor devine un exemplu pentru ceilalți, iar ei tind să fie întotdeauna ascultați. Totuși trebuie făcută diferența între oportunitatea de a exercita influența și exercitarea propriu-zisă a acesteia. Aceasta ar fi dezbaterea asupra culturii înțeleasă ca obiect de control.

Aceia care gândesc cultura ca și mecanism de control sunt acuzați de aceia care nutresc speranțe în ceea ce privește posibilitatea de a controla interpretările. Alți autori, precum postmoderniștii, pun în discuție etica controlului, subliniind beneficiile aduse de absența acesteia (mai multă inovație, libertate personală și democrație).

Se poate concluziona că managerii lideri pot să devină un simbol puternic al organizațiilor. Simbol deoarece ei reprezintă semnificația pe care ceilalți angajați o asociază organizației. Trebuie să admitem totuși că puterea simbolică a managerilor lideri și semnificația pe care o reprezintă depinde de interpretările pe care ceilalți membri ai culturii o dau acestora; prin urmare, pentru ca liderii să aibă succes ei trebuie să se adapteze schemelor interpretării simbolice care stă la baza culturii organizaționale. Această teză recunoaște că managerii lideri înșiși fac parte din cultură și sunt influențați de aceasta chiar și atunci când încearcă să o gestioneze.

Mesajul acestei abordări asupra studiului culturii organizaționale este că, decât să încerci să gestionezi cultura prin intermediul programelor de schimbare culturală, ar trebui să se ia în considerare contextul cultural de fiecare dată când se gândește sau se încearcă să se efectueze o schimbare organizațională. Când se încearcă să se schimbe cultura organizațională (chiar dacă într-o anumită măsură uneori se reușește) rezultatele tind să fie imprevizibile și uneori chiar indezirabile (cum ar fi apariția cinismului sau a neîncrederii angajaților în ceea ce privește programele de schimbare culturală). Acest lucru nu înseamnă că nu trebuie să dăm importanță culturii. Dimpotrivă. Uneori e chiar necesar să evităm să ne gândim la cultură ca la o entitate și să încercăm să înțelegem ce face cultura propriu-zis. E important să începem să gândim cultura ca un context pentru crearea interpretărilor și semnificațiilor.

În continuare vom evidenția cum are loc schimbarea-inovarea culturii organizaționale în instituția educațională în dependență de aceea, ce eforturi trebuie efectuate de directorul școlii ca lider.

În prim rând, menționăm că oamenii nu iubesc schimbările și inovările – în viață și învățatură avem nevoie de stabilitate și determinare, iar în relațiile dintre oamenii cu atât mai mult. Pentru a nu provoca opinii negative asupra schimbării și inovării, să le definim și să arătăm care sunt diferențele dintre ele.

Termenii schimbare și inovare în învățământul actual are o coloratură pozitivă și vorbește despre succesele dobândite. Însă statistica ne arată că, unele schimbări și inovări eșuează. O parte din ele se realizează până la sfârșit și dau rezultate pozitive.

Schimbarea și inovare întotdeauna este legată de risc. Ele provoacă insuccese, iar consecințele lor sunt mai mult sau mai puțin fatale.

În continuare prezentăm delimitările termenilor *schimbare* și *inovație*.

Termenul schimbare în *DEX al limbii române* (DEXonline) se prezintă prin 37 de definiții (maximum 20 afișate). Selectarea efectuată ne permite să trecem în revistă câteva variante posibile de utilizare în cadrul temei abordate.

✓ **Schimbăre**, *schimbări*, s.f. Acțiunea de a (se) schimba și rezultatul ei. **1.** Înlocuirea unui lucru cu altul. **2.** Întorsătură care s-a produs la cineva sau la ceva spre ceva nou; modificare, transformare, prefacere.

✓ **Schimbăre** s. **1.** v. *înlocuire*. **2.** v. *preschimbare*. **3.** înlocuire. **4.** v. *primenire*. **5.** v. *mutare*, schimbătură. **6.** v. *deviere*. **7.** Deplasare, mutare. **8.** v. *împărtășire*. **9.** v. *evoluție*. **10.** v. *metamorfoză*. **11.** (BIS.) *Schimbarea la față* = preobrajenie. **12.** v. *modificare*. **13.** v. *reformare*. **14.** (FON.) modificare, prefacere, transformare, tratament. **15.** v. *transformare*. **16.** v. *variație*. **17.** v. *inovație*. **18.** v. *fluctuație*.

✓ **Schimbá**, *schimb*, vb. I. **1.** Tranz. A înlocui un lucru cu altul sau pe cineva cu altcineva (de aceeași natură). **2.** Tranz. A ceda un lucru, un bun, pentru a lua în locul lui altul (echivalent ca valoare), a ceda un obiect pentru altul, a face schimb. **3.** Tranz. A da unui lucru altă formă, alt aspect etc.; a modifica, a transforma.

✓ **Schimbá**, *schimb*, vb. I. Tranz. **1.** A înlocui ceva sau pe cineva cu altceva sau cu altcineva. **2.** A da, a ceda un obiect, un bun pentru altul, a face schimb. **3.** A da unui lucru altă formă, alt aspect, altă înfățișare, altă valoare; a modifica, a transforma, a prefaca. **4.** A se îmbrăca cu alte rufe (curate) sau cu alte haine (decît cele purtate pînă atunci). **5.** A muta dintr-un loc într-altul, a așeza în altă parte, a abate în altă direcție.

În același dicționar termenul inovare se prezintă prin **19 definiții**, dintre care vă propunem pe următoarele:

✓ **Inováre**, *inovări*, s. f. Acțiunea de a inova și rezultatul ei; înnoire, inovație. – V. **inova**.

✓ **Inováre** s. f., g.-d. art. *inovării*; pl. *inovări*.

✓ **Inová**, *inovez*, vb. I. Intrans. A face o inovație. ♦ Tranz. A introduce modificări, a face înnoiri în ceva; a înnoi. – Din fr. **innover**, lat. **innovare**.

✓ **Inová**, *inovez*, vb. I. Intrans. A face o schimbare, a introduce o noutate într-un domeniu, într-un sistem etc.; a înnoi. ♦ A introduce, a adopta, a propaga o inovație. – Din fr. **innover**, lat. **innovare**.

✓ **A inova** ~**éz** **1.** tranz. (*domenii de activitate, sisteme tehnice*) A supune unei inovații. **2.** intrans. A face inovații într-un anumit domeniu de activitate. /<fr. **innover**, lat. **innovare**.

✓ **Inovéz** v. tr. (lat. *in-novo*, -*áre*, d. *novus*, nou). Înnoiesc, modific.

Astfel constatăm că, termenul **inovare** provine de la cuvântul latin *novatio*, ceea ce înseamnă schimbare sau restructurare, iar prepoziția **in** tradusă din latină înseamnă *în direcția*. Deci, traducerea termenului **inovatio** în română este *în direcția schimbării*.

Termenul *inovare* a apărut în cercetările științifice în secolul XIX, iar la începutul secolului XX el a căpătat o nouă viață în lucrările științifice ale economistului austriac și american Joseph Schumpeter (1883–1950). El a studiat dinamica economiei în baza ciclurilor mari ale lui Kondratov, fondând astfel teoria inovațiilor. În opinia savantului se evidențiază următoarele cinci cazuri de inovare: 1) introducerea unui oarecare produs nou, necunoscut consumatorilor, ori a produsului de tip nou (noutate de consum); 2) implementarea metodei noi de producere; 3) descoperirea pieței noi, unde ramura dată a industriei n-a fost prezentată anterior; 4) descoperirea unei surse noi de materie primă; 5) implementarea structurii noi organizatorice într-o careva ramură a industriei.

Conform lui J. Schumpeter, **inovația este o nouă combinare a factorilor de producere, motivată de spiritul de întreprinzător**. El a fondat necesitatea realizării inovărilor în calitate de schimbare permanentă a variantelor (combinărilor), care contribuie la dezvoltarea economică. Mulțimea combinărilor le-a împărțit în două submulțimi – noi și vechi, iar fiecare submulțime a combinațiilor factorilor de producere (resurselor) trebuie să includă mijloacele de producere necesare ei, adică să posede consecutivitate și să reorganizeze producerea. Noile combinații apar discret, adică peste diferite perioade de timp, de regulă, în număr mare. Anume prin apariția masivă a noilor combinații se explică cele patru perioade de creștere economică, schimbărilor structurale în societate și a vectorului de dezvoltare inovativă.

Prin **dezvoltare** J. Schumpeter înțelege numai acele schimbări în viața economică care nu influențează din exterior, dar are loc din inițiativă proprie, adică din interior. Dezvoltarea este un proces de schimbări întrerupătoare și de dezechilibru, provocate de inovări. J. Schumpeter a introdus în știință deosebirea între creștere economică și dezvoltare economică. În opinia lui **creșterea economică este mărirea/creșterea cu timpul a producerii și consumului a unor și a altor mărfuri și servicii. Dezvoltarea economică este, în prim rând, apariția a ceva nou, necunoscut anterior, astfel spus, inovarea.**

J. Schumpeter a evidențiat cinci tipuri de schimbări în dezvoltarea economică pe baza inovațiilor: 1) utilizarea tehnicii noi, noilor procese tehnologice sau asigurarea nouă a producerii (cumpărare-vânzare); 2) implementarea produselor cu calități noi; 3) utilizarea materiei prime noi; 4) schimbări în organizarea producerii și asigurarea materia-tehnică a ei; 5) apariția noilor piețe de realizare.

În opinia lui J. Schumpeter **inovația** se tratează ca *mijloc de învingere a crizelor economice*. În lucrarea *Ciclurile de concurență* (1939) autorul introduce noțiunile *inovații de bază* și *invenții secundare*. *Inovația de bază* realizează inovația creată și contribuie la formarea noilor tehnologii și apariției unor inovații mai puțin importante (secundare) care formează așa numitele mănunchiuri inovative – *clastere* (grupuri). În realizarea activității inovative el acordă *întreprinzătorilor novatori* care tind să obțină profit din contul inovațiilor și care sunt elemente active în procesul de dezvoltare economică.

Capacitatea de întreprinzător este, în opinia autorului, un factor de producere de care nu se ține cont în teoria clasică a economiei. Întreprinzătorul trebuie deosebit de manager (executor) care nu realizează inovări, ci numai execută activitatea de conducere a proceselor de gospodărire.

J. Schumpeter a demonstrat că procesul implementării inovațiilor nu decurge uniform, el are loc prin salturi și labagii. Dacă un întreprinzător novator a înfruntat dificultățile tehnologice și financiare și a descoperit noi căi de obținere a profitului, alții încep să-l urmeze.

Ideea de întreprinzător și inovație a fost dezvoltată de economistul american P. Drucker, care a subliniat că inovarea este un instrument deosebit al afacerilor. În opinia lui **activitatea inovativă este un instrument care permite întreprinzătorului să utilizeze schimbările și să le transforme în noi posibilități**, de exemplu, formarea unei afaceri noi.

Laureatul premiului Nobel în economie Dzhozef Stirling (2001) menționează că momentul principal în teoria inovării lui J. Schumpeter este afirmația despre dezvoltarea concurenței în urma inovării: *A existat concurența pentru piețele de desfaceri, dar nu concurența pe piață, și această luptă de concurență se ducea cu ajutorul inovațiilor*.

În fine, conchidem că, în lume actuală inovația a devenit factorul determinat în dezvoltarea dinamică, transformarea și competitivitatea sistemelor social-economice, în același rând și a sistemelor educaționale, în tot spațiul mondial.

În contextul subiectului abordat, **inovația este o schimbare organizațională, care provoacă schimbări formale sau nonformale în structura organizației (instituției educaționale) și produce o criză temporară a competenței**.

Actualmente inovațiile educaționale sunt la modă, însă, ca și orice alt produs în masă, ele suferă serios în calitate, pentru că cei ce le efectuează duc lipsă de cunoaștere în domeniul schimbărilor. De aceea, în continuare aducem unele clarificări în tipurile schimbărilor, nivelurilor inovării, reacțiilor la schimbare etc.

Schimbările organizaționale. A vorbi despre inovații are sens dacă, ele ies din cadrul activității unui om. Tot ce se referă la eforturile individuale și perfectări, din punct de vedere a organizației trebuie de tratat ca schimbare pentru creștere, în cazul nostru creșterea calificării profesionale a personalului pedagogic al instituției educaționale. Inovarea începe numai atunci, când ea afectează și pe alți membri ai organizației. Să luăm un exemplu simplu. Pedagogul a introdus în activitatea sa un careva procedeu, metodă, care i-a permis să mărească substanțial calitatea predării sau motivarea elevilor, însă din punct de vedere a școlii aceasta nu este inovație. Aceasta este o creștere a profesionalismului individual al pedagogului. Peste un timp careva conducerea instituției a observat acest succes, și ca urmare a decis să implementeze experiența dată în toată școala. Din acest moment se începe inovația. Ea poate să reușească sau nu.

Structura formală și nonformală. Odată ce inovarea depășește cadrul individual al unui cadru didactic și începe să fie folosită de altcineva încă, în școală se produce (sau nu se produce, dacă inovarea se ignorează) redistribuirea atribuțiilor, se schimbă statutul și divizarea muncii, adică are loc schimbarea structurii organizației. Cineva trebuie să urmărească implementarea, să controleze mersul procesului, să ajusteze cooperarea, să întreprindă diagnoza dificultăților, să rezolve problemele apărute în legătură cu schimbările activității. Trebuie de organizat schimbul de experiență – instruirea. Statutul *vinovatului/delincventului* inovației de asemenea se schimbă. Dacă el a fost susținut de conducerea instituției, atunci el *crește (se ridică)*, la el apare o responsabilitate mai mare și, ca consecință, se mărește puterea, fie și cea nonformală, deoarece leadershipul, evident, începe să-i atragă o mai mare atenție, iar cuiva mai puțină. Aceasta începe să-i placă lui, pe când altora nu. Majoritatea covârșitoare vrea (îi place) să lucreze pe vechi. Astfel, dacă n-a avut loc o redistribuire formală a atribuțiilor, în realitate, configurația instituției nu s-a schimbat întrucâtva.

Criza competenței. În afară de aceasta la cineva rezultatele sunt mai bine, la unii mai dificile, iar la alții nu se primește de fel, însă cu exactitate se constată că, la începutul asimilării noii abilități toate persoanele implicare vor întâlni dificultăți. Așa apare criza competenței, care are un caracter temporar. Dacă totul va trece cu succes, ea va fi depășită, însă pentru aceasta e nevoie de timp. La această etapă mulți din personalul pedagogic simt un disconfort, în deosebi pedagogii cu experiență. Concomitent climatul organizațional din organizație se înrăutățește.

Schimbarea de creștere (creșterea) reprezintă, de regulă, acele schimbări, care se trasează în planurile organizaționale. Astfel de schimbări se planifică și sunt rezultatul dezvoltării tendințelor pozitive ale organizației, care, după cum se presupune, vor avea loc în continuare.

Creșterile nu necesită o calificare principial nouă, ele necesită numai perfectarea abilităților existente. De regulă, aceasta are loc în procesul de muncă, atunci când omul sau echipa acumulează experiență. În același timp organizația nu se schimbă esențial, rămâne aceeași.

Pentru a confirma faptul că în organizație se produce o schimbare avem nevoie de a cunoaște și a opera cu anumite particularități ale schimbării. Pentru aceasta evidențiem **particularitățile de bază ale schimbării:**

- *mărirea/îmbunătățirea rezultatelor într-o anumită direcție are anumite limite* [să ne aducem aminte de **legea lui Pareto**: în organizarea tuturor resurselor umane și materiale, cu o parte mică de efort (20%) se va produce o parte mare de rezultate (80%), iar restul 80% din eforturi vor produce 20% din rezultat]. Trebuie de memorat că, în calea îmbunătățirii continue fiecare pas va fi făcut tot cu mai multe greutate și cheltuieli. Aceasta se aseamănă cu deplasarea împotriva vântului care se întărește: viteza se micșorează, iar forțele și resursele tot mai mult se cheltuie. Ele într-un moment de timp pot să nu ajungă;

- *tărăgănarea acestei perioade de creștere în fine duce organizația la stagnare.* Aceasta nu-i bine pentru organizație, deoarece înseamnă că lipsesc schimbările interne. Pe neobservate scade inițiativa, la tineri dispare motivarea (atunci când tinerii pot să-și demonstreze lor, vouă și lumii întregi că, ei ceva costă, cum dacă nu în momentul schimbării). Poate apărea pericolul real de stagnare, fie chiar la un nivel foarte decent;

- *cu cât este mai mare perioada de creștere, cu atât mai dificil va fi să se facă careva schimbări în organizație.* Desigur, ne putem spune nouă: lasă ca alții să încerce să atingă așa rezultat, noi până ce ne vom odihni. Acest gând este justificat și clar, însă periculos. Însă, mai înainte sau mai târziu la Dvs. va apare sarcina de a face schimbări de dezvoltare (inovații). Aceasta va fi mai dificil, cu cât mai îndelungat n-ați *avut griji* pentru școală.

Astfel, **dezvoltarea normală a organizației** este o serie de inovări care se înlocuiesc consecutiv unele pe altele (de crize) și etape de creșteri (de stabilizare) - (Fig. 12).

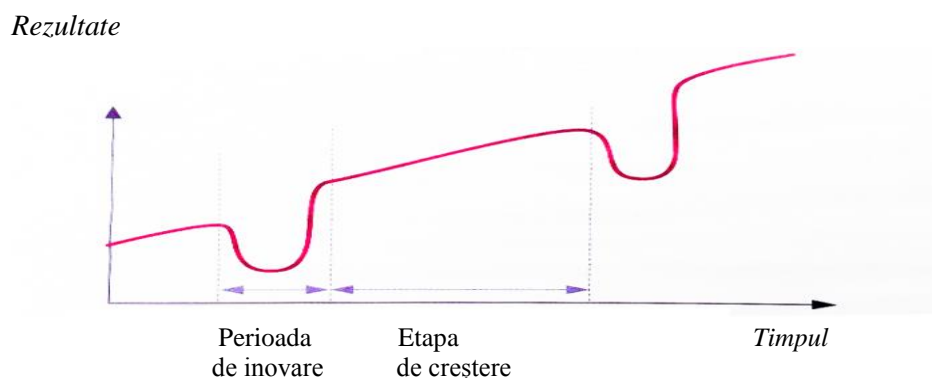


Fig. 12. Procesul inovării în organizație

Cu toate acestea trăgănarea etapei de creștere duce la stagnarea organizației. În cazul când inovațiile sunt prea dese are loc *o parodie a inovațiilor*. Atunci când timpul pentru consolidarea noilor realizări lipsește, ele treptat se sting, iar autoevaluarea pedagogilor scade (Fig. 13). Peste un careva timp trebuie din nou să revenim la încercările cu caracter inovativ? În așa cazuri nu pot fi date recomandări exacte, deoarece acest timp depinde de numărul personalului organizației și de faptul cât de mult ei sunt *învățați* să facă schimbări.

Menționăm că, **inovațiile** pot fi *planificate* și *spontane*. În același rând nu e posibil de planificat un număr mare de inovații, deoarece nu-i clar care decizii pot provoca un salt brusc. Practica ne vorbește că, de cele mai multe ori dezvoltarea spontană inovativă o au soluțiile de personal. Anume acest pas nesubstanțial la prima vedere poate duce cu timpul la schimbări strategice serioase.

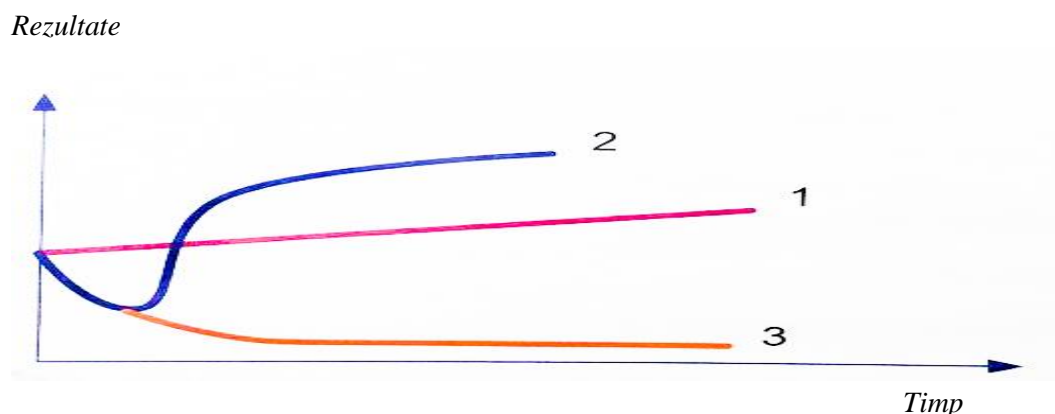


Fig. 13. Efectele inovărilor

Notă: 1 – creștere; 2 – dezvoltare; 3 – inovarea nu-i reușită

În continuare propunem clasificarea inovațiilor în dependență de eforturile care se cer a fi depuse de directorul școlii în procesul de leadership. În Fig. 14 sunt prezentate nivelurile de schimbare-inovare în instituția educațională.

- !Nivelul 5 - Cultură organizațională !**
 ↑Nivelul 4 - Strategie
 ↑Nivelul 3 - Structură
 ↑Nivelul 2 - Proceduri
 ↑Nivelul 1 - Calificare

Fig. 14. Nivelurile inovațiilor în instituțiile educaționale

Să vedem care este specificul fiecărui nivel de schimbare-inovare în instituția educațională.

Primul nivel este *schimbarea calificării* unui pedagog sau a câtorva pedagogi, ori a altor lucrători ai instituției educaționale. Aceasta lucru este cel mai simplu. Dvs., de exemplu, puteți da de citit, să asistați la lecțiile colegului sau să-l delegați la formarea continuă prin cursuri de perfecționare a calificării, și în fine, Dvs. puteți de sine stătător să-l învățați ceva. Însă, în fiecare caz Dvs. puteți să aveți de afaceri cu un om sau câțiva oameni. În acest caz este relativ de ușor de învins rezistența posibilă a oamenilor.

Care sunt formele de rezistență la schimbare și inovare? P. Keene ne vine cu următoarele **forme-indici de rezistență** care pot apărea în colectiv:

- nimeni nu spune nu, însă nimeni nu face nimic, are loc refuzul de a folosi noile sisteme și proceduri;
- orice abilitate nouă necesită instruire, însă în acest caz colaboratorul face referință la lipsa de dorință, posibilități și timp;
- problemele curente au prioritate evidentă;
- evitarea discuțiilor asupra proiectului;
- trăgănarea discuției și cerința de informații complementare (aceasta uneori pare a fi un compromis, însă adesea este o formă de rezistență);
- corelarea rezolvării problemei cu alte probleme;
- căutarea erorilor și critica nefondată;
- interpretarea incorectă a intențiilor inițiatorilor: *Eu am făcut anume așa, dar Dvs. n-ați avut în vedere aceasta?*

Orice rezistență e provocată de ceva. Care sunt aceste cauze?

La apariția rezistenței contribuie:

- formele pasive de rezistență nu sunt mai puțin eficiente, decât cele deschise (conflictele);
- rezistența nu întotdeauna exprimă atitudine negativă față de leadership;
- oamenii nu iubesc schimbările, deoarece ele(schimbările) conțin amenințări (de statut, relații, activitate complementară, lucru necunoscut, cheltuieli de timp și forțe);
- rezistența va crește, dacă conducătorul a ales un tempo prea ridicat al schimbărilor;
- tempoul incorect conduce la stratificarea colectivului;
- rezistența poate fi excepțională, dacă schimbările contrazic montărilor/orientărilor fundamentale a colaboratorilor (colectivism / individualism, distanța de putere, nivelul alarmant, bărbăție - feminism).

Pentru a evita unele eșecuri-surprize în cadrul schimbărilor și inovărilor este bine să apelăm la respectarea următoarelor regulilor:

- Ridicarea calificării trebuie efectuată în interesul organizației.
- Mai bine de instruit echipe, decât câte un om aparte.
- E mai bine de ridicat/sporit competența cadrelor cu calificare mică. Specialiștii cu calificare înaltă și experimentații cu abnegație își perfecționează abilitățile posedate/avute (aceasta menține nivelul lor înalt de autoevaluare) și fără abnegație mare le asimilează pe cele noi (aceasta provoacă risc de a micșora autoevaluarea).
- Dacă noua abilitate este însușită și s-a atins primul succes, aceasta încă nu garantează consolidarea ei. Pentru careva timp sunt necesare anumite presiuni și suporturi, ceea ce duce la așa numita tradiționalizare a abilității.

Reacția omului la schimbare poate fi modelată după cum urmează: 1) negarea, 2) rezistența, 3) cercetarea, 4) implicarea, 5) tradiționalizarea (Fig. 15; Tabelul 5).

Nivelul doi – *schimbarea procedurilor stabilite în interiorul organizației*. Aceasta este deja mai complicat, deoarece ne ciocnim cu efectele conduitei de grup, care posedă o anumită inerție. Concomitent pe parcursul unui anumit timp e necesar de urmărit executarea procedurilor noi, până atunci când ele vor deveni obișnuință. Procedurile noi implică după sine apariția situațiilor standarde noi. Astfel de inovări conduc la schimbarea unui volum mare de lucru, însă nu cere o revedere esențială a viziunilor și conduitei. Procedura se consideră implementată numai atunci, când pedagogii spun: *...noi tot timpul așa facem/procedăm!*

Nivelul autoaprecierii

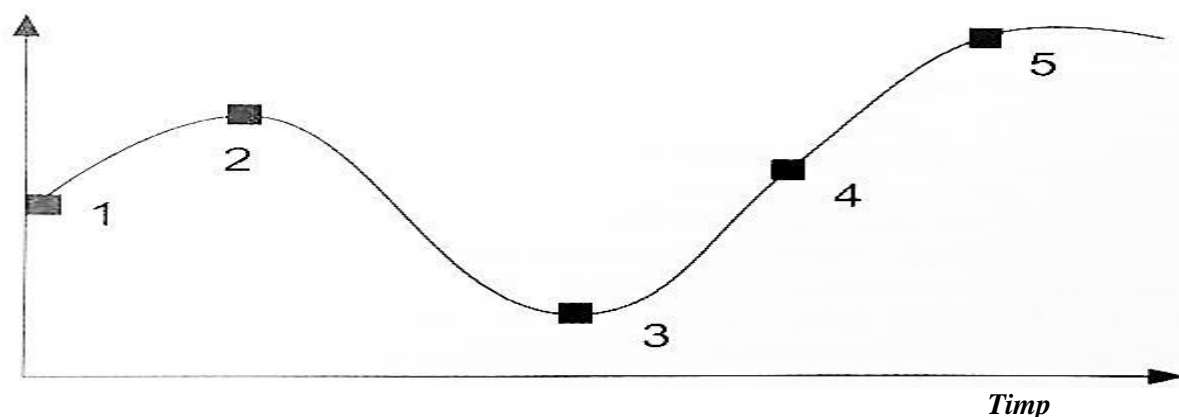


Fig. 15. Modelul posibil al reacției omului la schimbările impuse

Notă: 1. *Negarea*; 2. *Rezistența*; 3. *Cercetarea*; 4. *Implicarea*; 5. *Tradiționalizarea*

Tabelul 5. Descrierea modelului reacției omului la schimbările impuse

Etapele rezistenței	Evenimente	Acțiuni
Negarea (sectorul 1 - 2)	Ce se observă? Această fază poate începe cu un șoc, înțepenire, senzației incapacității de a face ceva, orientarea la trecut. În manifestările externe aceasta se exprimă prin întrebări și opinii (verbalizate sau nu) de tipul: <i>Pentru ce să facem? Noi am făcut aceasta mai înainte așa, și totul a fost în ordine! Aceasta nicidecum nu va îmbunătăți activitatea/lucrul</i> etc. De obicei, au loc încercări de a acționa pe vechi în scopul de a verifica cât de serioasă este intenția conducătorului.	Cum de acționat? Trebuie de livrat /pus la dispoziție cât mai multă informație. Fie ca oamenii să se deprindă cu ideea nouă. În același timp, cu insistență, fără a se strădui a fim excesiv de sensibil, vom da de înțeles că schimbările se vor face în mod obligator. De multe ori e necesar de ignorat manifestarea nemulțămilor, orientarea subalternului spre viitor, povestindu-i ce va întâmpla, acordarea timpului pentru adaptare.
Rezistența (sectorul 2 - 3)	Cu ce ne confruntăm? Cu excitații și dorința subalternilor de a sensibiliza/percepe viitoarea schimbarea ca trivială. E posibilă depresia, sentimentul lipsei de ajutor la presiunea Dvs. Dvs. veți observa ură, excitație, disperare, exprimate prin fraze de tipul: <i>Pentru aceasta eu n-am dormit toată noaptea..., Eu nu voi putea face aceasta niciodată. Lăsați-mă în pace.</i> Concomitent, la unele persoane se dezvoltă sentimentul insuccesului personal. Ce se întâmplă cu autoaprecierea? Aceasta scade, salariatul se închide în sine. Activitatea continuă lent sau nu se mișcă deloc. Autoaprecierea se va micșora până atunci când el va conștientiza că, Dvs. vă veți atinge scopul pe care intenționați să-l realizați. În reprezentarea grafică aceasta corespunde poziției 3. Etapa poate fi redusă în timp, dacă în colectiv s-a format opinia că sunteți omul care duce lucrul până la capăt (întotdeauna obțineți cea ce doriți).	Ce-i de făcut? Mai mult de ascultat, de-i susținut pe cei care nu au încredere în sine. De stabilit legătura inversă. De dat oamenilor posibilitatea să se <i>elibereze de aburi</i> , însă, în același timp, este rezonabilă confruntarea radicală, chiar până la extrema categorică: <i>Executați sau plecați!</i>
Cercetarea (sectorul 3 - 4)	Ce observăm? Subalternul este de acord cu inevitabilitatea schimbărilor iminente, la el apare pentru prima dată orientarea spre viitor: <i>Se pare că, totuna va trebuie să facem, să încercăm să dăm sens acestei necesități.</i> El începe să probeze formele noi de activitate, se străduiesc să se comporte în mod convenit. Autoaprecierea începe să crească. Însă	Ce de făcut? V-ar putea copleși o mulțime de idei, vanitatea, lipsa de concentrare. La rândul ei, lipsa de energie poate provoca tendința de stingere a inovației. Nu spuneți prea repede <i>nu</i> noilor idei, evidențiați prioritățile, obiectivele de scurtă durată.

	ideile noi prind putere provocând iritare deschisă.	Urmăriți, în permanență și energic procesele, organizați asalturi de idei ș.a. Într-un cuvânt, susțineți dinamica schimbărilor prin orice modalitate ce vă stă la îndemână. În același timp, multe procese pot rămâne în afara atenției Dvs.
Implicarea (sectorul 4 - 5)	Ce are loc? Apar grupuri creative. Scopul este precis definit/formulat. Are loc căutarea sensurilor noilor idei, devenind posibilă reformularea ideii inițiale. Se creează ritualuri noi. Se îmbunătățește radical coordonarea activității. Subalternul încearcă să înțeleagă și să încerce posibilitățile care apar pentru el în noua situație, ce forme noi de conduită sunt necesare, și care este rolul lui în circumstanțele schimbătoare. Autoaprecierea continuă să crească, deoarece orice schimbare deschide în fața omului posibilități noi: el poate conta la schimbarea statutului său, a autorității sale sau pe un grad mai mare de independență, pe un nivel de responsabilitate mai mare etc.	Ce de făcut? A venit timpul de elaborat împreună scopuri de lungă durată, concentrându-se pe victorie, biruitori și construirea echipelor, crearea noilor stimulenți și ritualuri.
Tradiționalizarea	Ce observăm? Ceea ce s-a conceput /gândit s-a reușit. Schimbările intră în viața cotidiană. Autoaprecierea subalternilor crește, inovația devine o activitate tradițională.	Ce-i de făcut? De consolidat schimbările până când inovația devine o activitate tradițională.

Nivelul trei – *schimbarea structurii organizației*. Aceasta este ceva mai complicat. Are loc redistribuirea atribuțiilor, responsabilităților, funcțiilor de subordonare. Pentru cei care sunt implicați în schimbare-inovare apare disconfortul. Desigur, nu-i problema de a emite un ordin, indicând schimbarea structurii. Problema constă în aceea ca structura nouă să funcționeze.

Schimbarea structurii este o schimbare în divizarea muncii și puterii în organizație. Schimbările structurii întotdeauna provoacă o careva criză și înrăutățire a climatului în organizație. Răcirea climatului este plata pentru eficiență.

Nivelul patru – *schimbarea strategiei organizației*. Aceasta are consecințe pentru toată organizația și în particular atinge valorile pedagogilor.

Strategia este modelul de comportare a organizației în viitor, care permite utilizarea cea mai eficientă a resursele existente, îndeplinirea/realizarea menirii sale și obținerea permanentă a priorității superioare în concurență. Profunzimea prognozei strategice constituie 3 – 5 ani.

Schimbarea strategiei are loc atunci, când se schimbă imaginea noastră despre viitor, dar întrucât în condițiile actuale ea se schimbă continuu, atunci și elaborarea strategiei de asemenea trebuie să se producă continuu. În genere, este importantă nu atât strategia (aceasta poate fi o hârtie goală, necesară pentru dare de seamă), cât lucrul asupra ei. Anume, acest lucru are consecințe organizatorice: fortifică colectivul (leadershipul, echipa de conducere), crește nivelul racordării acțiunilor, se micșorează necesitatea controlului pe pași, se finisează capacitatea de analiză, de apreciere a pericolelor și a posibilităților etc.

Nivelul cinci - *schimbarea culturii organizaționale*. Aceste inovări sunt cele mai complicate pentru leadershipul instituțiilor educaționale, necesită cheltuieli maxime de timp și forțe. Numai schimbarea culturii provoacă necesitatea răspunsului la întrebarea: *Ce noi considerăm bun, corect și ce este rău, incorect în instituția noastră?*

Conduita în instituție este determinată de regulamente, diverse directive, instrucțiuni, fișe de posturi, ordine și multe alte documente. Însă acestea sunt valabile numai conturul exterior. În realitate fiecare pas făcut în instituție este determinat de un set de reguli, care nu sunt scrise și discutate, dar în același timp ele există real, determinând conduita în organizație.

Astfel coincidem, pe de o parte, cultura organizațională reprezintă cunoașterea organizației (se spune că de fapt există organizația), pe de altă parte, aceasta este mecanismul foarte rigid și inechitabil de conducere a conduitei oamenilor.

De ce eșuează proiectele de schimbare a culturii organizaționale în instituția educațională?

Aceasta are loc pentru că:

1. Oamenii nu iubesc schimbările.
2. Lipsește imaginea clară despre scopurile și imensitatea schimbării.
3. Se schimbă prioritățile.
4. Controlul este slab.
5. Nu există o repartizare clară a responsabilităților.
6. Lipsesc resurse.
7. Comunicațiile sunt rele/dificile.
8. Lipsește leadershipul și devotamentul față de scop.
9. Proiectele se află în afara activității de zi cu zi a organizației.

Organizațiile dezvoltă culturile care încorporează valorile și practicile propriilor lideri. Cultura dezvoltă experiența organizației prin studierea (acumularea) activităților membrilor săi.

Anume din aceste considerente, trebuie să privim schimbarea ca proces, schimbare planificată, componentele căreia le putem desprinde din următoarea schemă (Fig. 17).

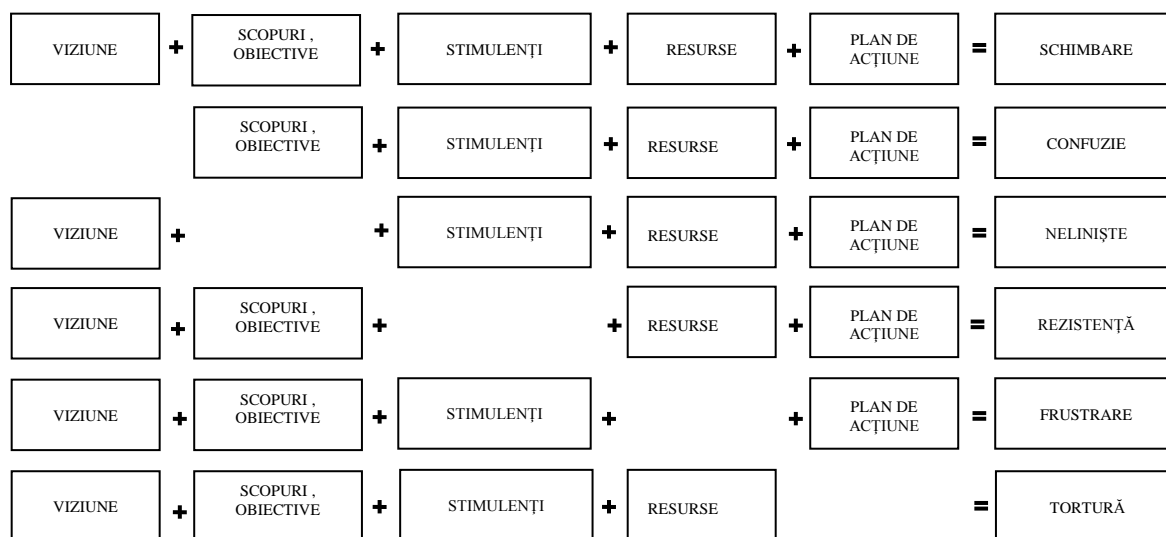


Fig. 17. Model de dirijare al schimbării complexe. (Patterson, J., 1967; p.30)

Situațiile care se întâmplă în colectivele școlare atunci când schimbarea este considerată doar un eveniment (nu un proces) și în dirijarea acesteia lipsește cel puțin unul din elementele ei componente, ea este mult asemănătoare cu situația când se atentează grosolan asupra elementelor culturii organizaționale.

De aceea vedem o legătură directă între cultura organizațională și procesul de schimbare. Un argument în plus este și aceea că schimbarea însăși se identifică prin trei perspective:

1. Tehnologică (decentralizare, implementare curriculară).
2. Politică (conflicte, relații, rezistențe, grupări).
3. Culturală (norme, valori, credințe, supoziții, simboluri, etc.)

Poziția trei, adică perspectiva culturală, poate fi considerată pentru noi argumentul *forte*. În cercetările noastre ne-a interesat o anumită categorie de angajați care influențează în modul cel mai direct la formarea și dezvoltarea culturii organizaționale – conducătorul, managerul, liderul instituției. În acest capitol nu ne vom opri asupra tuturor calităților managerilor școlari.

Problema schimbării și a evoluției tuturor fenomenelor care se produc în organizații a fost mediatizată și abordată frecvent în literatura managerială, căutările orientându-se, în deosebi, spre un salt calitativ în

desfășurarea activităților organizației, în construirea unei culturi puternice cu un înalt grad de coeziune. Din acest punct de vedere se evidențiază și analizează patru tipuri de schimbări posibile:

1. Schimbarea prin criză.
2. Schimbarea prin învățare colectivă.
3. Schimbarea ca formă de dezvoltare.
4. Schimbarea prin modernizare.

Vom da aici câteva explicații asupra acestor patru termeni de schimbare organizațională, care, după părerea noastră și cu ajutorul referinței bibliografice de mai sus, vom proceda la o anumită ordonare a informațiilor.

1. **Schimbarea prin criză** presupune o centralizare care prevede și o serie de comportamente specifice (autoritate personală în locul regulilor interne), aceasta fiind, de fapt, elementul de criză care dezvoltă și perpetuează un sistem birocratic care, la rândul său, generează perioade scurte de criză.

2. **Schimbarea prin învățare colectivă.** Acest tip de schimbare este ceea ce întărește convingerile noastre în favoarea instruirii continue, ceea ce înseamnă descoperirea și însușirea de către membrii organizației a unor modalități de a raționa și de a activa împreună, în vederea obținerii abilităților colective capabile să realizeze noi modele de acțiune.

3. **Schimbarea ca formă de dezvoltare.** Acest tip de schimbare poate fi înțeles prin înseși definiția termenului *schimbare*, avându-se în vedere schimbarea ca o formă de învățare și orientare a organizației spre o dezvoltare permanentă ce determină o serie de ajustări culturale, creativitate și de înnoire.

4. **Schimbarea prin modernizare.** Cu scopul de a modifica imaginea internă și externă a instituției acest tip de schimbare presupune o diversitate de acțiuni organizaționale: investiții în tehnică, redefinirea relațiilor cu beneficiarii și clienții, reorganizarea muncii, publicitate și comunicare, etc.

În scopul construirii unui model de acțiune pe care o organizație ar putea ușor să și-l adapteze aducem principiile eficiente pentru schimbare sub forma Tabelului 10.

Există mai multe modele ale schimbării organizaționale: de la cel mai vechi al lui Kurt Lewin (1951) până la altele mai contemporane care, la rândul lor, au avut plecare tot de la acest model și Tabelul 11, care presupun trei faze:

- 1) decristalizarea sau dezghețarea;
- 2) tranziția de la starea inițială la altă stare (schimbarea în sine);
- 3) recristalizarea sau reînghețarea.

Tabelul 10. Principiile eficiente pentru schimbare

Principii eficiente pentru schimbare	Etape ale schimbării
Inițierea schimbării	<ul style="list-style-type: none"> - principiul diagnozei: CE și CUM; - principiul viziunii: DE CE, CINE; valori, obiective de performanță, structuri, procese, stil de operare. - principiul energiei – sens al urgenței.
Conținutul schimbării	<ul style="list-style-type: none"> - principiul liderului magic: creează viziunea, energizează și susține schimbarea; abilitate de a crea sensul urgenței; tenacitate și consecvență în aplicarea temelor schimbării, echilibru între direcționare și participare; - principiul <i>dincolo de liderul magic</i>: crearea bazei de susținere a schimbării în întreaga organizație.
Implementarea și accelerarea schimbării	<ul style="list-style-type: none"> - principiul planificării și al oportunității: schimbare reală are loc prin intermediul unui șir de acțiuni planificate și acțiuni neplanificate care țin cont de oportunitățile create de schimbare; - principiul managementului rezistenței la schimbare: necesitatea aplicării unor variate metode de schimbare a comportamentelor în sensul acceptării și susținerii schimbării: <ul style="list-style-type: none"> • standarde de performanță; • sistem de recompense adecvat; • procese de planificare; • metode de stabilire a bugetelor și de alocare a resurselor;

	<ul style="list-style-type: none"> • sisteme informaționale și informative adecvate; - principiul <i>investițiilor și veniturilor</i>; • procesul de schimbare are nevoie de investiții semnificative de timp, efort și bani; • este important ca schimbarea să fie <i>vândută și revândută</i> la fiecare nivel al organizației, care trebuie să treacă în stilul și ritmul propriu prin următoarele stadii: <ul style="list-style-type: none"> ✓ conștientizarea nevoii de schimbare; ✓ experimentări; ✓ înțelegere; ✓ angajare în procesul de schimbare; ✓ educație; ✓ aplicarea de noi perspective, metode și seturi de competențe; ✓ integrarea și acceptarea noii stări a sistemului ca “normală”.
--	--

O radiografiere a celor mai importante modele de schimbare organizațională poate fi redată sub forma Tabelului 11.

Tabelul 11. Modele de schimbare organizațională

Model	Proces		
	Dezghetare	Schimbare	Reînghețare
Lewin(1951)	Starea prezentă a sistemului	Starea de tranziție	Starea viitoare a sistemului
Beckard și Harris (1977)	Starea prezentă a sistemului	Starea de tranziție	Starea viitoare a sistemului
Beer (1980)	Insatisfacție X	Proces de tranziție X	Model pentru viitor
Kanter (1983)	Pornire de la tradiție și crize	Decizii strategice și promotori ai schimbării	Vehicule de acțiune și instituționalizare
Tichy și Devanna (1986)	Actul I “Trezire”	Actul II “Mobilizare”	Actul III “Consolidare” (Epilog)
Nadler și Tuschman (1989)	Energizare	Viziune	Susținere
Bridges (1990)	Sfârșit	Zona neutră	Început

Politica educațională de asemenea are propriile implicații asupra dezvoltării culturii organizaționale. Schimbările în politică la nivel macro – determină, fără îndoială, și schimbări la nivelul microculturii organizaționale. Elementele de politică educațională care produc influența asupra culturii organizaționale sunt reprezentate în forma Tabelului 12.

Tabelul 12. Influența elementelor de politică educaționale asupra culturii organizaționale

Elemente de politică educațională	Influențe asupra culturii organizaționale
Reglementări legislative	- școala este un domeniu public și buna sa funcționare este reglementată prin legi care determină anumite reguli de conducere; pe baza acestora se elaborează în fiecare instituție regulamente de ordine interioară care generează anumite comportamente individuale și de grup; acestea conduc la formarea unor tipuri de relații specifice organizației.
Autonomia instituțională	- școala are posibilitate să decidă cum să folosească resursele financiare repartizate. - școala poate stabili proceduri prin care să se promoveze colaborarea dintre profesori, manageri, familii în luarea deciziilor, precum și o mai largă deschidere spre dialog cu comunitatea locală; - autonomia încurajează inovația (se pot iniția proiecte de tipul școală – comunitate care să devină tradiție pentru organizație).
Comunicare interinstituțională	- relații și parteneriate cu alte instituții școlare, organizații guvernamentale și nonguvernamentale, care implică realizarea unor activități formale, nonformale și informale (sesiuni de comunicări, mese rotunde, ceremonii).
Cercetarea educațională	- dezvoltarea unor programe proprii de cercetare poate crea specificul unei școli, pot evidenția persoanele inovatoare ale instituției care în timp pot deveni eroii organizației.
Programe educaționale	- instituția de învățământ are posibilitate să-și alcătuiască propriul curriculum care include proiectul școlii, posibilitatea de a alege un număr mai mic sau mai mare de ore la o disciplină, de a-și selecta și concepe propriile programe de opționale, toate acestea

	permițând individualizarea școlilor și crearea unei <i>personalități</i> distincte a acestora.
Utilizarea resurselor umane	- modul de utilizare a resurselor umane influențează în cea mai mare măsură specificul instituției, deoarece cultura organizațională este determinată în principal de factorul uman: experiențele cadrelor didactice, activitățile pe care le desfășoară în organizație, cultura individuală ca element care fundamentează cultura organizațională; - cultura organizațională nu se poate dezvolta unitar dacă nu există și o cultură managerială puternică prin care accentul să cadă pe cooperarea intra - și intergrupală, gestionarea situațiilor de criză, a climatului, a surselor de succes.
Gestionarea și repartizarea resurselor financiare și materiale	- gestionarea ineficientă a resurselor financiare și materiale poate conduce chiar la un blocaj educațional, ceea ce solicită soluții manageriale de schimbare, modernizare, restructurare; - fiecare profesor, după concepția și stilul său managerial, va contribui la o anumită dotare, amenajare pentru a crea condiții optime procesului didactic; - datorită gestionării eficiente a resurselor financiare, unele școli au introdus noi tehnologii informaționale în procesul educațional, experimentând modalități cu totul noi de învățare (învățământul la distanță, navigare pe Internet, învățarea asistată pe calculator, etc.) ceea ce le conferă un statut aparte în raport cu alte instituții similare.

O cultură organizațională poate și trebuie schimbată în cazul în care o cere viața organizației și circumstanțele situaționale sociale. Deoarece cultura reprezintă o parte integrală a unui proces colectiv de învățare, precum și a experienței acumulate, schimbările au loc tot timpul. Deoarece practicile arată că o cultură organizațională nu se poate schimba așa de ușor, este important să menționăm că transformările culturale reprezintă un proces evolutiv.

Există două căi fundamentale de a influența schimbarea culturii în organizație: (1) oficialitățile să dea o nouă configurație organizațională internă credințelor și valorilor, și (2) să fie recrutați și socializați oameni noi pentru organizație (cu o expresie a acelor noi credințe și valori) în timp ce angajații mai vechi se vor modifica până la necesarul scontat. Pot fi recomandate cinci puncte-cheie de intervenție (proces) care ar fi capabile să producă o schimbare dorită: 1) schimbând comportamentele organizaționale ale membrilor; 2) justificând schimbările comportamentale; 3) comunicând mesaje culturale despre schimbare; 4) angajând și socializând noi membri care ar corespunde cerințelor culturale corespunzătoare; și 5) deplasând persoanele cu funcții oficiale care deviază de la cultura cerută, așteptată. Managerii care tind să creeze o schimbare a culturii proprii organizației trebuie să revină mereu la aceste puncte importante.

Schimbarea comportamentului. Managerii-lideri care încearcă să introducă schimbări cardinale în organizație deseori încep cu analiza și modelarea atitudinii angajaților. O asemenea modalitate este consistentă cu argumentul acceptat, conform căruia valorile și convingerile influențează comportamentul. Una din căile cele mai eficiente de schimbare a valorilor și convingerilor este de a începe cu schimbarea comportamentului legat de aceste valori. Deși atitudinile influențează comportamentul, este important de a sublinia că comportamentul de asemenea influențează atitudinile.

Valorile individuale și atitudinile, mai ales cele înrădăcinate, sunt foarte greu de schimbat în direct, deoarece valorile oamenilor tind să facă parte dintr-un sistem întrepătruns în care fiecare valoare este legată și întărită de alte valori. Deci, managerii-lideri trebuie să înțeleagă că este aproape imposibil de a schimba o valoare anumită izolată de celelalte valori ale individului. Concentrându-se asupra comportamentelor și interacțiunilor respective, managerii-lideri pot să înceapă modelarea rezultatelor la care aspiră prin stabilirea așteptărilor explicite și a standardelor de performanță, încurajând anumite comportamente și furnizând căi prin care indivizii pot contribui la atingerea obiectivelor stabilite. Schimbările în comportamentul organizațional nu se translează automat în schimbarea culturii. Mai mult chiar, schimbările în cultură pot să rămână în urma schimbărilor de comportament pentru o perioadă considerabilă de timp, iar în unele situații pot chiar să nu intervină deloc. Mai ales când o școală se bazează doar pe motivații externe și membrii organizației pot să-și dea seama cu ușurință de ce au acceptat schimbarea, lăsând valorile culturale curente intacte. Dacă însă membrii organizației agreează valoarea schimbărilor, probabilitatea că ei le vor accepta pe cele care și le propune să le introducă școala, este mai mare.

Justificarea schimbărilor comportamentale. Schimbările comportamentale pot interveni din mai multe motive: atașament față de valorile și credințele mai vechi, tradiționale; raționalizarea comportamentală grație profesionalizării activității de bază. Pentru ca aparențele să nu creeze incertitudini sau semne de întrebare acestea trebuie justificate punând totodată accent pe conținutul lor valoric. Este de asemenea binevenit și recomandabil să se elucideze implicațiile motivaționale. O abordare interesantă ar fi aceea ca fiecare membru să încerce personal de a-și schimba comportamentul prezentându-și propriile credințe și valori astfel încât presupuzițiile să nu intre în conflict cu ceea ce se întâmplă împrejur.

Comunicarea culturală. Comunicarea culturală are loc la ambele nivele, explicit și implicit. **Mesajele culturale explicite** includ înștiințările, memorandumurile, cuvântările și alte forme ale comunicării directe; **mesajele culturale implicite** – includ ritualurile, ceremoniile, povestirile, metaforele, eroii, logosul, decorul, vestimentația și alte acțiuni simbolice, care de asemenea acționează ca o deviză semnificativă în schimbarea culturii organizaționale. Ambele, și comunicarea implicită și cea explicită, pot fi utilizate pentru a orienta oamenii să-și adopte credințe și valori culturale noi, aceasta fiind o strategie de promovare a scopurilor comune pentru membrii organizației.

Angajarea și socializarea. Cultura organizațională este, de asemenea, afectată de măsura în care noi-veniții sunt socializați în noua cultură, în special, dacă ei aduc tensiuni în rândurile membrilor organizației. De aceea este foarte important ca selecția să fie efectuată cu o grijă deosebită. Există diverse tehnici, una dintre cele mai eficiente fiind considerată cea a interviului complex, în care se va stărui asupra reflecțiilor interviuatului, în ceea ce privește propriile credințe și orientări valorice.

Deplasarea devianților. În sfârșit, angajații care opun rezistență permanentă schimbărilor culturale pot fi schimbați sau deplasați cu funcțiile, mai ales, asta se referă la cei cărora schimbările de ordin cultural le provoacă disconfort.

Și totuși, permutările foarte frecvente, fie chiar și cele involuntare, pot avea unele repercusiuni negative. În primul rând este foarte dificil ca un număr considerabil de angajați să fie asimilați într-un timp scurt. Mai mult decât atât, asta poate cauza probleme la nivelul managerial. De asemenea, asta poate duce la pierderea unui număr substanțial de angajați foarte utili pentru organizație din punctul de vedere al competențelor profesionale, și, ca urmare, pot scădea substanțial performanțele organizației. Această acțiune mai este și foarte costisitoare.

Din aceste raționamente putem face o concluzie care la prima vedere pare neobișnuită și vine în contradicție cu afirmările unor cercetători: nu putem vorbi, în principiu, despre termenul *formarea culturii organizaționale*. A forma înseamnă, de fapt, a crea ceva nou, ceva ce nu a fost anterior. Or, nu se poate vorbi despre formarea culturii organizaționale din simplul motiv că omul, prin existența sa este mesagerul culturii, exponentul care culturalizează activitatea sa și a celor din jurul său. De aceea considerăm că anume noțiunea *schimbarea culturii organizaționale* este formula dinamică și cea mai adecvată a acestui proces, dimensiunea relativă în funcție de viziunea organizației asupra culturii organizației școlare spre care trebuie să se tindă.

Indiferent de forma existenței culturale a școlii (*lansată, deschisă sau în criză, dinamică sau în stagnare*), întotdeauna vom vorbi despre dezvoltarea unei culturi organizaționale, proces care este realizat în forma unei schimbări organizaționale. Unii cercetători utilizează termenul *modelare*, alții *schimbare organizațională*, fiecare din ei având în vedere un proces dinamic. Agreăm și varianta *formarea unei culturi organizaționale de succes*, avându-se în vedere procesul de formare a acesteia în corespundere cu anumite standarde sau culturi performante, adică, până la urmă este vorba tot despre o schimbare. Căile prin care școlile își pot dezvolta propriile culturi organizaționale performante pot fi foarte diferite, unilaterale, multilaterale sau complexe. De exemplu, școlile pot:

- să dezvolte misiunea centrată pe elevi și intențiile care motivează mințile și inimile personalului, elevilor și al comunității;
- să amplifice elementele culturii existente care sunt pozitive și susțin esența valorilor;
- să făurească în baza tradițiilor și valorilor existente, să adăuneze ceea ce este nou și constructiv de la orice combinații posibile;

- să angajeze, recruteze și să socializeze personalul care împărtășește valorile culturale și care va adăuga noi caracteristici culturii aduse din exterior;
- să utilizeze istoria (sau să făurească istoria dacă școala este una nou-înființată) pentru a fortifica esența valorilor și credințelor;
- să susțină esența normelor, valorilor și credințelor în tot ceea ce face școala.

Indiferent de faptul că componentele individuale pot fi unicate, caracteristicile generale care dezvoltă o cultură organizațională școlară pozitivă sunt similare. Elementele pozitive ale unei culturi organizaționale de succes, de care se va ține cont neapărat, pot fi următoarele:

- misiunea centrată pe învățare a elevilor și a profesorilor;
- un bogat sens al istoriei și al intențiilor;
- esența valorilor colegialității, a performanțelor și a perfecționării ce duce la calitate, realizări și învățare pentru toți;
- credințele pozitive și supozițiile referitoare la potențele personalului didactic și al elevilor de a învăța și de a avea performanțe excelente;
- o puternică comunitate profesională care utilizează cunoștințele, experiența și cercetările în scopul îmbunătățirii practicii;
- o sistemă informală care educă un curent comunicativ pozitiv;
- agrearea sau existența unei conduceri care echilibrează continuitatea și perfecționarea;
- ritualurile și ceremoniile care revigorează esența valorilor culturale;
- povestirile în care este celebrat succesul, recunoștința pentru eroine și pentru eroi;
- mediu care simbolizează bucuria și mândria;
- atmosferă de respect și grijă pentru fiecare.

Prin acest paragraf s-a încercat să se demonstreze că problemele de leadership educațional sunt în strânsă legătură cu cultură organizațională. Se poate demonstra că cultura organizațională ajută la clarificarea multor fenomene care apar în organizații, că, cultura poate acționa ca frână sau ca stimulent pentru eficacitatea organizațională și că leadershipul joacă rolul principal în formarea și dezvoltarea culturii organizaționale a instituției educaționale.

2.8. Atelier de leadership

Organizațiile care învață necesită personal instruit pentru dezvoltarea organizației și a propriei persoane ca mai sistematic să vadă și să înțeleagă lumea; să reflecteze asupra ipotezelor implicite; să vorbească despre propriile lor vise și obiective; să asculte pe alții când vorbesc despre ceva a lor; să fie atenți la modul în care alții percep lumea etc.

Strategia de comportament al leadershipului este simplă - să fie un exemplu, să învețe continuu și să contribuie la promovarea modelelor inteligente sub formă de crez al organizației: **Crezul școlii ...**

1. Directorul școlii este eficace în cazul în care în mod constant își îmbunătățește modelele intelectuale.
2. Nu impune altora modelele inteligente preferate.
3. Modelele sunt eficiente atunci când oamenii fac alegere proprie.
4. Independența deciziilor contribuie la o mai mare eficiență la punerea lor în aplicare.
5. Cele mai bune modele inteligente facilitează adaptarea la mediu sau circumstanțe.
6. Membrii consiliului administrativ au rareori ocazia de a lua decizii. Rolul lor este pentru a-l ajuta pe director să-și verifice și îmbunătățească modelul său intelectual.
7. O varietate de modele inteligente produce o varietate de perfectări și idei despre viitorul posibil al școlii.
8. Avantajul de a lucra în grup este de a îmbunătăți dinamica acțiuni și cunoștințelor membrilor școlii.
9. Coerența de opinii nu este scopul.
10. În cazul în care funcționează procesul, există o coerență de opinii.

10. Avantajele directorului se măsoară prin contribuția sa la dezvoltarea modelelor intelectuale ale subalternilor.

Pentru a face o schimbare în instituția educațională este nevoie de a cunoaște nivelul de pregătire pentru schimbare a colaboratorilor în instituția respectivă. În acest scop este necesar să se afle care este acest nivel. În acest scop se apelează la instrumente speciale, ca de exemplu chestionarul atașat în continuare.

Chestionar

Nivelul de pregătire pentru schimbare

Centrați-vă pe activitatea Dvs. de serviciu. Pentru a realiza acest chestionar, aveți la dispoziție: un set se 35 item și o grilă de apreciere a fiecărui răspuns după 6 puncte, unde 1 - nu este despre mine; 6 - exact așa sunt, așa procedez.

Pentru a vă face răspunsurile mai relevante vă sugerăm să încercuiți pentru fiecare item una din cifrele de la "1" - la "6" care vă caracterizează cel mai mult. (Estimați o realitate, nu ceea ce doriți să se întâmple curând). Numărul maxim posibil de puncte pentru fiecare calitate va fi 30.

Acordați cel puțin 25 minute pentru rezolvarea acestui chestionar.

1.	Eu prefer să fiu familiarizat cu ceea ce nu cunosc.	1	2	3	4	5	6
2.	Rar când nu înțeleg despre ce e vorba.	1	2	3	4	5	6
3.	Nu-mi place să-mi schimb planurile.	1	2	3	4	5	6
4.	Abia aștept să mă apuc de treabă	1	2	3	4	5	6
5.	Nu cred că speranțele sunt irealizabile	1	2	3	4	5	6
6.	Dacă ceva se strică, caut posibilități de a repara.	1	2	3	4	5	6
7.	Mă enervează dacă răspunsurile nu sunt clare.	1	2	3	4	5	6
8.	Sunt dispus mereu să creez ceva ca mai apoi să mă dedic	1	2	3	4	5	6
9.	Pot face ca situația să lucreze în favoarea mea.	1	2	3	4	5	6
10.	Când ceva nu-mi reușește, îmi trebuie mult timp pentru a pune lucrurile la punct.	1	2	3	4	5	6
11.	Momentele de chiulangie și relaxare îmi produc disconfort.	1	2	3	4	5	6
12.	Dacă ceva poate să nu meargă bine, de regulă, mi se întâmplă.	1	2	3	4	5	6
13.	Când nu am soluții încerc să improvizez.	1	2	3	4	5	6
14.	Mă simt frustrat când ceva nu-mi reușește.	1	2	3	4	5	6
15.	Prefer să am de afaceri cu lucruri deja cunoscute, din zona mea de confort.	1	2	3	4	5	6
16.	Îmi reușește totul ce-mi trece prin minte.	1	2	3	4	5	6
17.	Îmi schimb cu greu hotărârile o dată luate.	1	2	3	4	5	6
18.	Tind spre efect maxim.	1	2	3	4	5	6
19.	Mă concentrez asupra lucrurilor care pot să nu meargă.	1	2	3	4	5	6
20.	Când oamenii caută soluții, de obicei apelează la mine.	1	2	3	4	5	6
21.	Când esența lucrurilor nu este clară, sunt impulsivat să clarific totul.	1	2	3	4	5	6
22.	Consider că merită să te ții de ceva corect și valid.	1	2	3	4	5	6
23.	Mă bizui pe calitățile mele forte nu pe slăbiciuni.	1	2	3	4	5	6
24.	Este o povară să te dedici unui lucru care nu merge.	1	2	3	4	5	6
25.	Sunt activ și plin de energie.	1	2	3	4	5	6
26.	Rar se întâmplă ca lucrurile să-mi meargă așa cum doresc.	1	2	3	4	5	6
27.	Îmi concentrez toate părțile puternice pentru a înfrânge.	1	2	3	4	5	6
28.	Nu tolerez situația când lucrurile nu sunt finalizate.	1	2	3	4	5	6
29.	Prefer să merg pe de-a dreptul nu să înconjur.	1	2	3	4	5	6
30.	Am o mare încredere în forțele proprii.	1	2	3	4	5	6
31.	La masa servită mă comport ca și gazdele.	1	2	3	4	5	6
32.	Sunt o persoană energică și viguroasă.	1	2	3	4	5	6
33.	Prefer să văd mai mult problema decât soluția.	1	2	3	4	5	6

34.	Caut mereu soluții ne standarde.	1	2	3	4	5	6
35.	Nu obțin performanțe dacă scopurile și așteptările sunt neclare.	1	2	3	4	5	6

Adaptat după: *Change Readiness Scale: "Sacred Cows Make the Best Burgers"* (1996) Robert Kriegel and David Brandt, New York, NY (133).

Introduceți în Tabelul de mai jos punctajul acordat fiecărui item în căsuțele rezervate în secțiunea **Propria evaluare a itemilor**. Faceți totalul pentru fiecare calitate.

Tabel

Nr.	Calitatea	Itemi					Propria evaluare a itemilor					Total
1.	Creativitate	6	13	20	27	34						
2.	Optimismul	5	12	19	26	33						
3.	Insistența	1	8	15	22	29						
4.	Proactivitate	4	11	18	25	32						
5.	Adaptabilitate	3	10	17	24	31						
6.	Încredere în sine	2	9	16	23	30						
7.	Toleranță pentru ambiguu	7	14	21	28	35						

Clasificați calitățile conform punctajului în ordine descrescătoare. Dacă ați însumat pentru fiecare calitate un total de:

1 – 21 puncte – aveți o pregătire insuficientă la această calitate;

22 – 24 puncte – aveți o pregătire suficientă la această calitate;

25 – 30 puncte – posedați un surplus de pregătire la această calitate.

În dependență de nivelul stabilit se începe procesul de schimbare. Dacă personalul nu dispune de calitățile necesare conducătorul trebuie să intervină cu formarea lor, apoi să recurgă la schimbarea necesară. Însă, dacă personalul posedă calitățile respective procesul de schimbare poate fi început.

În continuare vă propunem să participați la un atelier de leadership, care va ajuta să obțineți competențe necesare pentru a face schimbări în instituțiile educaționale.

Tema: Formula rezistenței

Încă din fizică ținem minte că, rezistența se calculează prin raportul tensiunii și forței curentului electric ($R = U/I$). În cazul nostru vom cerceta aceste trei noțiuni din perspectiva leadershipului. Deci, convenim că *tensiunea* este un careva nivel de inovație conform clasificării evidențiate de noi anterior, iar strategia liderului ca *forță*?

Sarcina 1. Implementarea inovațiilor (se îndeplinește de conducătorul lider)

Să convenim că, în cercetarea dată prin **inovație** înțelegem o *tehnologie educațională nouă* care trebuie implementată.

Scopul: de determinat reprezentările conducătorului lider cum identifică concepția de strategii inovatoare puse în aplicare.

Instrucțiuni, comentarii, sfaturi

Caracteristica strategiilor inovative, posibile pentru aplicare în leadership (mai amănunțit vezi D. Patrașcu, A. Roman, T. Patrașcu *Incurșiuni în managementul anticriză*, Chișinău, AAP, 2009) - (Fig. 16).

Din Fig. 16 se poate evidenția următoarele strategii de inovare care se pot manifesta în instituțiile educaționale:

- I. Strategia de criză** (împrumut + revoluție);
- II. Strategia de reproducere și progresivă** (împrumut + evoluție);
- III. Strategia autoritară și inovatoare** (revoluție + gândire inovațională);
- IV. Strategia evolutiv - co-creativă** (evoluție + gândire inovativă).

Specificul fiecărei strategii.

- I. Strategia de criză** (împrumut + revoluție)

La nivel conștient sau inconștient această strategie se bazează pe următoarele convingeri ale liderului (cu siguranță exagerat): *există organe și organizații competente, care trebuie să recomande inovarea în mod evident demonstrată, iar recomandările lor trebuie îndeplinite/urmate. La început colectivul poate să nu aprecieze prioritatea inovațiilor propuse.*

Inovările se aduc din exterior, se realizează pe calea presiunii de sus, nefiind adaptate, se utilizează susținerea metodologică exterioară (creată în afara organizației/instituției), rezistența posibilă se presează/înăbușă sau se ignoră.

Împrumutând noi			tehnologii		
<i>Strategia de criză</i>			<i>Strategia de reproducere și progresivă</i>		
I			II		
2			1		
1			2		
Revoluția	-2	-1	1	2	Evoluția
III			IV		
-1			-1		
-2			-2		
<i>Strategia autoritară și inovatoare</i>			<i>Strategia evolutiv - co-creativă</i>		
Dezvoltarea			propriilor inovații		

Fig. 16. Strategii posibile în inovarea instituțiilor educaționale

II. *Strategia de reproducere și progresivă* (împrumut + evoluție)

La nivelul convingerilor conducătorului lider: *inovațiile nu trebuie să înrăutățească atmosfera psihologică din colectiv.*

Inovațiile se implementează încetșor, la minimum se adaptează (de exemplu, prin sistemul seminarelor instructive), ele se produc foarte bine la nivel psihologic, însă au tendința de-a lungul timpului să se stagneze.

III. *Strategia autoritară și inovatoare* (revoluție + gândire inovațională)

La nivelul conducătorului strategia se sprijină pe convingerea care se formulează în modul următor: ***la mine în organizație este un nucleu creativ, care este locomotiva proceselor inovaționale. Ceilalți/restul trebuie să urmeze pe urmele grupului creativ și atunci vor beneficia.***

Inovațiile se implementează prin nucleul creativ al colectivului școlii, în același rând pedagogii sunt divizați în creativi și necreativi. Între aceste grupuri de pedagogi există conflict.

IV. *Strategia evolutiv - co-creativă* (evoluție + gândire inovativă)

La nivelul convingerilor conducătorului lider: *noi avem calea noastră. Inovațiile externe, de regulă, se folosesc puțin în organizația noastră.*

Colectivul este izvorul inovațiilor. Direcțiile de inovare se elaborează în comun (întâlniri creative permanente a întregului colectiv). Există atitudine loială față de rezistența constructivă. Convingerea este: noi vom gândi și face mai bine.

Alegeți strategia de bază a Dvs., răspunzând la întrebarea: *Care strategie eu voi urma?*, fără a confunda cu răspunsul la întrebarea: *Care strategie eu aș vrea s-o urmez?*

Hașurați în Fig. 16 cadranul pentru strategia, în care vă aflați sau va-ți determinat să fiți. Este foarte important să conștientizați că, tipul strategiei noi, pe care l-a ales organizația Dvs., nu este nici rea, nici bună. Strategia poate fi ***adecvată*** sau ***neadecvată*** circumstanțelor existente ale organizației. Amintim că, Japonia și China a atins succese fără a crea tehnologii noi. Ele au recurs la împrumutul tehnologiilor deja existente. Evident că, pentru acele condiții în care s-au aflat aceste state a fost, probabil, strategiile optime. La diferite etape de existență a organizației Dvs. sunt binevenite/optime diverse strategii inovaționale. Să

luați în cont faptul că, dacă Dvs. nu sunteți satisfăcuți de situația dată, atunci aceasta este problema Dvs. profesională, care poate și trebuie rezolvată ca sarcină a leadershipului.

Este important ca Dvs. să vă determinați mai exact în acest plan. Aici se poate recurge la scale numerice convenționale. De exemplu, dacă privim la **axa** orizontală *revoluție – evoluție și* presupunem că schimbările sunt rapide, putem conveni de a marca cu -2 puncte; dacă schimbările încetinesc, adică se produce evolutiv - cu +2 puncte. Zero (0) puncte – marchează faptul că în practica Dvs. abordarea revoluționară și evolutivă are loc în măsură egală.

La fel se stabilește scala de evaluare pentru **axa** verticală *împrumut – elaborare*.

Concluzii. Explicați cauzele aderării la o anumite strategie. Descrieți avantajele și dezavantajele strategiei de implementare a inovațiilor realizate de Dvs. Demonstrați că, strategia aleasă în condițiile voastre este adecvată/inadecvată.

Sarcina 2. Clasificarea schimbărilor conform dificultăților (se îndeplinește de conducătorul lider).

Pentru îndeplinirea sarcinii familiarizați-vă cu cele cinci nivele ale inovației (Fig. 15; Tabelul 5).

Realizarea schimbărilor și gradul eficienței schimbărilor depinde de reprezentările subiective ale conducătorului referitor la dificultățile, care pot apărea la implementarea lor. De aceea conducătorul școlii trebuie să cunoască aceste dificultăți.

Scopul: *A forma o idee nouă asupra tipologiei schimbărilor.*

Instrucțiuni, comentarii, sfaturi

În Tabelul 6 se evidențiază obiectele/aspectele care ar trebui supuse schimbării. Prima acțiune pe care trebuie s-o faceți constă în aranjarea acestor obiecte conform rangului de dificultate (în opinia Dvs.). Pentru aceasta în Colonița Rangul 1 notați numerele de la 1 la 5, unde 1 corespunde stării *foarte ușor*, corespunzător lui 5 – *cel mai dificil*. S-a obținut? Acuma în Colonița Rangul 2 faceți același lucru, având în vedere că, Dvs. faceți ceea ce este prioritar.

Tabelul 6. Obiectele supuse schimbării

Obiectul schimbării	Rangul 1	Rangul 2
Clasificarea (a delega la instruire, a acorda un mentor, a propune literatură respectivă)		
Proceduri (forme noi ale dare de seamă, reguli de ordine internă noi, întruniri cu directorul etc.)		
Structura (de schimbat sistemul de subordonare, de creat comunități/intruniri noi, seminare, grupuri formale)		
Strategia (modificarea obiectivelor)		
Cultura (de schimbat comportamentul, valorile profesionale)		

După stabilirea rangurilor, determinați care decizie ați luat în ultimul timp. Încercați să le repartizați, de asemenea, conform rangului și frecvenței lor.

Care este scopul cel mai dificil pe care îl puneți în fața de Dvs.? De ce anume acest scop, dar nu altul?

În dependență de dificultate schimbările în organizație se realizează/desfășoară conform următoarei consecutivității (nivele): *calificarea – procedurile și ritualurile – structura – strategia – cultura organizațională*. Prima dificultate constă în determinarea nivelului cu care ați începe schimbarea; a doua – de ținut minte că orice schimbare la nivelul mai superior/mare necesită efectuarea schimbării la nivelele inferioare (dacă se uită despre aceasta, atunci nimic nu se reușește).

Cu cât este mai superior nivelul inovației, cu atât mai multe colizii apar, ce țin de necesitatea schimbării comportamentului oamenilor.

Țineți minte că, ***pe măsura avansării de la un nivel inferior la altul superior va crește rezistența***

subalternilor. Ea va atinge nivelul maxim în cazul încercării schimbării culturii organizaționale, deoarece ea este strâns legată de fenomenul dinamicii munci, care se schimbă foarte lent. Orice încercare de obținere a schimbării durabilă în conduita membrilor organizației va întâlni rezistență. Cu cât schimbarea cerută este mai profundă, cu atât mai rigidă este rezistența.

Iată că ați hotărât ce să inovați. În continuare răspundeți la întrebările din Tabelul 7. Cel mai complicat/difil nivel al inovației presupune să aveți existența răspunsuri la întrebările nivelelor anterioare.

Tabelul 7. Setul de întrebări la care trebuie de răspuns pentru efectuarea schimbării la nivelul respectiv

Ce vreau să schimb	Ce întrebări eu pun?	Răspunsuri presupuse
Nivelul 1 Clasificarea	Ce tip de calificare ne trebuie? A cui calificare trebuie perfecționată/ridicată? Cum voi face? Ce resurse dispun?	
Nivelul 2 Procedurile	Care sunt procedurile noi de care am nevoie? Care din cele vechi trebuie înlăturate/lichidate? Cine va realiza aceste schimbări?	
Nivelul 3 Structura	Ce eu vreau să schimb în sistemul de repartizare a puterii și a responsabilității? Cum se vor comporta subalternii față de aceasta schimbare? Ce pot propune celor care câștigă și celor care pierd în rezultatul schimbărilor?	
Nivelul 4 Strategia	Ce doresc să schimb în scopurile pe termen lung? Cu ce voi începe?	
Nivelul 5 Cultura	Ce vreau să schimb în conduita organizațională și valorile oamenilor? Eu nu pot să inventez ceva mai complicat? ☺	

Sarcina 3. Înfruntarea rezistenței (se îndeplinește de conducătorul lider).

Scopul exercițiului: a dobândi abilități de analiză a comportamentului colaboratorilor din cercul apropiat în condițiile schimbării; a învăța a observa și analiza comportamentului colaboratorilor.

Instrucțiuni, comentarii, sfaturi

Rezistența oamenilor nu apare întotdeauna pentru că nu sunt destul de buni pentru tine, nu pentru că ideea lansată este rea. Cauza adesea constă în particularitățile caracterului omului și a reacțiilor lui. De exemplu, Dvs. planificați o inovare (nu-i obligator importantă, de exemplu propuneți să participați la exercițiul de leadership *Secretul directorului școlii*) și familiarizați pe cei din cercul apropiat sau numai nu colaborator din acest cerc. El va reacționa într-un anumit mod la această situație. Cum?

1. Primul om (nu-i numai decât cel mai influent/principal) din cercul apropiat.

Notați reacțiile tipice ale acestui om (conduita, exprimările) la propunerea lansată de Dvs., în cadrul fiecărei etape a schimbării:

Negarea _____
Rezistența _____
Experimentării/cercetarea _____
Participării/implicării _____

Cum, în opinia Dvs., trebuie să vă comportați cu acest om? Cum îl veți ajuta să depășească/înfrunte etapele dificile? _____

2. Al doilea om din cercul apropiat

Scrieți care este reacția lui tipică (conduita, exprimările) la propunerea lansată de Dvs., în cadrul fiecărei etape a schimbării:

Negarea _____
Rezistența _____
Experimentării/cercetarea _____

Participării/implicării _____

Cum, în opinia Dvs., trebuie să vă comportați cu acest om? Cum îl veți ajuta să ajute să depășească/înfrunte etapele dificile? _____

Astfel veți putea analiza un număr considerabil de colegi din cercul apropiat Dvs.

Concluzii. Ați reușit să determinați, destul de precis, particularitățile comportamentului colegilor. Care sunt particularitățile Dvs.? Aveți în arsenal modalitățile cele mai eficiente de susținere a pedagogilor?

Sarcina 4. Tehnologia gândirii euristice (se îndeplinește de conducătorul lider)

Scopul exercițiului: a dobândi abilități de inovare prin aplicarea gândirii euristice a colaboratorilor/echipei în condițiile schimbării educaționale.

Instrucțiuni, comentarii, sfaturi

Pentru conceperea tehnologiei gândirii euristice vă propunem să cugetați asupra câtorva exemple, care vă pot provoca idei pentru a descoperi unele tehnologii educaționale în baza gândirii euristice.

Cum apar în creier ideile euristice – adică care este fundamentul inovațiilor? Vă propunem exemple din diverse domenii ale vieții.

1. Imaginați-vă că, pentru a vă salva de incendiu trebuie să aprindeți alt foc. Aceasta idee nu vă pare absurdă, dacă Dvs. aveți cunoștințe despre foc și oxigen. Anume așa a procedat pompierul, care a reușit să evită moarea sa. Atunci când toți au început să fugă de foc/incendiu, el s-a oprit și a aprins iarba de sub picioarele sale. După ce iarba a ars, el s-a culcat pe cenușă și a început a respire cu oxigenul care i-a rămas în balonul din muniție. Focul incendiului nu l-a atins pe pompier în locul în care se afla, astfel el s-a salvat viața.

2. În arhitectură a apărut întrebarea: *Ce ar fi, dacă instalațiile sanitare, cablurile și ventilația s-ar monta nu în interiorul clădirii, ci din exteriorul ei?* Răspuns la întrebare poate servi exemplul Centrului Pompidou din Paris.

3. În sfera modei a apărut întrebarea: *Ce ar fi, dacă s-ar vinde ciorapi a câte trei perechi?* Și iată că, acestea sunt de diferite culori.

În baza acestor trei exemple conchidem:

- În lumea contemporană întrebarea *De ce?*, în opinia noastră, s-a schimbat cu afirmația *Și de ce nu?*
- Tehnologia gândirii euristice se poate încadra în algoritmul prezentat sub forma de matrice (Tabelul 8).

Tabelul 8. Algoritmul tehnologiei gândirii euristice în cadrul educațional

Etape	Acțiunile necesare pentru elaborarea tehnologiei gândirii euristice (evidențiați și completați)	Formulare particulară de tehnologie produsă de conducătorul lider sau echipă (completați)
1.	De găsit stereotipul	
2.	De răsturnat, de negat, de evitat, de exagerat, de scăzut, de micșorat, etc.	
3.	De definit ipoteza (<i>Ce ar fi, dacă...</i>)	
4.	De formulat ideea euristică	
...	...	
N.	...	
N+1.	De început realizarea tehnologiei	
...	...	

Pentru ca cercetarea stereotipurilor să fie corectă trebuie să posedați sensibilitate, conștientizare. Aceasta ar arăta cam așa. După ce Dvs. ați hotărât să folosiți procedeul/metoda euristică în instruirea

elevilor, în școală apar mai mulți pedagogi care procedează la fel. Pedagogii procedau la fel și mai înainte – pur și simplu nu ați atras atenție. Acest fenomen se numește sensibilitate și conștientizare.

Pentru a se debarasa de tipare și a gândi inovări, trebuie de recurs la căutarea idelor alternative, dar nu de acceptat deodată soluția evidentă. În opinia creatorilor metodologiei gândirii euristice, inspirația apare, la periferie, în afara/exteriorul sferei activității pedagogică, în analogie cu careva situații asemănătoare. La baza multor inovații sunt situații neprevăzute sau idei care practic nu pot fi realizate, la prima vedere. Dvs. probabil vă aduceți aminte teoria lui Arhimede cu coroana regală, sau alte cazuri ... Acestea sunt accidente de inspirare și de formare, întâmplări.

Notați-vă toate gândurile care au apărut. Altfel ideile rămân generale și abstracte. Dați nume ideilor apărute. De exemplu, Pedagogia colaborării, așa au denumit noua tehnologie care a răsturnat tehnologia instruirii tradiționale în sistemul educațional din fosta URSS.

Cu problemele care pot apărea în calea ideilor inovative, ca, de exemplu rezistența pedagogilor, stimate cititor sunteți deja cunoscuți din practica pedagogică și leadership.

În concluzie. **Noi nu ne temem de ceea ce vrem să atingem!** Acesta este un îndemn pentru a descoperi. Nu vă temeți dragi conducători lideri și pedagogi, încercați! Încercarea vină n-are.

La finele atelierului realizat liderilor educaționali li se adresează întrebarea: *Povestiți, cu ce seamănă produsele inovative ale activităților didactice?*

Răspunsuri sunt foarte multe. Însă răspunsul ar putea fi: *Parcă văd un copil care se naște. Apare ceva nou.*

3. BAZELE TEORETICE ALE LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

3.1. Evoluția ale conceptului leadership

Conform The Oxford English Dictionary (1933), termenul *lider* a fost pentru prima oară utilizat în secolul al XIV-lea, iar termenul *leadership* apare mult mai târziu, pe la 1700 (Stogdill, 1974).

Preocuparea față de actul de conducere este însă mult mai veche și este natural să fie așa, atâta vreme cât istoria omenirii este centrată în jurul unor personalități excepționale care au marcat-o. Aceste personalități istorice au fost întotdeauna însoțite de oameni învățați care, pe lângă rolul lor de scribi și cronicari ai actelor de vitejie, au încercat să influențeze și să pregătească liderii pentru actul de conducere.

Începutul secolului al XX-lea a încercat să pună ordine în această incertitudine, prin cercetări empirice și teoretice, sfârșitul acestuia reușind să ridice leadership-ul la nivelul unei științe de sine stătătoare, cu toate că multitudinea de teorii și opinii asupra conceptului poate nega acest fapt la prima privire. Faptul că până în prezent nu există o părere unică asupra fenomenului leadership sau că nu există o teorie majoritar acceptată, faptul că cercetătorul se află mereu în fața unui evantai de provocări, nu știrbește caracterul științific al studiului leadershipului.

Științele sociale sunt supuse cercetării de către tocmai unitatea de bază a societății, omul, prin urmare, demersul este imposibil de separat de subiect. Științele exacte au privilegiul separării totale între subiect și obiect, pe când științele sociale sunt supuse unei distorsiuni cognitive de ordin antropic. Prin urmare, nu trebuie să ne dezarmăm în fața imposibilității actuale de a găsi o teorie singulară sau unificatoare asupra fenomenului *leadership*, pentru că am cădea în păcatul simplificării, prin eliminarea esenței lucrurilor. Fenomenul *leadershipului* este unul reflexiv, atâta timp cât este condus de către un actor social. Din această perspectivă, se naște automat întrebarea: dacă actul de conducere este unul exclusiv premeditat, persuasiv, care își propune influențarea grupului subordonat, în scopul atingerii scopurilor, de ce studiul științific al fenomenului nu s-ar înscrie în același tip de persuasiune, așa încât cercetătorul să își impună propriul tip de conducere?

Suntem în fața unui fenomen social care a însoțit umanitatea din fașă. Întâlnirea a două individualități presupune apariția unui lider, încă de la apariția primului cuplu social, de aceea studiul unui astfel de fenomen intră în cadrul logicii antropice, care, însă, nu poate fi desprinsă de știință.

Caracteristici ale leadershipului

Leadershipul reprezintă o funcție care presupune promovarea unor comportamente favorabile (cum anume trebuie să se acționeze) pentru:

1. **atingerea obiectivelor unei organizații** - în cazul de față, se poate vorbi despre fundații, organizații, asociații care își desfășoară domeniul de activitate în domeniul educației și care își pot fixa diferite obiective: integrare socială, combaterea discriminării, obținerea de drepturi egale etc.;

2. **motivarea persoanelor** - pentru ca instituțiile educaționale sunt formate, susținute, coordonate de oameni care stabilesc obiectivele de mai sus. Motivarea este necesară pentru ca oamenii să stabilească, de comun acord, obiectivele, să întreprindă acțiuni pentru realizarea lor, să simtă importanța demersului lor comun.

Aceste două componente - realizarea obiectivelor și motivarea persoanelor - se realizează prin:

- utilizarea diferitelor stiluri de conducere (*cum fac pentru?*);
- calitatea relațiilor interpersonale (*ce tip de relații se stabilesc între noi și cum le putem îmbunătăți?*);
- modul în care sunt favorizate comunicarea și cooperarea (*cum anume comunică persoanele dintr-un grup, ce factori pot susține comunicarea mai bună și obținerea performanțelor așteptate?*);
- implicarea oamenilor în procesul decizional (dacă există obiective comune, dacă persoanele sunt motivate să facă parte dintr-un anumit grup, dacă se cunosc problemele cu care se confruntă, se pot lua decizii fundamentate și membrii unei instituții educaționale pot fi implicați în procesul decizional).

Definiția interacțională a leadershipului presupune faptul că:

a) Leadershipul este un proces reciproc (Fig. 17)

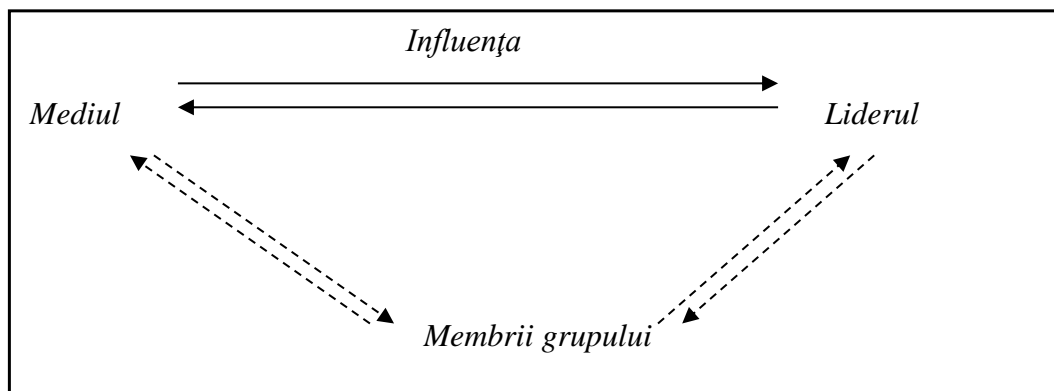


Fig. 17. Leadershipului ca proces reciproc

Astfel, *mediul* în care ne desfășurăm activitatea (în sfera, unde anume ne definim obiectivele și suntem organizați ca grup) ne influențează atât pe noi - ca *membri ai grupului*, cât și pe *liderul* nostru. Influența este reciprocă între cele trei componente.

Modul în care este perceput domeniul educației (*mediul*) influențează *membrii grupului* care activează în domeniu, în sensul promovării egalității de șanse, care vor acționa să influențeze la rândul lor *mediul*, în sensul schimbării. *Mediul* îl influențează și pe *liderul grupului* care observă inegalitățile de șanse existente și care încearcă să schimbe ceva. Totuși, *liderul* poate fi influențat și de *membrii grupului* care pot face presiuni asupra sa.

b) Leadershipul este un proces tranzacțional (Fig. 18)

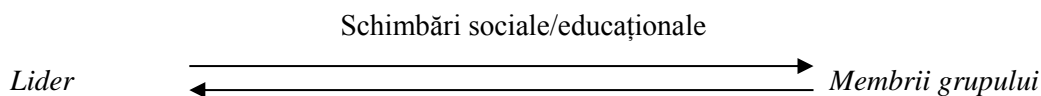


Fig. 18. Leadershipului ca proces tranzacțional

În momentul în care se formează un grup, se desemnează (se alege un lider) și, de asemenea, sunt fixate anumite obiective. Se poate intra într-un proces tranzacțional, în sensul în care acordăm timpul și energia noastră și așteptăm, în schimb, să primim beneficii materiale, sociale și/sau educaționale. De exemplu, pentru a-și atinge obiectivul legat de combaterea discriminării în domeniul educației, fie că este vorba despre lider sau despre *membrii grupului*, o persoană alocă timp pentru întâlniri, pentru a comunica cu alte persoane, a lua decizii, a planifica, acționa, coordona sau evalua. Aceste activități nu necesită doar timp, ci și energie: toate aspectele trebuie gândite, planificate, organizate. Dar, în schimbul a ceea ce oferă, se așteaptă să își atingă un obiectiv deja fixat - și anume, cel al combaterii discriminării, ceea ce se traduce prin obținerea unui beneficiu educațional/social. Beneficiul educațional/social poate atrage, după sine, un beneficiu material pentru *membrii grupului*, în sensul în care, odată atins obiectivul, societatea va fi pregătită să integreze persoanele în educație/muncă, spre exemplu, paralel cu reducerea discriminării. Toate acestea, se concretizează în schimbări educațional-sociale care acționează atât asupra liderului, cât și asupra membrilor instituției educaționale.

c) Leadershipul este un proces transformațional

Faptul că oamenii sunt împreună, că acționează motivați de valori comune duce la transformarea lor ca *membri ai grupului*, dar și ca *membri ai sistemului social/educațional*, în sensul îmbogățirii experienței lor. *Liderul* poate astfel să crească motivația, încrederea și satisfacția membrilor grupului.

d) Leadershipul este un proces de urmărire a scopurilor

Ceea ce motivează formarea grupului - existența unui lider, manifestarea leadershipului - este tocmai existența unor scopuri care dau valoare fiecărei componente în parte și care generează mecanismul prin

intermediul căruia acestea acționează interdependent. În absența scopurilor comune care să motiveze acțiunile, nu se poate forma un grup și, prin urmare, nu poate fi vorba despre un anumit stil de conducere sau despre lider. Ceea ce ne determină să acționăm ca organizație în domeniul educației sunt tocmai scopurile noastre, menite să conducă la integrarea persoanelor.

Practic, nu se poate vorbi despre leadership fără a aduce în discuție liderul, iar despre lider nu se poate vorbi fără a aduce în discuție leadershipul. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că cele două elemente sunt interconectate. Dacă leadershipul reprezintă procesul, liderul reprezintă una dintre componentele prin care acesta se manifestă (cealaltă componentă fiind reprezentată de dinamica grupului).

Simplificând, considerăm **leadershipul** ca acea ramură a științelor sociale care cercetează *capacitatea unui lider de a-și alege și a aplica conștient un stil de conducere, consacrat sau nou, și de a obține rezultate prin impunerea acestui stil.*

Diferența lider formal – lider informal

Atunci când vorbim de conducere în cadrul organizațiilor trebuie să știm că există două tipuri de leadership:

- **Leadershipul formal** – se referă la persoanele care ocupă o funcție de conducere în organizații și la dreptul legitim al acestora de a influența persoanele din subordine în virtutea poziției ocupate în cadrul structurii ierarhice a organizației.

- **Leadershipul informal** – spre deosebire de cel formal, nu se referă la dreptul de a-i influența pe alții oferit de locul ocupat în structura formală, ci la calitățile intrinseci ale liderului de a exercita influență în cadrul unui grup informal.

În continuare vom expune considerentele teoretice cu privire la **influență** ca *proces intenționat de motivare și dirijare a unui grup de oameni* (în cazul nostru cadre didactice, elevi ș.a. persoane) *către un obiectiv comun.*

Procesul de influențare

După s-a menționat anterior, procesul de influențare este realizat în mod conștient și intenționat de către un lider. În acest sens, **influența** poate fi definită ca *fiind capacitatea unei persoane de a afecta comportamentul altora într-o manieră favorizată de actor.* Folosirea cu succes a influenței poate produce modificări ale opiniilor, atitudinilor și convingerilor precum și ale comportamentelor evidente.

Deseori apare o problemă de percepție datorită faptului că influența este asociată cu relațiile de putere și, deci cu metodele coercitive. Astfel, se identifică două păreri diferite în ceea ce privește **metodele folosite de lideri în procesul de influențare:**

Prima: conform conceptului de leadership, procesul de influențare este străin de mijloacele coercitive (folosirea puterii, amenințările, a șantajului, și a altor elemente motivaționale negative).

A doua: în demersul lor de influențare a unei persoane sau a unui grup de persoane, liderii pot apela atât la puterea lor de a convinge pe ceilalți (putere de persuasiune) cât și la mijloace coercitive.

Astfel, problema care se pune este: trebuie liderii să folosească în cadrul procesului de influențare doar puterea lor de persuasiune și mijloacele de manipulare sau pot folosi și mijloacele coercitive? Cel puțin din punct de vedere etic, este greu de dat un răspuns la această întrebare. În practica organizațională, liderii pot folosi o abordare de tip coercitiv fără a fi blamați pentru asta (funcția pe care ei o ocupă în cadrul organizațiilor permițându-le o astfel de abordare). Totuși, există o diferență destul de mare între cele două tipuri de abordări (cea coercitivă, și cea non-coercitivă) în ceea ce privește procesul de influențare și efectele acestora. În principiu, se presupune că un lider folosește metode de influențare coercitive atunci când metodele de persuasiune au eșuat, sau atunci când nu cunoaște astfel de metode.

Exercitarea influenței se referă în principal la obținerea cooperării membrilor organizației (fie pe baza considerării pozitive a obiectivelor fie pe baza atracției exercitate de lider personal). Există diferite **tipuri de influență la nivelul leadershipului organizațional:**

- **Persuasiunea rațională:** Agentul folosește argumente logice și evidența factuală pentru a convinge o persoană că o propunere sau o solicitare este viabilă și capabilă să realizeze obiectivele desemnate.

- *Inspirația*: Agentul face o solicitare sau propunere care trezește entuziasmul unei persoane prin apelul la valorile, idealurile și aspirațiile sau prin creșterea încrederii în sine ale acesteia.

- *Consultarea*: Agentul stimulează participarea unei persoane în planificarea unei strategii, activități sau schimbări pentru care suportul și asistența acesteia sunt necesare; sau agentul este gata să modifice o propunere pentru a ține cont de preocupările sau sugestiile unei persoane.

- *Apropierea*: Agentul uzează de rugăminți, flatare, comportament prietenesc, etc. pentru a construi o stare de spirit favorabilă a unei persoane înainte de a-i solicita acesteia ceva.

- *Atribute personale*: Agentul apelează la sentimentele de loialitate sau prietenie a unei persoane înainte de a-i solicita acesteia ceva.

- *Schimb*: Agentul oferă un schimb de favoruri, indică realizarea unei reciprocități ulterioare sau promite o împărțire a beneficiilor dacă persoana vizată realizează ceea ce i se cere.

- *Tactici de coalțiție*: Agentul caută ajutorul altora pentru a convinge o persoană să facă ceva; sau agentul folosește suportul altora ca un motiv pentru ca persoana vizată să se declare, de asemenea, de acord.

- *Tactici de legitimare*: Agentul caută să stabilească legitimitatea unei solicitări prin clamarea autorității sau dreptului de a o face, sau prin verificarea consistenței acesteia cu politicile, regulile, practicile și tradițiile organizaționale.

- *Presiunea*: Agentul folosește solicitări, amenințări, verificări frecvente sau repetări persistente pentru a influența persoana vizată să facă ceea ce se dorește.

Se poate observa, deci, că există o multitudine de modalități prin care conducătorul - liderul poate influența o persoană sau un grup de persoane în a face ori a nu face ceva. De asemenea, se poate afirma că unele tipuri de influență se bazează mai mult pe abilitățile liderului (cum sunt: rațiunea, inspirația sau consultarea), sau altfel spus, pe puterea de persuasiune a acestuia.

Acest lucru nu înseamnă că pentru a influența un grup, chiar și folosind aceste tehnici, un lider nu are nevoie de puterea care să-l pună în poziția de a fi ascultat. Altfel spus, cu cât spectrul tehnicilor de influențare cunoscute și aplicate de către un conducător, este mai larg, cu atât șansele acestuia de a influența alte persoane cresc considerabil.

În cele din urmă: există și părerea conform căreia o persoană poate influența o altă persoană sau un grup de persoane fără a avea această intenție, adică în mod involuntar. Întrebarea care se pune, este: Mai vorbim în acest caz de leadership?

Răspunsul este negativ dată fiind precizarea pe care unele definiții ale leadershipului o dau, și anume: *influențarea intenționată*.

Delimitarea conceptului de leadership de cel de management

Dată fiind complexitatea și ambiguitatea conceptului de leadership, acesta dă naștere unei confuzii. Astfel, pentru mulți oameni conceptul de leadership se suprapune cu cel de management. În realitate, nu este deloc așa, iar precizarea acestei diferențe este foarte importantă în descrierea elementelor ce definesc actul de conducere.

Cele două procese sunt diferite unul față de celălalt, începând chiar cu scopul lor final. *În management este vorba mai mult de eficiență și stabilitate pe când în leadership aceste deziderate sunt secundare, importanța majoră fiind acordată motivării și conducerii oamenilor către atingerea obiectivelor (eficacitate)*. Prezența liderilor este considerată ca fiind foarte importantă în momente de criză. Astfel, dat fiind faptul că trăim într-o lume extrem de dinamică, necesitatea unor lideri veritabili este evidentă.

În literatura de specialitate întâlnim deseori același înțeles pentru cele două concepte care sunt luate ca sinonime. Totuși, atunci când se face această distincție, ea este făcută pentru a enunța un caz nefericit; cel al numărului mic de lideri aflați în poziții de conducere în cadrul organizațiilor, în contrast cu numărul mare de manageri.

Uneori apare ideea conform căreia, pentru o organizație sunt mai valoroși liderii decât managerii. Mergând mai departe pe această idee se afirmă că, *managerii îndeplinesc lucruri care s-ar fi putut face oricum, iar liderii realizează lucruri care nu s-ar fi putut face fără ei*.

Considerăm că afirmația prezentată anterior este puțin exagerată ambele concepte prezentând aspecte importante în cadrul unei organizații. **Conceptul de management** se referă la asumarea responsabilității pentru realizarea unui obiectiv și la alocarea eficientă a resurselor (materiale și umane) în acest scop. Pe de altă parte, **conceptul de leadership** se referă la procesul de influențare și direcționare a membrilor organizației către atingerea obiectivului.

Warren Bennis și Bart Namus au reușit să rezume diferența dintre leadership și management la o singură frază: *Managerii sunt oameni care fac lucrurile așa cum trebuie, iar liderii sunt oameni care fac lucrurile potrivite.*

Totuși pentru a contura aceste diferențe, Bennis oferă o listă de caracteristici privind liderii și managerii în contextul organizațional – în care uneori autorul exagerează aceste caracteristici tocmai pentru a sublinia ideea diferenței:

- | | |
|---|---|
| - Managerul administrează | - Liderul inovează. |
| - Managerul e o copie | - Liderul este originalul. |
| - Managerul menține | - Liderul dezvoltă. |
| - Managerul se focalizează pe sisteme și structuri | - Liderul se focalizează pe oameni. |
| - Managerul se bazează pe control | - Liderul se bazează pe (și inspiră) încredere. |
| - Managerul are o viziune pe termen scurt | - Liderul are o viziune pe termen lung. |
| - Managerul întreabă cum? și unde? | - Liderul întreabă ce anume? și de ce? |
| - Managerul imită | - Liderul creează. |
| - Managerul acceptă status quo-ul | - Liderul determină schimbarea status quo-ului. |
| - Managerul este soldatul clasic (urmează ordinele) | - Liderul este propriul său conducător. |
| - Managerul realizează lucrurile cum trebuie | - Liderul realizează lucrurile care trebuie. |

Trebuie să privim această listă cu o oarecare reticență, autorul exagerând unele caracteristici, reducând drastic utilitatea și importanța poziției de manager. De asemenea luate pentru ansamblu cele două portrete sunt mai degrabă stereotipice, realitatea organizațională este de cele mai multe ori mult mai complexă, astfel de roluri tip fiind greu de identificat.

Considerăm, că într-o instituție educațională avem nevoie și de lideri și de manageri; sau mai bine zis, de oameni care să îndeplinească ambele funcții. Este nevoie și de o viziune strategică și de realizarea activităților curente. Astfel, deși leadership-ul și managementul sunt activități total diferite, ele nu se exclud ci se completează. De altfel, după cum am mai precizat anterior această diferențiere are ca scop surprinderea elementelor ce stau la baza conceptului de leadership, și nici într-un caz evidențierea aspectelor ce *dau câștig de cauză* unuia din cele două domenii de activitate.

Performanță și leadership

Considerăm că înainte de a încerca să definim performanța (leadership), trebuie să reamintim unele aspecte care au fost deja analizate anterior. Prin urmare atunci când vorbim de lideri performanți trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

Leadershipul și managementul sunt domenii complementare. Un lider performant este și un bun manager (gestionează în mod eficient resursele materiale și umane).

Deși au fost realizate numeroase studii pe această temă, nu s-au identificat caracteristicile native care definesc un lider de succes (au fost identificate doar caracteristici care favorizează dezvoltarea unui leadership performant).

De asemenea, studiile realizate pe baza teoriilor comportamentale nu au reușit să definească un tip de comportament specific liderilor performanți. Conform teoriilor situaționale comportamentul managerial potrivit poate fi identificat doar prin raportarea la un anumit context specific (de exemplu liderul trebuie să țină cont de specificul organizației în care își desfășoară activitatea).

J. Hall a realizat un studiu complex, prin care a încercat să găsească o legătură între comportamentul managerial, aspectele situaționale și realizările (performanțele) managerilor. Studiul a fost realizat pe un eșantion de 11.000 de manageri din organizații diferite, situați pe nivele ierarhice diferite și confrunțați cu situații diferite (Cornescu, 2004). În urma analizării rezultatelor obținute au fost trase următoarele concluzii,

în ceea ce privește comportamentul managerilor performanți (în comparație cu cei care au avut performanțe scăzute):

- Managerii performanți obișnuiesc să implice subordonații în procesul de luare a deciziilor; spre deosebire de managerii cu rezultate scăzute, ce obișnuiesc să decidă singuri.

- Managerii performanți sunt percepuți de subordonați ca fiind deschiși la nou; persoane cu care se poate comunica liber; spre deosebire de managerii ce au obținut rezultate slabe, ce sunt percepuți de subordonați ca fiind persoane închise, din punctul de vedere al relațiilor interpersonale.

- Managerii performanți folosesc ca tehnici de motivarea a subordonaților, crearea de noi provocări pentru aceștia și creșterea responsabilităților acestora; spre deosebire de managerii care au obținut rezultate slabe, ce încearcă să motiveze subordonați prin satisfacerea aspectelor legate de securitatea acestor (nevoia de hrană, etc.).

- Managerii performanți sunt cotați de subordonați ca fiind persoane preocupate atât de sarcini cât și de personalul din subordine; spre deosebire de managerii care au obținut rezultate slabe, ce sunt percepuți de subordonați ca fiind orientați doar pe una din cele două dimensiuni.

Deși acest studiu a luat în considerare aspectele situaționale diferite în încercarea de a identifica un comportament managerial specific liderilor performanți, concluziile acestuia nu pot fi generalizate pentru toate situațiile care pot apărea în exercitarea actului de conducere.

Nici până în momentul de față nu există o definiție exactă a ceea ce se numește *leadership performant*. Considerăm, că acest fapt se datorează în mare parte situațiilor extrem de variate pe care un conducător le poate întâlni în practică. Astfel, este foarte greu de prescris un anumit tip de comportament *performant*. Prezentăm în continuare și ceea ce Warren Bennis și Bart Nanus definesc ca fiind *mituri distruse ale leadership-ului*:

Mitul 1 – *Capacitatea de a conduce este un talent rar* – Împotriva acestui mit, Bennis și Nanus consideră că abilitățile de conducător sunt accesibile majorității oamenilor.

Mitul 2 – *Liderii se nasc nu se fac* – Bennis și Nanus consideră că oamenii pot învăța cum să conducă; pot să-și însușească competențe care să le confere capacitatea de a conduce.

Mitul 3 – *Liderii sunt carismatici* – Bennis și Nanus consideră nu toți liderii sunt carismatici și că această trăsătură nu este indispensabilă pentru a conduce.

Mitul 4 – *Capacitatea de a conduce există numai la vârf* – Bennis și Nanus argumentează falsitatea acestui mit prin faptul că există persoane competente și capabile la toate nivelurile ierarhice ale unei organizații; la fel.

Mitul 5 – *Liderul controlează, direcționează, îndeamnă și manipulează* – Este în opinia lui Bennis și a lui Nanus ca fiind fals, pe motiv că a conduce nu înseamnă a folosi puterea asupra celorlalți; ci și ai împuternici pe ceilalți.

Natura și înțelesul leadershipului educațional

Literatura abundă în definiții ale leadership-ului, de la **abordările clasice** care se concentrează pe rolul decizional al liderului până la cele **moderne** care atribuie acestuia calități precum: *viziune, judecăți morale și etice, creativitate sau gândire inovatoare*. Leadershipul reprezintă o poziție fundamentală în ierarhia unei organizații, investită cu un anumit grad de putere necesară în opinia lui Weber realizării scopurilor organizaționale.

Există aproape la fel de multe definiții ale leadershipului, câte abordări sunt, fiecare accentuând unul sau altul dintre aspectele care îi sunt circumscrise. În descrierea naturii generale a leadershipului, Katz și Kahn identifică următoarele înțelesuri de bază ale conceptului:

- 1) este atributul unei poziții oficiale dintr-o organizație (*poziția liderului*);
- 2) reprezintă caracteristica unei persoane, deoarece oricărei poziții oficiale îi corespund una sau mai multe persoane (*caracteristicile liderului*);
- 3) reprezintă o categorie specifică, un comportament real (*comportamentul liderului*).

În cadrul organizației școlare, directorul este cel care ocupă poziția liderului formal, manifestându-și astfel autoritatea în relațiile cu profesorii, la fel cum aceștia își legitimează puterea în fața elevilor. Referitor

la raportul dintre poziția oficială și puterea manifestată, este important de menționat faptul că există posibilitatea ca nu întotdeauna cei care ocupă poziția formală în cadrul școlii să dețină și puterea, după cum anumite persoane care deși nu sunt investite oficial cu anumite funcții să manifeste mai multă influență și putere decât directorul.

Un alt aspect care trebuie menționat în abordarea problematicii leadershipului este acela că un veritabil lider nu își poate îndeplini misiunea fără ajutorul managerilor intermediari pe care literatura americană îi denumește *followers* (*urmăritori, succesori*, referindu-se la cei care îi urmează directorului pe scară ierarhică). Aceștia dețin un rol foarte important în cadrul procesului managerial, realizând sarcinile de zi cu zi ale școlii, lăsând astfel timp directorului să analizeze organizația școlară în ansamblu, cu obiectivitate, elaborând, astfel, noi strategii pentru dezvoltarea instituțională a școlii.

Urmând această idee logic, unii cercetători au ajuns la concluzia că este mult mai important ceea ce gândește și concepe liderul formal pentru organizație, decât ceea ce face efectiv; așadar, opinia este superioară acțiunii în ceea ce privește esența conceptului de leadership. În acest sens, **leadershipul reprezintă o expresie culturală care construiește unitate și coordonează organizația, centrându-se pe scopuri, pe tradițiile istorice și filosofice, pe norme și idealuri**. Astfel, liderul are rolul de a crea anumite simboluri necesare reducerii incertitudinii, rezolvării conflictelor și direcționării organizației spre ținta dorită. De asemenea, liderul trebuie să dezvolte prin comportamentul său o cultură coezivă, bazată pe valori și credințe împărtășite, pe mituri, ritualuri și ceremonii.

Cu toate acestea, conceptul de leadership rămâne evaziv, deoarece el se structurează nu numai pe poziția, comportamentul și personalitatea liderului, ci depinde și de natura variatelor situații și cea a contextului educațional. De asemenea, nu trebuie scăpat din vedere mediul cultural în care se desfășoară activitățile manageriale, în care simbolurile, normele și valorile comportă înțelesuri specifice. Leadershipul există într-un context anumit (Fig. 19)



Fig. 19. Leadershipul în contextul său

Autorii sugerează faptul că fiecare concepție reflectă accente diferite care trebuie abordate în termeni de conexiune și legătură între lideri, manageri intermediari, cadre didactice, membri ai comunității etc.

Leadershipul poate fi analizat ca proces. Liderul este cel care organizează activitățile și influențează rezultatele unui anumit grup. În acest sens, leadershipul este privit ca având un rol important în exercitarea influențelor sociale/educaționale, eficiența sa fiind măsurată în raport cu performanțele și calitatea membrilor organizației. Lambert și alții definesc **leadershipul** ca *proces reciproc care permite membrilor organizației școlare să se îndrepte către același scop*.

Sergiovanni și Starratt așează la baza teoriei lor trei idei de bază cu privire la leadership:

- acesta reprezintă un model al relațiilor dintre oameni;
- nu este o întâmplare de moment, ci se exercită în timp;
- se desfășoară în contextul unei organizații, comunități, grup etc.

Autorii consideră că liderii în general și mai ales cei școlari trebuie să dovedească moralitate, stabilitate, unitate de idei și direcție, angajament și forța convingerii.

Sergiovanni vorbește despre leadership ca reprezentând interdependența dintre **mână** (*decizii, acțiuni, comportament*), **cap** (*idei*) și **inimă** (*valori*). Autorul consideră că **un veritabil lider al școlii poate dezvolta relații autentice printre și între cadrele didactice și director**. Tot el menționează că leadershipul reprezintă mai mult o activitate cerebrală decât interpersonală și se bazează pe patru elemente: 1) lideri; 2) subordonați; 3) idei și 4) acțiuni, care trebuie să concureze permanent pentru eficacitatea acțiunilor.

Cu toate acestea, leadershipul poate fi privit și ca o relație de influențare reciprocă între lideri și angajați care, împărtășind aceleași valori, dezvoltă un scop comun în vederea realizării unei schimbări reale.

O nouă orientare în teoria leadership-ului vine să sublimeze faptul că liderul nu reprezintă o mașină de organizare și manipulare a celorlalți, ci este perceput ca forță care dezvoltă organizația și pe membrii acesteia. Astfel, Hunt consideră că leadershipul presupune concentrarea atenției asupra finalităților, comunicarea ideilor personale, demonstrarea încrederii și a respectului reciproc, dar și asumarea riscurilor.

3.2. Definirea leadershipului educațional

Leadershipul educațional este domeniu de studiu și de activitate care vizează conducerea organizațiilor educaționale. Domeniul nu are o definiție universal acceptată deoarece derivă dintr-o serie de discipline consacrate, precum sociologie, științe politice, psihologice, economice, management general și management educațional. Interpretările extrase din diferite surse accentuează în mod necesar multiple aspecte ale leadershipului educațional. Aceste abordări sunt reflectate în continuare.

H. Gunter arată că sintagmele utilizate pentru a defini acest domeniu au variat de la *administrare educațională* la *managementul educațional* la **leadershipul educațional**. Această schimbare se ilustrează prin *schimbarea de paradigmă*.

Din start menționăm că există multe conceptualizări diferite ale leadershipului, care ne permite să susținem ca și cercetătorul G.A. Yukl că definiția leadershipului este arbitrară și subiectivă. Unele definiții sunt mai utile decât altele, dar nu se poate spune că există o definiție *corectă*.

Unele definiții pun accentul pe conducere ca proces. De exemplu Elliot și Stephen (2004) definesc **leadershipul** ca fiind: *procesul prin care o persoană stabilește un scop sau o direcție pentru una sau mai multe persoane și-i determină să acționeze împreună cu competență și deplină dedicare în vederea realizării lor*.

Alte definiții ale **leadershipului** pun accentul pe *capacitatea liderului de a-i determina pe oameni să facă ceva (ce nu ar fi făcut în mod normal) pentru îndeplinirea unor obiective sau a unui scop comun*.

O a treia abordare în definirea **leadershipului** pune accent pe *relațiile interumane care se stabilesc în cadrul acestuia*. Astfel, Robert Tannenbaum, Irving Wesheler și Fred Massarik (1981) definesc **leadershipul** ca fiind *o influență interpersonală, exercitată într-o anumită situație și direcționată, printr-un proces de comunicare, către atingerea unui țel sau a unor țeluri specifice*.

Trebuie precizat că există definiții care fac referire și la perspectiva situațională sau la contextul în care se desfășoară actul conducerii. În acest sens, prin **leadership** se înțelege *procesul prin care o persoană (liderul) influențează un grup pentru ca acesta să-și îndrepte eforturile spre atingerea unor obiective într-o situație dată* (Starling, 2005).

Mai jos se prezintă o serie de definiții reprezentative ale conceptului leadership (adaptat după Yukl, 2010, p. 21).

- Leadershipul reprezintă comportamentul unui individ care direcționează activitățile unui grup către un scop comun (Hemphill, Coons, 1957, p. 7).

- Leadershipul este elementul de influență care depășește conformarea mecanică cu ordinele rutiniere din cadrul organizației (Katz, Kahn, 1978, p. 528).

- Leadershipul este exercitat atunci când un individ mobilizează resurse instituționale, politice, psihologice sau de altă natură pentru a stimula, angaja și satisface motivele sau nevoile adeptilor (Burns, 1978, p. 18).

- Leadershipul se realizează în urma unui proces prin care unul sau mai mulți indivizi definesc și transformă cu succes realitatea celor din jur (adeptilor) (Smirchich, Morgan, 1982, p. 258).

- Leadershipul se referă la procesul de influențare a activităților a unui grup organizat de indivizi pentru a atinge un scop anume (Rauch, Behling, 1984, p. 46).

- Leadershipul înseamnă articularea unei viziuni, întruchiparea unor valori și crearea unui mediu înăuntrul căruia obiectivele pot fi atinse (Richards, Engle, 1986, p. 206).

- Leadershipul este un proces de creare a unui scop și oferire a unei direcții semnificative unui efort colectiv și determinarea unui efort voluntar pentru a atinge acest scop (Jacob, Jaques, 1990).

- Leadershipul reprezintă abilitatea de a ieși în afara culturii și a iniția un proces de schimbare evolutiv capabil de adaptare (Schein, 1992, p. 2).

- Leadershipul este procesul de înțelegere a activităților pe care indivizii le desfășoară împreună, astfel încât aceștia să fie devotați acestor activități (Drath, Palus, 1994, p. 4).

- Leadershipul e un proces prin care un individ influențează un grup de indivizi pentru a atinge un scop comun (Northouse, 2004, p. 3).

- Leadershipul gravitează în jurul viziunii, ideilor, și are de-a face mai degrabă cu inspirarea oamenilor privind direcția, sensul și obiectivele pe care trebuie să le atingă decât cu implementarea activităților de zi cu zi. Un lider, trebuie să fie capabil să-și depășească propriile limite. Trebuie să fie o sursă de inspirație pentru cei din jur și să-i determine să realizeze obiectivele propuse în mod voluntar (Bennis, 1989, p. 139).

Analizând definițiile de mai sus **observăm** că *punctul comun al tuturor este procesul de influență, restul elementelor fiind relativ variabile în funcție de perspectiva abordată de fiecare autor*. Această diversitate și ambiguitate în privința definirii conceptului, a determinat **leadershipul** că este elementul de influență care depășește conformarea mecanică cu ordinele rutiniere din cadrul organizației (Katz, Kahn, 1978).

Această diversitate și ambiguitate în privința definirii conceptului, a determinat pe unii autori să pună sub semnul întrebării utilitatea leadershipului ca construct științific (Miner, 1975; Alvesson, Sveningsson, 2003).

Dacă generalizăm abordările trecute în revistă putem identifica o serie de caracteristici comune în mare măsură majorității definițiilor:

- Așa cum spuneam anterior poate cea mai importantă *caracteristică comună este procesul de influență – intenționată*. Unele definiții subliniază expres importanța acestei caracteristici prin diferențierea față de alte activități specifice managementului (vezi Bennis 1989, Katz, Kahn, 1978). Influența este una intenționată, în sensul în care *există un scop* care determină acest proces de influențare, liderul urmărește ceva anume. De asemenea *acest proces este nonrutinier*, adică diferă de activitățile zilnice (e necesară această specificare pentru a distinge procesul de cel managerial).

- *Existența grupului* – chiar dacă mai ales teoriile privind trăsăturile liderului sau comportamentul acestuia în diverse situații sunt centrate pe persoana sa, nu putem vorbi de leadership în absența unui grup de adepți. Un lider fără un grup de adepți este pur și simplu un *nebun singuratic*.

- *Existența unui scop* – procesul de influență (intenționată) urmărește un scop, de cele mai multe ori comun grupului, care trebuie atins după o anumită perioadă de timp.

- *Este un proces inspirațional* – ambiguitatea acestui fenomen rezidă în acest atribut; leadership-ul ține mai mult de partea nonmaterială sau informală a organizației, tocmai datorită naturii sale, liderul servind de multe ori ca model al grupului. Chiar și în cazul abordării științifice, această caracteristică este recunoscută ca fundamentală pentru leadership (în acest caz elementul este charisma).

- *Este un proces nonrutinier* – leadershipul nu se referă la aplicarea unor proceduri sau urmărirea unor reguli pentru atingerea unui anumit obiectiv; leadershipul este un răspuns sau o anticipare a unor evenimente sau situații nonrutiniere, prin acestea înțelegându-se orice situație nouă care constituie sau are potențial de a constitui un impediment în calea progresului organizațional (Zaccaro, Klimoski, 2001). Din această afirmație rezultă încă două caracteristici importante privind natura leadershipului:

(1) leadershipul este un *proces de soluționare a problemelor*;

(2) leadershipul presupune o anumită *putere discreționară și decizională* (Jacobs, Jaques, 1990): *leadershipul trebuie văzut ca un proces care are loc doar în situațiile în care există putere de decizie (discreționară); în măsura în care există putere discreționară există și oportunitatea de exercitare a leadershipului. Dacă nu există o astfel de putere nu există nici un fel de posibilitate pentru leadership* (ibid., pp. 281- 282).

- Influența liderului are la bază *procesele cognitive, sociale și politice* (Zaccaro, Klimoski, 2001). Latura socială și politică a leadershipului reiese evident din însăși managementul procesului de influențare a grupului. Prin procese cognitive trebuie să înțelegem interpretări ale unor situații sau evenimente care afectează organizația, găsirea unor soluții pentru problemele organizaționale și în general o gândire strategică. Liderii adaugă valoare organizațiilor pe care le conduc prin oferirea unui sentiment de comprehensiune și a unui scop, activităților organizaționale. În organizațiile performante, există un sentiment de siguranță că *șeful* știe ce face, ca a împărtășit acest lucru cu membrii organizației (adeptii), că are sens ceea ce face și că o să funcționeze (Jacobs, Jaques, 1991)

- Nu în ultimul rând, leadershipul este *influențat de contextul, dinamica și mediul organizațional*. Un exemplu în acest sens ar fi structura organizațională și poziția ierarhică. Astfel, spre exemplu, ne putem imagina pe de-o parte responsabilitățile unui lider aflat în vârful ierarhiei, și de aici modul în care construiește relația cu membrii organizației și pe de altă parte un lider aflat la mijlocul sau spre baza ierarhiei (un șef de birou sau de echipă) care are cu totul alte responsabilități dar este la rândul său influențat de liderul organizației.

Să evidențiem leadershipul ca influență. Un element central în multe definiții ale *leadershipului* reprezintă *existența unui proces de influență*. Această abordare se observă în mai multe definiții ale leadershipului. Definițiile reflectă ipoteza conform căreia aceasta implică un proces de influență socială incluzând o dimensiune intenționată exercitată de un singur individ (sau de un grup) asupra altor indivizi (sau grupuri) cu scopul de a structura activitățile și relațiile dintr-un grup sau dintr-o organizație.

Conform definiției lui L. Cuban, procesul de influență este orientat spre obținerea anumitor rezultate. De aceea leadershipul presupune că motivația și acțiunile unor oameni sunt direcționate de alți oameni cu scopul atingerii anumitor scopuri; acesta implică atât luarea unor inițiative, cât și asumarea unor riscuri.

T. Bush face referire la trei aspecte-cheie ale definițiilor leadershipului:

- Conceptul de bază este cel de *influență*, și nu de *autoritate*. Ambele sunt dimensiuni ale puterii, dar ultimul tinde să se regăsească în poziții formale, precum cea de director, în timp ce primul poate fi exercitat de oricine din instituția educațională. Leadershipul este independent de autoritatea poziției, însă managementul este direct legat de aceasta.

- Procesul este *intenționat*. Individul care dorește să-și exercite influența o face pentru a atinge anumite scopuri.

- Influența poate fi exercitată atât de *grupuri*, cât și de indivizi. Această idee susține conceptul de leadership distributiv și de echipe de leadership. Acest aspect al leadershipului îl caracterizează drept un proces fluid, care poate să apară din orice parte a instituției educaționale, independent de pozițiile formale de management și care se poate regăsi în orice membru al organizației, inclusiv în personalul asociat și în elevi.

Dimensiunea leadershipul și valorile denotă o *influență* neutră prin faptul că nici nu explică și nici nu recomandă scopurile sau acțiunile ce ar trebui avute în vedere. În acest caz **leadershipul este asociat mai mult cu valorile**, iar așteptările țin de faptul că **liderii să-și fundamenteze acțiunile pe valori personale și profesionale clare**.

T. Greenfield și P. Ribbins susțin că leadershipul începe cu *caracterul* liderilor, exprimat în termeni de valori personale, conștiință de sine și de capacitatea emoțională și morală. T. Greenfield face discuție dintre valori și rațiune: *Valorile se află în spatele rațiunii. Pentru ca rațiunea să fie ceea ce este, trebuie să se construiască pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea nu pot fi cuantificate și nici măsurate*.

C. Day, A. Harris și M. Hadfield cercetând școlile eficiente au ajuns la concluzia că, *liderii buni își asumă și susțin o serie clară de valori personale și educaționale, reprezentând scopurile morale pentru*

școlile lor. Aceasta presupune că valorile sunt *alese*. Însă T. Bush susține că valorile dominante sunt cele de origine guvernamentală și adaugă că ele sunt *impuse* liderilor școlari. Există o probabilitate mai mare ca profesorii și liderii să manifeste entuziasm față de schimbare atunci când simt că acestea le *aparține*, și nu atunci când schimbarea le este impusă. Pe baza cercetărilor efectuate în școlii de A. Hargreaves se afirmă că profesorii asociază schimbările inițiate de ei înșiși cu o experiență emoțională pozitivă, în timp ce schimbările impuse se reflectă în sens opus la nivel emoțional.

Leadershipul și viziunea. Viziunea este considerată o componentă esențială a leadershipului eficient. G. Southworth sugerează ideea că cei aflași în posturi de conducere sunt motivați să muncească mult deoarece leadershipul lor înseamnă urmărirea viziunilor individuale. Unii cercetători menționează că, aproape toți părinții și profesorii așteaptă ca directorul să-și exprime clar viziunea, în timp ce majoritatea respondenților așteaptă ca liderul să dezvolte un plan strategic pentru a-și pune viziunea în aplicare.

Studiile științifice ne aduc argumente în sprijinul ideii de *leadership vizionar*, însă unele indică un nucleu referențial încă problematic, datorită faptului că, (1) construirea unei viziuni este un proces dinamic sofisticat, pe care puține organizații îl pot susține și (2) că unii liderii vizionari pot face mai mult rău decât bine instituțiilor educaționale la conducerea cărora ei se află.

Accentul pe viziune în leadership poate induce în eroare. Viziunea îi poate orbi pe lideri în mai multe feluri. Directorul energic și carismatic, care *transformă radical școala* în patru-cinci ani, poate fi un model fals și amăgitor. Astfel, multe dintre aceste școli intră în declin odată cu plecarea liderului; directorii sunt orbiți de propria viziune atunci când simt că trebuie să manipuleze profesorii și cultura școlii pentru a i se conforma; mulți directori pot descrie *un fel de viziune*, dar se diferențiază prin capacitatea de a articula viziunile sofisticate; viziunile sunt aplicabile la contextul școlii și la cele asemănătoare, nefiind surprinzătoare, frapante și controversate.

Articularea unei viziuni clare are potențial de a dezvolta școala, dar dovezile empirice ale eficacității acesteia ridică încă semne de întrebare. Așa, se observă capacitatea liderilor de a elabora viziuni specifice pentru instituție, având în vedere caracterul centralizat al deciziilor legate de obiectivele și conținutul curriculumului, cât și de încrederea de a contesta politicile oficiale sfidându-le, ignorându-le, ridiculizându-le și testându-le.

Nu putem trece peste existența criticii accentuate acordate viziunii școlii: 1) Ritorica viziunii este o formă a discursului managerial foarte răspândită în școli odată cu reformele din educație; 2) Existența contrastului *retorica vizionară* cu *realitatea prozaică* trăită de personalul școlii, de elevi și de părinții elevilor (dacă retorica vizionară ar corespunde realității, cadrele didactice nu ar încerca să renunțe de profesie în proporție de o treime); 3) viziunile trebuie să fie conforme cu așteptările sistemului centralizat și organelor de inspecție.

Descrierea evolutivă a organismelor educaționale, a activităților desfășurate de directori și de personalul didactic de la *administrare* către *management*, spre *leadership* ridică o întrebare: Oare acestea reprezintă doar schimbări semantice ori impun o transformare mai profundă în conceptualizarea conducerii?

Răspunsul la această întrebare se formulează utilizând matricea integrativă *Sinteză comparativ-diferențială între manageri, lideri și întreprinzători, management și leadership* prezentată în Tabelul 4. Astfel, concluzionăm că:

- **managementul** se asociază cu *planul acționat; se asociază cu menținerea și cu birocrăția; transmite în practică viitorul, scopuri și planuri de acțiune; dispune de aptitudini operaționale, de capacitatea de a ști să facă; este exercitarea efectivă a unor funcții; este o conducere administrativă; este gestionarea complexității [Planificare / Bugetare (Managementul complexității); Organizare / Resurse umane (Dezvoltarea capacității de îndeplinire a planului); Control / Soluționare de probleme (Asigurarea îndeplinirii planului, misiunii)]; este avatarul implementării sau al aspectelor de ordin tehnic; este în primul rând; constituie o parte a leadershipului (punct de vedere cu frecvență mai redusă);*

- **leadershipul** se asociază cu *schimbarea; cu planul cognitiv, imaginativ, anticipativ; structurează viitorul, stabilește scopuri și planuri de acțiune; este un spirit penetrant, cu atitudini de gândire analitică, strategică și multilaterală, cu abilități psihosociale; este dimensiune umană, latură de implicare și antrenare*

în activitate; este o conducere psihologică; este gestionarea schimbării [indică direcția / viziunea asupra viitorului (organizației, companiei, instituției); alintă oamenii (comunicarea noii viziuni celor care o înțeleg, pot crea alianțe și se angajează la concretizarea ei); a motiva / a inspira (menținerea oamenilor pe direcția corectă)]; este perceput ca fiind axat pe dezvoltarea resurselor umane; este legat de valori sau de scop; este în al doilea rând; este o parte componentă a managementului, chiar partea lui esențială.

Diferență între management și leadership nu este ușor de evidențiat în practica de zi cu zi a managerilor/liderilor instituțiilor educaționale. Dihotomia vizează preferința pentru leadership la nivel normativ, cu toate că guvernele încurajează o abordare tehnico-rațională prin accentul pe performanță și răspundere publică. În practică, instituțiile educaționale au nevoie de un leadership vizionar, în măsura în care un curriculum centralizat o poate permite, dar și de un management eficient.

Astfel, se poate de afirmat că, leadershipul educațional a evoluat spre un domeniu nou, dependent de idei dezvoltate în contexte diferite, până la o disciplină independentă, construită pe teorii proprii și pe date empirice care l-au testat legitim în context educațional. Tranziția spre leadership educațional a fost însoțită de polemici aprinse privind măsura în care educația ar putea fi considerată fie un nou câmp de aplicare a principiilor și teoriilor leadershipului, formând disciplina separată numită **Leadership educațional** și materializată într-un corp propriu de cunoștințe.

3.3. Metodologia leadershipului educațional

Dinamismul epocii contemporane, explozia informațională și interacțională necesită identificarea aplicării metodologiei științifice în toate sferele vieții. De aceea în domeniul leadershipului educațional și formarea liderilor se acordă o atenție deosebită cunoașterii și aplicării metodologiei științifice.

Factorul important de abordare a problemelor metodologiei este necesitatea reevaluării sale, care este dictată de o serie de circumstanțe:

- 1) sunt proeminente obiectivele strategice ale direcționării decisive a științei către nevoile practicii;
- 2) metodologia ar trebui să determine strategia generală a schimbării în viața publică, să reflecte tranziția în noua structură social-economică și statal-politică, a conștiinței, valorilor și orientărilor sociale;
- 3) necesitatea creării unui sistem și a unei strategii diferite pentru schimbările în viață și educație, pregătirea noii/tinerei generații pentru schimbarea calitativă a societății, reînnoirea tuturor componentelor vieții sociale.

Studierea leadershipului educațional necesită o conștientizare profundă a fundamentelor lui metodologice. Să începem cu proveniența termenului **metodologie**. Termenul **metodologie** provine de la cuvintele grecești *metodo* și *logos*. Prin **metodo** se subînțelege *calea, linia, direcția sau itinerarul*, procedeul și modul de obținere a cunoștințelor și valorificarea lor în știința contemporană. Prin **logos** se exprimă noțiunea de știință în genere. În cazul dat, **metodologia poate fi definită ca o totalitate de principii, metode, procedee, forme de studiere a leadershipului educațional**.

Metodologia ca parte componentă a științei generale contribuie la cunoașterea mai profundă a fenomenelor și metodelor de studiere a tuturor științelor particulare, inclusiv a leadershipului educațional. E foarte important ca fiecare student, masterand, doctorand, formabil, competitor, lider să înțeleagă în genere esența metodologiei și a principiilor ei.

Conceptul metodologie reprezintă un concept-cheie în științele educației, management și leadership; au existat de-a lungul timpului o mulțime de încercări de definire a acestui concept, care a reflectă evoluția și dezvoltarea continuă a semnificației acestui concept. Complexitatea conceptului nominalizat suscită dificultăți și divergențe în definirea lui.

Astfel, cunoscutul filozof F. Bacon scria că **metodologia este un felinar care luminează calea drumetului**; P. Laolas sublinia că metodologia joacă un rol însemnat și tot atât de valoros ca și rezultatele cercetărilor și creației.

Noțiunea **metodologie** are mai multe sensuri (accepții, interpretări).

În dicționarele explicative, metodologia este definită ca:

- totalitatea principiilor, normelor, metodelor de cunoaștere și de activitate practică; este învățătura, doctrina despre căile obținerii cunoștințelor adecvate și efectul practic opțional;
- ansamblul metodelor folosite într-o știință bazată pe legile și principiile științei respective; parte a filozofiei care studiază metodele folosite în știință;
- poziția filozofică de bază a cunoașterii științifice, comună pentru toate ramurile științifice (definite în sens larg); teoria cunoașterii științifice a ramurilor științifice concrete; parte componentă a gnoseologiei (definiție în sens îngust);
- sistemul de cunoștințe teoretice, care îndeplinesc rolul de principii călăuzitoare, instrumente de cercetare științifică și mijloace concrete de efectuare a cerințelor analizei științifice.

Metodologia nu este direct legată de o activitate specifică, fie sub forma experienței senzoriale umane, fie sub forma rezultatului activității sale. Factorii care separă metodologia de această realitate sunt, pe de o parte, teoria ca o generalizare a cunoașterii empirice și, pe de altă parte, tehnica/metodica ca generalizare a procedeele practice. Așadar **metodologia** se împarte în *generală* și *particulară*.

Metodologia generală se bazează pe legile obiective ale vieții reale a societății concrete. Fiecare ramură a metodologiei are specificul ei. Astfel se evidențiază caracterul ierarhic al cunoașterii metodologice atât pe verticală, adică de la ideile filozofice și generale științifice la cele particulare metodologice (subordonarea); cât și pe orizontală – de la faptele metodologice spre analiza și sinteza lor, spre principii metodologice (coordonarea).

Rolul de metodologie generală în leadershipul educațional, ca și în alte științe, îl joacă dialectica generală a societății, filozofia științelor contemporane în general, care ne orientează în studierea proceselor de leadership.

Metodologia leadershipului educațional de asemenea poate fi formulată în sens larg și în sens îngust. *În sens îngust, este știința despre metodele cercetării leadershipului educațional.* Această definiție reduce obiectul și sarcinile metodologiei la analiza posibilităților metodelor de cercetare.

Considerăm mai indicată abordarea largă a obiectului metodologia leadershipului educațional.

Metodologia leadershipului educațional este un sistem de cunoștințe despre ideile de bază, fundamentele și structura teoriilor leadershipului, despre principiile de abordare și modalitățile de dobândire a cunoștințelor, care reflectă continuu schimbările realității educaționale în condițiile societății ce se dezvoltă permanent.

Metodologia diferă de teorie prin faptul că, conține ca și metodica o orientare practică, iar în raport cu metodica diferă asemănător teoriei și are un conținut abstract. Teoria atitudinală față de metodologie apare atunci când cunoașterea teoretică, atingând cel mai înalt grad de generalizare, este recunoscută ca adevăr și devine un punct de referință pentru cunoașterea ulterioară.

Specificitatea funcției metodologiei determină specificul categoriilor metodologice actuale. Nici legile științifice și nici categoriile științifice nu pot fi atribuite metodologiei - toate acestea sunt realizările/proprietatea teoriei. Categoriile metodologice nu includ metode de acțiuni practice, deoarece acestea reprezintă o realizare a unei metodici/tehnici. Formele categoriale ale metodologiei includ noțiunile **abordarea, principiul, aspectul**, la care ne vom îndrepta atenția și le vom examina în continuare.

Abordările metodologice sunt poziția cea mai comună, îndepărtate temeinic nu numai din practică, ci și din metodică; ele oferă direcții de gândire, determinând punctul de plecare și punctul final în procesul de explorare/cercetare. Ca indici inițiali și finali, distingem *abstracțiunile, categoriile filosofice*, care au propriile forțe polare. Relația dintre astfel de categorii reprezintă *conținutul abordării metodologice*.

Adesea, conceptul de abordare metodologică este confundat cu conceptul de metodă, un principiu, prin urmare, aceleași tipuri specifice de abordări (structurale, analitice, inductive etc.) sunt numite fie o metodă, fie principii. Se pare că ar trebui clarificat faptul că nu este complet corect să definim metodele cu multiplicitatea abordărilor cercetării, deoarece prin metoda înțelegem de obicei abordarea fundamentală, poziția ideologică a unei persoane (care poate fi una singură). Metodologia și metoda în acest sens sunt concepte identice, ele dezvăluie însăși natura direcției de cercetare, dar metodologia este întregul set de

manifestări specifice ale metodei, iar metoda este dirijorul acestei orchestre, prin urmare diferite abordări sunt implementate într-o singură metodă.

În filosofia modernă a fost dezvoltată *metoda dialectică de cunoaștere*. Această metodă ne permite să considerăm lumea ca o combinație a existenței materiale cu conștiința umană, care se dezvoltă pe baza unor legi obiective. În același timp, legile dezvoltării lumii materiale, obiective, legile cunoașterii, reflecțiile ei în mintea oamenilor și legile logicii gândirii umane sunt izomorfe.

Metodologia ca studiu al procedurii de cercetare poate fi numită **științifică** dacă ea reflectă doar legile obiective ale lumii materiale și ea însăși conține aceste legi. Vorbind despre natura activă a cercetării și studierii leadershipului educațional, trebuie remarcat faptul că principiile nu sunt punctul de plecare al studiului, ci rezultatul său final, care exprimă modelele leadershipului educațional.

Se pune întrebarea: cum se reflectă modelul de dezvoltare a fenomenului leadershipului educațional în metodologie?

Cheia înțelegerii relației dintre realitate ca sistem și sistem de cunoaștere metodologică se găsește într-o idee filosofică, în care procesul de înțelegere, precum dezvoltarea naturii și a societății, reprezintă o linie curbă, care abordează infinit o serie de cercuri, o spirală, ca și cum ar repeta aceste cercuri altfel, pe o bază mai înaltă. Astfel, *sistemul metodologic* este o spirală/heliu care oferă abordări pentru fiecare ciclu de cunoaștere, aprofundând această traducere/proces cu etapele ulterioare ale cercetării metodologice. Abordările metodologice par să urmeze una de cealaltă, dar în același timp, în fiecare cerc al heliului nu trebuie să folosim nici una, ci două abordări opuse, deoarece mișcările gândirii merg mai întâi în direcția acestei categorii filosofice, și apoi înapoi. Interconexiunile dintre abordări se bazează pe interconectarea legilor obiective ale lumii materiale.

În calitate de abordări metodologice generale ale leadershipului educațional identificăm abordările empirice și explicative, sintetice și analitice, inductive și deductive, cantitative și calitative, istorice și logice, genetice și funcționale, morfologice și structurale, retrospective și perspective. În continuare examinăm caracteristicile implementării abordărilor empirice și explicative.

Pornind un studiu al leadershipului educațional din perspectiva abordării dialectice, este necesar, în primul rând, să conștientizăm/realizăm rezultatele dezvoltării anterioare și să detectăm în subiectul cercetării prezența germenului și dezvoltătorii, a elementarului și integrității, simplității și complexității, inferiorului și superiorului. Astfel, primul ciclu de cercetare ne cere să facem o alegere – Cu ce să începem această cercetare: cu trecerea de la simplu la complex sau, dimpotrivă, de la complex/dificil la simplu.

În cazul în care nu există suficiente cunoștințe acumulate despre natura generalizatoare privind leadershipul educațional, trecem de la concret la abstract. Definim această *abordare empirică*. Opusul abordării empirice al cercetării este *abordarea explicativă* (de la abstract la concret).

Având un sistem de abordări metodologice, în continuare evidențiem sistemul principiilor metodologice ale leadershipului educațional.

Principiul este un concept mai specific în ceea ce privește abordarea metodologică, deoarece, el este regula/ideea fundamentală a activității de cercetare, se află departe de teoria pură și mai aproape de metodică/tehnică. Cu ajutorul principiului, abordăm deja subiectul cercetării, care nu operează cu el, ci doar determină parametrii cunoașterii. Principiul depinde de abordarea metodologică și de subiectul căruia i se adresează.

În metodologie un rol important îi revine și cerințelor, în care legile și legitățile descoperite, abordările generale de cercetare capătă formă de categorii ale activității de cercetare. **Diferența dintre principiu și cerință** constă în faptul că principiul trebuie să fie fundamentat amplu și descris științific, să exprime modul de atingere a scopurilor sociale principale în baza legităților obiective, să aibă un caracter de generalizare, să fie aplicabil în cercetarea tuturor situațiilor și variantelor acționare. **Cerința** se referă la cercetarea unei părți a situației educaționale și de leadership; fondarea ei poate fi redusă la demonstrarea consecinței logice a cerinței. Cerințele concrete, ca și regulile, reies din principii; aplicarea lor depinde în mare măsură de particularitățile situației pedagogice și de leadership în instituția educațională.

Principiile metodologice generale ale cercetării leadershipului educațional sunt evidențiate în baza științei contemporane, fiind formate conform cerințelor științei, tangente cu principiile metodologice ale științelor umanistice.

Principiile ce decurg din filozofie sunt: evidența continuității schimbărilor, dezvoltarea fenomenelor cercetate; depistarea factorilor de bază ale procesului; unitatea logicului și istorismului; unitatea conceptuală; abordarea sistemică etc.

Pentru toate **științele umaniste**, cât și pentru leadershipul educațional, sunt necesare următoarele **principii metodologice generale**: principiul științific, principiul logicii dialectice și contrariilor, principiul raționalismului, principiul istorismului, principiul obiectivității, principiul umanismului ș.a.

Principiul fundamental al cercetării leadershipului educațional este **principiul obiectivității** (lucrul este considerat ca fiind). Acest principiu este extrem de dificil de implementat, deoarece cercetarea este rezultatul activității umane, unde există întotdeauna un element de subiectivitate. Prin urmare, cerința obiectivității în practica leadershipului educațional este cerința de a depăși subiectivitatea cercetării.

Leadershipul este un tip de activitate umană, prin urmare, în el, ca și în orice activitate, identificăm aspecte teoretice și practice. **Activitățile practice de leadership** se desfășoară în conformitate cu modelele ideale gata dezvoltate de alte discipline și aceste modele sunt necesare doar pentru a fi implementate. **Activitatea teoretică de leadership** este asociată cu dezvoltarea de noi modele ideale.

În cazul în care există o înlăturare din cunoașterea reală, senzorială, abstractizarea acestei cunoașteri în sine ca un proces obiectiv reflectă **aspectul ontologic** al cercetării leadershipului. Cunoașterea senzuală include atitudinea subiectivă a omului față de activitatea mentală, percepția sa emoțională și evaluarea. Acest **aspect** al studiului este definit ca **axiologic**.

În consecință, subiectul ce ne interesează – leadershipul educațional - trebuie să-l examinăm prin prisma următoarelor resurse:

- a) ontologico-teoretic, atunci când subiectul este examinat așa cum el este într-un adevăr;
- b) axiologico-teoretic, atunci când subiectul este obiectul evaluării;
- c) ontologo-practice, atunci când subiectul este cunoscut ca un rezultat abstract al activității abstracte;
- d) axiologico-practic, atunci când subiectul manifestă/acționează ca urmare a practicii umane senzuale și interesate.

Pe baza acestor patru aspecte se construiește sistemul principiilor metodologice ale leadershipului educațional. Astfel, atunci când studiem subiectul cercetării în **aspectul ontologico-teoretic**, determinăm principiile de cercetare care corespund abordărilor empirice și explicative (abstractizare și concretizare).

Principiul abstractizării vine dintr-o abordare empirică și conține, ca și abordarea însăși, mișcarea de la concret la abstract. În acest caz leadershipului educațional apare în toată bogăția caracteristicilor lui specifice și pentru a realiza un fel de generalizare, este necesar să se compare cu obiecte/subiecte asemănătoare cu acesta, să se identifice mulțimea/setul din care fac parte. Considerăm că leadershipul educațional este o reprezentare particulară a conducerii instituțiilor educaționale. Atunci când se identifică acest set, caracteristicile individuale ale unui anumit sistem de management educațional par să se retragă în fundal, rămân particularitățile care caracterizează întregul sistem de leadership educațional.

Principiul concretizării opus acțiunilor de abstractizare acționează în cadrul unei abordări explicative atunci când se trece de la abstract la concret. În acest caz, leadershipul educațional acționează ca un purtător de astfel de caracteristici generice ca abstractizarea, iar apoi continuă procesul de îmbogățire a acestora cu conținut specific.

Studiul teoretic privind definirea bazei metodologice generale pentru rezolvarea problemei leadershipului educațional permite să încadrăm principiile ontologice, axiologice și praxiologice ale metodologiei sub forma matricială, după cum urmează în Tabelul 13.

Tabelul 13. Componentele metodologiei generale ale leadershipului educațional: abordări, aspecte, principii, cerințe

Abordare	Aspectul		
	<i>Ontologic</i>	<i>Axiologic</i>	<i>Praxiologic</i>
Empirică Explicativă	Abstract Concret	Apreciere directă Apreciere indirectă	Frecvența experimentului Conceptualizare
Sintetică Analitică	Asemănare Polarizare	Montare Importanța	Limitare Tehnologizare
Inductiv Deductiv	Independent Relativ	Varianței Invarianței	Universal / Extremal / Interreal
Cantitativ Cantitativ	Măsurabil Normalității	Ierarhic Individual	Progresiv / Punerea scopului Intensificării / Atingerii scopului
Istoric Logic	Întâmplător Necesității	Motivării Determinării	Favorabil Adecvat
Genetic Funcțional	Modificare Existență	Dependenței Libertății	Activism Constructivism
Morfologic Structural	Tipologic Sistemic	Egalitate Omogenitate	Optimal Efectiv
Reproductiv Perspectiv	Adevăr Probabil	Dezvoltării multilaterale Posibilității	Minimal Maximal
	Principii		Cerințe

Legătura între metodologie, metodă și metodică poate fi examinată ca o ierarhie înglobată în formă de piramidă cu trei secțiuni (Fig. 20).

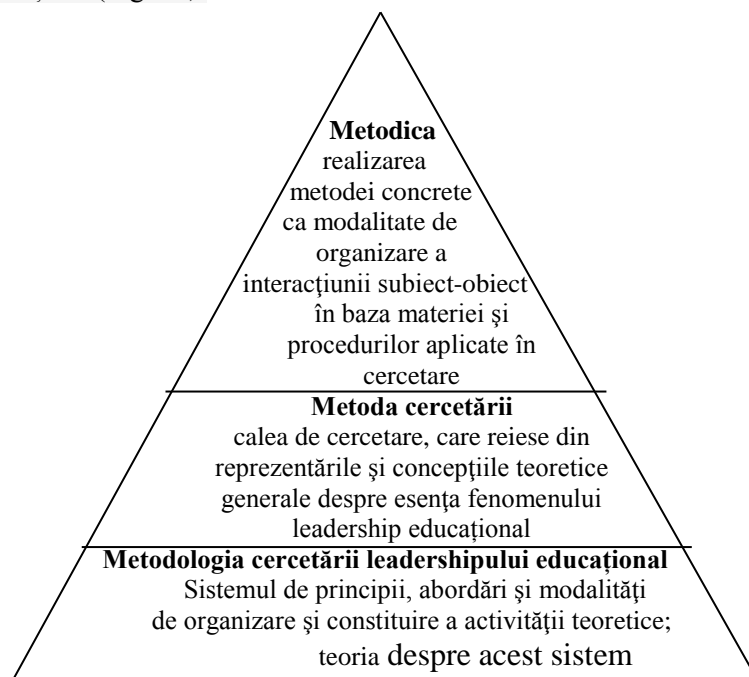


Fig. 20. Interacțiunea metodologiei, metodelor și metodicilor în cercetările leadershipului educațional

În cadrul metodologiei leadershipului educațional se delimitează următoarele cinci nivele:

- *nivelul superior*: filozofia (teoria cunoașterii), dialectica nasturii, istorismul, teoria științifică a dezvoltării societății;

- *nivelul disciplinelor științifice generale*: teoria sistemelor, cibernetica, informatica;
- *nivelul-comportament al leadershipului general*;
- *nivelul-particular al disciplinelor leadershipului*;
- *nivelul cercetării concrete*.

Pentru a ridica nivelul teoretic al cercetărilor din leadershipul educațional trebuie de învins unele deficiențe cu caracter metodologic. Cele mai frecvente din ele prezintă:

1. Formularea insuficientă a pozițiilor metodologice inițiale, a modurilor de cercetare.
2. Interpretarea defensivă a principiilor metodologice, ca reguli de acțiune.
3. Tranziția de la bazele filozofice sau metodologice la teorie leadershipului.
4. Ruptura dintre pozițiile metodologice elaborate minuțios și aplicarea lor neconsecutivă în cercetarea leadershipului educațional.

Leadershipul educațional ca cercetare științifică pornește de la presupuziția posibilității acumulării datelor obiective și generale despre interacțiunile dintre oameni și grupuri de oameni. Ca și în alte cercetări în domeniu, aici se acordă o importanță deosebită bazei empirice și, în primul rând, faptelor care pot fi percepute de organele de simț ale omului (văzul, auzul, mirosul, gustul, pipăitul). În aceste cazuri, scopul cercetării este de a descrie fenomenele cercetate și descoperirea legităților caracteristice lor. Aceasta are o importanță primordială și creează baza evaluării proceselor educaționale, elaborarea recomandărilor pentru reglarea și rezolvarea lor.

Cercetarea empirică include un șir important de proceduri: 1) de pregătire (elaborarea programului de cercetare); 2) de bază (efectuarea cercetării empirice); 3) de finalizare (prelucrarea și analiza datelor, formularea concluziilor și alcătuirea recomandărilor).

O importanță deosebită în cercetarea leadershipului educațional o are programul de cercetare, care asigură cercetarea cu o bază teoretică, metodologică și organizațională. Programul include următoarele compartimente:

- compartimentul teoretic și metodologic (se determină problema și planul de realizare a cercetării);
- compartimentul metodic (se descriu metodele de selectare și prelucrarea datelor).

Cercetările ce țin de leadershipul educațional sunt sintetice. Ele sunt deschise pentru aplicarea metodelor din disciplinele înrudite: sociologie, politologie, istorie, antropologie, psihologie, pedagogie, management ș.a.

Prima etapă a cercetării o constituie determinarea problemei, adică a contradicției dintre cunoștințele și necesitățile oamenilor în acțiunile teoretice și practice concrete și mijloacele lor de realizare.

Etapă a doua este selectarea celor mai importante date pentru cercetarea componentelor problemei respective. Pentru clasificarea problemelor se recurge la gruparea în dependență de: scopul cercetării, purtătorul fenomenului, modul și nivelul de răspândire, durata acțiunii, profunzimea contradicției.

Etapă a treia are drept scop stabilirea existenței unei baze informative suficiente (indicatori numerici, date statistice, documente istorice ș.a.).

În cercetările leadershipului educațional, ca și în alte cercetări, se evidențiază două nivele de bază ale cunoașterii: *nivelul teoretic și nivelul empiric*.

3.4. Fundamentele științifico-pedagogice ale leadershipului educațional

În continuare ne concentrăm pe chestiuni legate de *fundamentele științifico-pedagogice ale leadershipului educațional*.

În primul rând, considerăm interpretarea conceptului **metodologia pedagogică** unul central și fundamental în cercetarea leadershipului educațional. În unele lucrări metodologia pedagogică se definește ca învățătură despre prevederile, structura, funcțiile și metodele inițiale (cheie) ale cercetării științifice pedagogice. Compoziția cunoașterii metodologice cuprinde legi metodologice generale și legi generale științifice, cerințele rezultate pentru activitatea pedagogică, principiile și metodele de cercetare pedagogică, critica conceptelor pedagogice. Metodologia pedagogiei este interpretată ca o parte importantă și de neînlocuit a științei pedagogice.

Conceptul *metodologia pedagogiei* se mai definește ca un compartiment a științei pedagogice, care conține principiile și metodele de cercetare și transformare a realității pedagogice. Aici este necesar să se ia în considerare următoarea ierarhie a metodologiilor: metodologia generală, metodologia pedagogică și anumite ramuri și discipline ale științei pedagogice (metodologia didacticii, conținutul educației, fundamentele metodologice ale curriculumului etc.). Această serie include, de asemenea, bazele metodologice ale leadershipului educațional. Aceasta determină natura mai multor niveluri ierarhice ale metodologiei pedagogiei, atât pe verticală (de la prevederi științifice filosofice și generale la metodologii particulare), cât și orizontal (de la factori metodologici prin analiza și sinteza lor la principiile metodologice - coordonare).

Metodologia își distinge partea teoretică și normativă. *Partea teoretică* este asociată cu stabilirea unor modele pedagogice de bază ca premiză inițială a unei cercetări științifice și include funcția ideologică. Iar *partea normativă* este înțeleasă ca studiul principiilor generale la diverse obiecte ale realității, la diferite clase de probleme științifice și la studiul sistemului de metode și tehnici generale și specifice ale cercetării științifice.

În literatura de specialitate, împreună cu fundamentele metodologice, există o *teorie pedagogică* (inclusiv fapte științifice, idei, ipoteze, legi) și *o parte aplicată a cercetării* (conținând principii, reguli, sfaturi, recomandări, metodici/tehnici aproximative exprimate sub forma unor prescripții specifice de activitate). De aceea, învățații care definesc metodologia pedagogiei ca studiu al structurii, organizării logice, metodelor și mijloacelor de activitate pedagogică în domeniul teoriei și practicii prezic evoluția metodologiei pedagogiei în direcția practicii.

Deci, materialul acestei revizuirii și analiza cercetătorilor ne dau motive să afirmăm că eforturile oamenilor de știință au creat un inventar semnificativ de afirmații teoretice despre esența metodologiei pedagogiei. În același timp, acest concept nu are încă o definiție științifică general acceptată și stabilită. Majoritatea autorilor se limitează la interpretarea metodologiei pedagogice doar la nivelul filozofiei, fără a lua în considerare caracteristicile metodologiei particulare. Există un amestec de metodologie pedagogică și metodologie de cercetare pedagogică, însă metodologia pedagogică nu este inclusă în dicționare și sursele de referință.

Viziune propusă asupra metodologiei pedagogiei este corectă și productivă. **Metodologia pedagogică** reprezintă un sistem de cunoștințe fundamentale și structurii teoriei pedagogice, despre abordările studiului fenomenelor și proceselor pedagogice, despre modalitățile de obținere a cunoștințelor care să reflecte cu adevărat realitatea pedagogică mereu în schimbare .

Toate acestea permit o trecere directă la luarea în considerare a fundamentelor pedagogice de leadership educațional. Să ne referim la interpretarea conceptului de conducere, deoarece acesta este o sursă din acest domeniu. Diferiți autori interpretează conceptul de conducere în moduri diferite.

Studiul actului de conducere s-a întins pe o perioadă lungă de timp și a avut ca rezultate o mulțime de definiții ale capacității de a conduce și mii de investigații empirice ale liderilor. Totuși, nici până acum nu a fost găsită o teorie (acceptată de toată lumea) care să clarifice ce anume separă liderii veritabili sau eficienți de celelalte persoane (Bennis, 2000). Astfel, de-a lungul timpului au existat diferite abordări și teorii ale actului de conducere. Cunoașterea acestor abordări și teorii este foarte importantă atunci când se dorește studierea leadershipului în ansamblul său.

Deci, acest concept se numără printre cele mai comune și mai generale concepte; el acoperă conducerea socială și conducerea/controlul proceselor biologice, cât și conducerea diferitelor tipuri de mașini și mecanisme. Conform unor autori, într-o formă generalizată, orice conducere este un proces de influențare a unui sistem asupra altui sistem pentru a-l transfera într-o stare calitativă nouă sau pentru a-l menține într-un mod stabilit.

Conducerea este definirea scopului și faptul realizării lui, utilizând metodele, mijloacele și mijloacele necesare și accesibile. Conceptul de proces general de conducere exprimă dinamica implementării/realizării leadershipului/managementului. Procesul de leadership/ management include acțiuni și operațiuni pentru a defini obiectivele, a selecta metodele și mijloacele necesare, influențelor și mijloacele

suficiente pentru atingerea obiectivelor. Sub-procesele procesului general de leadership/management sunt: prognoza, planificarea, luarea deciziilor, controlul și reglarea, care se aplică la oricare obiect și subiect a diferitor niveluri de leadership/management. Aceste sub-procese se mai numesc **funcții operaționale**. În leadership/management se evidențiază următoarele **principii**: natura socială a leadershipului/managementului, umanismul, eficiența; conformitatea metodelor, mijloacelor și efectelor cu legile inerente a obiectivelor de conducere; integritatea.

Concepția teoriei conducerii include ca concept inițial **informația(rea)** și **comunicare(a)**. **Informația elementară este unitatea și corespondența clară a modelului de conținut al diferențelor despre obiectul original și formele de transfer al conținutului în obiect, asigurând posibilitatea utilizării informațiilor despre obiect. Comunicarea** este un fapt de înțelegere reciprocă fără echivoc a conținutului informațiilor dintre două sau mai multe subiecte (utilizare și conducere).

Fundamentele teoretice ale leadershipului sunt dezvoltate pe baza cunoașterii logicii dezvoltării științei conducerii, în bazele teoretice ale managementului și în altele științe și teorii (cibernetică, teoria sistemelor etc.).

O analiză a literaturii științifice privind leadershipul sistemelor pedagogice arată că, în prezent, teoria generală a leadershipului educațional și partea sa integrală, procesul de conducere, nu a fost încă formată. Trebuie remarcat faptul că unele concepte în această direcție au fost întreprinse în Concepția *Educație – 2020* (în Republica Moldova).

În dezvoltarea sa leadershipul educațional se bazează pe teoriile sistemelor și teoriile managementului, concepția teoriei managementului general, teoria activității, teoria sistemelor pedagogice și a tehnologiilor educaționale, modelul conceptual al învățării ca proces de conducere, teoria optimizării procesului de învățare, teoria conținutului și teoria curriculumului educațional etc.

În fundamentarea leadershipului educațional, ca bază metodologică, este necesar să se ia în considerare o serie de prevederi psihologice: legitățile generale ale activității (concept, structură, stăpânire/asimilare, abilități, activități principale); calitățile volitive ale persoanei, formarea acestora; caracteristicile calitative și cantitative ale abilităților, premisele naturale ale aptitudinilor și talentelor, formarea aptitudinilor și diagnosticarea acestora etc.

Psihologia generală, psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică ne dau cunoștințe despre caracteristicile psihologice ale activității de instruire și muncă a oamenilor de diferite vârste; relația copiilor, a adolescenților și a adulților, activitățile de formare și de muncă, etc.

Aspectul psihologic al activității este că trebuie să se asigure pregătirea psihologică pentru învățare și muncă, autodeterminare profesională concretă și conștientă, adaptarea cu succes în instituțiile educaționale și profesia aleasă, capacitatea de a stabili relații de cooperare academică, de afaceri și în politică.

Baza psihologică pentru determinarea rezultatelor formării și educației este constituirea în sistemul educațional a unei reglementări arbitrare a activităților lor educaționale și de muncă. Esența componenței sistemului general de auto reglementare a activității ca o condiție prealabilă a pregătirii psihologice pentru studiu și muncă poate fi reprezentată sub forma unui sistem de cunoștințe și abilități, unui sistem de calități personale care contribuie la pregătirea cu succes a generațiilor tinere și a adulților pentru muncă și viață activă.

În leadershipul educațional se ia în considerare concepte inițiale și principii. **Leadership educațional se referă la activitatea intenționată a subiecților de conducere la diferite niveluri ale sistemului educațional, asigurând funcționarea și dezvoltarea optimă a sistemului gestionat/conduș, transferându-l la un nivel calitativ superior, în funcție de realizarea obiectivului, folosind resursele/condițiile, metodele, formele educaționale și manageriale optime, cât și influențele necesare.**

Definiția conceptului leadership educațional poate fi redată prin metoda formalizării în notație simbolică după cum urmează:

$$\mathbf{LE} = (\mathbf{Ad} \wedge \mathbf{Ccon} \wedge \mathbf{Ao}), \quad \mathbf{Ccon} = (\mathbf{Tele} \ \mathbf{Remt} \ \mathbf{Is}),$$

unde: **LE** – leadership educațional; **Ad** - activitatea deliberată; **∧** - și; **Ccon** - complexul condițiilor educaționale optime, procedeele, metodelor, formelor, mijloacelor și influențelor necesare; **Ao** – atingerea obiectivului;

Tele – tehnologia educațională a leadershipului educațional; Remt – resursele educaționale, material-tehnice, cadrele didactice; Is – influențele stimulative, necesare pentru atingerea obiectivului: material-financiare, morale, informaționale etc. – asupra subiecților și obiectelor conducerii.

Astfel, din definiție se dezvoltă că **leadership educațional posedă trei trăsături esențiale: activitatea deliberată (Ad), complexul condițiilor educaționale optime, procedeele, metodelor, formelor, mijloacelor și influențelor necesare (Ccon) și atingerea obiectivului (Ao).**

Procesul de leadership educațional se consideră a fi dinamic și logic și derivat din conceptul de conducere. Procesele leadershipului educațional includ acțiuni și activități de definire a obiectivelor/scopurilor, căutarea formelor, procedeele și metodele optime, influențelor necesare și mijloacelor pentru atingerea obiectivelor. Leadershipul educațional constă din sub-procese/operații: prognoză, planificare, luare a deciziilor, motivare, reglementare și control/evaluare.

Procesul de leadership educațional include următoarele etape succesive: definirea obiectivelor, analiza pedagogică și managerială, prognozarea, planificarea, organizarea, îndrumarea, monitorizarea, controlul/evaluarea, reglementarea și corectarea. Aceste etape sunt denumite și funcții operaționale ale leadershipului educațional. Baza pentru evidențierea funcțiilor operaționale a leadershipului educațional, conform poziției logice și construcției deductive a teoriei, sunt următorii indici: scopul, capacitățile procedeele, formelor, metodele, mijloacele, influențele, faptul atingerii obiectivului. Purtătorul funcțiilor poate fi fiecare dintre participanții la procesul educațional. Realizarea funcțiilor presupune un anumit conținut.

Conținutul funcțiilor enunțate, la nivel de instituție educațională, cuprinde/include:

Determinarea obiectivelor - acționează ca un proces de proiectare a leadershipului educațional în formarea personalității, axată pe mijloacele de trai în condițiile relațiilor de piață. Conținutul educației constituie baza informațională a leadershipului.

Analiza pedagogică - este orientată și are ca scop studierea statutului, tendințelor, evaluarea obiectivă a rezultatelor și a propunerilor pentru menținerea în stare sistemul educațional și a-l transfera la un nivel calitativ superior.

Planificarea și prognoza - constă în determinarea zonelor de dezvoltare cât mai apropiată și viitoare a elevilor și instituțiilor educaționale pe baza condițiilor mediului în carei/ele se află, definite/determinate pe baza analizei pedagogice.

Organizarea procesului educațional - este legată de implementarea conținutului educației în deciziile pedagogice și de leadership relevante ale tuturor participanților la procesul educațional.

Controlul/evaluarea interinstituțională al leadershipului educațional implică colectarea de informații, analiza și evaluarea rezultatelor reale ale educației în diferite intervale de timp.

Reglementarea și corectarea procesului educațional înseamnă menținerea stării sistemului educațional la un anumit nivel, traducerea acestuia într-o stare calitativă nouă și eliminarea diverselor deviații care au apărut în el și în activitățile participanților săi.

În același mod, este posibilă determinarea conținutului leadershipului educațional la nivelul elevului/studentului, profesorului, teritoriului / districtului, național / republican.

Leadershipul educațional poate avea loc numai dacă există obiectul și subiectul conducerii. **Obiectele leadershipului** sunt sistemele, subsistemele, procesele, necesitatea, nevoia și capacitatea de conducere care apar în subiectul condus. **Subiectul conducerii** posedă anumite proprietăți și metodele necesare pentru definirea conștientă a scopurilor, pentru modelarea, construirea și selectarea condițiilor pedagogice și de conducere specifice, un set de forme, metode, mijloace și influențe pentru stabilirea faptului de atingere a obiectivelor și de realizare a procesului de conducere al sistemului pedagogic/educațional.

În leadershipul educațional, se folosesc diferite **metode și forme pedagogice și de conducere**. Astfel, conducerea are următoarele relații și interlegături: angajat al Ministerului Educației - angajat al direcției de învățământ raionale/municipale – conducător/lider de instituție educațională – profesor/educator – beneficiar de servicii educaționale (elev/student - părinte (părinți)). În același timp, în leadershipul educațional acționează legi ale științelor pedagogice și psihologice, unde predomină procesul educațional și

de conducere. Principalele metode în leadershipul educațional sunt metodele educaționale, psihologice și de conducere.

Metodele leadershipului educațional pot fi reduse în mod condiționat la următoarele grupuri: 1) **metode pedagogice/educaționale**; 2) **organizatorice și administrative** (cerințe, ordine, dispoziții etc.); 3) **operative** (în funcție de plan sau pe bază de plan, de proiecte, pe baza proiectelor, pe baza sistemelor, a rezultatelor sau pe baza rezultatelor reevaluate, pe baza interacțiunii și cooperării, pe baza autorității, pe baza inovației etc.) ; 4) **statistice și matematice**; 5) **pe baza analizei** (analiza, sinteza, analiza diagnosticului, analiza sistemului, analiza conceptuală, analiza situației etc.); 6) **prognozarea** (metoda de planificare, extrapolarea, proiectarea scenariilor, studiul educației și conducerii, expertiza, metoda analizei istorice); 7) **stimularea creativității**; metode intuitive - împărțirea și dezintegrarea unui obiect, jocul de cuvinte, suprapunere, analogie; metoda morfologică; metode analitice - metoda euristică, crearea de grupuri, metoda sinectică.

Leadershipul educațional este dominat de anumite **forme de organizare**. În funcție de nivelul de conducere e rațional a evidenția **următoarele forme**:

- **la nivelul instituției educaționale**: consiliul școlii, consiliul profesoral, consiliul metodic, catedra, ședințele conducătorilor școlii, grupurile de creație, comitetele părintești, conferințele, citirile pedagogice, seminarii, comitetul de elevi/studentesc, adunările etc.;

- **la nivelul raional de conducere** - colegiu, consiliul metodic, consiliul de administrație, conferințe, predare, seminarii etc.

- **la nivel național** (republican) - consiliul de administrație al ministerului, reuniuni, comitete de experți, consilii ale conducătorilor Direcțiilor raionale de învățământ și ale inspectorilor, conferințe, lecturi pedagogice, seminarii etc.

De asemenea, leadershipul educațional folosește și alte mijloace de conducere, cum ar fi mijloace tehnice, audio-video, diverse echipamente, mijloace de proiecție statistică a ecranului (grafice, diagrame, tabele) etc.

Astfel, argumentele enunțate în acest compartiment permit să formulăm următoarea definiție: **Fundamentele științifico-pedagogice ale leadershipului educațional** sunt înțelese ca un sistem de principii, funcții, metode, forme și mijloace de conducere care determină interacțiunea tuturor participanților în procesul educațional și creează condiții de cooperare confortabilă pentru a realiza cu succes scopurile, obiectivele și conținutul educației copiilor/elevilor/studentilor.

3.5. Determinarea metodologiei și modelelor de cercetare în leadershipului educațional

Realizarea unei cercetării în leadershipul educațional necesită stabilirea metodologiei de cercetare. Conținutul subcapitolelor anterioare ne permit să menționăm că stabilirea metodologiei implică proiectarea cadrului organizatoric necesar observării obiectivelor derivate pentru verificarea unei ipoteze, detalierea conceperii investigației sub aspectele:

- acumularea datelor inițiale prin metode constatative;
- stabilirea duratei de desfășurare, a eșantionului de elevi/studenti/pedagogi/manageri/lideri, a timpului de cercetare, a variabilelor și factorilor implicați, a măsurilor de intervenție și a contextului în care vor fi aplicate, a tehnicilor de identificare și consemnare a datelor semnificative, a realizării cu succes a pașilor cercetării aplicative, a posibilităților de verificare directă sau indirectă etc.

La orice etapă de dezvoltare a conducerii/leadershipului și pedagogiei, fiecare cercetare este asigurată de trei tipuri de modele investigaționale: conceptual, procesual și empiric.

Modelul conceptual (MC) constituie sistemul de noțiuni, categorii, legi ș.a. elemente, care dezvăluie esența fenomenului concret și permite să fie descris, explicat sau dirijat.

Modelul procedural (MP) include reguli, algoritmi, metodici și metode științifice concrete pentru selectarea și prelucrarea informației.

Modelul empiric (ME) reprezintă sistemul indicilor calitativi și cantitativi ai fenomenului investigat în limite concrete de timp și spațiu.

Coraportul modelelor de investigație în raport cu coordonatele *teorie-practică* și *timp* este prezentat în Fig. 21.

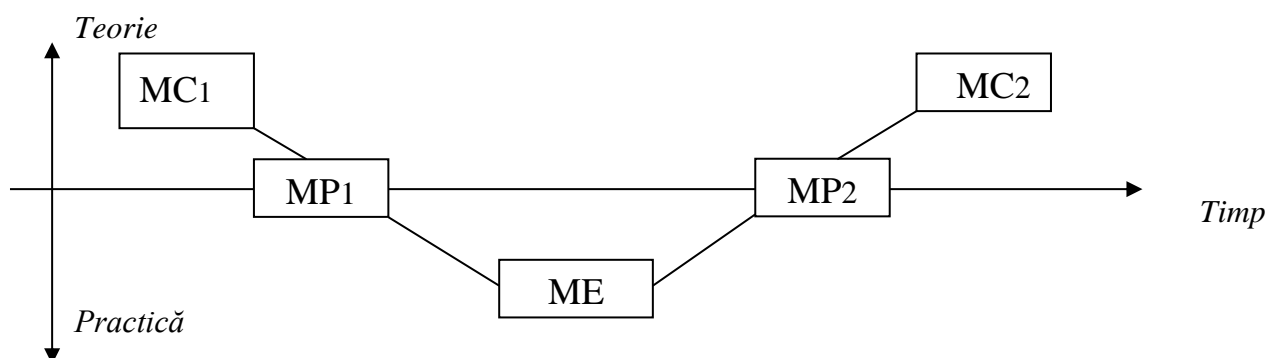


Fig. 21. Conexiunea modelelor de cercetări în leadershipul educațional

În mod firesc, la baza dezvoltării leadershipului educațional stă modelul conceptual, de la care se formează modelul procedural și cel empiric. Astfel, reținerea în elaborarea modelelor conceptuale se răsfrânge asupra calității acestor cercetări.

În cercetarea leadershipului educațional modelul conceptual (MC1) înglobează ideile teoretice și concepțiile în baza cărora se formulează ipoteza problemei științifice. Pe parcursul cercetării se înregistrează diverse fapte, indici calitativi și cantitativi ai fenomenului, aceștia constituind modelul empiric sau, în sens mai larg, baza informativă a cercetării.

Pentru eficientizarea utilizării bazei informative este nevoie de automatizarea procesului de creare și utilizare a bazei, adică crearea sistemului de culegere, păstrare, căutare și emisie a informației cercetătorului.

Modelele procedurale pot fi de două feluri: MP1 – cuprinde *metodicele, regulile de culegere ale informației primare* și MP2 – include *procedurile, algoritmi de prelucrare a informației empirice*.

Trebuie de menționat, că această divizare este convențională și este destinată pentru a conștientiza mai bine metodologia și metodele de cercetare. Deoarece modelul empiric poate fi (și, de obicei, este) constituit nu din informații primare, dar din cele secundare, de obicei comprimate, atunci MP1 include metodele de prelucrare (comprimare) a informației. La etapa MP2, îndeosebi în cazul cercetărilor-pilot, întotdeauna ar fi nevoie de informație suplimentară, adică de selectarea ei.

Modelele procesuale, după esența lor, reprezintă organizarea dialogului dintre cercetător și lumea reală. Dacă MP1 este o organizare a dialogului dintre liderul-pedagog și persoanele investigate, atunci MP2 reprezintă dialogul dintre modelul empiric al obiectului cercetării și liderul-pedagog. Cercetătorul pune întrebări și caută metodele care îi vor oferi posibilitatea să obțină răspunsul. În cunoașterea științifică întrebările apar ca rezultat al cunoașterii anterioare și a ceea ce trebuie cercetat în domeniul necunoscut.

Modelele procesuale de tipul doi (MP2) înglobează metodele statisticii matematice și răspund la următoarele întrebări ale cercetării: 1) Care sunt indicatorii numerici ale eșantionului?; 2) Există oare o conexiune între indicatorii (sau obiectele) eșantionului cercetat?; 3) Care este forma acestei conexiuni?; 4) Sunt veridice oare concluziile privind rezultatele cercetării?

Răspunsurile la aceste întrebări permit (în baza datelor primare) să confirmăm legile empirice prezentate printr-o formulă matematică. Aici trebuie să dăm o explicație. Legile deduse reflectă legitățile modelului empiric (ME). Eficiența acestor legi nu este mare, fiind suficientă doar pentru rezolvarea fenomenelor repetabile, în situațiile în care starea obiectului este echivalentă stării lui în momentul cercetării. Dar în cadrul acestor legi empirice apar cunoștințe de tip nou – MP2, iar legile empirice se transformă în legi abstracte-analitice.

3.6. Abordarea sistemică și comprehensivă a leadershipului educațional

Problemele leadershipului educațional se numără printre cele a căror dezvoltare este asigurată de abordare sistematică și comprehensivă. Astăzi observăm modul în care diferite procese sociale și domenii de activitate interacționează strâns între ele. Acest lucru este în mod clar văzut în studiul fenomenelor sociale care apar într-o societate în care nevoia unei abordări sistemice este dictată de viață și, mai presus de toate, de un grad înalt de integrare a proceselor sociale, în care, mai mult ca niciodată, *totul este legat de tot*, când soluția unei probleme dobândește un caracter sistemic și complex.

În literatura științifică, nu există încă o definiție general acceptată a *sistemului*. Unul din motive este că nu avem o teorie generală completă a sistemelor. Multiplicitatea și diversitatea lumii obiective în sine servesc ca bază pentru a distinge o mare varietate de sisteme în construcțiile logice, specificitatea calitativă și diferențe, care face dificilă formularea unei definiții generale. Cu toate acestea, cercetătorii indică posibilitatea identificării unei trăsături invariante în definițiile existente ale *sistemului* - interacțiunea mai multor părți, elemente și integrarea acestora în ansamblu.

În conducere și leadershipul educațional, se operează cu conceptul de *sistem integral*, prin care se înțelege *un set de obiecte care interacționează, ceea ce determină prezența unor noi calități de integrare care nu sunt specifice părților și componentelor care îl formează*. Legătura dintre componente este atât de aproape și organică încât schimbarea unora din ele provoacă schimbarea altora și, adesea, sistemul ca întreg. În acest caz, se poate numi un număr de semne prin care sistemele pot fi descrise ca o entitate holistică: prezența elementelor compozite, componentele/părțile care formează sistemul; prezența calităților integrative, și anume cele care alcătuiesc sistemul, existența structurii, adică anumite legături și relații între părți/elemente; prezența proprietăților comunicative cu mediul și sub formă de interacțiune a sistemului cu sisteme de ordin superior sau inferior, în legătură cu care un el acționează ca parte (subsistem) sau în ansamblu; continuitate, istoricitate sau conexiune a trecutului, prezentului și viitorului în sistem și componentele sale.

Principalele caracteristici ale sistemelor sociale complexe includ *integritatea, prezența a două sau mai multe conexiuni între componente* (spațială, genetică, funcțională etc.); *structura sistemului; prezența nivelelor și a ierarhiei lor; conducerea/managementul sistemelor; scopul și eficiența sistemului; autoorganizare, funcționare și dezvoltare*.

Proprietățile și caracteristicile sistemelor sociale indică posibilitatea conturării următoarelor aspecte ale abordării sistemice:

1. Sistemicitatea, întregul este un derivat al componentelor sale. Unitatea și cooperarea dintre componente, elemente și părți formează un sistem în cadrul unei anumite calități, ce asigură funcționarea și dezvoltarea sistemului. Astfel, avem de afaceră cu structura, organizarea sistemului, adică cu *aspectul structural-sistemic al sistemului, integritatea lui*.

2. În sistemele sociale, scopul/obiectivul este unul dintre factorii de formare a sistemului și necesită mijloacele și acțiunile necesare pentru realizarea acestuia. Acțiunea sistemului, componentelor acestuia în realizarea scopului este în esență o funcție a sistemului. Realizarea scopului/obiectivelor ca urmare a funcționării componentelor, elementelor și a părților manifestă *aspect de natură sistemică - sistem-funcțional*.

3. Sistemele sociale, fiind publice, se schimbă, deoarece pentru ele sunt caracteristice existența contradicțiilor interne. Înseamnă că, aceste sisteme sunt condiționate istoric. Acesta este un *aspect istoric*.

4. Sistemul funcționează, se dezvoltă într-un mediu extern în raport cu el însăși, fiind deschis și conectat printr-o multitudine de comunicări. Sistemele de nivel superior stabilesc obiective mai mici pentru subsistemele inferioare, sarcini, alocă resurse, stabilesc limite. Aici, în forma sa cea mai generală, avem de afaceră cu *aspectul sistemic-comunicativ al coerenței*.

5. Informația care intră în sistem și iese din acesta este o legătură între componentele sistemului și a componentelor cu sistemul în ansamblu, cât și sistemul ca ansamblul său cu mediul. În aceasta găsim manifestarea *aspectului informațional*.

6. Diferența dintre stările sistemului - perspectiva, starea dorită a sistemului (obiectivul) și cea existentă - determină *aspectul managerial, de leadership*.

Să analizăm aceste abordări metodologice la un anumit grad cu caracteristicile leadershipului educațional ca parte a sistemului socio-pedagogic.

Nevoia unei abordări sistematice în cercetarea leadershipului educațional atrage atenția multor autori. Ei pornesc de la faptul că, *sistemul pedagogic* ca concept se găsește din ce în ce mai mult pe paginile publicațiilor, iar importanța unei abordări sistematice, cea mai importantă în cercetarea și soluționarea problemelor pedagogice, nu mai este contestată de nimeni. Cu toate acestea, în literatura științifică încă nu a fost formulată o concepție clară despre *sistem pedagogic* și o idee la fel de clară despre structura și funcțiile sale. În același timp, analizând, rezumând și sistematizând abordările disparate ale acestei probleme este posibil să se definească sistemul pedagogic în ansamblul său și să se înțeleagă sensul acestuia ca subiect al științei pedagogice și obiect al practicii pedagogice și de leadership.

Proprietățile și caracteristicile generale ale sistemului indicate anterior, ne permit să constatăm că sistemele pedagogice sunt sisteme complexe și sisteme sociale. Fiecare sistem pedagogic individual, fie o grădiniță sau o altă instituție educațională, este complexă și reală, deoarece ea însuși are subsisteme în structura sa sub formă de grupuri, clase, echipe etc. În același rând, acest sistem este inclus ca parte sau subsistem al sistemului educațional: educația preșcolară, învățământul gimnazial, învățământ liceal etc. Setul de sisteme pedagogice formează un singur sistem *integral* educațional.

Potrivit ipotezei că există numeroase izomorfisme între sisteme, avem posibilitatea să facem distincția între sistemul educațional și sistemul de conducere / managerial / de leadership educațional.

Sistemele pedagogice sunt *deschise*, deoarece există un proces informațional între ele și lumea exterioară. Acestea sunt sisteme *dinamice*, care funcționează în condiții de variabilitate constantă a factorilor de mediu extern, precum și de modificări ale stărilor sistemului intern cauzate de acești factori.

Sistemele pedagogice sunt create și funcționează cu *scopuri/obiective* specifice. Caracteristicile țintă ale sistemului apar ca elemente esențiale. Fiind activi în realizarea obiectivelor, sistemele pedagogice se definesc ca fiind intenționate, concentrate. O caracteristică distinctivă a tuturor sistemelor orientate spre scopuri este că acestea sunt *multifuncționale*, capabile să modifice obiectivele și să realizeze diferite acțiuni pentru a obține rezultate. Acest lucru demonstrează independența lor relativă față de mediul extern.

De pe poziția sistemelor deschise, dinamice și intenționate, sistemele pedagogice ar trebui considerate ca fiind în curs de *dezvoltare*. Pe măsură ce procesul social și științifico-tehnic avansează, acestea sunt îmbunătățite, dezvoltate într-un *aspect structural, funcțional și istoric*. Modificările care apar în acestea ca urmare a conducerii/managementului/leadershipului nu sunt spontane, ci ordonate.

Structurarea și ordonarea funcțională a componentelor, integrarea lor și interacțiunea cu mediul sunt furnizate de organele interne și mecanismele de conducere. În acest sens, sistemele pedagogice apar ca autodeterminate, adică au proprietatea de a fi autoconduse.

Numeroasele abordări ale definiției unui *sistem* pot fi combinate în două grupuri. Într-un grup de definiții, *integritatea* este indicată ca o caracteristică esențială a oricărui sistem, iar pe de altă parte, sistemul este considerat un set de elemente, împreună cu relațiile dintre ele.

În pedagogie, studiul sistemelor este înțeles ca un set de componente structurale și funcționale interdependente subordonate scopurilor educaționale și formării generației tinere și adulților.

Analiza acestui concept arată că o astfel de definiție se bazează pe teoria mulțimilor, unde elementele vor fi sursa atunci când se formează o mulțime. În studiile sistemice primarul și geneticul va fi un semn al integrității.

Pentru formarea sistemului nu este atât de important interacțiunea simplă a oricărui set de elemente, pe cât de mult interacțiunea lor în obținerea unui efect integral, efect general, rezultat, scop, de dragul căruia și prin care elementele implicate ale setului sunt organizate în sistem.

În studiile pedagogice a sistemelor estimăm, în primul rând, atunci când le definim, *semnul integrității*.

Astfel, folosirea unei abordări sistematice ne permite să prezentăm **sistemul pedagogic** ca o *integritate condiționată din punct de vedere social a participanților la procesul pedagogic care interacționează pe baza cooperării dintre ei, a mediului și a valorilor sale spirituale și materiale și care vizează formarea, educarea, modelarea și dezvoltarea personalității.*

Integritatea sistemului înseamnă unitatea obiectului și subiectul conducerii, unitatea elementelor principale și auxiliare - funcționarea în interacțiune.

Procesele de funcționare și dezvoltare a sistemului pot fi luate în considerare prin interacțiunea dintre subsistemele conduse (elevi/studenti/instituție, grupe, clase, echipe) și cele care conduc (administrație, profesori).

Atunci când se evidențiază obiectele ca sistem pentru cercetare, sunt permise mai multe motive, principii, criterii de împărțire a componentelor. Principalul în evitarea prejudecăților față de sisteme, trebuie să fie alegerea criteriilor de formare a sistemelor fără ambiguități.

Toate componentele structurale în sistemul pedagogic, compoziția, participarea în activitățile sale a diferitelor componente, a elementelor și părților este determinat în primul rând de măsura în care aceste componente contribuie la obținerea unui rezultat social, educațional/pedagogic, psihologic dat, conform scopului. De aceea, abordarea funcțională ar trebui să fie conducătoare în determinarea factorului sau a criteriului care formează un sistem social, inclusiv pedagogic. Un astfel de criteriu general pentru selectarea elementelor structurale ale sistemului, care caracterizează apropierea și integrarea acestora și, în plus, furnizarea proprietăților comunicative ale sistemului și a ierarhiei acestuia, este conducerea / leadershipul / managementul.

Sistemul de învățământ public se află în unitate cu mediul, este element al structurii sociale, element al reproducerii materiale și spirituale, la care se aplică o analiză ce caracterizează structura sa și relevă cele mai semnificative conexiuni și relații ale componentelor sale individuale.

Cu toate acestea, studiul esenței sistemelor socio-pedagogice va fi imposibil, dacă nu se ține cont de trăsăturile abordării integrate/complex. În practică, abordările sistemice și integrate sunt adesea identificate, dar, deși conceptul *complex*, fiind similar cu conceptul de *sistem*, acesta necesită anumite clarificări în înțelegerea sistemului.

Complexul poate fi considerat un fel de sistem, diferit în ceea ce privește apariția acestuia și eterogenitatea componentelor inițiale.

Abordarea complexă /integrată a leadershipului educațional presupune:

1. O analiză cuprinzătoare și sistematică cuprinzătoare a rezultatelor activității de conducere și educaționale în sistemul: republica - raion (municipiu) - instituție educațională – grupe/clase/echipe.
2. Identificarea modelelor de relații care determină nivelurile integrității leadershipului educațional într-o instituție educațională.
3. Determinarea condițiilor și problemelor specifice ale instituției educaționale și impactul acestora asupra ei ca sistem socio-pedagogic în condițiile pieței educaționale.
4. Dezvoltarea unei structuri și tehnologii dinamice de leadership educațional al instituției în sistemul republică – raion (municipiu) - instituție educațională – grupe/clase/echipe.
5. Justificarea conținutului leadershipului educațional în condițiile pieței educaționale.

Ca rezultat al analizei și sintezei, devine evident că structura oricărui sistem pedagogic/educațional din perspectiva conducerii/leadershipului are un caracter ierarhic ordonat pe nivele: republican (național), raional (municipal), local (instituțional), grup/clasă/echipă. Procesul de leadership și management în sine este reprezentat de un sistem de interconectare a subsistemului de conducere și a subsistemului condus. Sistemul pedagogic al unei instituții educaționale reprezintă un set interdependent de elemente invariante: 1 – copil/elev/student; 2 - scopul și obiectivele educației, formării și dezvoltării; 3 - conținutul educației, formării și dezvoltării; 4 - personal educațional; 5 - procesele de educație, formare și dezvoltare; 6 - formele organizatorice, metodele și mijloacele procesului educațional și de conducere; 7 – leadershipul/managementul educațional.

În cadrul acestei structuri a sistemului educațional/pedagogic, se realizează interacțiunea copiilor/elevilor/studentilor, personalului educațional și conducătorilor instituției educaționale, determinând cursul procesului educațional și de leadership educațional.

Fiecare problemă pedagogică și de leadership se rezolvă cu ajutorul tehnologiei educaționale și de conducere. Integritatea tehnologiilor este asigurată prin dezvoltarea și aplicarea interconectată a următoarelor componente: forma organizațională, proces pedagogic și de leadership, nivelul de calificare al formabililor, liderilor/managerilor instituției educaționale și al altor angajați.

Sistemul pedagogic al instituției educaționale este relativ închis în raport cu mediul. Diverși factori de mediu (alte sisteme sociale) îl afectează direct sau indirect, schimbând calitatea sistemului prin interacțiunea cu elementele sale și cu sistemul în ansamblu.

În cadrul structurii evidențiate a sistemului educațional/pedagogic, cu ajutorul unei secțiuni, se distinge structura conducerii cu componentele caracteristice sistemelor educaționale. Faptul prezenței componentelor sistemului de leadership educațional în sistemul pedagogic al instituțiilor educaționale este confirmat de analiza experienței dezvoltării instituțiilor educaționale, a cercetărilor teoretice și aplicative în domeniul leadershipului și managementului educațional.

3.7. Pluriaspectualitatea și particularitățile leadershipului educațional

Definirea conceptului de leadership educațional, necesită să se reliefeze **ariile lui esențiale de absorbție** în sistemul educațional. În cadrul acestor arii se evidențiază următoarele:

1. *Leadershipul educațional ca teorie și abordare a conducerii* din sistemul educațional, inclusiv la nivel de instituție educațională (nivelul conducerii și nivelul comisiilor/catedrelor/departamentelor). Leadershipul educațional este o condiție de importanță pentru progresul sistemului, pentru plasarea acestuia, cu toată complexitatea sa, pe o direcție clară și eficientă. În special, procesul de descentralizare a sistemului educațional solicită un leadership puternic. Scopurile sale nu pot fi atinse dacă instituția nu își întărește capacitatea educațională, pentru a-și asuma un rol decizional largit și responsabil.

2. *Leadershipul ca rol și funcție a educatorului/profesorului/directorului la grupă/clasă/ instituție educațională*. Unul dintre rolurile interpersonale pe care și le asumă educatorul/profesorul/directorul este cel de lider al colectivelor de copii/elevi/studenti/pedagogi. Exercițând acest rol, educatorul/profesorul/directorul stabilește un climat de muncă în care elevii lucrează împreună la un nivel optim pentru atingerea obiectivelor propuse. La grupă/clasă/instituție, educatorul/profesorul/directorul nu realizează numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționează cu copii/elevii/studenti/pedagogii, influențându-le comportamentul, intervine în direcționarea evoluției lor generale.

3. *Leadershipul educațional* poate fi privit și înțeles ca un proces de consolidare și extindere a profesionalismului educatorului/profesorului/directorului prin autorizarea acestuia să-și manifeste abilitățile de lider și să exerseze leadershipul în procesul activității sale curente, ca parte componentă a acesteia. Conceptual *leadership educațional* se aplică pentru a sublinia specificul acestui leadership, or, în domeniul educațional, leadershipul poate fi abordat din mai multe perspective.

Analizând definițiile noțiunilor de *lider* și *leadership* în literatura de specialitate, pe de o parte, și rolurile și funcțiile educatorului/profesorului/directorului, pe de altă parte, putem identifica tangențe și similitudini importante. Astfel, **educatorului/profesorului/directorului, în calitatea sa de organizator al procesului de învățământ, ca educator și partener, ca membru al corpului profesoral, posedă caracteristicile unui lider**, pe care le exercită la nivel de clasă/grupă, dar și în cadrul colectivului din care face parte:

- creează o viziune inspirată pentru viitor vizavi de activitatea sa profesională și a instituției în care activează;
- lansează viziunea în comunitatea profesională din care face parte;
- motivează și inspiră prin acțiuni concrete atât copii/elevii/studentii, cât și colegii să atingă viziune inițiată și promovată;

- *antrenează / ghidează și construiește o echipă*, astfel încât să fie foarte eficientă în realizarea viziunii.

Primele idei ale *leadershipului educațional* au apărut prin 1980, atunci când oamenii de știință, dar și practicienii și-au pus drept scop asigurarea calității în educație prin consolidarea profesionalismului cadrului didactic (J. York-Barr, K. Duke, 2004, York-Barr, J., & Duke, K. 2004). Viziunea lansată de promotorii acestui concept a fost percepută drept o resursă importantă pentru redimensionarea și actualizarea meseriei de pedagog - persoană care nu mai poate fi doar un tehnocrat, un implementator al ideilor venite de la factorii de decizie, ci trebuie transformat într-un profesor reflexiv, participant activ la luarea de decizii la toate nivelele. Astfel, *leadershipul educațional* a fost considerat element crucial în desfășurarea reformei în educație (J. W. Little 1988, B. S. Billingsley, 2007; M. A. Smylie, 1995). La începutul anilor '90 atât Statele Unite ale Americii, cât și Australia și-au orientat eforturile în vederea studierii din varii perspective a acestui concept și implementării lui în scopul consolidării profesionalismului învățătorilor. Astfel, atât Comisia Națională pentru Învățământul și viitorul american (1996), cât și Consiliul șefilor Școlilor de Stat (1996) au menționat că, oferindu-li-se cadrelor didactice oportunități de manifestare a abilităților de lider, se va stimula dezvoltarea profesională a acestora, contribuind, în același timp, la o mai bună educație a tinerei generații, în toată complexitatea acesteia.

Paradigma *leadershipului educațional* constă în *abordarea educatorului/profesorului în calitate de lider în activitatea educativă, didactică și pedagogică*. *Leadershipul educațional* poate fi privit și înțeles ca o îmbunătățire și extindere a profesionalismului educatorului/profesorului prin autorizarea acestuia să exerseze *leadershipul*, adică să-și manifeste abilitățile de lider în procesul activității sale curente, ca parte componentă a acesteia (Johns H., Moser R., 2001).

Filosofia de bază a modelului de *leadership educațional* este mai largă și se referă la faptul că *o reformă educațională și inovația, în general, trebuie să pornească de jos în sus, de la educator/profesor, prin oferirea oportunității și crearea condițiilor ca aceștia să-și asume statutul de lider, agenți al schimbării și al inovării, printr-o implicare directă și reflecție critică față de activitatea pe care o desfășoară și mediul în care lucrează*. Conform aceleiași teorii, toți membrii unei comunități educaționale/de învățare au capacitatea de a fi lideri *pe anumite direcții*, indiferent de roluri sau poziții ierarhice. Subliniem importanța faptului că experiența sau expertiza acumulată individual trebuie co-împărtășită, difuzată și altora, printr-un parteneriat difuz, continuu și cumulativ. Mai mult decât atât, colaborarea educatorilor/profesorilor între ei sau cu agenți externi, cum ar fi cadrele universitare, asigură o diseminare a acestei experiențe, o extindere a ei la nivel regional, național, internațional și, în același timp, edifică o bază pentru construirea cunoștințelor și elucidarea unor aspecte problematice ce țin de activitatea educativă/didactică. Totodată, menționăm, în baza cercetărilor realizate în domeniu, că încurajarea sau susținerea de către liderii formali, managerii instituțiilor, constituie un factor favorizant și catalizator al acestei strategii.

În vederea identificării unor soluții pentru promovarea acestui concept, dar și implementarea în practica educațională la scară largă, au fost demarate cercetări realizate de echipe profesioniste din cadrul universităților și instituțiilor de formare continuă din întreaga lume. Astfel, au fost abordate și analizate în profunzime teoriile *leadershipului* din perspectivă clasică, dar și din perspectiva dezvoltării profesionale a cadrului didactic, în calitate de factor important pentru îmbunătățirea procesului educațional. Au fost elaborate și dezvoltate mai multe strategii de promovare și consolidare a *leadershipului educațional*, axate atât pe cadrul didactic, cât și pe instituția școlară ca mediu propice pentru dezvoltarea profesorilor lideri. Printre aceștia se numără și metodologia propusă și D. Frost, care include un cadru de organizare, realizare, monitorizare și valorificare a activității de formare a profesorilor-lideri - Activitate de Dezvoltare Profesională a profesorilor-lideri. Implicarea în activitățile de formare și promovare a profesorului-lider reprezintă un ajutor real și util pentru cadrele didactice, aceștia reușind, prin activități de grup în cadrul comunității profesionale, să-și îmbunătățească prestația profesională, conștientizând necesitatea de schimbare, inovare, creație, de atitudine proactivă. Este o oportunitate de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări realizate individual, a celor mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora în contexte concrete.

În 2008, Universitatea din Cambridge a inițiat proiectul *Leadership Educațional Internațional*, care a elaborat un ansamblu de tehnici și metode, instrumente și materiale suport pentru a sprijini profesorii-lideri în procesul de consolidare a profesionalismului cadrului didactic. Acest proiect a fost anticipat de un șir de activități de cercetare care s-au desfășurat în Marea Britanie (D. Frost, 2011; 2012).

Numeroși autori din occident au formulat definiții ale leadershipului educațional, evidențiind în mod clar deosebirea dintre acest concept și abordările tradiționale ale leadershipului. Cele mai relevante pentru acest demers sunt listate de R. Bezede în Tabelul 14.

Tabelul 14. Definierea leadershipului educațional [după Bezede].

Definiția	Sursa
<i>Leadershipul educațional</i> cuprinde domenii interconectate, ce țin de angajament și cunoaștere. Astfel, există un angajament pentru un scop moral, pentru învățare continuă și cunoașterea proceselor de învățare, precum și o înțelegere a contextului educațional și a proceselor de schimbare.	M. G. Fullan (1994)
Leadershipul educațional reprezintă un proces de mobilizare a resurselor profesionale și a potențialului cadrelor didactice în vederea consolidării performanțelor elevilor. Profesorii lideri lucrează colaborând și împărtășesc leadershipul în activitățile curente din școală.	Institutul pentru Leadership Educațional (2001)
<i>Leadershipul educațional</i> facilitează acțiuni de principiu, care promovează succesul întregii școli. Profesorii lideri transformă predarea și învățarea, reunind școala și comunitatea împreună, în avantajul misiunii sociale a comunității și a calității vieții.	F. Crowther et al. (2002)
<i>Leadershipul educațional</i> este o idee vizionară, care subliniază faptul că profesorii dețin o poziție importantă și centrală în cadrul școlilor, indiferent de poziție și experiență profesională.	J. York-Barr, K. Duke (2004)
<i>Leadershipul educațional</i> reprezintă un ansamblu de competențe demonstrate de către profesorii care sunt capabili să influențeze elevii, inclusiv în afara clasei și chiar mai larg.	C. Danielson (2006)

În accepțiunea lui P. A. Wasley (1991) *leadershipul educațional* reprezintă capacitatea de a încuraja colegii să se schimbe, să facă lucruri pe care nu le-ar lua în considerare în mod obișnuit, fără influența unui lider. În contrast cu noțiunile tradiționale ale leadershipului, leadershipul educațional se caracterizează printr-o formă de conducere colectivă, în cadrul căreia profesorul își dezvoltă competențele profesionale și eficientizează activitatea pedagogică prin cooperare și colaborare.

Abordând rolul de lider, profesorul asigură conducerea unui grup de elevi, exercitându-și autoritatea și puterea statutului asupra proceselor și relațiilor din clasă/grupă și școală/universitate. Cadrul didactic lider este un vizionar care inspiră și motivează atât elevii/studentii, cât și profesorii colegi, influențându-i pozitiv și asigurându-le sprijinul necesar în diverse contexte educaționale și profesionale. Analizând teoriile ce țin de abordarea cadrului didactic din perspectiva leadershipului educațional, Bezede evidențiază următoarele definiții ale profesorului-lider în Tabelul 15.

Tabelul 15. Definierea profesorului-lider din diverse perspective

Definiția	Sursa
Profesorii lideri au capacitatea de a inspira și încuraja alte cadre didactice și colegi din domeniu pentru a se schimba și pentru a începe să reflecteze și să se implice în activitățile pe care, în mod normal, nu le-ar lua în considerare.	P. A. Wasley (1991)
Profesorii devin lideri atunci când funcționează eficient în comunitatea profesională de învățare, reușind să aibă impact asupra învățării elevilor, să contribuie la îmbunătățirea școlii, să inspire tuturor actorilor educaționali excelență în activitate și să împuternicească/responsabilizeze toate părțile interesate să participe la îmbunătățirea procesului educațional.	D. Childs-Bowen et al. (2000)
Profesorii lideri conduc în interiorul și în afara sălii de clasă. Un profesor-lider este un membru și colaborator activ al comunității profesionale de învățare. Ei influențază îmbunătățirea continuă a procesului educațional.	M. Katzenmeyer & G. Moller (2001)
Profesorii lideri dețin influență și în afara sălii de clasă și sunt autonomi în propria lor	J. Murphy (2005)

activitate. Totuși, ei nu se angajează în activități manageriale sau de supraveghere.	
---	--

În mai 2011, în SUA, au fost elaborate și publicate **Standardelor profesorilor lideri** – un moment important în procesul de promovare a leadershipului educațional. În baza lucrărilor *Consortiumului de Cercetare a Leadershipului Educațional* aceste standarde în 2011 au fost **organizate în 7 domenii**:

1. *Promovarea unei culturi de colaborare pentru a sprijini dezvoltarea cadrului didactic și îmbunătățirea procesului de educație a elevului.*

2. *Accesarea și utilizarea cercetării pentru îmbunătățirea activității de predare și a procesului de învățare al elevilor.*

3. *Promovarea comunităților profesionale pentru optimizarea continuă a activității.*

4. *Asigurarea îmbunătățirii în instruire și învățare.*

5. *Promovarea utilizării rezultatelor evaluate și a datelor obținute atât la nivel de instituție educațională, cât și la nivel de rețea de școli.*

6. *Îmbunătățirea procesului de informare/comunicare și colaborare cu familiile și comunitatea.*

7. *Advocacy pentru învățarea elevilor/studentilor și profesia de cadru didactic* (www.teacherleaderstandards.org).

Profesionalismul cadrului didactic de astăzi nu este individualizat și nu este focusat pe o singură clasă în care se încearcă a dezvolta un anumit set de competențe definite prin standarde extern determinate, ci se exprimă prin abordarea unei viziuni mai colectiviste, în care profesorii sunt parte a comunități de învățare, iar practica este sistematic îmbunătățită prin valorificarea rezultatelor cercetărilor-acțiune, realizate de profesorii-lideri. Astfel, cunoștințele sunt create de către profesori, și nu sunt pur și simplu preluate din cărțile de specialitate sau din rezultatele cercetărilor științifice, realizate de oamenii de știință din domeniu. Am putea caracteriza acest *profesionalism* ca unul *extins* – un termen folosit cu mai mulți ani în urmă. Acesta se referă la faptul că profesorii sunt conduși de un scop moral și că ei exercită leadershipul pentru a influența colegii lor și mediul din care fac parte, în vederea îmbunătățirii practicii la clasă/grupă, a mediului școlar și extrașcolar. Astfel, un profesor-lider învață să-și analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă nonformală. Activitățile respective stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențarea schimbărilor la nivel de instituție și de sistem.

După cum afirmă cercetătorii M. Katzenmeyer și E. Moller, *toată lumea are potențialul și dreptul de a lucra ca un lider. A fi lider e un lucru complicat, care necesită abilități și poate învățat de fiecare membru al comunității școlare. Democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care afectează viața lor.* Conceptele de conducere și participare sunt în mod clar interconectate și influența profesională în cadrul comunității școlare este reciprocă. Printre cele mai importante beneficii potențiale ale leadershipului educațional, evidențiate de J. York-Barr și K. Duke, așa cum se evidențiază în Tabelul 16, se numără, angajamentul și implicare; cunoștințe, abilități, transfer de învățare și creștere; recunoașterea și recompensele conduc la menținere și avansare etc.

Tabelul 16. Beneficii ale leadershipului educațional

Beneficii potențiale ale leadershipului educațional	Comentarii
Angajament și implicare	Profesorii liderii informează administrația și se angajează în procesul de luare a deciziilor. Participarea la acest nivel consolidează sentimentul de apartenență/proprietate și angajamentul în profesie și în procesul de atingere a scopurilor instituției.
Cunoștințe, abilități, transfer de învățare și creștere	Profesorii lideri îmbunătățesc procesul de predare și învățare, modelând practici eficiente pentru alți profesori și împărtășesc cunoștințele și abilitățile formate cu alte cadre didactice. Profesorii lideri se formează și cresc profesional în continuu, având în vedere faptul că

	ei conduc și lucrează cu alți profesori.
Recunoașterea și recompensele conduc la menținere și avansare	Adițional, recunoașterea, recompensarea și oferirea de oportunități care însoțesc / se pretează titlului de profesor-lider reprezintă un mecanism pentru păstrarea, motivarea și recrutarea profesorilor.
Beneficiile elevilor	Profesorii lideri oferă elevilor un exemplu pozitiv de leadership prin modele de leadership democratic și responsabilitate colectivă în mediul comunitar.
Recrutarea profesorilor din generația Y	Profesorii din generația Y apreciază și pun în valoare oportunități pentru avansare în carieră.
Menținerea în școală a profesorilor din generația Y	Oportunitățile inadecvate pentru avansare și sentimentul de a nu fi bine pregătit contribuie la o nouă ”uzură” a profesorului.

Deci, **primul beneficiu este că leadershipul educațional încurajează profesorii să înceapă în mod activ să se angajeze și să contribuie la buna desfășurare a procesului educațional; să își asume responsabilitatea și să devină responsabil pentru ceea ce se întâmplă în școlile lor.** De exemplu, atunci când profesorii sunt în măsură să participe la procesul de luare a deciziilor, ei devin parte a acestei decizii și lucrează cu mai multă sârguință și tenacitate în procesul de implementare a ei. Astfel contribuim la responsabilizarea cadrelor didactice (R.S. Barth, 2001).

În al **doilea rând**, *profesorii lideri pot servi ca modele și mentori/coach pentru alte cadre didactice, fiind implicați într-un proces de formare continuă* (R. S. Barth, 2001; S. Ryan, 1999). Până în prezent, poate cel mai puternic impact al leadershipului este impactul asupra profesorilor înșiși. Impactul este deseori manifestat prin consolidarea abilităților de leadership și organizatorice (S. Ryan, 1999). Efecte pozitive importante au fost înregistrate și în alte domenii, cum ar fi asigurarea calității instruirii, ca urmare a expunerii la noi informații și oportunități (D. Porter, 1986; M. A. Smylie, 1994).

Al **treilea beneficiu se referă la faptul că abordarea profesorului prin prisma leadershipului educațional se realizează prin recunoașterea, aprecierea și recompensarea expertizei și dedicației profesorului, sporind astfel menținerea lui în școală și oferirea unor oportunități de avansare în carieră** (A. W. Hart, 1995). Contribuțiile profesionale ale cadrelor didactice sunt mult mai proeminente și ușor de recunoscut de către administrația școlii și colegii lor atunci când aceștia preiau rolul de lider și își manifestă plener abilitățile de lider.

Recunoașterea rezultatelor și a performanțelor profesionale ale cadrelor didactice contribuie la facilitarea avansării în carieră și la formarea unui sentiment de re-înnoire. În cele din urmă, beneficiul pentru elevi nu se rezumă doar la îmbunătățirea procesului de instruire, dar, de asemenea, include oferirea unor exemple pozitive de leadership elevilor și prezentarea unor modele de responsabilitate colectivă într-o comunitate profesională. Beneficiile de mai sus pot fi deosebit de importante în recrutarea și păstrarea așa-numiților profesori de **Generația Y**, sau profesori născuți după anul 1977. O cercetare recentă (E. Behrstock, M. Clifford, 2009) a indicat că factori cum ar fi *oportunități inadecvate de avansare și sentiment ca fiind nepregătit*, probleme care sunt soluționate de leadershipul educațional, pot conduce la uzura profesională (E. Behrstock, M. Clifford, 2009). Aceiași autori afirmă că strategiile eficiente din sectorul privat, orientate spre recrutarea reprezentanților Generației Y, pot fi aplicate cu succes și în sistemul educațional. Aceste strategii includ compensare pe bază de merit, rotație la locul de muncă în alte departamente, oportunități de avansare în carieră, precum și mentorat la început de carieră.

Subliniem că, pe lângă beneficiile menționate mai sus, leadershipul educațional oferă o deosebită ocazie de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, a celor mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora (D. Frost, 2002, 2009). Acesta oferă șanse comunității pedagogice să facă un schimb dirijat de bune practici, profesorii implicându-se în mod voluntar. De la centrarea pe copil, pentru a menține echilibrul, se propune să trecem în mod flexibil și firesc la centrarea și pe profesor, ca actant de bază al școlii, or, agentul schimbării este anume el. În condițiile în care statutul social al acestuia este foarte scăzut, când, din punct de vedere economic și cultural, cadrele didactice au fost afectate enorm, cu consecințe nefaste, considerăm acest concept deosebit de funcțional și util pentru sporirea

gradului de motivare și implicare în procesul de predare-învățare-evaluare. Cercetătorii propun practicienilor o invitație la un dialog profesional. Leadershipul educațional este o componentă esențială a procesului de auto-evaluare a școlii, reprezintă o resursă importantă pentru elaborarea și implementarea planului de dezvoltare strategică a instituției. Astfel, profesorii pot învăța să-și manifeste abilitățile de lider, să-și analizeze reflexiv propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca și suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea ar facilita instituirea unui sistem de mentorat/coach profesional eficient și creșterea performanțelor cadrelor didactice la nivel de instituție. Abordarea profesorului ca lider implică participarea acestuia în activități de dezvoltare și optimizare a procesului educațional. Astfel, **profesorul care este implicat în leadershipul educațional:**

- are inițiativa de a îmbunătăți activitatea sa practică cotidiană;
- acționează strategic cu colegii săi pentru a promova și a implementa schimbarea;
- colectează și utilizează probe în proces de colaborare cu toți cei interesați de problema pe care profesorul-lider o studiază;
- contribuie la crearea și transferarea de cunoștințe profesionale.

Principiile de bază ale leadershipului educațional promovate actualmente la nivel internațional sunt următoarele:

- Asigurarea unui parteneriat viabil între școală și agențiile externe (centre de formare continuă, instituții din învățământul universitar, reprezentanți ai sectorului asociativ);
- Oferirea unui suport reciproc în cadrul rețelelor / comunităților profesorilor-lideri;
- Consolidarea unei culturi profesionale care oferă suport și feedback leadershipului educațional;
- Oportunități pentru discuții deschise (valori, strategii, leadership);
- Instrumente pentru înregistrarea și evidența reflecțiilor și a planurilor;
- Instrumente pentru exemplificarea și ilustrarea acțiunilor;
- Abilitarea profesorilor în vederea identificării priorităților de dezvoltare personală;
- Facilitarea accesului la literatura relevantă;
- Ghidarea în domeniul strategiilor de leadership educațional;
- Ghidarea spre metodele și datele colectate care conduc spre schimbare;
- Mobilizarea leadershipului organizațional pentru oferirea de suport;
- Oferirea unui cadru profesional pentru sprijinirea profesorilor în documentarea activităților de leadership;
- Oportunități pentru crearea rețelelor în afara școlii;
- Oportunități pentru construirea de cunoștințe în baza activităților de leadership;
- Recunoașterea prin certificare (D. Frost, 2002, 2009).

Activitățile de leadership care se desfășoară conform principiilor descrise mai sus contribuie la formarea continuă a profesorului, oferindu-i soluții la variate situații cu care se confruntă și, totodată, asigură motivarea comunității școlare pentru implicare în activități similare și dezvoltarea competențelor profesionale, construirea de cunoștințe în baza acțiunii de cercetare pe care o desfășoară într-un context școlar firesc. Depășirea acestor obstacole și promovarea cu succes a profesorului-lider este posibilă doar prin implicarea și concursul tuturor factorilor interesați: cadrele didactice, administrația instituțiilor educaționale, factorii de decizie din domeniu de la nivel local, raional și național. Pentru cadrele didactice, manifestarea abilităților de lider și implicarea în activitățile de leadership constituie o soluție pentru dezvoltarea creativității, pentru întărirea motivației și pentru diversificarea strategiilor de acțiune.

În concluzie, subliniem faptul că leadershipul educațional, prin definiție și abordare, contribuie la dezvoltarea profesională a educatorului /profesorului, la formarea competențelor profesionale prin implicarea acestuia într-un proces sistematic de căutare, de identificare de soluții întru optimizarea activității practice pe care o realizează. Iar prin dezvoltarea unei culturi profesionale în care inovația, asumarea de riscuri profesionale, colaborarea, consolidarea și împărtășirea cunoștințelor sunt apreciate și prin oferirea șansei de a

face un schimb de experiență avansat, asigură formarea unei comunități de învățare durabile atât la nivel de clasă/grupă și instituție educațională, cât și la nivel de sistem educațional.

3.8. Competențele și rolurile cadrului didactic în contextul leadershipului educațional

Schimbările ce au loc în lume și în Republica Moldova constituie o provocare pentru sistemul educațional și pentru toți actorii care fac parte din acesta. Acestea sunt impuse, dar în același timp și catalizate de procesul globalizării, avansarea către societatea cunoașterii, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții. Generațiile actuale reclamă un alt tip de leadership educațional și cultură organizațională. *Șansa profesorilor este o reformă centrată pe scopuri educaționale, una care să pună accentul pe implicare, pe de o parte, pe inteligența și libertatea profesorului, pe de altă parte* (Stan L., Andrei A., p. 16).

Astfel, alături de alte subiecte importante, abordate actualmente de comunitatea academică, se numără și atragerea, pregătirea și menținerea cadrelor didactice în sistemul educațional; competența profesională a cadrului didactic: factorii și modalitățile de dezvoltare/ actualizare a acesteia, strategiile de monitorizare și evaluare; indicatorii de bază ai eficienței activității profesionale a cadrului didactic etc. A. Binet consideră, pe bună dreptate, că întregă operă educativă depinde de personalitatea învățătorului: ea valorează ceea ce valorează el. Evoluția și modernizarea curricula, a tehnologiilor și resurselor educaționale implică și dezvoltarea unor noi competențe ale educatorilor/profesorilor. Cercetarea și definirea competențelor profesionale ale educatorilor/cadrelor didactice reprezintă subiectul multelor dezbateri, asigurate de contribuția mai multor discipline, cum ar fi psihologia, managementul/leadershipul, pedagogia etc.

Filozofia, abordarea și orientarea activității cadrului didactic din perspectiva competențelor a apărut la sfârșitul anilor '60 - '70 ai secolului trecut, fiind promovată intens în SUA. Mai târziu această abordare s-a extins în Australia și Canada, iar către sfârșitul anilor '80 în Elveția, Anglia și Belgia, ca mai târziu să fie preluată de majoritatea țărilor europene. Procesul de integrare europeană, necesitatea stabilirii unui cadru comun pentru exprimarea și recunoașterea rezultatelor învățării au facilitat și au favorizat generalizarea abordării prin competențe. În prezent, competența este unul dintre conceptele-cheie ale Cadrului European al Calificărilor (EQF), document internațional care este preluat în definirea cadrelor naționale ale calificărilor.

Dacă abordăm din perspectiva competențelor domeniul de activitate a cadrelor didactice, putem menționa că acestea se constituie dintr-un cadru de interferență dintre procesul educațional și postul ocupat de educator/profesor. Conceptul de competență profesională a fost și este în continuare un subiect pentru dezbateri atât în cadrul comunității academice, cât și printre practicieni din sistemul educațional.

Literatura de specialitate ne oferă un număr impunător de definiții.

În această multitudine întâlnim cea mai simplă definiție a **competenței**: *cunoștințe și experiență într-un domeniu de activitate* (БЭС, том 1, 1991).

În majoritatea cazurilor **competența** este înțeleasă ca *calitate interogativă complexă a personalității, care condiționează posibilitatea realizării unei activități profesionale*. Această idee este exprimată în definiția lui J. Burgoyne: **competența** este *capacitatea omului de a îndeplini sarcina. Ea poate include cunoștințe, abilități, înțelegere și voință* (Burgoyne J., 1989).

Laurens Dj. Piter menționează că, **competența** *ține de starea care ne permite să acționăm conform situațiilor din viață și poate fi definită ca posesie a aptitudinilor și abilităților de a exercita o anumită funcție*. Omul este competent în măsura în care lucrul efectuat (de el) corespunde cerințelor înaintate față de rezultatele activității (profesionale) (Лауренс Дж. Питер, 1990).

D. Patrașcu consideră că, **competența** *reprezintă o exprimare a unei multitudini de factori și condiții, care determină capacitatea generală a creierului, care îi permite să răspundă adecvat și să corespundă optim la mediul intern și extern a organismului*. Ea poate fi exprimată formalizat: $C = \sum Y_k : \sum X_k$, unde X_k – multitudinea de posibile situații problemă, iar Y_k – multitudinea de răspunsuri adecvate posibile. Competența maximă, conform raportului indicat, poate fi: $C = 1$ (Патрашкы Д., 2000).

G.K. Selevko consideră că **competența** reprezintă *caracteristica personalității, în care se includ trăsături de personale, cunoștințe, priceperi, deprinderi, orientări motivaționale, care pot fi evaluate prin comportament.* (Селевко Г.К., 2006).

În viziunea cercetătorilor V. Guțu, E. Muraru, O. Dandara, „**competența** constituie *capacitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: a ști, a ști să faci și a ști să fii, presupunând o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate*“ (V. Guțu, E. Muraru, O. Dandara).

În concluzie ajungem la următoarea **definiție comprehensivă**. **Competența** *reprezintă un construct exact și rațional, un produs clar al gândirii, nu un produs al lumii reale, dar care este într-o corelație directă cu aceasta și cu nevoile ei; este rezultatul unui proces relativ lung de interiorizare a structurii realității dintr-un domeniu sau mai multe domenii; capital cultural care aparține unei singure persoane sau unui colectiv; în același timp, este un produs istoric, social și cultural, care are o autoritate epistemică în domeniu.*

De rând cu competența, în literatura de specialitate, se reliefează competența profesională.

În izvoarele pedagogice de origine europeană **competența profesională** se reprezintă ca *caracteristică integrală a calităților de personalitate și celor de afaceri ale specialistului, a experienței și nivelului de cunoștințe și a priceperilor suficiente pentru rezolvarea sarcinilor profesionale* (Badea Dan, 2010).

În opinia lui V. Guțu, E. Muraru și O. Dandara „**competența profesională** este definită ca *ansamblul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare pentru realizarea diverselor sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă*” (V. Guțu, E. Muraru, O. Dandara).

Pentru cazul educatorilor/cadrelor didactice/pedagogilor sunt evidente următoarele definiții ale competenței profesionale.

I. Jinga și E. Istrate definesc **competența profesională a cadrelor didactice** *reieșind din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare: transmit informații, creează situații de învățare și formare, elaborează strategii de predare-învățare, dirijează, controlează și evaluează procesul de implementare curriculară a politicilor educaționale, îndeplinesc rolul de consilier pentru elevi etc.* (I. Jinga și E. Istrate, p. 80).

Autorul M. Diaconu definește **competența profesională** didactică drept „*ansamblul capacităților cognitive, afective, motivaționale, care împreună cu trăsăturile de personalitate îi oferă profesorului calitățile necesare desfășurării unei activități didactice ce îndeplinește obiectivele propuse și are rezultate foarte bune*“ (M. Diaconu).

În opinia lui D. Patrașcu și O. Zgurean, studiind formarea pedagogică a cadrelor didactice universitare debutante, consideră că **competența pedagogică** este *posedarea de către profesor a cunoștințelor, a competențelor și abilităților profesionale și a caracteristicilor lor normative care sunt necesare pentru realizarea activității pedagogice; este posedarea unor calități psihologice care permit realizarea activității pedagogice, activitate profesională adevărată, desfășurată în conformitate cu standardele și normele înaintate* (D. Patrașcu, O. Zgurean). Competența pedagogică include componente cognitive, operațional-tehnologice, motivaționale, etice, sociale și comportamentale; rezultatele studiilor profesionale, sistemul de orientări valorice etc. Structural modelul competențelor cadrului didactic poate fi prezentat după cum urmează:

Competența profesională generală: studiile de bază, formarea profesională continuă, grade și titluri științifice, titluri distinctive și decorații, vechimea în muncă, participarea în concursuri.

Competența în sfera instruirii: specificul experienței, indicatori de eficacitate și eficiență, utilizarea tehnologiilor de instruire, activitatea inovațională, abordarea individuală, colaborarea pedagogică.

Competența în sfera educației și dezvoltării personalității elevilor/studenților: specificul experienței, posedarea metodologiei educației și dezvoltării educabililor, activitatea extrașcolară, activitatea inovațională, colaborarea pedagogică.

Competența în sfera științifico-metodologică și instructiv-metodică: rezultatele științifice și elaborările metodice, participarea în activitatea comunității științifico-metodice, implementarea rezultatelor obținute.

Potențialul managerial și de leadership: calitățile de lider și activismul social, studii în domeniul managerial/leadership, experiență managerială.

Potențialul pedagogic individual: portretul psihologic, particularitățile individuale, pasiunile și creativitatea.

Credoul pedagogic personal: scopurile, valorile, sensurile și prioritățile activității pedagogice personale.

Conștientizarea eșecurilor profesionale: analiza erorilor și eșecurilor, formularea perspectivelor de autodezvoltare și perfecționare profesională.

În altă abordare a competențelor D. Patrașcu consideră că dascălul trebuie să dispună de următoarele competențe: *competență valorică a profesorului, prin ceea ce comunică și cum se comportă; competență disciplinară, academică; competență didactică, psihopedagogică; competență psihorelațională; capacitatea de a lucra în echipă și a lega parteneriate; cunoașterea și integrarea noilor tehnologii de informare în practica didactică; competență autoreflexivă, critică în raport cu propria activitate educativă.*

Referitor la **profilul de competență al cadrului didactic**, acesta poate fi definit ca domeniu de convergență dintre statut/rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității, considerată sincron în raport cu statutul și rolul socio-profesional deținut, raport analizat din perspectiva eficienței socio-profesionale (R. Niculescu, 1996).

Nicolae Mitrofan (1988) susține că, pentru realizarea cu succes a misiunii sale, un **cadru didactic** trebuie să posedă *competență științifică, competență psihopedagogică și competență psihosocială*. Cele trei tipuri nu acționează izolat, ci sânt integrate în structura personalității profesorului. Formarea acestor competențe conferă o mare flexibilitate cadrului didactic, favorizând o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unei situații educative.

O definiție exhaustivă a **competenței profesionale a cadrelor didactice**, care ține cont de cerințele și principiile pedagogice, structura de personalitate a profesorului, rigorile de rol a fost propusă de Ioan Jinga: *un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia* (I. Jinga și E. Istrate).

Ioan Jinga evidențiază și analizează trei tipuri fundamentale de competențe (Tabelul 17), care compun competența profesională a cadrelor didactice.

Tabelul 17. Competențele cadrului didactic (după Ioan Jinga)

Competențe	Conținutul competențelor
Competența de specialitate	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea materiei;
	<ul style="list-style-type: none"> • capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
	<ul style="list-style-type: none"> • capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente).
Competența psihopedagogică	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
	<ul style="list-style-type: none"> • capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
	<ul style="list-style-type: none"> • capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);

	<ul style="list-style-type: none"> capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
	<ul style="list-style-type: none"> capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.
Competența socială și managerială	<ul style="list-style-type: none"> Capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup;
	<ul style="list-style-type: none"> capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
	<ul style="list-style-type: none"> capacitatea de a-și asuma răspunderea;
	<ul style="list-style-type: none"> capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Competența științifică, competența psihopedagogică, dar și cea psihosocială a cadrului didactic sunt interdependente și definitorii în asigurarea unui proces instructiv-educativ de succes. Pentru formarea și dezvoltarea competențelor cadrului didactic îi este necesară atât activitatea teoretică, de informare, dar mai ales activitatea practică, desfășurată într-un context profesional. Subliniem faptul că, în opinia mai multor cercetători, de la modelul profesorului *specialist într-un domeniu curând depășit de evoluțiile științifice* se trece la modelul *profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent* (Dumitru I. (coord.), 2008).

De asemenea, se cercetează indicatorii de bază ai eficienței activității didactice. Cu certitudine, un proces educațional de calitate poate fi asigurat prin respectarea de către profesor, în primul rând, a principiilor pedagogice și didactice, care reprezintă imperativele categorice cu valoare de axiomă în proiectarea activităților didactice/educative. Eficiența acestora, determinantă în momentul conceperii oricărei activități didactice/educative, realizabilă la nivelul procesului educațional, depinde de respectarea următoarei **"triade axiomatică"**, definite **din perspectiva celor trei "C"**:

- 1) *Principiul cunoașterii pedagogice;*
- 2) *Principiul comunicării pedagogice;*
- 3) *Principiul creativității pedagogice* (S. Cristea, 2000).

Raportarea demersului didactic la acestea și, totodată, împuternicirea și stimularea cadrului didactic să devină lider al propriei activități, cu demnitate și responsabilitate, cu inițiativă și deschidere pentru schimbare, cu putere de decizie în comunitatea și societatea din care face parte, contribuie la buna desfășurare a activității didactice. Termenul de „*profesionist*” este unul vehiculat în societatea noastră și denotă ocupațiile cadrului didactic caracterizate de anumite atribute. În acest ansamblu se regăsesc un set de cunoștințe specializate și un cod etic care se referă la atitudinea față de toți actorii educaționali, în special, atitudinea față de elevi/studenți. Profioniștii autentici, pe lângă cunoștințele teoretice pe care le posedă, sunt suficient de competenți pentru a se confrunța și a face față profesionist situațiilor unice, problematice, care nu se pretează la formule prestabilite, studiate sau preluate de la colegi. Dimensiunea etică a activității didactice se deosebește de cea caracteristică altor domenii de activitate, profesorul fiind cel care îndeplinește o activitate publică, respectând și promovând standardele etice esențiale și valorile actuale.

În urma cercetării modelelor activității și competențelor managerilor educaționali din diferite sisteme educaționale am elaborat o matrice comparativă a modelelor competențelor managerilor școlari din diferite țări (Tabelul 18).

Tabelul 18. Matricea modelelor competențelor managerilor școlari din diferite țări

Autori / țară	Domeniul activității/ domeniile de competențe	Elementele activității/competențe
Asociația Americană a Managerilor	1. Activitatea de definire a obiectivelor și managementului 2. Relații de subordonare 3. Managementul resurselor umane 4) Leadership	
Brutush Petroleum	1) Orientarea spre rezultat	Insistență, aptitudini organizatorice, orientare spre scopuri, calități comunicative

	<p>2) Orientarea spre oameni</p> <p>3) Abilitatea de a gândi</p> <p>4) Flexibilitate situativă</p>	<p>Cunoașterea celor din jur, capacitatea de a lucra în echipă, spirit de convingere</p> <p>Capacitatea de a analiza, gândire strategică, cugetare comercială</p> <p>Orientare adaptivă</p>
Banca Națională Vestminster		<p>Studierea informației</p> <p>Formarea competențelor</p> <p>Flexibilitatea competenței</p> <p>Studierea oamenilor</p> <p>Interacțiune managerială</p> <p>Orientare spre dezvoltare</p> <p>Influență</p> <p>Încredere în sine</p> <p>Abilitatea de a transmite informația Orientare proiectivă</p> <p>Orientarea spre rezultat</p>
D. J. Jirasinghe, G. Lyons	<p>1) Planificarea și administrarea activității</p> <p>2) Interacțiune cu oamenii</p> <p>3) Managementul mediului politic</p> <p>4) Cunoștințe profesionale și tehnice</p> <p>5) Capacități personale</p>	<p>Abilitatea de analiză, planificare, leadership</p> <p>Sensibilitate, abilitate de motivare-mobilizare și evaluare</p> <p>Capacități politice, abilitate de convingere și negociere</p> <p>Cunoștințe profesionale</p> <p>Cunoștințe tehnice</p> <p>Obligativitate și ținere la valori morale</p> <p>Capacitatea de autocunoaștere și autorealizare</p> <p>Abilitate de a cugeta și trage concluzii</p> <p>Abilitatea de a face impresie bună</p> <p>Abilitatea de comunicare</p>
Standardul Englez al Directorului Școlii	<p>1) Scopurile de bază ale directorului de școală</p> <p>2) Direcțiile de bază ale activității și obiectivele directorului</p> <p>3) Cunoștințele necesare și înțelegerea lor</p> <p>4) Abilități și capacități</p>	<p>23 de obiective a conducătorului sunt unite în 5 blocuri, numite direcții de activitate ale directorului de școală:</p> <p>1) Managementul strategic și dezvoltarea școlii</p> <p>2) Procesul educațional</p> <p>3) Oamenii și relațiile reciproce</p> <p>4) dezvoltarea și extinderea oamenilor și resurselor</p> <p>5) responsabilitate.</p>
Olandei, Biroul Internațional Cercetare Internă	Comportamentul managerului instituției de învățământ	<p>Spirit întreprinzător</p> <p>Leadreship educațional</p> <p>Capacitatea de a se adapta rapid Capacități organizatorice</p> <p>Abilități de a evalua/aprecia Capacitatea de a lua decizii, Leadershipul grupurilor</p> <p>Leadreshipul de tip individual</p> <p>Energie</p> <p>Abilitate de a rezista la stres Capacitatea de a sesiza adecvat realitatea</p> <p>Spiritul de umor</p> <p>Capacitatea de a rezolva probleme Abilitatea de a găsi ieșiri din situații de conflict</p> <p>Comunicarea orală și prezentarea</p>
Sistemul de învățământ din România, directori/directori adjuncți unități de învățământ	<p>Competențe de comunicare și relaționare</p> <p>Competențe psihosociale competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale</p> <p>Competențe de conducere și coordonare</p> <p>Competențe de evaluare</p> <p>Competențe de gestionare și administrare a resurselor</p> <p>Competențe care vizează dezvoltarea instituțională</p>	<p>Domenii de aplicare:</p> <p>Climatul de muncă</p> <p>Consultanță și audiență</p> <p>Relația cu comunitatea și instituțiile partenere</p> <p>Comunicarea cu elevii</p> <p>Deontologia profesională</p> <p>Sistemul informațional computerizat</p> <p>Procesul educațional</p> <p>Managementul ședințelor</p> <p>Procesul educațional</p> <p>Formarea inițială și continuă a personalului</p> <p>Resurse financiare și materiale</p>

	Competențe care vizează self-management	Resurse umane Cadrul instituțional Proiecte, programele și parteneriatele Cariera managerială
Republica Moldova : Standardele de funcție ale directorului unității de învățământ, V.Gh. Cojocaru	Promovarea succesul tuturor elevilor prin	Asigurarea, dezvoltarea, implementarea și ghidarea strategiei de funcționare a școlii Asigurând calitatea educației pentru fiecare elev, prin crearea condițiilor optime pentru cea mai completă /utilă dezvoltare. Crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea culturii organizaționale și a programului de studiu, care duc la creșterea competenței profesionale a cadrelor didactice și optimizarea învățării Aplicarea unei culturi manageriale democratice, axată preponderent pe relații umane și folosirea eficientă a resurselor, în vederea creării unui climat deschis și autentic cât mai efectiv pentru educație / dezvoltare Colaborare cu familia, comunitatea și satisface diverse necesități și interese ale lor, participă efectiv la dezvoltarea unei puternice comunități locale pe bază de parteneriat benefic Activitatea sa integră, corectă și etică Înțelegerea și influențarea sferei sociale, politice, economice, juridice și culturale
Standardele de formare a managerilor în educație V.Gh. Cojocaru	Domenii: 1) Conducerea strategică 2) Conducerea instrucțională/management de curriculum 3) Conducerea organizațională 4) Conducerea publică și relațiile cu comunitatea	

Realizarea activităților educaționale de calitate, în condițiile evoluției învățământului actual, depinde de un șir de factori, printre care se numără și capacitatea profesorului de a fi lider prin comportamentul profesional de care dă dovadă - un comportament de cercetare, de identificare de soluții pentru depășirea situațiilor de criză. În activitatea sa curentă cadrul didactic îndeplinește mai multe funcții, care, fiind exercitate cu măiestrie, asigură un proces educațional de calitate. Printre cele mai importante se numără următoarele:

a) *Funcția de organizator al învățării*: profesorul aplică principiile didactice, teoriile instruirii, dar și implicațiile psihologice ale activității de predare-învățare-evaluare.

b) *Funcția de educator*, care se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor. Exercițând această funcție, profesorul creează o atmosferă generală de securitate și încredere în clasă, încurajează succesele elevilor și contribuie la dezvoltarea simpatiei reciproce între elev/student și profesor. De asemenea, alături de valorile cognitive, profesorul transmite valori morale și îi asistă pe elevi la însușirea acestora.

c) *Funcția de partener* al educației se referă la raporturile profesorului cu alți factori educativi, în special cu părinții, și la concepția precum că profesorii și elevii formează o comunitate școlară/universitară.

d) O altă *funcție* importantă este cea de *membru al corpului profesoral*, care este realizată în școală și reiese din interdependența profesorului cu colegii, directorii/conducătorii etc. Astăzi școala/universitatea pune o mulțime de probleme și vine cu provocări care fac imposibilă izolarea și *independența* profesorului.

Este evident faptul că noile exigențe la care trebuie să răspundă sistemul educațional, inclusiv reformele – atât naționale, cât și internaționale – antrenează o evoluție a rolului cadrelor didactice. Profesorul

este cel care deține o multitudine de roluri; roluri dictate de specificul domeniului și care pun accentul pe o anumită latură a activității sale, circumscriind, în fond, locul său în procesul de învățământ. Rolul de profesor presupune implicarea într-o multitudine de grup(uri) de referință, care impun profesorului cerințe diferențiate: el reprezintă autoritatea publică, statul, el este transmițător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor/studentilor, partener al părinților, membru al colectivului profesoral, coleg etc. Sociologul A. Neculau (1998) evidențiază rolurile profesorului reieșind din funcțiile pe care acesta le primește și le asumă, conform statutului profesional stabilit (de cadru didactic) și reglat din punct de vedere normativ: organizator al procesului de învățământ, partener al educației, membru al consiliului profesoral etc. D. Potolea (1989), pornind de la funcțiile asumate și îndeplinite de către cadrul didactic, găsește următoarele roluri principale: de organizare și conducere a clasei ca grup social; de consiliere și orientare școlară și profesională; de îndrumare a activității extrașcolare, perfecționare profesională și cercetare pedagogică. A. E. Woolfolk (1990), în una din lucrările sale, menționează ca roluri ale profesorilor următoarele: expert al actului de predare – învățare; agent motivator pentru întreținerea interesului elevilor pentru învățare; lider în conducerea grupului de elevi; consilier îndrumător și sfătuitor; manager în supravegherea, dirijarea, organizarea și luarea de decizii pentru menținerea ordinii în clasă.

R. Bezede conturează ipostazele dominante din care reiese următoarele **roluri manageriale ale cadrului didactic**:

- *planifică* activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei;
- *organizează* activitățile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare;
- *comunică* informațiile științifice, stabilește canale de comunicare și repertorii comune,
- *conduce* activitatea desfășurată în clasă/grupă, direcționând procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională;
- *coordonează* activitățile instructiv-educative ale clasei/grupeii, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevilor/studentilor și cele comune ale clasei/grupeii;
- *îndrumă* elevii pe drumul cunoașterii, prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să ghideze comportamentele și reacțiile elevilor;
- *motivează* activitatea elevilor/studentilor prin feedback pozitiv, utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive, încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei;
- *consiliază* elevii/studentii în activitățile școlare și extrașcolare, contribuind la orientarea școlară și profesională;
- *controlează* elevii/studentii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor și a nivelurilor de performanță;
- *evaluatează* măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale, judecățile emise constituind baza pentru caracterizarea elevilor/studentilor.

În opinia lui R. Bezede, rolul profesorului în conducerea pedagogică a activității elevilor/studentilor se manifestă pe toate planurile implicate de acțiunea educativă. Analiza logică a structurii acestei acțiuni ea permis să determine și **alte componente ale comportamentului pedagogic al educatorului în relațiile cu clasa/grupa, inclusiv**: profesorul *observă* acțiunile și conduita elevilor/studentilor din clasă/grupă în timpul lecțiilor și în activitățile extrașcolare; *facilitează* dezvoltarea competențelor elevilor/studentilor; *cooperează* cu elevii/studentii din clasă/grupă în realizarea sarcinilor ce revin grupului, în atingerea scopurilor propuse, în desfășurarea activităților instructiv-educative, în fixarea unor reguli de conduită, în elaborarea deciziilor; *stimulează* activitatea elevilor/studentilor prin aprecieri, îndemnuri, prin încurajarea eforturilor pe care ei le fac; *sprijină* elevii/studentii în activitatea lor; *coordonează* relațiile interumane din clasă/grupă și activitatea grupurilor de muncă existente în cadrul ei, întărind solidaritatea grupului; *orientează* acțiunile organizate de

clasă/grupă, urmărind formarea idealului de viață al elevilor/studentilor, deschizându-le liniile de perspectivă etc.

Astfel, după R. Bezede, **cadru didactic este:**

- *expert al actului de predare – învățare*: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ;

- *agent-motivator*: declanșează și întreține interesul elevilor/studentilor, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare;

- *lider*: conduce un grup de elevi/studenti, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici, este un prieten și confident, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate etc.;

- *consilier*: este un observator sensibil al comportamentului elevilor/studentilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora;

- *model*: prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile și comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi/studenti.

În opinia lui D. Patrașcu și T. Rotaru, profesorul manager exercitându-și funcția, îndeplinește următoarele roluri interdependente: *profesor-elaborator de politici educaționale, profesor-factor de decizie, profesor-controlor, profesor-evaluator, profesor-planificator, profesor-organizator, profesor-mobilizator, profesor-participant, profesor-resursă, profesor-supraveghetor/tutore/coach/educator/reglator/coordonator, profesor-negociator, profesor-cercetător, profesor-comunicator, profesor-lider* ș.a. educație (Patrașcu D., Rotaru T.).

Imaginea *profesorului* a fost abordată de-a lungul timpului în diverse izvoare de către filozofi, pedagogi și oameni de știință. În același timp, chipul dascălului a existat dintotdeauna în mentalitatea oamenilor, însă, o dată cu trecerea de la o epocă la alta, s-a transformat și a căpătat diferite forme. În trecut profesorul era cel care se impunea în fața elevilor prin atitudine superioară și prestanță, prin bagajul de cunoștințe, care era cu mult mai avansat decât al celorlalți; fiind una dintre cele mai respectate persoane din comunitate / societate. Contrar dogmelor, astăzi profesorii tind să se apropie de elevi/studenti și să le câștige respectul, un respect ce este clădit pe apreciere, pe expertiză în domeniu, pe putere personală și mai puțin pe frică și supunere. Rolul cadrului didactic este de a dezvolta personalități, și nu *elevi/studenti-roboti obedienți*, de a promova dezvoltarea intelectuală. Analizând cele expuse, dar și definițiile liderului, observăm o asemănare importantă dintre particularitățile definitorii ale unui lider și ale unui profesor. Liderii sunt cei care au o nesecată energie fizică și emoțională, orientată spre atingerea unor scopuri clar definite, posedă o măiestrie specială în identificarea și aplicarea metodelor de atingere a scopurilor. *Liderii inspiră încredere, sunt loiali și deseori destul de afectuoși față de cei pe care îi conduc. În același timp, sunt persuasivi în promovarea și implementarea ideilor pe care le au.*

Pentru profesorul din școala/universitatea de astăzi și pentru cel din școala/universitatea de mâine, leadershipul este și va fi o provocare, un imperativ tot mai mare. Profesorul trebuie implicat plener în ceea ce se cheamă a fi *managementul schimbării, promovarea inovațiilor, lansarea viziunii, formarea comunității de învățare, luarea deciziilor* etc. Schimbarea face parte din viața noastră – se schimbă elevii/studentii, se schimbă programele, se schimbă abordările etc. – în aceste circumstanțe, fără calități și abilități de lider e dificil să-i faci față. *Despre om se cunoaște cu certitudine doar faptul că acesta se schimbă. Schimbarea este una din calitățile omului care cu adevărat poate fi prevăzută. Cad sistemele care țin cont de lucruri așa cum sunt la momentul respectiv, fără a lua în calcul creșterea și dezvoltarea acestora.* Un profesor-lider trebuie să încurajeze schimbarea, nu doar să o tolereze și să o accepte, dar cu adevărat să stimuleze și încurajeze.

Leadershipul educațional / *teacher leadership*, promovat în ultimele decenii de către cercetătorii occidentali și analizat multiaspectual și de D. Patrașcu, V. Goraș-Postică și Rima Bezede, abordează profesorul-lider, care posedă competențele menționate mai sus, care inspiră entuziasm și optimism atât în rândul discipolilor, cât și al colegilor-profesori. Profesorul lider își asumă conducerea procesului și a relațiilor, participă activ în dezvoltarea sa profesională, dar și a cadrelor didactice din instituție, se implică în

procesul de luare și implementare a deciziilor, fiind conștient de rolul său important în promovarea schimbării și asigurarea calității procesului.

Orice profesor activ, axat pe schimbarea pozitivă a lucrurilor în educație la toate nivelele, poate fi lider. Acest concept este un răspuns la provocările lumii contemporane, care solicită cadre didactice proactive, agenți ai schimbării și promotori ai calității în educație (Patrașcu D., Rotaru T.; Bezede R., Goraș-Postică V.).

Actualmente, pentru o prestație de succes, profesorul trebuie să fie un vizionar, să posede capacități de gândire strategică și să nu se limiteze doar la conducere și planificare operațională a activității pe care o desfășoară.

Profesorul solicitat astăzi este acel profesor care deține competențe *profesionale* și *metodologice* ce includ o cultură tehnică specifică meseriei și competențe *sociale* și *personale* care-i permit să lucreze și să coopereze totodată cu un public (grup de elevi/studenti) și să colaboreze /coopereze cu ceilalți profesori. Capacitatea de a organiza (munca în echipă, comunicarea asertivă, colaborarea, diversitatea sarcinilor, delegarea sarcinilor) și componenta etică completează acest tablou. De asemenea, pentru un profesor este important să aibă capacitatea de a întreține raporturi constructive cu eşaloanele ierarhic superioare și să dezvolte bune relații cu *beneficiarii* – copiii/elevi/studenti, părinți, comunitate. Cota profesorilor este adesea fixată de priceperea acestora de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care se bucură clasa de elevi / grupa de studenți [Cucos C. (coord.), 1998].

Activitatea de conducere este o modalitate de optimizare a activității umane, conducerea presupune alegerea unor acțiuni, determinarea structurilor organizatorice și a responsabilităților agenților acțiunii, formularea sarcinilor și atribuțiilor lor, controlul realizării sarcinilor și evaluarea rezultatelor. Arta conducerii este inseparabil legată de organizare și are ca moment hotărâtor decizia. Profesorul poate lua decizii cu privire la tot ceea ce se întâmplă în procesul instructiv-educativ, își exercită puterea asupra principalelor fenomene ce au loc în grup, supraveghează și îndrumă întreaga activitate a clasei. Sarcina fundamentală a profesorului este de a conduce învățarea elevilor. Profesorul ia decizii pe tot parcursul activității sale didactice: înainte, în timpul și ulterior predării.

Din orice perspectivă am aborda activitatea cadrului didactic, rolul profesorului la clasă/grupă și în școală rămâne a fi deosebit de important. În ce măsură îi reușește profesorului exercitarea cu succes a acestui rol, depinde de personalitatea lui și de complexitatea situațiilor educative cu care se confruntă și pe care le soluționează în fiecare zi.

Reiterăm afirmația că profesorul școlar este lider prin definiție și prin numirea în funcție (diriginte al clasei de elevi). Astfel, cadrul didactic îi revine sarcina și responsabilitatea de a se integra în colectivul de elevi pe care urmează să-l coordoneze. Într-un colectiv format, profesorul-lider devine membru al acestuia, dar cu statut special. Profesorul-lider știe cum să zidească o comunicare interpersonală la nivel înalt cu părinții, relații durabile și frumoase cu elevii, ca astfel părintele, elevul și profesorul să lucreze împreună la creșterea educației, moralității și spiritualității copilului-elev.

Pornind de la calitățile liderului studiate de W.G. Bennis și considerate de acesta cele mai importante, Rima Bezede a identificat tangențe importante cu abordarea profesorului în calitate de lider (Tabelul 19).

Tabelul 19. Calitățile profesorului lider

Calitatea	Manifestări în diverse domenii	Manifestări în domeniul educației
Integritate	În activitatea sa curentă, indiferent de situație și circumstanțe, <i>liderul</i> acționează și se conduce după un set de valori interioare personale și profesionale. El este un model pentru ceilalți membri ai organizației și imprimă valorile sale în cultura organizațională.	În activitatea sa profesională, indiferent de situație și circumstanțe, <i>cadrul didactic</i> acționează și se conduce după un set de valori interioare personale și profesionale. El este un model pentru ceilalți membri ai instituției și comunității, imprimând valorile sale în cultura organizațională a școlii.
Dedicare	<i>Liderul</i> alocă timpul și energia necesare realizării unei activități și se implică oricât e	<i>Cadrul didactic</i> alocă timpul și energia necesare realizării activității profesionale și se implică

	nevoie pentru a asigura calitatea muncii și contribuind la atingerea obiectivelor stabilite.	plener pentru a asigura calitatea procesului educațional și contribuind la atingerea obiectivelor stabilite.
Mărinimie	<i>Liderul</i> îi creditează pe ceilalți cu succes, împărtășește succesele și, în același timp, acceptă responsabilități personale pentru eșecuri.	<i>Cadrul didactic</i> creditează elevii și colegii-profesori cu succes, împărtășește succesele și, în același timp, acceptă responsabilități personale pentru eșecuri.
Modestie	<i>Liderul</i> este opusul tipului arogant și narcisist. El consideră că toți oamenii au valoare și că poziția lui nu îl plasează în rândul unor persoane superioare.	<i>Cadrul didactic</i> este opusul tipului arogant și narcisist. El consideră că toți oamenii au valoare și că poziția lui profesională nu îl plasează în rândul unor persoane mai superioare.
Deschidere	<i>Liderul</i> este capabil să asculte idei care nu se încadrează într-un model larg acceptat și, de asemenea, ascultă ce spun oamenii din subordine, uneori considerând că angajații pot avea idei mai bune ca ale lor.	<i>Cadrul didactic</i> este deschis pentru a accepta idei noi, ascultă ce spun elevii, părinții și alți actori interesați, ținând cont de acestea, considerându-le valoroase.
Creativitate	<i>Liderul</i> gândește diferit, în afara cutiei (engl. <i>out of the box</i>) și vede lucruri pe care alții nu le sesizează.	<i>Cadrul didactic</i> gândește diferit, în afara cutiei (engl. <i>out of the box</i>) și vede lucruri pe care alții nu le sesizează.

A încerca schimbarea comportamentului și atitudinilor unei persoane spre o direcție dorită este ceea ce definește procesul influențării și este o caracteristică importantă a unui lider. Însă, pentru a influența pe cineva, ai nevoie de putere. Astfel, influențarea este utilizarea puterii, iar puterea, resursa pe care te bazezi atunci când influențezi pe cineva (C. Handy, 1993).

Pentru a-și putea exercita atribuțiile de conducere, profesorul este investit cu putere și autoritate. Autoritatea și puterea sunt două concepte care au primit foarte multe conotații. **Autoritatea** este descrisă de J. M. Bochenski ca o relație cu trei termeni care se instituie între un purtător, un subiect și un domeniu (M. Bochenski, p. 22). **Purtătorul** este cel care deține autoritatea, **subiectul** este omul pentru care purtătorul are autoritatea menționată, iar **domeniul** constituie pur și simplu aria de probleme în interiorul căreia purtătorul deține autoritate în raport cu subiectul. Referindu-se la autoritate, H. Arendt menționa: ...întrucât autoritatea cere întotdeauna supunere, ea este, de obicei, confundată cu o anumită formă de putere sau de violență. Însă autoritatea exclude folosirea mijloacelor exterioare de constrângere; acolo unde se folosește forța, autoritatea propriu-zisă a eșuat. Pe de altă parte, autoritatea este incompatibilă cu persuasiunea, care presupune egalitate și operează printr-un proces de argumentare. Acolo unde se folosesc argumente, autoritatea este lăsată deoparte. Împotriva ordinii egalitare a persuasiunii stă ordinea autoritară, care este întotdeauna ierarhică. Dacă trebuie cu adevărat definită autoritatea, atunci ea trebuie să se opună atât constrângerii prin forță, cât și persuasiunii prin argumente. Conform afirmațiilor lui J. M. Bochenski, trăim în epoca autorității și aceasta este supusă de multe ori contestării. Modelul oferit de H. Arendt plasează autoritatea între putere și persuasiune, stabilind în mod tacit o relație de un anumit tip între purtătorul autorității și subiect (Arendt H., 1997). În învățământul contemporan, atât la nivel național, cât și internațional, se încearcă implementarea unei reforme reale, în care profesorul trebuie să posede știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități conform cu finalitățile vizate de societate și acceptate de individul supus procesului educațional. Pentru a evidenția rolul profesorului în procesul educațional, trebuie făcută distincția dintre profesor ca sursă de autoritate sau sursă de putere. Puterea și autoritatea sunt două concepte-cheie în abordarea controlului pe care profesorul trebuie să-l exercite în clasă/grupă, termeni propuși de L. Cohen și L. Manion. **Profesorul lider este cel care posedă autoritate epistemică. Sursele puterii** din care **profesorul** poate deriva metode de influențare sunt diverse. Astfel, printre cele mai cunoscute se numără:

1. **Puterea fizică sau puterea forței fizice.** Profesorul care se bazează pe această sursă de putere pentru a influența comportamentul elevilor/studentii încurajează obediența și ascultarea necondiționată și inhibă dezvoltarea personalității elevilor/studentilor.

2. *Puterea resursei sau a recompenselor.* Profesorul este cel care dă note sau calificative, cel care poate recompensa acțiunile elevilor/studentelor.

3. *Puterea poziției.* Este dată de rolul pe care îl are profesorul în ierarhia școlii/universității. Postura de profesor în cadrul școlii/universității este ierarhic superioară celei de elev / grupului de studenți și conferă dreptul de a utiliza anumite resurse și constrângeri.

4. *Puterea expertului.* În cazul profesorului este vorba atât de expertiza în domeniul său de predare, cât și de expertiza psihopedagogică în lucrul cu elevii. Spre deosebire de puterea poziției, care e dată de școală/universitate, puterea expertului este obținută doar când expertiza este recunoscută de elevi/studenți și ceilalți profesori-colegi.

5. *Puterea personală.* De multe ori exprimată prin *charismă*, derivă din personalitatea profesorului. Poate fi accentuată de puterea poziției sau cea a expertului, dar, la fel ca aceasta din urmă, puterea personală apare din recunoașterea de către ceilalți a unor trăsături de personalitate și calități personale (Baciu S., 2007).

Sursele de putere oferă profesorului posibilitatea să utilizeze diferite metode de influențare la clasă/grupă: reguli și proceduri, convingerea, puterea personală. Dacă oamenii nu cred în puterea acestuia, atunci el nu mai are putere. S. R. Covey consideră ca a fi **onorabil înseamnă a deține putere** (Covey S. R., 2001) și de aceea ne propune **zece principii prin care poate crește onoarea și puterea unui lider: puterea de convingere, răbdarea, blândețea, disponibilitatea de a învăța, toleranța, bunătatea, sinceritatea, confruntarea înțelegătoare, consecvența, integritatea.**

Profesorul lider apelează de cele mai multe ori la expertiză și puterea personală, or acestea servesc cel mai bine dezvoltării unei personalități integre și asigură autoritatea profesorului. Influențarea elevului de către profesor se face direct, prin atitudine, mesaj verbal, gestică, mimică, stare afectivă, exemplu personal, adică prin prezența sa activă. Eficiența influențării depinde de o serie de factori, inclusiv de congruența dintre registrul profesorului și cel al elevilor/studentilor în comunicare, realizarea feed-back-ului, tonul afectiv al relației profesor-elev/student.

Profesorul-lider *inspiră, motivează intrinsec elevii/studenții, le menține interesul pentru ceea ce fac și pentru valorile pe care le promovează, recompensează asumarea responsabilității și inițiativa.* Prin toate strategiile didactice pe care le aplică promovează învățarea cu sens și pregătirea pentru viață/profesie și descurajează obediența nejustificată și pasivitatea.

Analizând rolurile profesorului lider, permite conturarea unui profil distinctiv, care se referă, în special, la activitatea de leadership al profesorului. Cercetătorii M Katzenmeyer and G. Moller (2001) evidențiază **3 fațete ale leadershipului educațional:**

- *Leadershipul exercitat în rândul elevilor/studentilor sau / și al profesorilor:* facilitator, antrenor, mentor, formator, specialist în elaborarea și dezvoltarea curriculumului, conceptor și promotor al noi abordări, lider al grupurilor de studiu;

- *Leadershipul în realizarea sarcinilor operaționale:* asigurarea unei ordini interioare în cadrul școlii/universității, promovarea și realizarea scopurilor școlii/universității, exercitarea rolurilor ca șef de department/catedră, cercetător, membru al echipelor de inițiativă;

- *Leadershipul în luarea deciziilor sau în relații de parteneriat:* membru al echipei de optimizare/îmbunătățire a școlii/universității, membru al comisiilor, inițiator de parteneriate cu mediul de afaceri, cu instituțiile educaționale de diferite nivele, cu administrația publică locală/întreprinderi/bussenis, cu asociațiile de părinți.

N. Gehrke (1991) identifică funcții ale profesorilor lideri care se suprapun cu cele descrise mai sus, subliniind **specificul misiunii profesorului lider:**

- *îmbunătățirea continuă a predării la clasă/universitate;*
- *organizarea și realizarea analizei activității practice;*
- *transmiterea și promovarea cunoștințelor referitoare la elaborarea curriculumului;*
- *participarea la luarea deciziilor în cadrul școlii;*
- *acordarea de servicii de formare continuă colegilor;*
- *participarea la evaluarea performanțelor cadrelor didactice.*

A. Harris (2002) sugerează că există **patru dimensiuni** distincte și discrete **ale rolului de profesor-lider**. Prima dimensiune se referă la *modul în care profesorii traduc principiile de funcționare optimă a școlii/universității în activitatea curentă la clasă/grupă*. Acest rol de **intermediere** (1) rămâne o responsabilitate centrală pentru profesorul lider. Astfel, se asigură legături durabile în cadrul școlii/universității, iar oportunitățile de dezvoltare semnificativă în rândul cadrelor didactice sunt maximizate.

O a doua dimensiune a rolului de profesor-lider se concentrează asupra conducerii **participative** (2) în cazul în care toți profesorii simt că fac parte din schimbare sau din dezvoltare și au un simț al proprietății / se consideră parte componentă al acestui proces. Profesorii-lideri pot asista individual și alte cadre didactice în procesul de dezvoltare profesională, consolidând și promovând astfel cooperarea și colaborare profesională (J. Blase, G. Anderson, 1995). Ei lucrează cu colegii pentru a cataliza eforturile de îmbunătățire a școlii/universității și își ghidează colegii spre scopul general al instituției.

O a treia dimensiune a cadrelor didactice în îmbunătățirea funcționării școlii este rolul de **mediator** (3). Profesorii lideri unt surse importante de expertiză și informații. Ei sunt capabili să abordeze critic resursele existente și expertiza, iar dacă este necesar, să caute asistență externă.

În cele din urmă, a patra dimensiune a rolului de profesor-lider și, posibil, cea mai importantă este **consolidarea relațiilor interpersonale** (4) apropiate cu profesorii-colegi, în cadrul căreia are loc învățarea reciprocă.

Alți autori au identificat și **alte dimensiuni ale rolului de profesor-lider**, cum ar fi *realizarea cercetării-acțiune, inițierea observării mutuale la clasă/grupă* (J. W. Little), *contribuția la crearea unei culturi de colaborare în școală/universitate* (A. Lieberman ș. a , 2000). Dintre toate aceste fațete, rolul de *mentor, de motivare și dezvoltare profesională continuă* a colegilor sunt considerate cruciale, la fel ca și dezvoltarea relațiilor de colaborare cu colegii, care permit promovarea/diseminarea inovațiilor și realizarea impactului la nivel de catedră, școală/universitate, rețea profesională. Din perspectiva leadershipului educațional, luând în considerație cercetările efectuate în SUA, Australia, Canada, Marea Britanie, România, Republica Moldova etc., putem concluziona că cele mai importante roluri abordate de un profesor-lider sunt cele listate în Tabelul 20.

Tabelul 20. Rolurile profesorului-lider

Roluri interpersonale	Mentor /coach
	Lider școlar
	Profesor-resursă pentru ceilalți colegi
	Consilier
	Facilitator
	Mobilizator
	Controlor
	Supraveghetor/tutore/educator/reglator/coordonator
	Comunicator
...	
Roluri informaționale	Monitor
	Specialist cu performanțe profesionale
	Expert
	Diseminare
	Facilitator al învățării
	Formator
Roluri decizionale	Strateg
	Planificator/cercetător
	Vizionar
	Organizator
	Catalizator al schimbării
	Antreprenor
	Mediator

	Distribuitor de resurse
	Negociator

În baza celor expuse mai sus, subliniem că profesorii-lideri sunt cei care contribuie la îmbunătățirea curriculumului, la diseminarea experienței prin publicare de articole cu referire la activitatea la clasă/grupă; ei sunt lideri ai echipelor de inițiativă care vin să optimizeze funcționarea școlii/universității, sunt mentori ai unor cadre didactice mai puțin experimentate sau ai tinerilor specialiști, ei sunt cei care realizează cercetare prin acțiune, întotdeauna păstrând o puternică legătură cu activitatea la clasă/grupă. Un moment foarte important, care se evidențiază în toată literatura de specialitate, este faptul că profesorii lideri sunt practicieni experimentați, care petrec majoritatea timpului la clasă/grupă, dar preiau diferite roluri de conducere în diferite momente, urmărind și urmând principiile leadershipului educațional. Literatura de specialitate afirmă că motivul principal pentru acest lucru este de a transforma școlile/universității în comunități profesionale de învățare (M. Katzenmeyer și G. Moller, 2001) și de a împuternici profesorii să se implice direct în procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii/universității, contribuind astfel la democratizarea și îmbunătățirea școlii/universității (N. Gehrke, 1991). Profesorii-lideri ar trebui să fie capabili să colaboreze și să coopereze cu colegii, asistând reciproc la activitățile curriculare și extracurriculare, discutându-le ulterior într-o atmosferă constructivă și profesional prietenoasă.

Un alt punct de vedere vizavi de rolurile și responsabilitățile profesorului lider este cel promovat de R.S. Barth (1999). Acesta extinde responsabilitățile profesorului-lider, trecând peste misiunea de a colabora și a participa la luarea deciziilor și consideră că profesorul-lider poate realiza și unele responsabilități care, de obicei, sunt specifice direcției școlii, cum ar fi: alegerea manualelor care urmează a fi utilizate în școală; stabilirea de standarde care se referă la comportamentul elevilor/studentilor, proiectarea programelor de dezvoltare a personalului, promovarea sau stoparea politicilor de ordine interioară, selectarea cadrelor didactice noi, selectarea membrilor echipelor manageriale etc. În acest model, profesorul-lideri joacă un rol important în funcționarea școlii/universității și în luarea deciziilor majore. Totuși cele mai multe cercetări în domeniu vin să sublinieze că profesorul lider nu înlocuiește managerul școlar, ci colaborează cu acesta în vederea luării deciziilor cu privire la aspecte specifice ale politicii educaționale (N. Gehrke, 1991).

Iar fiecare din cele **patru domenii ale inteligenței emoționale** - *autocunoașterea, stăpânirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor* – contribuie la exercitarea leadershipului educațional cu un set esențial de abilități (Goleman D., Boyatzis R., McKee A., 2005). Profesorul-lider inspiră, motivează intrinsec elevii, dar și colegii, le menține interesul pentru ceea ce fac și pentru valorile pe care le promovează, recompensează asumarea responsabilității și inițiativa. Prin toate strategiile didactice pe care le aplică, promovează învățarea cu sens și pregătirea pentru acțiune. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă nonformală. Activitățile respective stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențarea schimbărilor la nivel de instituție și de sistem. Prin abordarea profesorului în calitate de lider și împuternicirea acestuia, consolidăm statutul lui profesional, iar formarea continuă devine un proces firesc, profund conștientizat și determinat intrinsec.

În concluzie:

1) *profesorul lider posedă un ansamblu de cunoștințe profesionale, abilități de lider și atitudini proactive, mobilizate în diferite contexte, pentru soluționarea creativă și constructivă a multiplelor probleme intervenite în activitatea pedagogică la nivel de clasă/grupă, instituție și comunitate profesională, în vederea asigurării unui impact pozitiv și durabil.*

2) *profesorul, în calitatea sa de actor al schimbărilor educaționale inerente sistemului, este determinat să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un lider cu viziune și gândire strategică, într-un facilitator activ al interacțiunii elevilor; într-un mentor credibil pentru colegii săi; într-un partener cu drepturi egale al echipei administrative. De el depinde transformarea muncii din clasă/grup într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, favorabil și securizat; transformarea colectivului profesoral într-o comunitate dinamică de învățare; transformarea școlii/universității într-un mediu favorabil*

pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Doar un profesor-lider, cu viziune ce inspiră și creează rezonanță, promovează schimbări și induce entuziasm, poate deveni cu adevărat aliatul elevului/studentului și figura centrală în reformele actuale din sistemul educațional.

4. TEORII ȘI MODELE DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL

4.1. Abordări și teorii de leadership

Studiul actului de conducere s-a întins pe o perioadă lungă de timp și a avut ca rezultate peste 350 de definiții ale capacității de a conduce și mii de investigații empirice ale liderilor. Totuși, nici până acum nu a fost găsită o teorie (acceptată de toată lumea) care să clarifice ce anume separă liderii veritabili sau eficienți de celelalte persoane. Astfel, de-a lungul timpului au existat diferite abordări și teorii ale actului de conducere. Cunoașterea acestor abordări și teorii este foarte importantă atunci când se dorește studierea leadershipului în ansamblul său.

Toate abordările leadershipului de până acum, fie că s-au concentrat pe calitățile ce disting conducătorul de cei care îl urmează, fie că au pus accentul pe alte variabile, toate au la bază câteva teorii majore de înțelegere a leadershipului.

În continuare vom prezenta abordările și teoriile leadership-ului, evidențiind ideile ce au stat la baza fiecărei abordări și teorii în parte.

După cum s-a menționat anterior, leadershipul a fost studiat și a reprezentat subiect pentru numeroase scrieri încă din antichitate. Texte vechi, precum cele ale lui Confucius subliniau rolul călăuzitor al liderului și influența sa covârșitoare asupra celor din jur. Confucius considera educația ca un proces de transformare ce are loc în interiorul individului, însă prin intermediul altora.

Convingerea că leadershipul este înăscut a menținut în prim plan ideea de putere personală și dominație asupra celor lipsiți de calități de lider. Eforturile cercetătorilor au fost orientate preponderent către identificarea trăsăturilor specifice liderilor.

În secolul XX a existat un grad mare de scepticism despre puterea rațiunii și abilității omului de a progresa continuu. Aceasta s-a produs din motive pragmatice, cât și filosofice. În acest timp a început să se dezvolte cu interes conceptul de conducere și leadership. Documentarea literaturii și practicii de leadership au permis să scoatem în relief cele mai frecvente abordări și teorii cu privire la leadership.

1. Teoriile omului extraordinar

Ați auzit vreodată pe cineva spunând: *este născut pentru a conduce?* Potrivit acestui punct de vedere, conducătorii mari se nasc, pur și simplu, cu toate caracteristicile interioare necesare, cum ar fi carisma, încrederea, inteligența sau abilitățile de relaționare și care, toate, îl fac un conducător înăscut.

Teoriile *omului extraordinar* se bazează pe ideea că marii conducători sunt născuți, nu *fabricați*. Astfel de teorii portretizează, de regula, liderul ca fiind eroid, mitic și predestinat să apară exact atunci când e nevoie de el. S-a utilizat formula *om extraordinar* deoarece, leadershipul a fost gândit, la început, ca calitate masculină.

Deci, **teoria liderului cel mare** (născut nu făcut) poate fi structurată după cum urmează:

Ipoteze

Liderul se naște, nu este creat.

Marii lideri se vor ridica atunci când va fi mare nevoie.

Descriere

Teoria liderului cel mare pornește de la presupuziția că unii oameni sunt născuți pentru a conduce sau că liderii vor răsări ca prin minune în momente prielnice sau în perioade de criză. Această teorie a folosit exemple precum Eisenhower sau Churchill, iar dacă ne întoarcem mai mult în timp, putem să îi identificăm pe Isus, Moise, Mohamed, Budda...

Caracteristici ale liderului

- fizice: energie, vârsta, înălțime, greutate;

- psihologice: agresivitate, creativitate, dominanță, integritate, obiectivitate, încredere de sine.

2. Teoriile trăsătura

Oarecum similar cu teoriile *omului extraordinar*, aceste teorii susțin că oamenii moștenesc anumite calități și trăsături ce îi fac potriviți pentru a conduce. Teoriile *trăsătura* identifică particularități ale personalității sau caracteristici de comportament comune la toți liderii. De exemplu, trăsături precum

sociabilitatea, încrederea de sine și curajul sunt toate regăsite la marii lideri. Totuși, dacă trăsăturile particulare sunt cheia leadershipului, cum se explică atunci că sunt oameni care posedă aceste calități, dar nu sunt conducători?

Abordarea trăsăturilor caracteristice tinde să definească liderul sub aspectul cine este el/ea. Aceste abordări se concentrează asupra diferitor trăsături caracteristice pe care se presupune că le posedă liderii. Abordarea modernă vede aceste trăsături ca abilități ale personalității și a intelectului, însă în alte teorii se considera că trăsăturile fizice și demografice joacă un rol important.

Teoria trăsăturilor se vede prin:

Ipoteze

Oamenii se nasc cu anumite trăsături care favorizează asumarea rolului de lider. Astfel de calități duc la exercitarea cu succes a leadershipului.

Descriere

Atenția cercetătorilor s-a îndreptat spre caracteristicile psihologice ale liderilor, în special cele înnăscute. Relația dintre succesul unor lideri și calitățile lor fiind evidența, caracteristicile personale ale liderului au fost folosite drept explicație pentru eficacitatea și adecvarea acțiunilor sale. R.M. Stogdill evidențiază și analizează trăsăturile necesare liderilor (Stogdill, R.M., 1974). Conform acestor studii, caracteristicile și abilitățile liderului sunt indicate în Tabelul 21.

Tabelul 21. Caracteristicile și abilitățile liderului (după R.M. Stogdill)

Trăsături	Abilități
<ul style="list-style-type: none"> - adaptat la situații - atent la atmosfera din echipa - ambițios și orientat spre atingerea scopului - asertiv - cooperant - decident - dominant (dorința de a-i influența pe ceilalți) - energic - persistent - încrezător în forțele proprii - rezistența la stres - dorința de a-si asuma responsabilități 	<ul style="list-style-type: none"> - deștept (inteligent) - sistematic - creativ - diplomatic și tactic - fluent în discuții - cunoașterea sarcinilor - cunoașterea grupului - organizat (abilități administrative) - persuasiv - abilități sociale

Alte cercetări au propus alte grupări a caracteristicilor liderilor precum:

- *stabilitate emoțională și calm*: calm, încrezător și predictibil, în special în situații de stres;
- *admiterea erorilor*: recunoașterea propriilor greșeli, a ratărilor, acuratețe și energie în a le repara;
- *bune abilități interpersonale*: capabil să comunice și să convingă pe ceilalți fără mijloace negative sau tactici care apelează la constrângere;
- *generozitate, mărinimie intelectuală*: capabil să înțeleagă în ansamblu ordinea lucrurilor, mai exact să aibă limitare în timp și un anumit nivel de expertiză.

Deci, așa numita **abordare a trăsăturilor** este bazată pe ipoteza conform căreia, anumite trăsături disting liderii de celelalte persoane (sau liderii de succes de ceilalți lideri). Această abordare, a început în anii '20 ai secolului XX și a fost caracteristică anilor '40 - '50, când s-a dezvoltat o întreagă **teorie a trăsăturilor native** ce ar trebui să caracterizeze un lider. Prin această teorie s-a încercat să se identifice elementele comune ale liderilor eficienți. În acel scop, liderii au fost cântăriți, măsurați și supuși unei baterii de teste psihologice. Dar nimeni nu a putut să identifice ce au în comun liderii eficienți. Teoria trăsăturilor a căzut repede în dizgrație, iar după studii costisitoare s-a ajuns la concluzia că liderii eficienți aveau o înălțime peste medie sau sub medie.

Din teoria trăsăturilor au derivat calitățile slăbiciunilor și diferențelor. Spre deosebire de primii teoreticieni ai trăsăturilor, nu credem că toți liderii au aceleași slăbiciuni.

Pentru că cercetătorii au dat *greș* în demersul de identificare a caracteristicilor comune ce definesc liderii de succes ai momentului (respectiv), s-a trecut la **abordarea comportamentală a leadershipului**, elaborându-se *teoria stilului* în SUA.

3. Teoriile comportamentale

Aceste teorii se bazează pe credința că marii lideri sunt fabricați, nu născuți. Este exact opusul teoriilor *omului extraordinar*. Cu rădăcini în behaviorism, aceste teorii ale leadershipului se concentrează pe acțiunile conducătorului, nu pe calitățile sale mentale sau pe stările/dispozițiile interioare. Potrivit acestei teorii, oamenii pot deveni lideri prin învățare și observare.

Teoria comportamentală înglobează:

Ipoteze

Spre deosebire de teoria liderului cel mare care scoate în evidență caracteristicile înnăscute ale unui lider, teoria comportamentală pornește de la presupuziția că un lider se formează, că rolurile și trăsăturile de lider se învață. Astfel, oamenii își definesc rolurile pe care le au ei sau ceilalți, bazându-se pe învățare socială și pe educație. Își formează așteptări cu privire la rolurile pe care ei sau ceilalți le vor avea și îi încurajează pe alții să acționeze în limitele așteptărilor legate de rolurile atribuite. Drept urmare, oamenii vor acționa în limitele rolului pe care îl vor adopta.

Descriere

Există, la nivelul percepției publice, o anumită imagine despre lider. Din ceea ce se învață, se discută, se apreciază în societate, se formează imaginea despre rolurile și caracteristicile liderului. Acestea sunt transmise subtil ca așteptări de rol care acționează ca *trimițător* de rol. Liderii percep astfel de semnale și au tendința de a răspunde așteptărilor celorlalți. Apare o anumită conformare față de așteptările celor din jur, intrarea în rolul atribuit. Cu alte cuvinte, dacă liderul percepe că ceilalți așteaptă de la el să fie puternic și să conducă cu *mâna de fier*, va adopta acțiuni care să reflecte această calitate. Dacă percepe că ar trebui să fie sensibil, blând, să delege din responsabilități, comportamentul sau se va adapta în funcție de aceste așteptări. Cultura grupului, normele scrise și mai ales cele nescrise conturează un tipar al liderului de la care se așteaptă un anumit comportament, anumite valori etc. În situația când oamenii au diferite așteptări de la lider sau când liderul are o altă viziune asupra rolului său, comparativ cu cea a membrilor grupului, pot apărea **conflicte de rol**.

Astfel, putem evidenția că, **abordarea comportamentală a leadershipului** se bazează pe studiul comportamentului liderilor și implicațiile acestuia asupra performanței grupului condus (ca și măsură în care sunt atinse obiectivele). Între anii 1950-1970 au fost realizate numeroase studii ce priveau comportamentul liderilor și efectul acestuia asupra grupului condus. În aceste cercetări atenția s-a orientat spre ce au făcut liderii sau cum se considera că trebuie să facă discipolii și colegii săi. Abordările de comportament erau folosite pentru a defini leadershipul – ele galopau ușor în baza premisei că liderii eficienți se comportau în anumit fel.

Comportamentul liderului în mod general e divizat în categoriile fie *centrare pe sarcină* (îndreptat spre executarea lucrului) sau *centrare pe persoane* (îndreptat spre membrii echipei). Întrebarea la care majoritatea abordărilor au încercat să găsească răspuns este *Care lider este cel mai eficient – liderul centrat pe sarcină sau liderul centrat pe persoane?* După cum teoriile evoluează, cercetătorii susțin că liderii care au punctajul cel mai mare la ambele capitole sunt cei mai eficienți lideri.

În anii 1960-70 savanții au încercat să definească stilurile leadershipului în funcție de participare. Rezultatele teoretice și practice confirmă că stilurile de leadership ar putea varia de la extrem de autoritar la extrem de democratic. Un stil particular de conducere a fost singularizat ca având cel mai mare potențial. Era *stilul direct, deschis, democratic de conducere* și mii de directori au fost trimiși la cursuri ca să învețe să se comporte astfel. Există numai un impediment. Teoria captura în mod esențial spiritul Americii lui Roosevelt – deschis, democratic și meritocratic. Atunci când carthysmul și Războiul Rece au depășit acest stil, a fost cerut un stil cu totul nou. Pe neașteptate, toată lumea a fost îndemnată să se poarte ca un luptător al Războiului Rece.

În anii indicați, numeroși specialiști în știința comportamentală au studiat acțiunile liderilor și au încercat, să determine diferențele existente între lideri și alte persoane. Modelul Blake – Mouton pentru caracterizarea managerului în funcție de orientarea spre sarcini sau spre resursa umană a reprezentat o concretizare notabilă a eforturilor în domeniu. Modelul, utilizat pentru a furniza feed-back managerilor, a demonstrat însă și faptul că leadership-ul poate fi însușit. Această concluzie a fost întărită, în perioada 1969 – 1970, de studiile cercetătorilor P. Hersey și K. Blanchard, care au încercat să determine modul în care o persoană ar trebui să conducă pe baza talentelor și motivației subordonaților, plasând leadership-ul în context situațional. Ideea potrivit căreia leadership-ul poate fi învățat a câștigat teren iar oferta cursurilor de pregătire s-a amplificat considerabil.

Modelul Myers-Briggs (care permite în baza răspunsurilor la o suită de 100 de întrebări, identificarea a 16 tipuri distincte de personalități) a contribuit, la rândul său, la dezvoltarea industriei de training în leadership, furnizându-i un instrument operațional valoros (Myers – Briggs Type Indicator). Totuși, în ciuda studiilor efectuate de-a lungul deceniilor, existau sincope majore în înțelegerea profundă a conceptului de leadership.

Empatia dură s-a dezvoltat din *teoria stilului*, care s-a adresat către diferite tipuri de relații între lideri și subordonații lor. Și, în final, *teoria contextuală* a pus bazele pentru nevoia de a cunoaște ce tehnici trebuie folosite în circumstanțe variate.

Abordarea **împrejurării** se axează pe situație – factorul **Context**. Acest fapt ne indică că nu există un răspuns clar la întrebarea *Care comportament de leadership este cel mai eficient?* Comportamentul de leadership necesar depinde de context (situație). Există multe teorii ale împrejurării. În esență, toate abordările de împrejurare încearcă să prezică în ce situație un stil de leadership va fi de mai mare succes decât altul.

În urma acestor studii s-a constatat că nu există un tip comportamental eficient pentru toate situațiile întâlnite și s-a dezvoltat o altă abordare a actului de leadership - **cea situațională**.

4. Teoriile situaționale

Aceste teorii susțin că liderii aleg cele mai bune modalități de acțiune, bazându-se pe variabile situaționale. Stilurile diferite de a conduce pot fi mai adecvate pentru anumite tipuri de decizii. De exemplu, în situația în care liderul este cel mai cunoscător și experimentat membru al unui grup, atunci un stil autoritar ar putea fi mai adecvat. În situațiile, însă, în care toți membrii grupului sunt experți, oameni calificați, un stil democratic este mai eficient.

Leadershipul situațional:

Ipoteze

Calitatea acțiunilor liderului depinde de factori contextuali.

Descriere

Factorii care influențează deciziile situaționale includ motivația și capacitatea membrilor echipei. Acestea sunt, la rândul lor, afectate de diferiți factori care țin de context, de fiecare situație în parte. Un alt factor care influențează deciziile reprezintă relația dintre lider și membrii grupului. Modul în care liderul îi percepe pe membrii grupului și, invers, reprezentările membrilor despre lider pot afecta comportamentul ambelor categorii. Percepția liderului despre membrii grupului și despre situație va afecta mai degrabă ce vor face și mai apoi situația în sine. Percepția liderului despre sine și alți factori cum ar fi stresul, buna dispoziție pot modifica, de asemenea, să îi modifice comportamentul. Considerând că studiul leadershipului reprezintă o parte importantă a managementului organizațiilor, Gary Yukl a propus, în 1989, următoarele variabile pentru a explica leadershipul situațional:

- *efort subordonat*: folosirea motivației și a efortului efectiv;
- *organizarea muncii*: structurarea muncii și utilizarea resurselor;
- *cooperare și coeziunea grupului lucrând împreună*;
- *resurse și suport*: utilitatea instrumentelor, metodelor, materialelor, oamenilor implicați etc.;
- *coordonare externă*: nevoia de a colabora cu alte grupuri.

Tannenbaum și Schmidt (1958) explică leadershipul situațional prin acțiunea a trei surse de forță: una care deriva din fiecare situație în parte, una care ține de lider și una generată de membrii grupului.

Față de abordarea comportamentală a leadershipului, **abordarea situațională** consideră că liderul trebuie să își aleagă comportamentul în funcție de aspectele situaționale existente la momentul respectiv. Astfel, recente teorii asupra leadershipului au fost dominate de **teoria contingenței**, care spune că *actul conducerii este dependent de o situație particulară*. Acest lucru este în mod fundamental adevărat, dar ca urmare a faptului că sunt contingențe infinite în viață, rezultă varietăți infinite de conducere. De aceea, încă o dată, directorul sau pedagogul mediocru care caută un model care să-l ajute este pierdut fără speranță.

5. Teoriile contextului/ contingenței

Aceste teorii în leadership se concentrează pe caracteristicile particulare ale mediului ce determină un anumit stil de conducere, în funcție de context. Potrivit acestei teorii, un stil de conducere anume nu este potrivit în toate situațiile. Succesul depinde de un număr de variabile, inclusiv stilul personal al liderului, calitățile celor ce îl urmează, dar și de aspecte legate de context, în general.

Teoria contingenței:

Ipoteza

Abilitatea liderului de a conduce depinde de factorii situaționali care pot varia, incluzând și stilul preferat al liderului, capacitățile și comportamentul subalternilor și, de asemenea, variația altor factori situaționali.

Descriere

Teoria contingenței este o parte a teoriei comportamentale, care consideră că nu există o singură cale bună de a conduce și că unele stiluri de leadership sunt potrivite în unele situații, însă nu și în altele. Unul dintre efectele acestei teorii este acela că liderii care sunt foarte eficienți într-un loc, într-o situație, pot deveni ineficienți în alte situații sau când factorii din jurul lor se schimbă. Acest lucru ajută la explicarea cum anumiți lideri care sunt pentru un timp *perfecti*, pot la un moment dat să ia decizii foarte nepotrivite.

Teoria contingenței este similară cu teoria situațională. Principala diferență între cele două teorii este aceea că teoria situațională tinde să se centreze mai mult pe comportamentul pe care liderul ar trebui să îl adopte, fiind astfel factori situaționali (frecvent despre comportamentul subordonaților), în timp ce teoria contingenței ia în calcul o arie mai largă de factori - capacitatea liderului și alte variabile care privesc situația în care acesta se află.

Oricum, liderul se arată a fi șeful instituțional al unui grup care exercită cea mai mare influență în stabilitatea și realizarea scopurilor acestuia și, de obicei, deține puterea executivă în conducerea grupului. El alege, de regulă, modelul acțional menit să corespundă atât așteptărilor membrilor grupului, cât și posibilităților de care grupul se poate prevala. El trebuie să aibă anumite calități: talent oratoric și capacitate de a convinge, de a persuadea, simțul/instinctul puterii, temperament de luptător, încredere în sine, bun-simț, hotărâre, imaginație, consecvență și constanță în acțiuni, intuiție cu privire la așteptările celor pe care îi reprezintă.

6. Teoriile participative

Aceste teorii sugerează că liderul ideal este acela care ține cont de punctul de vedere al celorlalți. Acești lideri încurajează participarea și contribuția membrilor grupului și îi ajută pe aceștia din urmă să se simtă mai importanți și mai implicați în procesul luării deciziilor. Oricum, în teoriile participative, liderul își rezervă dreptul de a permite intervenția sau pătrunderea și a altora în grup.

Leadershipul participativ:

Ipoteze

Atunci când liderul îi implică pe membrii grupului în luarea deciziilor, aceștia vor înțelege mai bine obiectivele și vor fi mai motivați să acționeze pentru realizarea lor. Luarea deciziilor împreună, la nivelul grupului, va conduce la scăderea competiției între membri și la creșterea colaborării. În plus, când mai mulți oameni participă, este mai probabil că decizia să fie bună.

Descriere

Liderul participativ încearcă să îi implice în luarea deciziilor pe membrii grupului sau pe toți cei interesați, pornind de la premisa beneficiilor acestei acțiuni. Implicarea reală în luarea deciziilor este mai probabilă în grupuri mici sau în echipe. Paleta implicării membrilor grupului în adoptarea deciziilor este largă, de la influența redusă a grupului la influența din ce în ce mai mare Tabelul 22.

Tabelul 22. Implicarea membrilor grupului în adoptarea deciziilor
(preluat din http://changingminds.org/disciplines/leadership/styles/participative_leadership.htm).

Neparticipativ - Participativ

Decizie autocratică - luată de lider	Liderul propune decizia, ascultă păreri, apoi decide	Echipa propune, însă decizia finală este luată de lider	Decizie comună cu echipa considerată ca egal
---	---	--	---

Pe distanța participare-neparticipare, există multe stadii sau situații. Uneori, liderul influențează (chiar manipulează) decizia grupului, prin inducerea unor idei sau prin exagerarea unor posibile efecte. Nivelul participării poate, de asemenea, să depindă de tipul de decizie care trebuie luată. Deciziile legate de realizarea obiectivelor pot înregistra un nivel mai mare de implicare din partea membrilor grupului, în timp ce deciziile referitoare la evaluarea performanței individuale sau de grup pot aparține în mai mare măsură liderului.

Pe lângă beneficiile, leadershipul participativ se poate confrunta și unele riscuri. Implicarea superficială sau *de fațadă* a membrilor grupului generează tensiuni, frustrare, putând contribui la dezbinarea prematură a grupului

7. Teoriile management sau tranzacționale

Aceste teorii se concentrează pe rolul supervizării organizației și performanței grupului. Aceste teorii se bazează pe sistemul recompensării-penalizării.

Leadershipul tranzacțional:

Ipoteze

Oamenii sunt motivați în funcție de recompensă și de pedeapsă. Liderul tranzacțional stabilește clar datoriile membrilor grupului, beneficiile legate de îndeplinirea unei sarcini.

Stil

Liderul tranzacțional stabilește clar așteptările față de membrii grupului, sarcinile fiecăruia și răsplata pe care o vor obține dacă le execută adecvat. Pedepsele nu sunt întotdeauna menționate explicit, dar sunt cunoscute ori *subînțelese*. Grupul funcționează în baza unui contract nescris: membrii grupului primesc anumite beneficii ca urmare a realizării sarcinilor, iar liderul are, în schimb, autoritate asupra lor. Un membru al grupului care primește o sarcină este considerat responsabil de realizarea acesteia, indiferent dacă are sau nu resursele și capacitatea necesară. În cazul unui succes sau al unui eșec, el este răsplătit, respectiv pedepsit.

Următoarea abordare în leadership este **abordarea transformățională**. Această abordare (care este și cea mai recentă) vine în sprijinul schimbărilor existente în societate și propune măsurarea eficienței liderilor în funcție de gradul (scăzut sau ridicat) în care aceștia reușesc să satisfacă nevoile și așteptările persoanelor ce fac parte din grupul condus.

8. Teoriile relație sau transformăionale

Aceste teorii pun accentul pe conexiunile formate între lideri și subalterni. Liderii transformăionali motivează și inspiră oamenii, ajutându-i pe aceștia să vadă importanța și beneficiul unei sarcini mai mari. Acești lideri sunt concentrați pe performanța membrilor grupului, dar și pe fiecare persoană în parte pentru a scoate la iveală fiecare propriul potențial. Lideri cu acest stil de a conduce au adesea standarde etice și morale înalte.

Leadershipul transformățional:

Ipoteze

Oamenii au tendința să urmeze persoanele care îi inspiră, care au viziune și pasiune, fiind prin urmare capabili de lucruri mari. Liderul transformățional îi motivează pe membrii grupului prin transmiterea de entuziasm și energie.

Descriere

Leadershipul transformațional pornește de la dezvoltarea unei viziuni care să fie împărtășită de membrii grupului. Viziunea poate fi creată de lider, de o persoană experimentată sau se poate contura în urma unor discuții și evenimente de grup. Liderul este prins de această viziune și caută să îi convingă pe cât mai mulți membri, să le câștige încrederea. Unii membri vor adera mai repede la idee, alții mai greu. Liderul va stabili acțiunile viitoare - uneori, intuitiv, alteori planul se va contura pe parcurs. Importantă este puterea cu care liderul și membrii grupului cred în obiectivele și în acțiunile lor.

Liderul transformațional este vizibil, expus la responsabilități, este un exemplu pentru ceilalți și o sursă permanentă de motivare. Rolul său este să mențină motivația membrilor grupului, gradul de implicare și adeziunea la obiective. Uneori, metodele sale se apropie de cele ritualice, de ceremonii. În momentul în care încrederea în obiective va fi afectată, eforturile membrilor grupului se vor diminua.

Leadershipul transformațional este un joc al motivației și dominării emoționale a membrilor grupului. Transformarea organizației atrage transformarea membrilor săi, care vor împrumuta, eventual, din trăsăturile liderului (fiind și ei un produs al transformării).

Liderul transformațional se aseamănă cu cel carismatic, fără a fi narcisist. Unul dintre riscurile posibile derivă tocmai din pasiunea și încrederea exagerată, care îl pot îndepărta pe lider de realitate. El tinde să vadă în ansamblu și nu în detaliu, acolo unde apar fisurile în grup.

Un lider transformațional poate fi potrivit într-o organizație care are nevoie de transformare. Reciproc, atunci când organizația nu are nevoie de schimbare și oamenii nu simt nevoia de *altceva*, un lider transformațional nu este adecvat și nu are terenul necesar de manifestare.

Abordările puterii și influenței descriu leadershipul dintr-o direcție diferită. Puterea și influența pot fi descrise ca fiind capacitatea de a schimba opinia sau comportamentul altor persoane. Iar liderii, în general, posedă o astfel de capacitate.

În continuare trecem în revistă unele momente care ușurează înțelegerea abordărilor și teoriilor menționate.

Înlocuirea paradigmei *leadershipul este înăscut* cu paradigma *leadershipul poate fi învățat* a fost un proces de durată. O contribuție deosebită în acest sens, a avut-o politologul american Mary Parker Follett. Lucrările sale au relevat atât rolul transformator al liderilor, cât și rolul activ al aderenților, accentuând faptul că succesul echipei dă măsură eficienței liderului și nu invers. Mai mult, ea a susținut că leadership-ul poate să apară oriunde, indiferent de poziția liderului.

În anii 70 ai secolului trecut, articolele publicate de politologul J. McGregor Burns au demonstrat că leadership-ul presupune mai degrabă transformarea oamenilor și a organizațiilor (*leadership transformațional*), decât motivarea angajaților de a munci pentru un salariu (*leadership tranzacțional*).

Un important pas înainte l-a reprezentat cercetarea lui W. Bennis. Derulată la începutul anilor 80 ai secolului XX a permis identificarea principalelor acțiuni specifice leadershipului (atenția față de viziune; comunicarea viziunii; construirea încrederii; respectul de sine, respectul acordat altora și asumarea de riscuri). În aceeași perioadă, J. Kouzes și B. Posner au descoperit activitățile fundamentale caracteristice leadership-ului: abordarea proceselor; inspirarea unei viziuni colective; amplificarea capacității celor din jur de a acționa; oferirea exemplului propriu; încurajarea aderenților.

Evident leadership-ul nu poate fi redus la comportamente și acțiuni. Printre dimensiunile sale multiple trebuie incluse și cea afectivă, contextuală etc.

Sintetizând se poate afirma că **esența leadershipului** constă în exprimarea deplină și autentică a unei persoane care urmărește atingerea unui scop ce implică o transformare pozitivă, prin relațiile de colaborare cu ceilalți, rezultatul fiind acțiunea colectivă.

Se conturează o acumulare continuă de idei, fiind formulate unele concepte, principii, elaborate metode și tehnici specifice, care imprimau leadershipului un pronunțat caracter științific.

Contribuții semnificative în leadership au avut: cercetările operaționale, teoria sistemelor, cibernetica, informatizarea, psihologia, sociologia, ergonomia etc. Organizația/instituția fiind un sistem complex, dinamic, imprimă o anumită varietate atât activităților, cât și problemelor care revin specialiștilor

din fiecare domeniu de activitate. Abordarea interdisciplinară (deci, prin diferite unghiuri de vedere) a unei probleme oferă mult mai mari șanse pentru soluționarea ei optimă. Cel sau cei chemați să acționeze din această perspectivă abordează în interdependență diversele componente ale problemei, care sunt diferite și au consecințe variate (sociale, educaționale, psihologice, etc.), urmând să găsească soluția care să reflecte pozitiv toate laturile leadershipului.

Literatura de specialitate oferă o multitudine de opinii, având drept criteriu ideile referitoare la raportul dintre știință și arta în management și leadership.

Vectorul dezvoltării managementului și leadershipului ar putea fi prezentat în felul următor:

- a) managementul și leadershipul pragmatic empiric;
- b) managementul taylorist;
- c) epoca reconstruirii (1945-1959) – pregătirea colectivă a oamenilor;
- d) epoca consumatorului de masă (1960-1973) – trecerea de la administrarea personalului la gestiunea resurselor umane;
- e) epoca calității (1979-1989);
- f) epoca inovației (începând cu anii 1990) devine elementul-cheie al managementului și leadershipului contemporan.

Evoluția teoriilor managementului și leadershipului demonstrează că, în funcție de viziunea asupra omului (umanistă, holistică sau integrativă), de o anumită concepție generală, de o filozofie socială sau de o politică promovată într-o perioadă respectivă de timp, a fost generată de o anumită perspectivă teoretică și practică privitor la conducerea societății și a diferitelor domenii ale acesteia.

În acest context prezintă interes datele din Tabelul 23 cu referire la evoluția teoriilor managementului și leadershipului. Conform investigațiilor realizate de O. Hoffman cu referire la teoriile conducerii, la concepția despre om și la metodele de conducere aplicate în anumite perioade de timp, observăm diferite viziuni, având o tendință generală pozitivă. Întâi de toate, este necesară orientarea către om și doar apoi spre activitățile pe care acesta le realizează.

Tabelul 23. Evoluția teoriilor conducerii sistemelor sociale (O. Hoffman)

Anii	Concepția despre om	Metode de conducere
1900-1925	Omul rațional-economic Darwinismul social	Abordarea: morcovul și bastonul. Organizarea științifică a muncii (F. Taylor, M. Weber).
1926-1950	Omul social: <i>Nu ne naștem lideri, ci devenim</i>	Școala relațiilor sociale. Experiența (H.E. Mayo).
1951-1975	Viziunea umanistă asupra omului, nevoia ierarhiei	Conducerea resurselor umane. Teoriile X și Y. Dinamica grupului. Ierarhia nevoilor (McGregor, K. Lewin, A. Maslow).
1976-1990	Viziunea holistică asupra omului. <i>Holarhia</i>	Conducerea dezvoltării. Teoria Z, cercurile de calitate (W. Ouchi).
1990 - actualmente	Viziunea integrativă asupra omului – <i>a fi și a deveni</i>	Conducerea prin abordarea transferurilor, transformățională și sinergică.

Prezintă interes abordările școlilor de conducere a sistemelor sociale (manageriale). În acest context se evidențiază următoarele tipuri de abordări și școli științifice (Tabelul 24).

Abordările evidențiate servesc bază teoretică a leadershipului educațional. Totodată, educația, fiind o activitate specifică, lasă caracteristici specifice și asupra conducerii ei. Manifestările particulare ale domeniului educațional nu sunt în afara managementului general și management educațional desemnate ca știință, artă și tehnică de a planifica, a conduce, a monitoriza elementele sistemului sau domeniului educației.

După cum se poate observa din prezentarea anterioară, apariția unor abordări ulterioare se datorează lipsurilor identificate la cele precedente. Acest lucru nu înseamnă că s-a renunțat la abordările enunțate. Astfel, chiar și în zilele noastre se merge pe ideea că liderul trebuie să aibă anumite trăsături native.

În general, teoriile prin care s-a încercat explicarea modului în care ia naștere leadershipul se împart în două categorii:

1. cele care susțin că succesul liderilor se bazează pe calitățile lor native;

2. și cele care susțin că succesul liderilor se bazează pe deprinderi ce pot fi învățate.

Tabelul 24. Abordarea școlilor în diferite perioade de timp

Școli / abordări Perioada de timp	• 1885	• 1920	• 1930	• 1950	• 1960	• Prezent
• Școala managementului științific	→					
• Școala administrativă	←→					
• Școala relațiilor umane	←→					
• Școala comportamentală	←→					
• Școala cantitativă	←→					
• Abordarea procesuală	←→					
• Abordarea sistemică	←→					
• Abordarea situațională	←→					

M. Zlate propune **gruparea teoriilor și modelelor conducerii prin considerarea conducerii ca funcție în diferite ipostaze** (Zlate, 2004):

- *modelul conducerii ca funcție a persoanei;*
- *modelul conducerii ca funcție a situației;*
- *modelul conducerii ca funcție a relației dintre persoană și situație.*

Bass (1990) a încercat să explice **modul de apariție a liderilor prin intermediul a trei teorii** (Clark, 2000, p 9):

- *Teoria trăsăturilor native* – Anumite persoane sunt născute pentru a fi lideri, iar persoanele ce nu au aceste calități native nu pot deveni lideri.
- *Teoria marelui eveniment* – O criză, sau un alt eveniment ieșit din comun scoate la iveală calitățile de lider ale unei persoane, calități ce nu au fost cunoscute sau identificate până atunci.
- *Teoria leadershipului transformațional* – Această teorie susține că oamenii pot să devină lideri dacă doresc. Altfel spus, calitățile și abilitățile specifice liderilor de succes pot fi învățate.

În continuare trecem în revistă **tipurile de trăsături necesare liderilor**, în viziunea unor specialiști din domeniu.

Pentru început pornim de la liderii decizionali care îndeplinesc anumite roluri. Dintre cele 10 roluri pe care Henry Mintzberg le atribuie managerului, următoarele patru sunt cuprinse în domeniul liderului decizional:

1. **Rol de antreprenor** – inițiază schimbări controlate ale organizației, adaptând-o la schimbările mediului;
2. **Rol de diminuare a riscului** – realizează legătura cu schimbările neașteptate;
3. **Rol de alocare a resurselor** – ia decizii pentru utilizarea resurselor organizației;
4. **Rol de negociator** – realizează legături cu alte organizații și indivizi.

Aceste roluri definesc dintr-o altă perspectivă **domeniile în care se iau în mod curent decizii**. Roger Dawson stabilește următoarele **caracteristici pentru marii lideri decidenți**: 1) *mare toleranță pentru ambiguități*; 2) *ordine de prioritate*; 3) *bună informare*; 4) *consens*; 5) *eliminarea stereotipurilor*; 6) *acceptarea slabilor și puternicilor*; 7) *realism în aprecierea costurilor și dificultăților*; 8) *eliminarea deciziilor dubioase*; 9) *elasticitate*.

În raport cu trăsăturile de temperament, Roger Dawson îi **clasifică pe liderii decidenți** în următoarele categorii (tipuri):

1. **Pragmatici**: utilizează mai mult emisfera stângă, sunt neemoționali, încrezuți. Pot fi caracterizați prin următoarea remarcă: *Dați-mi numai fapte!*
2. **Analitici**: utilizează tot emisfera stângă, sunt neemoționali, dar modești. Aceștia spun: *Dați-mi toate faptele!*
3. **Extrovertiți**: folosesc emisfera dreaptă, emoționali. Nu mă plictisi cu faptele!
4. **Amiabili**: folosesc, de asemenea, emisfera dreaptă, fiind emoționali. Dați-mi faptele și voi vedea ce simt eu despre ele!

În opinia lui Dearlove există următoarele **tipuri de decidenți**:

1. *Flamboianți*: iau decizii îndrăznețe, sar calul;
2. *Practici*: iau decizii sensibile, aplicabile, fezabile;
3. *Analitici*: iau decizii logice;
4. *Defensivi*: preferă să nu ia decizii;
5. *Creatori*: iau decizii numai dacă pot folosi idei noi.

Harold Leawit evidențiază alte tipuri de decidenți:

1. *Vizionari*: îndrăzneți, charismatici, originali. Din această categorie fac parte John Fitzgerald Kenedy, Winston Churchill ș.a.;
2. *Logici* (analitici): negociază mai degrabă cu numere și fapte decât cu păreri, sunt calculați: Jimmy Carter este considerat un exponent al acestui tip de decident;
3. *Întreprinzători*: preocupați de fixare și implementare: Lindon Jhonson, Dwight York Eisenhower, Napoleon Bonaparte fac parte din acest gen.

4.2. Modele de leadership educațional

De-a lungul timpului, în literatura de specialitate au fost concepute o mulțime de modele și forme de leadership. Documentarea ei ne permite să identificăm modele și formele distincte ale leadershipului educațional.

Din start menționăm că există o dificultate sporită prin care indică faptul că în literatură se întâlnesc modele similare, dar cu denumiri diferite. În anumite cazuri același termen este folosit pentru a denumi abordări distincte.

În continuare vom scoate în evidență câteva modele de management și leadership educațional pentru că în literatură se observă similarități în distingerea acestora.

Deci, R. Cuthbert distinge cinci grupe de modele de management educațional, categoriile cărora sunt: *modelele analitico-raționale, modelele pragmatico-raționale, modelele politice, modelele ce evidențiază ambiguitatea și modelele fenomenologice și interacționiste*. (Cuthbert R., 2004) Compararea acestor modele se realizează în următorii termeni:

- nivelul de concordanță între oamenii din organizație în privința obiectivelor eforturilor lor;
- cum poate fi evaluată performanța;
- dintre idei despre conceptul și sensul structurii organizaționale.

Unii autori prezintă modelele managementului educațional prin gruparea teoriilor sau a mulțimilor distincte, însă opiniile lor diferă numai prin accentul pus pe diferențele abordărilor și terminologia aplicată pentru ale distinge. Un exemplu al modelelor de management educațional este cel propus de L.G. Bolman și T.E. Deal, unde se disting **modelele**: *structural, al resursei umane, politic, simbolic* (Bolman L.G., Deal T.E., 1997). Alt exemplu de modele este cel al lui G. Morgan. În acest caz modelele sunt prezentate prin opt imagini sau metafore ale organizațiilor – ca *mașini, organisme, creiere, culturi, sisteme politice, închisori psihice, flux și transformare, instrumente de dominație* (Morgan G., 1997).

T. Bush ne propune șase modele de management educațional: *frontal, colegial, politic, subiectiv, ambiguu, cultural*. Menționăm că, acestor modele li se acordă o atenție sporită în literatura de management și leadership educațional, iar analiza lor se realizează în baza criteriilor: 1) *nivelul de concordanță asupra scopurilor / obiectivelor instituției*; 2) *sensul și validitatea structurilor în cadrul instituțiilor educaționale*; 3) *relația dintre instituție și mediul său extern*; 4) *cele mai adecvate strategii de leadership pentru instituția educațională*. Criteriile enunțate ajută la evidențierea diferențelor majore dintre abordările diferitor modele și la stabilirea faptului că teoriile sunt normative și selective.

Ca și în cazul managementului educațional pentru leadershipul educațional în literatură se generează diverse tipologii de modele ce concurează între ele. Cea mai cunoscută tipologie a modelelor de management este cea a lui K. Leithwood, D. Jantzi și R. Steinbach (1999). T. Bush și D. Golver (Bush Tony, 2015), având ca bază șase modele, identifică opt modele de leadership. Ceva mai târziu acești autorii au extins

tipologia de la opt la 10 modele, prezentându-le într-un tabel, plasând corespunzător modelele de management și de leadership (Tabelul 24).

Tabelul 24. Tipologia modelelor de management și leadership (după T. Bush și D. Golver)

Modelul de management	Modelul de leadership
<i>Frontal</i>	Managerial
<i>Colegial</i>	Participativ Transformațional Distributiv
<i>Politic</i>	Tranzacțional
<i>Subiectiv</i>	Postmodern Emoțional
<i>Ambiguu</i>	Circumstanțial
<i>Cultural</i>	Moral Al instruirii

Leadershipul instruirii, plasat la sfârșitul listei în tabel, deseori este descris ca fiind leadership centrat pe învățare. Acest fapt indică că, el nu se leagă de nici un modelul de management, deoarece se concentrează asupra direcției influențării, învățării și predării, și nu e orientat asupra naturii proceselor de influență.

B. Davies în volumul său de leadership a identificat următoarele șapte categorii de leadership educațional: *strategic, invitațional, etic, constructivist, poetic și politic, antreprenorial, sustenabil* (echilibrat, stabil). (Davies B., 2004)

După documentarea literaturii (Melu Zlate, 2004; Barbu Daniela, 2009; Bush T., 2015) și sinteza diferitor tipologii de modele de leadership educațional, s-a ajuns la concluzia că, lista modelelor de leadership poate fi extinsă și să se evidențieze tipologia modelelor de leadership educațional după cum urmează în Tabelul 25.

Tabelul 25. Modele de leadership

Modelul de leadership	Esența și efecte ale modelului
1. <i>Leadershipul tradițional</i>	- se bazează pe credința în inviolabilitatea tradițiilor. Autoritatea liderului tradițional se bazează pe obiceiuri pe termen lung. O persoană are dreptul la leadership în virtutea originii sale, aparținând elitei. Calitățile personale în acest caz nu contează.
2. <i>Leadershipul rațional-legal sau birocratic</i>	- se bazează pe credința în legitimitatea ordinii existente. El apare atunci când persoana devine lider datorită unor calități speciale de personalitate, ci prin proceduri birocratice legale. În acest caz, liderul nu apare ca individ, de la care vine puterea, ci ca dirijor/conducător al unei anumite voințe, raționale din punctul de vedere al exercitării funcțiilor de putere.
3. <i>Leadershipul matriarhal</i>	-se caracterizează prin egalitatea oamenilor, toți fiind copiii mamei și copii Mamei-Pământ. Incontestabil iubirea maternă, care nu face deosebire între copii, indiferent de meritele realizările sau insuccesele lor, reprezintă axa valorică în jurul căreia există acest tip de leadership. Concepția acestui model este caracterizată de începutul vegetal și comunicarea cu natura, aceasta fiind concepția emoțiilor și căutărilor.
4. <i>Leadershipul patriarhal</i>	- este caracterizat prin începutul acțional: tendința omului de a face eforturi pentru schimbarea mediului natural, dominarea gândirii raționale și prioritatea supunerii legilor. În locul egalității vine principiul fiului iubit (sau mai mare) în ierarhie, valoarea principală considerându-se supunerea în fața puterii. Pentru acest model este specific concepția <i>de peșteră</i> , aspectul de cucerire a naturii, începutul animal, raționalismul și magia.
5. <i>Leadership previzional</i>	- centrat pe surprinderea și anticiparea coordonatelor viitoare ale organizației.
6. <i>Leadership</i>	- axat pe stabilirea strategiei ce trebuie urmată de organizație în evoluția sa.

<i>strategic</i>	
7. <i>Leadership dinamic</i>	- vizează conceperea și stăpânirea sau dirijarea proceselor derulate în timp care asigură succesul sau eșecul organizațional.
8. <i>Leadership prin obiective</i>	- are în vedere coordonarea obiectivelor tuturor subsistemelor organizaționale în vederea obținerii rezultatelor scontate.
9. <i>Leadership prin excepție</i>	- se concentrează asupra anumitor probleme sau perioade care se abat de la regulă, constituind astfel excepții, dar care influențează maximal existența și scopurile organizaționale.
10. <i>Leadership prin inovare</i>	- centrat pe introducerea unor schimbări, transformări inovatoare sau a-i atenua o serie de excese nefavorabile realizării obiectivelor.
11. <i>Leadership de tip</i>	- A (nord-american și european), J (specific Japoniei și Chinei) și Z (o particularizare și perfecționare a leadershipului american).
12. <i>Leadership bazat pe principii</i>	- centrat pe o serie de principii ce trebuie să guverneze comportamentele liderilor.
13. <i>Leadership carismatic</i>	- bazat pe reconsiderarea locului și rolului liderului în procesul conducerii; pe o persoană excepțională care, în vremuri de tranziție și schimbare, este capabilă să prezică rezultate sau să intervină în diverse moduri care să îi determine pe susținătorii săi să îl perceapă pe lider drept o ființă extraordinară; - se bazează pe credința în calitățile supranaturale ale liderului, care are putere magică în ochii urmașilor; apare în situații critice. Odată cu stabilizarea sistemului social, acesta se transformă într-un leadership tradițional sau birocratic.
14. <i>Leadership transformațional</i>	- se sprijină pe transformarea situațiilor și subordonaților astfel încât să se obțină performanțe maxime (motivarea și optimizarea angajamentului și a profesionalismului performanțelor didactice); motivează prin valori morale, sensibilizând conștiința adeptilor în probleme etice, în reformarea instituțiilor.
15. <i>Leadership instrucțional (instruirii, centrat pe învățare)</i>	- influențarea muncii profesorilor într-o manieră care să sporească performanțele elevilor.
16. <i>Leadership moral (etic)</i>	- influențarea celorlalți prin apel la noțiuni precum bine – rău, corect – incorect, etică.
17. <i>Leadership participativ</i>	- implicarea tuturor membrilor organizației în activitățile comunității (școlare).
18. <i>Leadership managerial</i>	- centrarea pe obținerea eficienței organizației (instituției educaționale/școlii).
19. <i>Leadership circumstanțial, „întâmplător, neprevăzut”</i>	- adaptarea comportamentului în raport cu situația dată.
20. <i>Leadership autentic</i>	- convingerile personale și interesele organizaționale sunt creativ armonizate; o călătorie personală, plecând de la 4 teme majore: sentimentul destinului, lupta împotriva dificultăților, găsirea unei cauze nobile și învățarea din propriile experiențe și eșecuri.
21. <i>Leadership instrumental</i>	- acest model nu corespunde, dacă personalul este calificat la toate nivelurile de competență cu foarte mare nevoie de autonomie și de responsabilitate, cu sarcini puternic structurate. Căci el adaugă constrângerile ce sunt rău trăite. Acest model este adaptat și eficient în situațiile în care sarcinile nu sunt structurate, căci el disipează ambiguități și satisface nevoia de reușită.
22. <i>Leadership de susținere</i>	- dacă sarcinile sunt foarte structurate și creează o frustrare prin lipsa unei porții de scăpare, acest model le atenuează efectul. Acest model se arată eficient atunci când are obiective de timp, de securitate, într-o situație de stres. El este adesea în vigoare în situația în care se află sub dependența pieței de vânzare, orice ar fi tipul de indivizi și de situație.
23. <i>Leadership participativ</i>	- o mai bună informație este baza participării. Participarea este un mijloc de a alege propriile obiective și creează implicări care rezolvă ecuația între alocarea sarcinii și obiectivul său. Acest model este adaptat și eficient în situațiile în care sarcinile sunt structurate.
24. <i>Leadership orientat</i>	- este indicat de fiecare dată când trebuie dinamizată încrederea personalului și suscitată încrederea în ei.
25. <i>Leadership distributiv</i>	

26. <i>Leadership emoțional</i>	
27. <i>Leadership invitațional</i>	
28. <i>Leadership poetic</i>	
29. <i>Leadership postmodern</i>	
30. <i>Leadership spiritual</i>	- sporește sentimentul semnificației spirituale și motivațiilor intrinsece ale celor care îl urmează; îi face să se simtă interconectați în mod semnificativ.
31. <i>Leadership sustenabil (echilibrat, stabil)</i>	
32. <i>Leadershipul tranzacțional</i>	- face apel la interesul de sine al adepților și la schimbul de beneficii; dacă adepții își aduc partea lor de contribuție, în schimbul efortului depus va urma o recompensă.
33. <i>Leadership fals</i>	
34. <i>Leadership antreprenorial</i>	
35. <i>Leadership unidimensional</i>	
36. <i>Leadership constructivist</i>	
37. <i>Leadership adaptiv</i>	- accent pe rezolvarea problemelor și conflictelor; reuniunea unor convingeri, cunoștințe și preferințe diferite
38. <i>Leadership politic</i>	
39. <i>Leadership serviabil</i>	- slujirea adepților este principalul factor; ceea ce este <i>bine și corect</i> poate prevala asupra interesului organizației; liderul va asculta, încuraja, dezvoltă și satisface aspirațiile și nevoile adepților.
40. <i>Leadership administrativ</i>	- cu accent pe planificare, structurare și coordonare
41. <i>Leadership emergent</i>	- facilitează procesul găsirii de soluții, încurajează comunicarea între cei care trebuie să se implice, asigură o interacțiune fluidă și interdependența, susține dezbaterile și oferă acces la informația necesară; păstrează constante și compatibile procesele de adaptare și administrative
42. <i>Leadership permisiv</i>	- caracterizat de pasiune pentru implicarea oamenilor în a rezolva probleme, motivarea tuturor, testarea propriei motivații și îmbunătățirea gradului de conștientizare cu privire la modul în care propria personalitatea și propriul comportament împachetează asupra celor din jur; combină încrederea cu modestia și respectul pentru ceilalți, nu se teme să ofere criticism constructiv; capabil să conducă, dar de asemenea să fie condus de alții și să se dea la o parte când este nevoie.
43. <i>Leadership public</i>	- conducerea a două sau mai multe persoane.
44. <i>Leadership particular</i>	- conducerea unei singure persoane.
...	...

Din informația prezentată se poate extrage ideea că, tipologia modelelor de leadership nu este exhaustivă și poate fi dezvoltată, deoarece natura acestei arii este complexă și se află în permanentă dinamică, având diverse derivate.

Pentru modelele de leadership a căror esență și efecte nu este indicată în tabel se lasă la discreția cititorului pentru a fi completată după studiul independent a modelelor descrise în carte și în alte izvoare de specialitate în bibliografie.

4.3. Descrierea modelelor de leadership educațional

Leadershipul managerial

Modelele formale de management (structurale, sintetice, birocratice, raționale, ierarhice) presupun că organizațiile/instituțiile/grupele/clasele sunt niște sisteme ierarhice, în care managerii folosesc metode raționale pentru a urmări scopuri stabilite. Directorii instituțiilor au autoritatea legitimată de poziția formală din cadrul ei și posedă responsabilități în fața organismelor care o susțin în privința activităților instituției. Aici leadershipul este atribuit persoanei din vârful ierarhiei, adică directorului/ managerului/pedagogului. Acest manager dă tonul organizației/instituției/grupe/clasei și stabilește obiectivele oficiale majore.

În modelul birocratic de management, liderul este văzut ca un erou aflat în vârful unei piramide complexe a puterii. Sarcina lui este să analizeze problemele, să ia în considerare alternativele și să ia deciziile raționale. Mare parte din puterea organizației/instituției/grupe/clasei este deținută de acest erou, iar la oamenii organizației/instituției/grupe/clasei apar așteptări înalte, deoarece ei au încredere că el va rezolva problemele și va înlătura amenințările din exterior.

Se presupune că liderul joacă un rol-cheie în stabilirea politicilor și adoptarea inovațiilor pe care acestea le implică. Posibilitatea opoziției sau indiferenței față de schimbare nu este recunoscută. Se presupune că implementarea este lipsită de probleme. Deci leadershipul este unidimensional, este al directorului/managerului/pedagogului.

În educație există numeroase caracteristici care susțin aceste trăsături ale leadershipului unidimensional. Oficialitățile și indivizii se comportă ca și cum directorul/pedagogul ar fi izvorul tuturor cunoștințelor și autorității. El este punctul central pentru majoritatea comunicărilor din exterior, iar liderii părinților sau comunității se așteaptă să comunice cu instituția educațională prin intermediul lui. Alte grupuri tind să considere că directorul/pedagogul este imaginea publică a instituției și se comportă ca atare. În școlile primare și cele cu un contingent mic de elevi există o identitate între director și școală, ce susține perspectiva *de sus în jos* asupra leadershipului.

Ipoteza unui lider atotputernic în fruntea instituțiilor educaționale are limite serioase. Deși autoritatea formală este a directorilor, aceștia au nevoie de consimțământul colegilor dacă doresc ca inițiativele sau politicile să fie adoptate în cadrul compartimentelor structurale ale instituției. Aceasta este deja o activitate pe care trebuie s-o parcurgă personalul pentru ca el să *dețină* deciziile dacă se dorește ca aceștia să le implementeze cu succes.

Directorii instituțiilor educaționale cu management autonom trebuie să împartă puterea cu alții membrii ai personalului datorită volumului mare de lucru ce apare din responsabilitatea lor de a gestiona finanțele, relațiile din cadrul personalului și relațiile externe. Răspunsul pragmatic la schimbare ajută la modificarea noțiunii de director atotputernic, însă în multe cazuri efectul este creșterea rolului liderilor seniori, și nu acordarea de mai multă autoritate pentru personal junior. Ierarhia rămâne intactă, însă în vârful ei se află o echipă, și nu un singur individ.

Tipul de leadership cel mai des asociat cu modelele formale este cel managerial. **Leadershipul managerial** presupune că liderul trebuie să se concentreze asupra funcțiilor, sarcinilor și comportamentelor și că, dacă aceste funcții sunt îndeplinite în mod competent, munca altora în cadrul organizației va fi facilitată. Majoritatea abordărilor leadershipului managerial se bazează de asemenea pe ipoteza conform căreia comportamentul membrilor organizației este, în cea mai mare parte, rațional. Autoritatea și influența sunt acordate pozițiilor formale conform statutului acelor poziții în ierarhia organizațională.

Această definiție arată că leadershipul managerial este strâns legat de modelele formale, însă există opinii că, el poate să se manifeste și în rândul liderilor practicieni. Puterea pozițională în combinație cu politicile și procedurile formale, constituie sursa influenței exercitate de leadershipul managerial.

Importanța leadershipului managerial se reduce la faptul că, în mod tradițional, rolul directorului instituției educaționale este orientat spre responsabilitățile de manager. Aici se identifică șase **funcții manageriale** specifice directorilor. Patru dintre acestea sunt **ierarhice**: *supervizarea; controlul intrărilor*

(transferurile profesorilor); *controlul comportamentului* (descrierea posturilor); *controlul ieșirilor* (testarea elevilor).

Aici este important să menționăm că leadershipul managerial nu include conceptul de viziune, care este central în majoritatea modelelor de leadership. Acest leadership se concentrează asupra managementului de succes al activităților existente, mai degrabă decât asupra viziunii unui viitor mai bun pentru instituția educațională. Managementul în instituție funcționează pentru a susține nucleul ei, învățarea și predarea.

Leadershipul managerial este modelul care prezintă cel mai ridicat risc din punctul de vedere al adoptării unei abordări manageriale a organizării instituției educaționale. Prin concentrarea asupra funcțiilor, sarcinilor și comportamentului, există posibilitatea ca scopurile educației să fie subordonate obiectivelor manageriale de eficiență sporită. În așa caz se manifestă *managerismul* ca o concentrare asupra proceselor de management în detrimentul valorilor și scopurilor educaționale. În instituțiile unde se manifestă leadershipul managerial în agenda managerialistă valorile manageriale sunt puse în fața valorilor profesionale tradiționale, indicând următoarele elemente:

- Înlocuirea valorilor sectorului public educațional cu cele ale sectorului privat și ale pieței;
- Stabilirea unui concept greoi de scop educațional, ce oferă importanța rezultatelor măsurabile în detrimentul celor mai puțin măsurabile, însă mai valoroase;
- Impunerea unui model de management și leadership ce pune accentul pe responsabilitatea individuală, planificarea rigidă și setarea obiectivelor ca instrumente principale de control organizațional;
- Redistribuirea puterii, autoritatea și autonomia profesioniștilor fiind înlocuite de puterea managerilor de a stabili agende și de a determina moduri de lucru.

Leadershipul managerial este o componentă esențială a instituțiilor educaționale de succes, însă ar trebui să completeze, nu să înlocuiască abordările bazate pe valori. Acest leadership fiind atribuit persoanei din vârful ierarhiei și asociat cu modele formale manifestă următoarele puncte slabe:

1. Caracterizarea instituțiilor educaționale ca organizații orientate spre scopuri poate fi nerealistă.
2. Definierea procesului de luare a deciziilor ca fiind unul rațional este foarte dificilă.
3. Leadershipului managerial se concentrează pe organizație ca entitate și ignoră sau subestimează contribuția indivizilor.
4. Ipoteza centrală a leadershipului managerial afirmă că puterea se află în vârful piramidei.
5. Abordarea formală a leadershipului managerial se bazează pe presupunerea implicită că instituțiile educaționale sunt relativ stabile. Asumpția stabilității este nerealistă și invalidă în cea mai mare parte a instituțiilor.

Modele de leadership din perspectiva colegialității

În organizațiile/instituțiile în care politicile și deciziile se determină ca urmare a discuțiilor care duc la consens leadershipul tinde spre colegialitate. Termenul *colegialitate* se tratează ca atitudine, sentimente de (bun) coleg sau ca principiu potrivit căruia conducerea unor organe sau organizații este exercitată de mai multe persoane, care iau împreună hotărâri prin votul majorității (DEX al limbii române).

M. Brundrett susține ideea conform căreia *colegialitatea* poate fi definită *în sens larg* ca *relația dintre profesorii care se sfătuiesc și colaborează cu alți profesori*. (Brundrett M., p. 305)

În literatura de specialitate se evidențiază două tipuri de *colegialitate*: *restrânsă* și *pură*. În cadrul *colegialității restrânse* liderul împarte puterea cu un număr limitat de colegi, iar în cadrul *colegialității pure* toți membrii au un cuvânt de spus în determinarea politicilor și luarea deciziilor.

Aplicarea colegialității în instituțiile educaționale se poate depista dacă:

- 1) Orientările instituției sunt puternic normative.
- 2) În instituție activează un număr semnificativ de personal profesionist. Profesorii dețin autoritatea ce vine ca urmare directă a cunoștințelor și aptitudinilor. Ei au autoritatea expertizei.
- 3) În instituție există un set comun de valori pentru membrii ei.
- 4) Grupurile care iau decizii sunt reprezentative.
- 5) Deciziile sunt luate prin consens, nu prin diviziune sau conflict.

În instituțiile educaționale unde liderii recurg la colegialitate posedă următoarele calități:

1) Ei sunt receptivi la nevoile și dorințele colegilor lor profesioniști. Directorii recunosc expertiza și abilitățile profesorilor și urmăresc să le valorifice în beneficiul copiilor, elevilor și studenților. Ei au fost numiți în poziții de leadership după o lungă perioadă de activitate de succes. Experiența lor îi face sensibili la nevoile și drepturile cadrelor didactice profesionale.

2) Directorii colegiali urmăresc să creeze oportunități formale și informale pentru testarea și elaborarea inițiativelor de politică, prin încurajarea inovației și maximizării acceptării deciziilor instituției.

3) Directorii evidențiază și acceptă autoritatea expertizei; urmăresc să influențeze deciziile și acțiunile colegilor săi profesioniști.

4) Directorii sunt facilitatori al unui proces participativ.

În leadershipul colegial se observă ambiguități de tipul presiunii puse pe pedagogi de a împărți leadershipul. Acest fapt devine dificil de realizat.

Din modelele de leadership evidențiate anterior au legătură și sunt relevante cu colegialitatea leadershipul transformățional, leadershipul participativ și leadershipul distributiv.

Leadershipul transformățional

Această formă a leadershipului presupune ca focalizarea centrală a leadershipului să fie pe angajamentele și capacitățile membrilor instituțiilor educaționale. Nivelul înalt al managementului față de obiectivele organizaționale și capacitatea sporită de îndeplinire a acestor obiective conduc la mai mult efort și la rezultate mai bune.

Leadershipul transformățional poate fi conceput în cadrul următoarelor dimensiuni:

- Dezvoltarea viziunii școlii;
- Stabilirea obiectivelor instituției educaționale;
- 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 instituției;
- Dezvoltarea structurilor pentru a susține participarea la deciziile din instituție (Leithwood K.).

Liderii transformăționali reușesc să producă la cei de lângă ei ca să se dedice într-o anumită măsură, astfel încât nivelele mai înalte de realizare devin un imperativ moral. Leadershipul transformățional necesită capacitatea de tranziție cu succes la sistemul de management al instituției educaționale autonome.

Știința posedă dovezi empirice care susțin modelul normativ de leadership transformățional. De exemplu, K. Lethwood consideră că, practicile de leadership transformățional, luate ca întreg, au efecte directe și indirecte semnificative asupra progresului, inițiativelor de restructurare a instituțiilor educaționale și asupra rezultatelor obținute de elevi și preconizate de cadrele didactice.

Modelul leadershipului transformățional este cuprinzător, în sensul că oferă o abordare normativă, ce se axează în principal pe procesul prin care liderii urmăresc să influențeze rezultatele instituției educaționale, și nu pe natura sau direcția acestor rezultate. În cazul când un mijloc de control asupra profesorilor este acceptat de lider, iar cei conduși de el nu-l acceptă, în leadershipul transformățional, datorită caracteristicilor puternice, eroice și carismatice ale liderului, se poate manifesta potențialul *despotic*. Puterea liderului trebuie să creeze muștrări de conștiință și îndoeli puternice asupra adecvării ei în cadrul instituțiilor educaționale democratice. În acest caz dezvoltă atitudinea politică a leadershipului, dar nu cea colegială.

Aici menționăm că, climatul politic contemporan din societate în care instituțiile educaționale trebuie să-și desfășoare activitatea ridică întrebări despre validitatea modelului transformățional. Se întâmplă ca limbajul transformățional să se folosească de guvernare pentru a încuraja sau pentru a cere participanților la procesul educațional să adopte și să implementeze politicile determinate de centru.

În unele cazuri sistemele de guvernare recomandă tot mai mult ca liderii instituțiilor educaționale 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 al nevoilor individuale a instituțiilor educaționale și a comunităților. Deci, se observă un

sistem educațional mult mai centralizat, mai direcționat și mai controlat, care reduce dinamic posibilitatea realizării unei transformări veritabile a educației și leadershipului. Acest leadership transformațional are legătură cu transpunerea în practică a politicilor guvernelor, ceea ce transformă și corupe realitatea, provoacă oamenii de a pune multe întrebări.

Leadershipul transformațional se sprijină pe colegialitate, presupunând că liderii și personalul au valori și interese comune. Atunci când el funcționează bine, are potențialul de a angrena toate persoanele interesate în realizarea obiectivelor educaționale. Scopurile liderilor și ale celor conduși de aceștia funcționează 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. Cea mai puternică susținere a abordării transformaționale a reformei educaționale vine din partea adeptilor politicii care asigură interzicerea transformării pentru oamenii care lucrează în instituțiile educaționale.

Leadershipul participativ

Alt model de leadership relevant pentru colegialitate este *leadershipul participativ*. Acest tip de leadership are la bază participarea. În *DEX al limbii române* **participarea** se tratează ca *acțiune de a participa și rezultatul ei*. La rândul său **a participa** înseamnă *a lua parte la o activitate, la o acțiune, la o discuție*, iar **participativ** – *care participă activ, din tot sufletul; dedicat, implicat; ce manifestă spirit de colaborare*. În *literatura de specialitate* **participarea** se referă la *oportunitățile membrilor personalului în a se angaja în procesul organizațional de luare a deciziilor în organizație* (Hoyle E, Wallase M., 2005). Iar **leadershipul participativ** este cel în care procesul de luare a deciziilor în cadrul grupului are ca punct central axarea pe grup (Leithwood K, Jantzi D., Steinbach R., 1999).

Leadershipul participativ este bazat pe trei criterii:

- Participarea va spori eficacitatea instituției educaționale.
- Participarea este justificată de principiile democratice.
- În contextul managementului instituțional, leadershipul poate fi disponibil pentru orice pretendent legitim.

Abordarea participativă reușește să *unească* personalul și să ușureze presiunile asupra directorilor de instituții educaționale: poverile leadershipului sunt mai ușoare dacă funcțiile și rolurile de leadership sunt împărțite și în cazul în care conceptul de densitate a leadershipului devine locțiitorul leadershipului director.

Leadershipul participativ are potențial de a ușura povara directorilor și de a evita așteptările ca liderul formal să fie un *superdirector*. În acest caz, leadershipul este încorporat în diferite contexte organizaționale în cadrul comunităților educaționale, și nu e prezentat de o singură persoană sau birou, instituțiile pot distribui leadershipul prin explorarea mai multor metode.

Adjuncții directorilor de instituții educaționale cu plăcere participă la procesul de luare a deciziilor în funcție de tipurile de decizii. Ei participă la luarea deciziilor în privința politicii școlii, disciplinei elevilor, volumului predării, politici generale și alocării timpului. Ei sunt mai puțin interesați să participe la luarea deciziilor cu amprentă economică (bugetele), la selectarea personalului și în a răspunde la plângerile părinților elevilor.

Oamenii instituției acceptă și implementează decizii la care au participat, în particular în cazul deciziilor ce au legătură directă cu activitatea lor.

Leadershipul distribuit

Leadershipul distribuit este modelul normativ de leadership favorit în secolul XXI, care a înlocuit colegialitatea ca abordare preferată.

DEX al limbii române ne indică următoarele tratări ale termenilor: **a distribui** – *a împărți ceva în mai multe locuri sau la mai multe persoane, dând fiecăruia una sau mai multe părți; a repartiza; distribuire* – *faptul de a distribui; împărțire, repartizare; distributiv* – *caracterizat prin distributivitate*.

Clarificările aduse sunt punctele de pornire în înțelegerea fenomenului leadership distribuit. Alt punct important în înțelegerea acestui model de leadership este că el se separă de autoritatea pozițională a liderului.

Leadershipul distribuit:

- se concentrează asupra angrenării experienței oriunde există aceasta în cadrul organizației, și nu asupra urmăririi ei doar prin poziția sau rolul formal al liderului;
- este caracterizat ca o formă de leadership colectiv, iar colectivitatea se află în centru;
- implică dimensiunea verticală și orizontală, a conducerii, realizând legături între metodele formale și cele colegiale;
- are loc schimbarea normativă de la *eroism* la *distribuire*;
- nu uită de viziunea că leadershipul înseamnă neapărat orice reducere a rolului directorului instituției educaționale;
- afirmă că popularitatea directorului poate fi pragmatică;
- ușurează povara directorului care are prea multe greutăți.

Leadershipul distribuit se exercită având în vedere parteneriatele între instituțiile educaționale și să nu se limiteze doar la leadership în cadrul instituției.

O problemă-cheie în evaluarea practicării leadershipului distribuit este analiza distribuției acestuia. Această analiză necesită răspuns la întrebările:

1) Cedează directorul autoritatea formală, într-o anumită măsură, altora printr-un proces analog delegării?

2) Își invită directorul colegii să adopte roluri sau comportamente de leadership?

3) Îi încurajează directorul pe alții să inițieze acțiuni de leadership?

4) Iau alți membri ai personalului inițiative în asumarea responsabilității de leadership?

5) Este leadershipul distribuit un proces deliberat sau necugetat?

Leadershipul distribuit este o proprietate emergentă a unui grup sau rețele de indivizi, în care membrii își adună expertiza. În cadrul acestui model trebuie să aibă loc *redistribuirea puterii*, și nu doar un simplu proces de *directorat delegat*.

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 influența asupra colegilor și în ce domenii. Directorii dețin mare parte din autoritatea formală în instituțiile educaționale, ceea ce permite să se considere că leadershipul distribuit se găsește cu greu în cadrul birocrațiilor formale din instituțiile educaționale.

Directorii de succes recunosc limitările unei singure abordări de leadership și adoptă o formă de leadership distribuit prin munca unitară și colaborativă. Unele părți din rolul directorului se consideră imposibile de delegat, incluzând direcția strategică, responsabilitatea lui pentru rezultatele instituției educaționale. Aceasta sugerează că distribuția poate fi subiectul anumitor limitări.

Formele de leadership distribuit și ierarhic nu sunt incompatibile, însă distribuția poate funcționa cu succes doar dacă liderii formali îi permit să prindă rădăcini.

Interesul față de susținerea leadershipului distribuit se bazează pe presupunerea că aceasta va avea efecte benefice, care nu ar avea loc în cadrul leadershipului individual. Însă care este impactul pe care îl are leadershipul distribuit în instituțiile educaționale asupra educatorilor și educabililor?

Afirmațiile puternice despre leadershipul distribuit din instituțiile educaționale sunt:

1. Leadershipul din instituțiile educaționale are o influență mai mare asupra instituțiilor și copiilor/elevilor/studentilor atunci când este distribuit foarte mult.

2. Anumite modele de distribuție sunt mai eficiente decât altele.

3. Leadershipul multiplu este mult mai eficient decât leadershipul solo.

Aplicarea leadershipului distribuit întâlnește anumite **obstacole**. Un potențial obstacol pentru introducerea și implementarea cu succes a leadershipului distribuit este *structura de autoritate existentă în*

instituțiile educaționale. Birocrația este factorul care limitează libertatea leadershipului distribuit; autoritatea și ierarhia este partea întunecată a leadershipului distribuit – managerialismul sub o nouă formă. Leadershipul distribuit conduce la o relație de putere tot mai neclară între cei conduși și lideri.

Aceste rețineri sugerează că *un climat adecvat este o condiție esențială în vederea unui leadership distribuit* în mod semnificativ. Dezvoltarea normelor colegiale este esențială deoarece profesorii au nevoie de timp ca să se întâlnească, dacă se dorește ca leadershipul colectiv să devină realitate. Relațiile de prietenie sunt necesare în cazul managerilor de școală, ce s-ar putea simți amenințați de profesori care își asumă roluri de leadership. În ciuda acestor rețineri, leadershipul distribuit are potențial de a extinde orizontul leadershipului, conducând la rezultate îmbunătățite ale elevilor și dezvoltând în același timp lideri pentru viitor.

Limitările modelelor colegiale

Modelele colegiale au devenit una dintre magatendințele omniprezenței în educație. Abordările participative reprezintă cea mai adecvată metodă prin care instituțiile educaționale își pot desfășura activitatea. Actualmente modelele de leadership legate de abordările colegiale, transformaționale, participative și distribuit sunt încurajate. De rând cu perspectivele proprii modelelor colegiale de leadership există un număr de defecte ce limitează validitatea aplicării lor în instituțiile educaționale. Există șapte defecte semnificative ale perspectivelor colegiale.

1. Modelele colegiale sunt atât de normative, încât tind să ascundă, în loc să descrie realitatea.
2. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor tind să fie lente și greoaie.
3. Presupunerea fundamentală a modelelor democratice este că deciziile sunt luate prin consens.
4. Modelele colegiale trebuie evaluate în relație cu caracteristicile specifice ale instituțiilor educaționale.
5. Abordările colegiale ale proceselor de luare a deciziilor din instituțiile educaționale pot fi dificil de susținut, având în vedere cerințele de responsabilitate a directorului față de organul superior și diferite grupuri externe.
6. Eficacitatea sistemului colegial depinde de atitudinea personalului.
7. Procesele colegiale din instituțiile educaționale depind de atitudinile directorilor decât de susținerea profesorilor.

Colegialitatea poate fi adoptată și introdusă *artificial* de grupurile oficiale cu scopul de a asigura implementarea politicilor naționale. Adevărata colegialitate este spontană, voluntară, imprezvizibilă, informală și duce la dezvoltare. În contrast, colegialitatea artificială are următoarele caracteristici contradictorii:

- nu este spontană, ci direcționată administrativ;
- este obligatorie, nu la opțiunea fiecărui individ;
- este orientată spre implementarea mandatelor guvernului sau directorului;
- este fixată în timp și în spațiu;
- este implementată pentru a avea rezultate previzibile.

Leadershipul tranzacțional

Dacă vorbim de acest model trebuie să convenim ce se înțelege prin tranzacțional. Pentru aceasta recurgem la *DEX al limbii române* care ne indică următoarele tratări ale termenilor derivați: **tranzacție** – *convenție între două sau mai multe părți, prin care se transmit anumite drepturi, ... , înțelegere, învoială, acord; a tranzacționa* – *a efectua o tranzacție; tranzacțional* – *care se referă la o tranzacție, care are la bază o tranzacție sau rezultă dintr-o tranzacție; tranzacționat* – *care a fost obiectul unei tranzacții.*

Mai întâi de toate menționăm că, modelul de leadership tranzacțional este apropiat de politică și micropolitică și este deseori pus în contrast cu leadershipului transformațional.

Modelul politic cuprinde teoriile ce caracterizează procesul de luare a deciziilor ca fiind unul de negociere. Se presupune că organizațiile sunt arene politice, ale căror membri sunt angajați în activități politice în urmărirea intereselor lor. Grupurile de interese dezvoltă și formează alianțe, urmărind obiective

particulare ale politicii. Conflictul este văzut ca un fenomen natural și puterea se acumulează în jurul coalițiilor dominante, nefiind un teritoriu rezervat liderilor formali.

Modelele politice din instituțiile educaționale sunt deseori descrise ca micropolitice. *Micropolitice* reprezintă interacțiunea și ideologiile politice aferente sistemelor sociale ale profesorilor, administratorilor și elevilor din cadrul instituțiilor educaționale. Acestea pot fi considerate subsisteme organizaționale interne. Analiza micropolitică este preocupată, de asemenea, de problemele sistemului extern, cum ar fi cele care apar din interacțiunea dintre subsistemele profesionale și cele aflate la polul opus.

Politicele naționale și locale influențează puternic contextul în cadrul cărora operează instituțiile educaționale. În majoritatea societăților, guvernul determină caracterul general al sistemului educațional și este, inevitabil, susținut de viziunea partidului majoritar sau al coaliției unor partide. Codul educației din Republica Moldova și legislația fixează cadrul în care instituțiile educaționale trebuie să opereze. Actualmente politicile locale sunt puțin influente în instituțiile educaționale din republică.

Modelele politice au următoarele caracteristici principale:

1. Ele tind să se centreze pe *activitățile de grup*, nu pe instituție ca un tot.
2. Modelele politice sunt preocupate de *interese și grupuri de interese*.
3. Modelele politice subliniază prevalența *conflictelor* în organizații.
4. Modelele politice presupun că *scopurile* organizației sunt instabile, ambigue și contestate.
5. Deciziile din arenele politice vin ca urmare a unor procese complexe de *înțelegere și negociere*.
6. Conceptul de *putere* este central în toate teoriile politice.

Orice instituție educațională dispune de **sursele puterii în educație**. Puterea se manifestă prin autoritate și influență. *Atitudinea* este puterea legitimă cu care sunt investiți liderii din cadrul organizațiilor formale. *Influența* reprezintă abilitatea de a schimba rezultatele și depinde de caracteristicile personale și de expertiză.

Între autoritate și influență se identifică următoarele *deosebiri*:

1. Autoritatea este aspectul static, structural al puterii în organizație; influența este elementul dinamic, tactic.
2. Autoritatea este aspectul formal al puterii; influența este aspectul informal.
3. Autoritatea se referă la dreptul formal recunoscut de a lua decizii finale, influența nu este recunoscută de organizație și nu are de a face cu drepturile organizaționale.
4. Autoritatea implică supunere involuntară din partea subordonaților; influența implică supunerea voluntară, și nu presupune neapărat o relație de tip superior-subordonat.
5. Autoritatea merge de sus în jos și este unidirecțională; influența este multidirecțională și poate merge de jos în sus, de sus în jos sau orizontal.
6. Sursa autorității este strict structurată; sursa influenței poate fi reprezentată de caracteristici personale, expertiză sau oportunitate.
7. Autoritatea este circumscrisă, în sensul că domeniul, scopul și legitimitatea puterii sunt delimitate specific și clar; influența este necircumscrisă, în sensul că domeniul, scopul și legitimitatea ei sunt ambigue.
8. Autoritatea este deseori asociată managementului; influența este o dimensiune-cheie a leadershipului.

Directorii posedă autoritatea pozițională și au puterea formală de a-și impune viziunea. Leadershipul poate apărea în orice arie a organizației și se bazează pe calități și trăsături personale.

În instituțiile educaționale se manifestă următoarele *forme de putere*: 1) puterea pozițională; 2) autoritatea expertizei; 3) puterea personală; 4) controlul recompenselor; 5) puterea de corecție; 6) controlul resurselor; 7) puterea fizică; 8) dezvoltarea alianțelor și rețelelor; 9) accesul și controlul agendelor; 10) controlul înțelesurilor și simbolurilor; 11) controlul granițelor; 12) genul și managementul relațiilor dintre sexe. Toate aceste surse ale puterii indică că directorii dețin resurse substanțiale de autoritate și influență.

Liderii din educație pot adopta strategii politice în vederea menținerii sau exercitării controlului lor sau pentru a asigura un rezultat favorabil al procesului de luare a deciziilor. Folosind resursele semnificative ale puterii, liderii deseori capabili să asigure susținerea sau conformarea la punctul lor de vedere. Cele mai

semnificative strategii politice în educație sunt: 1) împarte și cucerește; 2) cooptarea; 3) înlocuirea; 4) controlul informațiilor; 5) controlul întâlnirilor prin metodele: *măsluind* agenda întâlnirii, *pierzând* recomandările, *înșelând* membri ai grupului, *invocând* persoane din exterior, *distorsionând* minutele.

În cadrul arenelor politice din instituțiile educaționale se evidențiază următoarele două fețe principale ale leadershipului: 1) directorul este participantul-cheie în procesul de negociere; 2) responsabilitatea directorului de a susține viabilitatea organizației și de a dezvolta cadrul în care politicile pot fi testate și în care pot primi aprobarea diferitelor grupuri de interese.

Pentru liderul educațional este necesar de a dezvolta perspicacitatea politică. *Perspicacitatea politică* nu trebuie privită depreciativ drept o formă manipulatorie sau dominată de putere pozițională. În schimb, abilitățile necesare pentru acestea sunt o înțelegere profundă a dimensiunii micropolitice în administrarea organizațională, procesul prin care interesul și valorile părților implicate sunt exprimate și abilitatea de a *auzi* ce se întâmplă în mediul înconjurător pentru a putea lua decizii la fața locului pe baza informațiilor.

Pentru liderii politici în educație se recomandă următoarele reguli:

- Liderii politici clarifică ce vor și ce pot obține. Sunt, *mai presus de toate, realiști*.

- Liderii politici evaluează distribuția puterii și intereselor. Trebuie să *întocmească o hartă a terenului politic*.

- Liderii politici construiesc legături cu alte părți interesate în activitatea instituției educaționale.

Construiesc relații și rețele de relații.

- Liderii politici întâi conving, apoi negociază și folosesc constrângerea doar dacă este necesar.

Puterea trebuie să fie folosită *judicios*.

Organizațiile educaționale își doresc să aibă liderii care sunt maeștri politici (pentru a conduce o lume fragmentată cultural) și să armonizeze o multitudine de scopuri.

Generalizând cele menționate anterior putem spune că, **leadershipul tranzacțional este leadershipul în care relațiile cu profesorii sunt bazate pe un schimb de resurse ce au valoare**. Pentru profesor, interacțiunea dintre administratori și profesori este de obicei episodică, de scurtă durată și limitată la tranzacția de schimb.

Leadershipul transformațional este mai puternic și mai complex și are loc atunci când unul sau mai mulți profesori se angajează împreună într-un asemenea mod, încât administratorii și profesorii se ridică reciproc la niveluri tot mai înalte de angajament și dedicare, motivație și moralitate. Prin procesul de transformare, motivele liderului și ale celui care îl urmează se unesc.

Leadershipul tranzacțional se vede ca un proces de schimb, iar liderii tranzacționali se concentrează asupra schimbului potrivit de resurse. Schimbul este o strategie politică unanim recunoscută a membrilor organizației. Directorii dețin autoritate ce vine ca urmare a pozițiilor lor de lideri formali ai instituției. Ei dețin asemenea puterea sub forma unor recompense-cheie, cum ar fi promovarea în funcție sau recomandările. Totuși, directorul are nevoie de cooperarea personalului pentru a asigura un management eficient al școlii. Un schimb poate asigura beneficii pentru ambele părți ale managementului.

Dimensiunile leadershipului tranzacțional sunt:

- *Recompensa circumstanțială* – măsura în care liderul creează schimburi constructive cu cei care îl urmează.

- *Managementul prin excepție – activ*. Liderii activi îi monitorizează pe cei care îi urmează, anticipează problemele și întreprind acțiuni de corecție.

- *Managementul prin excepție – pasiv*. Liderii pasivi așteaptă până când comportamentul cauzează probleme pentru a lua măsuri.

Principala limită a leadershipului tranzacțional în educație este că nu angajează personalul dincolo de câștigurile imediate ce vin în urma tranzacției. El nu produce un angajament pe termen lung față de valorile și viziunea promovate de liderii instituției educaționale. În abordările transformaționale liderii folosesc și pe cele tranzacționale. Onorarea consecventă a înțelegerilor tranzacționale creează încredere, dependență și percepția de consecvență a liderilor ale celor care îi urmează, acestea fiind baze ale leadershipului

transformațional. Leadershipul transformațional și cel tranzacțional sunt atât de asemănătoare, încât este dificil să separe efectele lor unice.

Modelele politice sunt în principal descriptive și analitice, în timp ce majoritatea celorlalte teorii tind să fie normative. Profesorii și managerii recunosc deseori aplicabilitatea modelelor politice în leadership în propriile școli. Totuși, aici se manifestă următoarele limitări majore:

1. Modelele politice sunt ancorate atât de puternic în limbajul puterii, conflictului și manipulării, încât neglijează alte aspecte standard ale organizațiilor.

2. Modelele politice evidențiază influența grupurilor de interese asupra procesului de luare a deciziilor și dau puțină atenție nivelului instituțional.

3. În cadrul modelelor politice se evidențiază prea mult conflictele și se neglijează posibilitatea de colaborare profesională ce duce la efecte general acceptate.

4. Modelele politice sunt considerate, în principal, teorii descriptive sau explicative.

5. Modelele politice oferă perspective valide pentru funcționarea instituțiilor educaționale, însă este deseori dificil să discernem între ce constituie comportament politic și ce poate fi o activitate tipic birocratică sau colegială.

Modelele subiective de leadership

În cadrul acestor modele se operează cu termenul **subiectiv**, *prin care înțelegem că baza a tot ce există este conștiința individuală; care neagă faptul că îndărătul senzațiilor se află obiectele reale independente de om (idealism subiectiv); care are un caracter personal, care se petrece în conștiința cuiva; care, într-o judecată, acțiune etc., ține seama numai de sentimentele, de propriile și de ideile sale; părtinitor* (p. 1033).

Modelele subiective de conducere vizează indivizii din cadrul unei organizații și mai puțin instituția propriu-zisă ori subunitățile acesteia. Individul este plasat în centrul organizației. La baza acestei perspective se află ideea că fiecare persoană are o percepție subiectivă asupra organizației. Evenimentele și situațiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre cei care își desfășoară activitatea în instituție. Organizațiile sunt conturate ca unități complexe ce reflectă numeroasele sensuri și percepții ale tuturor indivizilor din cadrul lor. Organizațiile sunt constructe sociale, în sensul că rezultă din interacțiunea participanților lor. Sunt mai degrabă manifestări ale valorilor și convingerilor indivizilor decât suma relațiilor concrete prezentate în modelele formale.

Teoriile subiective presupun că ființele umane sunt autonome și reflexive, construind în mod activ lumea din jurul lor.

Modelele subiective includ abordările fenomenologice și interacționiste. Aceste perspective au în comun anumite caracteristici care constituie un mod diferit de percepție a realității sociale. **Abordarea fenomenologică** dă prioritate oamenilor și acțiunilor desfășurate de aceștia. Lumea socială este actuală, esențialmente, din oamenii care **interacționează**, negociind modele de reacții și construind o viziune asupra lumii (Hoyle E., 1986, p. 10).

După cum am menționat anterior leadershipul educațional se înscrie în teoria sistemelor, deoarece instituția se concepe ca o realitate concretă. Însă această tendință de percepe organizația este o entitate unică, cu viață proprie, separată de percepțiile și convingerile oamenilor care o compun, lăsându-ne orbi în fața complexității și a varietății de organizații pe care oamenii le creează în lucrul lor (Greenfield T.B., p. 571). În cazul dat avem de fapt o știință a administrației centrată exclusiv pe fapte, fără a avea în vedere pasiunile sufletului uman, slăbiciunile, convingerile, speranța, voința, mila, deșertăciunea, altruismul, curajul, viciile și virtutea. Ea privește doar spre sine, autoizolându-se, autodistrugându-se, plictisitoare am putea spune.

Modelele subiective nu pot fi înțelese fără a cunoaște **trăsăturile lor principale**:

1. Aceste modele pun în centru convingerile și percepțiile *individualităților* umane care compun organizația decât instituția sau grupurile de interese din cadrul acesteia. În timp ce modelele formale sau colegiale au în vedere instituția în ansamblu, iar modelele politice pun accent pe subgrupuri, în inima teoriilor subiective și fenomenologice se află individul. Modelele subiective pun în centru individul și aduc în prim-plan perspectivele individuale.

Vorbind despre instituțiile educaționale, teoreticienii modelelor subiective fac referințe la diferite valori și aspirații ale fiecărui profesor, copil/elev/student sau membru al personalului didactic și auxiliar. Fiecare dintre aceștia percepe instituția dintr-un unghi diferit, trecând fiecare eveniment sau situație prin filtrul propriilor experiențe și motivații.

Centrarea pe indivizi în detrimentul organizației reprezintă o diferență fundamentală între modelele subiective și cele formale și creează o prăpastie insurmontabilă. Tensiunea dintre individ și organizație naște mai mult decât un conflict dialectic. Ar putea fi, la fel de bine, o schismă, o mare diviziune, un hău. O întâmplare nu poate da naștere unei valori, iar un individ nu poate deveni niciodată o colectivitate.

Lumea socială, în care educația reprezintă o componentă instituțională, cuprinde individul și colectivitatea. Relația dintre aceste două elemente este de natură reflexivă. Individul, în virtutea capacității de proiecție și a puterii de a crea sensuri, nu poate da coerență acțiunilor sale izolat de colectivitatea ordonată simbolic. Însă nici individul, nici colectivitatea nu pot fi privite ca două entități aflate în raport de subordonare sau determinându-se reciproc.

2. Modelele subiective au în vedere sensurile atribuite evenimentelor de indivizi din cadrul organizațiilor. Se pune accent pe interpretarea individuală a comportamentului și mai puțin pe situații și acțiuni propriu-zis. Organizațiile trebuie înțelese în termeni de percepții individuale asupra comportamentului în cadrul acestora, și nu în baza observațiilor externe asupra acestor comportamente. Se presupune că oamenii oferă interpretări diferite aceluiși eveniment. Un eveniment nu este important prin șirul faptelor, ci prin semnificația sa (Greenfield T.B). Între evenimente și sensurile acestora există o legătură fragilă: același eveniment poate avea sensuri diferite pentru oamenii diferiți ca urmare a modului particular de filtrare a experienței de către fiecare dintre aceștia (Lolman L., Deal T.). Pentru a explica orice fenomen social este necesară o ancorare prealabilă în sensurile subiective pe care actorii relevanți i le pot atribui.

La nivelul instituțiilor educaționale pot exista diferențe de interpretare între directorii și restul personalului, rezultând sensuri divergente pentru același eveniment. Între teoria subiectivității și cultura organizațională există anumite similarități. Menționăm încă o dată că, **cultura** este de asemenea un rezultat al sensurilor și valorilor oamenilor din instituțiile educaționale. Cultura este un concept complex, dacă nu chiar ambiguu. *În sensul cel mai larg, ea reprezintă un mod de a construi realitatea*, iar diferențele culturale sunt pur și simplu construcții alternative ale realității. Diferența principală dintre aceste două concepte este că modelele subiective au în vedere sensuri individuale, în timp ce modelul cultural presupune că aceste sensuri se unesc pentru a crea o cultură organizațională distinctă la nivelul fiecărei instituții sau subunități.

3. Sensurile diferite atribuite situațiilor de diverșii participanți sunt produsele *valorilor, contextului personal și al experiențelor proprii*. Astfel, interpretarea evenimentelor depinde de convingerile fiecărui membru al organizației.

Lipsa unui consens în privința scopului instituțiilor educaționale impune cu atât mai mult necesitatea de a avea un cadru coerent de scopuri și valori. Ideea contemporană conform căreia instituțiile pot funcționa într-un mediu lipsit de valori discreditează profesiunile asociate educației și mai ales segmentul administrativ.

Separarea faptelor obiective de valorile subiective are un impact profund asupra teoriei administrării educaționale. Valorile liderilor se află în strânsă legătură cu acțiunile pe care le întreprind aceștia. Liderii autentici trebuie să conștientizeze propriile valori.

Alegerea este întotdeauna un demers subiectiv, care se sprijină pe următoarele *tipuri de convingeri* în care indivizii aleg:

- convingeri despre lume, cum funcționează aceasta și cum ar trebui să funcționeze;
- convingeri despre situația particulară a celui care optează; ce este realizabil și dezirabil prin raportare la o serie de acțiuni ce pot fi efectuate;
- convingeri privind o gamă de rezultate dezirabile.

Deși conducerea organizației în baza unor valori este intens promovată, este dificil pentru liderii acestora să-și substituie propriile valori cu cele ale autorităților naționale din domeniul educațional. Scopul liderilor de a acționa conform propriilor valori este limitat de autoritatea centrală. Dezacordul poate atrage

sanctiuni din partea ministerului de resort. Liderii sunt liberi să-și urmeze propriile valori doar atâta vreme cât acestea concordează cu cele guvernamentale.

Teoriile formale fac greșeală de a trata sensurile atribuite de liderii drept realități obiective ale organizației.

Un posibil efect al sensurilor diferite atribuite evenimentelor poate fi conflictul dintre participanți. Din acest punct de vedere, modelele subiective pot prelua unele dintre caracteristicile teoriilor politice. Acolo unde sensurile coincid, indivizii se pot constitui în grupuri, angajându-se într-un comportament politic orientat spre atingerea unor obiective. Conflictul apare din cauza diferențelor de valori. Conflictul este endemic la nivelul organizațiilor. Acesta ia naștere atunci când diferiți indivizi sau grupuri susțin valori diferite sau atunci când trebuie alese valori acceptate, însă incompatibile. Directorii sunt identificați cu seturi de valori pe care le impun.

În cadrul modelelor subiective, conflictul este perceput ca fiind produsul valorilor antitetice. Cu toate acestea, conflictul este doar unul dintre posibilele rezultate, și nu o regulă. Se poate deduce mai curând că sensurile sunt nuanțate la nivel personal, adesea subtil, și se supun valorilor și experiențelor participanților.

5. Modelele subiective consideră că *structura* este un produs al interacțiunilor umane, și nu ceva fix, prestabilit. Organigramele specifice modelelor formale sunt considerate ficțiuni prin prisma faptului că acestea nu pot prezice comportamentul indivizilor. Teoreticienii subiectivismului resping ideea că oamenii trebuie să se conformeze structurii organizației, când, de fapt, aceasta este o rezultată a acțiunii lor.

Abordările subiective mută accentul de pe structură pe conduită și proces. Conduita individuală reflectă calitățile personale și aspirațiile participanților, și nu rolurile formale pe care le ocupă. Natura variabilă a comportamentului uman presupune că, la rândul lor, organizațiile sunt supuse schimbării, deoarece nu există o realitate fixă a organizațiilor, ci doar un flux continuu. Organizațiile sunt concomitent atât produsul acțiunilor, cât și cauza acestora. Acțiunile noastre sunt fundamentate în experiențele trecutului și sunt orientate spre experiențe proiectate în viitor. Realitățile sociale sunt create și remodelate în mod constant.

Teoreticienii subiectivismului sunt mai ales critici față de modelele care atribuie caracteristici *umane* organizațiilor sau consideră că structura este independentă de membrii ei. Din această perspectivă, instituțiile educaționale nu au o existență separată de acțiunile și comportamentul personalului, copiilor/elevilor și reprezentanților comunității locale. Organizațiile există pentru a-i deservi pe oameni, și nu invers.

Această perspectivă subiectivă asupra semnificației relative a structurii și comportamentului are implicații la nivelul managementului organizațiilor. Ea sugerează că ar trebui acordată o atenție sporită teoriei și practicii motivării personalului, precum și altor aspecte legate de managementul resurselor umane, acordându-se mai multă importanță problemelor de structură organizațională.

5. Abordările subiective evidențiază importanța scopurilor individuale, negând existența *obiectivelor* organizaționale. Organizațiile sunt produsul interacțiunii membrilor săi unde indivizii au obiective, și nu organizațiile. Astfel este respinsă ideea că organizațiile sunt orientate spre un scop. În modelele subiective scopurile și obiectivelor sunt individuale, și nu organizaționale. Aici trebuie de menționat că *sensurile individuale* se grupează în raport cu următoarele **perspective**: *centrarea pe copil, centrarea pe elev, centrarea pe disciplină, centrarea pe director, centrarea pe obiectul de studiu.*

Dialectica teoretică dintre modelele formale și cele subiective este reflectată în dezbaterile dintre pozitivism și anti pozitivism la nivelul studiilor din domeniul educației. Studiile pozitivistice aderă, ca modele formale, la abordarea științifică. Oamenii fac obiectul studiului, iar cunoașterea *științifică* se obține prin colectarea unor fapte verificate care sunt, esențialmente, lipsite de valori și pot duce la generalizări. Educațiile au la bază descrierea științifică. Prin contrast, modelele subiective au la bază o modalitate de studiu predominant interpretativă sau calitativă. Această abordare a cercetării este fundamentată pe experiențele subiective ale indivizilor. Scopul principal este de a dobândi o cunoaștere profundă a modelului în care indivizii creează, modifică și interpretează lumea socială pe care o populează. Are în vedere sensuri și mai puțin fapte, aceasta fiind o diferență majoră între cercetarea de tip calitativ și cea de tip cantitativ.

Cercetarea calitativă subliniază importanța experienței subiective a indivizilor în crearea lumii sociale. Preocuparea principală este aceea de a înțelege modul în care ei sau ea se regăsește. Abordarea îmbracă acum un aspect calitativ.

Viața ființelor umane este trăită și construită dintr-o perspectivă subiectivă. Pentru un anti pozitivism, nu se poate contura o realitate obiectivă care să existe în afara sensurilor pe care i le atribuie oamenii. Așadar, datele colectate au mai degrabă o semnificație calitativă decât una cantitativă.

Principalele trăsături ale cercetărilor interpretative (sau calitative) sunt un ecou al celor specifice modelelor subiective:

1. Ele aduc în prim-plan percepțiile *indivizilor*, și nu întreaga instituție. Perspectiva individuală se află în centrul cercetării de ordin calitativ.

2. Cercetarea interpretativă este preocupată de *sensuri* sau interpretări atribuite evenimentelor de participanți. În cadrul acesteia se află interpretarea individuală, și nu situațiile sau acțiunile propriu-zise. Viața este percepută dintr-o perspectivă subiectivă.

3. Cercetarea calitativă acordă mare atenție observației detaliate, conducând la o descriere *bogată și profundă*.

4. Rezultatele cercetărilor sunt interpretate prin prisma teoriilor *consacrate*, în contrast cu cercetătorii pozitiviști, care elaborează teorii generale ale comportamentului uman și caută să le valideze prin utilizarea unor metode de cercetare tot mai complexe. Modul în care cercetătorii anti pozitiviști fac uz de teorie este foarte diferit: teoria este emergentă și trebuie să decurgă din situații particulare; trebuie să fie *înrădăcinată* în date generale de activitatea de cercetare. Teoria nu ar trebui să precedă cercetarea, ci să o urmeze.

Așa cum cercetătorii urmăresc percepțiile individuale ale participanților, liderii trebuie să fie conștienți de nevoile individuale ale colegilor și ale altor beneficiari. Identificarea diferitelor valori și a motivației celor care lucrează în instituțiile educaționale sau care colaborează cu acestea este esențială pentru ca ele să fie conduse și administrate eficient.

Acceptând pozițiile expuse putem trece în revistă *particularitățile tipurilor de leadershipului produs de modelele subiective: leadershipul postmodern și leadershipul emoțional*. Aici indivizii atribuie sensuri diferite evenimentelor și se referă tuturor membrilor, indiferent de funcția lor formală din cadrul instituției. Persoanele cu roluri de leadership au propriile valori, convingeri și scopuri. Toți participanții, inclusiv liderii, își urmăresc propriile interese. Cu toate acestea, o diferență semnificativă este aceea că liderii instituțiilor le pot impune celorlalți membri propriile interpretări asupra evenimentelor. Leadershipul poate fi văzut ca formă de control ce permite conducerii instituțiilor să avanseze propriile sensuri de putere pentru a pretinde conformarea la aceste interpretări, chiar și acolo unde restul personalului nu le împărtășește.

Teoreticienii subiectivismului preferă să sublinieze calitățile personale ale indivizilor și mai puțin funcția oficială a acestora în cadrul instituției. Situațiile necesită abordări potrivite, iar acest lucru poate fi realizat de cei avizați, indiferent de funcția pe care o îndeplinesc la nivelul instituției. Această nuanțare a atribuțiilor personale sugerează că rolurile formale nu reprezintă un ghid adecvat de conduită. Indivizii angajează propriile valori și sensuri în munca pe care o depun și își interpretează rolul în moduri diferite, în concordanță cu propriile convingeri și experiențe.

Conform viziunii subiective, leadershipul este un produs al calităților și deprinderilor personale, și nu doar un rezultat automat al investirii în funcție. puterea asociată funcției la nivelul instituției este totuși importantă. Probabil că cei mai eficienți lideri sunt cei care juxtapun rolului formal calitățile personale care impun respect în rândul colegilor, o combinație de perspective formale și subiective.

Leadershipul postmodern

Noțiunea de leadership **postmodern** (*care aparține epocii de după modernism*) este strâns legată de principiile modelelor subiective, care au luat amploare în managementul și leadershipul educațional în anii 1970 -1980. Acest leadership nu s-a încadrat încă într-o definiție universal acceptată. O teorie postmodernă a leadershipului democratic nu definește conceptul până la care postmodernismul ar putea legitima practica leadershipului democratic în instituțiile educaționale.

Cultura postmodernă curentă celebrează multitudinea de adevăruri subiective definite de experiențe și este extatică în fața pierderii autorității absolute. Principalele **trăsături-cheie ale postmodernismului** sunt:

- *limba nu reflectă realitatea;*
- *nu există o singură realitate, ci realități multiple;*
- *orice situație este deschisă unor interpretări multiple;*
- *situațiile trebuie interpretate la nivel local, acordând o atenție deosebită diversității* (Keough Tobin).

În teorie se fac referințe la sensuri cu un unghi mare de divergență, la adevăruri alternative și că puterea este dispersată în întreaga instituție și exercitată de toți membrii săi, conducând la împuternicire. Leadershipul postmodern s-a dezvoltat ca reacție la teoriile formale sau științifice, arătând legăturile acestuia cu modelul subiectiv.

În teoriile postmoderne, centrale sunt limbajul, subiectivitatea și sensul. Cercetătorii înclinați spre abordarea postmodernă evită utilizarea teoriilor fundamentale sau formale în munca lor. Abordarea postmodernă a leadershipului educațional pune la îndoială însăși noțiunea de căutare a adevărului și a obiectivității în cercetare.

Modelul postmodern oferă puține indicii privind modul în care se presupune că acționează liderii. Acesta este încă unul dintre punctele slabe ale modelului. Liderii ar trebui să respecte și să acorde atenție diverselor perspective individuale ale tuturor părților interesante. Ei ar trebui să mizeze pe ierarhie, deoarece acest concept este de mică însemnătate într-o instituție educațională atât de fluidă. Uneori postmodernismul în leadershipul educațional se echivalează cu democrația și susține o atitudine mai consultativă, mai participativă și mai incluzivă, o abordare similară colegialității.

În teorie se accentuează centralitatea interpretării individuale a evenimentelor, criticând în același rând leadershipul transformațional ca având potențial manipulator. Liderii trebuie să aibă în vedere structura culturală și simbolică a sensului, așa cum este ea construită la nivel individual sau de grup. În teoriile postmoderne cu privire la leadership accentul se mută de pe viziune pe voce. În locul unei viziuni unitare articulate de lideri, există viziuni multiple și sensuri culturale diverse.

Leadershipul emoțional

Între noțiunea emergentă de leadership și modelul subiectiv există legătură. Emoția se circumscrie motivației individuale și interpretării evenimentelor și mai puțin cadrului fix și predictibil.

Literatura despre leadershipul educațional privește rareori activitatea de conducere din perspectiva directorului – cu alte cuvinte, cum se simte cel care îndeplinește un astfel de rol? Aceasta se întâmplă probabil deoarece într-o cultură a cuantificabilului, subiectivitatea este considerată suspectă. Înțelegerea dimensiunii emoționale a leadershipului este cheia unei sustenabilități pe termen lung și a calității pentru funcția de director. *Emoția este un construct social și evidențiază importanța interpretărilor individuale pe baza evenimentelor și situațiilor: percepția este realitate.*

Leadershipul emoțional este important din perspectiva abordărilor birocratice. Dacă s-ar vedea cușca de fier a birocrăției propuse de M. Weber, s-ar observa/vedea gradele tăcerii emoționale. Tăcerea emoțională ar putea fi cel mai puternic mecanism care se autoreproduce al ierarhiei birocratice – atât în instituțiile educaționale, cât și ordine în altă parte. Stratificările birocratice și specializarea segmentată îngreună crearea unei comunități de învățare dinamice. Depășirea ideii anacronice potrivit căreia leadershipul este localizat exclusiv în vârf este în sine o provocare. Leadershipul educațional nu poate funcționa fără latura emoțională.

Modelele subiective sunt abordări perspective prin faptul că reflectă opinii despre natura instituțiilor, fără a prezenta un cadru clar de analiză. Ele pot fi considerate *anti teorii*, deoarece au apărut ca reacție la limitările impuse de modelele formale. Abordările interpretative ale cercetării pot fi considerate anti pozitive.

Modelele subiective au următoarele puncte slabe esențiale care le limitează valabilitatea:

1. Modelele subiective sunt puternic normative pentru că reflectă atitudinile și convingerile susținătorilor lor. Ele sunt *ideologice*.

2. Modelele subiective de leadership par să presupună existența unei *organizații* în interiorul căreia există o conduită și o interpretare individuală, dar natura acestei organizații nu răzbate de nicăieri.
3. În instituție sensurile sunt atât de individuale, încât pot exista interpretări câți oameni sunt în ea.
4. Modelele subiective oferă puține îndrumări pentru activitatea de conducere.

Leadershipul circumstanțial

Leadershipul circumstanțial se manifestă într-un climat de ambiguitate. De aceea, de la bun început să clarificăm termenii frecvenți în cadrul descrierii acestui model de leadership. Prin termenul **circumstanțial** se înțelege împrejurarea în care se petrece o acțiune sau cum se prezintă o însușire sau o acțiune. **Ambiguitatea** se tratează ca lipsă de precizie, de claritate; **ambiguu** – echivoc, neclar (DEX).

În aceste condiții se justifică modelele de ambiguitate, cuprinzând abordările care vizează incertitudinea și imprevizibilitatea de la nivelul instituțiilor. Ele pun accentul pe instabilitatea și complexitatea mediului instituțional. Obiectivele instituțiilor nu sunt clar limitate, iar procesele acestora nu sunt pe deplin înțelese. Participarea la luarea deciziilor este fluidă deoarece membrii pot decide dacă intră sau rămân în afara grupurilor decizionale. Ambiguitatea este o trăsătură predominantă a organizațiilor complexe, cum este și cazul instituțiilor educaționale, acestea acutizându-se în perioadele de schimbări rapide.

Modelele de ambiguitate au prins contur în anii 1970 și au apărut datorită nemulțămirii de modelele formale care se considerau neadecvate pentru multe organizații, mai ales în perioadele de instabilitate.

Modelul ambiguității este o contribuție importantă la teoria leadershipului educațional. El este un model analitic și descriptiv care delimitează punctele de vedere ale teoreticienilor săi cu privire la modul în care sunt gestionate instituțiile educaționale, și este puțin o abordare normativă care tratează drumul corect pentru gestionarea instituțiilor.

Teoriile fundamentate pe alegere subestimează neclaritatea și complexitatea ce caracterizează de fapt procesul real de luare a deciziilor. Multe lucruri se întâmplă în același timp; tehnologiile se schimbă și sunt puțin înțelese; alianțele, preferințele și percepțiile se schimbă; problemele, soluțiile, oportunitățile, ideile, oamenii și rezultatele sunt amestecate într-un mod în care le face interpretarea nesigură, iar conexiunile dintre acestea neclare.

Spre deosebire de alte teorii, informațiile pe care se sprijină modelele de ambiguitate au fost extrase mai ales din contexte educaționale. Școlile au anumite scopuri, tehnologii incerte și o participare fluidă la luarea deciziilor. Acestea sunt supuse unor solicitări diverse din partea mediilor cărora le aparțin. Acești factori condus la afirmarea că ambiguitatea este o caracteristică majoră a aparatului decizional din cele mai multe organizații publice și educaționale.

Modelele de ambiguitate au următoarele trăsături principale:

1. Nu există o certitudine în ceea ce privește obiectivele organizației. Se crede că, la nivelul multor instituții, aceste sunt contradictorii și neclare. Modelele formale presupun că organizațiile au scopuri clare care îndrumă activitatea membrilor acestora. Din perspectiva ambiguității, prin contrast, scopurile sunt atât de vagi, încât pot fi folosite pentru a justifica orice comportament. Scopurile devin clare doar prin comportamentul membrilor organizației.

Instituțiile de educație sunt considerate exemple tipice pentru lipsa unor obiective clar definite. Obiectivele școlilor sunt *diverse*. Aceasta este un aspect problematic din cauza distincției dintre scopurile *oficiale* ale școlii și scopurile *operaționale* ale indivizilor sau grupurilor. Liderul-arbitru le permite profesorilor să-și identifice propriile scopuri educaționale și să acționeze în concordanță cu acestea în unele dintre activitățile lor profesionale. Deoarece profesorii lucrează independent în cea mai mare parte a timpului, s-ar putea confrunța cu puține obstacole în a-și urmări propriile interese. Prin urmare, se consideră că unitățile școlare nu dispun de un cadru coerent de obiective. Școlile se confruntă cu o ambiguitate a scopului, rezultatul fiind că atingerea obiectivelor, oricare ar fi tangența acestora cu educația, încetează să se mai afle în centrul activității școlii.

2. Modelele de ambiguitate susțin că organizațiile au o *tehnologie problematică* prin aceea că procesele lor nu sunt înțelese pe deplin. Instituțiile nu oferă explicații clare cu privire la modul în care se

materializează rezultatele activităților lor. Această afirmație este valabilă mai ales pentru organizațiile orientate spre servirea clienților, unde tehnologia trebuie ajustată la nevoile individuale ale acestora. În educație nu este clar modul în care copiii/elevii/studentii acumulează cunoștințe și deprinderi, astfel încât procesele de predare sunt învăluite în incertitudine.

Procesul de învățare în școli nu este înțeles în mod adecvat și, prin urmare, elevii ar putea să nu învețe întotdeauna eficient, în timp ce tehnologia de bază disponibilă în școli nu este adesea înțeleasă deoarece scopurile sale sunt recunoscute doar vag. Întrucât tehnologia aferentă este atât de neclară, procesele de predare și învățare sunt învăluite în ambiguitate.

3. Teoreticienii modelelor de ambiguitate susțin că organizațiile au un caracter *fragmentar* și *hipoconectat*. Instituțiile sunt divizate în grupuri a căror coerență internă derivă din valori și obiective comune. Legăturile dintre grupuri sunt diluate și imprezvizibile. Termenul hipoconectare se utilizează pentru a descrie relațiile dintre subunități.

Prin hipoconectare se sugerează că evenimentele conectate sunt reactive, dar că fiecare eveniment își păstrează totodată propria identitate, alături de dovezi ale individualității sale fizice și logice. Înlanțuirea acestora ar putea fi limitată, dispartă, slabă în efectele reciproce, neimportantă și/sau cu un grad scăzut de reacție. Hipoconectarea poartă totodată atributele efemerului, descompunerii și tacitului, toate acestea fiind proprietăți potențial cruciale ale *liantului* organizațiilor.

În modelele de ambiguitate ***hipoconectarea are loc între: indivizi, subunități, organizații, trepte ierarhice, organizații și medii, idei, activități.***

Conceptul de hipoconectare a fost inițial dezvoltat și aplicat la nivelul instituțiilor de educație. El se aplică în organizațiile unde membrii ei se bucură de o libertate de acțiune substanțială. Gradul impus de educație este mai scăzut decât în alte medii, ceea ce lasă loc fragmentării să se instaleze și să persiste. Hipoconectarea se referă și la *zona* de influență dintre profesor și director. Această distincție se erodează de standardele cuantificabile.

4. La nivelul modelelor de ambiguitate, *structura organizațională* este considerată problematică. Puterea relativă a diferitelor componente ale instituției este incertă. Comisiile, comitetele, cadrele și alte organisme formale au drepturi și responsabilități care se suprapun între ele și cu autoritatea investită la nivelul managementului individual. Puterea efectivă a fiecărui element al structurii variază în funcție de domeniul atribuțiilor și de nivelul de implicare a membrilor acestora. Cu cât este mai complexă structura organizației, cu atât crește și posibilitatea de instalare a ambiguității. Din această perspectivă, structurile formale par a fi mai mult să ascundă decât să dezvăluie modelele de relații din cadrul organizațiilor.

În educație, validitatea structurii formale ca reprezentare a distribuției puterii depinde de mărimea și complexitatea instituției. De exemplu, multe școli primare au o structură simplă a autorității, centrată pe director, ceea ce lasă puțin loc pentru ambiguitate, însă la nivelul gimnaziilor, liceelor, colegiilor și altor tipuri de instituții educaționale există adesea o rețea elaborată de comisii și grupuri de lucru. În așa caz, reprezentanții de pe treptele ierarhice inferioare ale conducerii susțin că doar ei pot formula recomandări. Departamentele trebuie să primească acordul comisiilor interdepartamentale, iar acestea, la rândul lor, pot înainta rapoartele și recomandările doar către comisia generală de management. La nivelul comisiei generale trebuie luate deciziile formale. Aici există sentimentul lipsei de putere adesea evocat de membrii mai vechi, se formează senzația că deciziile se iau de fapt în altă parte; ele îndeplinesc rolul de a fi de acord cu deciziile înaintate de forurile inferioare, comisii, subcomisii, catedre etc. Luarea deciziilor de comisii de rang înalt sau inferior din organizație are o structură de tip ierarhie involuată.

Aceste ambiguități dau naștere unor incertitudini privind autoritatea și responsabilitatea liderilor și a managerilor. Ambiguitatea lasă loc de manevră conducătorilor de nivel mediu.

5. Modelele de ambiguitate par a fi potrivite cu precădere pentru organizațiile *orientate spre clienți*. În instituțiile educaționale, elevii/studentii necesită adesea acces în procesul de luare a deciziilor, mai ales acolo unde acestea are o influență directă asupra experienței lor educaționale. Aici profesorii trebuie să răspundă la nevoile elevilor și să opereze mai puțin sub supravegherea directă a superiorilor ierarhici. Astfel școlile mari desfășoară o activitate într-un climat de ambiguitate.

6. Managementul organizațiilor în cadrul modelelor de ambiguitate presupune o *participare fluidă*. Membrii se situează înăuntrul sau în afara procesului de luare a deciziilor. Participanții organizației dedică timp și efort în mod diferit acestei entități; participanții individuali variază de la o situație la alta. Astfel, teoriile standard ale puterii și ale alegerii par a fi inadecvate.

7. O altă sursă de ambiguitate provine din semnalele transmise de *mediul* organizației. Instituțiile de educație devin tot mai dependente de grupurile din exterior. Școlile primare, gimnaziile și liceele au management autonom sunt vulnerabile la tiparul schimbărilor al așteptărilor părinților și elevilor. Prin faptul că își pot alege școala, părinții și potențialii părinți au o putere mai mare asupra instituției. Conform noii metodologii de finanțare a școlilor, pragurile de finanțare, la rândul lor, depinde adesea de numărul de elevi din unitățile de învățământ din Republica Moldova. Rezultatele de la examene și teste și rapoartele de inspecție cresc dependența de mediul extern.

Din aceste motive, instituțiile devin tot mai deschise grupurilor externe. Într-o eră a schimbărilor rapide, acestea ar putea întâmpina dificultăți în a interpreta diferitele mesaje ce parvin din mediul extern și în gestionarea informațiilor conflictuale. Incertitudinea ce derivă din contextul extern se adaugă ambiguității procesului de luare a deciziei din cadrul instituției. Acolo unde există un mediu turbulent ideea de ambiguitate este cu atât mai pregnantă.

8. Teoreticienii modelelor de ambiguitate semnaleză prevalența *deciziilor neplanificate*. Potrivit modelelor formale, pentru problemele care apar sunt formulate soluții posibile, alegându-se cea mai potrivită dintre acestea. Opțiunea respectivă este ulterior implementată și supusă evaluării în timp util. Părtașii modelului ambiguității susțin că această succesiune logică se materializează însă arareori. Lipsa unor scopuri formulate și acceptate în prealabil înseamnă că deciziile nu au o țintă precisă. Problemele, soluțiile și participanții interacționează, din această confuzie ivindu-se, cumva, și opțiunile.

9. Modelele de ambiguitate pun accent pe avantajele *descentralizării*, deoarece complexitatea și imprevizibilitatea organizațiilor necesită ca multe decizii trebuie delegate subunităților și indivizilor. Autonomia acordată este considerată a fi potrivită pentru personalul profesionist, solicitat să abordeze pe clienți prin prisma propriilor judecăți. Acolo unde măsura are succes, structurile/departamentele se pot extinde și pot înflori, în caz contrar dacă activitatea este inefficientă ele se restrâng sau ar putea să dispară.

Descentralizarea are anumite merite, însă ea este dificil de îndeplinit atunci când liderii devin din ce în ce mai responsabili de toate aspectele instituției.

În climatul de ambiguitate liderii educațional se confruntă cu următoarele ambiguități:

1. *Ambiguitatea scopului*, deoarece scopurile instituției sunt neclare. Este dificilă delimitarea unui grup de scopuri coerente să fie susținute de toți membrii instituției. Extragerea scopurilor din activitățile desfășurate ar putea fi imposibilă. Dacă nu există scopuri clare, liderii au o bază neadecvată pentru evaluarea acțiunilor și a realizărilor instituției.

2. *Ambiguitatea puterii*, deoarece o evaluare clară a puterii liderilor este dificil de realizat. Directorii dețin o autoritate ce derivă din funcția lor de lideri formali ai instituțiilor. Cu toate acestea, într-un mediu imprevizibil, autoritatea formală este un ghid incert pentru puterea liderilor. Deciziile decurg dintr-un proces complex de interacțiune. Liderii sunt participanți la proces, dar soluțiile propuse de aceștia ar putea să nu se impună drept rezultate dezirabile ale organizației.

3. *Ambiguitatea experienței*, deoarece, în condițiile de incertitudine, liderilor le-ar putea lipsi capacitatea de a învăța din consecințele acțiunilor lor. Într-o situație concretă, liderii aleg dintr-o varietate de alternative și evaluează rezultatele prin raportare la scopurile instituției. Evaluarea furnizează o bază de acțiune în situații similare. În condiții de ambiguitate însă, rezultatele depind de factori care nu mai țin de comportamentul liderilor. Au loc schimbări externe care distorsionează situația, astfel încât experiența devine un ghid nesigur pentru acțiunile viitoare.

4. *Ambiguitatea succesului*, deoarece măsurarea rezultatelor liderilor este dificilă. Directorii sunt de obicei numiți pe aceste posturi după o carieră de succes ca profesori sau ca personal de conducere de nivel mediu. Aceștia s-au obișnuit cu succesul. Totuși, ambiguitățile legate de scop, putere și experiență le creează dificultăți liderilor în a distinge între succes și eșec.

Aceste ambiguități sunt fundamentale deoarece afectează însăși esența interpretărilor comune ale ideii de leadership. Când scopul este ambiguu, teoriile obișnuite ale luării deciziilor și ale informațiilor devin problematice. Când experiența este ambiguă, teoriile obișnuite ale învățării și adaptării devin problematice. Când succesul este ambiguu, teoriile obișnuite ale motivației și plăcerii personale devin problematice.

Aceste trăsături ambigue implică faptul că liderii nu pot controla instituția în maniera sugerată de modelele formale. Mai curând, aceștia devin facilitatori ai unui proces complex de luare a deciziilor prin construirea unui cadru în care problemele pot fi discutate, membrii se pot implica, iar soluțiile pot fi expuse.

Pentru ca liderii să-și sporească influența asupra participanților în condițiile de ambiguitate se propune **strategia alternativă cu rol participativ**. Pentru această strategie savanții sugerează următoarele abordări ale managementului incertitudinii:

1. Liderii ar trebui să dedice *timp* procesului de luare a deciziilor. Asumându-și răspunderea de a se implica total, probabil că liderii vor fi prezenți atunci când problemele se rezolvă în cele din urmă și vor avea oportunitatea de a influența decizia.

2. Liderii ar trebui să fie pregătiți să *insiste* asupra acelor propunerii care inițial nu sunt agreate de grupurile din cadrul instituției. Există probabilitatea că problemele să iasă la suprafață pe parcursul unor întâlniri, iar receptarea negativă din cadrul unei întâlniri se poate schimba când participanții sunt diferiți.

3. Liderii ar trebui să faciliteze *participarea oponenților* față de propunerile sale. Participanții ocazionali ar putea avea aspirații care nu au legătură cu realitatea. Implicarea directă în luarea deciziilor îi face pe membri să conștientizeze ramificațiile diverselor cursuri de acțiune. Includerea oponenților în anumite discuții ar putea duce la modificarea sau la retragerea unor alternative și ar putea permite planurilor înaintate de lideri să se dezvolte.

4. Liderii ar trebui să *încarce sistemul* cu idei pentru a asigura succesul pentru o parte dintre inițiative. Când organizația trebuie să facă față unui aflux de probleme, probabil că unele propunerii vor fi acceptate, chiar dacă altele se pierd pe drum.

Strategia alternativă este ca liderii să abandoneze ideea implicării directe în procesul de luare a deciziilor și să se concentreze asupra problemelor structurale și de personal. Atenția acordată structurii formale permite liderilor să influențeze cadrul luării deciziilor. Deciziile privind locul în care problemele trebuie discutate au efect asupra rezultatelor acestor discuții.

Cea mai potrivită abordare pentru condițiile de turbulență este **modelul de leadership circumstanțial**. Modelul circumstanțial oferă o abordare alternativă, recunoscând natura diversă a contextelor școlare și avantajul adaptării stilurilor de leadership la anumite situații, prin contrast cu abordarea de tipul *aceeași măsură se potrivește tuturor*.

Această abordare pornește de la premisa că cel mai important este modul în care liderii răspund la circumstanțele sau la problemele organizaționale unice, că există mari variații în contextele leadershipului și că, pentru eficiență, aceste contexte solicită răspunsuri de leadership diferite. Indivizii asociați leadershipului, de regulă cei aflați în poziții formale de autoritate, sunt capabili să stăpânească un vast repertoriu de practici de leadership. Influența lor va depinde în mare măsură de măiestria cu care le folosesc.

În acest model de leadership rolul managerului este prea complex și imprevizibil pentru a se baza pe un set de răspunsuri standard la evenimente. Liderii eficienți analizează constant situațiile și evaluează modul în care își pot adapta comportamentul la acestea. Liderul care are succes depinde de situațiile particulare în care se află instituția. Unele instituții sunt într-o situație atât de dificilă, încât doar o formă de leadership eroic le poate salva. Dar pentru multe instituții leadershipul eficient este marcat de lungul drum spre îmbunătățire. Leadershipul este modelat de context.

Pluralismul conceptual este similar leadershipului de circumstanță. O abordare electivă este necesară acolo unde liderii își adaptează stilul contextual în care își desfășoară activitatea. Leadershipul impune diagnoza eficientă a problemelor, urmată de adoptarea celui mai potrivit răspuns la problemă sau situație. Această abordare reflexivă este importantă mai ales în perioadele dificile, când liderii trebuie să evalueze cu atenție situația și să ofere răspunsul potrivit în loc să se bazeze pe un model standard de leadership.

Modelul de leadership circumstanțial reflectă realitatea fără a sugera că organizațiile *ar trebui* să funcționeze ca structuri haotice.

Modelul circumstanțial în condiții de ambiguitate pare să fie tot mai plauzibil, însă în aceste caz se observă următoarele puncte slabe:

1. Este dificilă plasarea perspectivelor ambiguității lângă structurile și procesele obișnuite ale unităților de învățământ.
2. Se exagerează gradul de incertitudine din instituțiile de educație.
3. Este mai puțin potrivit organizațiilor stabile sau pentru orice instituție aflată într-o stare de echilibru.
4. Oferă puține îndrumări practice liderilor instituțiilor de educație.

Leadershipul moral

Este cunoscut că liderii au responsabilitatea de a genera și susține cultura instituției. Pentru cazul dat, cel mai apropiat model este leadershipul moral. Acest model este axat pe cultură, adică pe modelele culturale, unde se manifestă valorile, convingerile și normele indivizilor din organizație, precum și pe modul în care aceste percepții individuale se contopesc în sensuri organizaționale împărtășite de toți.

Modelele culturale se manifestă prin simboluri și ritualuri, nu prin structura formală a organizației. Conform modelelor culturale, convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul organizațiilor. Indivizii susțin anumite idei și valori care le influențează atât propriul comportament, cât și modul în care evaluează conduita celorlalți membri. Aceste norme devin tradiții împărtășite care sunt comunicate în cadrul grupului și întărite prin simboluri și ritualuri.

Teoreticienii susțin ideea că administrația educațională are doar o componentă de management tehnic, însă aceasta ține, în principal, de cultura organizației. Această cultură include ritualurile care au loc în cadrul organizației. Sunt considerați a fi manageri educaționali cei care sunt capabili să contureze ritualul instituțiilor de educație.

Din cele enunțate observăm că rolul culturii ar putea fi atât operațional, cât și normativă, precum și că liderii au un rol esențial în influențarea culturii.

Tendința spre descentralizare și autonomie întărește ideea că unitățile de învățământ sunt entități unice. Astfel, există *o cultură a autonomiei*. Componentele esențiale ale acestei culturi sunt *împuternicirea* liderilor și acceptarea *responsabilității*.

Leadershipul educațional este contextualizat de locul în care se află și își spune cuvântul cu privire la ceea cine este liderul.

La baza culturii organizaționale se află următoarele trăsături:

1. Are în vedere *valorile* și *convingerile* membrilor organizațiilor.
2. Cultura organizațională aduce în prim-plan dezvoltarea unor *norme* și *sensuri împărtășite*.
3. Cultura este exprimată, în mod tipic, prin *ritualuri* și *ceremonii*.
4. Cultura organizațională presupune *existența unor eroi/eroine* care întruchipează valorile și convingerile organizației, comportamentele asociate culturi acesteia.

Responsabilitatea principală a liderilor este să genereze și să susțină cultura la nivelul organizației, cât și în cadrul comunității. Directorii au propriile valori și convingeri, formate după mulți ani de practică profesională de succes. Totodată, există așteptarea ca aceștia să întruchipeze cultura instituției educaționale. Astfel, trebuie de scos în evidență dimensiunea simbolică a leadershipului și rolul central al directorilor în definirea culturii instituției educaționale. Puțini directori vor evita să construiască o imagine a instituției. Ei vor diferenția prin măsura în care acest demers este deliberat și carismatic. Unii directori vor căuta conștient să construiască pentru instituție o misiune exprimată pretențios. Alții vor transmite ideile instituției mai puțin dramatic și vor construi un sens profund de la elemente de bază: cuvinte, acțiuni, artefacte și locuri.

Cultura se naște în primul rând din convingerile și valorile fondatorilor organizației. Directorii sunt *fondatori* ai culturii instituțiilor educaționale.

Directorii care doresc să genereze cultura instituției educaționale trebuie să urmeze următoarele strategii:

- documentarea istoriei instituției pentru a putea fi transmisă peste generații;
- oficializarea și centralizarea eroilor/eroinelor instituției;
- revizuirea ritualurilor instituției pentru ca acestea să transmită valori și convingeri;
- exploatarea și dezvoltarea ceremoniilor;
- identificarea și integrarea reprezentanților cultelor religioase și a celor care bârfesc în activitățile instituției. Acest demers oferă acces la rețeaua de comunicare informală.

Totuși, trebuie de menționat că schimbarea culturală este dificilă și problematică. Cultura poate fi supusă schimbării rapide dacă:

- Instituția educațională se confruntă cu o criză evidentă, spre exemplu, cu un raport de inspecție extrem de critic sau cu scăderea efectivului de educabili, aceste situații conducând la reducerea numărului de posturi pentru educatori/profesorii sau chiar la închiderea instituției.

- Liderul este foarte carismatic și câștigă imediat încrederea și loialitatea. Acest lucru ar permite o schimbare culturală radicală rapidă.

- Liderul urmează unui director ineficient. Personalul va căuta schimbarea pentru a dezvolta un nou sentiment al direcției.

Dacă nu se aplică niciuna dintre aceste condiții speciale, putem presupune că schimbarea culturală va fi destul de lentă.

Liderii au de asemenea responsabilitatea să mențină cultura, un rol considerat adesea o trăsătură fundamentală a unui leadership eficient.

Aspectul cultural este cea mai importantă dimensiune a leadershipului. În cadrul ierarhiei de forțe ale leadershipului, elementul cultural este mult mai important decât aspectele tehnice, umane și educaționale. Câștigul net al forței culturale este de a-i face pe copiii/elevi, educatori/profesorii și pe alții să creadă în munca ce se desfășoară în instituție. Pe măsura ce alții se alătură acestei culturi puternice și unificatoare, li se oferă oportunități să se bucure de sentimentul importanței personale.

Pentru elaborarea și ghidarea unei culturi a învățării în instituție este rațional să se urmărească următoarele etape:

- Dezvoltarea unei *scheme comune* sau a unui cadru pentru a orienta acțiunile și relațiile;
- Încadrarea valorilor și convingerilor ca *reguli simple* pentru a orienta comportamentul;
- Încurajarea *uniformității schemei*, ceea ce presupune că schema este implementată la toate nivelurile instituției;

- Încurajarea unui *feedback emergent* printr-o rețea de schimburi între indivizi și grupuri;
- Dezvoltarea unui *control dispersat* care presupune un leadership distribuit, ceea ce le permite subsistemelor cu management autonom să lucreze colaborativ, ținând cont de activitatea celorlalte grupuri.

Liderii joacă rolul-cheie în conturarea culturii învățării, însă trebuie de știut că nu există o rețetă sau un ghid special pentru construirea culturii a învățării.

În modelul de leadership moral ar trebui să se concentreze în principal asupra valorilor, convingerilor și eticii liderilor înșiși. Influența și autoritatea derivă din concepții justificate cu privire la ceea ce este corect sau bine. Acest model include concepte normative, politice/democratice și simbolice ale leadershipului. Totodată, s-au utilizat și termeni pentru a descrie leadershipul bazat pe valori. Printre aceștia, menționăm *leadershipul etic* (Starrat R., 2005), *leadershipul autentic* (Stefkovich J., Begley P. 2007), *leadershipul spiritual* (Woods G., 2007) și *leadershipul poetic* (Deal T., 2005).

Instituțiile educaționale excelente sunt construite pe valori și convingeri al căror caracter este cultural sau sacru. Administrația este o artă morală. Dimensiunea morală a leadershipului este contrată pe o raționalitate normativă, la baza căreia se află ceea ce considerăm a fi bun.

Instituția trebuie să treacă granița preocupărilor pentru obiective și roluri spre sarcina de a construi direcții în structura sa și de a încorpora în tot ceea ce se întâmplă în instituție transformându-i astfel pe membrii săi din participanți neutri în adepți dedicați. Construirea direcțiilor și cultivarea apartenenței la acestea sunt sarcini morale.

În aceste caz se evidențiază două abordări ale leadershipului care ar putea fi categorisite ca *morale*. Prima se descrie drept *spirituală*, legată de conștientizarea că mulți lideri au ceea ce s-ar putea numi *perspective de rang înalt*. Acestea ar putea fi la fel de bine reprezentate de o afiliere religioasă anume. Astfel de lideri au un set de principii care le oferă nucleul conștiinței de sine. Vorbind despre **leadershipul poetic** putem spune că liderii simbolici își găsesc mai întâi propriul nucleu spiritual și apoi le împărtășesc celorlalți virtuțile.

Cea de-a doua categorie este *încrederea morală*, capacitatea de a acționa consecvent, în conformitate cu sistemul etic. **Liderul încrezător din punct de vedere moral este cel care are capacitatea să: lege principiile de practică; aplice principiile în situații noi; genereze sensuri înțelese de toți și să producă un limbaj comun; explice și să justifice deciziile în termeni morali; susțină principiile în timp; reinterpreteze și să reafirme principiile, după necesitate.**

Cercetările întreprinse în școlile primare, gimnaziile și liceele oferă dovezi ale naturii valorilor susținute și articulate de directorii *remarcabili*. Aici se observă neconcordanța dintre viziunea tehnicistă și managerială a leadershipului școlar, operaționalizată de regimul inspectorilor ministerului educației și axarea directorilor pe valori, comunități de învățare și leadership distribuit. Directorii mediază multiplele directive generale din exterior pentru a se asigura pe cât posibil, că abordarea lor corespunde scopurilor școlii.

Principala provocare a leadershipului, exercitate de director, este să împace două imperative concurente, pe cel managerial și pe cel moral. Aceste imperative sunt inevitabile, iar neglijarea oricăreia dintre ele creează probleme. Dacă se dorește supravegherea instituțiilor, acestea trebuie gestionate eficient. Dar pentru ca școlară să se transforme în instituție trebuie să ia naștere mai întâi o comunitate de învățare. Aceasta este imperativul moral cu care se confruntă directorii.

Tot aici trebuie să menționăm că, leadershipul managerial necesită să aibă o bază morală. Valorile se află dincolo de rațiune. Pentru ca raționalul să fie rațional, trebuie să fie construit pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea se află dincolo de cuantificabil, dincolo de orice unitate de măsură.

Leadershipul moral și cultura organizațională sunt concordate pentru că sunt construite pe valorile, convingerile și atitudinile directorilor și ale altor lideri educaționali. Acest tip de leadership este axat pe scopul moral al educației. Premisa lui de bază este că aceste valori și convingeri se unesc în norme și sensuri împărtășite care fie modelează, fie întăresc cultura. Ritualurile și simbolurile asociate leadershipului moral sprijină aceste valori și susțin cultura instituției educaționale.

4.4. Forma modernă a leadershipului tranzacțional și transformațional

Leadershipul este un subiect de actualitate, atât prin atractivitatea lui, cât și prin impactul major pe care îl are în viața organizațională. Indiferent de principiile pe care le promovează, scopul ultim al teoriilor și modelelor care explică fenomenul leadershipului este performanța sau succesul organizațional. Leadershipul este un instrument de optimizare pentru orice organizație în măsura în care este utilizat în forma lui autentică. Aspirațiile, valorile și chiar supraviețuirea societății ajung să depindă de realizările, de competența, de seriozitatea și de valoarea conducătorilor. În același sens se pronunță și alți autori: *Forța aflată în spatele organizațiilor de succes este capacitatea de a conduce*. Liderul este atât de implicat în realizarea obiectivelor sociale, politice, economice, educaționale etc., încât a devenit figura centrală. Aproape că nu există domeniu al vieții și practicii sociale care să nu fie interesat de problematica vastă și teribil de actuală a conducerii. Organizațiile educaționale, politice, bancare, comerciale, sportive etc. fac eforturi nu doar pentru găsirea celor mai bune forme de organizare, a celor mai bune structuri organizatorice, ci și pentru îmbunătățirea și perfecționarea permanentă a leadershipului.

Leadershipul și liderii au o semnificație deosebită nu doar pentru prezent, ci și pentru viitor. Încă în 1975 Ivan Lansberg Henriquez afirma că subdezvoltarea din orice parte a lumii este un simptom de sub conducere în întreaga lume. În raport cu specificul organizației apar tipuri noi de actori și roluri, iar spectrul teoriei și practicii leadershipului se schimbă radical.

Teoriile moderne ale leadershipului pun mai puțin accent pe elementele clasice ale acestuia și mai mult pe analiza relației dintre șef și subordonatul său. Leadershipul tranzacțional și cel transformațional aduc în prim plan unele dintre cele mai importante elemente care stau la baza fenomenului psihologic pe care îl presupune leadershipul. Leadershipul tranzacțional este considerat ca o formă de leadership din ce în ce mai curentă în mediile de afaceri, politice, guvernare și de educaționale.

Șefii/directorii/liderii trebuie să încheie cu subordonații lor o tranzacție, un schimb prin care ei enunță și precizează ceea ce pretind de la subordonații lor, ca și considerația al cărei obiect vor fi aceștia dacă își respectă angajamentele. Leadershipul constă în îndeplinirea sarcinilor încredințate, satisfăcând și interesele personale ale celor care lucrează în acest scop cu șeful/directorul/liderul. Acesta se asigură de respectarea promisiunilor pe care le face subalternilor săi care se achită bine de ceea ce li se cere. O tranzacție nu creează obiectivul care să permită unirea părților. Ea nu leagă șeful/ directorul/liderul de subalternii săi într-o căutare mutuală și permanent în vederea unui obiectiv înalt. Leadershipul tranzacțional se exercită pe calea întăririi condiționale, adică prin atribuirea de recompense în funcție de eforturile făcute și de nivelul randamentului atins. În schimb, leadershipul transformațional se manifestă atunci când una sau mai multe persoane leagă relații cu ceilalți de o manieră ce ridică nivelurile de motivare și de moralitate ale șefilor/directorilor/liderilor și subordonaților. Obiectivele lor, care ar putea la plecare să fie distincte, sfârșesc prin a fuziona. Leadershipul transformațional, grație utilizării iscusite a inspirației, comunicării și înțelegerii comportamentului uman, poate motiva subordonații să realizeze mai mult decât ceea ce normal ar putea să se aștepte de la ei.

Acest tip de leadership joacă un rol important în instituțiile educaționale, unde se pare că sunt consultați frecvent subordonații în stabilirea sarcinilor de îndeplinit. James Burns cataloga liderii tranzacționali drept obișnuiți, iar liderii transformaționali drept extraordinari, considerând aceste două categorii poli opuși ai unui continuum.

Completând și totodată contrazicând această ipoteză, Bernard Bass susține că nu există o ruptură între leadershipul transformațional și cel tranzacțional, acestea manifestându-se corelat, iar efectele primului fiind de a întări și spori efectele celuiilalt.

O altă perspectivă diferențiată între cele două tipuri de leadership este dată de sursa puterii, a autorității. În mod obișnuit liderii își consolidează autoritatea pe baza relațiilor de putere stabile, unul din obiectivele lor fiind acela de a implementa în inconștientul celorlalți o imagine bine conturată a poziției personale în cadrul echipei. Atâta timp cât oamenii asociază liderului în mod constant, aproape impulsiv (pe baza unui concept ce acționează sub forma unui impuls) o imagine de autoritate, riscurile ca aceștia să îi conteste poziția în grup sunt destul de reduse. Leadershipul transformațional, fiind un leadership al schimbării, nu se va putea baza pe acest principiu de obținere a autorității. Liderii transformaționali trebuie să facă față unor relații aflate într-un continuu proces de modificare, care necesită un sistem de control mult mai complex, axat mai mult pe sfera conștientă a psihicului decât pe cea inconștientă.

Pentru a înțelege principiile de bază ale leadershipului putem porni de la viața de zi cu zi a fiecăruia dintre noi. Relațiile dintre oameni au la bază de cele mai multe ori beneficii reciproce, sub forma unui schimb – fiecare primește ceea ce își dorește. În momentul în care nu mai este respectat principiul echilibrului în satisfacerea intereselor, relația este periclitată. Pe de altă parte, pe măsură ce relația satisface nevoi cu o importanță sporită pentru părți, ea devine mai puternică.

Cu toate acestea, există situații în care relațiile pot fi construite fără o bază reciprocă, fără a se aștepta ceva în schimb, într-o manieră dedicată și necondiționată. Cel mai bun exemplu pentru acest caz sunt relațiile dintre părinți și copii. Putem, ca atare, să intitulăm prima categorie drept relații tranzacționale, iar cea de-a doua, relații transformaționale, bazate pe împărtășire și aprecierea celuiilalt, pe motivația intrinsecă de a genera evoluție și transformare în cei din jur.

Nu putem vorbi despre rețete perfecte în leadership sau despre adevăruri absolute. Fiecare organizație și fiecare lider trebuie să-și construiască propriul ghid de leadership, în care să îmbine principiile tranzacționale și cele transformaționale. Leadershipul tranzacțional va conferi o recunoaștere

mai rapidă a autorității și poate fi punctul de plecare pentru o companie ce nu a mai implementat sisteme de leadership. El trebuie dublat într-o manieră progresivă de leadershipul transformațional, în momentul în care oamenii sunt pregătiți pentru un astfel de sistem. Doar o politică echilibrată și personalizată de leadership va asigura performanța și progresul în mediul organizațional.

Liderii sunt persoane ordonate care își consacră o parte a vieții lor organizării activității proprii și a celorlalți membri ai grupului, organizației, instituției, comunității umane. De altfel, capacitatea de a considera problemele și provocările în consens cu ideile și valorile educaționale, de a le analiza în conformitate cu principiile stabilite și de a comunica soluții și planuri într-o astfel de manieră este o caracteristică determinantă a unui leadership transformațional.

În definitiv, leadershipul nu este o chestiune de stil, ci de idei. În fond, ideile sunt cele care motivează oamenii și, pentru a ajunge la energizarea lor, necesită în general concepte vaste și transcendente, chiar filosofice. Ideile care au alimentat marii lideri sunt viziuni idealizate ale lumii de mâine, bazate pe principii morale și valori universale. Mulți dintre pedagogii de carieră estimează că integritatea personală este cea mai importantă virtute a unui pedagog și o calitate esențială a unui lider educațional. La fel ca cea mai mare parte a trăsăturilor de caracter, integritatea este o manieră de a fi, o obișnuință născută din repetiție, reflectivă și voința de perfecționare. Integritatea este indispensabilă în obținerea respectului și încrederii subordonaților/elevilor. Este evident că nu toți pedagogii sunt motivați de dorința de a fi lideri și cei care sunt nu caută în mod necesar același tip de putere. În general, se admite că liderii buni sunt motivați de țeluri sociale/educaționale, adică de dorința de a uza de influența lor pentru binele colectiv, și nu pentru propriile scopuri. Profesionalismul, care echivalează cu un ansamblu de atitudini și de valori incitative, se bazează pe următoarele țeluri: o atracție intrinsecă pentru profesia pedagogică, un mare respect pentru competență, însoțit de dorința de a excela în abilități pedagogice, adevărată fermă la responsabilități și la obiectivele profesiei (integritate profesională), ca și identificarea cu valorile etosului pedagogic național. Profesionalismul este un atribut dezirabil la întregul personal pedagogic al Republicii Moldova, dar el este indispensabil unui lider educațional. Pentru că un mare număr de calități pe care trebuie să le posedeze un bun lider educațional se dobândesc într-o măsură mai largă sau mai puțin largă, există mijloace de a se pregăti pentru asumarea acestui rol în instituția educațională.

Profitând pe deplin de ocaziile de perfecționare profesională și urmând un program personal de perfecționare, pedagogii care își asumă roluri de lider vor avea certitudinea dobândirii capacității și încrederii cerute pentru a conduce și educa. Premisa leadershipului a fost în contradictoriu cu modelele ierarhizate de leadership. În leadershipul ierarhizat, puterea liderului era vizibilă și recunoscută și respectată de membrii organizației. Instituția educațională constituie un gen de organizație care, prin natura misiunilor pe care este chemată să le îndeplinească, pune oamenii adeseori în situații limită. Avem în vedere trei tipuri de aspecte:

- riscuri mari;
- solicitări emoționale, intelectuale și fizice deosebite care pot să orienteze pozitiv procesele din interioritatea omului, dar pot și să genereze modificări patologice;
- interacțiuni complicate și în ritmuri solicitante care presupun atât anumite competențe, cât și raporturi pozitive între participanți, încredere reciprocă deosebită. Aceste particularități fac ca situația instituției educaționale și rezultatele ei să depindă mai mult decât în alte organizații de calitatea oamenilor implicați și a conexiunilor dintre ei.

Interacțiunile întru îndeplinirea misiunilor presupun oameni cu capacități deosebite: a) sunt capabili să acționeze în condiții de genul celor menționate; b) acceptă riscurile specifice confruntărilor educaționale; c) sunt capabili să acționeze performant în condiții stresante; d) sunt socializați astfel încât pot să întretină relații de încredere reciprocă.

Astfel, putem spune că sunt foarte puțini aceia ce pot face față unui leadership educațional autentic. Ascultarea, empatia, aplanarea, conștientizarea, persuasiunea, conceptualizarea, previziunea, implicarea pentru dezvoltarea educabililor și clădirea comunității, sunt elementele definitorii liderului educațional. Profesiunea de lider educațional este în mod direct legată de cele mai înalte valori umane, iar fiecare lider

educațional trebuie să fie sensibil la valorile morale, să manifeste înțelegere și adeziune totală la acestea. Fiind calități esențiale asigurării funcționării eficiente a organismului educațional și manifestării virtuților personale ale fiecărui educat, acestea devin obligații pentru pedagogi în ale forma și educabililor lor. Valorile societății democratice sunt considerate de mulți oameni ca fiind liberale, deși o școală responsabilă să apere aceste valori liberale este considerată o instituție conservatoare. Grija față de demnitatea individuală a fiecărei persoane sugerează o orientare liberală, iar celor care luptă pentru demnitatea individuală li se impune să renunțe la propriul individualism de dragul grupului. Există o părere majoritară asupra recunoașterii faptului că fără valorile conservatoare de loialitate, supunere și autocontrol, funcționalitatea instituțiilor educaționale ar dispărea. Responsabilitatea fiecărui lider educațional este de a depăși acest paradox aparent, pentru că numai un pedagog cu o gândire liberală este în măsură să-i influențeze pe alții, să exercite presiuni asupra altora într-o societate de oameni liberi în care s-au născut și au crescut. Liderul, fiind acea persoană care ocupă poziția centrală în cadrul unor instituții educaționale de diverse mărimi, exercită puterea prin influența orientată spre mobilizarea și focalizarea eforturilor membrilor instituției în direcția realizării sarcinilor comune, obținând rezultate remarcabile în oricare domeniu de activitate, indiferent de obstacolele care îi stau în față. Nu putem vorbi despre rețete perfecte în leadership sau despre adevăruri absolute. Fiecare organizație și fiecare lider trebuie să-și construiască propriul ghid de leadership, în care să îmbine principiile tranzacționale și cele transformaționale.

Leadershipul tranzacțional va conferi o recunoaștere mai rapidă a autorității și poate fi punctul de plecare pentru o companie ce nu a mai implementat sisteme de leadership. El trebuie dublat într-o manieră progresivă de leadershipul transformațional, în momentul în care oamenii sunt pregătiți pentru un astfel de sistem. Doar o politică echilibrată și personalizată de leadership va asigura performanța și progresul în mediul organizațional.

Bernard Bass (1985) identifica trei clase mari de leadership: laissez-faire (care de fapt nu este leadership pur), tranzacțional și transformațional. Liderii de tip tranzacțional sunt focalizați pe acțiuni, scopuri precise, în timp ce liderii transformaționali lucrează mai mult la nivel de viziune. Bernard Bass identifică în ultimele două clase alte câteva subclase, după cum urmează:

- non-leadership;
- laissez-faire se evită deciziile și implicarea, nu se apără poziția sau punctul de vedere.

Leadership tranzacțional - management by exception (MBE) intervenția se face doar dacă se deviază de la plan; se intervine doar dacă ceva nu merge bine, prin feedback care direcționează într-un sens acțiunile ulterioare:

- recompensă condiționată se contractează o recompensă în cazul îndeplinirii obiectivelor propuse; recompensă contra efort depus; totodată se oferă distincții suplimentare pentru excelență.

Leadership transformațional - management by objective (MBO) oferă o imagine clară asupra obiectivelor propuse și se adoptă un plan pentru îndeplinirea lor; se încurajează folosirea abilităților oamenilor:

- stimularea intelectuală - se influențează ideile oamenilor, se caută noi abordări la probleme; se pune accentul pe soluționarea cu inteligență și logică;
- inspirațional liderul motivează oamenii și îi influențează în a da tot ce au mai bun în ei și ceva în plus; focalizarea este pe credințe potențatoare, valori și viziune;
- focalizarea individuală - fiecare membru este tratat separat de grup; fiecare este consiliat în procesele de coaching; se oferă atenție personalizată pentru membrii care au fost neglijai;
- charismatic / vizionar - se merge mai departe decât viziunea până la a influența la nivelul de misiune personală, de simț al datoriei și răspunderii față de sine și față de comunitate; focalizarea este la cel mai înalt nivel personal – identitate/spiritual.

Ultimele decenii promovează un nou stil privit ca vizionar, charismatic, inspirațional – leadership transformațional. La capătul celălalt al continuumului, leadershipul tranzacțional presupune:

- a) recompensări contingente, acorduri agreeate între lider și subordonați despre obiective și sarcini de muncă;

b) monitorizarea și corectarea performanței subordonaților.

Caracteristicile feminine par să fie mai potrivite leadershipului transformațional, atât de promovat în ultimul timp, decât celui tranzacțional. Factorii percepuți de femei ca cei mai importanți pentru ascensiunea în carieră sunt competența de a gestiona și dezvolta angajații, pe când competențele importante pentru ascensiune în opinia bărbaților sunt vizibilitatea și conștientizarea politicilor interne.

Dacă ne referim la modelul de leadership tranzacțional, ca și la modelul de leadership transformațional, vom observa că cele două modele privesc în principal tipul de motivație a oamenilor, aparținând unei organizații, sau societății pur și simplu. Sistemul educațional, ca și cel organizațional, spun analiștii încă tributari modernismului, funcționează cel mai eficient în condițiile în care așa-numitul lanț de comandă este clar decelabil, astfel încât autoritatea liderului să fie legitimă, iar responsabilitățile sale să fie clar identificate. Așa spun moderniștii, iar postmoderniștii se mai sfiesc câteodată să îi contrazică, dat fiind că postmoderniștii acceptă că lanțul de comandă nu trebuie să fie expresia unei autorități discreționare și a unor ordine transmise de sus în jos ci o mai complexă rețea de interacționări ale deciziilor luate, și la cel mai înalt nivel și la nivele intermediare, în consens. Aceste modele de leadership, cum sunt cel transformațional ori cel vizionar-creativ, îi pot conduce pe oameni pe perioade îndelungate de timp, făcându-i să își asume privațiuni personale ori eșecuri de parcurs, dar cu convingerea că fac un demers benefic și că participă la progresul real al instituției educaționale ori al societății date. Liderii implicați în aceste modele de leadership sunt lideri de caracter, având o inteligență strategică activă și o creativitate fertilă, totuși subsumându-se responsabilității morale asumate și a binelui general.

Liderii promovați de leadershipul transformațional pot fi lideri charismatici, dar nu sunt nici narcisiști și nici paranoici, precum cei care reprezintă modelul individual de leadership charismatic, care profită de propria charismă în scopuri ignobile, ci pun în slujba binelui general toate calitățile lor individuale, oricât de puternice ar fi acestea. Dorința liderilor implicați în actul de leadership transformațional ori vizionar-creativ este de a transforma în mai bine, de a schimba instituția educațională ori societatea, conform unei viziuni progresiste reale și nu conform unor vanități ori orgolii personale, care, hiperbolizate, pot deveni pernicioase. Aceste modele, dorite de modernismul evoluat și adoptate de post - modernism, reprezintă cu adevărat, cele mai înalte și mai progresiste modele de leadership, capabile să conducă oamenii, fie ei membrii unei organizații sau ai societății, pe drumul spre mai bine, spre acele mai necare, să fie pe o mai înaltă treaptă decât azi.

4.5. Analiza comparativă a modelelor de leadership educațional

Prezentarea descriptivă a modelelor de leadership educaționale n-ar fi deplină dacă nu se realizează și o analiză comparativă a acestora, deoarece leadershipul poate fi înțeles ca un proces de influență bazat pe valori și credințe clare și conducând spre o viziune a instituției. Viziunea este articulată de liderii care caută să câștige implicarea angajaților și susținătorilor în vederea unui viitor mai bun al instituției, pentru copii, elevi și pentru toți cei interesați.

Fiecare dintre modelele de leadership trecute în revistă este parțial. În acest sens, sunt foarte similare modelele de management. Ele oferă perspective distincte, dar unidimensionale cu privire la leadershipul în instituțiile educaționale. De multe ori teoria și practica referitor la leadership oferă o viziune limitată, ce insistă excesiv asupra unor aspecte ale leadershipului și le exclude pe altele.

Modelele evidențiate de noi, ne sugerează că noțiunile referitoare la leadershipul educațional sunt complexe și diverse. Ele oferă cadre normative clare prin care leadershipul poate fi înțeles, dar aceste constructe au fundamente empirice insuficiente. Sunt totodată distincții artificiale sau tipuri ideale, fiindcă cei mai mulți lideri de succes tind să abordeze toate sau o mare parte dintre aceste modele în munca lor.

Pentru evaluarea leadershipului educațional din perspectiva secolului al XXI-lea, aducem o prezentare generală modelelor de leadership educațional.

Leadershipul managerial

Leadershipul managerial este analog modelelor formale ale managementului. Acesta a fost discreditat și respins din cauza că a fost considerat limitat și tehnicist, dar este o componentă esențială a leadershipului

de succes, asigurând implementarea viziunii și strategiei instituției educaționale. După ce misiunea și viziunea au fost definite, după ce obiectivele au fost stabilite, acestea trebuie convertite în management strategic și operațional. Faza de implementare a procesului de luare a deciziilor este la fel de crucială ca și dezvoltarea viziunii școlii. Managementul fără viziune este, pe bună dreptate, criticat ca fiind managerialist, dar viziunea fără o bună implementare generează frustrate. Leadershipul managerial este o parte vitală a arsenalului oricărui director de succes.

Leadershipul instruirii

Leadershipul instruirii este diferit de celelalte model, fiind centrat pe direcție, și nu pe procesul de leadership. Așa cum am sugerat anterior, există o emfază clară cu privire la scopul educației și modelul leadershipului instruirii accentuează nevoia de centrare pe predare și învățare ca scopuri primordiale ale instituțiilor educaționale. Acest model are două puncte slabe majore:

Subestimează celelalte scopuri importante ale educației, inclusiv bunăstarea elevilor, socializarea și procesul de dezvoltare a tinerilor și de transformare a acestora în adulți responsabili. De asemenea, diminuează importanța aspectelor mai puțin academice ale educației, inclusiv sportul, teatrul, muzica și educația tehnologică.

Spune puține lucruri despre procesul prin care trebuie dezvoltat leadershipul instruirii. Se axează mai mult pe ce și mai puțin pe cum vizavi de leadershipul educațional. În acest sens, modelul este limitat și parțial.

Leadershipul transformațional

Leadershipul transformațional este în vogă și se află în acord cu accesul pus în prezent pe viziune ca dimensiune centrală a leadershipului. Așteptările în ceea ce îi privește pe liderii de succes implică angajarea personalului și a altor persoane interesate pentru a produce niveluri mai înalte de implicare în atingerea obiectivelor organizației care sunt legate de viziune. Prin procesul de transformare, motivele liderului și ale adeptilor se contopesc.

Există dovezi care sugerează că leadershipul transformațional este eficient în îmbunătățirea rezultatelor elevilor, dar acest model are următoarele limite majore:

Poate fi folosit ca vehicul pentru manipularea sau controlul profesorilor, care sunt solicitați să susțină viziunea și scopurile liderului.

Limbajul transformării se referă la implementarea politicilor statele la nivel central, dar nu la identificarea și aderarea la viziunea și scopurile definite la nivel de instituție educațională.

Leadershipul participativ

Leadershipul participativ este un model atractiv, pentru că pare să le ofere educatorilor, profesorilor și altor persoane interesate posibilitatea de a se implica în procesul de luare a deciziilor. A fost abordarea preferată la sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea și poate fi descrisă ca fiind împărtășită, colaborativă, colegială și participativă în același timp. Modelul poate fi manifestat în procesul colectiv de luare a deciziilor și/sau în delegarea responsabilității pentru luarea deciziilor către anumiți indivizi sau grupuri.

Acest model are șanse să fie eficient în creșterea nivelului de implicare a participanților și în dezvoltarea muncii în echipă, dar prețul acestuia poate fi creșterea timpului alocat fiecărui acord și pot apărea dificultăți pentru liderul formal, care rămâne responsabil pentru deciziile stabilite pe baza unui proces colectiv.

Leadershipul distribuit

Leadershipul distribuit a devenit modelul de leadership preferat în secolul al XXI-lea, înlocuind colegialitatea ca abordare preferată. Aceasta este una dintre cele mai influente idei care apare în contextul leadershipului educațional. Poate fi diferențiat de multe alte modele prin centrarea pe leadershipul colectiv, în defavoarea celui singular. Aici are loc schimbarea normativă de la eroic la distribuit, dar în același rând leadershipul distribuit nu echivalează neapărat cu o diminuare a rolului directorului. Leadershipul are o influență mai mare asupra instituțiilor și educabililor atunci când este larg distribuit. Modelul hibrid de leadership oferă posibilitatea de a îmbina cele mai bune aspecte ale abordărilor individuale și distribuite.

Leadershipul tranzacțional

În cadrul leadershipului tranzacțional, relațiile cu educatorii, profesorii și cu alte părți interesate sunt bazate pe un proces de schimb. Liderii oferă mai degrabă recompense sau stimulente adeptilor decât să caute să le consolideze gradul de implicare sau motivație, ca în cazul modelelor tranzacționale. La nivel elementar, modelul este demonstrat în contractele de muncă în care termenii, condițiile de muncă, structura recompenselor și procesele sunt articulate/clarificate. În contextul conducerii de zi cu zi a instituției, directorul poate oferi stimulente, cum ar fi promovări sau creșteri salariale discreționare, pentru a convinge personalul să-i susțină planurile sau să preia anumite sarcini.

Principala limită a modelului tranzacțional se referă la faptul că schimbul este adesea pe termen scurt și limitat de o chestiune specifică de moment. Nu are un impact mai mare asupra comportamentului educatorului, profesorului sau a rezultatelor educabililor. Leadershipul tranzacțional nu generează atașament pe termen lung față de valorile și viziunea promovate de liderii instituției educaționale.

Leadershipul postmodern

Leadershipul postmodern este un model subiectiv și se concentrează pe percepțiile individuale multiple, și nu pe realitatea obiectivă. Pot exist atâtea semnificații câte persoane sunt în organizație, puterea se distribuie în instituție și nu rezervată exclusiv liderului formal. Fiecare participant are o perspectivă unică asupra instituției. Nu există un adevăr absolut, doar un set de percepții individuale. Există viziuni multiple și diverse semnificații culturale în locul unei viziuni singulare enunțate de lideri.

Principala limitare a acestui model, la fel ca în cazul perspectivei subiective paralele, este că oferă puține direcții pentru acțiunea de leadership. Contribuția sa principală la teoria referitoare la leadership este centrată pe percepțiile individuale și accentul pe nevoia de a-i trata pe oameni individual, și nu ca parte a unui grup nediferențiat.

Leadershipul emoțional

Leadershipul emoțional se aseamănă cu modelul subiectiv prin faptul că se referă la motivația și interpretarea individuală a evenimentelor. Se consideră că emoția este construită social și insistă asupra importanței interpretărilor individuale a evenimentelor și situațiilor. Percepția este realitate. De aceea, leadershipul educațional nu poate funcționa fără emoție. Trăsătura distinctivă leadershipului emoțional este preocuparea față de sentimente mai mult decât față de fapte, recunoscând că abordările raționale, inerente modelelor formale, nu explică pe deplin modul în care directorii, de exemplu, pun în practică rolul de lider.

Leadershipul circumstanțial

Leadershipul circumstanțial confirmă natura diversă a contextelor școlare și avantajele adaptării stilurilor de leadership la situația particulară în loc să adopte o atitudine de tipul aceeași abordare pentru orice context. În acest caz important este modul în care liderii răspund la circumstanțele sau problemele organizaționale unice. Contextul educațional este prea complex și imprevizibil pentru o abordare unică de leadership că poate fi adoptată pentru orice eveniment sau problemă. Dat fiind mediul turbulent, liderii trebuie să fie capabili să evalueze situația și să adopte răspunsul cel mai potrivit.

Astfel, leadershipul circumstanțial nu este un singur model, ci reprezintă o manieră de răspuns ce necesită o diagnoză eficientă urmată de selecția atentă a celui mai potrivit stil de leadership. Procesul este analog selecției ținutei corespunzătoare pentru fiecare ocazie. Este mai degrabă pragmatic decât principial și poate fi criticat pentru că nu are un sentiment clar al imaginii de ansamblu.

Leadershipul moral

Leadershipul moral este bazat pe valorile, credințele și etica liderilor înșiși. Există așteptarea că liderii să opereze pe baza a ceea ce este bine sau corect. Are caracteristici similare leadershipului transformațional în ceea ce privește accentul pe creșterea atașamentului adeptilor, dar elementul său distinctiv este centrarea pe valorile și scopurile morale. Liderii trebuie să se comporte cu integritate, să dezvolte și să susțină scopuri bazate pe valori explicite. Un astfel de leadership poate fi identificat în instituțiile, în cadrul cărora valorile sunt esențialmente spirituale, sau pot fi produsul formării și experienței liderului. Principala dificultate apare atunci când personalul și celelalte părți interesate nu simt valorile liderilor. Există posibilitatea să provoace disconfort persoanelor implicate și pot genera dezacorduri în cadrul instituției educaționale.

În concluzie la analiza prezentată este rațional să indicăm de care factori depinde aplicarea modelelor de leadership educațional. Modelele indicate reprezintă abordări distincte din punct de vedere conceptual. Însă, așa cum am menționat, rar se întâmplă ca o singură teorie să surprindă realitatea leadershipului fiecărei instituții educaționale. În cadrul fiecărei instituții perspectivele sunt prezente în diferite proporții. De aceea aplicabilitatea fiecărei abordări poate varia în funcție de eveniment, de situație și de participanți, iar validitatea diverselor modele de leadership educațional depinde de următoarele considerații ce se întreprind: 1) dimensiunea instituției; 2) structura organizațională; 3) timpul disponibil pentru conducere; 4) disponibilitatea resurselor; 5) mediul extern.

4.6. Modelarea teoretică și metodologică a leadershipului educațional

Tendențele dezvoltării sistemelor de formare a cadrelor didactice la nivel european și global determină perspectivele dezvoltării formării continue în plan național. Astăzi se produce o orientare evidentă spre politici diversificate de dezvoltare, care combină socialul cu personalul prin argumentarea economică a raționalizării. Acest aspect este o perspectivă a experienței de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din Republica Moldova, urmând a fi valorizată în timpul apropiat [140]. În acest context, se înscrie abordarea cadrului didactic din perspectiva leadershipului.

Conceptul și teoria *leadershipului educațional* reprezintă un proces axat pe consolidarea și extinderea profesionalismului cadrului didactic, prin:

- 1) *autorizarea profesorului să-și valorifice în mod plenar potențialul de lider în procesul activității sale curente la nivel de clasă, instituție, comunitate profesională și sistem;*
- 2) *crearea unui mediu favorabil pentru constituirea și funcționarea comunităților profesionale de învățare la nivel de instituție, prin promovarea valorilor autentice;*
- 3) *implicarea plenară a cadrelor didactice în procesul de luare de decizii la diverse nivele;*
- 4) *oferirea oportunităților reale de creștere în carieră și afirmare profesională, inclusiv prin abordarea rolului de formator și mentor/coach de către cadrul didactic.*

Pornind de la premisa că *toată lumea are potențialul și dreptul de a lucra ca un lider. A fi lider e un lucru complicat care necesită abilități și poate fi învățat de fiecare membru al comunității școlare. Democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care afectează viața lor* (M. Katzenmeyer, G. Moller, 2001)), susținem că, *prin oferirea unui model optim de valorificare a abilităților de lider și de aplicare a metodologiei leadershipului educațional în contexte profesionale concrete, vom contribui la consolidarea competențelor cadrelor didactice și la asigurarea unui impact pozitiv asupra elevilor/studentilor, profesorilor-colegi și asupra funcționării și dezvoltării instituției educaționale.* Implicarea în leadershipul educațional nu este o nouă sarcină pusă pe umerii profesorilor, ci un ajutor real și un suport pentru îmbunătățirea prestației la clasă/grup, asigurarea unui proces educațional calitativ și afirmare profesională la diferite nivele. Profesorii sunt impulsionați de o misiune comună și își manifestă abilitățile de lider, influențându-și și inspirându-și colegii și mediul din care fac parte, în vederea îmbunătățirii practicii la clasă/grupă, a mediului școlar și extrașcolar.

În condițiile de democratizare, de consolidare a autonomiei pedagogice, crește ponderea drepturilor cadrelor didactice de a lua decizii la diferite niveluri și de a avea influență. Acest lucru este important și aduce rezultate. Procesul de descentralizare a educației (*Strategia de descentralizare în domeniul educației, edu.md*), demarat în Republica Moldova, facilitează și încurajează aplicarea leadershipului educațional promovat la nivel național, or, descentralizarea presupune trecerea de la o cultură a conducerii centrată pe proceduri, pe funcționalitatea instituției educaționale ca scop în sine, la o abordare strategică și vizionară. Acest lucru înseamnă, în același timp, și o răsturnare a piramidei conducerii de la administrare spre *leadership*, de la un management orientat spre interiorul instituției educaționale la o *abordare comunitară, colaborativă, de perspectivă.* Mediul școlar și toți actanții acestuia devin din ce în ce mai eterogeni, iar arealul de probleme profesionale cu care se confruntă pedagogul/cadrul didactic e tot mai larg, respectiv este firească tendința de a împuternici profesorul, de a-i oferi statut de lider prin implicarea în procesul de luare a

deciziilor, prin consolidarea abilităților de lider, prin crearea condițiilor pentru aplicarea leadershipului educațional și manifestarea abilităților de lider.

Leadershipul educațional constituie o abordare modernă, care *contribuie la transformarea cadrului didactic tehnocrat, simplu executor al deciziilor, într-un profesor reflexiv, participant activ în procesul de luare a deciziilor și implementare a acestora la toate nivelele*. În acest context, o importanță deosebită o au condițiile create atât la nivel de instituție, cât și la nivel de sistem. Astfel, pentru încurajarea profesorilor să-și manifeste abilitățile de lider și să se implice în activități de leadership, este inerentă *împuternicirea profesională a acestora de către managerii instituției și extinderea profesionalismului cadrelor didactice spre a-și îmbunătăți prestația pedagogică, a contribui la dezvoltarea profesională a colegilor-profesori, dar și a participa la îmbunătățirea activității și imaginii instituției din care face parte*.

În dicționare sensul propriu al cuvântului englez „**empowerment**” este „**a da putere**”, „**a acorda autoritate formală**” sau „**a împuternici**”, dar, din perspectiva leadershipului educațional, el reprezintă *transferul de putere, autoritate și responsabilitate de sus în jos, de la structurile de conducere la profesor, pentru a-i oferi mai multă autonomie și putere de decizie în activitatea didactică profesională pe care o desfășoară la nivel de grupă, clasă, catedră, instituție educațională, comunitate profesională*. Pe măsură ce cadrele didactice devin tot mai competente, participă activ la luarea de decizii, împărtășesc experiențele pozitive colegilor, se reduc la minimum constrângerile exercitate de către instituția educațională asupra angajaților prin control și monitorizare, care de cele mai multe ori nu facilitează asigurarea unui mediu profesional prietenos pedagogului/cadrului didactic.

Prin procesul de împuternicire se urmărește depășirea modelului clasic de organizare a unei instituții, adică eliminarea structurii piramidale, cu nivele ierarhice strict delimitate, definențierea netă între (di)rector și profesori, șef de catedră și profesori etc., respectiv, persoane care decid și persoane care execută. Procesul de împuternicire face posibilă și chiar stimulează o mai mare implicare și responsabilizare a tuturor cadrelor didactice în toate aspectele muncii:

- procese decizionale;
- identificare de soluții eficiente;
- dezvoltare de noi modalități de realizare a activității;
- optimizarea continuă a procesului educațional.

Leadershipul educațional abordează *împuternicirea* nu doar în contextul descentralizării procesului de luare a deciziilor, ci, mai degrabă, în vederea mobilizării cadrelor didactice, inclusiv prin oferirea de acces la resurse, informații și expertiză, pentru a influența pozitiv atât propria activitate, cât și instituția din care fac parte.

Împuternicirea cadrelor didactice reprezintă un proces consecvent, promovat și implementat la nivel de instituție și sistem, asigurând o cultură organizațională și profesională democratică, bazată pe valori autentice. Acesta presupune respectarea unui demers participativ, bine planificat și aplicat la toate nivelele. Pașii care urmează a fi făcuți pentru împuternicirea pedagogilor/cadrelor didactice, atât de către reprezentanții echipei manageriale a instituției, cât și de profesori cu experiență și manifestând spirit de conducere, sunt reflectați în Fig. 22.

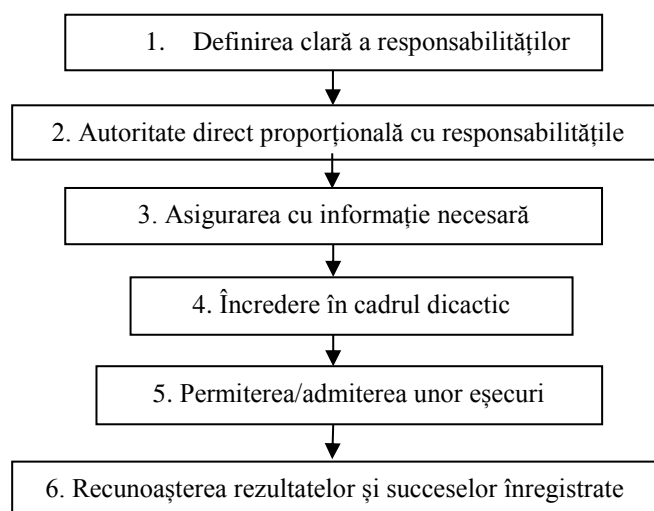


Fig. 22. Pașii realizați în procesul împuternicirii pedagogilor/cadrelor didactice

Împuternicirea oferită cadrului didactic de către conducerea instituției și membrii colectivului profesoral trebuie să asigure condiții favorabile pentru dezvoltarea profesională a acestuia și să contribuie la o mai bună integrare în comunitatea profesională.

Leadershipul educațional, în calitate de proces ce contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și, implicit, pentru asigurarea unui proces educațional de calitate, este eficient și contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice doar dacă se promovează și se implementează într-un sistem bine definit, în baza unei metodologii concrete orientate spre atingerea unor finalități clare. Abordarea sistemică a acestui concept contribuie la formarea profesorilor-lideri vizionari, care își consolida prestația profesională și, în același timp, influențează / facilitează evoluția în carieră a colegilor-profesori și au un impact pozitiv asupra dezvoltării și funcționării instituției din care fac parte.

Conform modelului integrat, propus de J. Scouller în lucrarea *Nivelele leadershipului*, liderii nu doar îi conduc pe ceilalți, ci contribuie și la dezvoltarea capacităților proprii în sens psihologic și acțional, realizând conducerea la diferite nivele: la nivel extern și la nivel intern. Nivelele externe cuprind *leadershipul public și particular*. Caracteristice pentru aceste nivele de leadership sunt:

- 1) Prezența comunității și a spiritului de echipă.
- 2) Acțiune, progres și rezultate.
- 3) Motivație individuală intrinsecă.
- 4) Împărtășirea comună a scopurilor și a viziunii.

Nivelul intern ține propriu-zis de lideri, de trăsăturile de personalitate ale acestora, de nivelul de dezvoltare a competențelor și prestația profesională. Elementele-cheie ale acestui nivel de leadership sunt inteligența emoțională (autocontrolul), competențele profesionale și competențele sociale concretizate într-o atitudine corectă/obiectivă față de ceilalți.

Având la bază acest model al leadershipului integrat este important să evidențiem și să indicăm nivelele leadershipului educațional, în funcție de aria de influență / conducere a liderului și finalitățile acestui proces. Astfel, leadershipul educațional se poate realiza la 3 nivele distincte (Fig. 23):

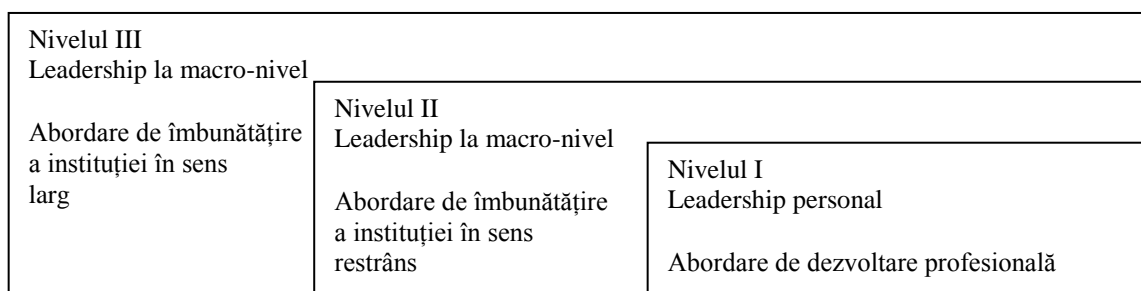


Fig. 23. Nivelele de manifestare a pedagogului lider

I) *Leadership educațional personal* (nivel interior)

La acest nivel, liderul își *conduce* propria dezvoltare profesională. Pornind de la valorile personale și profesionale pe care le are, identifică obstacolele / problemele pe care le înregistrează pe parcurs și care nu-i permit să desfășoare o activitate de calitate, care să corespundă cu valorile pe care le împărtășește.

I) *Leadership educațional personal* (nivel interior)

La acest nivel, liderul își *conduce* propria dezvoltare profesională. Pornind de la valorile personale și profesionale pe care le are, identifică obstacolele / problemele pe care le înregistrează pe parcurs și care nu-i permit să desfășoare o activitate de calitate, care să corespundă cu valorile pe care le împărtășește.

II) *Leadership educațional instituțional, în sens strict restrâns* (nivel public și particular)

Cadrul didactic lider contribuie la o mai bună funcționare a școlii prin optimizarea activității didactice la clasă/grupă în demersul curent, prin diseminarea practicilor pozitive profesorilor din instituție, prin inspirarea și motivarea colegilor pentru dezvoltare profesională, inclusiv prin influență pozitivă a acestora și sensibilizarea lor vizavi de necesitatea și inerența schimbării, dar și față de rolul important pe care îl are fiecare cadru didactic în acest proces.

III) *Leadership educațional instituțional, în sens larg* (nivel public și particular)

Este deja dovedit că eficiența instituției educaționale este direct proporțională cu nivelul de implicare a pedagogilor / cadrelor didactice în toate aspectele ce țin de funcționarea instituției educaționale.

Pedagogul/profesorul lider, prin implicarea în procesul de luare a deciziilor și implementarea acestora, mobilizarea și sensibilizarea colegilor, participarea activă în cadrul planificării strategice și operaționale a instituției, contribuie la dezvoltarea plenară a acesteia și, implicit, la asigurarea unui proces educațional de calitate.

Modelul pe care îl prezentăm mai jos abordează de leadership educațional în calitate de proces la nivelele I, II și III, specifică manifestarea și influența pedagogului/profesorului-lider:

1) Nivelul I – leadership cu influență asupra propriei activități prin autoformare și formare, inclusiv prin implicarea într-o cercetare-acțiune care reprezintă un proces de dezvoltare profesională și contribuie atât la soluționarea unei probleme stringente identificate de pedagog/cadrul didactic, cât și la actualizarea / dezvoltarea competențelor profesionale în contextul acesteia (Tabelul 26).

2) Nivelul II și III – Leadershipul educațional se manifestă la nivel de catedră (micro-nivel) și instituție (macro-nivel) prin realizarea în comun a unor cercetări-acțiune care vor soluționa problemele identificate; diseminarea de către pedagogii/profesorii-lideri a experiențelor pozitive înregistrate în activitate, inclusiv în procesul de cercetare-acțiune, și inspirarea pedagogilor/profesorilor-colegi de a-și îmbunătăți activitatea, de a participa în activități de dezvoltare – toate acestea având un impact pozitiv asupra funcționării și activității instituției, prin optimizarea anumitor aspecte ce țin de calitatea procesului educațional la nivel de instituție educațională și asigurarea performanțelor principalilor actori educaționali.

Tabelul 26. Indicatori de manifestare a pedagogilor/profesorilor-lideri

Nivele	Indicatori de manifestare a profesorilor lideri
Nivelul I	<ul style="list-style-type: none">• Formulează propria viziune de dezvoltare profesională.• Proiectează și realizează o cercetare-acțiune.• Soluționează aici și acum probleme profesionale, prin cercetare aplicativă curentă.• Îmbunătățește continuu practica la clasă/grupă.• Elevii săi demonstrează performanțe academice.• Este deschis să colaboreze cu colegii din instituție.
Nivelul II și III	<ul style="list-style-type: none">• Participă la formularea viziunii instituției.• Se implică la elaborarea Planului de Dezvoltare Strategică.• Se implică în luarea și realizarea deciziilor.• Împărtășește și influențează colegii prin rezultatele obținute în realizarea cercetărilor-acțiune.• Proiectează și realizează în comun o cercetare-acțiune.

	<ul style="list-style-type: none"> • Soluționează aici și acum probleme profesionale, prin cercetarea și colaborare. • Contribuie la îmbunătățirea practicilor de predare – învățare - evaluare din instituție. • Copii/elevii/studentii săi demonstrează performanțe academice. • Participă la diferite evenimente de dezvoltare profesională. • Manifestă inițiativă și contribuie la promovarea imaginii instituției. • Este recunoscut de colegi ca autoritate profesională într-un anumit domeniu.
--	---

Conform Modelul Metodologic al Leadershipului educațional (MMLE) elaborat de R. Bezedo, prezentat în Fig. 24, pedagogul/profesorul-lider este în centrul acțiunii, având influență pozitivă directă atât asupra îmbunătățirii procesului educațional la nivel de clasă/grupă, cât și la nivel de instituție, participând activ în procesul de construire / împărtășire a cunoștințelor/competențelor. În același timp, pentru manifestarea abilităților de lider și promovarea pedagogului/profesorului-lider este nevoie de condiții favorabile, cum ar asigurarea funcționării unei comunități de învățare, o cultură organizațională autentică, dar și implicarea cadrului didactic într-un proces continuu de formare și autoformare.

Astfel, profesorul/profesorul-lider contribuie la optimizarea procesului educațional prin implicarea într-o cercetare-acțiune care reprezintă un ansamblu de metodologii de cercetare, ce promovează atât acțiunea didactică, cât și cercetarea pedagogică în egală măsură și în același timp. Capacitatea de investigare și reflecție a pedagogului/profesorului-lider, în general, și cea de cercetare-acțiune, în special, contribuie în mod decisiv la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea școlară și socială, în ansamblu, or, un lider trebuie să posede o autoritate epistemică care reprezintă o autoritate a științurului, a celui care este competent într-un domeniu. Implicându-se într-o cercetare-acțiune, cadrul didactic își clarifică valorile și preocupărilor profesionale, sincronizându-le cu valorile organizaționale; apoi identifică, analizează și formulează o problemă critică ce ține de o situație educativă specifică, planificându-și agenda schimbării. Un moment important la această etapă este discuția și negocierea inițială cu toate grupurile interesate – pedagogi/cadre didactice – colegi, părinți, cercetători, directori de școli, inspectori etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la implementarea unei agende a schimbării, în care să fie stabilite problemele stringente și soluțiile la ele. Implementarea agendei de schimbare și a demersului de cercetare-acțiune include întâlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de autoevaluare și de evaluări în grup, monitorizarea activităților și a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de lucru, procesarea, analiza și interpretarea datelor.

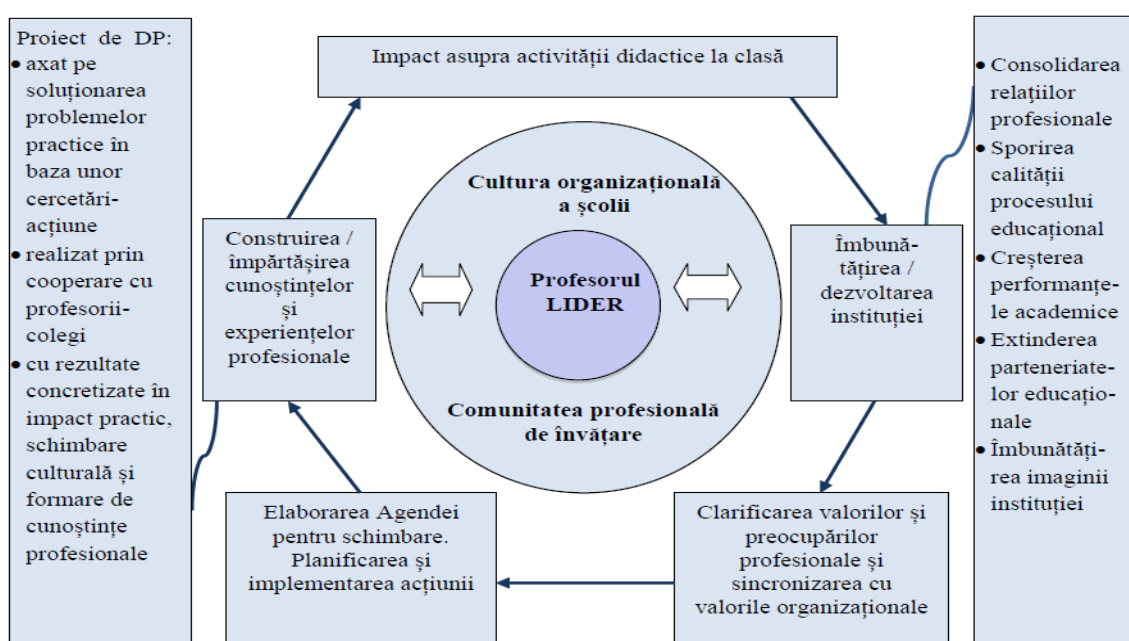


Fig. 24. Modelul metodologic al leadershipului educațional (după R. Bezedo)

- Consolidarea competențelor profesionale;
- Îmbunătățirea activității didactice la clasă/grupă;
- Influență pozitivă și sensibilizarea colegilor-profesori în vederea dezvoltării competențelor profesionale;
- Îmbunătățirea funcționării instituției.

Toate acestea sunt posibile doar în cazul în care cadrul didactic activează într-o comunitate profesională în care pedagogii/cadrele didactice au viziuni comune, colaborarea și cooperarea sunt stimulate, iar performanța este încurajată printr-un leadership colaborativ. Un grup devine comunitate atunci când membrii acestuia interacționează sistematic, fiind implicați în activități apropiate ca scop; au petrecut împreună timp suficient pentru a crea comportamente și reguli comune, care facilitează interacțiunea și co-existența bazată pe comunicare constructivă și unde persistă o dependență reciprocă în realizarea sarcinilor pe care fiecare membru al comunității le îndeplinește. Această comunitate poate fi catedra/departament, instituția din care face parte sau rețelele profesionale, care funcționează astăzi în republică. Comunitatea poate fi un cadrul optim de învățare și de acțiune profesională. Munca pedagogului/profesorului poate dobândi multă eficiență, atunci când potențialul său se alătură resurselor altor colegi-profesori. Eficacitatea comunității profesionale poate fi apreciată în funcție de rezultatele obținute. Comunitatea este viabilă prin soluționarea diferitelor probleme cotidiene: mari și mici, strategice și tactice etc. Aceste probleme pot fi soluționate participativ, prin implicarea pedagogilor/cadrelor didactice în procese de cercetare-acțiune care, pe de o parte ar contribui la construirea de noi cunoștințe, pe de altă parte ar influența îmbunătățirea instituției.

Cultura pedagogică și responsabilitatea socială a pedagogului/cadrului didactic presupune valorificarea pleneră a potențialului de lider, inclusiv în organizarea și conducerea independentă a activității de dezvoltare profesională. Promovarea decentralizării în sistemul educațional reprezintă un aspect important, care permite și facilitează stabilirea unui compromis pozitiv dintre obiectivele dezvoltării profesionale și contextul educației de azi. Acest compromis poate deveni pozitiv, cu consecințe apreciable, doar în cazul în care profesorul posedă abilități de lider și poate lua decizii corecte, în baza unei gândiri strategice, posedă o cultură investigațională consolidată prin actualizarea competenței de cercetare, care să permită anticiparea urmărilor și conștientizarea necesității colaborării cu specialiști din varii domenii, colegi etc., atât în cadrul comunității profesionale din care face parte, cât și în afara ei.

4.7. Dezvoltarea pedagogului/profesorului lider

Leadershipul educațional este un răspuns la provocările și schimbările actuale, oferind un cadru pentru fortificarea competențelor profesionale ale pedagogilor/profesorilor și afirmarea cu succes în mediul educațional. Realizarea pleneră a acestui demers depinde de mai multe condiții, care pot fi asigurate prin efortul comun al tuturor actorilor educaționali.

I. Formarea pedagogului/profesorului lider și implementarea cu succes a leadershipului educațional este comunitatea profesională de învățare, or, leadershipul presupune neapărat *un context de grup și realizarea unui scop comun*. Aplicarea unui management participativ la nivelul instituției educaționale facilitează formarea unei comunități profesionale contribuie la înțelegerea și introducerea schimbărilor, instituționalizarea practicilor inovatoare și creșterea performanțelor instituției. În instituțiile educaționale în care comunitatea profesională este puternică, iar instituția este ea însăși o organizație care învață, profesorii împărtășesc viziunea și misiunea instituției, lucrează împreună cu dedicație și angajament necondiționat și fac eforturi comune pentru a îmbunătăți performanțele fiecărui copil/elev/student. O comunitate profesională este puternică dacă pedagogii/profesorii instituției respective dialoghează, își împărtășesc experiențele, au credințe și norme comune, colaborează și se focalizează concertat pe activitățile de învățare pentru elevi/elevi/studenti.

Într-adevăr, comunitățile au un rol important în a-i ajuta pe oameni să facă față provocărilor zilnice de la locul de muncă, asigurând sprijinul social și emoțional care contribuie la calitatea activității noastre.

Înclinația umană fundamentală și motivația puternică de a stabili și menține relații semnificative, durabile ne ajută să înțelegem cum funcționează comunitățile și, mai ales, sentimentele trăite de membri. Satisfacerea acestei nevoi de a aparține unui grup presupune ca toate relațiile noastre (inclusiv cele din cadrul colectivului de muncă) să fie caracterizate de:

- interacțiune frecventă;
- sentimentul stabilității și continuității;
- grija și sprijinul reciproc;
- absența conflictelor cronice.

Psihologi comunitari afirmă că există patru **factori-cheie care definesc conceptul de comunitate**:

(1) *calitatea de membru*, (2) *influența*, (3) *satisfacerea nevoilor individuale* și (4) *evenimente comune și conexiuni emoționale*. Deci, participanții comunităților de învățare trebuie să simtă un sentiment de loialitate și apartenență la grup (de membru), care stimulează dorința lor de a continua să lucreze și să-i sprijine pe alții, să afecteze prin lucrurile pe care le face ceea ce sa întâmplă în comunitate, adică să fie activi și nu doar re-activi – să influențeze. În afară de învățare, această comunitate trebuie să dea șansă participanților, pentru a răspunde nevoilor specifice a acestora prin exprimarea opiniilor personale, prin solicitarea de ajutor sau de informații specifice și prin împărtășirea experiențelor, inclusiv a celor afective, stabilind astfel conexiuni emoționale.

O comunitate este puternică dacă membrii *nu sunt indiferenți față de problemele cu care se confruntă aceasta, se simt responsabili pentru viața lor în comun, au încredere și cooperează pentru rezolvarea problemelor existente*. Parteneriatul trebuie privit ca o prioritate, deoarece în acest fel: pot fi preluate roluri și responsabilități la nivel local; se creează condiții pentru integrarea tinerilor în comunitate; se realizează o influență semnificativă asupra generației în creștere; contactul permanent dintre diferiți parteneri sociali facilitează racordarea instituțiilor educaționale la realitate, acoperind unele nevoi de educație la nivel comunitar.

Conceptul de **organizație care învață** este în vogă în ultimele două-trei decenii. În organizația care învață oamenii își dezvoltă, în mod continuu, capacitatea de a obține rezultatele pe care le doresc cu adevărat, sunt încurajate și cultivate noi modele de gândire, iar angajații învață permanent cum să învețe împreună. Aceasta este caracterizată prin implicarea totală a angajaților în procesul de orientare prin cooperare, în asigurarea responsabilității colective pentru schimbarea în direcția valorilor sau principiilor organizației. În aceste organizații învățarea continuă este apreciată și prețuită, fiind cea mai eficace atunci când fiecare experiență este considerată ca o oportunitate pentru a învăța. Cele mai importante **caracteristici ale organizației care învață** sunt:

- *furnizează în mod continuu oportunități de învățare pentru toți membrii ei;*
- *folosește instruirea pentru atingerea obiectivelor organizaționale;*
- *asigură îmbinarea permanentă între performanța individuală și performanța organizațională;*
- *sprijină cercetarea, dialogul, punerea de întrebări și îi face pe oameni să se simtă mai în siguranța, să fie mai deschiși și să își asume riscuri;*
- *consideră tensiunea creatoare ca o sursă de energie și de reînnoire.*

În general, toate comunitățile învață. Învățarea nu poate fi separată de acțiune – învățăm în fiecare zi și învățăm din tot ce realizăm. Comunitatea de învățare se constituie dintr-un grup de persoane cu interese și valori intelectuale comune, care, de regulă, respectă aceleași norme organizaționale și se orientează spre perspectivă și standarde comune. Comuniunea de idei și interese este caracteristica de bază. Condiția de bază pentru crearea unei comunități de învățare este existența unui mediu favorabil învățării, stimulat și diversificat, care să favorizeze producerea de cunoștințe și de competențe acționale. Această comunitate există în multe instituții la faza incipientă și poate /trebuie să fie dezvoltată prin crearea unui sistem, a unei culturi a învățării, caracterizate de anumite norme de conduită. Învățarea de grup stă la baza creării unei comunități de învățare, prin intermediul căreia angajații își dezvoltă competențe de rezolvare interactivă a diverselor probleme, în condiții de manifestare a solidarității și a unei competiții deschise, corecte și productive.

Particularitățile-cheie ale unei comunități funcționale de învățare sunt următoarele:

- există un scop comun al învățării, conștientizat de membrii comunității;
- există o susținere reciprocă în procesul de învățare, determinată de respect reciproc și valorificarea rezultatelor înregistrate;
- toți sunt pregătiți pentru a se implica în activități de învățare, care contribuie la dezvoltarea personală și profesională a fiecăruia.

O comunitate de învățare este un grup de oameni care împărtășesc emoții comune, valori sau credințe, sunt implicați activ în procesul de învățare, susținându-se reciproc. Astfel de comunități au devenit model pentru o abordare de grup, interdisciplinară în sistemul educațional. Aceasta se poate baza pe un tip avansat de învățământ sau de design *pedagogic*. Conceptul de comunitate de învățare s-a conturat după 1990, în Occident. Dacă până la începutul acestor ani, inclusiv conform paradigmei dominante pedagogice constructiviste în domeniul educației, individul era *unitate de instruire* și obiect de cercetare, după aceasta au apărut o serie de lucrări care au schimbat accentele, focusându-se pe abordarea comunităților, ca oportunități reale pentru dezvoltarea personală și profesională a membrilor acestora, în special prin împărtășirea informațiilor și prin schimb de experiență. Cercetători și practicieni au trecut la ideea că o cunoaștere în profunzime a anumitor aspecte poate fi realizată prin implicarea reprezentanților comunități. La clasă/grupă acest lucru poate fi realizat prin implicarea elevilor/studentilor în realizarea diferitor proiecte, care se elaborează fiind influențate de ideile elevilor/studentilor, aceștia luând parte la procesul de construire a cunoștințelor. O instituție educațională care se afirmă în calitate de comunitate de învățare promovează principiile colaborării, riscului, investigațiilor, adaptabilității, transformării, gândirii holiste și totalizării, întregul proces fiind privit și perceput ca învățare propriu-zisă. Comunitatea de învățare poate lua mai multe forme.

Comunitățile dinamice de învățare reprezintă structuri în cadrul cărora *toți membrii dețin controlul și fiecare învață*, principii importante ale leadershipului educațional care reflectă relația dintre comunitate de învățare și manifestarea pedagogului/profesorului lider. Acest tip de comunități se bazează pe anumite caracteristici definitorii:

- *Distribuirea sarcinii de luare a deciziilor*. Deciziile se iau într-un mod participativ. Nu doar o singură persoană (eventual, profesorul, managerul), ci tot grupul participă la acest proces. Grupul decide obiectivele și metodele de învățare.
- *Implicarea în generarea și împărtășirea de cunoștințe*. Toți învață prin împărtășire a opiniilor, ascultare, simulare, observare. Pedagogii/profesorii avansați, cu experiență deosebită, joacă un rol important în acest proces.
- *Activitățile de învățare sunt negociate și flexibile*, în funcție de obiectivele urmărite și necesitățile curente ale grupului.
- *Membrii comunități dinamice sunt autonomi*. Ei posedă spațiu pentru a realiza propriile activități și a lua propriile decizii referitoare la procesul de instruire.
- *Nivel superior al dialogului, interacțiunilor și colaborării*.
- *Un scop* (interese, problemă, proiecte) *comun*.

Comunități de învățare pot fi constituite și din instituții-partenere. Aceste rețele facilitează cooperarea și împărtășirea experienței și a rezultatelor; instituțiile educaționale respective nu urmează o agendă individualistă, încercând să câștige din ceea ce fac alții. Baza valorică ce îndeamnă instituțiile educaționale să-și împărtășească experiența practică și să stabilească echipe educaționale este integrativă. Cel mai potrivit sistem de putere pentru facilitarea învățării reciproce este puterea practică prin influență și cea mai potrivită structură pentru facilitarea acestui tip de sistem este o rețea, și nu o ierarhie (Clarke P., p. 8).

O altă formă a *comunităților de învățare este cea profesională*. În contextul celor de mai sus, dar și reieșind din exigențele actuale, un pedagog/profesor cu prestație bună face parte neapărat dintr-o comunitate profesională lansată la nivel de catedră/departament, instituția din care face parte sau rețelele profesionale care funcționează actualmente.

Pedagogul/profesorul lider poate activa doar într-o comunitate profesională de învățare. În primul rând, pentru că aceasta este o oportunitate extinsă de cunoaștere, care promovează învățarea prin colaborarea dintre colegi în cadrul unui mediu de lucru specific. Aceasta este adesea utilizată în cadrul instituțiilor educaționale ca o modalitate de a organiza pedagogii/profesorii în grupuri de lucru. O astfel de comunitate este focusată mai mult pe învățare, decât pe predare, colaborează în tot ceea ce face și poartă responsabilitate pentru rezultate. Doar într-o comunitate profesională de învățare toți membrii dețin controlul și fiecare învață. **Aspectele-cheie care definesc o comunitate profesională de învățare** sunt: *axarea pe misiunea de bază a instituției educaționale, existența unei culturi a colaborării, focusarea pe rezultate calitative*. Astfel, membrii comunității dezvoltate în cadrul demersului formativ, în primul rând, sunt interesați de o reușită academică bună a tuturor formabililor și pentru această comunică și colaborează, asigurând coerența și consecvența demersului educațional, care răspunde și satisface necesitățile fiecărui formabil.

Cultura colaborării este un aspect foarte important în contextul funcționării comunităților profesionale de învățare, care încurajează leadershipul educațional și înlesnește manifestarea pedagogilor/profesorilor lideri. În pofida faptului că este demonstrată importanța și eficiența colaborării în lume, inclusiv în R. Moldova, formabilii continuă să lucreze izolat. Chiar dacă în instituțiile educaționale se promovează ideea colaborării, această se limitează la participarea în cadrul ședințelor diferitor organe ale instituției și se încheie când ajungem la ușa grupei/clasei. Colaborarea profesională propriu-zisă presupune, însă, un proces sistematic în care profesorii lucrează împreună pentru a analiza și a îmbunătăți activitatea la grupă/clasă. Pedagogii/profesorii lucrează în echipe, analizează, răspund în comun la întrebările apărute, ceea ce favorizează o înțelegere comună mai profundă a diferitor aspecte. Implicit, aceasta conduce la o reușită mai bună a formabililor.

Colaborarea este o relație cu un anumit sens, în care toate părțile implicate aleg dintr-un punct de vedere strategic să coopereze pentru a atinge un țel comun. Succesul colaborării, datorită naturii ei voluntare, depinde în mare măsură de abilitatea unuia sau mai multor lideri de a menține relațiile dintre părți. Leadershipul colaborativ pornește de la premisa că dacă reușim să punem la aceeași masă persoanele cele mai potrivite și având la dispoziție informațiile necesare, ei vor reuși să elaboreze viziuni și strategii autentice, care vor soluționa problemele organizației sau comunității din care fac parte. Liderii colaborativi implică toate persoanele în procesul de conducere și decizie. Deciziile sunt luate în urma unui proces colaborativ de discuții și prin aplicarea regulii majorității sau, ideal, prin ajungerea la un consens. În cele din urmă, un lider colaborativ va încuraja lucrul în echipă și încrederea între membrii instituției respective. Liderii colaborativi prezintă unele abilități specifice. Ei știu să analizeze și înțeleg provocările leadershipului, știu să dezvolte strategii care pot depăși stările inertiiale sau de rezistență, știu să adune indivizi în jurul lor, să construiască un sentiment de încredere între aceștia și să transmită abilitățile necesare pentru a face posibile procesele colaborative. Liderii colaborativi inspiră angajament și acțiune, conduc de pe poziții de egalitate cu ceilalți, construiesc cadrul pentru participare largă, susțin speranța și entuziasmul. Avantajele leadershipului colaborativ includ: credibilitate și proprietate; mai multă implicare în implementare; construirea încrederii; eliminarea situațiilor legate de interese conflictuale; oportunități mai bune pentru rezultate substanțiale; generarea unor noi lideri; capacitarea comunitară sau organizațională (Fig. 25).

Eficacitatea comunității profesionale de învățare poate fi apreciată în funcție de rezultatele obținute. Comunitatea este viabilă prin soluționarea diferitelor probleme cotidiene. Comunitatea, la nivel de fiecare instituție, este mobilizată de persoanele responsabile (directorii/rectori) sau de către cele ce se autoresponsabilizează (pedagogii/profesorii-lideri), care prin atribuțiile sau competențele lor pot contribui la mobilizarea celorlalți. Mobilizarea are un caracter altruist: întindem mâna altora fără să ne preocupe beneficiul personal. Factorii mobilizatori sunt pedagogii/profesorii competenți, lideri autentici, care îi sprijină pe ceilalți cu informații necesare și promovează o viziune clară asupra soluționării problemei.

Mobilizarea comunității este realizată, de obicei, de liderii formali, aleși de comunitate. Un adevărat lider, care are viziunea dezvoltării comunității, delegă rezolvarea unor probleme altor persoane, investindu-le cu încredere și acordându-le ajutor. Prin această delegare se pot realiza lucruri mari și, în primul rând,

dezvoltarea resurselor umane. Cu regret însă, în comunitățile noastre mulți manageri afirmă că subordonații lor nu sunt capabili să preia responsabilități suplimentare.



Fig. 25. Leadershipul colaborativ (după R. Bezede)

În acest context, este obligatoriu să elucidăm rolul liderului neformal în mobilizarea comunității. **Liderul neformal** este persoana interesată îndeaproape de problemele comunității, care cunoaște aproximativ căile de soluționare a acestora, se bucură de autoritate, ceea ce îi asigură o înaltă receptivitate din partea comunității. **Liderii neformali** pot fi *permanenți* și *temporari*: primii mobilizează societatea pe termen lung, pe un spectru variat și larg de probleme, iar cei temporari – pentru o secvență scurtă de timp, pentru soluționarea unei probleme concrete.

Pașii mobilizării comunității sunt aproximativ identici în toate cazurile:

- *Faza prealabilă*: identificarea problemei (pentru sine), elucidarea motivelor problemei, selectarea căilor posibile de soluționare;
- *Pregătirea suportului informațional mobilizator* (pentru comunitate). Acest suport trebuie să fie clar, concis, să conțină un mesaj ce ar demonstra necesitatea soluționării problemei și, respectiv, beneficiile pentru comunitate;
- *Selectarea căilor de mobilizare a comunității* (mass-media, Internet, întruniri, foi volante etc.) și elucidarea resurselor financiare;
- *Desfășurarea procesului*. Discursul sau mesajul scris trebuie să fie expresiv, omniprezent și elocvent;
- *Evaluarea impactului*. Este importantă colectarea informației privind feedback-ul mobilizării (chestionare, evaluări finale).

Profesorii care se concentrează pe rezultate trebuie să acorde atenție mai mare obiectivelor care țin nemijlocit de învățarea elevilor și nu celor ce țin de factorii externi cum ar fi disciplina formabililor, educația morală etc. Ar fi bine să-și evalueze eficiența activității nu în funcție de cât de ocupați sunt pentru pregătirea lecțiilor sau cât de multe inițiative au lansat în ultimul timp, ci să răspundă la întrebarea *Am înregistrat*

progrese în atingerea celor mai importante obiective propuse, adică a celor ce țin nemijlocit de reușita formabililor? În contextul actual, este inerentă colaborarea. Pedagogii/profesorii nu mai poate lucra izolat, bucurându-se separat de ideile, materialele, strategiile create, ci trebuie să muncească împreună, încercând să răspundă printr-un demers comun necesităților curente ale formabililor.

Etaple procesului de învățare prin comunitățile profesionale de învățare sunt:

1. *Formularea necesității de învățare, care devine scopul învățării sau “problema” învățării.*
2. *Căutarea de sprijin în cadrul întrunirii comunității.*
3. *Implicarea într-un proces de consultanță.*
4. *Evaluarea învățării.*
5. *Împărtășirea soluției în grup.*
6. *Arhivarea rezultatelor.*
7. *Repetarea pașilor în caz de necesitate.*

Colaborarea se află în centrul leadershipului educațional și reprezintă factorul care determină acceptarea schimbărilor într-un mod colectiv. Leadershipul educațional este premisa pentru re-distribuirea puterii în cadrul instituției educaționale, trecerea de la controlul ierarhic determinat la control de la egal la egal, colegial. Subliniem faptul că *în modelul Leadershipului educațional baza puterii este difuză și autoritatea este dispersată în cadrul comunității pedagogice*. O dimensiune importantă a acestei abordări este axarea pe modalități de activitate comună. Pentru un leadership educațional eficient, este inerentă încrederea reciprocă și sprijinul colegial.

Funcționarea unor comunități dinamice de învățare poate fi asigurată doar prin colaborarea eficientă dintre membrii comunități. Pedagogul/profesorul, lider al propriei activități, împărtășește succesele și provocările sale cu colegii, cadre didactice interesate. De asemenea, printr-o colaborare fructuoasă, el se asigură că inițiativă este acceptată de colegi; obține ajutor, suport și resurse necesare; contribuie la dezvoltarea profesională a colegilor etc. Totodată rezultatele activității pedagogului/profesorului lider realizează un impact pozitiv asupra unui număr mai mare de formabili și asupra capacității de dezvoltare și culturii organizaționale a instituției educaționale. ***Activitatea de management al schimbărilor produse prin intermediul colaborării poate fi realizată urmând pașii descriși mai jos:***

1. Consultarea colegilor și a principalilor actanți educaționali

Este important să elaborăm un plan personal de dezvoltare și unul de acțiuni, pentru că astfel vom fi capabili să consultăm, să cerem opinia părților interesate, a potențialilor parteneri și a tuturor celor care ar putea sprijini activitatea noastră și ar contribui la depășirea eventualelor obstacole.

2. Informarea sistematică a colegilor și a tuturor părților interesate

Consultarea nu trebuie privită ca un moment unic, neimportant, ci ca un început al unui proces sistematic. Activitatea de cercetare/dezvoltare se poate confrunța cu dificultăți în cazul în care unii colegi nu sunt siguri că această cercetare este și în interesul lor.

3. Stabilirea grupelor de interes

Se obișnuiește ca în anumite instituții să se formeze grupuri nonformale care sunt focusate pe anumite aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare. Ca lider al lucrului de cercetare, ați putea alege unul dintre aceste grupuri, care să se concentreze pe conceptul cercetat de Dvs. Sau, ca alternativă, vă puteți asigura că acest concept dezvoltat de Dvs. poate deveni parte a agendei oricărui grup din școală.

4. Lucrul în cadrul echipei

Echipele care activează în majoritatea instituțiilor educaționale constituie una dintre trăsăturile definitorii ale acesteia. Echipele deja existente în cadrul școlii oferă probabil cele mai evidente oportunități de colaborare în desfășurarea unor eventuale activități comune.

5. Stabilirea parteneriatelor în cadrul școlii/universității

Procesul activității de cercetare poate fi sporit și eficientizat prin formarea unor parteneriate pentru observare reciprocă, mentorat, coaching sau orice alte tipuri de activități de colectare a datelor.

6. Lucrul cu elevii/studenții

Opinia formabililor poate fi foarte ușor auzită prin intermediul organizării unor focus grupuri sau prin implicarea directă a acestora în activități de cercetare.

7. *Activități de cercetare/elaborare la nivel de instituție*

Ca oportunități ideale pentru prezentarea propunerilor de cercetare colegilor, de implementare a unor activități de formare sau de inițiere a unor discuții vizavi de rezultatele cercetărilor am putea propune *Zile ale activității de cercetare / elaborare pentru întregul colectiv*.

8. *Stabilirea parteneriatelor cu alte instituții educaționale*

În special, de o integrare profesională într-o comunitate academică au nevoie pedagogii/profesorii tineri, care vin de pe băncile universității și de multe ori se simt pierduți și lipsiți de susținere profesională. Pentru realizarea cu succes a activităților instructiv-educative, nu este suficient să te pregătești de lecții și să-ți faci lecțiile conform orarului. Comunitatea de învățare este o condiție importantă în realizarea unui proces eficient de promovare și aplicare a leadershipului educațional. Diversitatea comunităților de învățare se conturează în funcție de specificul activității pedagogice.

Pentru o funcționare eficientă a comunității de învățare sunt necesare abilitățile:

1. *Cercetare și reflecție*: procesul prin care grupul se aprofundează în conținuturi, una din principalele abilități fiind formularea întrebărilor, care conduce la noi nivele de înțelegere și accelerează procesul de gândire colectivă.

2. *Ascultare*: capacitatea de a trece dincolo de ascultarea activă – abilitatea membrilor grupului de a fi prezenți și deschiși la sensurile (explicite sau implicite) exprimate de colegi și de grup în întregime.

3. *Suspendarea deciziei*: abilitatea de a fi deschis la noi perspective, alternative ale realității.

4. *Identificarea presupunerilor*: utilizând variate instrumente și metafore, membrii grupului învață să identifice presupunerile proprii și ale colegilor, pentru a descoperi fundamente comune, pentru a identifica incoerențe în gândirea colectivă, care pot crea efecte și rezultate nedorite.

O comunitate dinamică de învățare asigură distribuirea optimală a controlului, astfel permițându-i grupului să decidă obiectivele și metodele de învățare; prin aceste comunități cunoștințele sunt generate și împărtășite de către toți deținătorii de interese (profesori, elevi, părinți); totodată, se păstrează independența și autonomia celor care fac parte din comunitate – ei sunt stimulați să realizeze activitățile pe care le doresc și să ia deciziile pe care le consideră oportune.

Cercetările actuale subliniază în mod constant contribuția comunităților de învățare și a relațiilor colegiale puternice la îmbunătățirea și schimbarea instituției educaționale. Interacțiunea colegială cel puțin stabilește bazele pentru dezvoltarea de idei comune și pentru generarea schimbărilor pozitive în instituții. În literatura de specialitate se subliniază faptul că leadershipul educațional nu se referă doar la dezvoltarea individuală a pedagogilor/profesorilor lideri, ci un rol central al pedagogului/profesorului lider este de a sprijini colegii să încerce noi idei și să preia rolul de lider educațional/roluri de conducere.

Leadershipul este exercitarea deliberată a unei anumite influențe în cadrul unui grup în vederea stimulării membrilor acestuia spre realizarea unor scopuri cu beneficii permanente pentru ei, care asigură realizarea necesităților reale ale grupului. Astfel, comunitatea profesională este o condiție indispensabilă pentru manifestarea abilităților de lider și exercitarea influenței. Mai întâi pedagogii/profesorii sunt stimulați să vină cu inițiative de cercetare și soluționare a unor probleme, apoi să acționeze strategic, colaborând cu colegii, să ducă o evidență a practicii proprii în problema dată, să aibă discuții profesionale cu colegii, să scrie despre cercetările și încercările lor de a produce schimbarea în domeniu.

Cercetătorii susțin că profesorii nu pot crea și menține condiții optime pentru dezvoltarea elevilor, dacă aceste condiții nu există și pentru profesori. În literatură se evidențiază următoarele **condiții importante pentru funcționarea unei comunități de învățare și formarea pedagogului/profesorului-lider**:

- distribuirea responsabilității și puterii pentru conducere / leadership la scară largă în întreaga școală/universitate;
- luarea participativă a deciziei, cu implicarea tuturor pedagogilor;
- asigurarea condițiilor pentru realizarea propriilor decizii de către pedagogi;
- luarea în considerație a opiniilor și sugestiilor tuturor pedagogilor;

- asigurarea condițiilor pentru soluționarea constructivă a problemelor pe parcursul ședințelor cu staff-ul;
- asigurarea autonomiei pentru pedagogi;
- modificarea condițiilor de muncă, astfel încât personalul să dispună de timp pentru a planifica cooperând;
- asigurarea condițiilor pentru implicarea adecvată a pedagogilor/profesorilor în procesul de luare a deciziilor referitoare la noi inițiative în instituția educațională;
- crearea de oportunități pentru dezvoltarea personalului.

Dintre toate dimensiunile rolului de pedagog/profesor-lider, rolul de stimulare și cel de dezvoltare profesională continuă a colegilor sunt considerate cruciale, la fel ca și dezvoltarea relațiilor de colaborare cu colegii, care permit promovarea ideilor noi și realizarea impactului la nivel de instituție educațională. Această misiune a pedagogilor/profesorilor-lideri, dar și a comunităților de învățare se extinde și asupra tinerilor specialiști, constituind un suport valoros pentru aceștia. Paradoxal este faptul că, deși primii ani de activitate pedagogică sunt anii în care înveți cel mai mult, tot aceștia sunt și anii în care tinerii specialiști se simt izolați. În vederea soluționării acestei probleme și pentru implementarea unui proces de dezvoltare profesională a tinerilor specialiști se instituie programe de mentorat. Este important ca tânărul specialist să fie implicat într-un proces sistematic și intensiv de mentorat, cu atât mai mult cu cât actualmente perioada de practică din cadrul învățământului universitar nu este suficientă pentru o încadrare lejeră în activitatea pedagogică. Având un suport sistematic în primul an, el va reuși să-și dezvolte și actualizeze competențele necesare activității, mizând pe profesorul-mentor care îi oferă suport ori de câte ori acesta se ciocnește cu situații dificile. În acest caz pentru tânărul specialist primul an nu va fi unul de menținere a existenței, ci unul în care el va deveni competent și eficient.

Motivul principal pentru transformarea instituțiilor educaționale în comunități profesionale de învățare este asigurarea rolului pedagogului/profesorului-lider de catalizator al dezvoltării profesionale continue a colegilor-profesori și împuternicirea profesorilor să se implice îndeaproape în luarea deciziilor în cadrul instituției, contribuind astfel la democratizarea ei. Pedagogii/profesorii-lideri ar trebui să fie capabili să colaboreze și să coopereze cu colegii, asistând reciproc la activitățile curriculare și extracurriculare, discutându-le ulterior într-o atmosferă de cooperare profesională.

Liderul are 3 îndatoriri principale: 1) *crearea condițiilor pentru îndeplinirea sarcinilor;* 2) *formarea și menținerea unității echipei;* 2) *instruirea și susținerea echipei, în vederea obținerii succesului.*

Astfel, profesorul lider împărtășește viziunea pe care o are și creează condiții pentru realizarea acestei viziuni; contribuie la consolidarea comunității de învățare, inițiind procese care să sporească eficiența comunității de învățare prin luarea de decizii convenabile, rezolvarea problemelor, managementul conflictelor și dezvoltarea unor mijloace noi și îmbunătățite de lucru în echipă. A treia sarcină importantă a liderului se referă la orientarea echipei spre reușită, ceea ce presupune intervenția prin îndrumare și susținere în vederea realizării unui lucru eficient, rolul lui incluzând și capacitatea de a-și ajuta colegii să-și dezvolte deprinderile și abilitățile, ceea ce necesită timp și efort pentru identificarea necesităților de dezvoltare profesională și crearea de oportunități de a acumula noi cunoștințe profesionale.

În concluzie, pentru formarea profesorului lider, pentru calitatea și eficiența acestuia la nivel de proces, relații, rezultat, este indispensabilă funcționarea comunităților profesionale. Doar în cadrul unei comunități profesionale de învățare sunt asigurate condiții optime pentru generarea continuă a cunoștințelor și sporirea rezultatelor activității profesionale concretizate în impact practic și schimbare culturală. Contextul profesional oferit de comunități facilitează împuternicirea pedagogilor/profesorilor să-și manifeste abilitățile de lider, să se afirme profesional, să-și consolideze autoritatea epistemică, să se implice direct în luarea deciziilor la nivel de instituție și să-și manifeste rolul de lider prin contribuție colegială la dezvoltarea profesională a colegilor-pedagogi/profesori.

II. Altă condiție pentru formarea pedagogului/profesorului-lider este cultura organizațională.

Cultura organizațională reprezintă unul dintre conceptele cheie în abordarea profesorului în calitate de lider și promovarea leadershipului educațional. Cultura organizațională are un rol major în dezvoltarea

instituției educaționale, în transformarea acesteia într-o comunitate de învățare. Astfel, doar într-o instituție cu o cultură educațională adecvată reușesc să activeze și să crească lideri educaționali, pe de o parte; pe de altă parte, o cultură organizațională care poate asigura o dezvoltare eficientă a instituției poate fi menținută doar prin pedagogi/profesori activi, cu valori autentice și viziuni comune. Personalitatea și imaginea fiecărei instituții este creată, în primul rând, prin oamenii care fac parte din aceasta. Instituția în care toți actanții educaționali formează o comunitate de învățare constituie mediul perfect pentru dezvoltarea personală și profesională atât a pedagogilor/profesorilor, cât și a beneficiarilor direcți – a copiilor/elevilor/studentilor. Este foarte important ca toți factorii implicați, așa-ziii oameni ai instituției, să cunoască în profunzime instituția în care activează, întru a putea valorifica plenar posibilitățile oferite de potențialul intelectual aflat aici pentru o perioadă lungă, timp în care au loc transformări esențiale a multor generații de formabili.

În instituțiile eficiente succesul este asociat cu un puternic sentiment al identității și implicării elevilor/studentilor, profesorilor, părinților și a comunității. Mai mult decât atât, imaginea care se creează este cea a comunității bine integrate, în care toți actanții au un angajament sporit pentru asigurarea succesului instituției. Dacă instituția vrea să devină cu adevărat instituție-lider, atunci părinții, pedagogii și administrațiile trebuie să ia în calcul tradițiile locale, să contribuie la consolidarea culturii organizaționale, astfel reușind să își traseze propria cale de ascensiune, propriul parcurs de dezvoltare a culturii.

După cum s-a menționat anterior elementele generale ale culturii organizaționale sunt: seturile de valori și mentalitățile dominante, credințele și concepțiile personalului, atitudinile, opiniile, practicile obișnuite într-o instituție etc. Cultura organizațională este *mediul intern care caracterizează fiecare organizație, în care acționează și se dezvoltă grupurile și fiecare individ în parte și care determină comportamentul/ atitudinile ce conduc la eficiența organizației respective*. Astfel, printre principalele elemente ale culturii organizaționale se numără: viziunea, misiunea, limba, valorile și mentalitățile, credințele, normele și ritualurile, ceremoniile și tradițiile, istoria, povestirile, rețeaua, simbolurile, arhitectura și amenajarea edificiilor, numele școlii etc. Valorile și mentalitățile dominante sunt convingerile despre ceea ce este foarte bine și ce este mai puțin bine pentru instituție, despre ceea ce trebuie și nu trebuie să se producă în cadrul instituției educaționale. Setul de valori al unei instituții trebuie să fie recunoscut la toate nivelurile, inclusiv la nivelul ierarhic superior. *Cu cât mai puternice sunt valorile, cu atât mai mult vor influența comportamentul celor implicați. Valorile implicite, adânc înrădăcinate în cultura organizației și consolidate de comportamentul managerial, exercită o influență mai profundă decât valorile declarate, idealiste, neîntărite la nivel managerial*. Ariile tipice de exprimare a valorilor în mediul educațional sunt: performanța, competența, lucrul în echipă, competitivitatea, creativitatea, calitatea, satisfacerea beneficiarului, adică a elevului/studentului, grija și respectul pentru oameni etc.

Valorile de bază, care reprezintă convingeri sociale acceptate și împărtășite de majoritate, raportate la scopurile spre care trebuie să se tindă și la mijloacele principale necesare pentru a le realiza, influențează activitatea și prestația instituției și identifică modul în care sunt abordați și tratați formabilii, pedagogii, părinții și alți parteneri ai instituției. Valorile au un impact important asupra profesorului atât în vederea conștientizării necesității dezvoltării personale și profesionale, cât și pentru stabilirea unor scopuri de viitor care se realizează viziunea instituției în care își desfășoară activitatea educațională. Pedagogul/profesorul care activează într-un mediu unde competența profesională, lucrul în echipă, comunitatea profesională, competitivitatea sănătoasă sunt valori declarate și împărtășite de întregul colectiv profesoral, are garantată creșterea personală și profesională. **Cultura profesională** reprezintă un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unui grup profesional, ca urmare a unei educații comune, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în exercitarea profesiei respective și care sunt transmise noilor membri drept corecte. În cadrul leadershipului educațional sunt abordate și valorificate interdependențele între dezvoltarea culturii organizaționale a instituției și prestația pedagogilor/profesorilor cu scopul eficientizării activității instituției, în general, și a pedagogului/profesorului, în particular. Cercetările occidentale și naționale dovedesc faptul că unul dintre factorii primordialii care contribuie la eficacitatea instituției educaționale și optimizarea acesteia este colaborarea dintre profesori. Împărtășirea scopurilor și valorilor comune, una dintre caracteristicile definitorii

ale leadershipului educațional, în același timp, constituie o condiție importantă pentru funcționarea eficientă a instituției și afirmarea acesteia în calitate de instituție-lider.

În cazul în care cadrele didactice sunt plasate în poziții de conducere, ele sunt capabile să contribuie direct la eficacitatea și îmbunătățirea organizațională. Instituțiile educaționale trebuie să treacă de la un model organizațional ierarhic, de sus în jos, la unul mai democratic, în care pedagogii/profesorii pot influența în mod direct dezvoltarea și schimbarea instituției. Dacă instituția sprijină valorile democratice și încurajează elevii/studentilor să abordeze gândirea critică și să fie proactivi, instituția însăși trebuie să ofere modele de democrație manifestate prin leadership democratic și de colaborare. Aceasta însemnând o trecere de la tradiționalul management de sus în jos la responsabilizarea formatorilor prin oferirea de putere de decizie și acțiune. Instituțiile care abordează în mod practic conceptul de leadership educațional au demonstrat existența unui mediu școlar favorabil pentru dezvoltarea personală și profesională a pedagogilor/profesorilor, persistarea unei culturi organizaționale care promovează calitatea și performanța.

Pentru a aprecia în ce măsură instituțiile reprezintă un mediu de învățare și asigură funcționarea comunităților de învățare în care pedagogul/profesorul-lider își manifestă competențele profesionale și contribuie la: realizarea unui proces de predare-învățare-evaluare de calitate la nivel de clasă/grupă, inclusiv îmbunătățirea performanțelor elevilor/studentilor (1); o mai bună funcționare a instituției prin diseminarea printre colegi a practicilor pozitive și participarea la procesul de luare a deciziei (2); la consolidarea comunităților profesionale de învățare prin valorificarea oportunităților de învățare și îmbinarea permanentă între performanța individuală și performanța organizațională (3); la realizarea unor schimbări la nivel de sistem prin transformarea aspirațiilor și dorințelor profesionale în schimbări durabile (4), în cadrul demersului de cercetare se poate aplica instrumentul Manifestarea instituției educaționale în calitate de comunitate de învățare (Tabelul 27), care se completează în cadrul echipei instituției.

Tabelul 27. Manifestarea instituției educaționale în calitate de comunitate de învățare

De la o extremă...	Suficient	Bine	Foarte bine	...la cealaltă
Conducătorul este factorul principal de decizie în instituție				Toți subiecții (formabilii, părinții,...) au influență egală în instituție
Nu există încredere între colegi, relațiile dintre pedagogi sunt, în general, slabe				
Pedagogii lucrează în spirit individualist, limitați la activitatea sălii de clasă/aulă				
Nu există o viziune comună asupra instituției				
Conducătorul este responsabil de reușita instituției				
Pedagogii nu se implică, formal sau informal, în procesul de dezvoltare profesională				
Instituția își menține standardul de				

performanță, dar nu evoluează				
Nu se practică autoevaluarea bazată pe evidențe concrete din instituție				
Scopul nostru este să avem cele mai bune rezultate la examinări și testări - tot ce facem este orientat spre acest obiectiv				
Pedagogii decid ce trebuie să învețe elevii/studentii. Se așteaptă ca formabilii să reproducă informația la teste				
Majoritatea pedagogilor sunt de părerea că rolul lor este de a cunoaște materia pe care o predă și de a o transmite formabililor				
Formabilii sunt adesea antipatici și reticenți la procesul de învățare				
...				
...				
...				
Pedagogii știu cum să predea, dar nu știu cum să-și exercite calitățile de lider				Pedagogii au destulă forță de convingere pentru ai îndemna și si influența pe colegi și formabili

Echipa, inclusiv a unei instituții educaționale, poate fi evaluată în funcție de:

- Rezultatele echipei – performanța echipei, adică asigurarea unor servicii de calitate beneficiarilor instituției. Această performanță este cel mai bine evaluată de *clienții* instituției – elevi/studenti, părinți, comunitate.

- Viabilitatea echipei – capacitatea susținută a membrilor de a lucra bine împreună. Dacă unii ajung să refuze colaborarea cu un alt coleg, este mai mult ca sigur că echipa nu a dat randament.

- Progresul și bunăstarea membrilor echipei – acumularea cunoștințelor, progresul membrilor și satisfacția lor. Indivizii învață mult unii de la alții, în cazul unei bune funcționări.

- Inovațiile din echipă – introducerea unor modalități noi și îmbunătățite de lucru. Acesta este cel mai bun instrument de măsurare a funcționării grupului. Prin definiție, echipele trebuie să fie izvoare de creativitate și inovație, având în vedere că membrii acestora sunt diferiți ca vârstă, formație, experiență de lucru, aptitudini, atitudini.

Relațiile dintre echipe, crearea rețelelor – cooperarea cu alte echipe sporește coeziunea echipei și asigură realizarea obiectivelor educaționale pe care le au atât instituția, cât și alți actori educaționali interesați (Bezede, 2011, p.76).

Prin urmare, contribuind la transformarea instituției educaționale într-un epicentru al schimbării, oferind resurse și posibilități, asistență consultativă; stimulând și încurajând colaborarea, instituind un climat psihologic favorabil, asigurăm eficiența și continuitatea dezvoltării profesionale, care, în fază de instituționalizare, creează o cultură a pedagogilor/profesorilor, dar și a instituției, sporind calitatea procesului educațional.

II. Formarea-dezvoltarea abilităților de lider ale pedagogului/profesorului în procesul de formare continuă și autoformare.

Dezvoltarea profesională este o investiție în capitalul uman, iar efectul acesteia se manifestă prin creșterea disponibilității angajaților, a certitudinii că vor reuși să realizeze un produs final de calitate. Pentru realizarea unei dezvoltări profesionale de calitate, pedagogul/profesorul trebuie să-și cunoască necesitățile curente de formare continuă, așa încât în baza acestora să ia decizii corecte vizavi de parcursul formativ.

Dezvoltarea pedagogilor/profesorilor reprezintă un sistem educațional compus din obiective, conținuturi, forme, tehnici educaționale, care asigură întreținere și perfecționarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității pedagogului/profesorului; este un proces planificat de dezvoltare, care ameliorează calitatea educației copiilor/elevilor/studentilor prin identificarea, elucidarea și întrunirea necesităților individuale ale personalului pedagogic/didactic în contextul general al instituției educaționale. Din aceste afirmații se reliefează 2 aspecte complementare:

1) prima are în vizor *frecventarea cursurilor de perfecționare*, acestea având drept obiectiv aprofundarea și obținerea unor competențe profesionale mai avansate;

2) a 2-a se referă la *orientarea instituțională*, care evidențiază laturile majore, raportându-le la individ, la grupurile de interese și la întreaga instituție. Această abordare recunoaște necesitățile specializate ale fiecărui pedagog/profesor și potențialul profesional drept factori ce contribuie la activitatea de dezvoltare.

Reformarea sistemului de pregătire a profesorilor este influențată de 2 factori principali:

1) Calibrarea sistemului de formare la situația concretă, prin valorificarea *tradițiilor*;

2) Universalizarea pregătirii pedagogilor/profesorilor prin racordarea la experiența internațională.

Educația și formarea pedagogilor/profesorilor sunt cruciale în demersul asigurării șanselor de a face față provocărilor profesionale, de a reuși și a învinge, de a-și realiza visul profesional. Formarea continuă reprezintă perfecționarea de specialitate, metodică și psihopedagogică, a pedagogilor/profesorilor din sistemul educațional, are loc pe parcursul întregii activități profesionale. Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale pedagogului/profesorului și a muncii sale zilnice (1); componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale (2) și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale (3).

Formarea-dezvoltarea personalității, la etapa actuală, este o acțiune ce se raportează la o situație concretă și la anumite resurse. Formarea-dezvoltarea nu înseamnă numai transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. A forma nu înseamnă a adăuga ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală a individului, a-i schimba structurile perceptiv și acționale încât să se schimbe întreaga structură a personalității. Formarea implică o transformare a ierarhiilor interne, implică dobândirea unui alt mod de a interacționa, se prezintă ca o intervenție profundă, globală, implică depășirea atitudinii de consum. Formarea țintește la dezvoltarea adaptabilității subiectului *de format*, a capacității sale de a acționa și a competenței de a comunica, la dobândirea unei culturi a interacțiunii. Formarea reprezintă, în acest context, o acțiune de modelare a persoanei conformă cu exigențele societății actuale.

Formarea continuă a pedagogilor/profesorilor din Republica Moldova este organizată în conformitate cu legislația în vigoare; pe o metodologie strategică; necesitățile curente ale comunității pedagogice, standardele profesionale naționale, care descriu așteptările privind exercitarea profesiei pedagogice. Acestea asigură un reper comun al competențelor obligatorii necesare în practicarea profesiei de educator.

Formarea profesională continuă, în conformitate cu *Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue*, are ca obiective:

- facilitarea integrării sociale a persoanelor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii;
- pregătirea resurselor umane capabile să contribuie la creșterea competitivității forței de muncă;
- crearea unor premise pentru dezvoltarea și realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al personalității;
- actualizarea cunoștințelor și perfecționarea pregătirii profesionale în ocupația de bază, precum și în ocupații înrudite;
- însușirea unor cunoștințe avansate, metode și procedee moderne necesare îndeplinirii sarcinilor de serviciu.

Dezvoltarea profesională a pedagogului/profesorului este fundamentată pe standarde profesionale, care urmăresc:

- 1) actualizarea și dezvoltarea competențelor în domeniul de specializare corespunzător funcției ocupate, precum și în domeniul psihopedagogiei și metodicii;
- 2) dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera pedagogică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;
- 3) dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, de îndrumare și de control;
- 4) dobândirea de noi competențe, prin programe de conversie pentru noi specializări și/sau ocuparea de noi funcții pedagogice, altele decât cele ocupate în baza formării inițiale;
- 5) dobândirea unor competențe complementare prin care se extinde categoria de activități ce pot fi prestate în activitatea curentă, cum ar fi predarea asistată de calculator, predarea în limbi străine, consilierea educațională și orientarea în carieră, educația adulților;
- 6) dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități.

Conform Codului Educației, formarea profesională continuă reprezintă orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective. Activitățile de formare continuă se desfășoară în centrele de formare continuă din cadrul facultăților universitare, care sunt acreditate în modul stabilit de lege. Perfecționarea pedagogică este obligatorie și se realizează cel puțin o dată la 5 ani.

Pentru consolidarea competențelor profesionale ale pedagogului/profesorului lider și consolidarea abilităților de leadership, este importantă asigurarea circuitului metodologic al evoluției activității de formare a pedagogilor/profesorilor: formarea inițială – formarea continuă – autoformarea. Acesta determină calitățile activității pedagogului/profesorului în postură de lider la nivel de instituție și comunitate profesională. Dezvoltarea abilităților de lider în cadrul formării inițiale, continue și autoformării determină cultura autonomiei pedagogului/profesorului, expresia transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului educațional, a cercetărilor pedagogice exprimate în procesul educațional.

Studiile teoretice recente cu privire la autoformare pun în evidență faptul că acest domeniu a devenit în ultimii ani mai complex și a cunoscut o deosebită evoluție. Autoformarea include câteva abordări, fiecare dintre care contribuie la formarea unei viziuni integrale asupra conceptului de autoformare (Tabelul 28).

Tabelul 28. Abordări curente ale autoformării (după R. Bezede cu unele modificări)

Curent	Reprezentanți	Ideii esențiale
Extrașcolar	A.Tough	<ul style="list-style-type: none"> - Planificarea actelor de învățare autonomă și proiectele asociate lor sunt importante la vârsta adultă; - Formele personalizate de învățare în afara instituției educaționale sunt extrem de importante; - Autoformarea eficientă și eficace se realizează în baza

		planificării autonome a învățării (în baza <i>proiectului autoplanificat</i>).
Socio-cultural	P.Galvani, Ph.Carre	<ul style="list-style-type: none"> - Autoformarea socioculturală este un mod de dezvoltare a cunoștințelor și competențelor prin <i>sine însuși</i>, în ritm propriu, cu ajutorul resurselor educative; - Autoformarea se realizează în contexte culturale definite; omul <i>se formează permanent</i> într-un câmp de relații socioculturale; - Individualizarea în autoformare este una socială; autoformarea are o importantă dimensiune socializantă, care a permis introducerea <i>rețelelor de schimburi reciproce de cunoștințe</i>.
Centrat pe dezvoltare	G. Pineau, A.Galvani, Brookfield, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoformarea este dependentă de dezvoltarea personalității, de aceea este necesară valorizarea <i>atelierelor pedagogice personalizate</i>; - Orice tentativă personală de dezvoltare este parte integrantă a educației adulților; - Deschiderea educației adulților către psihologia persoanei este eficientă dacă sunt adăugate coordonatele sociale; - Efortul personal, autonom în procesul autoformării, permite dezvoltarea <i>gândirii critice</i>.
Psihometric	Guglielmino, Pilling-Cormich	<ul style="list-style-type: none"> - În dirijarea autoformării este importantă măsurarea gradului de autonomie a indivizilor care învață; - Investigațiile psihometrice focalizate pe autoconducere-autonomie pot fi realizate prin aplicarea mai multor instrumente: SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale); SDLPS (Self-Directed Learning Perspection Scale); OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory)
Epistemologic	D.W.Mocker, F.J. Varella, A.N. Tremblay	<ul style="list-style-type: none"> - Curentul se bazează pe trei teorii distincte: teoria învățării sociale; teoria angajării în acțiune care a servit la modelarea autodidaxiei; teoria constructivistă asupra autoformării; - Succesul unui proiect de autoformare depinde de implicarea într-un număr suficient de activități și de organizarea rezultatelor obținute într-un tot coerent; - Autodidactul are abilități metacognitive care îi permit să-și producă propriile reguli de activitate, în pofida unui mediu defavorizant; - Autoformarea este un proces euristic de producere a cunoștințelor viabile și pertinente, care se dezvoltă pe baza determinării reciproce individ-mediu și se autoreglează grație capacităților de metaînvățare ale individului; - Orice inițiativă de cunoaștere este autoreferențială (face apel la propria cultură).
Focalizat pe organizare	Ph. Carre, A. Moisan, G. LeMeur	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea unui spațiu de autoinstruire la locul de muncă necesită un proiect individual de formare, un contract pedagogic, o pregătire anterioară, un mediu deschis spre educație, existența alternanței individ-colectiv și a unui nivel de urmat; - Sistemul educativ trebuie să accepte și să favorizeze practicile autodidacte încă de la debutul școlarității; - Autoformarea constituie un demers care implică anumite dispoziții și care este influențat de capacitatea de reflecție asupra sieși; el presupune inițiativă în raport cu propria formare și orientarea actelor de învățare, gestionarea acestora (controlându-le desfășurarea); se poate realiza în maniere diferite și presupune capacitatea de a profita de mijloace/resurse păstrând o marjă de autonomie în învățare; conținutul și inițiativa actelor de învățare (care pot viza: stăpânirea cunoștințelor, a ști să faci sau să fii) pot fi mai mult sau mai puțin planificate.

În contextul aplicării leadershipului educațional, autoformarea îi oferă pedagogului/profesorului oportunitatea de a produce cunoștințe profesionale și îi oferă un context pentru reflecție asupra propriei persoane și asupra activității pe care o desfășoară. În această ordine de idei, realizarea unei cercetări-acțiune contribuie la autoformarea pedagogului/profesorului și este un mod de dezvoltare a cunoștințelor și competențelor prin *sine însuși*, în ritm propriu, cu ajutorul resurselor educative.

Conceptul de *cercetare-acțiune* în domeniul educației a fost studiat pe larg, în special în Marea Britanie, SUA, Canada și Australia, acordându-i-se o importanță sporită grație faptului că acest tip de investigație evidențiază rolul profesorilor ca agenți ai schimbării, inițiatori ai proceselor de ameliorare școlară și sursă principală a reformelor (Pine, 2009). Kurt Lewin, unul dintre fondatorii conceptului, afirmă că o investigație al cărei scop este doar producerea de cărți, fără influențarea imediată a realității, este inadecvată. Astfel, autorul promovează acest concept în rîndul comunității academice, subliniind acțiunea sa concretă și influența directă asupra obiectului studiat. Inițial, cercetarea-acțiune a fost aplicată ca o tehnică de animare socială, în care metodologia cercetării experimentale clasice este sprijinită și orientată de anumite obiective specifice, particulare, de schimbare și ameliorare.

În domeniul educațional, *cercetarea-acțiune* a fost introdusă în anii '30 ai secolului trecut, inițiativa avînd ca obiectiv implicarea savanților, dar și a profesorilor-practicieni în efectuarea unui studiu într-un context școlar determinat. În sens larg, aceasta se referă la o investigație reflexivă asupra derulării procesului instructiv-educativ la nivelul clasei de elevi / grupului de studenți.

Cercetarea-acțiune reprezintă:

- O formă de cercetare concepută pentru a fi utilizată de către pedagogi în încercarea de a rezolva probleme și de a-și perfecționa practicile profesionale. Demersul implică observații sistematice și colectarea datelor, care pot fi apoi utilizate în procesul de reflecție, de luare a deciziilor, precum și în dezvoltarea unor strategii educaționale și de management al clasei/grupeii eficiente;

- modalitate de a studia ceea ce se întîmplă în instituția educațională, ca fundament pentru luarea deciziilor de îmbunătățire a activității acesteia;

- parte componentă a activității didactice. Pedagogii/profesorii observă continuu elevii/studenții, colectează date, perfecționează procesul educațional și mediul din grupă/clasă/instituție prin schimbarea practicilor aplicate. Cercetarea-acțiune oferă un cadru care ghidează energiile pedagogilor spre o conștientizare a faptului de ce, când și cum elevii/studenții devin mai performanți.

Referindu-ne la statutul pedagogului/profesorului și la contextul în care acesta își desfășoară activitatea, *cercetarea-acțiune* poate fi organizată fără prea multe obstacole, or, pedagogii/ profesorii au o libertate și o autonomie destul de mare: ei îi observă mereu pe elevi/studenți, adună și procesează datele cu privire la rezultatele activității și își îmbunătățesc practica în funcție de provocările profesionale. Implementarea unei astfel de cercetări necesită respectarea unui algoritm orientat spre soluționarea problemelor stringente. În acest context, cercetarea acțiune apare drept unul dintre instrumentele care facilitează dezvoltarea abilităților de lider, concretizate în capacitatea de a lansa o viziune, de a identifica o problema, de a formula scopul și obiectivele de dezvoltare, urmate de un plan funcțional de acțiune / cercetare cu caracter praxiologic și rezultate practice vizibile, diseminate și recunoscute de comunitatea profesională dată.

Cercetarea-acțiune se realizează etapizat după cum urmează:

- 1) identificarea, analiza și formularea unei probleme critice ce ține de o situație educativă specifică;
- 2) negocierea preliminară între grupurile interesate – pedagogi/profesorii, cercetători, directori de instituție, inspectori etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la implementarea unui proiect în care să fie stabilite problemele stringente și soluțiile la ele;

- 3) studierea literaturii de specialitate pentru documentare teoretică, pentru identificarea (prin analiză comparativă) a unor soluții la probleme asemănătoare, sugerate de către alți cercetători și practicieni;

- 4) revizuirea proiectului inițial;

5) selectarea procedurilor de cercetare și de acțiune: administrarea proiectului; fixarea rolurilor și a responsabilităților participanților; alegerea materialelor, a metodelor de predare-învățare; alocarea resurselor și delegarea sarcinilor etc.;

6) stabilirea procedurilor de evaluare ce vor fi folosite continuu;

7) implementarea proiectului propriu-zis, determinându-se perioadele, condițiile și metodele de colectare a datelor (întâlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de autoevaluare și de evaluări în grup etc.), monitorizarea activităților și a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de cercetători, procesarea și analiza datelor;

8) interpretarea datelor, evaluarea întregului proiect de *cercetare-acțiune*. În raportul final se menționează principalele rezultate, recomandările, modalitățile de diseminare a rezultatelor, precum și viitoarele direcții de acțiune.

Cercetarea-acțiune poate fi abordată din mai multe perspective, oferind și rezultate cu impact diferit. Această abordare poate fi reprezentată astfel:

Tabelul 29. Abordarea de impact a cercetării-acțiune

	Profesorul lider	Cercetare participativă în echipă	Cercetare la nivel de instituție educațională
Schimbări așteptate	Schimbări la nivel de pedagog/profesor Schimbări la nivel de clasă de elevi/studenti	Schimbări în una sau în mai multe clase/grupe paralele sau cu profiluri asemănătoare	Îmbunătățirea activității instituției; accentul pus pe o arie curriculară de interes comun
Persoane/Grupuri interesate	Pedagogul/profesorul	Doi sau mai mulți pedagogi/profesori	Întreaga instituție
Impact	Competențe profesionale actualizate Experiența se poate extinde dincolo de clasă	Inițierea unor noi parteneriate ale pedagogilor/profesorilor	Potențial mare pentru restructurări și schimbări în cadrul instituției

Ținând cont de caracteristicile esențiale ale *cercetării-acțiune* – caracterul participativ, impulsul democratic, contribuția simultană la progresul științelor umanistice și la schimbarea socială (K. Lewin), impactul acesteia este cu atât mai mare, cu cât aria de investigare este mai largă și componența participanților este mai reprezentativă pentru soluționarea problemei constatate.

În cadrul cercetării-acțiune are loc o dezvoltare. Etapele procesului de dezvoltare include: *consultarea, discutarea, reflecția, documentarea/lecturarea, colectarea datelor, formarea rețelelor, testarea, diseminarea experienței* (Fig. 26).

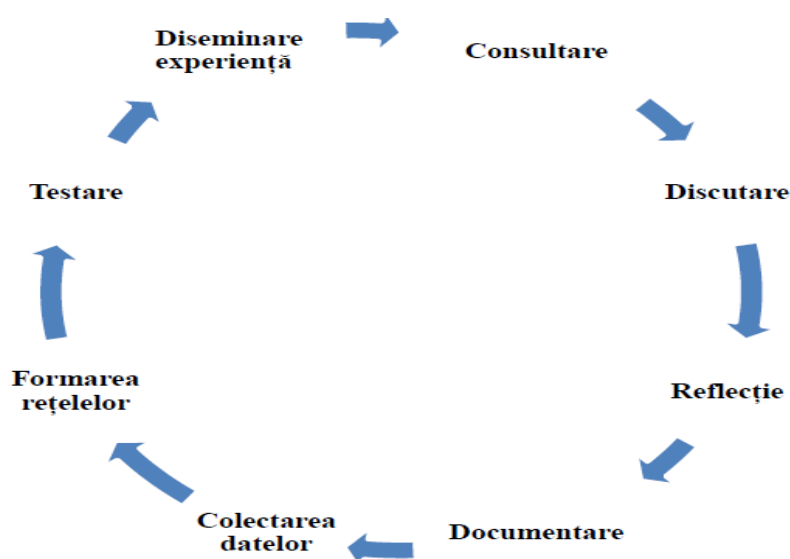


Fig. 26. Etapele procesului de dezvoltare profesională în baza realizării cercetării-acțiune

Inițiind *cercetarea-acțiune*, participanții trebuie să sondeze terenul, *consultându-se* cu colegii cu privire la subiectul abordat și *discutând* cu mai mulți pedagogi/profesori cu experiență/mentori. La această etapă, ei canalizează efortul spre *testarea ideilor* și spre *documentare*, câștigând încrederea colegilor. Pedagogii/profesorii, participanți în proiect, efectuează *cercetarea-acțiune*, tratând subiecte de interes profesional, care derivă din aspectele problematice ale activității: *Cunoașterea personalității copilului/elevului/studentului*, *Competența de comunicare*, *Managementul clasei/grupului*, *Formarea competenței de a învăța să înveți*, *Stimularea motivației*, *Învățarea creativă*, *Modalități netradiționale de predare-învățare-evaluare*, *Lucrul diferențiat*, *Educația informală a unui stil de viață sănătos*, *Îmbunătățirea comunicării orale în predarea limbilor străine*, *Aplicarea tehnologiilor informaționale în managementul educațional*, *Utilizarea noilor tehnologii informaționale pentru sporirea calității lecțiilor*, *Dezvoltarea gândirii critice prin implementarea noilor strategii didactice la lecții*, *Dezvoltarea abilităților de comunicare la lecții* etc.

După *identificarea* și *analiza* problemelor, profesorii revizue practicile curente și încercă, participativ, să determine eventualele soluții pentru înlăturarea dificultăților, planificând acțiunile ulterioare. În aceeași perioadă de timp, pentru a avea o imagine de ansamblu, pedagogii/profesorii se *documentează*, studiind informații despre proiecte asemănătoare din diverse surse. La faza de *observare* și de *colectare a datelor* participanții utilizează jurnale reflexive, notițe și alte tehnici de înregistrare, în baza cărora *reflectă* asupra activității lor de zi cu zi; asistă la lecții și chestionează elevii/studentii și colegii; analizează lucrările formabililor etc. Revenind asupra observațiilor efectuate, ei *descoperă relații* și *mode de comportament*. Aceste idei se *testează* practic, prin organizarea unor activități la clasă, prin experimentarea unor noi tehnici de predare, prin adoptarea și adaptarea unor noi materiale, iar rezultatele se *împărtășesc* colegilor la nivel de catedră/departament și de instituție, în cadrul întâlnirilor rețelei *leadership educațional*. Discuțiile și comparațiile permit evidențierea și interpretarea problemelor investigate. Fiecare pedagog/profesor pornește de la presupunerile sale neexamine, iar spre sfârșitul cercetării înțeleg modul în care aceste presupuneri îi influențează activitatea și deciziile, importanța analizei și reflecției asupra activității și, implicit, a abordării de noi moduri de acțiune.

Participanții la proiectul de dezvoltare profesională trebuie să respecte principiile implementării *cercetării-acțiune*, prin faptul că:

- proiectele se referă în mod clar la o problemă care ține de practica curentă și care trebuie rezolvată;
- profesorii adună suficiente informații pentru a se ocupa de problema aleasă;
- în timpul studiului, toți pedagogii/profesorii colaborează cu echipa managerială din instituție, cu colegii;
- planul de acțiune reiese în mod logic din datele colectate prin diverse modalități;
- există dovezi că planul de acțiune contribuie la stimularea reflecției pedagogului/profesorului asupra activității practice pe care o desfășoară;
- în perioada derulării *cercetării-acțiune* se îmbogățește viața profesională a participanților grație oportunităților oferite pentru: schimb de experiență, construirea cunoștințelor și formarea comunităților de învățare;
- *cercetarea-acțiune* contribuie cu adevărat la implementarea unei schimbări care determină rezolvarea problemei;
- cercetarea trebuie adusă la cunoștința celor care pot folosi informația în vederea îmbunătățirii activității educațional etc.

Astfel, necesitatea și utilitatea acestor *cercetări-acțiune* pentru dezvoltare profesională, dar și organizațională, se conștientizează de participanții la program, colegii-pedagogi/profesori și echipa administrativă din instituție. Proiectele *cercetare-acțiune* condus la schimbări la nivel de clasă/grupă și de instituție, inspiră colegii să demareze acțiuni similare, stimulează echipa managerială pentru efectuarea de *cercetări-acțiune* la nivel de instituție.

Impactul implicării pedagogilor/profesorilor într-un proces de dezvoltare în calitate de lider poate fi extins până la nivel de sistem educațional. Promovarea valorilor profesionale și încurajarea

pedagogilor/profesorilor să abordeze leadershipul educațional, împuternicirea lor să participe la luare de decizii și la transformarea acestora în soluții viabile pentru problemele identificate la nivel de proces educațional, relații interpersonale etc. asigură dezvoltarea unor pedagogi/profesorii vizionari, încrezători, cu atitudini proactive și cu capacitate de a fi mesageri și agenți ai schimbării la toate nivele.

Formarea continuă și autoformarea reprezintă instrumente pedagogice importante în vederea formării pedagogului/profesorului lider, inclusiv prin dezvoltarea capacității de investigare și reflecție, în general, și a celei de cercetare-acțiune, în special, contribuind, în mod decisiv, la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea instituțională și socială, în ansamblu.

La nivel de politică educațională, considerăm necesară accentuarea continuității și congruenței permanente a tuturor secvențelor circuitului metodologic al profesionalizării pedagogilor/profesorilor, ca instrument de reglare și autoreglare a dezvoltării identității vocaționale, a carierei profesionale și a profesionalizării.

4.8. Dezvoltarea leadershipului autentic la managerii instituțiilor educaționale

În compartimentele anterioare s-a examinat specificul formării-dezvoltării pedagogului/profesorului lider din perspectiva leadershipului educațional, fără a ne expune asupra dezvoltării capacității de conducere a managerilor instituției educaționale. În acest compartiment vom examina dezvoltarea leadershipului autentic în procesul de coaching cu managerii instituției educaționale.

Conform multor păreri, coachingul este cea mai eficientă metodă de dezvoltare a capacității de conducere a managerilor și liderilor. De la managerii debutanți și până la cei superiori/organizațiile au nevoie de oameni care să poată gândi și concretiza succesul, exploatându-și puterea de a influența și inspira, de a colabora și organiza, de a conduce. Dificultatea dezvoltării unor asemenea calități este că nu pot fi învățate pur și simplu dintr-un manual sau dintr-un curs/seminar de instruire. ***Pentru ca actul de conducere să fie cu adevărat eficace, managerii trebuie să fie autentici.*** Demersurile lor de influențare trebuie să aibă rădăcini în cunoașterea propriilor capacități, în siguranța de sine și în creativitate, iar felul în care se raportează la ceilalți trebuie să-i stimuleze pe cei din jur, să-i motiveze. Dezvoltarea unor calități de acest fel impune ca managerii și liderii să-și dezvolte cunoașterea de sine.

Coachingul pentru lideri are facultatea privilegiată de a scoate la iveală calitățile individuale pe care le posedă managerii și de a-i ajuta să-și canalizeze productiv talentele în direcția îndeplinirii intereselor organizaționale. Indiferent dacă interesul este de a consolida aptitudinile interpersonale, de a stimula eficacitatea echipei, de a amplifica influența sau impactul sau de a ajuta pe manageri să se adapteze rapid la un rol nou, prin mediul de reflecție al coachingului pentru lideri se poate face cu maximă eficacitate potențarea calităților individuale. Prin faptul că tratează la un nivel personal cu individul, precum și cu aptitudinile și abilitățile acestuia, coachingul poate să-și asume provocarea ambițioasă de a stimula ceea ce numim **leadership autentic**.

În acest compartiment, vom explora provocarea cu care se confruntă leadershipul autentic din punctul de vedere al paradoxului dintre **personal** și **organizațional** (Fig.30).

Dintr-un anumit punct de vedere, un leadership eficace are la bază armonia deplină dintre ceea ce trebuie să facă managerii și valorile lor fundamentale, precum și recursul la autoritatea din interior, care provine din cunoaștere de sine și convingere personală. Privind problema în acești termeni, leadershipul eficace trebuie să conțină o individualitate fundamentală. Totuși, dintr-un alt punct de vedere, leadershipul se axează în mod fundamental pe dimensiunea colectivă: se referă la alții și la organizație/instituție. El ia acea direcție de concentrare, obiectivele și strategiile convenite de comun acord pentru organizație și se preocupă să-i influențeze pe alții pentru a îndeplini scopurile grupului.

Așadar, leadershipul eficace conține două imperative potențial contradictorii. Pe de o parte, este imperativul ca managerul să-și fie credincios lui însuși, să acționeze pe baza conștiinței de sine și a convingerii personale. Pe de altă parte, este imperativul ca managerul să-i fie credincios organizației, să acționeze în moduri care să satisfacă nevoile organizației prin alții. Aceste exigențe potențial contradictorii formează cei doi poli ai unui paradox — paradoxul leadershipului (Fig. 27). Conceptul *capacității de*

viabilizare a paradoxului, ca bază pentru creativitate și autenticitate, derivă din teoria lui Donald Winnicott. El a studiat modul în care spontaneitatea, imaginația și dezvoltarea unor relații sănătoase pot fi compromise de influența unui mediu atentator.

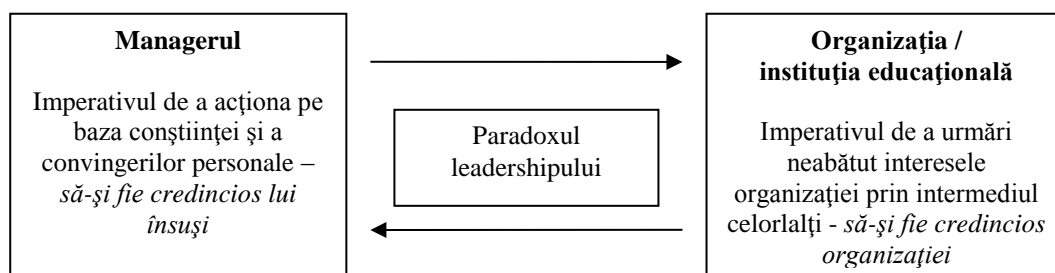


Fig. 27. Imperativele contradictorii ale leadershipului

S-ar putea argumenta că, uneori, ambițiile individuale ale unui manager sunt perfect aliniate cu ale organizației, deci nu există nici un fel de tensiune sau de paradox între personal și organizațional. O asemenea idee este tot atât de atrăgătoare ca aceea a iubirii romantice, în care nevoile și dorințele unei persoane se potrivesc perfect cu nevoile și dorințele alteia. Dar așa cum bine știm cu toții, nu este decât un ideal. Pentru a întreține o relație adevărată, este nevoie de efort conștient. În lumea reală, a managerilor reali, care exercită influență în organizații reale, există întotdeauna o anumită tensiune între nevoile și motivele managerilor și cele ale organizației sau, la un nivel ceva mai imediat, între manageri și persoanele sau grupurile pe care ei caută să le influențeze.

În Tabelul 30 se pot vedea exemple de tensiuni între personal și organizațional.

Tabelul 30 Tensiuni între nevoile personale și cele organizaționale

Nevoie/ambție personală	Nevoie/ambție organizațională
Să demonstreze abilitatea de a-i înțelege și motiva pe alții.	Să ducă la bun sfârșit sarcinile și să producă rezultate.
Să găsească un echilibru mai bun între viața personală și cea profesională.	Să găsească și să păstreze oameni devotați.
Să-și exploateze capacitatea de a-și crea și cultiva relații personale.	Să-i promoveze pe cei care pot să gândească strategic.
Să contribuie cu ceva important în viața altor oameni.	Să majoreze cota de piață și profitabilitatea.
Să susțină cu pasiune cauza mediului natural.	Profitul e pe primul loc — să nu depășească această limită în lobby-ul pentru mediu.

Leadershipul cel mai eficace este rezultatul capacității managerilor de a susține tensiunea dintre aspirațiile personale și cele ale organizației și de-a găsi o soluție conștientă și creativă, care să decurgă din paradoxul leadershipului. Este întemeiată pe armonizarea expresiei individuale cu nevoia organizațională și este creativă în sensul că nu se sacrifică nici trebuințele individului, nici cele ale organizației.

Autenticitatea se referă la cineva al cărui întreg mod de a fi, de a acționa și de a intra în relație cu cei din jur concordă cu credințele și valorile sale. Autenticitatea presupune să existe o cunoaștere de sine reală și profundă, precum și voința și capacitatea de a spune lucrurilor pe nume, sincer și pe față. Cei mai mulți dintre noi ne putem raporta la ideea de autenticitate - speranța sau chiar experiență de a vedea cum talentele și ambițiile noastre se exprimă în viața noastră profesională; speranța că armonizarea dintre ceea ce putem face și ceea ce facem efectiv ne va aduce succesele și recompensele cuvenite.

Dar pentru managerul care caută să-i influențeze pe alții, doar, autenticitatea personală nu este suficientă. Autenticitatea, trebuie să fie legată de necesitatea de a-i dirija pe alții în ceea ce fac sau în opiniile pe care și le formează, de o manieră care să fie în deplin, acord cu organizația/instituția. **Succesul leadershipului autentic constă în capacitatea de a manifesta convingerea personală și consonanță cu organizația/instituția.** Eforturile managerilor de a-i influența pe ceilalți devin mai motivante, mai apte să inspire elan și mai utile în plan practic, deoarece comportamentele și comunicațiile lor autentice concordă cu

valorile și așteptările organizației/instituției.

Creativitatea din leadershipul autentic se poate vedea în soluțiile pe care managerii le imaginează pentru a elimina tensiunile dintre nevoile personale și cele organizaționale. Leadershipul autentic nu înseamnă să se facă un compromis în care nici aspirațiile personale, nici cele organizaționale să nu se vadă pe deplin satisfăcute, ci, mai degrabă, presupune modelarea unor noi posibilități pentru individ și pentru organizație (Fig. 28).

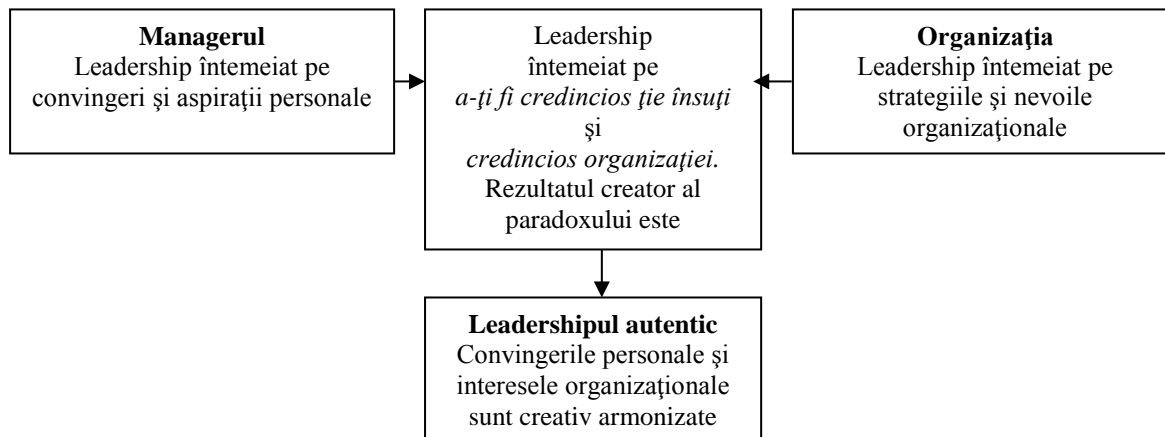


Fig. 28. Leadershipul autentic

Provocarea leadershipului autentic constă în faptul că reclamă o cunoaștere conștientă - cunoașterea de sine, cunoașterea celorlalți și cunoașterea organizației. Acest tip de cunoaștere asigură baza necesară pentru leadershipul conștient, prin care managerii sunt în stare să-și examineze motivele și să facă judecăți conștiente. Mai mult, ei sunt capabili să identifice la ei înșiși instincte defensive sau reacții inoportune - poate o tendință de a controla sau de a domina, având la bază spaima, eșecul sau poate o teamă de conflict și o dorință de a împăca lucrurile, sau poate un spirit de competiție exagerat, care duce la lipsă de încredere, sau poate o tendință spre *insularizare*, care îi face să apară detașați și incapabili să le inspire entuziasm celor din jur (Tabelul 31).

Tabelul 31. Posibilitățile creatoare ale leadershipului autentic

Nevoie/ambiiție personală	Posibilități născute din viabilizarea paradoxului	Nevoie/ambiiție organizațională
- Să demonstreze abilitatea de a-i înțelege și motiva pe ceilalți.	- Să conducă un proiect care va demonstra că dezvoltarea relațiilor poate avea un impact direct și pozitiv asupra rezultatelor mai bune.	- Să ducă la bun sfârșit sarcinile și să producă rezultate.
- Să găsească un echilibru mai bun între viața personală și cea profesională.	- Să formeze o rețea de angajați cu timp parțial, pentru a-i asigura organizației mai multă flexibilitate și economii de resurse.	- Să găsească și să păstreze oameni devotați.
- Să-și exploateze capacitatea de a-și crea și cultiva relații personale.	- Să-i influențeze pe managerii superiori spre a pune preț pe cultivarea relațiilor personale și pe gândirea strategică, demonstrând că o strategie va avea mai mult succes dacă este susținută cu convingerea obținută prin	- Să-i promoveze pe cei care pot să gândească strategic.
- Să contribuie cu ceva important în viața altor oameni.	- Să înțeleagă ce este cel mai important pentru clienți și să dirijeze inițiativele de dezvoltare în întâmpinarea acestor nevoi.	- Să majoreze cota de piață și profitabilitatea.
- Să susțină cu pasiune cauza mediului natural.	- Să conducă politica de mediu a organizației și să folosească acest lucru drept important mesaj de marketing.	- Profitul e pe primul loc — să nu depășească această limită în lobby-ul pentru mediu.

Cunoașterea de sine le permite managerilor să-și identifice ambițiile personale care sunt mai puțin distorsionate de prejudecata inconștientă. În cazul leadershipului autentic, această cunoaștere de sine se cuplează cu o cunoaștere a celorlalți, curiozitatea față de ce anume îi motivează, o capacitate de a înțelege și de a prețui diferențele dintre sine și alții și o percepție clară asupra modului în care motivațiile indivizilor, grupurilor și echipelor pot fi alinate în serviciul intereselor organizaționale. Leadershipul autentic, realizat prin viabilizarea paradoxului, depinde de cunoașterea conștientă.

Studiu de caz Ion

Ion era manager/rector într-o școală urbană. Ion avea ca sarcină să obțină licențe pentru unul sau mai multe servicii educaționale. Dar în ciuda identificării mai multor posibilități de licențiere a unor servicii educaționale, cu trei ocazii anterioare școala lui Ion nu reușise să-i convingă pe deținătorii licențelor să încheie acordul cu ea. De fiecare dată fusese aleasă o școală concurentă.

În tot acest timp, Ion a beneficiat de coaching pentru lideri. A folosit coachingul pentru a examina în ce fel ar fi putut avea leadershipul lui conștient, un impact mai mare în demersul de a obține licența serviciilor educaționale la care tindea. Un lucru pe care l-a recunoscut a fost că se pricepea foarte bine să-și facă relații personale în interiorul și în exteriorul școlii și că știa să însușească un puternic sentiment de loialitate din partea echipelor cu care lucra. Totuși, în rolul său de director, a simțit că școala aștepta de la el să fie un strateg remarcabil, iar el învățase să se comporte ca și cum această însușire i-ar fi fost un atu înăscut. Se străduise enorm să-și scrie singur documentele de strategie, iar pentru oferta finală în fața posibililor cesionari de licențe, muncise ca un sclav să-și facă prezentările de marketing educațional. Membrii echipei sale n-au fost poftiți să contribuie la prezentarea strategică de ansamblu, în demersul său. Ion încerca să se conformeze nevoii școlii sale de a avea un lider strategic, fapt care îi făcea să piardă din vedere adevăratele sale atuuri personale. Mai mult, nu reușea să îndeplinească obiectivul școlii: acela de a obține licența asupra unor servicii educaționale noi.

Coachingul axat pe leadership i-a dat lui Ion posibilitatea să-și dezvolte cunoașterea de sine. Și-a dat seama că își clădise ambiția pe creanța sa pentru a fi lider trebuia să fie și un spirit vizionar. Își respinsese tot timpul gândul că inventivitatea strategică nu se numără printre punctele lui forte și îi exclusese fără să-și dea seama pe ceilalți membri ai echipei, refuzându-le ajutorul în formularea strategiilor. Prin coachingul primit, însă, a înțeles că trebuie să-și exploateze atuurile personale autentice - să-și folosească aptitudinile motivaționale pentru a călăuzi creativitatea echipei școlii în elaborarea construcției strategice. Iar după aceea, putea să-și folosească excelențele aptitudini interpersonale, de relaționare cu cei din jur și de prezentare, pentru a reuni contribuțiile variatelor grupuri de persoane cointeresate din interiorul școlii lui și pentru a coordona o argumentație mai coerentă și mai convingătoare în fața potențialului cesionar de licențe. Când a făcut acest lucru pentru următorul concurs de acordare a serviciilor educaționale spre acordarea de licențe, școala lui Ion a câștigat contractul. Mai mult, lui Ion i s-a recunoscut în școală meritul de a fi fost arhitectul acestui succes în obținerea unui important contract de licență.

Mulți manageri nu posedă cunoașterea de sine și nici suficientă cunoaștere a celor din jur, calități necesare pentru un leadership autentic. Stilul lor de conducere este inconștient modelat de înclinațiile lor personale: mentalitățile lor implicite, reacțiile automate și mijloacele de apărare născute din experiențe trecute. Aceste înclinații nu sunt neapărat un lucru rău — de fapt, de obicei ele chiar contribuie la realizările obținute de ei. De pildă, un manager care are ambiția de a reuși, datorată faptului că a fost crescut în spiritul competiției, poate fi extrem de prețuit în orice instituție educațională care are nevoie de o concentrare neabătută asupra realizării obiectivelor. Totuși, leadershipul de acest fel se vede limitat din cauza lipsei de maleabilitate. În absența unei bune cunoașteri de sine și a cunoașterii celor din jur, nu există suficientă bază pentru a face alegerile, care îngăduie adaptarea leadershipului la circumstanțe. Nu există o perspectivă pentru examinarea motivelor personale și pentru menținerea lor într-un raport benefic de tensiune cu nevoile și provocările organizaționale.

Lipsa cunoașterii de sine și a celorlalți, la un manager, conduce la o polarizare inconștientă a paradoxului leadershipului, la un colaps al tensiunii echilibrate dintre nevoile individuale și nevoile organizaționale (Fig. 29). Direcția acestei polarizări, fie spre interesele personale ale managerului, fie spre agenda de interese a instituției educaționale, dă naștere la două forme de leadership: **leadershipul sfidător și leadershipul docil.**

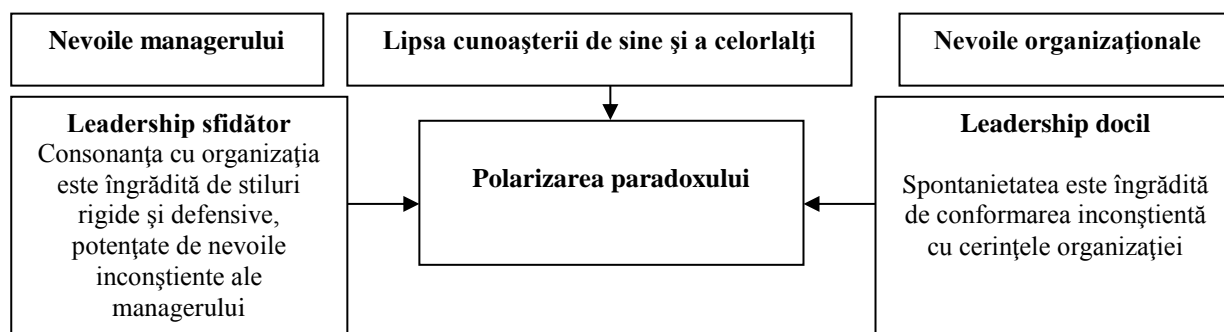


Fig. 29. Leadershipul sfidător și leadershipul docil

Leadershipul sfidător apare acolo unde există un colaps al paradoxului înspre nevoile personale ale managerului. Aceste nevoi personale sunt inconștiente sau există o încercare de a ignora ori masca dubiile și incertitudinile personale. Acest stil de conducere este sfidător în sensul că managerul se comportă într-un mod care spune implicit: *Așa sunt eu, deci ori mă luați ca atare, ori mă lăsați în pace*. Acomodarea nevoilor sale cu ale organizației este minimă. La temelia profundă a leadershipului sfidător se găsește teama de eșec a managerului sau reticența lui de a-și recunoaște vulnerabilitatea – spaime inconștiente adânc înrădăcinate în trecutul lui.

Probabil că vă puteți gândi la suficiente exemple de manageri din diverse instituții, al căror stil de conducere poate fi caracterizat drept sfidător. Ei au progresat până la niveluri superioare ale ierarhiei manageriale grație energiei lor și credinței manifeste și nestrămutate în valoarea lor personală. Stilul lor de conducere este irepresibil, datorită faptului că se sprijină pe interesele lor personale inconștiente și îi determină să-și impună în fața altora propria opinie asupra a ceea ce trebuie făcut. Totuși, leadershipul pe care îl exercită ei este limitat, pentru că nu-și dau seama de impactul pe care îl au asupra altora (sau nu-l iau în seamă). De regulă, ceilalți îi văd ca pe niște personalități dominatoare și, de obicei, reacția este de competitivitate, rezistență sau obediență lipsită de inițiativă creatoare și imaginație. Leadershipul sfidător este lipsit de eficacitate, acolo unde nu reușește să le inspire oamenilor creativitate voluntară și ambiția excelenței.

Pentru **leadershipul sfidător** practicat de unii manageri se invocă uneori, ca scuză, a **profilului de personalitate**. De exemplu, un manager ar putea folosi un test de personalitate care îi indică predilecția spre a-i controla pe ceilalți în mod extravertit și structurat ca pe-o dovadă că purtarea lui este inevitabilă – ca și cum autenticitatea ar însemna pur și simplu să te porți după cum îți este firea, adică în conformitate cu ce spune profilul tău de personalitate, indiferent de consecințe! În leadership, un profil de personalitate poate fi extrem de util, dat fiind că le furnizează managerilor un punct de plecare în a-și înțelege stilurile preferate. Pe de altă parte, însă, leadershipul autentic impune ca această cunoaștere personală să fie menținută într-o tensiune echilibrată cu înțelegerea impactului exercitat asupra celor din jur și cu înțelegerea modului în care acest impact ajută sau dăunează realizării scopurilor organizaționale. Cunoașterea preferințelor dictate de personalitate furnizează o platformă pentru alegerea deliberată a comportamentelor, nicidecum o bază de exonerare pentru comportamentul adoptat, indiferent care i-ar fi impactul.

Studiu de caz, Elizaveta

Elizaveta era director adjunct dintr-o școală care activa înfloritor. Ca specialistă în managementul educațional, se bucurase de foarte mult succes până atunci. Ea conducea cu multă competență sectorul instructiv. Totuși, relațiile ei cu colegii și cu membrii echipei subordonate erau încordate. Deși era prețuită pentru energia ei, pentru ambiția și simțul ascuțit în activitate, în plan interpersonal era considerată tăioasă și indiferentă la sentimentele celorlalți. De-a lungul anilor, primise un feedback substanțial pe tema necesităților sale de perfecționare și participase la cursuri de instruire axate pe dezvoltarea aptitudinilor interpersonale. Elizaveta nu era însă deloc convinsă că are nevoie să se schimbe și dădea vina pe colegii ei, acuzându-i că sunt prea susceptibili, își dobândise succesul fiind bătaioasă și individualistă și opunea o rezistență puternică la schimbare, chiar și atunci când directorul pleca la pensie și-a exprimat îndoiala privind promovarea ei ca director al școlii. Stilul ei sfidător de a conduce, care îi adusese

reușita în carieră îi îngrădea acum progresul mai departe de a fi promovată ca director de școală.

La cealaltă extremă poate să existe o polarizare a paradoxului în direcția cerințelor organizației - **leadershipul docil**. În acest caz, managerul se străduiește să-și dezvolte cunoștințele, aptitudinile și competențele pe care pune preț organizația. Acest stil de conducere este docil în sensul că managerii au învățat să-și **suprime** în mod inconștient stilurile și calitățile lor naturale, din dorința de a fi așa cum își închipuie ei că ar vrea organizația să fie liderii ei. Această suprimare a autenticității personale este dobândită de-a lungul timpului, din dorința de acomodare la alții. Managerii care manifestă un stil docil de a conduce se ridică adeseori până la poziții de rang mediu și superior în structurile unde sunt considerați a fi loiali și serioși – *oameni pe care te poți baza*. Ei sunt într-o consonanță foarte bună cu nevoile actuale ale organizației, reacționând cu eficacitate la provocări și susținând starea de fapt curentă. Totuși, vizibila lipsă de spontaneitate le poate limita stilul de conducere. Suprimarea preferințelor lor personale poate avea ca rezultat un fel de neutralitate, manifestată prin incapacitatea de a-i motiva pe ceilalți sau prin lipsa de imaginație în abordarea unor probleme cu care nu s-au mai întâlnit.

Aptitudinile și calitățile necesare pentru un **leadership eficace** sunt adeseori definite în mod distinct de cele necesare pentru un **management eficace**. În timp ce leadershipul are ca obiect să-i inspire și să-i influențeze pe oameni, managementul are ca obiect planificarea, organizarea, dirijarea și controlul. Leadershipul docil seamănă cu managementul eficace, care întreține, supraveghează și dirijează rutinele apte să producă rezultatele scontate. Dacă un manager lucrează cu un colectiv de subordonați extrem de puternic motivați, ale căror nevoi personale sunt îndeaproape aliniate cu ale organizației, și acolo unde procedurile existente sunt eficace, nu este nevoie decât de un minimum de leadership autentic. În această situație, leadershipul docil se poate dovedi o variantă mulțumitoare. Dacă există însă o nevoie de a elabora noi abordări, de a-i motiva pe angajați sau de a răspunde la schimbarea circumstanțelor, atunci există și o nevoie de leadership autentic.

Studiu de caz Petru

Petru era un manager educațional experimentat într-o școală, care, în urma fuziunii cu o altă școală, fusese numit șeful unei secții la Direcția de învățământ din raion. Maturitatea stilului său și sobrietatea în atitudine se potriveau acestui rol, iar lui Petru îi făcea plăcere să coordoneze contribuțiile colegilor săi directori din alte școli din raion, să urmărească îndeplinirea măsurilor convenite și să-i raporteze periodic șefului Direcției raionale de învățământ. Totuși, după un an în cadrul acestui rol, a avut loc o redistribuire, iar Petru s-a trezit că nu mai conduce cu echipa de directori. Retrogradarea lui Petru a fost un rezultat al stilului său docil de a conduce. Deși era considerat eficient și productiv în rolul îndeplinit, nu reușise să însuflească sentimentul de urgență, pasiunea și hotărârea de care avea nevoie Direcția de învățământ ca să facă față provocărilor cu care se confruntau în acele momente. Direcția raională de învățământ avea nevoie să se vitalizeze, iar pentru asta se impunea un gen de conducere mai puțin îngrădit de protocoalele statornicite în trecut.

Dezvoltarea leadershipului autentic este una dintre marile provocări care stau în fața instituțiilor educaționale. Dacă o instituție vrea să-și poată influența circumstanțele, nu doar să reacționeze la cerințele lor, are nevoie la toate nivelurile structurii sale de un leadership care să se caracterizeze prin conștientizarea judicioasă a situației. Responsabilitatea pentru dezvoltarea potențialului de leadership al unei instituții revine, de obicei/specialiștilor din domeniul resurselor umane, care caută să stabilească un raport optim între necesarul de instruire și dezvoltare, pe de o parte, și direcția strategică și necesarul de resurse ale organizației, pe de alta.

Constatat că este util să facem distincție între țintele pentru dezvoltarea managerială prin luarea în considerare a doi factori definatorii: dacă dezvoltarea se concentrează pe activitate sau pe resursele umane și dacă scopul principal este dezvoltarea individuală sau cea organizațională (Fig. 30).

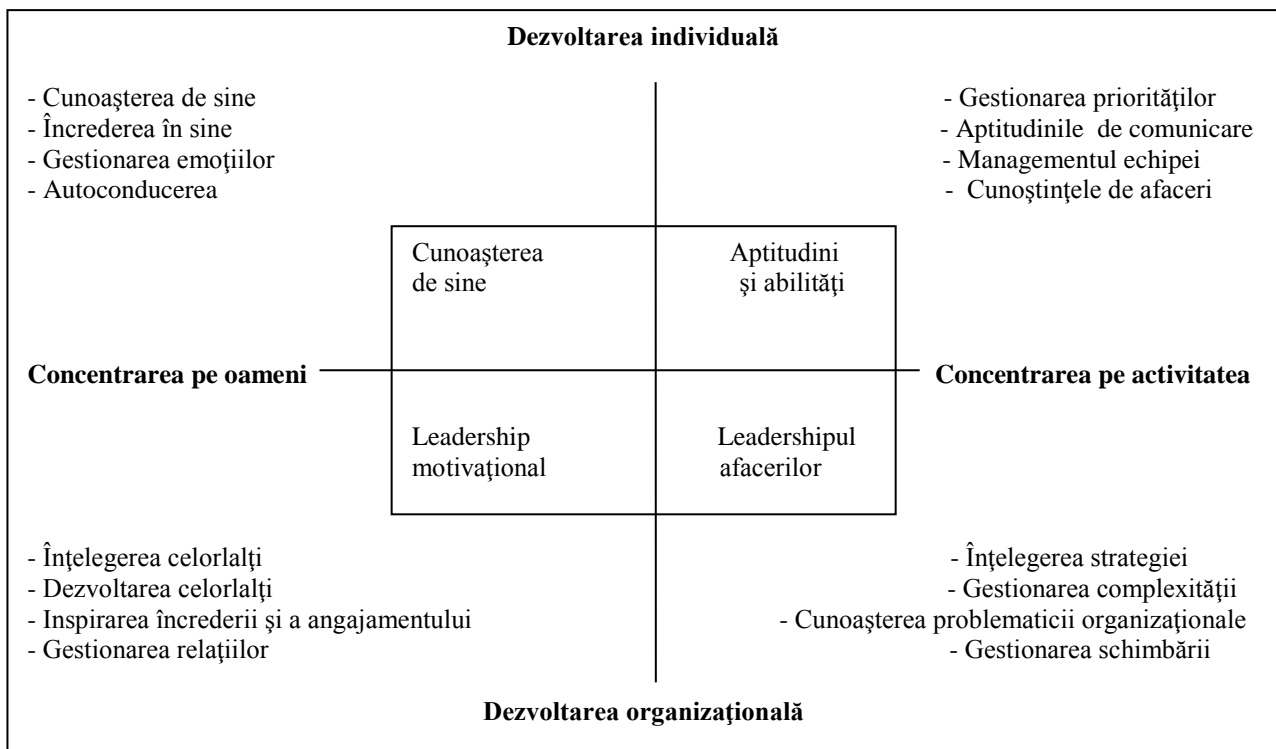


Fig. 30. Ținte pentru dezvoltare

În partea axată pe activitate, managerii individuali au nevoie de **aptitudini și abilități fundamentale**, pentru a-și putea îndeplini rolul (cadranul din dreapta-sus). Acestea includ atribute precum aptitudinile de comunicare, aptitudinile de managementul echipei și cunoștințele legate de domeniul de activitate al organizației. Dacă managerii își asumă un rol în **leadershipul afacerilor** (cadranul din dreapta-jos), sarcinile lor au în mai mare măsură ca obiect problematica largită a existenței organizaționale, cum ar fi stabilirea direcției strategice și managementul complexității.

Partea axată pe resursele umane a acestui model seamănă cu componentele inteligenței emoționale. Pentru individ, nevoia primară este aceea a **cunoașterii de sine** (cadranul din stânga-sus), ceea ce include capacitatea de a-și cunoaște și de a-și stăpâni propriile emoții și strunirea acestor emoții în așa fel încât să-și îndeplinească scopurile dorite. La nivelul echipei sau al organizației, nevoia este pentru **leadership motivațional** (cadranul din stânga-jos), care include înțelegerea și dezvoltarea celorlalți și gestionarea eficace a relațiilor interumane.

Dezvoltarea leadershipului autentic trebuie să cuprindă toate cele patru cadrane ale acestui model. Spre exemplu, dacă o persoană dorește să manifeste aptitudini bune de comunicare sau să gestioneze conflictul ca parte din activitatea sa de management al echipei (dreapta-sus), ea va trebui să fie capabilă să-și gestioneze emoțiile (stânga-sus). Dacă un manager dorește să poată influența direcția strategică a organizației (dreapta-jos), el trebuie să fie capabil să-i înțeleagă pe ceilalți și să gestioneze cu eficacitate relațiile interumane (stânga-jos). Pentru profesioniștii activității de relații umane, provocarea constă în a identifica, pentru un individ sau pentru un grup de manageri, atât care este necesarul de dezvoltare, cât și care este cel mai adecvat mijloc pentru facilitarea acestei dezvoltări.

Se întâmplă frecvent în organizații ca aspectele practice ale schimbării – cele legate de **activitatea concretă** — să aibă întâietate în detrimentul aspectelor personale. Această înclinație este perfect de înțeles acolo unde organizațiile sunt obligate să reacționeze rapid la schimbările de pe piață. Atunci când sunt presați să realizeze un anumit lucru, managerii caută soluții tangibile, iar atunci când vine vorba de, formarea angajaților, scopul este de a-i face să producă rezultate utile cât mai rapid posibil. Într-un context al urgenței, al răspunderii concrete și al performanței măsurabile, a zăbovi asupra aspectelor umane ale schimbării ar putea părea un adevărat lux.

De exemplu, deși modelele conceptuale ale competenței și evaluările cu feedback circular conțin, de

obicei, și elemente care se referă la așa zisele aptitudini *soft*, cum ar fi *capacitatea de a-i motiva pe alții* și *gestionarea eficace a relațiilor*, acestora li se acordă mai puțină atenție în cazul în care managerul s-a așchitat de sarcina obținerii rezultatelor *hard* (sau *tehnice*), adică și-a îndeplinit obiectivele de performanță economică/educațională. Se poate însă ca în obținerea acestor rezultate, managerul să-și fi creat relații de muncă dificile, dar multe organizații se prefac că nu observă asemenea carențe cât timp managerul în cauză continuă să contribuie la profit/reușită. Pe termen scurt, ar putea părea că este decizia corectă, din punctul de vedere al activității de afaceri, în cazul nostru activități educaționale, dar pe termen lung un asemenea manager va submina performanța celorlalți, iar în cele din urmă îi va dăuna și instituției.

Interesul crescând față de chestiunea inteligenței emoționale indică o recunoaștere a faptului că genul de competențe precum *cunoașterea de sine*, și *gestionarea eficace a relațiilor* reprezintă aspecte fundamentale ale unui leadership eficace. Totuși, chiar și inteligența emoțională se află în pericolul de a deveni doar un simplu set suplimentar de abilități care i se impun individului. Problema cu aptitudinile impuse este, că nu sunt asimilate, durabil sub forma unor deprinderi ci, de obicei, dispar de îndată ce managerul se află în condiții de presiune. Astfel, spre exemplu, managerii care au învățat să pună întrebări deschise și să prețuiască ideile altora se pot da impresiei colegilor lor că adoptă acest comportament *doar de formă*, dacă atunci când trebuie să rezolve ceva cât mai repede încep iar să desconsidere opiniile și dorințele celorlalți. Asemenea inconsecvențe în comportament dau naștere la neîncredere, iar aptitudinile interpersonale riscă să fie văzute ca un fel de *corectitudine politică* sau ca un test pe care trebuie să-l treacă managerii în cauză ca să obțină evaluarea adecvată din partea, colegilor de același rang. S-ar putea să existe o față de leadership docil, care ascunde de fapt un stil de conducere sfidător.

Coachingul individual este una dintre opțiunile disponibile pentru dezvoltarea managerilor. În ultima vreme a început să fie larg utilizat în organizații, pentru a asigura o experiență de formare mai bine adaptată individual, în particular celor din eşaloanele, manageriale mediu și superior. Totuși, coachingul poate uneori să cadă în exact aceeași capcană ca alte intervenții de dezvoltare managerială, în care direcția principală de concentrare este asupra formării aptitudinilor. O asemenea înclinație spre aptitudinile specifice activității, în dauna dezvoltării capacității de conștientizare și a cunoașterii de sine, descurajează însă formarea unui leadership autentic. Formarea aptitudinilor și competențelor necesare pentru îndeplinirea sarcinii manageriale are întâietate în fața utilizării coachingului ca spațiu pentru reflecție și descoperire și, în consecință, tinde să inspire fie un leadership sfidător, fie unul docil. Managerii fie caută să se conformeze cu sarcinile de învățare stabile, în credința că acest lucru le va permite să răspundă mai bine necesităților de conducere ale organizației, fie tratează învățarea cu o lipsă sfidătoare de considerație, convinși în sinea lor că vor continua să aibă rezultate bune numai dacă perseverează în aplicarea stilurilor lor obișnuite.

Studiu de caz Adrian

Adrian, directorul unei instituții educaționale, a decis să-și angajeze un coach la puțin timp după fuziunea cu o altă instituție. El considera că scopul coachingului era de a-i furniza un fel de cutie de rezonanță – un spațiu unde să-și poată-formula reflecțiile și să obțină feedback obiectiv, într-un moment în care avea de luat o serie de decizii importante. Coachul pe care l-a ales era cineva care lucrase în sectorul educațional, la nivel de director al centrului educațional, și care se bucurase de mult succes pe cont propriu. Coachul i-a fost util lui Adrian în măsura în care i-a asigurat un spațiu în care să-și poată exprima gândurile. Totuși, principala preocupare a lui Adrian era că în urma procesului de fuziune, starea de spirit a directorilor adjuncți se deteriorase, iar reușita instituției avea de suferit. Unii manageri (directori adjuncți) îi dăduseră de înțeles lui Adrian că stilul lui dominator și critic nu-i ajută deloc – și, într-adevăr, doi dintre cei mai importanți deciseri chiar să plece din instituție. Adrian reușise în carieră comportându-se ca un lider sfidător, dar acum începea să constate că stilul lui de conducere creează probleme.

Adrian a simțit ca are nevoie să devină mai motivațional ca lider și a explorat această idee cu coachul său. Dar, acesta, pentru că fusese el însuși un lider impetuos, l-a încurajat fără să-și dea seama de Adrian să se concentreze pe obiectivele lui, să-și stabilească ținte mereu mai dificile și să răspundă oricărui dezacord cu un feedback critic. Coachul i-a consolidat astfel lui Adrian stilul de conducere sfidător, iar Adrian n-a reușit să producă schimbarea adecvată – pentru că aptitudinile și experiența coachului său erau în disonanță cu modul în care trebuia el să evolueze. Adrian ar fi avut nevoie de un coaching care să fie dirijat spre formarea capacității de exercitare a unui leadership autentic.

Scopul **coachingului pentru lideri** este dezvoltarea leadershipului autentic, pentru a-i

face pe manageri mai conștienți și mai atenți la nevoia cunoașterii de sine și a cunoașterii celorlalți. Astfel ei își creează un stil de conducere distinct și personal, dar și armonizat organizațional. Ca să poată realiza acest lucru, coachingul pentru lideri trebuie însă să abordeze și latura personală, și latura practică. Cunoașterea de sine trebuie să fie pusă în directă legătură cu acțiunile și abordările practice care fac din schimbare o realitate. Putem astfel să ne gândim la coachingul pentru lideri ca la un tip de coaching care asigură un spațiu în care se desfășoară un dublu parcurs, o călătorie în paralel: **traseul personal și traseul practic** (Fig. 31).

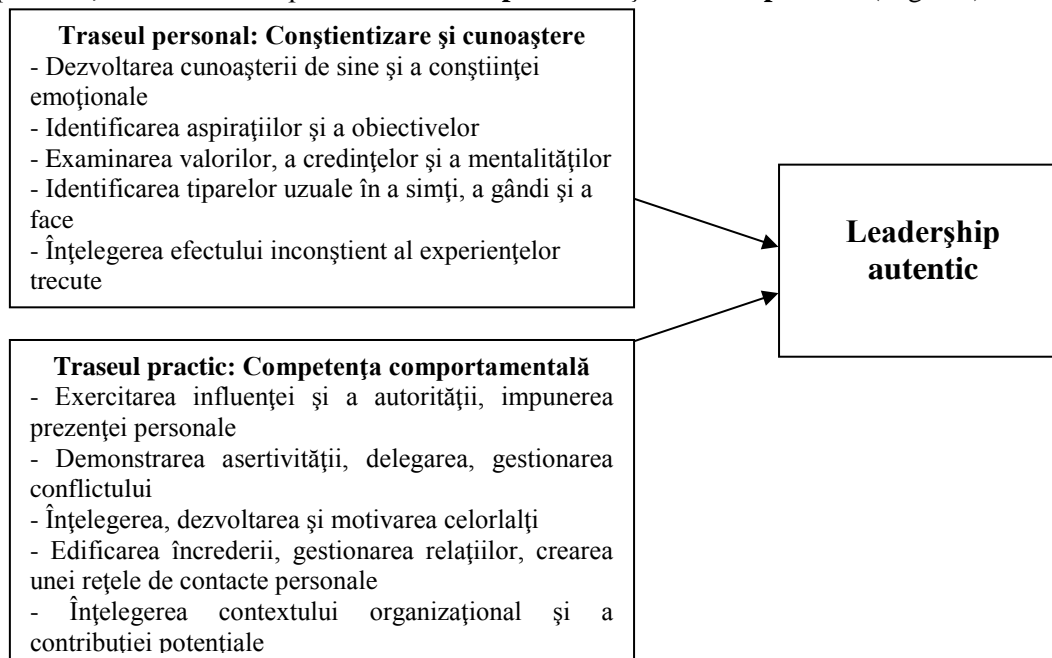


Fig. 31. Traseul personal și traseul practic în cadrul leadershipului autentic

Este un lucru normal să avem o linie de demarcație între ceea ce este personal și ceea ce este public. Există lucruri pe care le simțim, le gândim și le facem în viața noastră personală și pe care nu le împărtășim celor de la serviciu, iar uneori nu discutăm despre ele nici măcar cu alții din afara spațiului profesional. În multe situații, se cuvine să păstrăm discreția asupra a ceea ce exprimăm sau discutăm la serviciu. Totuși, demarcația dintre privat și personal, și cel profesional, de la serviciu, poate lua proporții extreme și este adeseori întărită de normele culturale dintr-o organizație. Oamenii care îndeplinesc roluri de conducere, la diverse niveluri ale organizației, întruchipează prin exemplul propriu aceste norme. Există norme implicite și explicite; normele explicite ale echipei includ invariabil reguli cum ar fi: *să fii deschis, să fii sincer, să cooperezi cu ceilalți, să ascuți și să provoci la discuție*. Există însă și norme implicite, care ar putea cuprinde lucruri cum ar fi: *să nu-ți arăți sentimentele, să nu fii chiar atât de franc încât să-i faci pe ceilalți să se simtă prost și să nu fii prea diferit de ceilalți*. Aceste norme implicite – care au adeseori o influență mai puternică decât cele explicite, fiindcă acționează în afara alegerii conștiente – fac ca sentimentele să fie ascunse sau ignorate.

Atunci când managerii se angajează într-un demers de coaching, ei își transferă în mediul de coaching normele pe care le au în mediul de muncă. Ei se așteaptă ca discuțiile din timpul ședințelor de coaching să decurgă de o manieră similară cu cele pe care le poartă cu șeful lor în timpul întâlnirilor de evaluare și dezvoltare. Mai mult, există mulți coachi care își desfășoară activitatea în cadrul acestor norme, furnizându-i managerului un spațiu de rezonanță pentru problemele de serviciu, dar nu stimulează conversația să acopere o plajă mai vastă de subiecte. Una dintre primele sarcini ale coachingului pentru lideri este de a institui noi norme pentru contextul de coaching. Spațiul coachingului trebuie să fie unul în care conversațiile pot să fie, cel puțin în parte, profund personale.

În acest punct, trebui să subliniem trei domenii de discuție, care trebuie să fie stabilite ca teritoriu permisibil în cadrul traseului personal. Ele sunt: 1) aspirațiile; 2) emoțiile; 3) istoria personală.

1) *Aspirațiile*. Presați din toate părțile să ducă lucrurile la bun sfârșit, managerii pot să-și piardă din vedere aspirațiile personale. Chiar așa, ce i-a determinat în primul rând să intre în afaceri, să organizeze o școală privată? Ce sperau să realizeze, pentru ei înșiși, și pentru alții? Cine sunt oamenii care le-au servit drept modele și în ce privințe își doresc ei să le semene? Care sunt realizările lor de până acum, de care se simt cel mai mândri? Încurajându-i pe manageri să se gândească mai degrabă la ceea ce vor să vadă că au realizat în viață decât la ce rezultate va aduce munca lor în următoarele șase luni, noi îi invităm să se retragă puțin din vârtejul problemelor de zi cu zi și să-și reamintească acele aspirații care îi fac să se simtă pasionați și plini de viață.

2) *Emoțiile*. Un director dintr-o școală multinațională era extrem de greu de mulțumit în discuția cu un grup de consultanți chemați în legătură cu o propunere de restructurare a funcției de marketing educațional. Adoptând o atitudine agresivă, el refuza, să asculte argumentele raționale ale consultanților. Una peste alta se purta ca un mic tiran. În cele din urmă, unul dintre consultanții asistenți a reușit totuși să pună o întrebare: *De ce aveți sentimentul că această structură propusă nu va aduce rezultate?* Directorul s-a năpustit asupra consultantului respectiv: *Nu amesteca sentimentele în discuția asta!*

Consultantul, reflectând mai târziu asupra acestui incident deloc măgulitor pentru orgoliul lui, a stat multă vreme să cugete asupra comentariului făcut de acel director. În ciuda faptului că reacția lui la propunerea consultantului era extrem de emoțională - întreaga întâlnire fusese dominată de sentimentele *lui* - el l-a atacat pe el pentru că spusese *De ce aveți sentimentul că?...*, în loc să spună *De ce credeți că?..* Ca și cum emoțiile ar fi niște fleacuri ne semnificative, care nu fac altceva decât să încurce luarea unor decizii de afaceri. Mai târziu, s-a aflat că directorul în cauză încasase un perdaf nemilos de la șeful lui, ceva mai devreme în ziua aceea. Bănuim că s-a simțit el însuși călcat în picioare, ceea ce l-a făcut să-și descarce sentimentele pe consultant, purtându-se cu el exact la fel cum se purtase șeful lui cu dumnelui.

Ce ne învață pe noi această experiență este că emoțiile pot să domine comportamentul, dar sunt adeseori tăgăduite - și mai ales într-un context profesional.

Emoțiile stau în chiar centrul leadershipului autentic. Liderii care nu-și înțeleg emoțiile și nu pot să le gestioneze nu vor fi capabili nici să se raporteze așa cum trebuie la ceilalți; ei nu vor fi în stare să-i motiveze pe cei din jur sau să priceapă de ce unii oameni se opun ideilor și conducerii lor. În coachingul pentru lideri, noi trebuie să stabilim foarte clar că emoțiile constituie o arie de discuție importantă. Multor manageri li se pare complet străină ideea de a-și identifica sentimentele, de a le pune un nume și de a le discuta - mai ales managerilor bărbați, care consideră că emoțiile sunt un atribut problematic, pe care îl manifestă mai mult femeile. Dar capacitatea de a identifica emoțiile și de a le înțelege sensul este o aptitudine care se învață. Prin demersul de coaching, managerii ajung să învețe cum sunt legate emoțiile de felul în care obișnuiesc ei să gândească și să procedeze, și să înțeleagă că strunirea acestora constituie o componentă crucială în realizarea obiectivelor pe care și le-au propus.

3) *Istoria personală*. Din multe puncte de vedere, ființele umane sunt produsul experiențelor pe care le-au trăit. Oricare ar fi trăsăturile naturale cu care ne-am născut, felul în care suntem crescuți și alte experiențe de viață ne modelează în chip hotărâtor. Ca răspuns la acele experiențe, toți ne dezvoltăm aparte elemente distinctive de a fi, de a simți, de a gândi, de a intra, în relație cu alții și de a ne comporta. În timp ce unele aspecte fac parte din personalitatea noastră, și este probabil să rămână destul de statornice până la sfârșitul vieții, alte aspecte sunt mai predispuse să se schimbe. În coaching, încercăm să înțelegem în ce fel anumite tipare de relaționare din momentul prezent s-au format prin experiență. În particular, vrem să le încurajăm pe acelea care îi ajută pe manageri să-și atingă scopurile și să le descurajăm sau să le înlocuim pe cele care le dăunează relațiilor sau care îi împiedică să-și îndeplinească obiectivele.

Mulți dintre noi nu ne dăm seama cum și de ce tiparele noastre de experiență ne definesc modul de a fi din prezent, care sunt modificările subtile pe care le suferă inconștient, stilurile noastre de a proceda de nuanțele și contingentele istoriei noastre personale din trecut. O examinare a istoriei personale îi oferă coachului, dar și managerului pe care acesta îl îndrumă, un mijloc de identificare a tiparelor care aduc rezultatele dorite și a celor care se dovedesc ineficace. Actul de identificare a tiparelor de acest fel, de conștientizare a lor, le permite managerilor să facă o alegere. Eliberați de tirania răspunsului condiționat,

managerii devin deschiși spre învățarea de noi comportamente, cu alte cuvinte, ei sunt gata să facă legătura dintre traseul personal și cel practic.

Traseul practic

Conștientizarea și cunoașterea câștigate prin parcurgerea traseului personal de coaching sunt uneori suficiente pentru a-i ajuta pe manager să inițieze schimbări importante, dar, de obicei, implicațiile practice ale bagajului de informații nou dobândite trebuie să fie traduse mai explicit sub forma unor comportamente noi. Deplasarea între traseul personal și cel practic constituie o parte importantă a coachingului pentru lideri, fiindcă răspunde necesității ca managerii să conștientizeze explicit atât scopurile personale, cât și pe cele organizaționale. Această corelare a personalului cu practicul face parte integrantă din procesul de coaching destinat liderilor.

Aspectele traseului practic care ajută să fim siguri că schimbarea este realizată și menținută activ sunt: 1) exersarea unor comportamente noi; 2) furnizarea informațiilor; 3) planurile de acțiune; 4) revederea experimentelor.

1) *Exersarea unor comportamente noi.* Unul dintre cele mai uzuale rezultate ale procesului de coaching este faptul că persoana îndrumată învață să poarte alt gen de conversații. Fie că managerii sunt prea agresivi sau prea pasivi, prea vorbăreți sau prea tăcuți, prea glumeți sau prea serioși, conversațiile cu coachul axate pe interpretarea unor roluri (așa-numitele psihodrame) pot fi o neprețuită ocazie de a experimenta stiluri diferite și de a primi un feedback imediat. De regulă, coachul îi va cere managerului să-i descrie o situație reală din mediul lui profesional și va interpreta rolul unuia dintre colegii sau clienții managerului, în timp ce acesta va exersa diverse abordări ale conversației. Cu cât gradul de încredere pe care coachul l-a creat între el și manager este mai mare, cu atât mai dispus va fi acesta să-și asume riscuri și să experimenteze cu stiluri noi.

2) *Furnizarea informațiilor.* Necesitatea de a exersa noi aptitudini și comportamente poate fi bine argumentată cu articole de specialitate, cărți, site-uri de pe Internet și broșuri pe tema metodelor de management specifice. Câteva exemple generale ar fi informațiile din domenii cum ar fi: influența; delegarea, negocierea, managementul stresului, inteligența emoțională/inteligența relațională, managementul echipelor, asertivitate, precum și materialele informative care explicitează rezultatele testelor psihometrie sau interpretarea unui raport de feedback circular.

Dar cu toate că utilizarea unor asemenea resurse este foarte utilă (mai ales pentru acei manageri cărora le place să citească singuri și să reflecteze), ele pot ajunge să domine conversațiile de coaching. Pentru un coach este important să găsească echilibrul potrivit între a-i asigura clientului său, pe de o parte, informații folositoare, iar pe de alta, un spațiu destinat reflecției neîngrădite și descoperirii personale. Acest lucru poate fi deosebit de important atunci când managerii se arată foarte pasivi și așteaptă de la coach să facă el toată treaba. De obicei, o asemenea atitudine este un semn al rezistenței la schimbare și trebuie să fie atacată direct.

3) *Planurile de acțiuni.* Pentru ca schimbarea să se concretizeze, ea trebuie să se manifeste printr-o acțiune concretă – o schimbare în comportamentul adoptat, o schimbare în modul de gândire, o schimbare în felul cum sunt gestionate sentimentele. Pentru unii oameni, schimbarea decurge aproape imediat în urma discutării unei probleme împreună cu coachul, dar pentru alții se impune să existe un plan de acțiune mai explicit. Planul servește drept consfințire a angajamentului în direcția schimbării, dar și ca bază de analiză a progreselor înregistrate, în ședințele de coaching ulterioare. În măsura în care este posibil acest lucru, planul trebuie să fie formulat de manageri ca răspuns la investigația făcută de coach, definind **ce** va fi diferit și **până când**, și identificând **cum** își vor da seama managerii dacă au reușit să realizeze ceea ce și-au propus.

4) *Revederea experimentelor.* Una dintre cele mai frecvente acțiuni rezultate din traseul practic al coachingului este întreprinderea de către manageri a unui experiment în a face ceva diferit. Astfel de experimente ar putea fi, de pildă, să încerce un stil diferit de comunicare în cadrul unei ședințe anume, să planifice cu mai multă eficacitate un proiect sau, eventual, să contacteze un anumit număr de potențiali clienți identificați altfel decât până acum. Aceste experimente sunt importante pentru că reprezintă momentul în care munca depusă în procesul de coaching se materializează sub forma unei schimbări de comportament.

Analizând apoi succesul sau eșecul unor asemenea experimente, managerii au ocazia să reflecteze asupra gradului în care sunt dispuși să se schimbe, să se bucure pentru succesul obținut, dacă schimbarea a fost realizată, și să exploreze obstacolele care le-au stat în cale, dacă nu.

Accentul pus atât pe traseul personal al coachingului, cât și pe cel practic, ridică cel puțin o întrebare importantă: **este o relație de coaching diferită de una terapeutică.** Și dacă da, în ce fel se deosebesc una de cealaltă? În unele privințe, aceste două relații sunt fundamental diferite, iar în altele sunt foarte asemănătoare. Principalele deosebiri sunt acelea ca, în coaching:

- Sponsorul este mai degrabă organizația decât managerul client.
- Sunt posibile întâlnirile în trei, între manager, coach și sponsor, nu doar între coach și manager.
- Schimbarea urmărită este atât în beneficiul organizației, cât și al managerului.
- Există în general un contract explicit. Cu un număr convenit de întâlniri sau ședințe, nu doar o înțelegere fără un termen fix.
- Se pot folosi date externe, cum ar fi cele date de feedbackul circular sau de testele psihometrice.
- Se pot recomanda și alte intervenții de instruire, pentru susținerea dezvoltării managerului.

Mulți ar spune că această listă cu deosebiri se cuvine să cuprindă și faptul că procesul de coaching trebuie să fie de scurtă durată, directiv și concentrat pe soluții. Dar oricât de mult l-ar atrage acest lucru pe sponsorul care își dorește soluții rapide, în practică, procesul de schimbare prin coaching se aseamănă mai mult cu cel realizat prin terapie. Amândouă necesită o implicare în spațiul personal și în cel practic. Managerii pot să comunice cu autentică energie numai dacă se simt eliberați să se implice cu convingerile personale pe care le au. La fel ca în procesul terapeutic, analizarea și depășirea pas cu pas a blocajelor emoționale poate fi esențială pentru realizarea unei schimbări pozitive și sustenabile. Aceste similitudini se extind și asupra multora dintre tehnicile și **liniile de demarcație ale coachingului și psihoterapiei.** Prin urmare, atât coachingul, cât și psihoterapia pot:

- să fie de scurtă durată sau de lungă durată;
- să fie procese directive sau non-directive;
- să se concentreze pe prezent, pe trecut sau pe viitor;
- să coreleze latura personală cu cea practică;
- să exploreze probleme ale conștientului și inconștientului;
- să se ocupe de emoții și de planul rațional.

În experiența de până acum, disconfortul pe care îl pot resimți sponsorii la ideea unei abordări de natură mai profundă a coachingului are drept cauză temerea că s-ar putea să fie analizate chestiuni personale fără relevanță pentru problematica dezvoltării profesionale a managerilor sau că descoperirile personale s-ar putea să nu se traducă printr-o schimbare pozitivă. Metoda de coaching prezentată în această carte caută să demonstreze că abordarea mai în profunzime a chestiunilor personale nu este un lux. Este o componentă esențială a coachingului, dacă se dorește ca managerii să-și dezvolte un stil de conducere mai conștient și mai autentic. Iar sponsorii vor sprijini un asemenea demers mai profund de explorare personală, dacă este dirijat spre o schimbare explicit utilă.

Metoda de coaching în cazul dat prezentată definde multe dintre deosebirile invocate prin tradiție între coaching și psihoterapie și demonstrează că noțiunile psihoterapiei pot fi aplicate pertinent în contextul de coaching. Aici abordarea prezentată evidențiază o diferențiere crucială: procesul de coaching are un dublu set de obiective, personale și organizaționale, iar din acest punct de vedere, impune o abordare care este fundamental diferită de cea a psihoterapiei.

În concluzie menționăm că, leadershipul este procesul prin care managerii din toate compartimentele unei instituții educaționale exercită influență și prin care caută să facă față provocărilor personale și organizaționale. Există o anume tensiune între nevoile personale și cele organizaționale, care, dacă este viabilizată, are ca rezultat leadershipul autentic, în care convingerile personale și interesele organizaționale sunt conștient și creativ armonizate. Polarizarea acestui paradox conduce la forme defensive de leadership - leadershipul sfidător și leadershipul docil.

Capacitatea managerilor de a demonstra un leadership autentic în rolurile pe care le îndeplinesc depinde de cât de bine se cunosc pe ei înșiși, dar și pe ceilalți. Coachingul pentru lideri are ca obiect dezvoltarea leadershipului autentic. Traseul unui proces de coaching pentru lideri se compune din două aspecte paralele: parcursul personal și parcursul practic,

și corelarea acestor două aspecte este factorul care le dă managerilor posibilitatea să-și transforme viziunea revelatoare personală în comportamente nou-adoptate și utile.

Accentul care se pune pe traseul personal în coachingul pentru lideri sugerează că, în anumite privințe, acesta se aseamănă cu psihoterapia. Totuși, coachingul pentru lideri se deosebește de psihoterapie prin preocuparea practică pentru scopurile organizaționale, în paralel cu scopurile personale ale managerilor.

4.9. Model de schimbare individuală din perspectiva leadershipului autentic

Un model al schimbării servește drept hartă de orientare, prin care se dă un sens la ceea ce se întâmplă în prezent și la ceea ce se dorește pentru viitor. În absența unui model, riscăm să înaintăm la nimereală; incapabili să înțelegem de ce o intervenție oarecare conduce la descoperiri utile, în timp ce alta ne lasă nelămurii. Un model de schimbare în coachingul pentru lideri; cu accentul pe care îl pune acesta atât pe traseu personal, cât și pe cel practic, trebuie să fie în același timp *accesibil* și *de profunzime* – accesibil prin faptul că poate fi lesne aplicat la demersul de coaching și de profunzime prin faptul că poate să găzduiască toată complexitatea psihologică a schimbării. Modelul schimbării individuale, prezentat, adică modelul ACE FIRST, integrează în mod practic o serie întreagă de abordări psihoterapeutice.

Modelul de schimbare ACE FIRST este un cadru conceptual pentru interpretarea logică a tiparelor de acțiune, gândire și simțire (Actions, Cognitions, Emotions – Acțiuni, Cognații, Emoții) și a impactului exercitat de contextul organizațional asupra acestor tipare. Modelul ACE FIRST oferă coachilor în leadership posibilitatea de a înțelege gama de informații care trebuie luate în considerare atunci când se lucrează cu aspectele personale, practice și organizaționale ale schimbării. Acest model se încadrează în **procesul LASER** care reprezintă parcursul de coaching în cinci etape (*Learning, Assessing, Story-making, Enabling, Retramirig* - Învățare, Evaluare, Construcție narativă, Capacitare, Recadrate).

Un coach are nevoie de un model coerent al schimbării individuale. Pe traseul conversațional al coachingului pentru lideri Modelul ACE FIRST furnizează un cadru conceptual de organizare, cu ajutorul căruia putem trata diversitatea complexă de informații extrase prin coaching. Dacă ne referim la denumirea modelului atunci trebuie să menționăm că abrevierea ACE FIRST înglobează/întrunește opt aspecte care trebuie luate în considerare în coaching (Fig. 32). Primele trei litere, ACE, se referă la țintele primordiale pentru schimbare, iar cele cinci litere – FIRST- se referă la contextul în care se caută schimbarea. Aceste opt aspecte alcătuiesc descrierea cuprinzătoare a modului în care se tratează o anumită situație și arată modul în care se tinde să perpetueze tiparele de comportament deja înrădăcinate.

Vom ilustra aceste tipare printr-o comparație între un tipar ACE FIRST eficace și unul ineficace, exemplificând cu cazul *susținerii prezentărilor*. Să ne gândim mai întâi la un manager care se pricepe să susțină prezentări eficace (Tabelul 32).

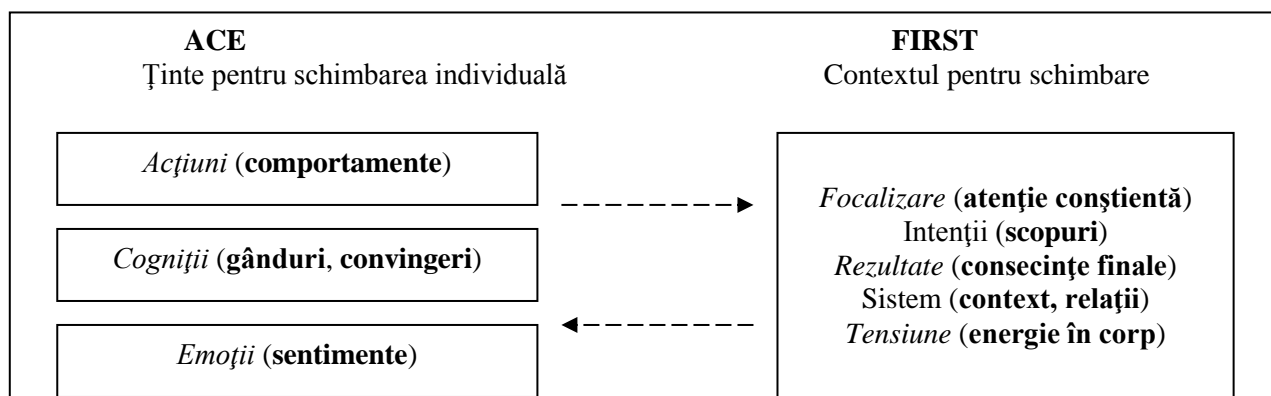


Fig. 32. Elemente ale unui tipar ACE FIRST

Tabelul 32. Un tipar ACE FIRST eficace pentru susținerea prezentărilor

<p>Acțiuni (ce spunem sau ce facem)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pregătim din timp - Aflăm din cine se compune auditoriul - Ne înfățișăm calmi și stăpâni pe situație - Avem un discurs bine repartizat - Răspundem la întrebări <p>Cogniții (ce gândim)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mă percepem să fac prezentări - Voi reuși - Voi face impresie bună <p>- Aceste idei sunt importante</p> <p>Emoții (ce simțim)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interes nerăbdător - Stima de sine pozitivă - Sentiment de autoritate - Deschidere 	<p>Focalizare (atenția noastră conștientă)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Încercăm să comunicăm clar - Reacție eficientă la auditoriu <p>Intenții (ce ne propunem)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să transmitem ideile cu eficacitate <p>Rezultate (consecințele finale)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auditoriul este receptiv și implicat - Există un feedback pozitiv <p>Sistem (contextul)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colegii sunt cooperanți <p>- Auditoriul se așteaptă ca prezentarea să fie bună; dată fiind reputația noastră</p> <p>Tensiune (energie în corp)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Energie utilă care declanșează vivacitate și pozitivism
---	--

*Eficacitatea unui tipar ACE este determinată de eventualul decalaj dintre intențiile și rezultatele tiparului. Acolo unde intențiile coincid cu rezultatele, tiparul ACE este **eficace** (Tabelul 33). Acolo unde există un decalaj semnificativ între intenție și rezultate, tiparul ACE este **ineficace** (Tabelul 34).*

Tabelul 33. Tipar ACE FIRST eficace (după Cojocaru Valentina)

- **Acțiune (comportamente):**
 - Influențarea strategiei (analiza, identificarea opțiunilor și proiectarea acțiunilor pe termen mediu și lung);
 - Cunoașterea problematicii organizaționale;
 - Gestionarea complexității;
 - Gestionarea schimbării (inovare, progres, orientare spre cauze);
 - Centrare pe competențe profesionale;
 - Accent pe proces, rezultate;
 - Multe decizii, în timp scurt, ce afectează puțini oameni
- **Cogniții (gânduri, convingeri):**
 - Identificarea aspirațiilor și a obiectivelor;
 - Armonizarea convingerilor individuale și organizaționale;
 - Integralitatea formării imaginii situației viitorului dorit (sistemică, dinamică);
 - Posibilitatea unei strategii alternative;
 - Verificarea scopurilor;
 - Înțelegerea, motivarea și dezvoltarea celorlalți;
 - Inspirarea încrederii și a angajamentului;
 - Managementul echipei/participativ;
 - Înțelegerea contextului organizațional
- **Emoții (sentimente):**
 - Cunoașterea de sine;
 - Încrederea în sine;
 - Gestionarea emoțiilor;
 - Autocunoașterea;
 - Gestionarea propriei persoane
- **Focalizare (atenție conștientă) în interior și exterior:**
 - Concentrare pe client/beneficiari;
 - Leadership autentic, gestionarea priorităților;
 - Creșterea funcțiilor școlii (tehnice, economice, socio-umane, politice, culturale, educaționale) la toate nivelurile sociale (individual, instituțional, comunitar, societal și internațional);
 - Centrare pe funcționarea strategică a școlii;
 - Centrare pe calitate;
 - Stil autentic de conducere
- **Intenții (scopuri):**
 - Dezvoltarea ființei umane, a identității sale;
 - Promovarea managementului excepțiilor;
 - Eficiența individuală și organizațională;
 - Personalitate realizată, împlinită în viață;
 - Învățare continuă
- **Rezultate (consecințele finale):**
 - Valoarea adăugată a calității educației (progres în realizarea obiectivelor stabilite);
 - Valoarea creată a calității educației (realizarea de noi obiective și noi domenii abordate de către școală);
 - Valorizarea individului, a capacităților sale;
 - Integritatea socială a absolvenților
- **Sistem (contextul):**
 - Politici educaționale realiste axate pe calitate;
 - Prioritate individului, afirmării identității;
 - Structuri organizaționale descentralizate;
 - Autonomie instituțională și pedagogică;
 - Cultură organizațională definită;
 - Comunicare deschisă;
 - Roluri și relații clar definite;
 - Ierarhii *plate*, delegare maximă
- **Tensiune (energie în corp):**
 - Echilibru între viața personală și cea profesională;
 - Relații interumane de încredere;
 - Asumare liberă de responsabilități;

Acțiunile managerului cuprind pregătirea prealabilă a prezentării, vorbirea clară și sigură, receptivitatea la întrebări. Aceste acțiuni vor fi corelate cu *Cognații* (gânduri și convingeri) de genul *Știu să fac prezentări și Voi face impresie bună*. La rândul lor, aceste gânduri vor fi corelate cu *Emoții* cum ar fi interesul nerăbdător și stima de sine. *Focalizarea* atenției managerului va fi asupra dorinței de a comunica limpede și de a răspunde eficient întrebărilor auditoriului. Eficacitatea acestui tipar ACE FIRST este dată de faptul că nu există prea mari diferențe între intenții și rezultate, deci *Intenția* de a comunica eficient corespunde cu *Rezultatul*, care este acela că auditoriul se arată receptiv și feedbackul este pozitiv. În privința aspectului *Sistemic*, colegii îl sprijină pe manager, iar managerul s-ar putea să aibă deja o bună reputație în materie de susținere a prezentărilor. În privința aspectului fizic, managerul este probabil să resimtă o oarecare *Tensiune*, legată de faptul că susține o prezentare, dar această tensiune nu se blochează negativ sub forma unei simple încordări fizice, ci se manifestă pozitiv, prin energie și atenție trează.

Tabelul 34. Un tipar ACE FIRST ineficace pentru susținerea prezentărilor

Cognații (ce spunem sau ce facem)	Focalizare (atenția noastră conștientă)
- Amânăm lucrurile, iar apoi ne pregătim în ultimul moment	- Ne gândim la prezentare din timp
- Evităm să exersăm	- Repetăm apariția
- Vorbim prea repede	Intenții (ce ne propunem)
- Apărem în mod evident nervoși și agitați	- Să transmitem ideile cu eficacitate
- Adoptăm o atitudine defensivă, răspunzând la întrebări	- Să scăpăm cu bine
Cognații (ce gândim)	Rezultate (consecințele finale)
- Nu mă pericep să fac prezentări	- Vom apărea neliniștit și prost pregătiți
- Vor vedea că am lacune în cunoștințe	- Feedbackul este mediocru
- Nu sunt bun de nimic	Sistem (contextul)
- Voi face impresie proastă	- Presiune din partea colegilor să facem o prezentare bună
Emoții (ce simțim)	- Aptitudinile de prezentare sunt o competență cheie
- Teamă	Tensiune (energie în corp)
- Neliniște	- Încordare musculară
- Atitudine ne comunicativă	- Insomnie și stare de oboseală
	- Dureri de cap

În contrast, să ne gândim la un manager care are un tipar ACE FIRST ineficace (Tabelul 34) în legătură cu susținerea prezentărilor. *Acțiunile* acestui manager sunt tergiversarea, amânarea pregătirii pe ultimul moment, vorbirea prea rapidă și evitarea întrebărilor publicului. Aceste *Acțiuni* vor fi corelate cu *Cognații* gen *Nu mă pricep la prezentări și Voi face o impresie proastă*. La rândul lor, aceste gânduri vor fi legate de *Emoții*, cum ar fi teama și neliniștea. *Focalizarea* atenției acestui manager s-ar putea să fie asupra amintirii unor prezentări din trecut care n-au mers deloc bine și asupra încercării de a-și masca starea de nervozitate. Deși *Intenția* este de a comunica eficient *Rezultatul* va fi că managerul le va părea celorlalți nervos și slab pregătit, iar în final, ar putea primi un feedback mediocru sau chiar negativ. În privința aspectului *Sistemic*, există presiuni din partea șefului și a colegilor pentru a susține o prezentare bună și s-ar putea chiar să existe o presiune în această direcție și de la un nivel mai general, dat fiind că în organizație aptitudinile de prezentare sunt considerate o competență esențială. În fine, managerul s-ar putea să resimtă *Tensiune* în corp, ca urmare a blocării energiei, și care s-ar putea manifesta sub forma încordării musculare, a insomniei și a durerilor de cap.

Modelul praxiologic ACE FIRST eficace (Tabelul 32; 33) și Modelul ACE FIRST ineficace (Tabelul 34) au o *valoare ipotetică, interpretativă, instrumentală, cognitivă, proiectivă, dar mai ales de sugerare a unor consecințe practice pentru managerii instituționali întru producerea schimbării de calitate*.

Aceste exemple arată că există o gamă întregă de factori care contribuie la modul cum o persoană se poartă într-o anumită situație și că acești factori se combină, formând tipare comportamentale relativ stabile.

Vă puteți lămurii în legătură cu stabilitatea acestor tipare dacă vă gândiți la unul dintre propriile Dvs. tipare ACE FIRST. Pentru asta, identificați în primul rând o situație sau o sarcină pe care o considerați dificilă sau în privința căreia aveți impresia că nu sunteți chiar atât de eficace pe cât v-ar plăcea. Apoi luați o foaie de hârtie și notați-vă răspunsurile la întrebările din Tabelul 35. Indiferent care ar fi situația aleasă, veți constata că lucrurile pe care le gândiți, le simțiți și le

faceți în legătură cu anumite contexte rămân destul de constante și stabile. Mai mult, dacă ați încercat să schimbați acest tipar statornicit în timp, dar ineficace, ați constatat probabil că este curios de rezistent la schimbare.

Tabelul 35. Cum vă construiți propriul tipar ACE FIRST

<p>Acțiunii</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce am făcut? - Ce am spus? - Cum ar descrie alții ceea ce m-au observat pe mine că fac? - Care au fost comportamentele mele fizice <p>Cogniții</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care au fost gândurile mele? - Care au fost atitudinile mele fundamentale? - Care au fost credințele mele despre noi înșine și despre ceilalți? <p>Emoții</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce am simțit? - În ce măsură am fost conștient de sentimentele mele? 	<p>Focalizare</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unde s-a concentrat atenția mea? - De ce anume eram conștient? - De ce anume s-ar putea să nu fi fost conștient? <p>Intenții</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce am dorit să realizez? - De unde îmi puteam da seama că am reușit? <p>Rezultate</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care a fost rezultatul comportamentului meu? - În ce măsură mi-am adus la capăt intențiile? <p>Sistem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care a fost contextul pentru comportamentul meu? - Ce factori externi sau relații mi-au influențat eficacitatea comportamentului adoptat? <p>Tensiune</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cum m-am simțit în plan fizic, atunci când am manifestat acest comportament? - Ce tensiuni fizice am simțit?
--	--

Cei opt factori ai abordării ACE FIRST nu reprezintă un model complet de schimbare, ci mai degrabă, un cadru conceptual pentru descrierea experienței unui individ la un moment dat, în raport cu un context specific. Ca să putem folosi acest cadru conceptual pentru a înțelege schimbarea, trebuie să vedem cum se formează tiparele ACE FIRST de-a lungul timpului și cum pot fi ele modelate în ideea de a atinge noi scopuri în viitor.

Tiparele ACE FIRST se formează printr-o combinație între istoria personală, de până acum a individului și predilecțiile personalității sale (Fig. 33). Individul a deprins aceste moduri de a fi printr-un proces gradual, alcătuit din încercări succesive și învățare din greșeli.

Stilurile care se dovedesc eficiente în realizarea scopurilor individului, în cadrul contextului său cultural sau relațional, vor fi repetate și asimilate ca reflexe automate. Alte comportamente, stiluri și convingeri care nu reușesc să ducă la îndeplinirea scopurilor individului vor fi evitate. Aceste tipare în continuă evoluție constituie firele nevăzute pe care experiența le țese în *tapiseria* identității de sine – în tabloul general, alcătuit din modalitățile tipice ale individului de a vorbi, și gândi, de a simți și a intra în relație cu alții, de a alege și a înțelege, de a se relaxa și a sărbători reușitele din viață, precum și din toate celelalte nenumărate feluri în care o persoană trăiește și își exprimă individualitatea.

Astfel, ne putem gândi la identitatea de sine a unei persoane ca la un *repertoriu* de tipare ACE FIRST, care în timp au devenit relativ stabile. Această identitate de sine este structurată mai departe în jurul amintirilor din experiențele trecute și al construcțiilor narative pe care persoana în cauză le face din aceste amintiri. Construcțiile narative *conștiente* ne servesc drept o definiție a sinelui – sunt istorisiri despre identitatea proprie, care definesc cine suntem, genul de lucruri care ne plac sau nu ne plac, atuurile și slăbiciunile noastre, speranțele și dorințele pe care le avem. *Inconștientul* se referă la acele experiențe – comportamentale, cognitive și emoționale – care rezidă în afara cunoașterii raționale și care nu sunt integrate conștient, în construcțiile narative despre sine.

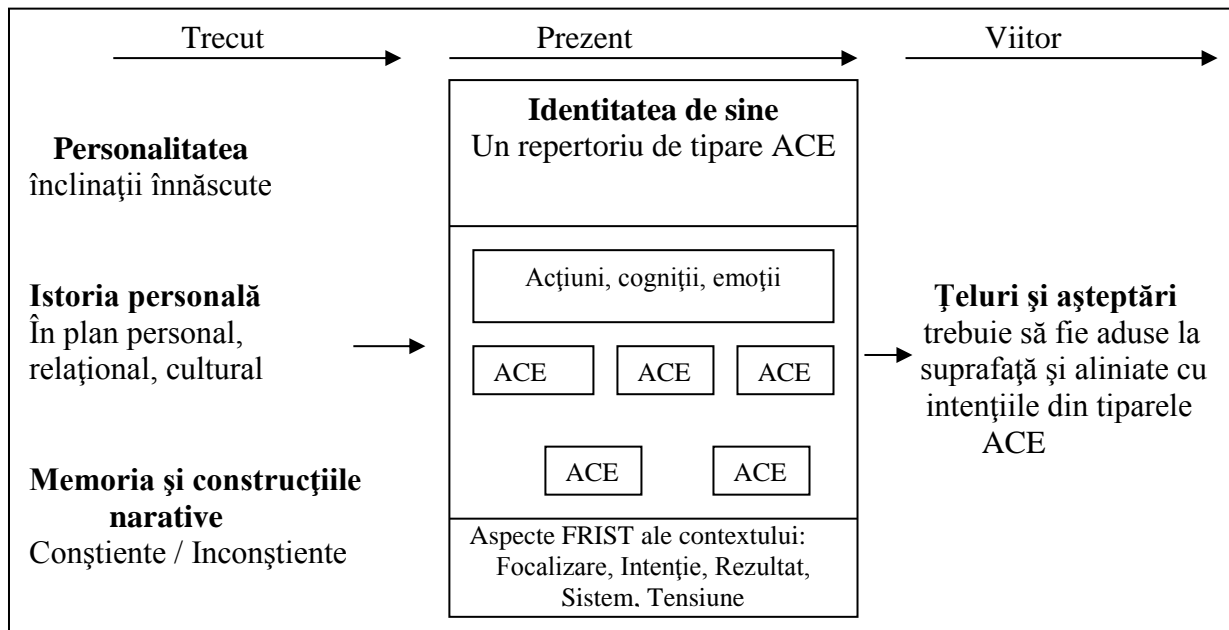


Fig. 33. Modelul de schimbare ACE FIRST

Multe aspecte inconștiente ale modului în care procedează managerii nu prezintă nici o problemă, pentru că nu se ridică în calea schimbării pozitive și a realizării obiectivelor lor. Totuși, există și alți factori inconștienți, adeseori legați de anumite experiențe semnificative emoțional, care limitează construcțiile narative despre șine ale managerilor, restrângându-le intențiile și voința de a-și asuma riscurile asociate cu noi tipare ACE FIRST. Dacă managerii devin capabili să-și cunoască mai bine acești factori inconștienți și impactul lor asupra performanței, atunci vor putea și să atace aspectele limitatoare la adresa construcțiilor narative despre sine. Acționând de o manieră mai conștientă, ei pot să-și înfrunte blocajele emoționale care se opun schimbării, și, astfel, să se apropie cu o intenționalitate pozitivă de realizarea propriilor scopuri.

De ce trebuie să înțelegem tiparele ACE FIRST și modul în care s-au format ele de-a lungul timpului? Pentru că în acest fel îi putem ajuta pe manageri și lideri să facă alegeri în legătură cu îndeplinirea scopurilor propuse, personale și organizaționale. Obiectivele și aspirațiile sunt examinate în termenii tiparelor ACE FIRST de care este nevoie pentru îndeplinirea lor. În acest mod, intențiile specifice ale tiparelor individuale ACE FIRST devin aliniate cu obiectivele și aspirațiile de ansamblu ale managerilor și liderilor.

Utilizarea modelului ACE FIRST pentru declanșarea schimbării

Managerii intră în procesul de coaching cu o identitate de sine deja formată – cu stiluri exersate în timp și devenite în mare măsură o obișnuință, dezvoltate într-o viață întreagă de experiență în atingerea scopurilor. Coachingul supune unei examinări atente multe dintre aspectele acestei identități de sine. Are astfel loc reevaluare a tiparelor ACE FIRST, din punctul de vedere al eficacității. Luând în considerare influența personalității, experiențele trecute, factorii conștienți și inconștienți și contextul în care se face aplicarea acestor tipare, coachul vine cu intervenții menite să modifice emoții, cogniții și acțiuni, de o manieră care să îmbunătățească performanța. Dacă tiparele ACE FIRST ale managerilor sunt eficace, coachul le va întări. Dacă sunt ineficace, coachul va căuta să înțeleagă cum îi poate ajuta pe manageri să le schimbe.

Scopul cadrului conceptual ACE FIRST este de a-l ajuta pe coach să-și ordoneze informațiile. Având permanent în minte mai mulți factori, el poate să ia în calcul cu mai mare ușurință natura problemei de dezvoltare a managerului și să identifice aspectele inconștiente. Fie că lucrez eu însumi în calitate de coach sau îi supervizez pe alții care oferă coaching, eu folosesc ACE FIRST ca structură mentală. Pe măsură ce primesc informații despre managerul-client, vizualizez în minte categoriile ACE FIRST și analizez la care dintre aspectele acestei structuri conceptuale se referă fiecare informație. Felul în care ascult și pun întrebări poate fi dirijat spre sortarea lucrurilor în cadrul structurii ACE FIRST și, deci, spre a-mi furniza o descriere coerentă a problemei de dezvoltare a managerului.

Așadar, modelul ACE FIRST este în primul rând un instrument pentru coach, asigurându-i fie un *fișet mental* cu sertare precis etichetate, în care să-și organizeze informațiile pe durata unei ședințe de coaching, fie un fel de fișă, în care

poate să înregistreze informațiile după ședință. Modelul poate totuși să fie folosit și direct în discuția cu managerii-clienți – chiar dacă nu neapărat întregul cadru conceptual ACE FIRST. S-a constatat că este mai util să folosim un sumar al modelului, pe care îl numim **fișă de evidență ACE**.

După această trecere în revistă a modelului de schimbare ACE FIRST, vom reveni la punctul de plecare, pentru a descrie mai în detaliu ce înseamnă tiparele ACE și elementele FIRST de context.

Trei dintre factorii din acest model de schimbare sunt văzuți ca ținte primordiale pentru schimbarea individuală: acțiunile, cognițiile și emoțiile (ACE)! Atunci când cineva se schimbă sau învață, există o schimbare în una, două sau adeseori toate trei componentele modului său de a fi.

Acțiunile sunt, aici, **ceea ce spun și fac oamenii** – *gesturile lor, expresiile verbale, manierile, comportamentele, aptitudinile și activitățile în care se angrenează*. Când se referă la acțiuni, coachul caută să obțină de la manager o relatare detaliată a ceea ce face acesta și a comportamentului pe care îl adoptă, ca și cum ar viziona o casetă video cu managerul în mediul său de muncă. Schimbarea în această zonă este direct legată de obiectivele practice ale coachingului, deoarece conștientizarea personală trebuie de obicei să fie tradusă în schimbări de comportament, pentru a se putea realiza scopurile coachingului.

Cognițiile se referă la *ceea ce gândesc oamenii, cum gândesc, ce atitudini și convingeri stau la baza gândurilor lor, asupra căror gânduri și percepții își concentrează atenția, cum, percep evenimentele și cum le atribuie un sens*. Prin focalizarea pe cogniții, coachul caută să înțeleagă în ce fel tind convingerile și tiparele de gândire să dirijeze comportamentul – și, de fapt, care este legătura lor cu anumite emoții specifice.

Emoțiile corespund *lucrurilor pe care le simte o persoană*. Când cineva vrea să descrie o emoție, de obicei o va face prin intermediul unui singur cuvânt descriptiv, cum ar fi *mulțumit, împlinit, relaxat, frustrat, dezamăgit, îngrijorat*. A-i încuraja pe manageri să-și observe, să-și numească, să-și accepte și să-și înțeleagă emoțiile este un aspect cheie al acestui tip de coaching, deoarece emoțiile – îndeosebi cele inconștiente - constituie un important blocaj potențial în calea schimbării.

Aceste domenii primare nu există independent, ci sunt corelate între ele și au tendința să formeze moduri repetitive de comportare, de gândire și de simțire pe care le numim **tipare ACE**. Cineva care comunică într-un mod pozitiv (acțiuni) este probabil să și gândească pozitiv (cogniții) și, de asemenea, este probabil să se simtă mulțumit (emoții). Invers, o persoană care vorbește arțăgos (acțiuni) gândește probabil în mod critic (cogniții) și, de asemenea, se simte probabil deranjată sau mânioasă (emoții). Modalitățile particulare în care aceste domenii se corelează, unele cu altele depind în foarte mare măsură de individ și constituie elemente ale identității de sine.

Tiparele ACE sunt *intenționate* - la baza lor se află intenția individului de a obține anumite rezultate. Atunci când spunem că tiparele ACE sunt intenționate, presupunem implicit că orice comportament are un rost pentru individul care îl adoptă. Acolo unde comportamentul îl ajută pe om să-și realizeze obiectivele dorite, este ușor să vedem rostul sau intenția conștientă a aceluia comportament. Dar când oamenii persistă în comportamente, care nu par să conducă realizarea scopurilor, ne simțim tentați să considerăm că au un comportament irațional. Un manager se retrage dintr-o discuție, chiar dacă știe că pentru a obține ceea ce vrea, trebuie să-și afirme punctul de vedere. Sau un manager pretinde din partea celorlalți standarde înalte de performanță, deși până atunci și-a nemotivat colegii, cu comportamentul său tiranic. În fapt, aceste comportamente sunt perfect raționale, atâta doar că ineficacitatea lor decurge din emoții și credințe inconștiente. Pentru un coach, dificultatea constă în a identifica nu doar intențiile conștiente, ci și pe cele inconștiente.

Concentrarea atenției pe eficacitatea sau pe ineficacitatea tiparelor ACE facilitează examinarea intențiilor conștiente și a celor inconștiente. Eficacitatea unui tipar ACE este determinată de eventualul decalaj dintre intențiile și rezultatele tiparului. **Acolo unde intențiile coincid cu rezultatele, tiparul ACE este eficace. Acolo unde există un decalaj semnificativ între intenții și rezultate, tiparul ACE este ineficace.**

La nivel conștient, managerii s-ar putea să vrea să atingă anumite scopuri și s-ar putea să știe cum să le atingă – dar, cu toate acestea, ei nu adoptă tipare ACE eficace. În acest caz, coachul poate să tragă concluzia că există aspecte inconștiente ale tiparelor ACE care trebuie să fie explorate, pentru ca schimbarea să poată fi realizată. Din acest motiv, este adeseori indicat ca coachul să ia în considerare atât aspectele posibil inconștiente ale acțiunilor, cognițiilor și emoțiilor, cât și pe cele care sunt conștiente. (Vezi mai jos studiul de caz despre Elena)

În lucrul cu tiparele ACE, coachul are libertatea de a alege în ce direcție să focalizeze nevoia de schimbare. El poate viza să-l determine pe manager să adopte noi acțiuni, noi cogniții sau noi emoții – sau să le schimbe pe toate. În practică, schimbarea produsă într-unul dintre aceste domenii își propagă adeseori efectele și în altul. Dar atunci când schimbarea nu pare să vină prea repede, coachul poate să-și deplaseze atenția spre alte componente ale tiparului ACE, pentru a înțelege mai bine de unde apare rezistența față de schimbare.

Coachingul focalizat pe dezvoltarea unor noi aptitudini tinde să se concentreze pe acele acțiuni care sunt eficace sau ineficace și caută să le întărească sau să le fixeze pe cele eficace. Dacă managerul este capabil să-și însușească ceea ce a învățat astfel prin coaching, atunci focalizarea pe acțiuni a fost suficientă și nu mai este nevoie să fie luate în considerare cognițiile sau emoțiile profunde. Dacă însă există rezistență la schimbare sau managerul nu este capabil să mențină

schimbarea, atunci coachul va explora cognițiile sau emoțiile care s-ar putea să limiteze schimbarea. Această deplasare conștientă între domeniile tiparelor ACE, precum și între factorii conștienți și cei inconștienți, îi asigură coachului un mod structurat de a da un sens rațional experiențelor managerului și capacității lui de a se schimba.

Studiu de caz Elena

Elena – o femeie manager, angrenată într-un program de coaching pentru lideri – și-a exprimat temerile în legătură cu relația pe care o avea cu directorul școlii. Directorul în cauză își preluase de curând funcția și începuse să reanalizeze alocarea anumitor responsabilități. Elena, deși avea vechime pe postul ei și se bucura de mult respect, a aflat din mai multe surse că directorul nu era în întregime mulțumit de performanța ei. Anumite proiecte noi fie fuseseră alocate altor colegi manageri, fie fuseseră preluate de însuși directorul respectiv. Îndrumătoarea coach cu care lucra Elena a examinat reacția ei la această situație prin prisma tiparelor ACE. Mai întâi, a întrebat-o pe Elena despre acțiunile ei: cum se comporta ea, ca răspuns la noile împrejurări? Elena a replicat că reacția ei fusese să-l evite pe director. Profita de ocazia de a putea lucra acasă timp de două zile pe săptămână, iar atunci când se afla la școală, ocupa un joc unde era foarte puțin probabil să dea nas în nas cu el. Îndrumătoarea a cerut și mai multe amănunte, așa că până la urmă Elena a ajuns să-și dea singură seama că, în cadrul întâlnirilor cu directorul, devenise reticentă și conciliantă. Îndrumătoarea a remarcat că atunci când își amintea de aceste experiențe, Elenei i se desena pe față o expresie oarecum înghețată. Ce anume, a întrebat îndrumătoarea, vrea Elena să obțină - care este intenția ei? Elena a răspuns că avea nevoie să înțeleagă ce se petrece în mintea directorului, iar după ce a discutat cu un coleg, și-a dat seama că trebuie să-l abordeze și să lămurească lucrurile împreună. Dar, de fiecare dată când își propunea să deschidă subiectul cu el, simțea că se blochează psihic și evita din nou situația.

Realizând că nu era suficient să lucreze numai cu acțiunile Elenei, îndrumătoarea a ales să-i exploreze cognițiile și emoțiile. Bazându-se pe climatul de încredere deja instituit în relația lor, a făcut-o pe Elena să-i dea informațiile de care avea nevoie – o imagine mai completă a tiparului ACE ineficace aplicat de Elena (Tabelul 36).

Elena se gândea că trebuie să fi greșit ea cu ceva - că nu se achitase de sarcini și că părea incompetentă. Aceste gânduri erau corelate cu emoția rușinii față de neajunsurile ei. Un alt gând important era că lucrul cel mai sigur pentru ea ar fi fost să stea la distanță, corelat cu o teamă profundă de confruntare. Factorul cel mai îndepărtat de instanța ei conștientă era mânia pe care o resimțea față de acel director, pentru că o criticase pe la spate, și care se corela cu gândul Cum îndrăznește să-mi marginalizeze rolul, după toate realizările mele de până acum? Aceste gânduri și sentimente o făceau să se fiină departe de confruntare și o împiedicau să găsească un mod constructiv de a ataca problema.

Tabelul 36. Tiparul ACE ineficace al Elenei

ACE	Conștiente	Inconștiente
Acțiuni	- Îl evită pe director. - Se arată reticentă și conciliantă în întâlnirile cu directorul.	- Adoptă o expresie înghețată și pare înfricoșată. - Își încrucișează brațele.
Cognații	- Trebuie să am greșit cu ceva; nu mi-am făcut datoria. - Cel mai sigur să mă țin la distanță.	- Cum îndrăznește să-mi marginalizeze rolul?
Emoții	- Rușine pentru neajunsuri. - Teamă de confruntare/critici.	- Mânie față de director, pentru că a criticat-o, dar fără să i-o spună în față.

Deplasarea direcției de concentrare între domeniile diferite de acoperire ale tiparului ACE folosit de Elena i-au oferit îndrumătoarei coach, informații de amploare și profunzime. Înțelegerea necesității de a cerceta și în spatele descrierii inițiale a problemei prezentate i-a dat posibilitatea de a aduce la suprafață prezumții și sentimente implicite. Această conștientizare mai bună a lucrurilor a fost (așa cum vom vedea și noi mai târziu) un pas esențial în reușita îndrumătoarei de a o ajuta pe Elena nu doar să-și schimbe comportamentul, ci și să ajungă să-și înțeleagă unele convingeri fundamentale.

Următorul component al modelului ține de contextul schimbării. Există cinci factori care trebuie luați în considerare ca parte din contextul schimbării pentru un tipar ACE. Aceștia sunt: 1) **focalizarea atenției managerului raportat la tiparele ACE**; 2) **intențiile unui tipar ACE**; 3) **rezultatele pe care le realizează un tipar ACE**; 4) **sistemul în care se manifestă un tipar ACE**; 5) **tensiunea din corp asociată cu un tipar ACE**. Sub formă restrânsă aceste componente formează abrevierea **FIRST**. Fiecare dintre aceste aspecte este examinat mai jos.

De obicei, **focalizarea atenției este un proces automat**. Dar nu trebuie neapărat să fie așa. Ca funcție umană, avem în orice moment puțința de a alege în ce loc să ne concentrăm atenția. Apoi, locul unde ne concentrăm atenția poate avea un impact semnificativ asupra a ceea ce simțim, gândim și facem în orice situație particulară dată. Dacă ne concentrăm asupra dificultăților și a problemelor, se declanșează în noi anumite tipare ACE, pe când dacă ne concentrăm asupra a ceva amuzant sau care ne face plăcere, ni se declanșează altele. Oamenii au tendința să se concentreze pe anumite aspecte ale experienței, în moduri care le-au devenit în mare măsură o obișnuință, ceea ce face ca focalizarea atenției lor să se îngusteze și să devină prin sine o parte integrantă dintr-un tipar ACE instalat. A privi tiparele de comportament din multiple perspective este o componentă a facilitării schimbării.

Alegerea direcției de focalizare. Conștiința faptului că o persoană poate să aleagă unde să-și focalizeze atenția are mare importanță pentru un coach, așa cum are și pentru manager. Pe coach, acest lucru îi stimulează să se gândească în mod conștient la opțiunile pentru focalizarea atenției și, ca atare, să se gândească la implicațiile care ar putea rezulta din alegerea unor direcții diferite.

Spre exemplu, dacă un coach se concentrează pe slăbiciunile clientului, conversațiile lui vor fi mult diferite de cele în care coachul alege să se concentreze pe atuurile acestuia. Sau alt exemplu: dacă un coach începe să se simtă iritat în timpul ședințelor de coaching; el poate alege să ignore acest sentiment, concentrându-și atenția în altă parte decât asupra acestei emoții aparent irelevante. Invers, el ar putea alege să acorde atenție sentimentului de iritare și să se întrebe dacă nu cumva prezența acestuia este relevantă pentru ceea ce se petrece, cu clientul – și în ce fel este relevantă.

Alegerile pe care le facem în legătură cu focalizarea, dintre care multe au loc în mod automat, influențează fluxul conversațiilor de coaching. Conștientizându-ne capacitatea de a ne schimba focalizarea atenției, adică transformând alegerea inconștientă într-una conștientă, putem să învățăm ceva despre felul în care privim lucrurile. Raportat la tiparele ACE FIRST, aceasta înseamnă să alegem pe care tipar să ne focalizăm atenția și pe care aspecte ale tiparului ACE FIRST să le explorăm, mai în amănunt.

Managerii își lărgesc și ei aria de focalizare în cadrul experienței de coaching în timpul unui demers de coaching. Ei sunt adeseori invitați să-și schimbe direcția de focalizare, să se privească pe ei înșiși și circumstanțele lor într-o lumina inedită. Fie prin faptul că le furnizează feedback, că le cere să reflecteze asupra unor anume experiențe sau că îi încurajează să planifice noi moduri de a face lucrurile, coachul îi stimulează pe manageri să se privească pe ei înșiși în alt mod. Spre exemplu, de la bun început li se cere managerilor să se ia pe ei înșiși drept obiect principal de focalizare a atenției. Această experiență le poate părea neobișnuită unor oameni care își petrec cea mai mare parte a vieții concentrându-se pe probleme sau pe oportunități exterioare. În mod similar, chestionarea managerilor pe tema sentimentelor lor, precum și a posibilelor soluții, mută direcția de concentrare asupra unei zone cu care e foarte puțin probabil să fie familiarizați. Asemenea invitații făcute managerilor, de a ieși din tiparele lor obișnuite de concentrare a atenției, constituie o componentă centrală a procesului de declanșare a schimbării.

Deprinderea de a lua aminte. Lucrând cu focalizarea atenției managerilor, coach e îndemnat să considere care aspecte ale tiparelor ACE FIRST sunt conștiente și care inconștiente. Pentru a se putea schimba, o persoană trebuie de obicei să fie atentă la ceea ce face, să fie conștientă de experiența pe care o trăiește. Rolul pe care, această conștientizare sau deprindere *de a lua aminte*, îl joacă în schimbare este elementul central al practicii budiste, prin care oamenii învață tehnici de meditație cu ajutorul cărora devin capabili să fie martorii propriilor lor experiențe. Însăși deprinderea de a lua aminte poate fi suficientă pentru a realiza o schimbare, pentru că există moduri de a fi pe care individul le are în el fără să-și dea seama.

Spre exemplu, un manager poate avea obiceiul de a reacționa la remarcile critice, prin retragere în sine și printr-un sentiment de deprimare! Dacă nu își dă seama de acest tipar, este improbabil să se schimbe. Dar dacă își concentrează atenția asupra acestui tipar, managerul poate începe să vadă cum, anume se declanșează și care îi sunt consecințele. În cazul în care consecințele nu sunt cele dorite, managerul se va simți motivat să schimbe tiparul.

Memoria. Totuși, pentru ca o schimbare să aibă loc, individul trebuie să-și *amintească*, să ia aminte. De obicei, schimbarea impune un act de rememorare. De exemplu, dacă managerul care se retrage în sine când se vede criticat este *conștient* de tendința lui de a adopta sistematic, ori de câte ori e criticat, un tipar de retragere, el va avea oportunitatea să-și atace acel tipar. Apoi reamintirea faptului că vrea să-și schimbe comportamentul în fața criticii aduse de alții va întări și mai mult adoptarea unor comportamente alternative. Astfel, actul de reamintire a ideii că trebuie să fie atent îi asigură conștientizarea esențială necesară pentru a realiza o schimbare comportamentală sustenabilă. Dacă nu-și reamintește, la momentul oportun, de intenția de a reacționa altfel, individul nu reușește să se schimbe.

Pe scurt, în centrul coachingul stă ideea de creare a unui spațiu în care atenția conștientă și memoria sunt elemente indispensabile, și unde focalizarea adecvată a atenției face posibilă schimbarea componentelor unui tipar ACE FIRST. Odată devenit apt de schimbare, un tipar ACE FIRST poate fi efectiv dirijat spre realizarea intențiilor sale.

Intențiile. Primele întrebări pe care le punem în coaching sunt, adeseori, următoarele: *Ce anume vă doriți – ce anume sperați să realizați?* Astfel, începem de regulă prin a ne interesa de scopuri și de aspirații. Aceste scopuri vor fi definite, în parte, de organizația din care face parte managerul client, ca o componentă, a contractului încheiat pentru prestarea serviciului de coaching. Organizația are interesul ca managerul să se dezvolte în anumite moduri specifice, iar coachingul este văzut ca un mijloc de realizare a acestor scopuri. Obiectivele organizaționale de acest fel trebuie înțelese în paralel cu aspirațiile personale ale managerului. Ca urmare, coachingul pentru lideri are un dublu set de obiective – organizaționale și personale – și ideea este să se lucreze cu tensiunea dintre aceste două seturi de obiective.

Exploatarea talentelor personale în modalități care să fie utile pentru organizație constituie, așa cum am mai spus, esența leadershipului autentic. Spre exemplu, managerii care aspiră la posturi de conducere superioare vor fi mai doritori să-și dezvolte aptitudinile interpersonale dacă își dau seama că acestea sunt o componentă esențială a rolului urmărit. Procesul de dezvoltare, de înțelegere și de clarificare a aspirațiilor managerilor și a legăturii lor cu obiectivele organizaționale este ceea ce numim *modelarea intențiilor*.

Modelarea intențiilor. A avea o intenție presupune urmărirea unui scop, aplicarea voinței pentru îndeplinirea unei intenții. Nu spunem prin aceasta că managerii știu întotdeauna ce vor, nici că știu ce și cine anume trebuie mai bine pregătiți să realizeze în organizația lor. Claritatea de acest fel face ea însăși parte din cunoașterea de sine, care constituie unul dintre obiectivele principale ale coachingului pentru lideri. **Modelarea intențiilor are ca obiect.** să-i ajute pe manageri să-și clarifice ce anume vor și să analizeze, cum se poate, crea o corelație utilă între ceea ce vor ei și ceea ce vrea organizația. Pentru unii manageri, aspirațiile lor declarate sau cele scoase în evidență inițial de organizație încep să-și piardă din importanță pe măsură ce ies la iveală altele, mai importante. În alte cazuri, din momentul în care problemele inițiale au fost lămurite, apar noi domenii de discuție și se formulează noi intenții. **Procesul de modelare a intențiilor**, din aspirații la un nivel general către obiective precis concentrate, **se desfășoară în trei pași: I. Dobândirea speranței; II) Dobândirea credinței; III) Dobândirea așteptărilor.**

I) Speranța se referă la crearea unei viziuni inițiale, a unei conexiuni cu aspirațiile personale și organizaționale, care poate fi pe termen scurt sau, așa cum se întâmplă adeseori, poate să se întindă pe o perioadă îndelungată în viitor. Cu speranță, o intenție are o țintă spre care să tindă. Fără speranță, nu există nici un punct de plecare pentru intenție, nici o țintă, nici o direcție de înaintare, nici un demers de căutare a schimbării. Speranța se referă la crearea unei viziuni inițiale, a unei conexiuni cu aspirațiile personale și organizaționale, care poate fi pe termen scurt sau, așa cum se întâmplă adeseori, poate să se întindă pe o perioadă îndelungată în viitor. Cu speranță, o intenție are o țintă spre care să tindă. Fără speranță, nu există nici un punct de plecare pentru intenție, nici o țintă, nici o direcție de înaintare, nici un demers de căutare a schimbării. Absența speranței sugerează indiferență, complacere în situația prezentă sau teamă, iar efortul de a aduce la suprafață autenticitatea speranței poate fi o provocare semnificativă pentru coach.

II) Credința. În al doilea stadiu al modelării intențiilor, direcția speranței se conectează la *încrederea* sau *credința în sine*, care este esențială pentru a asigura motivația schimbării. Fără curajul pe care îl dă credința în sine, atunci când experiența trecută a compromisului sau deziluziei a alimentat îndoiala, intenția devine o speranță deșartă, o săcăitoare sursă de nemulțumire pe care e preferabil s-o dăm uitării.

III) Așteptările. În a treia etapă, o intenție se materializează sub forma unui tipar ACE FIRST al anticipării viitorului – un fel de angajament interior că speranțele și credința în sine se vor materializa în realitate. În acest stadiu, managerii sunt provocați să-și transforme substanța nedefinită a speranței și credinței în realitatea tangibilă și măsurabilă a realizării concrete. Dacă nu se așteaptă la schimbare, adică dacă nu există un tipar ACE FIRST dirijat în mod pozitiv către o intenție dorită, îndoielile, temerile sau lipsa de realism vor împiedica realizarea intențiilor: managerii rămân blocați în stadiul credinței nematerializate.

Rezultatele. În lucrul cu schimbarea avem nevoie de o bază de măsură, pentru a putea stabili dacă a avut loc vreă schimbare, pozitivă sau negativă - trebuie să știm dacă intervențiile noastre și eforturile managerilor aduc rezultate. În termenii tiparelor ACE FIRST aceasta înseamnă să aflăm dacă managerii, au reușit să se adapteze, în așa fel încât rezultatelor lor să se alinieze mai bine cu intențiile. Așa cum arătam mai sus, înțelegerea implicită sau explicită a schimbării produse impune să existe feedback asupra decalajului dintre intenții și rezultate. Un tipar ACE FIRST eficace este unul în care nu există decât o foarte mică diferență între intențiile tiparului și rezultatele sale. Invers, un tipar ACE FIRST ineficace este unul în care există o diferență semnificativă între intenții și rezultate.

În coaching, sursa primară a feedbackului este aceea obținută direct de la manageri – din ceea ce spun ei, din ceea ce fac, din modul cum își descriu experiențele și din starea lor de spirit. O altă sursă de feedback este din percepția coachului în privința managerului și din genul de sentimente și idei pe care acesta le evocă la coachul său. În plus, există uneori feedback și din terțe surse, din comentariile unor observatori, din feedback circular – sau datele despre atingerea unor ținte concrete de performanță.

Rezultatele sunt utile în măsura în care pot fi comparate cu intențiile. În examinarea și fixarea treptată a intențiilor, coachul caută să alcătuiască o bază de evaluare pentru ședințele ulterioare, pentru a aprecia dacă a apărut sau nu o schimbare utilă. Dacă intențiile nu sunt clare, analiza rezultatelor, devine un proces echivoc, iar coachul se supune unui risc de complicitate, lăsându-l pe manager să scape invocând argumente raționale pentru ceea ce ține, în realitate, de instanța emoțională (ceea ce, în termeni psihologici, se numește *raționalizare*). Având în minte intențiile, coachul se poate concentra cu mai mare precizie pe gradul de schimbare.

Acolo unde rezultatele comparate cu intențiile sugerează o schimbare pozitivă, coachul subliniază realizarea și astfel o întărește, deoarece recunoașterea explicită este adeseori esențială pentru alimentarea intenției cu, și mai multă energie motivațională. De fapt, evidențierea realizărilor este adeseori chiar mai productivă decât criticarea dificultăților. Chiar și acolo unde schimbarea, rămâne pur marginală, explorarea modului în care se poate reaprinde dorința de realizare a unei schimbări semnificative poate fi crucială pentru capacitatea ulterioară a managerilor de a se angrena într-o astfel de schimbare. Acest lucru se confirmă mai ales la managerii a căror formare vizează aspecte legate de stima de sine și de încrederea în forțele proprii.

Acolo unde comparația dintre rezultate și intenții sugerează că nu există nici o schimbare, feedbackul asigură punctul de plecare pentru o conversație la un nivel mai profund cu managerii, despre intențiile lor și despre acele aspecte ale tiparelor ACE FIRST care le împiedică realizarea intențiilor. Astfel, indiferent dacă evaluarea rezultatelor indică sau

nu o schimbare, desfășurarea coachingului este ghidată de feedbackul privind decalajele dintre intenție și rezultate, iar discuțiile de coaching următoare sunt structurate fie pentru a întări: schimbarea pozitivă, fie pentru a înțelege mai bine de ce nu se produce nici o schimbare.

Cu toate că o focalizare pe rezultate îi furnizează coachingului un pragmatism esențial se cuvine să fim precauți și să evităm o atitudine exagerat de prescriptivă cu privire la stabilirea obiectivelor și la evaluarea lor. Există un echilibru între focalizarea pe rezultate și adoptarea unui stil deschis, fără limite fixate. Focalizarea pe rezultate este însoțită de pericolul de a restricționa conversațiile de coaching la o concentrare exclusivă pe acțiuni. Or, pentru a putea ataca domeniul cognițiilor și al emoțiilor și, în particular, pentru a putea construi o narațiune care să lase deschisă posibilitatea aducerii la suprafață a problemelor inconștiente, conversațiile de coaching trebuie să fie reflexive și asociative. Ele trebuie să permită o discuție emergentă și fără restricții rigide, să încurajeze explorarea unor gânduri și sentimente, despre care, în mod normal, nu discutăm cu alți oameni – și, cu siguranță, nu cu colegii de la serviciu. **Tensiunea dintre rezultate și reflecție** este un gen de hipertonie pe care coachul trebuie s-o întrețină, el fiind cel care apreciază când să încurajeze reflecția și emergența, și când să se fixeze pe intenții și rezultate.

Sistemul. Ar fi o viziune prea îngustă să ne gândim la manageri ca la niște indivizi izolați. În lucrul cu tiparele ACE FIRST, căutăm să înțelegem, cum se construiește schimbarea prin facilitare sau inhibare de către contextul în care apare. Psihoterapeuții care lucrează cu familii știu foarte bine că n-are nici un rost să încerci să-i tratezi pe copii, dacă aceștia urmează să se întoarcă într-o familie disfuncțională, unde schimbarea pozitivă nu este încurajată. La fel și în coaching, trebuie să ne gândim la colegii și la echipele managerilor, precum și la sistemele mai ample, în care își desfășoară activitatea. Să înțelegem în ce mod presiunile din partea acelor sisteme și cerințele specifice ale unor relații pot să declanșeze anumite tipare ACE FIRST.

Spre exemplu, se lansase un program de coaching sponsorizat de doi directori în beneficiul unui grup de directori adjuncți. Obiectivul programului era de a îmbunătăți moralul angajaților, prin dezvoltarea aptitudinilor motivaționale și interpersonale a directorilor adjuncți. Respectivii s-au angrenat în programul de coaching cu entuziasm, după ce timp de mai mulți ani nu avuseseră ocazia să participe la programe de dezvoltare, și au reușit să dobândească multe cunoștințe utile despre modul în care puteau să-și perfecționeze stilurile de conducere. Totuși încercările lor de a aplica aceste cunoștințe înapoi la locul de muncă au fost în mod repetat subminate tocmai de directorii care sponsorizaseră programul de coaching - aceștia au refuzat să furnizeze finanțarea necesară pentru acțiuni de cimentare a echipei sau pentru evenimente sociale, au continuat să interacționeze într-un mod impersonal și i-au criticat pe directorii adjuncți că *pierd vremea cu chestiuni secundare*, dat fiind că în percepția lor, problema relațiilor interpersonale nu merita atâta atenție. Inițiativa de coaching pentru directorii adjuncți a fost din start sortită eșecului, fiindcă nu s-a luat în calcul și impactul sistemului general – în acest caz, stilurile de conducere ale directorilor.

În acest caz particular, după ce inițiativa destinată directorilor adjuncți a fost completată cu coaching și dezvoltare axată pe cimentarea echipei pentru directori, rezultatele au fost mult mai bune. Dacă nu s-ar fi atacat și problema sistemului lărgit, schimbarea nu s-ar fi putut realiza.

Structurarea pe care o facem noi tiparelor ACE FIRST și potențialului lor pentru schimbare poate fi stabilită în cadrul, unei ierarhii de factori sistemici (Fig. 34). Tiparele ACE FIRST sunt construite și concretizate în interiorul unei complexități contextuale, care pornește de la relațiile concrete și ajunge până la contexte mult mai ample, cum ar fi organizația, cultura și societatea ca întreg.

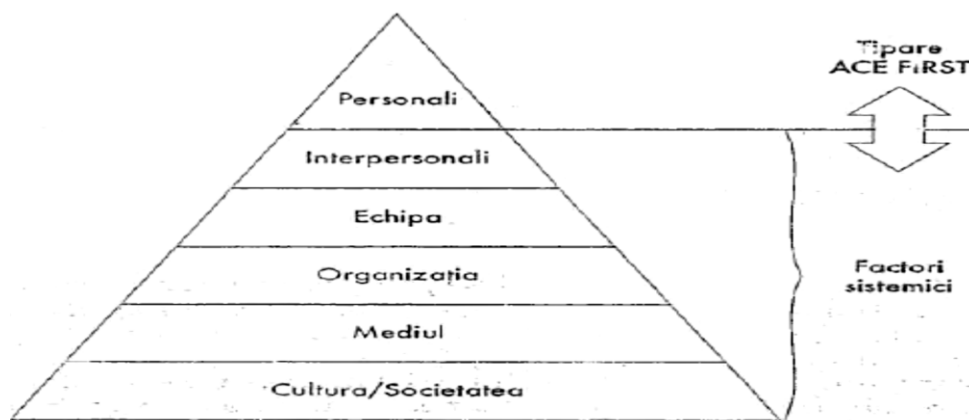


Fig. 34. Tiparele ACE FIRST și factorii sistemici

De exemplu, directorii adjuncți despre care vorbeam mai sus, angrenați în coaching pentru a-și dezvolta aptitudinile motivaționale, lucrau într-o instituție educațională care ajunsese să se bucure de succes prin recrutarea unor

persoane cu talente remarcabile, apți să genereze reușite substanțiale pentru educabili. Cultura organizațională era axată pe spiritul de competiție și pe individualism, iar directorii adjuncți care nu reușeau să-și atingă obiectivele de performanță ajungeau de regulă să plece în altă parte. Angajații de la toate nivelurile instituției educaționale erau condiționați cu concepția conform căreia prioritatea lor era de a reuși ca indivizi, chiar și în dauna colegilor de muncă. Mai mult, tendința mediului de piață din domeniul educațional era, în perioada desfășurării programului de coaching, în direcția unei recesiuni, și ziarele anunțau deja numeroase cazuri de disponibilizare a personalului. Așadar contextul pentru coaching a fost dat de acești factori sistemici: piața, cultura organizațională axată pe individualism și ambiguitatea față de schimbare, dovedită de stilul managerial al directorilor.

Un coach trebuie să țină explicit cont de factorii sistemici și să le discute impactul împreună cu managerii. Considerarea lor în acest mod garantează că intenția managerilor de a se schimba, care la un nivel individual este descrisă în termenii formării unor tipare ACE FIRST productive, este realizabilă în contextul mediului lor de muncă. Managerii trebuie să înțeleagă cum și ce pot să facă în limitele realităților din rolurile lor profesionale și să planifice modul în care pot transforma acele schimbări în rezultate tangibile, atât pentru ei, cât și pentru organizațiile lor.

Tensiunea. În coachingul pentru lideri nu se poate ierta dacă ne gândim că managerii sunt văzuți numai prin prisma intelectului lor, ca și cum n-ar avea corp deloc. Organismul fizic poate fi dat uitării, deși există dovezi categorice că schimbarea psihică și schimbarea fiziologică sunt direct corelate. Când lucrăm cu tipare ACE FIRST, organismul fizic și, în particular, locul și circuitul energiei și al tensiunii în corp, reprezintă încă un factor de luat în considerare ca un blocaj de energie în trup, manifestat de exemplu, ca încordare musculară sau ca respirație sacadată, poate fi un factor al stabilizării tiparelor ACE FIRST. Atunci când caută să declanșeze schimbarea, coachul poate să se concentreze direct pe tensiunea fizică, încurajându-i pe manageri să observe cum și unde simt o anume tensiune în corp.

Studiu de caz *Elena*, continuare

Tiparul ACE ineficace al Elenei, în raport cu aparenta marginalizare a rolului ei de către director, a fost rezumat mai devreme în Tabelul 36. Aici, putem ilustra utilizarea factorilor FIRST de context, arătând cum au ajutat ei la găsirea unui sens logic pentru tiparul ACE ineficace al Elenei (Tabelul 37). Să schițăm legătura dintre tiparul ACE și factorii FIRST.

Tabelul 37. Factorii FIRST în raport cu tiparul ACE ineficace ai Elenei (vezi Tabelul 36)

Focalizarea	- Elena era frământată de gândul: <i>Trebuie că am greșit cu ceva!</i> (cogniția)
Intențiile	- La început, nu avea nici o intenție conștientă să atace situația. - După ce a discutat cu un coleg, intenția ei era să-i vorbească directorului, pentru a înțelege de ce nu părea mulțumit de performanța ei.
Rezultatele	- Elena se retrăgea și îl evita pe director. - În ciuda intenției de a vorbi cu directorul, era blocată, incapabilă să ridice problema
Sistemul	- Directorul era nou în funcție, i se cereau rezultate și voia să-și dovedească valoarea. - Numirea directorului fusese ca răspuns la stoparea creșterii reușitei școlare și la plecarea unui director cu multă influență. Pentru organizație era un moment tensionat. - Cultura organizațională fusese informală și prietenoasă, dar unii considerau acum că școala are nevoie de mai multă <i>seriozitate</i> .
Tensiunea	- Descrind situația, Elena adoptase o atitudine rece și retrasă în sine, stând cu mâinile și picioarele încrucișate, iar vocea îi era puțin cam încordată.

Tiparul ACE ineficace, de retragere în fața unei potențiale confruntări, părea să fie simptomul unei probleme personale care se cerea explorată mai în profunzime. Pe de altă parte, era clar că directorul era și el însuși supus unor presiuni intense și se prea poate să nu fi părut abordabil. Faptul că i s-a atras atenția asupra factorilor sistemici a ajutat-o pe Elena, pentru că a început să înțeleagă că remarcile critice ale directorului s-ar putea să țină de un sentiment mai general de anxietate în legătură cu performanța școlii, ceea ce însemna, prin urmare, că puteau să nu fie neapărat un atac direct la adresa ei.

Încurajată să-și focalizeze atenția asupra intențiilor și rezultatelor sale, Elena a identificat cum anume ar fi dorit ea să arate deznodământul, un mod prin care să se facă prețuită de director. Remarcând evidenta ei tensiune în timp ce vorbea despre aceste probleme, îndrumătoarea coach a început să suspecteze că există factori emoționali la rădăcina incapacității Elena de a avea o confruntare cu directorul. Cercetând mai în amănunt dimensiunea emoțională a tiparului ACE ineficace, îndrumătoarea i-a cerut Elenei să-i descrie alte experiențe de confruntare din trecutul ei. În cele din urmă, Elena a vorbit și despre relația dintre părinții ei, care fusese dificilă. Mama ei îl înfruntase adeseori pe tată, iar răspunsul acestuia fusese o atitudine de răceală. Experiența Elena în privința situațiilor de confruntare, încă din perioada copilăriei, o convinsese că

acestea conduc obligatoriu la o atmosferă îngrozitoare, de frică și mânie. Răspunsul Elenei la acest gen de situație fusese automat și transformat în obișnuință: se retrăgea în camera ei.

Tiparul ACE de retragere, în mare măsură inconștient și deprins de Elena într-un mediu, caracterizat prin confruntare violentă, era declanșat de criticile făcute de director în fața altora și în absența ei. Legătura identificată între experiența ei din copilărie și recrearea acesteia în timpul prezent a făcut-o pe Elena să exploreze modul în care și-ar putea stăpâni conștient emoțiile. Trecând în domeniul cognitiv, și-a dat seama că gândurile pe care le are în privința unor posibile greșeli o îngrădesc, așa că a început să se concentreze mai mult pe realizările ei și să-și consolideze sentimentul propriei valori. De asemenea, a constatat că îi folosește să observe cum se exprimă temerile ei sub forma tensiunii musculare și a obiceiului de a-și încleșta maxilarele, așa că a devenit mai conștientă de faptul că are nu doar sentimente de teamă, ci și de mânie, Elena și-a dat seama că mânia putea fi pusă în slujba intenției, ei pozitive, anume aceea de a găsi curajul de a înfrunta deschis situația. În conversația cu îndrumătoarea, coach, Elena a trecut în domeniul acțiunilor, repetând mental posibila discuție cu directorul, alegerea momentului potrivit și a gesturilor și cuvintelor care să-i transmită efectiv opiniile.

Prin deplasarea focalizării atenției între tiparul ACE ineficace al Elenei și factorii FIRST ai contextului care îi declanșau și îi întăreau acest tipar, îndrumătoarea a ajutat-o să găsească explicația blocajului în care se afla. Aceste, cunoștințe nou dobândite au făcut-o pe Elena să-și mute atenția spre felul în care ar putea să-și creeze un tipar ACE eficace. A învățat cum să-și stăpânească emoțiile de teamă și anxietate, cum să-și întărească credința în sine, gândindu-se la succesele ei de până acum, și cum să folosească un limbaj și gesturi asertive în comunicațiile ei.

În concluzie. Modelul de schimbare ACE FIRST furnizează un cadru conceptual orientativ pentru coachingul destinat liderilor. Modelul prezentat caută să capteze complexitatea schimbării individuale într-un context dat, dar, în același timp, să fie și suficient de accesibil pentru a servi drept instrument practic de înțelegere logică a factorilor care ajută sau incomodează procesul schimbării. Tiparele de acțiuni, cogniții și emoții, adică tiparele ACE, constituie țintele primordiale pentru schimbarea individuală. Tiparele ACE ale unei persoane se dezvoltă din interacțiunea personalității și a experienței individuale și sunt dirijate spre realizarea scopurilor managerului și a scopurilor organizației. Aceste tipare ACE sunt explorate în termenii aspectelor FIRST ale contextului: Focalizarea intenției managerului, Intențiile; Rezultatele obținute, Sistemul în funcțiune și Tensiunea fizică asociată acestui context. Lucrul cu tiparele ACE FIRST îi oferă coachului un cadru conceptual cu ajutorul căruia poate să dea un sens experiențelor managerului, precum și un mijloc cu care să decidă cum să facă intervenții utile pentru facilitarea schimbării.

Modelul de schimbare folosește în particular noțiuni, provenite din teoriile cognitive - behaviorale, terapia concentrată pe soluții, teoriile psihodinamice ale inconștientului și gândirea sistemică, având la bază modelele ale psihoterapiei de grup și psihoterapiei familiei.

4.10. Recadrarea în contextul viziunii și practicii leadershipului

Recadrarea este ultima etapă din procesul LASER de coaching. În această etapă, coachul face intervențiile menite să promoveze schimbarea. Termenul **recadrate** se referă, la modul în care văd oamenii experiențele și le dau un sens - *cadrul* pe care îl așează în jurul viziunii pe care o adoptă despre ei înșiși și despre ceilalți. Un cadru de perspectivă sau un mod de încadrare fixat este un mod invariabil de a interpreta evenimentele și face parte din stabilitatea și continuitatea identității de sine. Modalitățile de încadrare reprezintă liantul care cimentează tiparele ACE FIRST instalate, iar acestea pot să opună rezistență în fața perspectivelor de schimbare. **Reîncadrarea se referă la o modificare de perspectivă - un nou mod de a vedea lucrurile și de a trăi evenimentele din viață, care ia în considerare noi posibilități și care deschide calea spre schimbare.**

Spre exemplu, un manager care vede ședințele ca pe o plictiseală birocratică le va aborda cu apatie sau frustrare. Dar dacă managerul le recadrează, considerându-le o oportunitate de manifestare a creativității, de cultivare a relațiilor interpersonale, de experimentare a aptitudinilor de influențare, atunci i se vor declanșa noi modalități de a simți, a gândi și a se comporta

În varianta eficace modelul are un caracter operațional prin prezentarea intențiilor într-o viziune modernă, pe când în varianta tiparului ineficace intențiile cuprind un tipar vechi de gândire și așteptări depășite în timp. Astfel, se impune o *schimbare în modul de a vedea lucrurile și în modul de a acționa* – Fig. 35.

Recadrarea facilitează schimbarea prin faptul că asigură noi puncte de vedere. Metodologia de coaching prezentată în această carte pune accentul pe avantajul focalizării asupra mai multor perspective și, ca atare, furnizează imediat opțiuni în vederea recadrării. Selecția unora dintre opțiuni sau măcar stabilirea succesiunii unei serii de intervenții se elaborează și se evaluează în timpul etapei de *construcție narativă* și al celei de *capacitare* din procesul de coaching. În etapa recadrării, se utilizează intervențiile specifice pentru a stimula schimbarea, indiferent dacă această schimbare urmează să aibă loc, în privința cunoașterii de sine, în privința înțelegerii celorlalți sau în vederea luării anumitor măsuri pentru atingerea obiectivelor convenite. În acest sens, folosesc noțiunea de *recadrate* ca pe un termen generic (*umbrelă*), menit să acopere toate intervențiile pe care un coach le poate face ca să capaciteze schimbarea, - indiferent dacă intervențiile respective evocă o schimbare în modul de a privi lucrurile sau în modul de a le face (vezi Fig. 35).

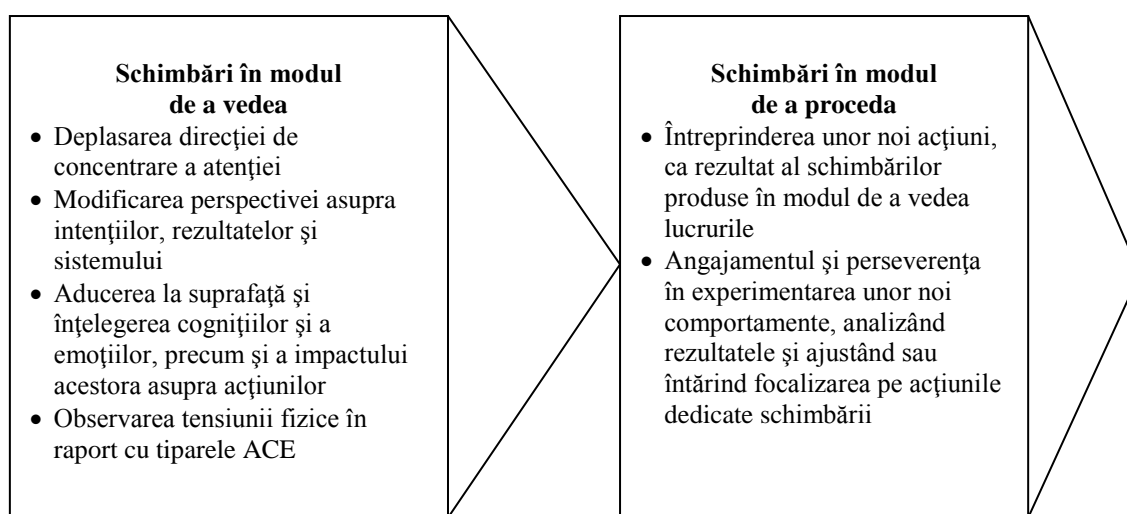


Fig. 35. Recadrarea schimbă viziunea și practica

Schimbările în materie de *viziune* au ca obiect deplasarea direcției de concentrare a atenției între diferitele elemente ale unui tipar ACE FIRST, aducând la suprafață factorii inconștienți și făcând legături, pentru a se putea identifica anumite tipare predominante. Aceste schimbări în modul de a vedea lucrurile stau la baza cunoașterii de sine și a viziunii personale. Schimbările în materie de *practică* se referă la capacitatea managerilor să adopte noi acțiuni, ca rezultat al îmbunătățirii nivelului lor de autocunoaștere. De obicei, aceste acțiuni iau forma identificării unor experimente pentru introducerea schimbărilor și, în ședințele ulterioare de coaching, a verificării rezultatelor produse de respectivele experimente.

Mai departe, voi descrie o serie de intervenții specifice, în raport cu fiecare dintre țintele de schimbare principale: acțiuni, cogniții și emoții. Totuși le vom analiza în ordine inversă, deoarece, așa cum am arătat anterior, de obicei recunoașterea emoțiilor și a cognițiilor este aceea care deschide calea pentru discuțiile pe tema noilor acțiuni. Încă un aspect demn de remarcat ar fi că, în practică, discuțiile de pe toată durata unui proces LASER de coaching trebuie să poată pendula în mod flexibil între toate elementele constitutive ale tiparelor ACE FIRST, ceea ce rămâne la fel de valabil și pentru stadiul, recadrării. Voi încheia, acest capitol cu câteva considerații asupra *încheierii* în coaching, arătând că gestionarea judicioasă a finalizării procesului influențează gradul în care opiniile și concepțiile dobândite prin recadrare se internalizează sub forma unei schimbări viabile.

Recadrarea emoțiilor

În privința emoțiilor, scopul coachului este de a le face să iasă la lumină, de a le recunoaște explicit și de a le găsi, o semnificație rațională. O emoție recunoscută ca atare se schimbă, pe când una nerecunoscută rămâne aceeași, exercitându-și mai departe influența inconștientă și restrictivă asupra posibilităților managerului.

Lucrul cu emoțiile prezintă două aspecte. Primul are ca obiect aducerea emoțiilor în instanța conștientă a psihicului. Voi discuta aici două tipuri de intervenții care ne ajută să realizăm acest deziderat: *folosirea tăcerii și reflectarea*. Al doilea aspect se referă la recunoașterea și explicarea rațională a emoțiilor, pentru care voi descrie trei tipuri de intervenții: normalizarea, externalizarea și identificarea legăturilor.

Folosirea tăcerii

Ar putea părea ciudată ideea că păstrarea tăcerii reprezintă o intervenție în coaching — și totuși este o tehnică extrem de importantă! Exact în timpul unei pauze de tăcere-atență se întâmplă adeseori ca managerii să ajungă să-și sesizeze stările emoționale interioare și să-și cunoască modul în care își procesează experiențele. Aceste momente de autocunoaștere sunt aspecte fundamentale ale conștiinței de sine — ceea ce în concepția inteligenței emoționale se numește *să-ți cunoști reacțiile afective*. Vorbitorul, teoretizarea, compararea, judecata rațională, planificarea — toate acestea pot fi moduri inconștiente de apărare împotriva unei trăiri emoționale, iar coachului i se poate întâmpla foarte ușor să devină fără să vrea complice la declanșarea acestor mecanisme defensive.

Cum bine spunea un coleg de-al meu, *Formulezi o întrebare deschisă, după care îți pui lacăt la gură*. Unul dintre motivele pentru care coachii nu reușesc *să-și pună lacăt la gură* este că se simt incomodați de tensiunea emoțională pe care o creează tăcerea. Ei dezamorsează acea tensiune, punând încă o întrebare și încă una, sau sugerând ei înșiși opțiuni pentru răspunsurile la vreo întrebare — de exemplu: *Ce părere ai despre acest feedback?, ... Una peste alta, crezi că reprezintă o reflectare corectă a performanței tale?, ...Cred că îți face plăcere să auzi un comentariu atât de pozitiv*. Asemenea întrebări repetitive și care, prin ele însele, sugerează un anumit gen de răspuns nu fac altceva decât să închidă spațiul pentru experiența emoțională.

Această obstrucționare a cunoașterii emoționale poate avea loc și pe alte căi, cum ar fi situația când un coach structurează ședința astfel încât să mențină o focalizare a conversațiilor pe latura practică a demersului de dezvoltare sau când își împărtășește prematur ideile.

Dezideratul ca procesul de coaching să aibă ca scop parțial asigurarea unui spațiu al descoperirii de sine, discutată și exemplificată de coach prin crearea unui spațiu, al învățării, instituie premisele pentru o întrebuintă productivă a tăcerii. Atunci când managerul face o pauză sau ajunge la sfârșitul unei fraze, coachului i se oferă un foarte important moment de alegere. El poate să pună o întrebare, să facă un comentariu, să determine o schimbare de direcție în conversație. Sau poate să rămână tăcut. Opțiunea de a rămâne tăcut se poate transforma într-un foarte sugestiv impuls pentru aducerea la suprafață a emoțiilor și stimularea revelațiilor despre sine. Tăcerea le poate servi managerilor drept invitație de a-și întoarce privirea înăuntru, într-un demers de introspecție, de a-și identifica singuri legăturile dintre sentimente, gânduri și comportamente și, prin sesizarea acestor legături, de a-și descoperi propriile revelații.

Tăcerea în prezența unui interlocutor evocă un gen de autocunoaștere la care nu avem acces în spațiul tăcerii păstrate în solitudine. Este o autocunoaștere care se axează pe felul în care ne așteptăm să fim percepuți de ceilalți, în condițiile în care această introspecție se bazează pe proiecțiile și prezumțiile noastre inconștiente. Pentru mulți dintre noi, tăcerea este un fenomen tensionat în sine și prin sine, dându-ne sentimentul că suntem cumva judecați, criticați, ignorați, că nu ne ridicăm la înălțimea așteptărilor, că trebuie să facem ceva, orice, pentru a umple tăcerea. Aducerea la suprafață și recunoașterea explicită a acestor sentimente le furnizează managerilor un mod nou a înțelege felul în care îi percep pe ceilalți și intră în relații cu ei, precum și dificultățile inconștiente cu care se confruntă în exprimarea autenticității într-un context social.

Utilizată cu eficacitate, tăcerea le stimulează managerilor opacitatea de a-și recadra experiențele, încurajându-i să reflecteze într-o manieră inedită asupra emoțiilor lor și să dea glas acestor trăiri afective în prezența coachului lor. Momentele de auto descoperire — care e apoi valorizată, modelată și întărită prin

discuțiile cu coachul – asigură baza multor revelații interioare importante.

Reflectarea

O altă tehnică pentru aducerea la suprafață a emoțiilor este reflectarea. În cadrul acestui proces, coachul caută să-și manifeste înțelegerea de o manieră care să nu fie nici directivă, nici evaluativă, și care îi stimulează pe manageri să spună mai multe despre experiențele lor. La fel ca utilizarea tăcerii, reflectarea se întrebuițează pentru a oferi sugestii sau idei de autocunoaștere, ci, mai degrabă, pentru a impulsiona capacitatea managerilor de a-și descoperi propriile revelații.

Diferența dintre reflectare și alte tipuri de răspuns poate fi ilustrată cu ajutorul exemplificării directe.

Să ne gândim la un manager care îi spune coachului: *Sunt om foarte ambițios. M-am descurcat foarte bine într-o serie întreagă de roluri profesionale și voi face din acest nou rol al meu încă un mare succes, chiar dacă pentru aceasta va trebui să-i supăr pe mulți.* Un răspuns reflexiv din partea coachului ar putea fi următorul: *Ai sentimentul că ești foarte ambițios.* Răspunsul este non directiv pentru că nu caută să împingă conversația într-o direcție sau alta. Relativa lui neutralitate îl încurajează pe manager să-și dezvolte vederile, minimal influențate de vederile coachului. Asemenea răspunsuri nondirective sunt uneori parodiate în forma repetării mașinale a ceea ce a spus interlocutorul. Totuși, dacă sunt utilizate la momentul potrivit, răspunsurile de acest gen stimulează gândirea meditativă și îi conduc pe manageri spre propriile idei revelatoare.

Putem, compara reflectarea cu o serie întreagă de alte răspunsuri. Un răspuns *de investigare* ar putea fi acela în care întrebăm: *De ce ai senzația că trebuie neapărat să reușești?* Un răspuns *de susținere* ar putea fi afirmația: *Cred că motivația ta pozitivă spre a reuși te va ajuta să te descurci bine.* Un răspuns *de interpretare* ar putea fi sub forma: *Mie mi se pare că nevoia ta de succes este suficient de puternică încât s-o depășească pe aceea de a fi popular în ochii celor din jur.* Fiecare dintre aceste răspunsuri poate avea valoare în momente diferite ale demersului de coaching și fiecare îl poate duce pe manager în direcția unei recadrări utile a experiențelor.

Coachul trebuie să rămână conștient de felul în care poate alege să răspundă, precum și de impactul probabil al tipului de răspuns ales. Dintre toate aceste variante de alegere, reflectarea este un răspuns util și mult prea puțin folosit, care îi încurajează pe manageri să-și urmărească mai îndeaproape propriile asociații de idei, și mai puțin pe ale coachului.

Normalizarea

Aducerea la suprafață a emoțiilor le poate crea managerilor obișnuiți să afișeze permanent o față de logică și rațiune, o senzație de inadecvare. Mulți consideră că emoțiile sunt un semn de slăbiciune — chiar își cer scuze în fața coachului pentru că *au făcut caz din nimic* și întorc discuția cât pot de repede la problemele de natură practică. Totuși, atunci când coachul devine complicele retragerii în spațiul securizat al problemelor practice, se pierde oportunitatea de a recunoaște și explicita în mod rațional acele emoții. O tehnică foarte utilă în fața retragerii de acest fel o reprezintă *normalizarea*.

Prin normalizare, coachul îl asigură pe manager că sentimentele pe care le trăiește sunt perfect firești. Spre exemplu, un manager pe care îl enervează un anume coleg s-ar putea să caute să-și ascundă cât mai repede frustrarea și să-și scuze conduita precipitată. Dacă însă coachul ar îngădui reprimarea acelei frustrări (eventual din motivul că dorește să mențină conversația la un nivel constructiv), s-ar pierde posibilitatea de a discuta deschis sentimentele asociate comportamentului managerului în raporturile cu colegul în cauză. Dacă, în schimb, coachul normalizează senzația de frustrare a managerului, ajutându-l s-o vadă ca pe o componentă uzuală, a paletei de reacții emoționale în asemenea circumstanțe, managerul poate ajunge să-și accepte un aspect până atunci dezavuat al propriei experiențe. Normalizarea le dă managerilor *permisiunea* să-și aibă propriile sentimente, să și le cunoască și să-și formeze un spațiu de reflecție în care să se gândească la modul în care sentimentele le influențează gândurile și comportamentele.

Externalizarea

În modul nostru cultural de a ne exprima verbal, este ceva destul de obișnuit să ne atribuim trăsături, calități, defecte sau emoții, ca și cum ne-ar caracteriza definitiv. Spre exemplu, managerii fac de multe ori astfel de remarci despre ei înșiși:

- Nu-mi place să particip la ședințele cu multă lume, fiindcă sunt prea timid.
- Devin imediat nerăbdător ori de câte ori colegii mei nu-și rezolvă partea lor de treabă în timp util.
- Evit cât pot să fac prezentări, fiindcă sunt o fire foarte emotivă.
- Mă simt frustrat din cauza multora dintre colegii mei de echipă, fiindcă, spre deosebire de ei, eu am un spirit competitiv foarte dezvoltat.

Atunci când Oamenii își asumă anumite trăsături problematice, privindu-se ba ca timizi, ba ca nerăbdător, ba ca emotivi etc., viziunea lor despre propria persoană devine prea limitată. Internalizarea unor asemenea descrieri problematice întărește convingerea că nu prea există loc de schimbare: *Asta sunt și n-am ce face!*

Unul dintre modurile de recadrare a trăsăturilor problematice care deschide noi posibilități de schimbare este *externalizarea*. În loc de a se lua în considerare *persoana ca problemă*, se încearcă să se recunoască *problema ca problemă*. Numirea și obiectivarea trăsăturilor problematice le plasează în afara persoanei, ca factori externi ce pot fi gestionați într-un scop util. Externalizarea, ca aspect al recadrării, este stimulată prin limbajul particular pe care îl folosește coachul în raport cu descrierea problematică, internalizat, pe care și-o face managerul.

În Tabelul 38 se face comparație între două seturi de întrebări — care internalizează și care externalizează. Întrebările care internalizează iau aprecierile managerului despre sine ca pe un dat și, ca atare, pot întări convingerea că un-anume atribut constituie o parte imuabilă a personalității, pe care n-o poate schimba.

Spre exemplu, un manager care spune *Sunt o fire nerăbdătoare* își va consolida această percepție despre sine dacă i se pun întrebări care iau drept bună această afirmație. *Firea nerăbdătoare* este văzută ca un aspect problematic al comportării managerului. Chiar dacă nu este imposibil ca managerul să învețe să-și controleze acest aspect problematic, nerăbdarea este totuși considerată o trăsătură adânc înrădăcinată, care vine dinăuntru.

Tabelul 38. Întrebări care internalizează și externalizează personalitatea

Întrebări care internalizează	Întrebări care externalizează
<p>Mai jos este folosit ca exemplu atributul <i>nerăbdător</i>, dar s-ar putea la fel de bine înlocui cu trăsături cum ar fi <i>timid, emotiv, competitiv, mândros</i> etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - În ce fel vă arătați nerăbdător? - Când deveniți nerăbdător? - Când ați regretat că ați fost nerăbdător? - Care sunt consecințele faptului că sunteți nerăbdător, pentru viața și relațiile Dvs. - Când reușiți să nu fii răbdător? - Cum reușiți să vă abțineți să fiți nerăbdător? - Ce avantaje ați avea dacă ași reuși să nu fiți nerăbdător? 	<p>Adjectivul este schimbat cu o însușire descrisă printr-un substantiv – de exemplu: <i>nerăbdare, timiditate, emotivitate, concurență, mânie</i> etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce anume din personalitatea Dvs. permite nerăbdarea să vă influențeze viața? - Atunci când vă exprimați nerăbdarea, întotdeauna o lăsați să vă domine? - Când v-a determinat nerăbdarea, să faceți un lucru pe care apoi l-ați regretat? - Ce efect are nerăbdarea asupra vieții și relațiilor Dvs.? - Când ați rezistat tentației de a vă lăsa cuprins de nerăbdare? - Atunci când veți ține piept nerăbdării, ce credeți că veți putea schimba în comportamentul Dvs.?

Spre deosebire de aceste întrebări, cele de externalizare îi încurajează, pe manageri să se uite cu alți ochi la descrierile despre ei înșiși, făcând distincție clară între ei și aspectele lor problematice, manifestate prin emoții, gânduri și comportamente. Această separare între *persoană* și *conjecturile problematice, în legătură cu persoana* le dă managerilor posibilitatea să-și recadreze atitudinea față de ei înșiși, punând în discuție în ce măsură este atributul respectiv fixat o dată pentru totdeauna și eliberându-i să inventeze noi moduri de a fi, pe care să le simtă autentice și utile,

Spre exemplu, un manager care externalizează o tendință spre *nerăbdare* se simte mai stimulat să-și folosească celelalte însușiri pentru a-și combate acea tendință. Externalizarea îi furnizează mai mult spațiu de reflecție și, prin urmare, poate decide cum e mai bine să gestioneze diferite situații.

Identificarea legăturilor

O intervenție importantă din etapa recadrării este *identificarea legăturilor*, pentru că le permite managerilor să

sesizeze conexiuni și tipare din experiența lor și să devină mai conștienți de modul în care sentimentele, gândurile și comportamentele lor, deprinse din experiențele trecute, trăite în contexte specifice, se repetă inconștient și în prezent. Am analizat deja multe dintre legăturile care pot fi făcute între diferitele aspecte ale experiențelor unui manager, cum ar fi, de pildă, diversele elemente ale tiparelor ACE FIRST. În acest punct, scoatem în evidență câteva considerații specifice pentru identificarea legăturilor dintre experiențele trecute și cele actuale.

Primul pas în identificarea legăturilor constă în a normaliza reacția managerului față de experiențele anterioare. De exemplu, un manager se poate să fie învățat, ca răspuns la atitudinea dominatoare și distantă a unui părinte, să-și ascundă sentimentele de vulnerabilitate, să-și accentueze în mod exagerat independența și să-și exercite controlul asupra altora. Coachul va normaliza această atitudine deprinsă în copilărie, în măsura în care este văzută ca o modalitate normală și sănătoasă de a supraviețui emoțional în contextul particular în care a crescut managerul respectiv.

Totuși, normalizarea atitudinilor învățate în trecut trebuie *separată explicit* de aplicarea lor în prezent. Aplicată la circumstanțele, prezente din mediul profesional/comportarea distantă și dominatoare a managerului este semnalată ca inadecvată și contraproductivă. Coachul îl va încuraja pe *manager să facă distincție între cele două experiențe legate de mediu, una istorică și una din prezent, și să sesizeze modul în care comportamentul prezent a fost programat de reacțiile din trecut.*

Din acest punct de vedere, al doilea pas al identificării legăturilor constă în a pune la îndoială aplicarea reacțiilor însușite în trecut în contextele actuale de muncă.

Există două aspecte ale recadrării, relativ la experiențele trecute și cele prezente. Unul presupune validarea și normalizarea experienței biografice și a deprinderii provenite din acea experiență. Al doilea presupune atacarea utilității deprinderii în cauză pentru momentul prezent, ilustrând modul în care îi limitează managerului aria de opțiuni și eficacitatea.

Pasul următor în procesul de identificare a legăturilor se referă la explorarea abordărilor alternative în scopul obținerii rezultatelor dorite. Dacă managerii rămân cu impresia că memoria lor biografică furnizează doar o imagine, distorsionată asupra realității lor prezente, atunci ei se vor simți incapabili de asemenea legături sau le vor ignora, pentru a-și putea păstra stima de sine.

În practică, strategiile conștiente și inconștiente pe care managerii le-au învățat pentru a face față experiențelor lor precoce nu sunt nici în întregime eficiente, nici complet ineficiente în raport cu dificultățile lor din prezent, ci o combinație între cele două. Căutând să identifice acele zone în care managerii dovedesc maximă competență, coachul le întărește sentimentul că au deja în ei înșiși resursele necesare pentru schimbare, întărirea resurselor existente și planificarea modului în care acele resurse pot fi aplicate mai amplu, asupra, unor situații diferite, asigură baza necesară unor planuri de acțiune cart: au șanse mari de a se vedea materializate.

Studiu de caz Ion, continuare

Ion nu putea gestiona situațiile de confruntare cu colegii lui de rang superior. El învățase să-și suprime mânia, pe vremea când era copil, în fața dezaprobării arătate de tată, iar acum transfera aceasta experiență în prezent. Deși era capabil să gestioneze situațiile de confruntare din propria echipă de subalterni, odată aflat printre colegii de rang superior părea total incapabil.

Făcând legătura între experiența lui din trecut și experiența actuală și utilizând tăcerea și reflecția pentru a-i aduce la suprafață emoțiile, Ion a părut de-a dreptul! Izbît de această idee. Și-a dat seama pentru prima oară că purtarea lui față de colegii manageri superiori semăna extraordinar de mult cu felul în care învățase el să reacționeze în: fața dezaprobării tăcute a tatălui său. Lui Ion îi era teamă să nu fie criticat și, dat fiind că tatăl lui se pronunțase ferm împotriva manifestării pe față a sentimentelor, se obișnuise să-și reprime emoțiile. Cu alte cuvinte, punea semnul egal între exprimarea stărilor afective și lipsa de demnitate.

În lumina coniecturii mele cu privire la mânia reprimată a lui Ion, l-am întrebat ce s-ar întâmpla dacă ar încerca să-i înfrunte deschis pe colegii de rang superior. Și-a dat seama că, așa cum i se întâmplase și cu tatăl lui într-o anumită ocazie, se temea îngrozitor să nu devină inadmisibil de ostil și să nu-și piardă cumpătul, trecând brusc de la un calm rezervația o furie necontrolată. A fost o intuiție crucială din partea lui, fiindcă a adus la suprafață mânia inconștientă care se afla la temelie stilului său docil și spaima că manifestarea unor stări emoționale de acest fel va fi întâmpinată cu oroare.

Abordând această legătură, am zăbovit o vreme pentru a-i normaliza amestecul de teamă și mânie, explicându-i că trebuie considerate reacții firești, în contextul comportamentului adoptat de tatăl lui în trecut. Apoi, însă, i-am contestat relevanța acestei deprinderi pentru experiența profesională din prezent, unde combinația de teamă și mânie reprimată îl făcea să devină de o pasivitate docilă.

Prin asigurarea unui spațiu în care Ion să poată vorbi despre frustrările sale în raport cu comportamentul colegilor de rang superior, mânia i s-a disipat treptat. Recunoașterea și analizarea amănunțită a propriilor sentimente l-

au capacitat să se gândească în termeni practici la o serie întreagă de strategii utile pentru exercitarea conducerii în ședințele cu managerii superiori, iar după o vreme mi-a comunicat că a reușit mari succese în negocierea unor acorduri în fața unui grad considerabil de antagonism.

Recadrarea cognițiilor

Gândurile, atitudinile și convingerile (cognițiile) sunt corelate cu emoțiile și acțiunile din interiorul tiparelor ACE FIRST, deci aducerea la suprafață a emoțiilor va conduce inevitabil la identificarea unor tipare de gândire capacitate sau, dimpotrivă, limitatoare. În consecință, intervențiile care sunt menite să recadreze experiențele emoționale ale managerilor pot fi susținute cu intervenții destinate să le recadreze cognițiile.

În continuare voi descrie trei aspecte ale recadrării relative la cogniții: modificarea poziției perceptuale, utilizarea unui limbaj capacitat și utilizarea fișelor de evidență ACE.

Modificarea poziției perceptuale. Poziția perceptuală are de-a face cu ideea că putem privi, din mai multe perspective orice experiență trăită. Importanța acestei idei - așa cum arătam când am discutat despre focalizarea atenției în cadrul modelului ACE FIRST - constă în faptul că putem face o alegere cognitivă în legătură cu poziția perceptuală cea mai utilă pe care putem, s-o adoptăm.

Se poate face distincție între trei poziții perceptuale fundamentale: 1) poziția *proprie*; 2) poziția *celuilalt*; 3) poziția *observatorului*.

Fiecare dintre aceste trei poziții își are avantajele sale. Poziția *proprie* - cea din care evenimentele sunt privite prin prisma propriei trăiri - este utilă pentru identificarea scopurilor urmărite și pentru autoafirmare. Poziția *celuilalt* - cea din care evenimentele pe care le trăim sunt privite ca și cum am fi altcineva - este utilă pentru a intra în empatie cu ceilalți și pentru a-i motiva. Poziția *observatorului* - prin care privim evenimentele prin ochii unui observator detașat - este utilă pentru stimularea obiectivității, pentru a face față emoțiilor și pentru a primi un feedback dificil de acceptat.

La nivel individual, din punctul de vedere al înclinației spre adoptarea uneia sau alteia dintre aceste trei poziții perceptuale, există mari deosebiri între oameni. Lipsa de flexibilitate a perspectivei poate să reprezinte un blocaj în calea schimbării. Acest lucru poate fi ilustrat prin analizarea pozițiilor care domină în rândul managerilor cu tendință spre leadershipul sfidător sau cel docil.

Liderul sfidător este mai înclinat să privească evenimentele din poziția proprie, luându-și în considerare propriile nevoi, dar cu o tendință limitată de a adopta și poziția celuilalt sau poziția observatorului. Prin contrast, liderul docil privește de regulă evenimentele din poziția celuilalt, arătând grijă față de nevoile altora, dar cu o tendință limitată de a privi din poziția proprie sau din a observatorului. Managerul tranzacțional este probabil să vadă evenimentele din poziția observatorului, arătând obiectivitate și logică rațională, dar cu o tendință limitată de a privi lucrurile din poziția proprie sau din poziția celuilalt.

Pentru a-i determina pe manageri să-și modifice poziția perceptuală, se iau în calcul perspectivele alternative - iar reflecțiile prilejuite de acest exercițiu pot fi un bun catalizator al schimbării.

Utilizarea unui limbaj capacitat

În secțiunea anterioară pe tema recadrării emoțiilor, am descris utilizarea reflexiei ca metodă pentru aducerea la suprafață a emoțiilor. Reflexia este însă relevantă și în raport cu gândurile și atitudinile. Când reflectă o afirmație făcută de manager, ca mijloc de exprimare a empatiei și recunoașterii, coachul trebuie totuși să acorde o deosebită atenție limbajului pe care-l folosește. Anumite tipuri de limbaj le întăresc managerilor prezențiile pe care le au despre ei înșiși; cu mici modificări în modul de întrebare a limbajului, se creează o bază subtilă, pentru recadrarea cognitivă.

În Tabelul 39 se face o comparație între comentariile reflexive care întăresc concepțiile existente și cele care stimulează recadrarea. Reflectarea unei generalizări întărește o cogniție limitatoare, pe când reflectarea de o manieră care moderează sau nuanțează afirmația generalizatoare a managerului îl invită pe acesta să fie mai precis în modul său de gândire și, ca atare, să ia în considerare interpretări alternative. Generalizările managerilor pot fi reflectate și nuanțate în termeni cantitativi (unele/majoritatea/mulți), de frecvență (uneori, ocazional, în situația respectivă) și temporali (recent/în ultimele câteva săptămâni/în ultima lună)..

Tabelul 39. Răspunsuri care invită recadrarea cognitivă

Întărirea încadrărilor existente	Recadrare
Generalizare: - Aveți senzația că purtarea lui demonstrează că nu-i pasă de binele echipei.	Stimulând precizia: - Felul cum se poartă el uneori vă face să credeți că nu-i pasă de binele echipei.

<p>Prezumarea imposibilității de schimbare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nu puteți găsi un post mai potrivit. <p>Afirmarea privind problema actuală:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sunteți stresat și nu mai rezistați. <p>Acceptarea dubiilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veți încerca să faceți... <p>Regret:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ați vrea să fi fost ... <p>Concentrare pe problemă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deci credeți că sunteți o fire prea pragmatică pentru a-i putea motiva pe alții. 	<p>Perzumarea unei schimbări pozitive:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deci n-ai găsit până acum nici un post mai potrivit. <p>Afirmație privind problema din trecut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Așa dar ați fost stresat și n-ați mai rezistat. <p>Intenție hotărâtă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veți face... <p>Intenție hotărâtă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Data viitoare veți... <p>Concentrare pe intenție :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deci v-ar plăcea să-i motivați cu mai multă eficacitate pe ceilalți.
--	--

Spre exemplu, afirmația *Nu mă pricep deloc să fac prezentări* ar putea fi reflectată sub forma *Aveți uneori senzația, că prezentările dumneavoastră nu merg bine*, iar *Întotdeauna sfârșesc prin a le face morală* ar putea fi reflectată ca *Deci în câteva ședințe recente ați sfârșit prin a critica unul sau doi oameni*. În fața unor recadrări de acest fel, managerii vor începe automat să se exprime cu mai multă precizie.

O atenție similară față de limbajul folosit pentru reflectare poate aduce rezultate bune și când facem recadrarea prezumțiilor de *lipsă a schimbării* sub forma ipotezelor de *schimbare pozitivă*, când reflectăm afirmarea unei probleme actuale sub forma afirmării unei probleme din trecut, și când reflectăm afirmații care sugerează dubiul sub forma unor afirmații de intenție și convingere. În cursul conversațiilor de coaching, toate aceste recadrări lingvistice pot părea un manierism pedant, dar dacă sunt folosite constant și chibzuit, ele pot să exercite un puternic impuls cognitiv în direcția schimbării.

Utilizarea fișelor de evidență ACE

În identificarea legăturilor dintre diferite elemente ale experienței lor, mulți manageri constată că le este de folos să urmărească un proces structurat, care să aducă laolaltă ideile și revelațiile importante, apărute în timpul conversațiilor de coaching. Înțelegerea cognitivă a modului în care se leagă unele dintre convingerile lor de anumite sentimente și comportamente le dă posibilitatea să găsească o explicație logică pentru modurile lor caracteristice de a fi. Această înțelegere poate fi facilitată prin, explicitatea câtorva dintre elementele modelului de schimbare ACE FIRST în cadrul unei fișe de evidență, care poate fi completată de manageri în discuțiile cu coachul. Numesc acea fișă de evidență o fișă ACE, deoarece se concentrează în primul rând pe tiparele și legăturile caracteristice dintre *acțiuni*, *cogniții* și *emoții* (vezi Tabelul 39). Totuși, fișa de evidență ia în calcul și *intențiile* și *rezultatele*, precum și gradul în care tiparul ACE se dovedește eficace. În fine, există și o secțiune, a fișei destinată înregistrării schimbărilor care trebuie făcute pentru ca tiparul ACE să devină mai eficace.

Prin utilizarea unei fișe de evidență ACE, managerii sunt îmboldiți să exploreze modurile în care comportamentele, convingerile și emoțiile lor îi capacitează sau dimpotrivă, îi limitează în realizarea unor intenții concrete. Unul dintre avantajele utilizării acestei fișe de evidență este că le asigură managerilor o direcție explicită, în care să-și mute *focalizarea atenției* către unul sau altul dintre diferitele elemente ale unui tipar ACE. Celelalte elemente ale modelului ACE FIRST, care nu sunt incluse în fișa de evidență ACE — rolul *sistemului* și rolul *tensiunii* din corp - trebuie să fie și ele considerate, și adeseori, chiar contribuie la completarea unei fișe ACE.

Tabelul 39. Fișă de evidență ACE

Intenție: Ce doriți să realizați?	Rezultat: Care este rezultatul actual?	
	Capacitate	Limitatoare
Acțiuni: Ce comportamente folosiți, relativ la această intenție?		
Cogniții: Ce gânduri, atitudini și convingeri aveți despre Dvs. și despre alții, relativ la această intenție?		
Emoții: Ce sentimente aveți față de Dvs. și față de alții, relativ la această intenție?		
Eficacitate: În ce măsură acest tipar ACE să-și atingă scopurile? (Care este diferența dintre intenție și rezultate?)		
Schimbări: Ce schimbări trebuie să aduceți pentru a vă realiza cu mai multă eficacitate rezultatele intenționate? Gândiți-vă la schimbări în privința acțiunilor, a cognițiilor și a emoțiilor.		

Spre exemplu, factorii referitori la sistem sunt uneori introduși în fișa de evidență sub formă de cogniții asupra

relațiilor managerului cu alte persoane, iar factorii referitori la tensiunea fizică apar uneori sub forma acțiunilor care trebuie să fie întreprinse pentru reducerea stresului și relaxare.

În studiul de caz de mai jos am inclus și un exemplu de fișă de evidență ACE completă.

Studiu de caz Elizaveta

Conform coniecturii pe care am reconstruit-o în privința capacității Iul Elizaveta de a colabora cu alții, ea se apăra de propria teamă că ar putea fi respinsă (influențată, fiind de experiențele timpurii, trăite cu mama ei alcoolică), prin adoptarea caracteristicilor unui stil sfidător de conducere. Elizaveta era percepută de colegii de serviciu ca domitoare, irascibilă și cu tendința de a intra mereu în defensivă/deși cu clienții se putea arăta mult mai plină de tact și mai eficace.

Odată explorat spațiul emoțional, prin recunoașterea și externalizarea spaimei resimțite de Elizaveta în fața ideii de a comite vreo greșală, am început să lucrez mai sistematic cu diferitele elemente ale unui tipar ACE FIRST, pentru a construi împreună cu Elizaveta o fișă de evidență ACE (vezi Tabelul 40).

Inițial, am elaborat amândoi această fișă de evidență ACE în timpul ședinței de coaching, după ce petrecusem deja o perioadă de timp în care îi câștigasem încrederea și-i crescusem disponibilitatea de a reflecta, de a face legături între experiențe și de a-și recunoaște emoțiile. Elizaveta a constatat că procesul de explicitare a elementelor-cheie din tiparul ACE FIRST identificat în cazul ei îi era extrem de util. În ședințele următoare a făcut constant referire la această fișă, pe măsură ce începea să-și cultive relații mai bune cu colegii de serviciu.

Tabelul 40. Fișă de evidență ACE pentru Elizaveta

Intenție: Să am grijă de toți clienții să beneficieze de un serviciu excelent. În paralel cu cultivarea unor relații de respect reciproc și colaborare cu colegii. Să fiu promovată în echipa de conducere de la vârf.		Rezultat: Colegii mă percep drept lipsită de tact și mișcătoare, pentru că sunt deschisă să fac tot ce trebuie ca să-i văd pe clienți mulțumiți. În prezent există dubii privind capacitatea mea de a colabora eficient cu alții.
Acțiuni:	Capacitate - Comportamente față de clienți: îmi fac timp să mă gândesc la motivațiile altora, îi ascult pe interlocutori.	Limitatoare - Caut să domin. - Am exigențe, dar fără să dau detalii informative precise. - Par nerăbdătoare și distrată
Cogniții:	- Știu cum să dezvolt relații excelente cu clienții. - Pot să relaționez cu oamenii.	- Am standarde mai înalte decât alții. - Nu-i suport deloc pe proști. - Voi fi respinsă dacă nu mă descurc onorabil.
Emoții:	- Optimism și entuziasm. - Preocupare pentru dreptate și pentru binele altora.	- Teama de a face greșeli sau de a fi considerată incompetentă. - Mânie și deprimare în fața unui feedback greu de acceptat.
Eficacitate: Stilul meu actual de muncă aduce rezultate bune cu clienții, dar nu merge deloc cu câțiva dintre colegii mei de rang superior.		
Schimbări:		
<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentul meu dominant este potențial de teamă că voi greși și voi fi respinsă. Am nevoie să găsesc un spațiu de reflecție sau să discut cu cineva din afara mediului meu cotidian, atunci când mă simt vulnerabilă și obligată să mă apăr. - Trebuie să recunosc că oamenii continuă să mă simpatizeze și să mă prețuiască, chiar și atunci când fac greșeli. - Voi aplica aptitudinile pe care le exercit în dialogul cu clienții și în cazul colegilor mei, ascultându-i și căutând modalități prin care să-i motivez. - Îmi voi explora conștient optimismul și ambiția, pentru a le insufla energie celorlalți. 		

Recadrarea acțiunilor

Schimbările impulsionate de coaching trebuie în ultimă instanță să se manifeste ca modificări de comportament. Demersul transformator personal stimulate de coaching trebuie să fie în directă legătură cu transformarea în termeni practici, iar revelațiile personale trebuie să fie traduse în noi acțiuni. Prin recadrarea acțiunilor, coachul identifică sarcini sau *misiuni*, le încadrează ca experimente pe care managerii urmează să le întreprindă în timpul scurs între ședințele de coaching, iar apoi analizează progresele înregistrate în realizarea schimbării.

Identificarea misiunilor

Am arătat că **modelarea intențiilor conține trei elemente: speranțe, credințe și așteptări**. În recadrarea acțiunilor, coachul se concentrează pe modul în care cel de-al treilea element, formularea așteptărilor, se materializează sub forma angajamentului de a trece la acțiune.

Exact la fel cum coniectura despre problemele de dezvoltare cu care se confruntă un manager ia naștere din conversația purtată între, coach și manager, sarcinile primite de manager trebuie și ele să apară în urma discuției axate pe colaborare. Pentru a-l ajuta pe manager să identifice misiunile care îl vor obliga să ia măsuri de acțiune, coachul folosește metoda chestionării: întrebările coachului au menirea să *cizeleze* declarațiile de intenție de ordin mai general, până la

nivelul unor acțiuni precis concentrate. De exemplu, managerul ar putea spune *Voi delega, mai mult sau Mă voi ocupa de relația aceasta* sau *Voi avea mai mult efect în cadrul ședințelor*. Aceste declarații de intenție sunt utile, dar dacă nu sunt definite mai exact, e prea puțin probabil să se materializeze într-o schimbare.

Procesul de rectificarea a misiunilor în acțiuni precise este câteodată descris ca demers de identificare a unor obiective SMART - obiective care să fie Specifice, Măsurabile, Abordabile (posibil de realizat), Relevante și Temporale (fixate într-un cadru de timp). Identificarea acțiunilor nu constituie însă un proces arid de simplă aplicare a unei formule fixe - managerii trebuie să-și dezvolte o imagine asupra lor înșiși, comportându-se în moduri noi și obținând rezultate specifice. Câteva întrebări utile pentru definirea misiunilor ar fi:

- Care este primul pas practic pe care îl veți face în direcția îndeplinirii acestui obiectiv?
- Ce puteți face azi/mâine ca să demonstrați că ați început să introduceți o schimbare?
- Dacă aș fi muscă pe perete, ce v-aș vedea făcând sau ce v-aș auzi spunând pe măsură ce adoptați acest nou comportament?
- Cum veți face această schimbare? Pe ce atitudini și aptitudini vă veți baza? Ce factori vor îngreuna realizarea schimbării și cum veți aborda asemenea obstacole?
- Asupra cui va avea efect schimbarea Dvs. de comportament și ce reacții anticipați din partea lor?
- Ce trebuie să faceți ca să vă asigurați că sunteți susținut în producerea acestei schimbări?
- Cum vom putea ști că rezultatul acestei misiuni sau al acestui experiment a fost un succes?

Încadrarea misiunilor ca experimente

Scopul unei misiuni este de a iniția o schimbare în comportamentul managerului și, ca atare, o misiune poate fi văzută ca un experiment. Pentru manageri, ținta constă în a explora noi metode de atingere a propriilor obiective, iar adaptarea acestor metode are loc printr-un proces iterativ de experimentare și analiză retroactivă. Angajarea într-un experiment diferă destul de mult de obligarea cuiva să adopte o nouă formă de comportament. Experimentarea sugerează ideea de *a face o încercare*, pe când obligarea la o nouă formă de comportament poate fi resimțită ca o sentință pe viață. Dacă misiunile sunt încadrate ca experimente managerii pot fi încurajați să le întreprindă fără a se simți forțați să adopte noul comportament și fără a încerca să tragă concluzii premature în privința eficacității lui.

Asumarea de bunăvoie a efectuării unui experiment poate fi impulsionată dacă li se cere managerilor să descrie schimbarea în termenii unui tipar ACE FIRST. Ce vor *face* altfel, ce vor *gândi*, ce vor *simți*, ce *rezultat* se așteaptă să obțină în acel context, ce *tensiune* fizică vor resimți? Explicitarea așteptărilor în termenii tiparului ACE FIRST îi încurajează pe manageri să fie expliciti și în privința diferenței dintre un tipar vechi și unul nou.

Câteva experimente ar putea fi: conversații cu colegii care să împingă relația la un nivel superior, interacțiuni mai eficiente în cadrul ședințelor de serviciu, acțiuni de delegare mai eficiente, argumentarea mai convingătoare în fața unei echipe, înțelegerea mai bună a motivațiilor pe care le au membrii echipei, gestionarea mai eficientă a relației cu un client. Indiferent care ar fi experimentul, coachul caută să obțină asumarea de către manager a unui angajament conștient că îl va derula în practică.

Angajamentul de bunăvoie în direcția schimbării poate fi întărit și prin presupuziția coachului că managerul va urmări mai departe consecințele unui experiment. De exemplu, coachul ar putea spune: *După ce faceți acest lucru, vreau să observați cu atenție ce s-a întâmplat și apoi să-mi descrieți în detaliu rezultatul respectiv, ca și cum aș fi fost și eu acolo, uitându-mă la experimentul Dvs.* Presupuzițiile arată că îndrumătorul coach realmente se așteaptă ca experimentul să fie pus în aplicare. Cerința ca misiunea să fie pusă pe hârtie, cu o copie pentru manager și una pentru coach, întărește și mai mult această așteptare.

Analiza progreselor

În termenii procesului LASER de coaching, analiza progreselor înregistrate în misiunile convenite se face prin parcurgerea în sens invers a etapelor din cadrul ciclului procesual, de la *recadrare* la *evaluare*. În ședința imediat următoare celei în care s-a convenit o sarcină, coachul îi cere managerului să-i descrie ce s-a întâmplat în cursul experimentului. El pune întrebări de investigare pentru a obține o relatare detaliată a contextului în care s-a derulat experimentul, a comportamentelor, a gândurilor și a sentimentelor evocate și, în cele din urmă, a rezultatelor la care a dus experimentul. Analizarea misiunilor furnizează informații prețioase, care contribuie mai departe la construcția conjecturală a coachului cu privire la manager.

Dacă misiunea a fost întreprinsă cu succes, atunci se validează construcția conjecturală a coachului și intervențiile

alese, de acesta. Dacă managerul a experimentat un nou comportament, dar rezultatul nu a fost un succes, atunci coachul trebuie să explice logic acest deznodământ în termenii modului schimbării ACE FIRST, eventual modificând construcția conjecturală despre manager.

Spre exemplu, o femeie manager și-a exersat aptitudinile de delegare și a încercat să le pună în practică în relație cu un coleg subordonat. Abia atunci, punând întrebări despre reacția defavorabilă a colegului în cauză, a ajuns coachul să afle, că autoritatea femeii respective era subminată de propriul ei șef. Moment din care intențiile coachingului și-au mutat direcția de concentrare dinspre îmbunătățirea delegării, spre gestionarea relațiilor cu superiorii.

Dacă managerul nu întreprinde misiunea convenită, coachul trebuie să facă un efort pentru a înțelege de ce. Uneori este nevoie de refuzul managerului pentru a demonstra că misiunea nu a fost suficient de bine adaptată la circumstanțele acestuia - caz în care coachul și managerul trebuie să discute ajustările care se impun. Totuși, lipsa de conformare cu misiunile convenite poate să indice și o rezistență la schimbare, dovedind așadar că există emoții conștiente sau inconștiente care trebuie aduse la suprafață și recunoscute. În acest caz, coachul trebuie să examineze cu alți ochi conjectura construită despre manager și, astfel, să decidă ce intervenție se impune pentru a recunoaște emoțiile de la rădăcina rezistenței lui la schimbare. Această reexaminare este o revenire la etapa evaluării și cea de construcție narativă din procesul de coaching.

Chiar și atunci când managerul a întreprins schimbările discutate și a obținut rezultate pozitive, s-ar putea să arate ulterior că întâmpină greutăți. Ideea că pot apărea obstacole trebuie să fie normalizată ca parte a procesului de schimbare și, de fapt, să fie chiar prețuită ca experiență de învățare pozitivă, care permite perfecționarea noilor comportamente adoptate. Anticiparea impedimentelor și exersarea unor răspunsuri alternative în fața obstacolelor constituie intervenții importante pentru viabilizarea motivației în favoarea schimbării.

Încheierea

În termenii modelului LASER, încheierea face mai mult parte din etapa învățării, decât din cea a recadrării, dat fiind că stabilirea, menținerea și, în final, desființarea granițelor coachingului constituie elemente ale gestionării spațiului învățării. Cu toate acestea, vom aborda aici chestiunea *încheierii*, pentru că se potrivește mai bine ideatic la sfârșitul acestei descrieri necesarmente secvențiale a procesului LASER de coaching.

Încheierea unei relații de coaching este importantă pentru că modul în care este gestionată și determină gradul în care managerii vor putea folosi în mod sustenabil ceea ce au învățat. Modul în care procedează coachul pentru a încheia relația cu managerul reflectă întregul proces de coaching pentru lideri. O relație de coaching în care sunt analizate în mod explicit problemele personale și factorii inconștienți, pe lângă problemele organizaționale, are probabil o semnificație extraordinară pentru manager - deci perspectiva încheierii acestei relații poate evoca sentimente puternice. Dar această fază nu este separată de restul coachingului, ci, de obicei, cuprinde o recapitulare în formă concentrată a mare parte din ceea ce s-a petrecut până atunci în relația de coaching. Strategiile inconștiente pe care managerii le aplică în relațiile din viața lor, care au fost supuse examinării în cadrul coachingului, sunt tocmai strategiile pe care vor fi înclinați să le retrăiască împreună cu coachul, în etapa de încheiere.

Ilustrăm acest concept prin considerarea tipurilor de reacții inconștiente care corespund în mod specific stilului de conducere sfidător și celui docil și vom schița unele intervenții utile în fiecare caz. Apoi vom considera factorii conștienți pe care trebuie să-i examinăm în etapa de încheiere, care se aplică tuturor managerilor, indiferent dacă există sau nu probleme inconștiente ce se impun luate în considerare.

Emoțiile inconștiente stârnite de încheiere

În cazul liderului sfidător, strategia inconștientă în relație cu cei din jur este de autonomie, întemeiată pe un șir de experiențe precoce de respingere și pe reacția de teamă de dependență. Pentru acești manageri, a arăta că se simt vulnerabili este un semn de slăbiciune. În ciuda faptului că, prin coaching, încep să-și înțeleagă tendința de a-și nega aceste emoții pentru a se izola de ele și să știe ce implicații are acea izolare pentru stilul lor de conducere, în preajma încheierii relației de coaching acești manageri revin adesea la stilul lor sfidător.

Spre exemplu, ei ar putea propune anularea ultimelor câteva ședințe, de coaching, pe motiv că ar fi învățat deja tot ceea ce aveau nevoie să știe. Ei ar putea reveni iar la stilul tranzacțional de conversație, care le era caracteristic la începutul relației de coaching, și s-ar putea să dorească să se concentreze exclusiv asupra obiectivelor practice și asupra evaluării rezultatelor coachingului.

În cazul liderilor docili, strategia inconștientă în raport cu ceilalți este una de dependență, având ca sursă

experiențele precoce de inconsecvență și intruziune. Pentru acești manageri, manifestarea oricăror frustrări reprezintă un pericol, deoarece simt nevoia intensă de a se face plăcuți. În ciuda faptului că, prin coaching, au ajuns să-și conștientizeze tendința de a se arăta împăciuitori în stilul lor de conducere, în preajma încheierii relației de coaching ei revin adesea din nou la stilul docil.

Spre exemplu, ar putea încerca să suplimenteze numărul ședințelor, de coaching sau să se asigure că vor mai avea acces și pe viitor la coachul lor. Ei ar putea exprima o recunoștință exagerată față de coach, căutând la acesta aprobare pentru eforturile lor. Sau ar putea să se retragă din dimensiunea interpersonală, concentrându-se pe procedurile și așteptările specificate formal în contractul de coaching, pentru a verifica dacă s-au conformat acelor așteptări.

Abordarea subtextului inconștient

Abordarea de către coach a acestor mecanisme de apărare în timpul etapei de încheiere este aceeași ca în timpul celorlalte etape ale procesului de coaching. Coachul trebuie să gestioneze cu atenție granițele spațiului de învățare, arătând explicit care este numărul de ședințe disponibile și importanța particulară a acestora pentru consolidarea învățării. De asemenea, coachul ar putea dejuca dinainte tentativele defensive ale managerilor, remarcând că se întâmplă adesea ca unii dintre ei să se retragă sau să anuleze o parte din ședințe, ca mijloc de evitare a sentimentelor lor față de încheierea relației, și că, din multe puncte de vedere, aceste ultime ședințe de coaching sunt cele mai importante din întregul proces. Alternativ, în cazul managerilor docili, coachul ar putea observa că încercarea de a extinde contractul poate fi un mod de evitare a sentimentelor provocate de încheierea relației, și că, de obicei, lucrul cel mai productiv ce poate fi făcut constă în a lucra exact cu aceste sentimente în timpul ultimelor câtorva ședințe disponibile.

Odată reafirmate granițele spațiului de învățare, ca loc în care se examinează sentimentele, gândurile și acțiunile practice, coachul trebuie să recunoască emoțiile evocate de încheiere și, acolo unde este posibil, să creeze legături între experiențele prezente și unele din trecut. A remarca faptul că retragerea managerului indică un tipar de comportament care era uzual și în trecut, și în contextul profesional curent reprezintă un foarte convingător mod de interpretare (transfer). Dacă se face cu compasiune, remarca respectivă poate conduce la recunoașterea pertinentă a nevoii de sprijin de validare și de colaborare, pe care o resimte managerul sfidător, în contrast cu obiceiul lui de a-și nega dependența. Pe de altă parte, identificarea unor legături între dorința managerului docil de a se agăța de relația de coaching și stilul său împăciuitor în raport cu cei din jur, atât în prezent, cât și în trecut, poate să conducă la o recunoaștere explicită a nemulțumirii lui față de ideea de a se conforma. Aducând la suprafață și confirmând aceste sentimente, dar fără a-l face pe manager să se simtă intimidat sau tentat să răspundă ostil, coachul îi stimulează capacitatea; de auto exprimare și asertivitate autentică.

Factorii conștienți în raport cu încheierea

Dacă sunt recunoscute explicit sentimentele inconștiente evocate de încheiere sau dacă managerii nu par să fie excesiv de rezervați în privința perspectivei încheierii, coachul trebuie să abordeze o serie întreagă de factori legați de terminarea relației, în această privință, scopul esențial este de a întări schimbările pozitive și de a cerceta modul în care vor fi susținute aceste schimbări.

Există mai multe etape ale acestui demers.

Mai întâi, coachul îl invită pe manager să reflecteze asupra gradului în care s-au realizat obiectivele personale și cele organizaționale. Această reexaminare a obiectivelor îl încurajează pe manager să se gândească în ce fel va putea menține un echilibru creator între nevoile lui individuale și cele organizaționale - însăși esența leadershipului autentic!

În al doilea rând, managerul trebuie să identifice ce anume s-a schimbat ca rezultat al coachingului, ce a permis producerea acelor schimbări și de ce anume are nevoie pentru păstrarea tendințelor pozitive. Dacă managerul poate să identifice realizările care derivă din propriile lui resurse, atunci este de presupus că și le va exploata și pe viitor. Spre exemplu, capacitatea de a face un pas înapoi din situațiile acute și de a reflecta asupra opțiunilor disponibile este un rezultat-cheie al coachingului, iar recunoașterea acestei capacități îl încurajează să vadă cum se poate îndruma singur - cum poate deveni *propriul său coach*. Mai mult, ideea de *coach interior* îi poate întări convingerea că este în stare să întreprindă singur, fără ajutor, procesul de coaching axat pe reflecție, pe dobândirea unor viziuni intuitive și pe planificarea acțiunilor.

În al treilea rând, coachul și managerul trebuie să recunoască domeniile în care nu s-a produs nici o schimbare și să discute despre cum urmează să fie gestionate aceste, domenii. Uneori, țintele inițiale, pentru schimbare devin mai puțin importante pe măsură ce se identifică noi ținte de dezvoltare, deci aceste domenii inițiale vor fi recunoscute ca mai puțin prioritare. În alte situații, managerii ajung să-și dea seama că o schimbare dorită este practic, nerealistă în cazul lor (cum ar fi, de pildă, un manager care ar vrea să fie flexibil și deschis la orice idee, dar să devină, în, același timp, capabil să-și con-

ducă proiectele printr-o abordare extrem de sistematică). În asemenea circumstanțe, coachul îl va încuraja pe manager să vadă cum ar putea colabora cu alții în gestionarea anumitor aspecte ale rolului profesional jucat, rămânând astfel liber să exceleze în domeniile unde are mai multe calități.

În fine, coachul și managerul trebuie să reexamineze o serie de probleme care au fost convenite la începutul procesului de coaching. Dacă este cazul, ei trebuie să cadă de acord asupra rezervării unei ședințe ulterioare în care să facă analiza progreselor înregistrate sau o eventuală reluare a procesului de coaching. De asemenea, coachul trebuie să confirme procedura pentru evaluarea muncii de coaching și să obțină din partea managerului acordul că va furniza feedbackul necesar. Mai departe, coachul trebuie să confirme procedura convenită pentru a-i furniza șefului managerului sau altui sponsor informațiile cuvenite și să verifice cum se va organiza acest lucru între coach și manager.

Abordarea încheierii coachingului prin soluționarea factorilor conștienți și inconștienți le permite managerilor să-și și internalizeze lucrurile învățate, reunind multiplele legături și revelații câștigate și traducându-le în strategii viabile pentru îmbunătățirea performanței.

Rezumat

În etapa recadrării, coachul face intervenții care promovează schimbarea. Se iau în considerare trei categorii de intervenții axate pe recadrate: referitoare la emoții, cogniții și respectiv acțiuni. Recadrarea emoțiilor are ca obiect aducerea lor la suprafață și recunoașterea lor explicită, ca bază esențială pentru transformarea lor. Am descris, o serie de tehnici pentru abordarea emoțiilor: folosirea tăcerii, normalizarea, externalizarea și identificarea legăturilor. În privința cognițiilor, recadrarea se realizează prin modificarea poziției perceptuale, utilizându-se limbajul capacitat în reflectare și fișele de evidență ACE. Recunoașterea emoțiilor și a cognițiilor și claritatea în privința lor deschid calea către considerarea acțiunilor practice în vederea materializării schimbării. Recadrarea acțiunilor presupune identificarea misiunilor care duc la o schimbare de comportament, încadrarea acestor misiuni ca experimente și analizarea progreselor înregistrate cu misiunile respective, în timpul ședințelor ulterioare.

În sfârșit, am discutat despre semnificația încheierii procesului de coaching, cu potențialul ei de a aduna laolaltă multe dintre dificultățile esențiale întâmpinate de manageri în dezvoltarea lor. Acordându-se atenție emoțiilor inconștiente evocate de încheiere, alături de reexaminarea și rezumarea explicită a domeniilor de învățare, se creează baza necesară pentru o schimbare sustenabilă, odată procesul de coaching încheiat.

4.11. Conducerea de sine din perspectiva leadershipului

Noi încercăm să conducem cu organizația, instituția, școala, întreprinderea, comuna, raionul, țara, societatea, alți oameni, însă adesea nu suntem în stare să conducem măcar cu sine; omul nu cunoaște limitele și posibilitățile sale, nu se cunoaște în profunzime.

Dacă fiecare generație are dreptul să aleagă de sine stătător viitorul său, să determine căile sale de dezvoltare, atunci fiecare om are și el acest drept. Dar, ce responsabilitate își asumă el în așa caz?

Nu trebuie de uitat că, înțelegerea conceptuală a educației ca institut de realizare a funcției statului, verigii de legătură între stat și cetățean, pune în fața pedfagogului/managerului/liderului responsabilitate. El devine reprezentantul societății, care pretinde la ordonarea și dezvoltarea socialului, creșterea nivelului și calității vieții și educației. După cum am menționat anterior Democrit sublinia că, oamenii țin minte mai mult despre greșelile făcute de persoanele care conduc, decât despre lucrurile lor de succes. Persoana care conduce este aleasă nu pentru a conduce prost, ci pentru a conduce bine. De aceea oameni care activează în domeniul educației trebuie să cunoască, să poată descoperi caracteristicile leadership - ului bun și slab. Pentru a forma astfel de abilități propunem metodologia descrisă în continuare.

Cum să descoperim caracteristicile leadership-lui bun și slab?

Anterior am menționat că, deseori auziți că cineva a fost născut să fie lider. Există persoane, spre exemplu, Dalai Lhama sau Mahatma Gandhi, care posedă o cantitate imensă de șarm și calități naturale de lider, fapt ce face ca oamenii să-i urmeze. Însă majoritatea oamenilor au nevoie de multă practică și experiență pentru a deveni un lider bun, din motiv că acest lucru necesită ambele calități personale, ca abilitate.

Mulți cercetători ai liderismului remarcă că, deja în grupele de preșcolari apar lideri, sau *inițiatori*, cărora le este caracteristic activismul, experiența, nivelul înalt de dezvoltare intelectuală. În afară de ei în colectivele de copii se evidențiază *activiștii*, *executorii*, *persecuții* și *rebelii*.

Ce se subînțelege prin a fi lider și a conduce? Deja noi am menționat că, un lider adevărat arată calea și conduce prin intermediul exemplelor. Acest lucru necesită integritate – de a acționa și a trăi în conformitate cu ceea ce spuneți și ceea în ce credeți. Un lider trebuie să întruchipeze o viziune și valorile, nu doar având și comunicând idealurile, însă, la fel și demonstrându-le în caracterul și acțiunile sale. Un lider arată calea de urmat trecând-o. Liderilor buni le pasă și sunt motivați de către necesitățile personalului său. Ei deservește oamenii. Liderii care sunt motivați de interesul propriu, puterea și câștigul personal neglijează necesitățile celor pe care ei trebuie să-i servească. În sistemul educațional un lider bun este un manager care lucrează mai mult în beneficiul educabililor, oamenilor, decât în propriul beneficiu.

Cele menționate ne conduce spre gândul: Cum pot fi definiți liderii?

Remarca că anterior am vorbit despre lideri și s-a văzut că nu există o unică abordare și definiție a liderilor. Însă există mai multe abordări de bază a abordării apariției liderului. În acest caz noi vom apela la abordările:

1) **teoria calităților** care susține că liderul poate fi persoana, care posedă un anumit set de calități de personalitate. Însă sarcina formulării acestei liste este practic imposibilă;

2) **teoria situațională** abordează leadershipul ca produs al situației: persoana, devenind lider într-un caz, obține autoritate, care *lucrează* pentru el ca consecință a acțiunii stereotipelor. De aceea el poate fi văzut de grup ca *lider în genere*. Dar unor oameni le este caracteristic să *caute posturi*, de aceea ei se comportă într-un anumit mod;

3) **teoria sintetică** abordează leadershipul ca proces de formare a relațiilor interpersonale în grup, iar liderul este subiectul care conduce acest proces, adică fenomenul leadershipului se abordează în contextul activității comune a grupului; etc. teorii (vezi compartimentul 4.1).

Mai precizăm că, totalitatea definițiilor cu privire la lideri poate fi redusă la câteva varietăți.

Prima varietate acoperă definițiile în care liderii sunt categorisiți drept *persoane investite cu putere prin numire sau alegere* în cadrul unor structuri organizaționale prestabilite. Luați din această perspectivă, ei nu sunt altceva decât șefii / conducătorii formali, oficiali, instituționali (director de licee, gimnazii, șef de catedră, primar, ministru etc.)

A doua varietate reprezintă definițiile prin mijlocirea cărora liderul este prezentat drept *persoana centrală* în grup, adică persoana care concentrează atenția, aprecierea și stima celor din jur.

A treia varietate redă definițiile prin care liderii sunt prezentați drept *persoane preferate / populare*, care nu trebuie identificate cu cele instituționale.

A patra varietate însumează definițiile din care rezultă că liderul este *specialistul în sarcină*, adică este persoana care se deosebește a fi cea mai inițiată / competentă în ceea ce are de făcut grupul.

A cincea varietate se referă la definițiile în care liderii sunt tratați în termeni de influență. Liderul este membrul unui grup exercitând în fapt *o influență acceptată* asupra ansamblului grupului.

A șasea varietate numește liderul persoana după care alți membri ai grupului recunosc dreptul de ași asuma cele mai responsabile decizii, care ating interesele lor și determină caracterul grupului.

Aducând la un numitor comun cele expuse mai sus constatăm că aceste identități în baza cărora s-a profilat spectrul definițiilor cu referință la cei ce ne conduc – *șefii instituționali*, *persoana centrală în grup*, *persoana preferată*, *specialistul în sarcină*, *persoana cea mai influentă* – nu se exclud, de fapt, mutual. Mai mult decât atât, aceste identități pot fi chiar interdependente. Cine a demonstra, bunăoară, că șeful instituțional nu poate fi și un bun specialist în sarcină sau o persoană foarte influentă? Sau cine a arătat, teoretic ori practic, că specialistului în sarcină îi este interzis să fie, în același timp, persoana influentă sau / și persoana preferată? Nimeni, bineînțeles.

Ce rezultă din această stare de lucruri? Aceea că definițiile liderilor trebuie tratate nu atât în mod separat, cât de pe pozițiile unor note comune. Într-adevăr, la o analiză mai scrupuloasă, se observă că în toate cazurile ideile orbitează, de fapt, în jurul unuia și aceluiași nucleu epistemologic: liderul se caracterizează

prin preponderența influenței sale asupra celorlalți membri ai grupului, el constituind polul în jurul căruia aceștia din urmă se grupează și regrupează mereu.

Reținând acest important moment afirmăm că definițiile de lideri pot fi reduse la o **singură formulă interpretativă**, aceasta purtând un caracter integral și că **liderii, luați în ansamblu, sunt persoanele care își exercită la maximum influența, fie formal sau informal, orientând și coordonând activitatea altora.**

Termenul lider poate fi înlocuit prin alți termeni – conducător, favorit al puterii sau / și șef. Dar în cadrul problemei abordate evidențiem diferențele dintre **lider** și **conducător**. Ele sunt:

- liderul efectuează reglarea relațiilor interpersonale la nivelul grupului, pe când conducătorul – pe cele oficiale;
- liderul apare spontan, conducătorul însă se numește sau se alege;
- desemnarea liderului depinde în mare măsură de dispoziția grupului, pe când conducătorul este un fenomen mai stabil;
- conducerea subalternilor dispune de un sistem de sancțiuni mai definite, pe care liderul nu la are;
- sfera de acțiuni ale liderului, în genere este grupul mic, pe când câmpul de activitate al conducătorului este larg, deoarece el reprezintă colectivul într-un sistem social mai larg.

Însă cum s-a arătat anterior, de rând cu termenul lider și conducător utilizăm termenii leadership și management. În capitolele anterioare am arătat care este relația dintre management și leadership. Studiile efectuate au arătat că diferențele se referă la autoritatea față de obiective, concepțiile despre muncă, relațiile cu ceilalți, autopercepția și dezvoltarea etc. (Tabelul 41).

Tabelul 41. Diferențele dintre manageri și lideri

Managerii	Liderii
Au tentația de a adopta atitudini impersonale sau pasive față de obiective	Adoptă o atitudine mai personală și mai activă față de obiective
Pentru a-i face pe oameni să accepte soluțiile, managerul are nevoie să coordoneze și să direcționeze în mod continuu, pentru a atinge la o țintă dată într-un cadru de situații contradictorii	Liderul creează stimulente și dezvoltă alternative care antrenează și activează prin substanță și imagini potențialul oamenilor de a realiza acțiuni unice ca efect și valoare
Managerii, în relații cu oamenii, mențin un nivel scăzut de implicare emoțională	Liderii posedă o componentă empatică evidentă și acordă atenție maximă evenimentelor și acțiunilor din mediul său de lucru
Managerii se consideră mai mult niște factori de materializare a ordinii existente în organizație cu care se identifică și de unde ei își asigură poziția	Liderii lucrează în cadrul organizației dar nu aparțin neapărat. Sentimentul lor de identitate nu depinde de apartenență sau de rolurile de muncă și ei caută permanent posibilități de schimbare

Pentru a fi un conducător eficient, este nevoie ca managerii să-și asume, totodată rolul de lider. Practica a arătat că funcția unui manager necesită abilitatea unui lider și că liderul trebuie să fie un exponent al managementului.

Vorbind despre lideri și leadership se evidențiază sintagmele *leadershipul bun* și *leadershipul slab*.

În continuare vom pune accentul pe **leadershipul bun**. Aici menționăm că, doar cunoștințele și abilitățile nu sunt suficiente pentru un leadership bun, sunt esențiale și calitățile personale. Puține persoane posedă toate calitățile și abilitățile necesare, însă fiecare persoană poate să și le perfecționeze. Uneori, o problemă poate să se refere în mod simplu la cunoașterea și aplicarea unei tehnici sau urmarea unui proces. În alte cazuri, poate fi o sarcină mai dificilă de perfecționare proprie, dezvoltând unele calități sau abilități. Liderii au o responsabilitate specială de a se dezvolta de sine stătător și de a-și dezvolta abilitățile, din motiv că ceilalți depind de ei. Succesul sau insuccesul unei persoane simple afectează doar respectiva persoană și familia sa. Succesul sau insuccesul unui lider afectează întreaga instituție, comunitate, etc.!

Prezenta metodologie (Formularul 1) vă va ajuta să vă evaluați propriul profil de leadership și vă va ajuta să efectuați o *inventariere* a faptului ce fel de lider sunteți Dvs. Acesta la fel vă va ajuta să vă identificați punctele forte și punctele slabe și modalitatea de menținere a punctelor forte și îmbunătățirea punctelor slabe. În acest scop, conștientizarea proprie reprezintă un început necesar în calea Dvs. proprie de

leadership, doar în cazul dacă Dvs. puteți atinge o perfecțiune asupra propriei persoane, puteți să câștigați respectul altora și puteți să sperați să conduceți alte persoane.

După completarea Formularului 1 examinați:

- Dacă șeful într-adevăr intenționa să exercite funcția de lider, ar fi putut acesta să nu fie un lider?

- Dacă liderul nu intenționa să exercite funcția de lider, ar fi putut acesta de fapt să-și asume funcția de lider?

Formularul 1. Propriul profil de leadership

Un șef, care nu acționează ca un lider	Un lider care nu este șef
Numele, Funcția: _____ _____	Numele, Funcția: _____ _____
Situația, contextul: _____ _____	Situația, contextul: _____ _____
Motivele: _____ _____ _____	Motivele: _____ _____ _____

Dorința de a conduce este condiția preliminară cea mai necesară pentru a deveni un lider!

Spunând aceasta, nu înseamnă că este ușor de a deveni sau a fi lider. Însă dorința de a conduce și a deservi reprezintă o condiție preliminară pentru a deveni un lider bun. Gândirile contemporane actualmente stipulează faptul că dacă cu adevărat intenționați să deveniți lider și sunteți pregătit să lucrați suficient de greu, puteți deveni un lider foarte eficient.

Poate o persoană a învăța să devină lider? Răspunsul la această întrebare este un *Da* clar, definitiv. O percepere generală este că leadershipul reprezintă o combinație de calități speciale și misterioase. Mai mult ca atât, uneori considerăm că noi suntem sau nu născuți cu aceste calități corecte vagi. Acesta e doar un mit; nu este nimic misterios cu privire la majoritatea ingredientelor care fac parte din cocteilul de leadership (Fig. 38).

Unele abilități și comportamente de lider sunt deja prezente în Dvs. Doar trebuie să învățați să le utilizați în totalitate. Unele din acestea pot să fie străine pentru Dvs. la acest moment, însă, cu perseverență și aplicare, puteți învăța să le cultivați.

Astfel de trăsături caracteristice, cum ar fi carisma și genialitatea se referă mai mult la categoria *innăscut* și nu pot fi învățate completamente în realitate. Însă, de obicei, noi atribuim o importanță mult mai mare acestora decât ele merită de fapt. Fără îndoială, astfel de trăsături caracteristice reprezintă principalele avantaje, deși acestea nu sunt nici suficiente și nici necesare pentru a deveni un lider de succes. De fapt:

- Dacă le aveți și nu le completați cu alte abilități importante, atunci acestea nu pot să vă ajute prea mult; și

- Dacă nu le aveți, însă, compensați această lipsă, consolidând alte abilități, atunci puteți încă deveni un lider de succes.

Pentru a deveni un lider eficient, nu trebuie să stăpâniți toate abilitățile de lider. Mai curând aceasta se referă la recunoașterea punctelor Dvs. forte și slabe și, ulterior, găsirea modalităților de dezvoltare a punctelor forte și depășirea punctelor slabe.

Nu există un stil *corect* de leadership. Ideea este că leadership-ul este ceea ce mult mai bine este definită ca un proces decât o listă de calități.

Un *lider eficient* cel mai bine este definit ca fiind o persoană care:

- *Identifică lucrul adecvat, care trebuie să fie realizat;*
- *Influențează oamenii adecvați, la momentul potrivit, pentru a face lucrul;*
- *Obține realizarea lucrului corect în modul corect.*

Cu referință la calitățile care ajută liderul să realizeze acest proces, nu există o viziune unică acceptată în mod comun. Deși există unele trăsături caracteristice și comportamente, care par că sunt asociate liderilor, este dificil de determinat ceea ce contează de fapt cel mai mult.

Există o diferență dintre a fi lider și a fi manager. Acest lucru este bine exprimat, spunând următoarele:

Managerii fac lucrurile în modul corect, în timp ce liderii fac lucrurile corecte.

- Leadershipul de obicei se axează asupra efectuării schimbării, în timp ce managementul deseori se referă la asigurarea stabilității.
- Leadershipul, de obicei, este focusat asupra oamenilor, în timp ce managementul tinde să fie focusat asupra sistemului.

Managerii și liderii nu neapărat sunt persoane diferite. Însă leadershipul și managementul reprezintă procese diferite.

Principala direcție a gândirii științifice determină faptul că leadership-ul reprezintă un set de trăsături caracteristice personalității, procese de gândire, aptitudini, atitudini și comportamente.

Fiecare lider acordă o importanță diferită fiecărui atribut. Ceea ce contează este faptul că, în general, liderul este apt să livreze în cadrul contextului solicitat. Pentru a face clar acestea apelăm la exemplul cocteilului (Fig. 36).



Fig. 36. Coctailul

Notă Ingredientele: Trăsăturile caracteristice personalității, procesele de gândire, aptitudini și atitudini. **Procesul:** Combinația tuturor ingredientelor împreună în proporția dorită. Trebuie doar să vă asigurați că băutura conține un bun nivel de energie. **Proporțiile** trebuie să fie ajustate situației în care cocteilul este servit.

Pentru explicarea procesului de leadership vom recurge la schema prezentată în Fig. 37. Aici **liderul** este persoana care conduce activitatea, **discipolul** este persoana care execută activitatea, iar **contextul** este situația în cadrul căreia se execută activitatea. Figura dată este o prezentare spațială care arată modul în care **rezultatele** obținute depind de lider, de discipol și de context.

Rezultatul are o reacție inversă (săgetat mai subțire) care afectează **liderul, discipolul și contextul**. De exemplu, în cazul în care rezultatul este de succes și liderul și discipolul au fost eficienți, liderul și discipolul ar putea învăța să aibă mai multă încredere unul în altul, respectiv contextul ar putea deveni mai favorabil.

Luați aminte faptul că calitatea **procesului de leadership** este formată de către toate componentele din cadrul sistemului: **Lider, Discipol, Context și Rezultat**.

Leadershipul, din acest motiv, este un proces dinamic, interactiv, care implică toate patru componente. Acesta reprezintă o **relație de lucru**, construită de-a lungul timpului și care implică schimbul activ. Cea mai evidentă interacțiune este cea când liderii influențează discipolii. Însă, ulterior, discipolii la fel influențează liderii. Și ambele părți sunt influențate de către contextul în care schimbul are loc.

Rezultatele schimbului dintre lider și discipol pot cauza schimbări în context / discipoli / lideri, care vor influența rezultatele viitoare.

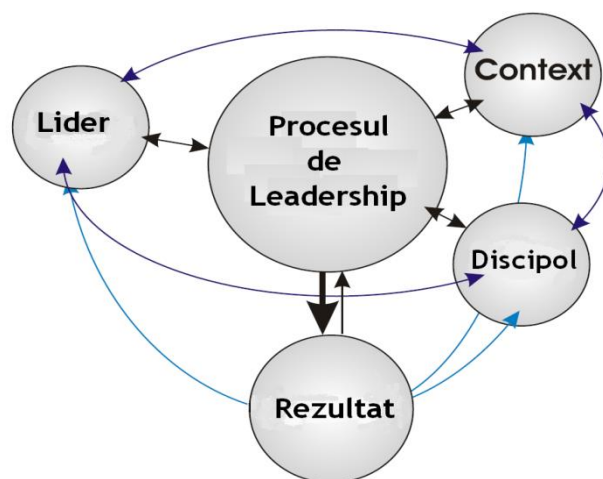


Fig. 37. Procesul de leadership

Interacțiunea și feedback-ul sunt vitale, din motiv că aceasta indică o importanță continuă pentru liderul, care investește în relația cu discipolul și în perfecționarea contextului. Doar în astfel de condiții, cele mai bune rezultate pot fi obținute.

În procesul de învățare de a conduce este important de a înțelege cum se dezvoltă înțelegerea cu privire la leadership. Înțelegând evoluția ideilor leadershipului putem percepe diferite opinii cu privire la leadership și să le vedem în contextul lor corespunzător.

După cum am menționat, studiile științifice concentrate asupra leadershipului de fapt au început la începutul secolului XX. De atunci până în prezent, s-au evidențiat diverse abordări. În cadrul acestui compartiment pentru procesul de învățare de a conduce evidențiem numai patru tipuri de abordări (Tabelul 41).

Q:

Examinați locul Dvs. de muncă, comunitatea Dvs. Ați observat situații în care persoana responsabilă, șeful de fapt nu realizează activitatea de a conduce? Și ați întâlnit cazuri în care o persoană fără nici-o autoritate definită ocazional realizează rolul de lider? Utilizând Formularul 1, indicați aceste cazuri. Notați motivele din care, după părerea Dvs., șeful nu a funcționat ca un lider eficient. Și de ce persoana fără oricare autoritate oficială a fost aptă să preia rolul de lider?

Tabelul 41. Tipuri de abordări ale leadershipului

Abordarea	Focus
Trăsătura caracteristică	Cine este liderul?
Comportament	Ce face liderul?
Împrejurare / situație	Care este situația care înconjoară procesul de leadership?
Putere & Influență	Care este baza puterii/influenței liderului?

Pentru explicitatea specificului abordărilor enunțate vezi subcapitolul 4.1.

La cele patru abordări se poate alătura **abordarea sintetică**, care tratează leadershipul ca proces de organizare a relațiilor interpersonale în grupă, iar liderul – ca subiectul care conduce acest proces, adică fenomenul leadershipului se precută în contextul activității comune a grupului.

Trăsăturile caracteristice ale unui lider eficient

Personalitatea Dvs. e definită de natură și educare. Natura decide asupra ADN-ului cu care v-ați născut: moștenirea Dvs. biologică. Educarea ține de mediu și experiențele de viață trăite. Aceasta de asemenea are un rol crucial în formarea atitudinilor, abilităților și comportamentului. *Trăsăturile caracteristice* obținute prin educare și natură sunt o funcție a ceea ce e în persoană și situațiile în care acestea sunt manifestate.

La începutul secolului XX se considera că liderii erau *Persoane Mărețe*, născute cu trăsături caracteristice ale personalității, caracteristici aferente capacității și comportamentului, care i-au evidențiat pentru pozițiile de lider.

Treptat a avut loc o schimbare a acestei percepții. Leadership-ul a devenit recunoscut ca o relație de lucru dintre un lider, membrii echipei sale și situație. Rolul trăsăturilor caracteristice de personalitate la determinarea liderului astfel a ocupat un loc mai în spate.

Totuși, teoria privind trăsăturile caracteristice a înregistrat recent o reînnoire. Actualmente cercetătorii sunt conștienți de faptul că anumite caracteristici principale de personalitate contribuie în mod semnificativ la capacitatea de lider. Există, totuși, unele deosebiri semnificative dintre teoria actuală și cea anterioară:

În primul rând, s-a modificat lista caracteristicilor de personalitate considerată necesară pentru un lider.

În al doilea rând, majoritatea acestor caracteristici de bază actualmente sunt considerate a fi posibil de învățat. Și, chiar dacă nu le aveți, atunci puteți să dezvoltați fenomenele aferente acestora. Spre exemplu, fiind un adult nu puteți să majorați nivelul Dvs. de IQ (această trăsătură caracteristică este acordată de natură și influențată în timpul copilăriei și adolescenței timpurii), studiile și instruirea pot contribui la utilizarea inteligenței Dvs. naturale într-un mod mai eficient.

În al treilea rând, actualmente se acceptă faptul că personalitatea în sine nu este suficientă pentru a crea un lider; pentru a demonstra un leadership eficient, persoana trebuie să aibă succes și să fie eficient în modalitatea în care aceasta acționează.

Pentru a contura caracteristicile liderului eficient și ineficient vom recurge la două exemple și două modalități de explicație (grafică și descriptivă).

Primul exemplu are la bază criteriul contextului în care activează liderul și o prezentăm grafic (Fig. 37) și descriptiv.

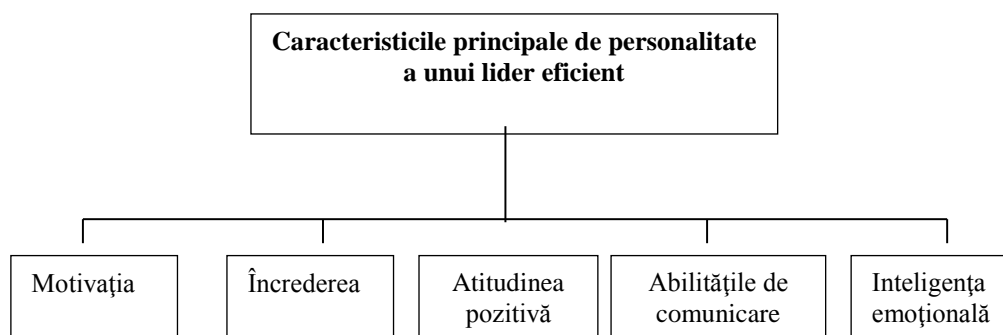


Fig. 37. Caracteristicile principale de personalitate a liderului eficient

Fiecare lider pune accent diferit pe diferite caracteristici. Ce este important e că, în totalitate, liderul este capabil să presteze într-un anumit context.

- **Motivația** – Liderii eficienți sunt motivați de sine stătător. Ei au o dorință puternică de a conduce. Ei au un stimul definit de ambiție, realizare, energie, inițiativă și persistență. Liderii motivați au un scop definit. În calitate de auto-inițiatori, ei își furnizează energie proprie și ținesc obiectivele sale în mod pasionat.

- **Încredere** – Liderii eficienți au încredere în propria persoană. Ei trebuie să soluționeze probleme, să ia decizii și să asigure faptul că alte persoane le respectă în mod constant. O persoană cuprinsă de dubii în propria persoană nu poate face acest lucru.

- **Atitudinea pozitivă** – O abordare pozitivă indică un corp sănătos și o minte sănătoasă. Aceasta ajută liderul să fie realist, să efectueze periodic inventarierea, să fie flexibil și să fie deschis pentru schimbări. Aceasta îl ajută să gestioneze stresul. Acesta poate echilibra diferite aspecte ale vieții sale fără a crea suprapuneri sau notificări discordante. Și, la momentul când lucrurile devin încordate, aceasta îi asigură capacitatea de a fi calm și concentrat într-un mod suficient pentru a căuta soluțiile adecvate.

- **Abilitățile de comunicare** – Liderii, care intenționează să aibă cel mai mare impact pozitiv asupra mediului său, echipelor și asociații săi trebuie să fie vorbitori persuasivi. Ei trebuie să transmită mesajele lor fără denaturarea acestora. Pe de altă parte, ei trebuie să fie receptivi la ceea ce alții spun. Abilitățile de a asculta, abilitățile puternice de orator și limbajul adecvat al corpului reprezintă pilonii de bază ai unui vorbitor bun.

- **Inteligență emoțională (IE)** – Liderii de astăzi se află sub presiune. Inteligența de bază și curajul tehnic trebuie să fie complimentate de către inteligență emoțională. Liderii de succes sunt maturi din punct de vedere emoțional. Ei au rezistență, răbdare, reziliență și empatie. În scopul de a înțelege și trata situații dinamice, ei trebuie să fie judecători buni ai oamenilor și suficient de inteligenți pentru maximizarea potențialului lor. Liderii inteligenți din punct de vedere emoțional nu neglijează emoțiile; ei mai curând utilizează inteligența emoțională în vederea valorificării simțurilor proprii, cât și a altor oameni pentru realizarea scopurilor.

Exemplul al doilea se bazează pe componentele activității eficiente: timpul, motivarea, modul de luare a deciziilor, sesizarea și utilizarea oportunităților, identificarea problemelor și rezolvarea lor, conducerea sistemică (Tabelul 42).

Tabelul 42. Caracteristicile liderului eficient

Criteriaul	Caracteristici ale liderului eficient
<i>Timpul</i>	Apreciază că timpul este cea mai prețioasă resursă de care dispune și, în consecință, este permanent preocupat de utilizarea rațională a acestuia. Muncește calm, în ritm uniform, folosindu-și cât mai complet timpul de care dispune, fără alterație de perioade de agitație și de stări inerte
<i>Motivarea</i>	Muncește cu pasiune, cu plăcere și cu încredere în tot ce face, motiv pentru care lucrează mai mult și mai eficient decât toți colaboratorii săi, cărora le oferă un exemplu mobilizator
<i>Modul de luare a deciziilor</i>	Este prompt în luarea deciziilor, fără această promptitudine să altereze calitatea procesului decizional, în sensul lipsei unei informări sau analiza temeinice a posibilităților de variante decizionale. Uneori poate comite și erori, dar preferabile amânărilor și întârzierilor în luarea deciziilor
<i>Sesizarea și utilizarea oportunităților</i>	Este prompt în sesizarea și utilizarea oportunităților ce apar pentru afirmarea și întărirea poziției organizației
<i>Identificarea problemelor și rezolvarea lor</i>	Identifică problemele și urmărește rezolvarea lor cât mai operativă, știind că amânarea rezolvării generează noi probleme, din ce în ce mai dificile. Nu abandonează rezolvarea problemelor aparent insolubile, ci le urmărește consecvent, așteptând momentul oportun rezolvării lor
<i>Conducerea sistemică</i>	Practică o conduce sistemică, în cadrul căreia este preocupat de personal.

În scopul obținerii acestor atribute, trebuie inițial să identificați legăturile lipsă în profilul propriu și, ulterior, să dezvoltați acele părți ascunse ale persoanei Dvs., care au fost inactive sau nu au fost utilizate pe deplin. Pentru a identifica legăturile lipsă în profilul propriu de lider eficient vă punem la dispoziție cele mai frecvente caracteristici ale conducătorului ineficient.

Cele mai frecvente **caracteristici ale conducătorului ineficient** sunt:

- Nu recunoaște și nu își asumă răspunderea pentru propriile greșeli.

- *Nu este sincer, în sensul că își laudă colaboratorii în prezența lor și îi critică în absență.*
- *Face promisiuni pe care nu le respectă și pe care nici nu se gândește să le respecte.*
- *Se eschivează de la rezolvarea problemelor simple.*
- *Este un mic tiran, arbitrar și excesiv autoritar.*
- *Ia decizii contradictorii.*
- *Nu-l interesează problemele și preocupările subalternilor.*
- *Se limitează numai la critică, fără a aprecia și lăuda corespunzător rezultatele bune.*
- *Nu își informează colaboratorii asupra intențiilor sale, nu își motivează convingător deciziile.*
- *Nu își apără subalternii când aceștia se află, pe nedrept, în dificultate sau când au evident dreptate.*

Pentru a pune în valoare personalitatea liderului eficient, în continuare vom discuta mai detaliat două caracteristici ale personalității – motivația și încrederea.

Punctele forte și slabe ale Leadershipului

Evaluările de mai jos vă vor ajuta să înțelegeți care sunt punctele Dvs. forte și cele slabe. Precum a fost menționat mai devreme, auto conștientizarea e un start necesar în călătoria Dvs. de leadership. Pentru a vă putea perfecționa trebuie să știți unde sunteți acum. Trebuie să vă cunoașteți părțile slabe pentru a le îmbunătăți și să vă cunoașteți părțile forte pentru a le menține. Veți începe prin a vă identifica motivarea/nemotivarea Dvs., necesitățile și eforturile Dvs., precum și încrederea Dvs. Toate acestea sunt considerate atribute ale leadershipului importante și esențiale pentru a conduce eficient în lumea de astăzi.

În continuare Dvs. veți încerca să identificați stilul Dvs. din ceea ce faceți și câtă implicare permiteți subordonaților Dvs.

Evaluările nu abordează toate aptitudinile leadershipului. Dar împreună ele sunt suficiente de a vă da o idee corectă a nivelului propriu de competență.

Motivarea

Leadershipul preocupat cu adevărat de prosperarea organizației se evaluează în permanență cum lucrează.

Pentru tratarea acestui subiect vom examina motivele care îl/îi face pe om/manager/lider să muncească. Diferite seturi de ipoteze referitoare la ce îi face pe oameni să muncească sunt prezentate în teoriile X și Y a lui Douglas McGregor, teoria nevoilor a lui Maslow, teoria factorilor a lui Herzberg. Faptul că cineva se bazează pe ipoteze implicite nu înseamnă în mod obligatoriu și că acestea sunt corecte. S-ar putea ca ele să trebuiască să fie reexamineate în lumina unor anumite situații.

Una dintre primejdiile ipotezelor este desigur aceea că nu putem decât să bănuim motivațiile oamenilor. Atunci când apreciem propriile noastre motivații avem cunoașterea de sine care ne permite să continuăm și aceasta este foarte probabil cea care ne conduce la un mai îngăduitor set de ipoteze referitoare la noi față de cele referitoare la ceilalți.

Motivația este o sumă a tuturor energiilor interne care inițiază și dirijează un comportament uman.

Un exercițiu care demonstrează acest fapt și pe care colegii mei și cu mine îl utilizăm frecvent cu grupurile de manageri educaționali este să le cerem să completeze următorul chestionar: managerilor li se cere să ierarhizeze factorii de mai jos în ordinea importanței lor pentru motivare managerului/liderului în munca sa. Lor li se cere apoi să reia ierarhizarea pentru subalterni.

Motivația pentru muncă (după W. David Reea):

- *posibilitatea de a avea inițiative în muncă*
- *condiții bune de lucru*
- *colegi buni și companie de muncă plăcută*
- *un șef bun*
- *un loc de muncă sigur*
- *banii*
- *programul de lucru*
- *interesul pentru munca în sine*
- *șansa unei promovări*

- obținerea de avantaje și prestigiu
- performanțele în muncă
- înzestrarea locului de muncă
- programarea activității
- tehnologia
- ...

În mod invariabil se observă că managerii și șederii consideră că ei dau mai multă importanță unor factori precum *interesul pentru munca în sine* și *posibilitatea de a avea inițiative în muncă*. Reciproc ei apreciază că subalternii dau mai multă atenție unor factori precum *banii* și *un loc de muncă sigur* decât șefii lor. Poate că diferența dintre ierarhii este justificarea. Este posibil ca șefii să se aștepte la ce e mai rău din punctul de vedere al motivației subalternilor.

Emery și Thorsrud evidențiază **7 probleme psihologice care-l determină pe om să muncească**:

1) *problema de a-și angaja rezistența fizică într-o muncă puțin monotonă*

2) *problema de a învăța prin muncă*

3) *problema de a cunoaște natura muncii și modul prin care o poate realiza*

4) *problema de a lua decizii și de a avea inițiativă*

5) *problema contactului social pozitiv și de recuperare în cadrul organizației*

6) *problema de a-și pune activitatea în slujba obiectivelor organizației și de a-și lega viața sa de cea a colectivității*

7) *problema siguranței viitorului*

Spre deosebire de abordările prezentate astăzi se acordă atenție:

- *importanței satisfacției de tip confort*
- *scopului și sensului muncii*

Se mai evidențiază și factorii motivatori ținând cont de particularitățile situațiilor și persoanelor, asupra cărora managerii/liderii ar putea reflecta:

- *aprecierea reușitei angajaților*
- *stabilirea de obiective ambițioase care să incinte concurența*
- *informarea permanentă despre situația financiară și despre stadiul îndeplinirii obiectivelor*
- *încurajarea inițiativei și noului*
- *stabilirea unui climat creativ în echipa de muncă prin lărgirea autonomiei și libertății în luarea deciziilor*
- *achiziționarea de talent și inteligență*
- *grija pentru un viitor profesional acceptabil etc.*

Sarcină individuală de lucru

Q: Vă rugăm să răspundeți la aceste întrebări astfel cum Dvs. sunteți de fapt și nu cum ați dori să fiți. Nimeni altul nu va vedea răspunsurile Dvs., astfel este cel mai bine ca să fiți onești cu Dvs. Doar în acest mod puteți obține răspunsuri de încredere din chestionar.

Utilizând Formularul 2, indicați măsura în care Dvs. sunteți de acord cu fiecare din următoarele declarații în baza unei scări de la unu (nu sunt de acord de loc) până la 5 (sunt totalmente de acord).

Formularul 2. Evaluarea motivării de leadership

Nr.o	Evaluarea motivării de leadership	Puncte
1.	Eu primesc energie în cazurile când oamenii se bazează pe mine pentru idei.	
2.	De obicei, eu pun întrebări provocatoare oamenilor când noi colaborăm la proiecte împreună.	
3.	Eu am o mare plăcere să fac complimente oamenilor cu care eu lucrez atunci când are loc un progres.	
4.	Mi se pare ușor să fiu liderul care ridică moralul altora, în momentele bune sau rele.	
5.	Realizarea echipei este mai importantă pentru mine decât realizările mele personale.	
6.	Oamenii deseori preiau ideile mele și le implementează.	
7.	În cazurile în care sunt implicat în proiecte de grup, crearea coeziunii echipei e important pentru mine.	

8.	În cazurile în care sunt implicat în proiecte de grup, instruirea acordată altora reprezintă o activitate spre care tind.	
9.	Îmi face plăcere să recunosc și să sărbătoresc realizările altora.	
10.	În cazurile în care sunt implicat în proiecte de grup, problemele membrilor echipei mele sunt problemele mele.	
11.	Soluționarea conflictului interpersonal este o activitate care îmi place.	
12.	În cazurile în care sunt implicat în proiecte de grup, eu frecvent mă găsesc în poziția de <i>generator de idei</i> .	
13.	În cazurile în care sunt implicat în proiecte de grup, eu tind să fac ideile mele cunoscute.	
14.	Eu primesc plăcere de la faptul că sunt o persoană convingătoare.	

Numărarea punctelor și interpretarea rezultatelor: *Sumați răspunsurile Dvs. la aceste 14 întrebări și, apoi, împărțiți acel număr la 14. Scorul Dvs. trebuie să fie situat între 1 și 5.*

Scorul meu privind motivarea de lider (abilitatea) este de: _____

O interpretare posibilă a scorului Dvs. este prezentată mai jos:

4 și mai mult: Implică un nivel înalt de motivare pentru leadership;

2 până la 4: Implică careva incertitudine cu privire la motivarea Dvs. pentru leadership;

2 și mai puțin: Implică un nivel scăzut de motivare pentru leadership.

Factorii motivați și demotivați

Automotivarea reprezintă o trăsătură caracteristică de șmecherie. Dvs. trebuie să lucrați asupra acesteia în mod constant. În timp ce situațiile și oamenii care ne înconjoară ne acordă o motivare la diferite nivele, în cele din urmă, un lider trebuie să învețe arta de a se motiva de sine stătător. Evaluarea motivării de mai sus a fost o modalitate de a vă pune întrebări vouă înșivă pentru a determina dacă, în adâncul sufletului, Dvs. doriți să vă asumați responsabilitate, precum și recompensa pentru leadership.

Acum cunoașteți câte ceva despre motivarea Dvs. Acum aflați care vă sunt **factorii demotivați**.

Mai jos aveți prezentate două exemple de doi diferiți factori demotivați.

1.

Igor X nu era fericit. El a fost recent promovată pentru a conduce o unitate de elaborare a politicilor în cadrul altui departament al Ministerului Educației, Cercetării și Culturii în care lucra.

El a simțit că el a fost promovată din motivul experienței și vechimii sale de muncă și a calității lucrului său din cadrul Ministerului. El era mândru de faptul că a fost ales. Totuși, el se simțea profund neconfortabil în noul său rol. El se afla într-o stare confuză cu privire la ceea ce se așteaptă de la el, el avea puțină experiență de leadership până atunci, și el nu se pricepea la soluționarea problemelor aferente oamenilor, pe care acum el trebuia să le trateze. Ceea ce era cel mai rău era că el în mod instinctiv simțea că echipa aștepta anumite lucruri de la el, pe care el nu știa cum să le acorde. La general vorbind, el își puna întrebarea dacă el a făcut pasul corect și dacă el ar trebui să se întoarcă la funcția sa precedentă.

Cu părere de bine, Igor a avut suficientă perspicacitate ca să recunoască importanța acestor probleme și să identifice în detalii problemele care le avea, iar atunci când el a pus pe hârtie toate momentele, totul a devenit clar: Ceea ce de ce el avea nevoie era o instruire în domeniul abilităților de bază de supraveghere și un ajutor în aplicarea acestora.

2.

Svetlana Y, un Manager Informațional recent a fost angajată în Ministerul Educației, Cercetării și Culturii. Ea și-a stabilit o țintă pentru sine: în timp de un an, ea intenționa să fie promovată în funcția de șef al unității și șef al echipei. Ea era conștientă de faptul că dispunea de capacitățile necesare și a fost pregătită să lucreze din greu în vederea realizării scopului său.

Svetlana era prima persoană care în mod voluntar prelua o nouă sarcină și în primele săptămâni toți au văzut-o lucrând cu entuziasm ore târzii. Însă, câteva luni mai târziu, ea a început să-și piardă stimulul. Ea devenea neatentă, obosea ușor și nu era în stare să înainteze idei mărețe.

Svetlana era conștientă de faptul că ea nu va reuși să-și îndeplinească ambiția sa, dacă lucrurile vor merge în acest mod. Astfel, ea a luat o decizie conștientă de soluționare a problemei. În primul rând, ea era conștientă de faptul că ea a pierdut motivarea. Apoi, ea a încercat să analizeze de ce. Ea a obținut trei motive: membrii echipei necooperanți; plictiseala; și oficiul ei care era poziționat lângă bucătărie.

Svetlana și-a dat seama că ea poate soluționa cel puțin una din probleme imediat: localizarea oficiului. Ea l-a rugat pe șef să-i ofere alt oficiu și l-a obținut. Ea încă se mai confruntă cu celelalte două probleme, însă cel puțin, ea este conștientă despre existența lor și încearcă în mod conștient să le soluționeze.

Priviți Tabelul 43. Întâi, notați lucrurile, care vă sustrage motivarea, indiferent de faptul dacă acestea sunt lucrurile care vă diminuează motivarea Dvs. de a conduce sau dacă acestea sunt doar în general iritante, care vă diminuează automotivarea.

Includeți-le în coloana privind factorii care creează demotivarea din Tabelul 43.

În al doilea rând, încercați să examinați dacă atacurile de demotivare sunt ocazionale, lucruri care au loc o singură dată, stimulate de **factori de circumstanță** (vizita unui cetățean/părinte iritant sau condițiile climaterice). Sau, dacă acestea sunt **obișnuite**, tipice stilului Dvs. de lucru (lăsarea sarcinilor neterminate sau acceptarea oricărei însărcinări, indiferent de faptul dacă puteți face acel lucru sau nu)? Indicați cauza, circumstanțială sau obișnuită, în Tabelul 43.

Tabelul 43. Lista factorilor de demotivare

Factorul demotivant	Cauza circumstanțială	Cauza obișnuită	Soluția

În al treilea rând, mergeți la coloana soluțiilor. Dacă vă deranjează factorii de circumstanță, atunci efectuați controlul total asupra lucrului concret care vă **deconectează** și încercați să neutralizați această cauză. În cazul Svetlanei, aceasta era aflarea în apropierea bucătăriei. Ea, pur și simplu, nu **simțea atmosfera de lucru** și ea era abătută de faptul cine și câte căni de cafea servește. Îndată ce factorul de demotivare a fost identificat, ea a forțat șeful să-i ofere alt loc de muncă. După aceasta, lucrul ei s-a îmbunătățit. Posibil, Dvs. nu veți putea ieși acum afară și soluționa problema imediat însă, cel puțin puteți indica soluția.

Totuși, dacă factorul de demotivare este un lucru obișnuit care reapare, Dvs. trebuie să fiți conștienți de faptul că acesta este un handicap serios, care poate diminua întreg volumul de lucru de calitate bună pe care intenționați să-l faceți. Trebuie să depuneți eforturi conștiente pentru a aduce o motivare și pasiune activității.

Stabilirea unui motiv clar pentru acțiunile pe care le preluați reprezintă una din cele mai bune modalități de creare a motivării. Vă aduceți aminte de vechiul principiu *Ce am eu din aceasta?* Îl puteți aplica de sine stătător în scopul creării motivării.

Imediat ce veți determina că efortul depus de către Dvs. satisface o necesitate pe care o aveți, acest efort automat va deveni mult mai valoros.

La nivelul unu, nivelul cel mai de bază, Dvs. depuneți un efort la locul Dvs. de muncă, deoarece acesta vă aduce bani Dvs. și vă ajută să vă realizați unele din necesitățile materiale. La un alt nivel, depuneți un efort la locul Dvs. de muncă, deoarece simțiți că având o performanță bună, ajutați organizația Dvs. să realizeze un scop mai bun și aceasta vă face să vă simțiți mândru de Dvs.

Sarcină de lucru

Q: Întoarceți-vă la lista factorilor de demotivare. Să presupunem că după identificarea factorilor de demotivare, observați că nu puteți face mare lucru în privința majorității acestora. Atunci, este momentul potrivit pentru determinarea motivului de ce Dvs. vă confrunțați cu acești factori de demotivare. Este aceasta din motiv că ați stabilit o necesitate foarte puternică, semnificativă pentru efortul Dvs., sau aceasta are loc din inerție?

Exercițiul de stabilire a relației Necesitate - Efort

Luați o foaie de hârtie și divizați-o în două jumătăți. Întitulați o secțiune *Necesități* și cealaltă *Efortul*. Indicați necesitățile pe care le aveți – acestea pot fi orice lucru, de la posedarea unui nou autovehicul până la găsirea echilibrului spiritual. Recompensa materială, standardele profesionale, sau țințele personale sunt puncte bune de gândire în scopul identificării necesităților Dvs. Ulterior, indicați eforturile pe care le efectuați în vederea realizării acestor necesități – la locul Dvs. de muncă, în comunitatea Dvs. sau oricare alt lucru.

Ulterior, faceți legătura dintre efortul și necesitatea pe care acesta o deservește. Spre exemplu, efortul pe care îl efectuați la locul de muncă, poate fi corelat cu necesitatea de a cumpăra un nou autovehicul. În mod optimist, un efort adițional poate duce la un salariu mai mare sau o primă acordată o singură dată, care va servi ca o plată în avans pentru noul autovehicul.

Însă luați aminte faptul că cu cât mai semnificativă este necesitatea pe care intenționați s-o satisfaceți, cu atât mai motivat vă veți simți.

În mod optimist, după efectuarea acestui exercițiu, puteți găsi o motivare puternică pentru justificarea eforturilor Dvs. S-ar putea să fiți nevoiți să consumați energia tratând lucrurile care distrug buna dispoziție, însă sunteți conștient de faptul că acest efort se merită.

Informația de bază:

Una din persoanele cheie în elaborarea teoriei privind motivarea a fost Fredrick Herzberg, care a studiat detaliat sursele de motivare ale angajatului în anii 1950-1960. Ceea ce el a descoperit a fost faptul că lucrurile care demotivează oamenii sunt diferite de lucrurile care îi motivează.

Factorii de igienă ai lui Herzberg (lucrurile care fac oamenii nemulțumiți și demotivați) erau: politica obstructivă a organizației, administrația care nu acorda susținere, supraveghere inoportună, relațiile rele de lucru, condiții rele, salarii necompetitive, statut de un nivel scăzut, și nesiguranța locului de muncă.

Factorii de motivare ai lui Herzberg au fost realizarea, recunoașterea acestei realizări, un lucru plăcut, responsabilitate, creștere și avansare.

Încrederea

Încrederea poate fi descrisă la patru nivele:

- **Primul nivel** al încrederii parvine de la *cunoașterea faptului că faceți ceva bine*; spre exemplu, cunoașteți că sunteți înzestrat cu o voce excelentă.
- **Al doilea nivel** apare în momentul când Dvs. în mod conștient *adăugați o valoare la acel atribut*; spre exemplu, în cazul când vocea bună este perfecționată prin intermediul modulării și controlului vorbirii.
- **Al treilea nivel** se atinge în momentul când Dvs. *preluați attributele corelate* în scopul stimulării încrederii; spre exemplu, conversația Dvs. pipărată cu istețime și haz pentru a corespunde acelei voci superbe.
- **Al patrulea nivel** este atunci când încrederea pe care ați câștigat-o în urma profesionalismului, o trăsătură caracteristică vă împuternicește să săriți din zona Dvs. de confort și *să preluați un atribut nou*.

Grafic aceste patru nivele pot fi reprezentate sub formă de o scară, ceea ce este arătat în Fig. 38.

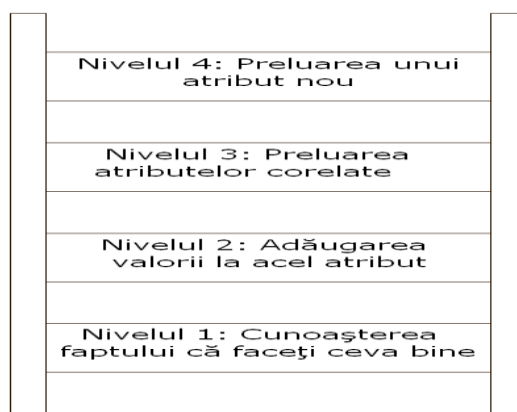


Fig. 38. Nivelurile de încredere

Cunoașteți-vă punctele forte

Fiecare persoană are câteva puncte forte. Utilizați aceste puncte forte ca blocuri ale Dvs. de bază pentru consolidarea încrederii. Căutați situații, care necesită abilitățile pe care le posedați și identificați abilitățile relevante.

Exact așa cum este bine să fii sigur de ceea ce poți face, la fel de important este să fiți sigur de cunoașterea acelor lucruri pe care nu le puteți face. Este acceptabil (și, evident, profesional) de spus, *îmi pare rău, eu nu dispun de mijloacele necesare pentru a mă isprăvi cu aceasta.*

Este foarte bine să vă înțelegeți și să dezvoltați punctele Dvs. forte existente la nivelul potențialului complet al acestora; totuși, odată cu dezvoltarea rolului Dvs. și progresul în cariera Dvs., va trebui să vă perfecționați pe parcursul acestui drum.

Exemplul clasic al acestei situații este momentul când faceți o tranziție de la a fi un specialist funcțional la un lider de echipă. Pentru a avea succes în acest caz, va trebuie să dezvoltați un set întreg de puncte forte și abilități.

Ieșirea în afara zonei de confort a încrederii Dvs. existente nu este ușor de realizat, însă, acest lucru trebuie să fie făcut dacă doriți să vă lărgiți potențialul. Doar făcând aceasta regulat, veți deveni sigur că există ceva ce trebuie să învățați, și atunci veți fi apti să învățați.

Aveți cunoștințele proprii de la exercițiile anterioare de autoevaluare. Acum, determinați ce fel de competențe, cunoștințe și abilități sunt necesare pentru a funcționa eficient în mediul Dvs. Trebuie să înțelegeți ceea ce se cere: Ce fel de abilități necesită funcția Dvs.? Care sunt așteptările șefului Dvs.? și Care sunt așteptările colegilor și membrilor echipei Dvs.?

După ce ați identificat ceea ce se cere, veți avea încrederea de a *cunoaște* care sunt necesitățile care urmează să fie realizate. Acum, dezvoltați încrederea de a *face* aceasta. Încercați să obțineți cel puțin unele din competențele identificate de către Dvs.

Cea mai bună parte a acestui proces este că mereu învățați ceva nou, acest lucru vă va face mai sigur de încercarea unui lucru nou. Evident, puteți să nu aveți succes de fiecare dată când vă propuneți un proiect nou. Șmecheria constă în a nu vă împotmoli în eșecuri.

Învățați să vă gestionați pe Dvs. înșivă și relațiile Dvs.

Aici noi vom discuta nu doar ceea ce este leadershipul, însă și ceea ce face liderul. Se ia în considerație nu doar liderul și cerințele locului de muncă, grupul care este condus și persoanele care formează acest grup. Evidențiind acțiunile pe care le întreprind liderii, după cum am observat în secțiunea precedentă, în mod clar indică faptul că liderii se pot perfecționa de sine stătător. În acest compartiment noi ne vom concentra asupra modalității în care sunteți corelat cu personalul Dvs. și modalitatea în care dezvoltați relațiile cu personalul Dvs.

Vom începe cu un exercițiu de caz și de autoevaluare.

Lucrul managerial necesită deciziile să fie luate, însă una din întrebările cheie se referă la gradul de implicare pe care liderul îl acordă subordonaților. Din punctul de vedere al perspectivei de contingență,

aceasta depinde în mare măsură de circumstanțele înconjurătoare ale deciziei. Un stil adecvat în cazul unui set de condiții nu neapărat va fi adecvat în altă și foarte diferită, situație. Gradul de participare la procesul de luare a deciziilor reprezintă problema centrală a leadershipului.

Pentru a înțelege mai ușor, am încercat să simplificăm și să acordăm cinci categorii. Acestea sunt cel mai bine gândite ca un tot întreg, dar între care există și anumite spații. Acestea ajută, totuși, la evidențierea abordărilor noastre preferate și astfel intensifică perceperea noastră a modalității în care noi de obicei alegem cum să ne comportăm.

Exercițiu

Școala

Încercați să faceți acest exercițiu scurt în scopul obținerii impresiei inițiale privind preferințele particulare ale Dvs. Citiți rezumatul unui studiu de caz și, ulterior, decideți modalitatea în care veți trata această situație, ținând cont de cinci opțiuni disponibile. Aceste opțiuni nu se referă în mod perfect la stiluri, însă, reprezintă o explicație aproximativă a unor deosebiri cheie în modalitatea în care managerii preferă să ia decizii.

Școala este situată într-o localitate rurală. Această școală deservește copii într-un număr mic, care nu acoperă măcar câte o clasă completă de elevi. Nu este ușor de găsit cadre didactice, din motiv că cea mai apropiată localitate mare este situată la o distanță de aproximativ 5-1 km., drumurile nu sunt în stare bună. Majoritatea din numărul total de cadre didactice sunt femei în vârstă, însă acestea în majoritatea cazurilor sunt angajați cu normă didactică parțială. Cadre didactice tinere nici în pomină!

Până în prezent, școala acorda servicii educaționale într-un număr suficient de elevi. Însă cu formarea deficitului de elevi s-au majorat prețurile la serviciile educaționale, din motivul majorării costurilor aferente, ceea ce a dus la incapacitatea funcționării școlii. Școlii actualmente i s-a oferit posibilitatea să funcționeze, însă prețul serviciilor educaționale trebuie să fie redus în mod substanțial pentru a se încadra în limita normativelor pe cap de elev. Totuși, o astfel de soluție nu va oferi o siguranță existenței școlii.

Angajarea noilor angajați, este practic imposibilă. Dacă condiția este acceptată, atunci aceasta va semnifica că cadrele didactice actuale vor trebui să facă un lucru nou pentru a avea măcar o normă didactică. Ei sunt siguri în principiile lor, și ultima dată când s-a discutat o astfel de schimbare, ei au cerut salarii mai mari și unii din oamenii cheie chiar au părăsit școala.

Imaginați-vă că Dvs. sunteți managerul acestei școli. Sunteți conștient de faptul că are rost de acceptat aceste condiții; în caz contrar, școala poate fi în impas în timpul următorilor ani, în mod special, ținând cont de starea demografică. Care ar fi abordarea Dvs. față de cadrele didactice? Nu are importanță că acest studiu de caz se referă la școala dată; acesta se poate referi la multe situații în care un manager educațional trebuie să ia o decizie.

Completați următorul chestionar:

Sarcina de aplicare

Chestionar

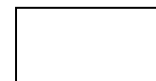
Școala

Priviți cele cinci alternative de mai jos și clasificați-le în ordinea performanței Dvs. Dacă considerați că soluția 4 este cea mai bună abordare, atunci veți indica 1 în cutia de alături de aceasta și așa mai departe.

1. Trimite-ți să comunicați tuturor cadrelor didactice despre faptul că ați acceptat aceste condiții spre binele școlii.
2. Organizați zece ședințe scurte în următoarele trei zile, la fiecare ședință invitând câte opt cadre didactice în același timp și discutând problema cu ei. Păstrați o atitudine cinstită și deschisă.
3. Organizați o ședință cu întreg personalul școlii și le explicați faptul că fișa Dvs. de post vă obligă să luați această decizie, însă, puteți accepta comentarii în formă scrisă, cu condiția că acestea sunt transmise prin intermediul secretariatului.
4. Încercați să vă întruniți în mod social cu un număr cât mai mare posibil de lucrători și utilizați personalitatea Dvs. plăcută în scopul

transmiterii mesajului cu privire la avantajele pe care aceștia le vor obține în urma acceptării acestui contract. Încercați să-i faceți să fie de acord cu Dvs.

5. Organizați o ședință cu administrația școlii și le spuneți să convingă cadrele didactice să accepte schimbările necesare, iar ulterior, doar să raporteze peste cinci zile anume atunci când decizia trebuie să fie luată.



Soluțiile posibile se referă la următoarele stiluri (Fig. 39).

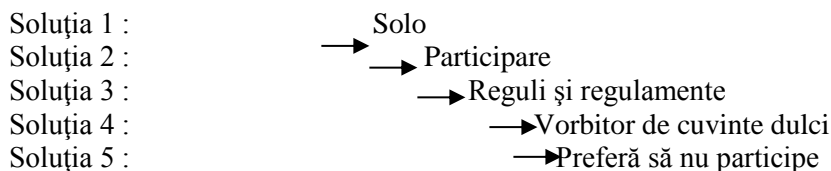


Fig. 39. Soluții posibile prezentate sub formă de stiluri

Cu referință la această sarcină, în ce măsură trebuie liderul să împărtășească deciziile cu alți membri ai grupului de lucru? Trebuie el să le realizeze de sine stătător?

Tendința din lumea contemporană de management este de a aplica o implicare mai mare în procesul de luare a deciziilor. Avocații acestei abordări mențin ideea că cu cât mai mult împărtășiți deciziile, cu atât mai mare va fi motivarea și angajamentul în realizarea acestora. Evident, lucrurile nu sunt mereu atât de simple. Deși, un anumit tip participativ de leadership poate fi preferat, ar putea fi nevoie de prezența condițiilor adecvate. Dacă organizația nu are rezultate bune, liderul s-ar putea să nu poată aplica metode participative. De fapt, acesta poate să fie nevoit să aplice directive din motiv că încearcă să-și miște organizația sa într-un punct, unde este relativ eficient și unde aspectul participativ poate fi susținut.

Aceste opțiuni indicate în general se referă la *stiluri*. Probabil este adevărat faptul că majoritatea liderilor funcționează predominant într-un stil anumit. Cel mai bine ar fi să ajustați stilul la situații. Mai jos, este prezentat doar un cadru al stilurilor de leadership.

Solo

Liderul *solo* acordă direcții, tinde să activeze de sine stătător și se ține departe de subordonați. Această persoană deseori comunică prin intermediul memorandumurilor și de obicei îl puteți găsi mereu în birou. El va avea un nivel scăzut de vizibilitate, însă, evident este faptul că influența sa este atotpătrunzătoare. Subordonații deseori se tem să facă lucrurile fără aprobarea sa, astfel, majoritatea activităților trebuie să fie transmise la un nivel mai înalt.

El este în mod clar șeful și autoritatea sa nu poate fi provocată. Deși, se pare că acest stil lucrează bine în unele situații, există unele grupuri de angajați, care vor reacționa contra acestui tip de dominare și nu va reuși să aibă o performanță optimală.

Există la fel și întrebarea cu referință la timp. În cazurile când există timp disponibil pentru examinarea procesului de luare a deciziilor, poate fi posibilă lărgirea implicării, însă, în cazurile când perioada de timp este restrânsă, este nevoie de o abordare mai directivă. În situații excepționale, spre exemplu, cum ar fi cazul de defectarea unui utilaj, nu se practică discutarea în mod deschis a deciziei. Persoana responsabilă trebuie să acționeze în calitate de un lider solo, astfel încât să asigure faptul că acțiunile pot fi întreprinse imediat.

Participantul

Liderul *participativ* este pronunțat puternic în concepție și predispus din punct de vedere social. Acesta încurajează participarea la procesul de luare a deciziilor și acordă oamenilor latitudinea în determinarea structurii funcției proprii. El are grijă de interesele colegilor săi și manifestă îngrijorare. El va lucra din greu în scopul atingerii unei atmosfere plăcute. Există o tendință, în zilele de astăzi, de a considera acest leadership predispus pentru participare ca cel mai bun stil. Oamenii, în general, percep precum că ar fi bine să fii privit ca un leadership participativ.

Este adevărat că stilul este în vogă și că există o recunoaștere tot mai mare a faptului că implicarea mai mare duce la un angajament mai vast din partea participanților. Deja am menționat faptul că un stil

participativ este adecvat în conformitate cu unele situații. La fel, trebuie să fie recunoscut faptul că liderul totuși rămâne responsabil și nu poate pune probleme importante *la vot*. Însă, liderul predispus spre participare poate face foarte multe lucruri în privința ameliorării parteneriatului cu echipa de lucru, iar o consecință inevitabilă a unei astfel de abordări pare a fi calitatea perfecționată a procesului de luare a deciziilor, din motiv că mai multe persoane sunt implicate și apte să contribuie cu cunoștințele, expertiza și experiența lor.

Similar tuturor stilurilor din acest cadru, liderul predispus spre participare, totuși, își are limita sa. În cea mai mare parte, din motiv că aceasta necesită timp și personal matur. Luând în considerație aceasta, liderul trebuie să fie foarte abilitat în deciderea ce trebuie să fie împărțit și ce trebuie să fie decis de către el (sau delegat). Este o pierdere a timpului valoros organizațional, spre exemplu, impunerea unui proces democratic cu privire la deciziile simple administrative, care pot cel mai bine fi descrise ca triviale.

Reguli și regulamente

Liderul *reguli* și *regulamente* poate fi destul de directiv, însă, instrucțiunile se bazează pe reguli și ghidele prestabilite. Totul se realizează în conformitate cu ceea ce a fost prestabilit în formă scrisă. Există puține posibilități pentru inițiativă, însă, acest tip de lider poate mereu învinovăți pe oricare altă persoană sau sistemul în caz de oricare imperfecțiune.

Există a modalitate prestabilă de a face lucrurile, astfel, puteți cunoaște la ce etapă vă aflați și stilul este bun pentru acei, care au un nivel scăzut de toleranță pentru ambiguitate și preferă ca totul să le fie clar prezentat. Totuși, trebuie să fiți conștienți de faptul că stilul poate cauza frustrare în mod intens: în cazurile când intenționați ca ceva să fie făcut rapid sau doriți să utilizați inițiativa proprie la luarea deciziei, probabil veți descoperi că stilul liderului bazat pe reguli și regulamente vă reține, din motiv că aceasta nu se face *conform celor scrise preliminar*.

Vorbitor de cuvinte dulci

Liderul *vorbitor de cuvinte dulci* de obicei are o dispoziție persuasivă. Acesta dispune de abilitatea de a face lucrurile să sune atractiv pentru persoane, deși acestea se referă la scopurile organizaționale. Nu-i place să utilizeze autoritatea sa, astfel încât el poate să-și rețină popularitatea. Deși este evident că el are autoritate. În cele din urmă, el este șeful, însă, el crede că nu este productiv doar de comunicat oamenilor ceea ce ei trebuie să facă.

În același timp, el știe ce vrea și utilizează personalitatea sa și abilitățile sale pentru a reuși. Acesta este uneori descris ca *având șarm*, un *lider înnăscut*, etc. Nu este cazul unui lider înnăscut – el doar utilizează atributele și abilitățile sale personale în vederea susținerii unei strategii destinată să asigure realizarea lucrurilor cu daune mici personale.

Refuzul participării sau delegarea

Liderul *care refuză participarea* este foarte activ inițial la stabilirea ghidelor și termenilor limită. Ulterior, acesta se retrage de pe scenă și permite fiecăruia să-și realizeze lucrul fără monitorizare sau evaluare.

Acesta este similar liderului solo într-o privință: el tinde să se ascundă și să nu fie foarte vizibil subordonaților. Însă, el le permite să realizeze lucrurile. În astfel mod, el poate să se separe de la problemele, care apar și se scutește de îngrijorarea și stresul care însoțește problemele. El se implică în dificultăți, totuși, când lucrurile încep să meargă greșit. Ceea ce este inadecvat este că liderul, care permanent refuză participarea și alege să abdice responsabilitățile sale. Poate chiar fi sugerat ca el nu își realizează lucrul adecvat. El dispune de puțin control și caracteristicile lui creează impresia generală că nu i-ar păsa de ceea ce are loc.

Există un avantaj major. În unele situații, colegii pot să se dezvolte, având o libertate aproape completă în tratarea sarcinilor fără nici-un fel de intervenție. După cum am menționat anterior, aceasta reprezintă o condiție pentru delegarea bună (mai amănunțit despre delegare vezi compartimentul ...). Aceste persoane de obicei au abilități imense și o experiență mare și dispun de know-how-ul necesar pentru a înțelege la ce moment problemele trebuie să fie adresate la un nivel mai înalt. Totuși, fiecare persoană trebuie să aibă un anumit interes din partea liderului, în mod special, o recunoaștere la finalizarea sarcinii.

Libertatea și implicarea

În Fig. 40 se indică dimensiunile libertății relative, pe care subordonații o pot avea în cazul participării la procesul de luare a deciziilor în cadrul diferitor stiluri de leadership.

Nu este posibil de spus că un stil este mai bun decât altul. Există avantaje și dezavantaje în cazul fiecărui stil – chiar și în cazul stilului solo sau autocratic. Deja am conștientizat dorința de urmat abordarea participativă, cu o recunoaștere mai mare a necesităților oamenilor și cu supravegherea care nu este prea strânsă. Uneori, totuși, liderii pot fi prea *centrați-pe oameni*, ducând la performanța neadecvată a sarcinii și un nivel moral scăzut al membrilor. Mai mult ca atât, nu toți angajații pot face față unei abordări participative; unii pot să se manifeste doar în condiții când lor li se spune clar ceea ce și cum ei trebuie să facă.

Eficacitatea oricărui stil depinde de situație și determinarea faptului care stil de leadership trebuie să fie aplicat va deriva din anumite surse, cum ar fi - superiorii Dvs., subordonații Dvs., colegii, natura lucrului și cultura organizației. Toți acești factori vor afecta situația Dvs. Printre caracteristicile managerilor sunt valorile personale, încrederea lor în lucrătorii săi, preferințele stilului lor cu privire la mărimea dorită de participare și abilitatea lor de a se descurca cu situațiile de incertitudine, care apar în cazurile când lucrul este realizat în comun. Caracteristicile subordonaților sunt nivelul lor de independență, toleranță pentru ambiguitate, cunoștințele și experiența lor și așteptările lor cu referință la participare. Printre caracteristicile situației sunt cultura organizației (cu alte cuvinte, modalitatea în care lucrurile sunt realizate de obicei), natura problemei (dacă aceasta este relativ simplă sau complexă) și perioada disponibilă de timp.

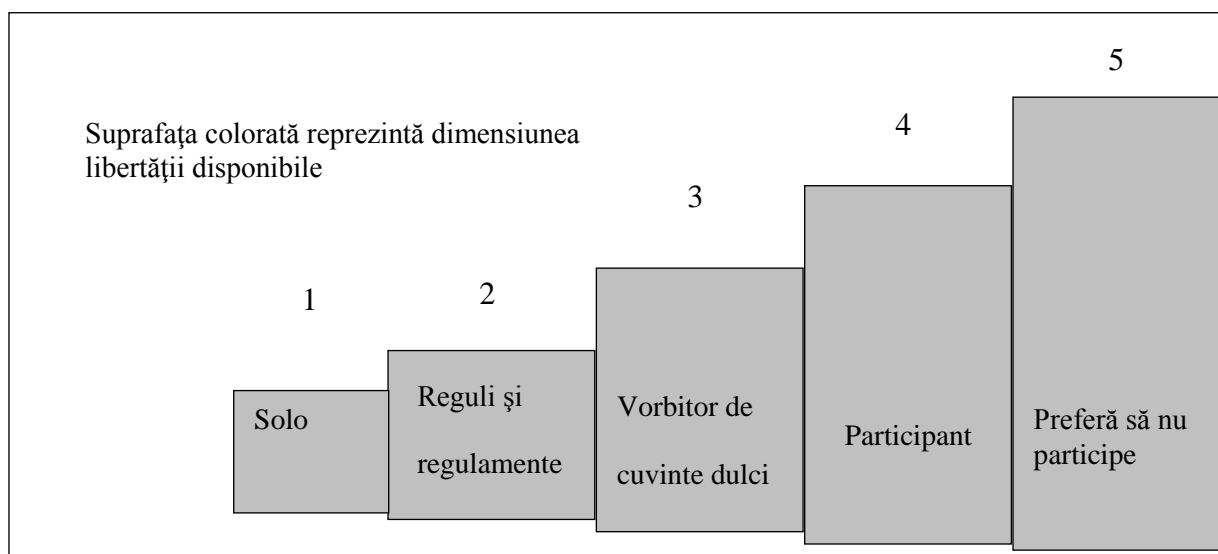


Fig. 40. Stiluri de leadership

Cei mai buni lideri sunt flexibili, aplicând cel mai bun stil pentru a face față unei anumite situații. Aceasta semnifică faptul că ei și-au dezvoltat abilitățile în mai multe stiluri. Aceștia activează de sus în jos pe scară, în conformitate cu un număr de factori de influență. Aceștia pot include nivelele de maturitate și baza de cunoștințe a angajaților. Cu angajați care au experiență și cunoștințe, spre exemplu, un stil directiv poate avea un efect contrar. Alți factori, care au fost deja identificați mai sus pot la fel include și capacitatea oamenilor de a se descurca în condiții de ambiguitate, care le va oferi posibilitatea să activeze cu o libertate considerabilă, modalitatea în care lucrurile în general sunt efectuate în cadrul organizației și timpul disponibil pentru finalizarea sarcinii. În special în această situație, timpul nu este de partea liderului participativ, care poate avea nevoie să treacă la un stil mai directiv.

Orice manager și lider sunt responsabili de dezvoltarea și perfecționarea continuă atât personală cât și a organizației. Acest lucru este în mod special important din motiv că majoritatea oamenilor depind de capacitatea și credibilitatea lor și calitatea acțiunilor lor.

Există păreri că, pentru a deveni un lider de succes, un manager trebuie să se concentreze asupra multor probleme diverse, inclusiv: o înțelegere a lucrurilor care-i motivează pe ei și personalul lor; modalitatea de dezvoltare proprie și a personalului prin intermediul delegării; aplicarea zilnică a principiilor de studiere a acțiunii; soluționarea constructivă a conflictului; managementul timpului; și posibil cea mai importantă, înțelegerea valorii studierii într-un mediu care se modifică mereu.

S-a mai spus anterior și se va mai spune din nou:

– **Nu există nici-un plan, sau *manual*, pe care puteți să-l urmați pentru a deveni un lider de succes!**

Calea spre succes va varia de la instituție educațională la alta, în timp, în contexte diferite culturale și cu oameni cu care Dvs. lucrați.

Totuși, se mai spune că există trăsături caracteristice universale necesare pentru a deveni și a rămâne un lider bun și multe din acestea se referă la faptul că trebuie să ai compasiune, să asculți, să fii susținător, onest, să ai încredere și să fii o ființă umană stabilă. Și cel mai important, trebuie să începeți prin a vă cunoaște pe voi înșivă!

Încurajarea

Încurajarea este foarte importantă pentru motivarea majorității oamenilor – atât manageri, cât și personalul. Cercetările arată că primirea încurajării în mare măsură majorează șansa că oamenii vor realiza nivele mai înalte de performanță. A fi apreciat de către alții este o necesitate umană de bază și aprecierea duce la creștere personală.

Există un principiu de bază întâlnit în majoritatea religiilor din lume și anume că trebuie să vă comportați față de alții în modul în care vreți ca alții să se comporte cu Dvs. Credibilitatea este crucială pentru leadership și pentru a fi credibil, liderii trebuie să facă ceea ce ei așteaptă de la alți ca să facă. Majoritatea din noi probabil doresc mai multă încurajare și apreciere decât noi obținem – sau acordăm!

Totuși, încurajarea poate veni de la alte persoane sau de la Dvs. Unii oameni consideră încurajator posibilitatea de a gestiona lucrurile și de a realiza anumite lucruri, ceea ce pentru ei este foarte satisfăcător în timp ce alții sunt dependenți de obținerea încurajării și recunoașterii din partea altora.

Încurajarea inimii

Experții din domeniul leadershipului, au realizat studii cu privire la principiile și practicile, care susțin necesitatea umană de bază de a fi apreciat. Ei au identificat că, liderii care reușesc să realizeze lucruri extraordinare *provoacă procesul, inspiră o viziune comună, acordă posibilitatea altora să acționeze, elaborează modalitatea și încurajează inima*. Ipoteza de la care s-a pornit a fost că fiecare persoană, toate ființele umane, doresc să fie recunoscute și că este important de înțeles faptul că încurajarea inimii este mult mai mult decât a fi amabil cu oamenii.

Studiul a arătat faptul că doar jumătate din toți managerii au menționat că ei oferă recunoștință pentru o performanță înaltă. Posibil, cei, care nu oferă recunoștință, cred că realizarea lucrurilor extraordinare este doar parte a lucrului cuiva. Posibil, unii manageri evită aceasta, din motiv că le vine greu să-și deschidă sufletul și să arate emoții, în mod special, dacă ei acceptă stereotipul unui manager eficient ca fiind o persoană, care este rece din punct de vedere emoțional, rațional, analitic și dur. Însă, studiile indică în mod clar faptul că abilitatea pe care managerii trebuie să o dezvolte cel mai mult pentru a deveni mai eficienți este abilitatea de a oferi recunoștință și mulțumiri pentru contribuția altora.

Centrul pentru Leadershipul Creativ din Colorado, SUA, într-un studiu extensiv, a indicat că unul din factorii care în mod semnificativ face diferența dintre managerii de vârf și alte persoane a fost relațiile bune și oneste cu subordonații.

Încurajarea inimii poate suna foarte abstract și aproape poetic, însă, sublinierea acestui concept conține un set de acțiuni recunoscutibile, care pot fi învățate și repetabile, pe care liderii pot să le întreprindă

pentru ai face pe oameni să se simtă speciali și astfel consolidând calitatea organizației. **Pentru încurajarea inimii** este nevoie de identificat **sapte lucruri esențiale**:

1. Stabilirea standardelor clare;
2. Așteptați ceea ce este cel mai bun;
3. Acordați atenție;
4. Personalizați recunoștința;
5. Povestiți istoria;
6. Sărbătoriți împreună;
7. Arătați exemplu.

Când alte persoane realizează ceva, noi trebuie să ne bucurăm, dar nu să fim supărați, geloși sau mordanți.

Dacă ești un lider, este esențial să menții o relație bună cu oamenii simpli. La o vârstă foarte tânără, mi-am dat seama că dacă vrei să conduci alte persoane, trebuie să fii aproape la fel și de oamenii simpli.

Stabilirea standardelor clare

Un lider trebuie să fie atât grijuliu, cât și care cere. Un aspect foarte important al acestuia pentru Dvs. în calitate de lider este formularea așteptărilor Dvs. cu privire la ceea ce vor realiza oameni la locul de muncă, adică stabiliți standarde clare cu privire la ceea ce trebuie să fie furnizat și modalitatea în care lucrul trebuie să fie efectuat. Standardele astfel stabilite semnifică scopurile, precum și valorile și principiile. Aceasta este ceea ce se așteaptă de la oameni în perioade scurte și lungi de timp și calitatea lucrului lor. Valorile fac o diferență în modalitatea în care oamenii se comportă în cadrul organizațiilor și cum ei se simt, ce părere au despre colegii și liderii lor. Fiecare persoană care lucrează în organizație trebuie să aibă un nivel înalt de claritate cu privire la valorile sale personale și valorile organizaționale.

Deseori valorile personale sunt uitate și focusarea este în întregime îndreptată spre valorile organizaționale. Este important de ajutat oamenii să înțeleagă valorile sale proprii și să analizeze modalitatea în care ei corespund valorilor organizaționale. Liderii trebuie să angajeze oameni într-o discuție cu privire la ceea ce semnifică valorile și modalitatea în care comportamentele sunt influențate de către ceea ce spre ce tinde organizația.

Oameni pur și simplu nu pun sufletul său în ceva în ce ei nu cred. Noi nu oferim energie unui lucru, care nu ni se potrivește personal. **Valorile stabilesc scena pentru acțiune și scopurile eliberează energia.** Noi ar trebui să avem scopuri clare și să fim conștienți de ceea ce se așteaptă de la noi. Fără un scop este foarte dificil de a se concentra și a evita acțiunile de sustragere a atenției care nu sunt necesare. Acțiunile pe care noi le întreprindem trebuie să posede o intenție și un scop clar. Participarea la scopuri clar definite afirmă persoana și contribuie la ceea ce ei cred despre propria persoană. Scopurile clare și ambițioase contribuie la respectul de sine al persoanei; lipsa acestuia creează incertitudine și anxietate.

Oameni la fel trebuie să cunoască despre faptul dacă ei realizează un progres. Scopurile servesc în calitate de *stele de ghidare* - însă, noi trebuie să știm unde ne aflăm și cum ne descurcăm pe parcurs. La această etapă, intervine feedback-ul. Acordarea feedback-ului și încurajării continue este la fel o parte a stabilirii standardelor clare. Încurajarea este un feedback pozitiv și ne comunică despre faptul că noi ne deplasăm întru atingerea standardelor. Cu scopuri clare și feedback detaliat, oamenii pot să se corijeze de sine stătător și pot înțelege mai ușor locul lor într-un tablou mare, în interiorul și exteriorul organizației. Dacă liderii acordă un sens clar direcției și acordă feedback de-a lungul realizării acțiunilor, ei încurajează oamenii să atingă scopurile și să facă tot ceea ce este posibil.

Q: Reflectarea cu privire la stabilirea standardelor clare

Discutați în grupul Dvs. și răspundeți la întrebările de mai jos, oferind exemple practice din viața reală a Dvs.:

- Care valori și principii sunt cele mai importante pentru Dvs.?
- Cum comunicați acele convingeri altor persoane?
- Cât de clar înțeleg alții ceea ce tindeți?

- Cât de clare și specifice sunt scopurile celor pe care îi conduceți – pentru ei?
- Cum știți când are loc un succes? Cum știu aceasta cei care sunt conduși de către Dvs.?
- În ce mod obțineți feedback privind cum vă descurcați în calitatea de lider?
- În ce mod obțin alții feedback cu privire la performanța lor?
- Cât de util este acest feedback pentru perfecționarea Dvs. și a altora?
- Cum puteți îmbunătăți modalitatea în care Dvs. și alții primesc feedback?

Așteptați-vă la cel mai bun

Efectul Pygmalion în management este numit după o legendă clasică faimos capturată de către George Bernard Shaw, un dramaturg irlandez la începutul secolului XX. În management, efectul Pygmalion semnifică, că liderii care posedă încredere în abilitatea lor de a dezvolta și stimula discipolii spre nivel înalte de performanță, vor aștepta mult de la acești discipoli și îi vor trata într-un mod în care să arate încrederea că așteptările lor vor fi realizate.

Pe de altă parte, managerii, care au dubii cu privire la abilitatea lor de a stimula angajații, vor aștepta mai puțin de la angajați lor și îi vor trata într-un mod care va reflecta această lipsă de încredere. Studiul de fapt indică că dacă noi așteptăm ca alții să reușească ceva, atunci ei probabil vor reuși și, dacă noi așteptăm că ei nu vor avea succes, atunci ei probabil nu vor avea succes. Studiul la fel indică faptul că oameni tind să acționeze în mod consistent cu așteptările stabilite privind persoana lor.

Dacă există un potențial în interiorul nostru, atunci acesta iese la iveală când un lider găsește timp să ne încurajeze să facem aceste lucruri, atunci când acesta crede în noi. Managerii cu așteptări pozitive stabilesc un climat în cadrul unei organizații, care face oameni să se simtă liberi și să facă un lucru bun. Cu excepția cazurilor când noi avem o părere bună despre noi și putem vedea de sine stătător că noi avem un succes, este foarte dificil de preluat un comportament care ar duce spre succes.

Imaginile pozitive sunt cruciale. Aceasta este modalitatea în care atleții și muzicienii renumiți au obținut succes. Ei se imaginau pe sine făcând tot ce puteau mai bine – a sări cel mai sus, de a alerga cel mai rapid, de a avea un concert perfect - și eventual ei vor reuși aceasta. Așteptând ceea ce este cel mai bun de la subordonații săi, un manager poate contribui la ridicarea barierelor mintale ale oamenilor și la realizarea lucrurilor extraordinare. Astfel, pentru a deveni lideri eficienți, noi trebuie să credem în alții și în noi înșine!

Acordați atenție

Cea de a treia componentă esențială de încurajare a inimii este atragerea atenției la oameni din organizația Dvs. De fapt, una din cele mai eficiente modalități de a arăta că vă pasă de oameni este de a le acorda atenție, la ceea ce ei **fac** și cum ei se **simt**. Acordarea atenției într-adevăr se referă la faptul de a fi curios. Ascultați oamenii cu ochii și inima, precum și cu urechile Dvs. Acordarea atenției trebuie să fie efectuată personal, fiind prezent în mod fizic, salutându-vă cu oamenii și umblând prin organizație. Aceasta nu poate fi făcut prin intermediul citirii rapoartelor sau transmiterii scrisorilor electronice.

Însă, cu toate acestea, fiind prezent acolo, fiind interesat, nu înseamnă că trebuie să mergeți prin organizație și să controlați oamenii. Dacă un manager merge prin organizație căutând probleme, oamenii vor simți aceasta și vor încerca să se ascundă. Managerii care controlează mereu sunt cei care au o credibilitate scăzută, în caz contrar, de ce ar avea ei nevoie să arate comportamente atât de puternice de control? Astfel, acordați atenția, așteptând să găsiți ceea ce este mai bun și căutați exemple bune, care pot fi lăudate și împărtășite cu alții.

Boris Dînga a fost un director de școală faimos la Criuleni. În timpul conducerii lui a școlii nr. 1 din Criuleni, el mereu se plimba printre personalul său în clase și ateliere, unde se producea educația și instruirea. El comunica cu pedagogii și elevii și manifesta mult interes față de lucrul și instruirea lor. Astfel el era la curent cu problemele instructiv-educative și majoritatea pedagogilor, părinților și elevilor aveau o simpatie față de el. În timpul când el a fost director de școală avea rezultate foarte bune. Elevii școlii atingeau standardele de calitate.

Dacă vă percepeți ca un lider grijuliu, atunci acționați altfel decât în cazul când vă percepeți ca un controlor. Exprimați bucurie când vedeți că alte persoane au succes, îi încurajați pe alții să meargă mai

departe și oferiți sfaturi de susținere, dar nu acționați ca o persoană cu autoritate militantă care patrulează împrejurimea.

Personalizați recunoștința

Acest lucru este simplu. În loc de manifestarea recunoștinței și încurajarea de rutină și măsuri standard, faceți acest lucru personal. Ajustați recompensele și lauda unei anumite persoane, astfel încât această persoană să simtă într-adevăr că acestea sunt unice pentru ea.

Acest lucru face recunoștința mai specială. Însă, pentru a face acest lucru, trebuie să cunoașteți care sunt lucrurile pe care această persoană le-ar aprecia. Identificați ce le place oamenilor, care sunt interesele lor și ce i-ar onora cel mai mult. În calitate de recompensă, o carte a unui autor renumit, o floare care-i place foarte mult, bilete la teatru pentru o persoană admiratoare de teatru, neapărat va fi apreciat mai mult și va avea o mai mare putere decât o cană medie cu logo-ul organizației pe ea.

Aceasta la fel înseamnă a face mai personal acest lucru din punct de vedere al liderului. Încurajați personal, nu faceți aceasta printr-o persoană terță. Similar, o notiță de mulțumire scrisă cu mâna proprie va fi mai mult apreciată decât o scrisoare standard, imprimată pe care o primește fiecare când realizează ceva.

Povestiți istorioara

Povestirea istoriei semnifică două lucruri: dacă cineva a realizat ceva într-adevăr extraordinar, atunci comunicați altora despre aceasta și când veți comunica aceasta, atunci s-o faceți o istorie interesantă, ceva ce ar inspira pe alții.

Cuvântul *istorioară* reprezintă termenul scurt al cuvântului *istorie* și se referă la un set de evenimente. Ambele sunt importante pentru crearea memoriilor și identității, în societate, precum și în cadrul organizației. O istorioară este ceva ce noi putem să ne amintim și să povestim din nou oricând avem nevoie să știm cine suntem, spre ce tindem și unde ne orientăm. Iată de ce este esențial ca noi să povestim istorioare când noi manifestăm recunoștință față de o persoană pentru faptul că a făcut lucrurile corecte sau a făcut lucrurile în mod corect.

Sărbătoriți împreună

La realizarea lucrurilor, mari sau mici, asigurați-vă că sărbătoriți împreună! Majoritatea manifestărilor individuale de recunoștință pot fi transformate în sărbători în grup. Serbările pot fi mari însă, acestea la fel pot fi și mici. Spre exemplu, dacă un colaborator a realizat ceva extraordinar, puteți invita întreaga unitate la o ceașcă de ceai cu prăjituri după masă, aceasta va recunoaște realizările individuale și, în același timp, va recunoaște eforturile colective ale unității. Această creează un sens al lucrului în echipă.

Cei mai buni lideri doresc să fie mai apropiați de ceilalți, atât la locul de muncă cât și în viața de toate zilele; intimitatea vindecă și singurătatea doare! Serbările, destinate atât manifestării recunoștinței pentru un succes al unei persoane sau al mai multor persoane, mereu sunt oportunități valoroase de consolidare a grupurilor mai sănătoase. Recunoașterea vizibilă publică consolidează încrederea în propria persoană și creează un sens al comunității, apartenenței și bunăstării, iar când oamenii se simt bine, atunci ei au o performanță mai bună!

Arătați exemplu

Una din cele mai vechi observații cu privire la comportamentul uman este că noi tindem să-i *reflectăm (oglinzim)* pe cei care ne înconjoară. Dacă ne aflăm alături de o persoană într-adevăr tristă, noi preluăm această stare. În același mod, dacă noi intrăm într-o cameră care pare a fi plină de anxietate, furie și fețe nemulțumite, noi simțim cum energia noastră se scurge doar fiind expuși emoțiilor negative. Ființele umane preferă să fie înconjurate de oameni pozitivi și nu de persoane negative. Liderii din organizație stabilesc tonul. Dacă aceștia sunt susținători, apreciativi și entuziasmați, există o șansă mai mare ca și atmosfera din organizație va fi la fel.

Dacă doriți să creați și susțineți o cultură de recunoaștere și celebrare, în calitate de lider, trebuie să arătați exemplu. Acțiunile Dvs. transmit semnale cu privire la cine sunteți și ce așteptați de la alții. Dacă colaboratorii Dvs. pot vedea și auzi că mulțumiți oamenii pentru contribuțiile lor, povestiți istorioare despre realizările lor și participați la sărbătorirea succesului, atunci aveți șanse să îi vedeți făcând același lucru.

Faceți ceea ce spuneți că veți face și fiți clar cu privire la valorile personale și organizaționale, adică, stabiliți standarde clare. În calitate de lider, puteți fi o inspirație pentru alții, acționând într-un mod de încurajare, grijuliu. Este important, totuși, ca să faceți aceasta într-un mod credibil; dacă oamenii nu cred în persoana care transmite mesajul, atunci ei nu vor crede nici în mesaj.

Astfel, de ce să nu începeți mâine ziua, oferind cuiva încurajarea pe care o merită!!

4.12. Teoria delegării și aplicarea ei în practica leadershipului

Delegarea este o fațetă a activității managerului și leadershipului, deoarece ele se desru *ca a face ca lucrurile să fie făcute de alții*. În ciuda importanței critice a delegării pentru leadership, ea tinde să se bucure de atenție în teorie, practică și pregătirea de specialitate.

Vom începe expunerea acestui subiect cu cazul celui mai mare lider din Veichiul Testament – Moise (Vezi Fig. 2), când Ietro, socrul lui Moise, i-a sugerat lui să caute, să recruteze și să instruiască și alți lideri care să-i ajute în responsabilitățile pe care le avea ca lider. Moise i-a urmat sfatul și cărând după aceea a format noi lideri care l-au ajutat să ducă povara, iar nevoile să fie acoperite.

Zug Zuglar spune: *Succesul înseamnă utilizarea maximă a abilității pe care o ai*. Credem că **succesul unui lider poate fi definit ca utilizarea la maximum a abilităților celor aflați în subordinea lui**. Andrew Carnegie a dat o explicație a acestui lucru: **Îmi doresc să am următorul epigraf: Aici odihnește un om care a fost destul de înțelept să angajeze oamenii care știu mai multe decât el**. Dorința noastră este ca cele expuse aceste pagini să vă ajute să faceți exact acest lucru.

Delegarea este o activitate esențială pentru că, de cele mai multe ori un manager/lider, oricât de dotat, bine intenționat și pregătit ar fi, nu poate face totul singur. În școală *directorul plin* este cel care face, de obicei, totul, directorii adjuncți trebuind doar să-l înlocuiască atunci când este cazul. De regulă directorii adjuncți nu au atribuții delegate precise. În continuare vom vedea care ar putea fi cauzele acestei situații.

Delegarea poate fi definită drept *conferirea autorității unei persoane către un subaltern pentru a acționa în numele acelei persoane* (W. David Rees). **A delega înseamnă a ceda subordonaților temporar sau definitiv, total sau parțial, dreptul de a cere sau de a interzice anumite comportamente sau acțiuni** (J. Duncan). Cu alte cuvinte, **delegarea înseamnă conferirea autorității manageriale către un subaltern, care va acționa în numele respectivului manager** (W. David Rees). Foarte important este faptul că se delegă **autoritatea** nicidecum **răspunderea**. Deci, delegătorul, chiar dacă nu transferă unui subordonat autoritatea de a lua anumite decizii, tot el rămâne răspunzător în fața superiorilor săi, cel cărui i se delegă dreptul decizional fiind răspunzător doar în fața delegătorului.

Avantajele delegării trebuie căutate în faptul că nu este productiv ca o persoană să facă totul singură. Delegarea îi va permite să facă mai multe lucruri deodată și, mai ales, *să se ocupe de problemele cu adevărat importante*. Managerii/liderii eficienți cunosc foarte bine faptul că delegarea este o componentă vitală a managementului eficient, fiind capabili să identifice **sarcinile** care pot fi delegate, **persoanele** capabile să le realizeze precum și care sunt treburile de care este bine să se ocupe personal. Ei analizează cunoștințele și experiența cerută de rezolvare a unei probleme înainte de a o delega și evaluează corect riscurile, acceptând că este răspunzător de succesul sau insuccesul acțiunilor pe care le-a delegat.

Leadershipul ar trebui să știe că delegând are o serie de **avantaje**, reușind:

- să facă mai multe, chiar și lucruri pe care și-a dorit întotdeauna să le facă, dar nu a avut niciodată timp;
- își mărește productivitatea;
- își cunoaște mai bine oamenii cu care lucrează și își îmbunătățește relațiile cu ei;
- îi ajută pe ceilalți să se dezvolte din punct de vedere profesional și le induce încredere în sine;
- câștiga timp pe care să-l dedice activităților strategice;
- învață să cedeze din obligații și datorii;
- învață să aibă mai multă încredere în colaboratorii săi.

Majoritatea managerilor/liderilor și-au dat seama că nu este suficient să dai cuiva spre rezolvare o sarcină pentru ca ea să fie făcută repede și bine. De aceea managerii/liderii refuza, adeseori, să delege, putând fi identificate o serie de **bariere în calea unei delegări eficiente** - cum ar fi:

1. **La delegător:**

- teama că subordonații vor face greșeli pentru care managerul va fi criticat;
- lipsa dorinței de a delega;
- lipsa organizării;
- credința că nimeni nu poate rezolva treburile mai bine;
- preocupare exacerbată pentru prestigiul personal - teama că delegarea va fi considerată un semn de slăbiciune și că, astfel, delegătorul va deveni *inutil*;
- neîncrederea în oameni;
- neacceptarea altor stiluri de conducere și altor proceduri de rezolvare a problemelor;
- incapacitatea de a controla delegarea;
- rezultatele nesatisfăcătoare ale delegărilor anterioare.

2. **La delegat** (pe lângă unele bariere comune cu *delegătorul*):

- frica de a nu greși și de a nu fi sancționat pentru greșeală - barieră valabilă mai ales la persoanele expuse la stiluri autoritare de conducere;
- supraîncărcarea;
- credința că managerii trebuie *să-și câștige pâinea*.

Este evident că barierele în calea delegării sunt determinate de o serie de **riscuri** reale - cum ar fi alegerea nepotrivită a persoanei, mai ales având în vedere că nu se delegă și răspunderea. Aceste riscuri pot fi reduse (pe lângă o selecție riguroasă a persoanelor) prin:

- crearea unei răspunderi personale față de manager/lider din partea celui cărui i se delegă o activitate;
- delegarea, de probă, a unor activități mai puțin importante și comunicarea rezultatelor probei respective;
- exprimarea foarte clară a așteptărilor în privința rezultatelor și a nivelului de performanță;
- monitorizarea atentă a performanțelor și, dacă este necesar, intervenția rapidă înainte ca efectele unei greșeli să fie ireparabile; pe de altă parte, este recomandată evitarea unei implicări excesive, cu efect demotivant, în activitatea delegată;
- pe cât posibil, permiterea învățării din greșeli;
- recompensarea performanțelor înalte.

De regula, **se delegă** lucruri de care managerul/liderul nu are rost să se ocupe (activități și decizii de rutină), precum și treburi de care alții s-ar putea ocupa mai bine (cu condiția unei formări prealabile). De exemplu:

- lucrurile de detaliu;
- culegerea informației;
- sarcinile cu un anumit grad de repetabilitate;
- rolurile neimportante (protocol etc.).

Aceste sarcini se pot delega atât persoanelor capabile, experimentate sau cu experiență managerială dar care au nevoie de ajutor din când în când, cât și oamenilor lipsiți de experiență (dar cărora în urma explicațiilor privind sarcina li se poate încredința autoritatea) precum și unor persoane care, pur și simplu, se oferă.

Este recomandabil **să nu se delege**:

- elaborarea viziunii pe termen lung și a obiectivelor generale ale organizației;
- problemele importante legate de procesul de învățământ, bugetul școlii și încadrarea cu personal, procedurile disciplinare și consilierea managerială;
- situațiile sensibile care necesită o anumită discreție;
- sarcinile personale primite de la superiori.

Pentru ca sarcina delegată să fie corect abordată, este necesară identificarea **factorilor critici ai unei delegări eficiente**. Aceștia sunt:

1. **Clarificare a ceea ce este delegat:**

• **sarcina** delegată (ce anume se delegă) - **conținutul prestabilit** (adică ceea ce trebuie făcut într-un mod prescris de către manager) și **conținutul discreționar** (pentru ce anume se așteaptă ca subalternul să-și folosească propria judecată, inițiativa - în limitele deciziei manageriale și ale reglementărilor în vigoare);

• **nivelul de performanță** așteptat;

• **resursele necesare** - prevăzute și alocate în mod explicit;

2. **Instituirea unei proceduri de control**, astfel încât performanța subalternului să fie cunoscută și evaluată; uneori o informare întâmplătoare sau periodică poate fi suficientă, alteori este necesar un control mai strict.

3. Delegarea autorității trebuie însoțită și de **pregătirea managerială** a subalternilor - mai ales privind modul de folosire a autorității. Pregătirea va consta în: cunoștințe și capacități de natură tehnică necesare pentru îndeplinirea noilor atribuții, definirea corectă a atribuțiilor delegate, dezvoltarea unor competențe generale - mai ales probleme legate de comunicare, negociere și rezolvare a conflictelor, de planificare, organizare și evaluare, de motivare, implicare și *leadership*.

Relația dintre conținutul prestabilit și cel discreționar al delegării precum și modalitățile de control instituite, determină **niveluri sau trepte în delegare** (de la un maxim de delegare spre un minim - după G.A. Cole):

1. subordonatul este liber să acționeze fără raportare;

2. subordonatul este liber să acționeze dar cu raportare;

3. subordonatul decide cum să acționeze dar se consultă cu șeful său înainte de a decide;

4. subordonatul examinează problema, stabilește alternativele și face recomandări șefului (care decide);

5. subordonatul examinează problema, strânge datele și le pune la dispoziția șefului (care decide).

Organizarea procesului delegării poate începe în momentul în care managerul/liderul s-a decis să delege anumite sarcini și atribuții - care sunt foarte clar definite și după cântărirea atentă a avantajelor și a dezavantajelor -, după considerarea factorilor critici ai delegării enunțați mai sus și după decizia asupra treptei de delegare. **Etapele procesului delegării** sunt:

1. Analiza **propriilor atribuții și identificarea zonelor delegabile**.

2. Alegerea **nivelului adecvat** de delegare (vezi mai sus) și a **persoanelor corespunzătoare**.

3. **Comunicarea sarcinii** - ce anume se așteaptă să facă persoana desemnată, când anume și cu ce rezultate.

4. **Pregătirea contextului favorabil** pentru îndeplinirea sarcinii: explicitarea importanței sarcinii în contextul general și a motivelor pentru care ea trebuie îndeplinită precum și atenționarea asupra problemelor care ar putea să apară pe parcurs.

5. **Stabilirea indicatorilor de performanță de comun acord cu cei implicați în realizarea lor** - care vor fi folosite pentru a evalua succesul delegării.

6. **Investirea publică cu autoritate mărită celor implicați în rezolvarea sarcinii**. Asta îi va ajuta să nu intre în conflict cu colegii lor și le va da posibilitatea să se descurce singuri.

7. **Asigurarea sprijinului necesar** - cursuri de pregătire, resurse materiale și financiare, sfaturi etc.

8. **Obținerea acceptării formale a sarcinii** - pe baza înțelegerii ei și a interesului dovedit pentru realizarea acesteia.

9. **Monitorizarea și evaluarea** realizării sarcinilor delegate.

Cu alte cuvinte, esența delegării constă în asigurarea tuturor condițiilor necesare pentru ca persoana căreia i se delegă o anumită activitate să o **înțeleagă**, să o **poată** realiza, să o **accepte** și să obțină **rezultatele** scontate.

În încheiere, iată câteva sfaturi utile pentru managerul școlii, care îl vor ajuta să delege eficient:

1. **Selectarea sarcinilor** pe care le poți delega și a celor pe care este recomandabil să le păstrezi pentru tine:

- evitarea delegării sarcinilor care implică prea multă răspundere;
- delegarea autorității necesare realizării sarcinii;
- calcularea corectă a riscurilor implicate înainte de a delega.

2. **Identificarea calităților, cunoștințelor și talentelor** oamenilor:

- determinarea experienței și a calităților necesare pentru îndeplinirea sarcinii;
- identificarea persoanelor cele mai potrivite pentru a delega sarcinile.

3. **Asigurarea înțelegerii depline** a sarcinilor delegate:

- punerea la dispoziție a informațiilor necesare îndeplinirii sarcinilor;
- transmiterea detaliilor care ar putea fi utile;
- fixarea și comunicarea de la bun început a nivelurilor așteptate de performanță.

4. **Monitorizarea permanentă** a evoluției lucrurilor:

- culegerea informațiilor despre derularea activității delegate.
- compararea rezultatelor cu așteptările;

5. **Manifestarea încrederii în capacitatea oamenilor** de a rezolva sarcinile:

- obținerea implicării totale din partea oamenilor;
- încurajarea persoanelor delegate;
- acordarea sprijinului - atunci când este necesar sau la cerere;
- celebrarea succesului.

6. **Atenție la delegarea inversă:** din diferite motive, managerul poate fi tentat să preia unele din sarcinile subalternilor, mai ales dacă acestora li se delegă o activitate importantă.

7. **Încurajarea loialității** față de organizație prin:

- construirea unei culturi organizaționale puternice;
- *specializarea ocupațională* - ceea ce face dificilă găsirea unui loc de muncă adaptat în altă parte;
- creșterea dependenței față de organizație - inclusiv prin avantaje financiare.

Exersare teoretică și aplicare practică a delegării în leadership

Pentru început propunem să:

Q: Definiți, cel puțin trei activități specifice organizației/instituției educaționale Dvs. de proveniență în care este posibilă delegarea și identificați nivelul de delegare adecvat pe baza factorilor critici descriși.

Delegarea reprezintă o abilitate foarte importantă de leadership pentru împuternicirea personalului Dvs., deși aceasta este deseori înțeleasă greșit. Delegarea nu reprezintă atribuirea sarcinilor subordonaților, sarcini pe care aceștia oricum trebuie să le realizeze, adică, oferind ordine oamenilor de a face ceea ce este menționat în fișa lor de post. La fel, delegarea nu este o problemă de transmitere a elementelor unei sarcini în ultimul minut.

Delegarea mai curând se referă la atribuirea membrilor echipei Dvs. a responsabilității și autorității de a realiza sarcini, pe care le puteți ține pentru Dvs.

Transmițând responsabilitatea și autoritatea, la fel transmiteți dreptul de a face greșeli.

Q: - De ce, în opinia Dvs., oamenii se opun delegării?
- Care sunt avantajele și dezavantajele delegării?

Ce este delegarea?

Delegarea reprezintă atribuirea unei persoane a unei sarcini din cadrul domeniului Dvs. de responsabilitate. Concomitent cu transmiterea sarcinii pentru executare se transmite competența și responsabilitatea în domeniul specific (responsabilitatea funcțională). Adică modalitatea exactă în care trebuie să fie realizată sarcina, trebuie să rămână la decizia altei persoane, deși este important de a-i explica clar așteptările Dvs. cu privire la scopul sau cadrul de timp al sarcinii, de exemplu, directorul școlii delegă unui subordonat să liciteze și să procure un computer. Cu alte cuvinte, delegarea ține de împărtășirea responsabilităților. Totuși, este important de ținut cont de faptul că responsabilitatea finală mereu va fi a persoanei care a delegat, care de fapt este managerul (În cazul dat managerul se echivalează cu liderul. De aceea în continuare acești termeni se vom utiliza ca echivalenți) . Mecanismul delegării în organizație poate fi reprezentat într-un anumit mod (Fig. 41).

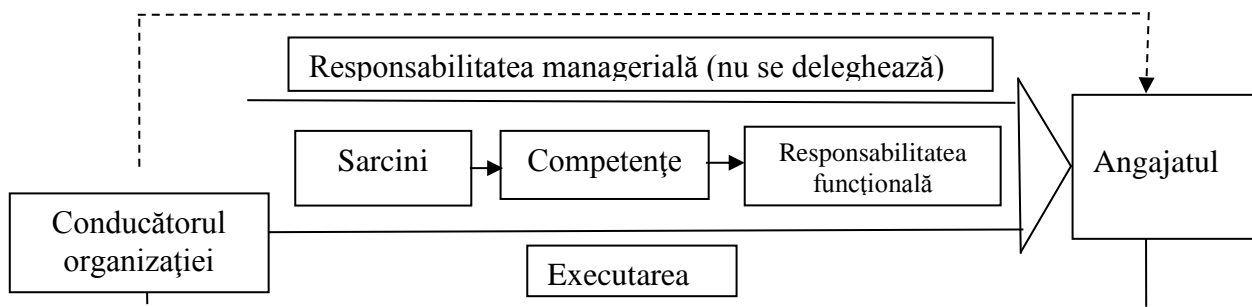


Fig. 41. Mecanismul delegării în organizație

Delegând, Țineți cont de faptul că nu puteți delega în afara autorității Dvs. proprii. **Autoritatea reprezintă suma împuternicirilor și drepturilor atribuite unei funcții – nivelul permis de luare a deciziilor.** Există două **nivele diferite de autoritate și astfel nivele ale delegării**:

1. Un manager oferă unui angajat sarcina, autoritatea, mijloacele, resursele și responsabilitatea de a lua deciziile necesare și să purceadă la implementare fără a face referință înapoi. Aceasta reprezintă **delegarea completă**. De exemplu, referindu-ne la exemplul de mai sus, *managerul delegă în totalitate licitarea și executarea achiziției*.

2. Ca și în cazul menționat mai sus, cu excepția faptului că angajatului i s-a spus să informeze managerul și să nu implementeze până ce managerul nu-i oferă autoritatea de a face aceasta. Aceasta ține de **raportare**. De exemplu, directorul școlii menționat mai sus delegă licitația și executarea achiziției, dar va dori să aprobe licitația înainte de a permite subordonatului să achiziționeze.

Astfel, **delegarea** ca relație specială conducător-subaltern **are la bază conceptele de:**

- *autoritate și*
- *responsabilitate.*

Delegarea poate fi:

- *pe termen lung;*
- *pe termen scurt / de o singură dată;*
- *sarcina ca atribuție funcțională.*

Forma delegării poate fi: *orală* sau *scrisă*, iar **metodele** – *generale* sau *speciale*.

Avantajele delegării

Delegarea are avantaje pentru cel care delegă, pentru persoana care primește delegarea și, la fel, pentru organizație. Deciziile sunt deseori mai bine informate atunci când sunt mai aproape de sarcină sau situație și de oamenii implicați în mod direct în această sarcină / problemă. Acest lucru este similar explicației raționale a descentralizării. Aceasta la fel oferă managerului oportunitatea de a se concentra asupra sarcinilor, care solicită mai mult decât o examinare a organizației și mediului acesteia. Mai mult ca atât, deciziile, în unele cazuri, pot fi luate mult mai rapid acolo unde sarcina este efectuată, deoarece scurtează lanțului de ordine. Astfel se evită frustrarea personalului și clienților, care sunt nevoiți să aștepte prea mult luarea deciziilor sau ca un lucru să aibă loc.

Oferirea la oameni a autorității și responsabilității, îi motivează și contribuie la dezvoltarea abilităților și competenței lor, ținând cont de faptul că delegarea este realizată într-un mod adecvat. Astfel, **delegarea reprezintă o modalitate de consolidare a competenței, capacității și angajamentului din cadrul organizației.**

În sumară, **avantajele delegării** sunt următoarele:

- Aceasta permite managerilor să se concentreze asupra altor sarcini mai importante;
- Creează oportunități pentru decizii mult mai informate și mult mai rapide, ce duc la îmbunătățirea prestării serviciilor și satisfacerea clienților/beneficiarilor;
- Motivează și dezvoltă personalul, astfel, îmbunătățind întreaga organizație;

- Motivarea încurajează oamenii să accepte un spectru mai larg de responsabilități.
- Dezvoltă competențele.

În afară de aceasta delegarea mai oferă avantaje, atât pentru conducător cât și pentru subordonați:

- utilizarea mai bună a timpului;
- dezvoltă potențialul angajaților;
- cresc șansele de promovare;
- dezvoltă competențele angajaților;
- economii.

Contrar avantajelor, **managerii deseori se opun delegării**. Unele din cele mai frecvente motive sunt următoarele:

- Riscul că oameni vor efectua aceasta greșit;
- Deși puteți delega responsabilitatea și autoritatea, Dvs. vă aparține întreaga responsabilitate;
- În situații de presiune, este mai confortabil să aluneci într-un rol familiar;
- Inițial, este nevoie de mai mult timp pentru instruirea altei persoane să facă un lucru, decât să faci singur acest lucru;
- Oameni rareori fac un lucru exact în modul în care îl faceți Dvs., deseori va fi mai bine, în unele cazuri mai rău ... însă mereu diferit;
- Unii manageri sunt preocupați de faptul că ei vor fi ocoliți de subordonații lor, dacă ei deleghează;
- Manageri nu întotdeauna au încredere în membrii echipei lor;
- Managerii ezită delegarea sarcini pe care ei le fac foarte bine și/sau au plăcerea să le facă.

Conceptul competenței

Abilitatea unei persoane de a realiza o sarcină la nivelul standardelor solicitate într-un anumit mediu.

Astfel, utilizarea combinației calităților personale, cum ar fi: *cunoștințe, abilități și atitudine* în scopul realizării scopurilor și obiectivelor specifice.

A fi capabil și dornic!

Competența nu este congruentă (=) cu calificarea oficială academică!

Unele sarcini nu trebuie delegate

Q: Ce poate fi și ce nu poate fi delegat? Utilizați matricea de mai jos (Formularul 3) și gândiți-vă la următoarele întrebări:

- Care sarcini le-ați putea delega și de ce?
- Care sarcini nu le-ați delega și de ce?
- După completarea listei Dvs., priviți la lista de sarcini, care credeți că nu trebuie să fie delegate și puneți-vă întrebarea: Trebuie aceasta într-adevăr să fie făcut de mine? De ce? Sunt acestea motive bune sau eu doar creez bariere?

Formularul 3. Ce poate fi și ce nu poate fi delegat de manager/lider?

Sarcini care pot fi delegate	De ce?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Sarcini care nu pot fi delegate	De ce nu?
_____	_____
_____	_____
_____	_____

În calitate de manager, există unele sarcini, care nu trebuie să le delegați din motiv că acestea reprezintă parte a managementului. Trebuie să conduceți organizația de sine stătător; aceasta nu poate fi

delegată. Sarcinile Dvs. conțin deciziile de elaborare a politicii, soluționarea problemelor confidențiale, stabilirea scopurilor și obiectivelor, urmărirea și evaluarea rezultatelor. Pe de altă parte, trebuie să faceți aceste lucruri **împreună** cu echipa Dvs.

În situații critice, când experiența, autoritatea și viziunea Dvs. sunt necesare la luarea deciziilor, nu delegați. Similar este cazul sarcinilor cu consecințe de lungă durată, cum ar fi investiții substanțiale, decizii importante privind politica și angajamentul personalului sau probleme aferente realocării personalului. Preluarea acțiunilor aferente disciplinei față de personal și evaluări sunt strâns corelate cu leadershipul și trebuie să fie efectuate de către management.

Și, nu este rațional să delegați lucrurile din motiv că nu vă place să le faceți! Din motiv că ceea ce nu vă place să faceți poate fi exact acel lucru care trebuie să-l faceți.

Practicați-vă delegarea

Q:

- Identificați trei sarcini sau roluri pe care ați dori să le delegați, dar pe care încă nu le-ați delegat.
- Care sunt beneficiile pentru Dvs. și pentru oamenii cărora ați dori să le delegați?
- De ce nu ați delegat până acum aceste sarcini sau roluri?
- Răspunsurile la aceste trei întrebări le faceți în Formularul 4.

Formularul 4

Sarcina / Rolul	Beneficiile pentru Dvs. (manager)	Beneficiile pentru subordonat	Beneficiile pentru organizație
1.			
2.			
3.			

Cum să delegăm?

Delegarea necesită planificare și pregătirea dacă aceasta se dorește să aibă impactul dorit. Inițial durează în timp, însă, pe termen lung veți economisi timpul prin intermediul delegării.

Rețineți faptul că nu delegați doar de dragul delegării, însă faceți aceasta pentru dezvoltarea personalului Dvs., dezvoltarea personală și a organizației Dvs. În plus, aceasta reprezintă o modalitate de consolidare a încrederii dintre Dvs. și personalul Dvs., precum și dintre organizația Dvs. și clienții Dvs. Atunci când manifestați încredere față de cineva, aceștia încep să aibă încredere în Dvs. și își asumă mai multe responsabilități, de care beneficiază clienții, precum și întreaga organizație. Delegarea, la fel, are un efect pozitiv asupra oamenilor care obțin delegarea, din motiv că ei se simt mai responsabili și își asumă un angajament mai mare față de sarcină, precum și față de organizație, adițional la faptul că aceasta încurajează motivarea să obțină mai multe responsabilități.

De ce trebuie să ținem cont înainte de a delega?

În scopul obținerii rezultatelor preconizate, delegarea necesită o mulțime de planificare și comunicare. Poate fi descurajator de citit lista lungă de mai jos, însă, în termen lung, aceasta vă va răsplăti pentru a o face și a o face bine! Există anumite lucruri, care trebuie să fie luate în considerație înainte de delegare. Acestea se grupează în trei categorii: selectarea sarcinii sau rolului; determinarea competențelor necesare și cui puteți să delegați; pregătirea personalului Dvs.

1. Selectarea sarcinii sau a rolului

Ce sarcini sau roluri, și ce autoritate trebuie să fie delegată pentru ca Dvs. să aveți timp să vă concentrați și asupra altor sarcini, să vă dezvoltați personalul Dvs. și, la fel, să perfecționați și accelerați acordarea serviciilor clienților Dvs.? Identificați sarcinile Dvs. principale și, ulterior, examinați agenda Dvs. în scopul determinării lucrurilor pentru care într-adevăr ați petrecut timpul Dvs. în ultima vreme. Aceasta o să vă ofere o idee cu privire la domeniile Dvs. potențiale pentru delegare. În același timp, puteți studia barierele din cadrul livrării serviciilor Dvs. Care sunt aceste domenii și de ce depind acestea? Domeniile care au un lanț lung de decizie și consumă o mulțime de timp reprezintă alte domenii potențiale pentru delegare. Rețineți faptul că delegând sarcinile, Dvs. trebuie să delegați și autoritatea necesară pentru realizarea acestor sarcini.

2. Determinarea competențelor necesare și cui puteți delega

Care este competența necesară pentru a prelua sarcinile și rolurile pe care doriți să le delegați? Cine ar putea să le preia? Examinați:

- Competența și motivarea existentă;
- Competențele, care trebuie să fie consolidate în scopul dezvoltării personalului și consolidării organizației;
- În cazurile când motivarea poate fi perfecționată, există membri ai personalului, care sunt competenți, însă ale căror abilități nu au fost utilizate complet?

3. Pregătirea echipei Dvs.

Pregătiți întreaga echipă, discutând problemele cheie cu membrul personalului căruia Dvs. intenționați să-i delegați și cu alți membri ai personalului care într-o oarecare măsură vor fi afectați de această delegare. Cuprindeți:

- Sarcinile sau rolurile, care intenționați să le delegați;
- Scopul acestei delegări;
- Scopul sarcinilor sau rolurilor delegate;
- Modalitatea în care anumite eforturi contribuie la scopul general;
- Rezultatele preconizate sau obiectivele sarcinii sau rolului;
- Resursele disponibile;
- Standardul preconizat;
- Orice proces sau procedură, care trebuie să fie cunoscută;
- Perioada de timp;
- Nivelul de autoritate și responsabilitate, care va fi delegat împreună cu sarcina;
- Susținerea preconizată din partea echipei;
- Susținerea preconizată din partea Dvs.

Reguli generale, tehnica delegării

Pentru Dvs. ca conducător apare necesitatea de a delega, dar aici apar și un șir de atribuții:

- să selectați angajații respectivi;
- să repartizați domeniile de responsabilitate;
- să stimulați și evaluați angajații;
- să realizați controlul și evaluarea procesului de bază și rezultatele lui;
- să apreciați colaboratorii (mai întâi să-i lăudați, dar și să-i criticați constructiv);
- să interziceți cazurile de redelegare.

Pentru angajați în **cadru delegării reiese următoarele responsabilități specifice:**

- *Să efectueze de sine stătător activitatea delegată și să ia decizii responsabile*
- *La timp și amănunțit să informeze conducătorul*
- *Să informeze conducătorul despre toate cazurile neordinare*
- *Să coordoneze activitatea sa cu colegii și să aibă grijă de schimbul de informații*
- *Să ridice calificarea pentru a corespunde cerințelor înaintate.*

Identificați împreună cu membrii personalului de ce fel de asistență această persoană va avea nevoie cu privire la instruire, informație și susținere (adică, îndrumare), asigurați faptul că o ascultați și oferiți-i oportunitatea de a pune întrebări. Conveniți cu personalul în ce modalitate această persoană vă va informa, precum și modalitatea și timpul examinării progresului.

Este important de reținut faptul că dacă comunicarea este insuficientă, întreg procesul de delegare va suferi și rezultatele vor fi dezamăgitoare. Pe lângă aceasta, acest lucru va descuraja orice altă persoană implicată. Din acest motiv, comunicați și iarăși comunicați!!

După determinarea responsabilităților în cadrul delegării, atât pentru conducători, cât și pentru subalterni apar întrebările: ce delegăm și ce nu delegăm; când, cui și cum să delegăm?

Ce delegăm și ce nu delegăm?

În orice caz **trebuie să delegăm**:

- Lucru rutinar
- Activitatea specializată
- Întrebări particulare
- Lucrul de preparare (proiecte etc.)

În cazuri concrete evaluați fiecare activitate pe care trebuie s-o delegați. De exemplu, **evaluați ce tipuri de activități delegați**:

- *Formularea preventivă, dar nu formularea definitivă a scopurilor, programelor și proiectelor, pentru care Dvs. trebuie să luați decizia.*
- *Participarea în locul Dvs. la ședințe, la care se pot fi expuse problemele Dvs. și propunerile de soluționare a problemelor colaboratorilor Dvs.*

Delegați de asemenea acele **sarcini importante din activitatea Dvs.**, care sunt *de durată medie și lungă și care motivează colaboratorul și contribuie la creșterea nivelului lui profesional.*

Nu se poate delega:

- Funcțiile de definire a scopurilor, luare a deciziilor de elaborare a politicii organizației, evaluare a rezultatelor etc.
- Conducerea colaboratorilor, motivarea lor.
- Sarcinile cu un nivel de risc.
- Lucrări deosebite.
- Activități actuale, urgente, pentru care nu-i timp de explicare și de a le reevalua.
- Sarcini strict confidențiale.

Formulați câteva sarcini care le puteți încredința colaboratorilor:

- 1.
- 2.
- 3.
- ...

Formulați sarcinile care le puteți îndepliniți și în continuare, dar și cele care le puteți delega:

- 1.
- 2.
- 3.
- ...

Când delegăm?

- În situații zilnice de lucru, atât de frecvent și atât de mult, încât se poate și atâta cât permite starea de lucru.
- În situațiile de muncă care există schimbări și necesită o repartizare nouă a funcțiilor și atribuțiilor, și anume:
 - În cazul schimbării structurii personalului (încadrarea, ridicare în funcție, concediere);
 - În cazul reorganizării și restructurării organizației;
 - În cazul unor evenimente excepționale, crize;

- În cazul apariției noilor tipuri de activitate sau în cazul schimbării competenței.

Cui delegăm?

- În principiu delegăm numai colaboratorilor, care se află în subordinea Dvs. Delegați nu numai celor mai capabili colaboratori, care pot lua lucru suplimentar, dar și colaboratorilor, care dispun de timp liber. Țineți cont de a delega colaboratorilor care vreau să-și asume sarcini dificile și care au nevoie de a acumula experiență, cât și celor, capacitățile cărora necesită a fi evaluate pe parcurs.

- Țineți minte subdiviziunile de management al organizației în frunte cu alți șefi, dacă trebuie să vă eliberați de activitățile care nu trebuie și fixați-le în Formularul 5.

Formularul 5. Ce și cui delegăm

Activitățile, sarcinile, tipurile de activități Subdiviziunile organizației în frunte cu alți șefi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

n

n

Cum delegăm?

Pentru aceasta vă propunem să vă ghidați de *criteriile delegării corecte*:

1. Delegați la timp! Determinând ce și cui să delegați, hotărâți îndată după alcătuirea planului de lucru.
2. Delegarea o faceți reieșind din capacitățile și posibilitățile subalternilor Dvs.
3. Delegați reieșind din necesitățile motivării și stimulării subalternilor Dvs.
4. Sarcina sau lucrul delegați-le în întregime (după posibilitate). Dar nu ca bucăți izolate ale sarcinilor.
5. Explicați colaboratorului despre ce este vorba: despre un caz particular sau despre o delegare de lungă durată.
6. Sarcinile sau atribuțiile omogene delegați-le, după posibilitate, numai unui colaborator.
7. Încredințați-vă că colaboratorul poate și vrea să îndeplinească sarcina respectivă
8. Feriți-vă de delegarea uneia și aceleiași sarcini la doi colaboratori care nu știu despre aceasta.
9. Transmiteți colaboratorului sarcinile și competențele necesare pentru realizare.
10. Faceți instructaje cât mai depline și precise, punând la dispoziția subalternului informația despre sarcină și convingeți-vă că sarcina delegată este înțeleasă corect.
11. Explicați esența și scopurile sarcinii (motivarea și orientarea).
12. Sarcinile importante și mai urgente se delegă prin ordin, dacă este necesitate, - prin formă scrisă.
13. În cazul sarcinilor noi și complexe dați porunci conform metodei treptate:
 - a) pregătirea colaboratorului;
 - b) explicația sarcinii;
 - c) instructajul, cum de realizat lucrul;
 - d) încredințați colaboratorului lucrul cu facerea observațiilor și corectarea în cazurile necesare;
 - e) de transmis colaboratorului lucrul în integritate și evaluați-l numai cum a realizat lucrul.
14. Faceți ca colaboratorul să aibă posibilitate să se instruiască continuu profesional în scop de a realiza eficient sarcinile încredințate lui.
15. Asigurați accesul colaboratorului la orice informație necesară.
16. Evitați amestecul fără nici o pricină în procesul de lucru pentru a nu lichida delegarea.
17. Mai transmite-ți colaboratorului încrederea că, în cazul apariției dificultăților și problemelor, el va putea întotdeauna apela la sfatul și susținerea Dvs.
18. Cereți ca colaboratorul să dea dări de seamă în termenii stabiliți, pentru a comunica cum merg lucrurile.
19. Controlați rezultatele finale a sarcinii realizate și imediat informați colaboratorul despre aceste rezultate.

20. Lăudați constructiv succesele și criticați neajunsurile și insuccesele activității. Dați voie colaboratorului sau să prezinte în instanțele superioare a sarcinii încredințate ca lucru al său, sau să participe în comun la prezentarea sarcinii în instanțele respective.

Țineți minte: *Cine nu delegă eficient, acela nu realizează o conducere eficientă!*

Propria delegare (continuare)

Q: Planificarea este crucială pentru o delegare eficientă, ca și în cazul oricărei alte sarcini din domeniul managementului. Pregătirile vor cuprinde identificarea problemelor aferente sarcinii și problemele oamenilor. Pentru trei sarcini selectate a fi delegate din matricea precedentă:

- Care aspecte ale sarcinii trebuie să fie luate în considerație? De exemplu, puteți delega sarcina în totalitate sau doar o parte a ei?
- Ce competențe sunt necesare persoanelor ce trebuie să fie luate în considerație înainte de delegarea sarcinii? Ce susținere ar trebui luată în considerație?

Crearea unui sistem eficient de delegare, în cadrul organizației trebuie făcută în mod planificat și sistemic. Aceasta înseamnă:

- 1) *Clasificarea strategiilor, structurilor și procedurilor organizaționale.*
- 2) *Acord asupra termenilor de referință ai delegării.*
- 3) *Pregătirea, instruirea și îndrumarea.*
- 4) *Sistemul de analiză și supraveghere.*
- 5) *Libertatea de acțiune.*
- 6) *Recompensare.*

Rezistența la delegare

Numai unii conducători sunt consecutivi în atribuirea sarcinilor angajaților. Mulți practică delegarea fără o satisfacție sau în cazuri nesatisfăcute.

Trebuie de controlat ce se poate îmbunătăți în stilurile de delegare, pe care le-ați practicat Dvs!

În continuare se propune următoarea sarcină:

Rezistența la delegare

Q: - În lista de mai jos veți găsi cauzele interne și externe ale rezistenței la delegare.

- Determinați care din ele se referă la situațiile Dvs.

Lista cauzelor interne și externe ale rezistenței la delegare:

- *Sunteți atât de ocupați cu lucrul (vizitatori, telefoane, adunări etc.), încât Dvs. Nu aveți timp pentru a explica sarcinile delegate și evaluarea lor.*
- *Dvs., posibil, nu sunteți atât de informați despre sarcini și probleme, ca să știți anume ce trebuie să delegați angajaților.*
- *Dvs. refuzați la delegare deoarece considerați, că ați putea face acest lucru mai repede, decât colaboratorii, la astfel încercați a face economie de timp.*
- *Dvs. evitați conflictul cu șefii, dacă readresați sarcina care vi s-a poruncit.*
- *Dvs. sunteți părtașul unor sarcini sau activități, deoarece ele vă adu satisfacție.*
- *Vă temeți că subalternii vor rezolva sarcina mai bine decât Dvs.*
- *Sunteți alarmat că veți pierde posibilitatea de a controla procesul de bază al organizației, după ce îl veți scăpa din mâni.*
- *Nu credeți în posibilitățile și capacitățile angajaților și nu vreți să mergeți la risc.*
- *Vă temeți să pierdeți o parte din autoritate și imagine, dacă ceva ați făcut până acum singur, iar acum și-o atribuie colaboratorul.*
- *Nu știți cum să reacționați dacă subalternul va respinge delegarea.*
- *Cum puteți înfrunta reacția Dvs. internă? Idei, acțiuni, strategii etc. (notați în scris)*

La subalterni de asemenea poate apărea reacția la delegare! În lista de mai jos veți găsi cauzele opunerii subalternilor delegării. Studiați-le din punctul de vedere a situației care vă este proprie:

- Lipsa cunoștințelor și priceperilor
- Frica de a fi criticat
- Neîncrederea în propriile forțe
- Frica de responsabilitate
- Supra încărcarea cu lucru (fără de rost)
- Motivare slabă
- Ne dorința de a fi supraîncărcat

Dacă ați simțit că subalternii se opun delegării sarcinilor, atunci vorbiți deschis cu ei despre aceasta, discutați cu ei aceste probleme. Încercați să găsiți cauzele și să treceți la soluționare comună (de exemplu, elaborarea acțiunilor de stimulare, sprijinul conducerii de vârf al organizației etc.).

Pentru a cunoaște cât de bine înfrunțați reacțiile la delegarea sarcinilor și ce înseamnă pentru Dvs. insuficiența delegării problemelor importante, vă propunem să răspuneri la întrebările care urmează: *Da* sau *Nu*.

Cum reușiți cu delegarea?

1. Continuați să lucrați după terminarea zilei de muncă?
2. Cât de frecvent vă luați de lucru pentru acasă?
3. Lucrați mai mult decât colaboratorii Dvs.?
4. De multe ori faceți lucrul pentru alții, cu care ați putea s-o faceți Dvs.?
5. Reușiți să găsiți, în caz de necesitate, colegul care v-ar ajuta?
6. Colegul, subalternul sau șeful știu bine sarcinile și domeniul de activitate al Dvs., pentru a vă substitui, dacă ați lăsa lucrul?
7. Aveți timp îndeajuns pentru a planifica sarcinile și activitatea?
8. Sunt cazuri ca masa să fie plină, după revenire la serviciu din deplasare?
9. Mai îndepliniți încă sarcini din acel domeniul de responsabilitate care erau atribuite încă până la avansarea în serviciu?
10. De multe ori sunteți nevoiți să amânați sarcini importante pentru a le îndeplini pe altele?
11. Adesea vă grăbiți să respectați termenii stabiliți?
12. Cheltuiți timpul pentru lucru de rutină, care poate să-l facă apți?
13. Acordați o importanță mare notițelor, corespondenții și dărilor de seamă?
14. De multe ori vă adresați la sarcinile, care n-au fost îndeplinite de subalterni?
15. Vă ajunge timp pentru activitatea obștească și cea de serviciu?
16. Tindeți ca să fiți în curs cu lucrul și să aveți informații despre toate?
17. Multe eforturi vă costă ca să vă conduceți de lista de lucruri prioritare?

După ce ați răspuns la întrebări **calculați de câte ori ați răspuns afirmativ:**

0-4 răspunsuri Da: Dvs. foarte bine puteți delega!

5-8 răspunsuri Da: Dvs. aveți rezerve pentru a delega mai bine.

9 și mai mulți de Da: delegare pentru Dvs. pare a fi o problemă serioasă. Pentru soluționarea acestei probleme trebuie să acordați o atenție deosebită.

Leadership: Un caz problematic

După ce veți citi cazul de mai jos puteți examina dacă s-a realizat un echilibru bun între dimensiunile sarcină, grup și individ și puteți identifica exemple specifice ale comportamentelor și acțiunilor observate. Poate fi util să le notați. Examinați stilul noului director și motivele posibile ale acestuia de a avea un astfel de comportament. Utilizați tot ceea ce ați învățat până acum.

Dna Șpac, noul director

Preambul

Dna Șpac, un nou director preia conducerea unei școli. Ea are propriile idei și așteptări, însă acestea nu sunt împărtășite personalului școlii. Secretarul școlii este cel mai mult afectat de stilul ei agresiv de management. Într-o perioadă scurtă de timp, ea reușește să opună o mare parte din cadrele didactice. Un set de evenimente care au urmat după declarația directorului privind planurile sale pentru școală duc la sentimente puternice în rândul cadrelor didactice și o confruntare directă cu directorul adjunct.

Cazul Dnei Șpac

Directorul precedent al școlii a solicitat o retragere din câmpul muncii din motive de pensionare. El s-a simțit rău câțiva ani. Adjunctul directorului preconiza să preia funcția lui și directorul precedent a susținut cazul acestuia. Ei au fost prieteni și colegi de-a lungul unei perioade de timp. Direcția educație a raionului a decis, totuși, să publice anunțul privind locul vacant și să numească o persoană din exterior.

Noul director a sosit în școala în care a fost puțină coeziune în procesul de planificare. Precedentul deținător al funcției a stabilit un set de politici fără multă consultație, însă într-o oarecare măsură și-a abdicat responsabilitățile de a le implementa. Cadrele didactice făceau lucrurile în felul său fără prea multă monitorizare. Mulți din tinerii specialiști doar recent au finalizat instruirea lor universitară.

În general, performanța școlii a început să diminueze. Planurile de dezvoltare trebuia să fie restructurate și angajații trebuia să fi ridicați din depresie. O prioritate a fost motivarea cadrelor didactice. Mai mult ca atât, o comunicare mai bună cu cadrele didactice, elevii și părinții a fost necesară în scopul obținerii susținerii acestuia pentru atracțiile perfecționate de instruire și educație.

Noul director a fost mândru de realizările sale din cadrul școlii. Ea a insistat să aducă directorul adjunct din acea școală pentru demonstrarea modalității în care ea a elaborat schemele inovatoare de instruire. Ea la fel a stabilit un mediu de lucru, care poate fi descris doar ca dinamic. Ea a fost foarte mult îngrijorată de atitudinea angajaților față de elevi și părinți. Noul director la fel a solicitat câțiva din colegii lui să viziteze școala în care ea a activat anterior.

În prima zi de lucru, directorul, însoțit de către șeful lui nemijlocit, a făcut o vizită scurtă în fiecare clasă. Ea s-a prezentat elevilor și cadrelor didactice la clasă, însă nu a vorbit cu ceilalți angajați. Ea nu a convocat nici-o ședință cu personalul și nici nu a avut vre-un contact ne-oficial cu oamenii din cadrul școlii în acea zi. Această abordare a dus la faptul că mulți membri ai colectivului pedagogic au devenit aprehensivi cu privire la noul leadership și personalul a fost incontestabil agitat.

În cea de a doua zi, a avut loc un mare incident dintre director și directorul adjunct. Directorul adjunct a fost informat că oficiul său trebuia să fie utilizat pentru alte lucruri. Cu această ocazie, se presupunea că directorul adjunct va elibera oficiul și va folosi o masă mică, care a fost plasată pentru el în oficiul de dactilografiat. În vederea intenției directorului de a crea condiții pentru instruire la limba modernă și, din acest motiv era evident că va fi nevoie frecvent de oficiul acestuia. În ziua precedentă, directorul se reținuse la lucru și personal a rearanjat mobilierul din oficiul acestuia pentru a-l face mai adecvat pentru o sală de clasă.

Ea a făcut același lucru în alte locuri. Ea mișca mobila și a început o operațiune masivă de curățare. În oficiile murdare sau aflate în dezordine, persoana responsabilă a fost muștrată și i s-au acordat douăzeci și patru de ore pentru curățarea biroului.

Directorul a intrat în camera de odihnă și a atras atenția personalului la un registru de serviciu, pe care ea l-a agățat pe tabla de notițe. Ea a făcut câteva modificări în acesta și a introdus un element cu privire la timpul flexibil, chiar dacă pe o scară mică. Era evident că ea a omis unele probleme cu privire la aranjamentele interne. Personalul care a observat acest lucru, oricum, nu dorea să le evidențieze.

Ulterior, ea a preluat un pas fără precedent, convocând ședințele cu personalul în fiecare zi sau dimineața devreme sau la sfârșitul zilei de muncă. Acestea erau ședințe foarte scurte, rareori durând mai mult de zece minute, iar câteodată ea nu avea absolut nimic de spus, ceea ce însemna că personalul se împrăștia după primul minut al ședinței.

Ea era foarte hotărâtă și explicită cu privire la intențiile sale. Contrar antagonismului pe care ea la creat, angajații au simțit că ei acum au un lider puternic, după un director precedent destul de ineficace.

În a treia zi, noul director a demonstrat intenția sa de a avea un efect asupra activității școlii. Ea a vizitat clasa învățătoarei Q și a explicat faptul că o altă aranjare a mobilierului va facilita activitatea la clasă. Ulterior, ea a început să ofere indicații cadrelor didactice, care au schimbat locul meselor și scaunelor, în timp ce dna Q privea în tăcere. În timpul următoarei pauze, dna Q a povestit cu furie directorului adjunct, plângându-se cu amărăciune de această intervenție.

Un alt incident a subliniat atitudinea directorului față de disciplină și diriginții de clasă care sunt responsabili de aceasta. Un diriginte a avut dificultăți cu un elev, care a utilizat un comportament de insultă și o dată a amenințat că va arunca o mistică în diriginte. Când acest caz a fost adus la cunoștința directorului, se părea că ea a trecut de partea elevului și a insinuat că diriginții care nu sunt apți să controleze elevii adecvat sunt incompetenți. În timpul următoare ședințe cu personalul, ea și-a declarat această poziție și a menționat că ea nu va tolera nici-o acțiune punitivă contra elevilor.

Câțiva diriginți (probabil reprezentanți ai mai multora) au luat ca excepție poziția directorului și au ridicat întrebarea cu directorul adjunct. Deși el a avut oportunitatea în timpul ședinței următoare de management, el nu a reușit să ridice această întrebare.

În general, disciplina în școală a devenit mai rea din motiv că a fost evident faptul că directorul nu va susține diriginții. Majoritatea din aceștia au devenit foarte nemulțumiți de lucrul lor din motiv că elevii au început să profite de o situație în care ei erau conștienți de faptul că nu vor fi tratați cu strictețe.

Câteva săptămâni mai târziu, problemele s-au agravat când directorul a făcut o verificare ne-planificată a registrelor claselor. Unele din acestea erau distinctiv în dezordine cu alterații și date care lipsesc. Câțiva angajați au fost prezenți în momentul când directorul a făcut observație directorului adjunct pentru situația registrelor. El a protestat că a petrecut o perioadă considerabilă de timp și a depus multe eforturi, încercând să-i facă pe învățători și

profesori să îmbunătățească condiția în care se află registrele, și a spus că nu pot fi responsabili de cei care nu au putut face aceasta. Directorul nu a căzut de acord și a exprimat de câteva ori nemulțumirea sa.

Două săptămâni mai târziu, directorul a solicitat o întrevvedere cu directorul adjunct în timpul pauzei de prânz. Ea a lăsat ușa deschisă și conversația putea fi auzită în biroul directorului și de către câțiva angajați, care erau acolo în acel moment. Ea vorbea dur și a făcut următoarele afirmații cu privire la lucrul și atitudinea directorului adjunct:

1. El nu a reușit să manifeste nici-o inițiativă.
2. El nu a reușit să aibă nici-un impact asupra calității lucrului din cadrul școlii.
3. Personalul era în general prea prietenos cu el.
4. El nu a reușit să convoace ședințe suficiente.
5. El a dat prea multă autonomie cadrelor didactice.
6. El a plecat înainte de sfârșitul zilei de muncă.
7. El nu s-a prezentat la câteva ședințe.
8. El participa la o sesiune serală de badminton, care-i sustrăgea atenție de la lucrul său.
9. El nu a contribuit în mod suficient la lucrul școlii.
10. El asculta plângerile pedagogilor la spatele ei.
11. El a manifestat favoritism față de unii angajați, care erau femei.
12. Ea (directorul) nu va susține cererea lui pentru promovare.

Răspundeți la 3 întrebări prezentate mai jos. Analiza Dvs. trebuie să acorde unele idei clare cu privire la modalitatea în care ați fi procedat într-o situație similară. Nu contează că acest studiu se referă la o școală; acest caz se poate referi la orice situație, unde oameni trebuie să fie gestionați printr-un proces de schimbare. Întrebarea este: cum veți face aceasta?

Sarcină aplicativă

Dna Șpac, noul director

1. Descrieți orientarea noului director. Care a fost echilibrul între accentele față de sarcină, grup și oameni?
2. Cum ați descrie stilul ei de leadership? A fost acesta adecvat situației?
3. Ce lecții trebuie să fie învățate de către fiecare care preia o responsabilitate nouă de leadership într-o situație în care schimbarea este necesară? Cum ați trata o situație similară?

Discuții

Dna Șpac, noul director

Anterior sosirii directorului, școala s-a deteriorat. Directorul precedent probabil a știut că va pleca curând și a fost mulțumit să nu-și piardă energia. Pe parcursul acestei perioade, este probabil adevărat că directorul adjunct ar fi putut avea un impact asupra școlii și că directorul pensionar, în vederea prieteniei lor, ar fi dorit ca el să preia inițiativa. După cum se vede, directorul adjunct a ales să lase problemele baltă. El a menținut desfășurarea lucrurilor suficient de eficient, însă, evident nu a reușit să acorde leadershipul de care avea nevoie școala în timpul acestei etape. Aceasta nu i-a plăcut la el noului director care a fost intolerant cu privire la orice tip de atitudine de *laissez-faire* (*lipsă de implicare*).

Întreg personalul a devenit afectat de acțiunile noului director și unii în mod special au simțit atacul principal al limbajului ei incisiv. Au avut loc schimburi aspre dintre director și directorul adjunct și poziția ei în majoritatea cazurilor se referea clar la pedagogi.

Ea era îngrijorată de două probleme principale: nivelul de apatie în cadrul pedagogilor și starea de dezordine în cadrul școlii. Această dezordine a dus la o operațiune de curățare și o rearanjare a mobilierului. Nivelul de apatie a dus la o tulburare a personalului și atitudinile înrăite ale acestuia.

Evident că ea știa ce vroia pentru această școală și a fost lipsită de compromis în încercările ei de a realiza aceste obiective. Majoritatea eforturilor ei au fost orientate spre realizarea sarcinii și se pare că a fost puțină recunoaștere a necesităților individuale sau ale grupului. Totuși, numirea ei în funcție cu certitudinea a fost efectuată pentru cutremurarea școlii și ea a avut perspicacitatea și încrederea de a realiza acest lucru.

Efectele asupra problemelor într-adevăr importante, cum ar fi cele aferente dezvoltării spațiilor de clasă, au fost minime la această etapă. Ceea ce ea a reușit să realizeze a fost probabil o reducere a complăcerii și o acceptare a faptului de către personal că schimbările vor fi inevitabile.

Însă, care a fost costul celor realizate? Au existat multe nemulțumiri și unele din intervenții și manifestări de nesatisfacere se pare că nu au fost necesare. Nu a existat nici-o flexibilitate în ceea ce privește stilul de leadership și toate situațiile se pare că au fost tratate în același mod. Comportamentul ei, din acest motiv, a fost cu greu condiționat de analiza contextului și examinarea factorilor cheie de impact. Deși, intenția ei eventuală putea fi de a dezvolta lucrul în echipă și abordările echipei, există puține dovezi, la

etapele inițiale, care ar putea sugera că ea a fost cointerată în consolidarea coeziunii unităților de lucru. Mai mult ca atât, tratarea persoanelor de către ea pare a fi discutabilă. Deși, sarcina cu care se confrunta ea, a fost una înfricoșătoare, este dificil de înțeles modalitatea în care ea ar fi putut posibil câștiga un angajament și susținere de lungă durată din partea lucrătorilor, dacă ea în mod consistent nu reușea să recunoască necesitățile lor individuale.

În cadrul analizei Dvs., probabil ați indicat faptul că ați fi preluat o abordare mai prudentă față de schimbare și că ați fi găsit timp liber pentru a vă cunoaște noii colegi. Aceasta poate fi oportun în majoritatea circumstanțelor, însă, în cazul dat, a existat necesitatea unei schimbări radicale. După ce ați citit discuțiile, ce gânduri noi aveți cu privire la rolul de leadership în acest tip de situație? Cum puteți exercita un impact rapid asupra lucrului și, în același timp, examina factorii situaționali ai necesităților cu privire la noul șef, subordonații acestuia, așteptările superiorilor acestuia, natura lucrului și cultura organizației. Fără nici-o îndoială, situația trebuia să aibă o influență considerabilă asupra stilului adecvat și accentele de acțiune, deși au existat tensiuni și dificultăți evidente.

Acum, trebuie să convertiți ceea ce ați învățat în acțiune: Puteți identifica punctele Dvs. slabe cu privire la orientare (sarcina, grupul, individul) sau activitate (planificarea, controlul și examinarea)? Veți găsi la fel util să specificați unele acțiuni care urmează să le elaborați. Spre exemplu, posibil ați conchis că nu acordați suficientă atenție necesităților individuale, în timp ce conduceți grupul Dvs. de lucru spre realizarea unei sarcini. Ulterior, trebuie să indicați o listă de câteva acțiuni pozitive pe care puteți să le întreprindeți în vederea îmbunătățirii performanței Dvs. în această privință.

4.13. Leadershipul și formarea viziunii

Acest compartiment al leadershipului pornește de la capacitatea umană de a imagina. Imaginația servește omului pentru a îmbunătăți și perfecția viața și tot ce ține de activitatea lui și mijloacele de producere și alte necesități.

În această cheie este de folos să ținem minte vestita expresie a lui Muhammad: ***Persoana care nu are imaginație nu are aripi.***

Viziunea are la bază o imaginație. **O viziune reprezintă o imagine clară a viitorului organizației.** Viziunea care este împărtășită este unită și îmbinată. O viziune comună orientează oameni împreună spre aceleași scopuri și obiective. Liderii de succes au viziuni clar definite, care sunt prevăzute pentru viitor și sunt completate cu emoții mari și anticipare. Mai mult decât orice în viață, viziunea — indiferent de faptul dacă aceasta vă aparține sau este a altcuiva — dictează deciziile zilnice.

Viziunea reprezintă un instrument puternic în ajutorarea altora să vadă tabloul mare - atât cu privire la locul prezentului în viitor, cât și privind locul lor în planurile Dvs. Când putem defini și promova viziunea noastră altora, nimic nu poate ajuta o cauză mai mult decât aceasta. Cauza Dvs. poate fi produsul, serviciul sau ideea. În calitate de convingător, prin intermediul perspectivei Dvs., puteți comunica modalitatea în care produsul sau serviciul Dvs. va modifica performanța organizației și va majora prestarea serviciilor.

Deci:

- **Viziunea** ghidează punctul de referință, se răsfrânge asupra orientării organizației, influențează planificarea activităților ei la nivelul strategic.
- **Viziunea** grupului / echipei prezintă o viziune de descriere a viitorului (idealului), al grupului / echipei / societății ce ar putea fi atins și prin contribuția organizației.
- **Viziunea** organizației / instituției educaționale trebuie să includă aspecte: *sociale, economice, politice, educaționale, științifice*, iar echipa ei trebuie să-și orienteze activitatea asupra acestor aspecte.
- **Viziunea** cuprinde discordanță dintre aspirațiile organizației și posibilitățile ei – adică *atuurile și provocările organizației*.
- **Viziunea organizației** trebuie să devină un ghid de acțiune – înțelegerea direcției de activitate și consecințele.
- În general, **viziunea** descrie starea viitoare spre care dorește să se îndrepte creșterea / dezvoltarea / ascensiunea / schimbarea.
- **Viziunea** contribuie la creșterea convingerii personalului că creșterea / dezvoltarea / ascensiunea / schimbarea: 1) are la bază anumite rațiuni acceptabile, care se impun; 2) este necesară; 3) merită efortul pe care organizația înțelege să-l facă.

Descrierea viitorului dorit poate să cuprindă:

a) **Misiunea**, care poate fi definită înainte de a descrie starea dorită spre care se tinde, aceasta exprimând rațiunea de a fi a organizației, cuprinzând precizări referitoare la clienți, tehnologii etc. Exemple de viziuni urmează în Tabelul 44.

Tabelul 44. Misiuni și viziuni ale diferitor organizații

Organizația	Misiunea
Banca comercială	A contribui la formarea și dezvoltarea businessului mic și mijlociu în Moldova, acordând un spectru larg de servicii bancare de calitate pentru clienți și dezvoltarea eficientă, ținând cont de interesele acționarilor
Times Mirror Corp	Este o companie informațională, activitatea căreia este legată, în general, de publicarea ziarelor, revistelor și altor produse de tipar, care este posesorul televiziunii prin cablu și alte canale televizate
McDonald's	A atinge nivelul de 100% în satisfacerea clientului... în fiecare zi... în fiecare restaurant... pe fiecare client
Firmă de bijuterii	Producerea și realizarea produselor din metale și pietre scumpe, care sunt accesibile cercului larg de consumatori cu diverse niveluri de trai
Compania de producere a mobilierului pentru birouri	Scopul nostru este de a soluționa probleme. Noi ajutăm la soluționarea problemelor administrative, științifice și umane, creând confort și avem grijă de condițiile Dvs. de trai
Academia de Administrare Publică	Formarea cadrelor în domeniul administrației publice, aplicând strategii, tehnologii și experiență avansată în domeniu, pentru ca ele să promoveze o viață de calitate a cetățenilor Republicii Moldova.
Institut de Științe ale Educației	Viziunea: Institutul de Științe ale Educației reprezintă un segment al științei educației și învățământului realizat de un grup socio-profesional caracterizat prin excelență și flexibilitate, care ghidează și realizează activități de cercetare științifică, de dezvoltare profesională și învățământ. IȘE își asumă ca misiune: <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea învățământului din Moldova prin intermediul activităților ce asigură suportul științific al reformei învățământului; - dezvoltarea cercetării științifice în domeniul științelor educației în permanentă colaborare cu centrele științifice din țară și de peste hotare; - formarea cadrelor științifice în domeniul științelor educației; - dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, cu implicarea lor în activitatea școlilor pilot; - formarea infrastructurilor sociale pentru asigurarea condițiilor decente de trai, muncă, odihnă și întremare a sănătății colaboratorilor și cursanților.
Universitate	Formarea personalității studentului în baza valorilor sociale exprimate în norme de comportament social și a celor culturale exprimate în norme de comportament cultural din valorile etern umane: Adevărul, Binele, Frumosul, Pietatea – acțiune aleasă drept tendință permanentă de apropiere a studentului de valorile fundamentale ale omului.
Gimnazii	I. <i>Viziune:</i> realizarea performanțelor școlii în baza dezvoltării culturii organizaționale. <i>Misiune:</i> <ul style="list-style-type: none"> - estimarea și analiza situației reale; - determinarea descriptorilor de performanță a școlii; - stabilirea orientărilor valorice ale colectivului școlii; - atribuirea sarcinilor și rolurilor în școală; - crearea unui sistem metodologic. II. <i>Viziune:</i> realizarea unui grup socio-profesional caracterizat prin excelență și flexibilitate.

Liceul Teoretic Clasic	<p><i>Misiune:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - formarea specialiștilor de înaltă calificare; - gestionarea valorilor-cheie; valori logice, etnice, democratice; - identificarea grupurilor de interese (imediate: de multiplicatori, actori educativi, parteneri etc.); - focalizarea pe moduri, multiplicarea coautoră și proactivă; - introducerea schimbării; - afectivitatea, adică ducerea schimbării până la capăt. <p>Misiunea liceului este formarea unui elev cult, inteligent, creativ, competent, capabil să se adapteze în situații de integrare în comunitate, pregătit pentru condițiile de schimbare în societate.</p>
-------------------------------	--

b) **Resursele scontate**, care reprezintă descrierea performanțelor pe care organizația dorește să le obțină în urma creșterii / dezvoltării / ascensiunii / schimbării, referitor la inovarea produsului, eficiența proceselor de predare – învățare - evaluare, creșterea satisfacției personalului, a securității muncii etc.

c) **Caracteristicile scontate**, pentru ca organizația să poată realiza rezultatele dorite.

Elementele viziunii:

1. *De lungă durată*

– Creștere / dezvoltare / ascensiune / (geografică, instituțională, structurală, educațională...)

2. *De durată medie*

- Resursele
- Infrastructura
- Imaginea / poziția

3. *De scurtă durată*

- Programe și activități educaționale / științifice, politice ...
- Resurse umane

Ca și în cazul unui părinte care învață copilul său despre cum este viitorul și ce poate acesta aduce pentru el, dacă va învăța bine la școală și nu va folosi drogurile, în calitate de manager, puteți ajuta angajații să vadă că suspendarea majorării salariilor pentru un an va duce la creșterea prețurilor stocurilor, astfel asigurând locuri de muncă mai sigure pentru ei în anul viitor.

Indiferent de rolul Dvs. persuasiv, orientarea perspectivelor Dvs. spre viziunea Dvs. reprezintă o tehnică puternică.

Majoritatea oamenilor nu sunt contra împărtășirii viziunii, dacă ei cunosc cu exactitate unde este locul lor în ea și ce trebuie ei să facă pentru a o realiza. Totuși, viziunile solide trebuie să sensibilizeze și să-i influențeze pe alții ca să întreprindă acțiuni. Viziunea ne oferă energie, pasiune și un motiv de a trăi, a crește și a lucra din greu. În condițiile în care toate cele ce vă înconjoară au un sens al misiunii Dvs. și împărtășesc viziunea Dvs., atunci înseamnă că ați dezvoltat niște discipoli, care vor dori să se sacrifice mult pentru această cauză. Viziunea creează schimbări și evocă angajamentul și determinarea altora, atât timp cât Dvs. le oferiți *planul*, precum și *modalitatea și motivul*.

Crearea unei viziuni bune începe cu focusarea asupra destinației noastre. Din acest motiv trebuie să cunoașteți destinația spre care vă deplasați. Aduceți-vă aminte de filmul *Alice în Țara Minunilor*, unde Alice ajunge la o ramificare a drumului și întreabă pisica Cheshire pe care din aceste drumuri ea trebuie să urmeze. Pisica a întrebat, *Unde vrei să mergi? Eu nu știu* a răspuns Alice. Pisica atunci a răspuns, *Ei bine, în așa caz nu contează*.

Q: Citiți rândurile din *Alice în țara minunilor* din nou. În mod individual, timp de 5 minute, gândiți-vă ce semnifică aceasta de fapt și cum poate fi aplicat în cazul Dvs. și al organizației Dvs.

Discutați în grupul Dvs. și faceți schimb de diferite idei.

„Alice în țara minunilor ajunge la o ramificare a drumului și a întrebat pisica Cheshire pe care din aceste

drumuri ea trebuie să urmeze. Pisica a întrebat, „Unde vrei să mergi?” „Eu nu știu” a răspuns Alice. Pisica, atunci a răspuns, „Ei bine, atunci, nu contează.”

A începe cu sfârșitul în minte înseamnă a începe cu o înțelegere clară a destinației Dvs. Aceasta înseamnă să cunoști unde te duci, astfel încât să înțelegi mai bine unde te afli acum și astfel încât să asigure faptul că pașii întreprinși mereu sunt în direcția corectă.

Viziunea reprezintă o forță atât de puternică din motiv că aceasta ne menține concentrați asupra viitorului. Viziunea oferă oamenilor un sens al scopului direcțional, majoritatea din care actualmente au un scop și o direcție clar articulate în viețile lor. Toate ființele umane tind să aibă o direcție. Din acest motiv, o persoană cu viziune este atât de atrăgătoare pentru noi. Această tendință este la fel motivului de ce atât de multe organizații, instituții educaționale, private și publice, elaborează declarații privind viziunea și misiunea. În cazul când toți participă la proces și împărtășesc viziunea Dvs., atunci aveți capacități de influență pe termen lung.

Viziunea contribuie la eliminarea fricii și tergiversării și creează curajul și persistența. Walt Disney a menționat: *Noi putem realiza toate visele noastre, avem nevoie doar de curajul de ale urma.*

Când crești o viziune, trebuie să vă gândiți pe larg.

Elaborați planuri mari; țintiți sus în ceea ce privește speranța și lucrul, țineți cont de faptul că o diagramă impresionantă, logică odată înregistrată niciodată nu va muri, însă, mult timp după ce noi nu vom mai fi, va exista un lucru în viață care va susține de sine stătător insistența în creștere continuă. Viziunea adevărată afectează audiența Dvs., chiar și în cazul când nu sunteți în preajmă, din motiv că o viziune molipsitoare influențează gândurile și imaginația noastră douăzeci și patru de ore pe zi.

Q: Ce fel de viziune aveți pentru organizația Dvs.?

Exemple de Declarații privind Viziunea:

Declarația privind viziunea a Asociației Resurselor Umane din Greater Detroit: *A fi respectată și recunoscută ca una din principalele asociații a profesioniștilor din domeniul resurselor umane.*

Declarația privind viziunea a Leadership.org.: *A fi o entitate lider în acordarea instruirii, cunoștințelor și serviciilor de consultanță în întreaga lume în domeniul autodezvoltării și dezvoltării resurselor umane pentru persoanele fizice și întreprinderile din sectorul de afaceri.*

Declarația privind viziunea Microsoft: *Un computer personal în fiecare casă, care să aibă programele de soft ale Microsoft.*

Declarația privind viziunea a Enterprises & Development Consultants Co., LTD: *Economia locală crește și antreprenorii din Laos sunt competitivi în această regiune.*

Declarația privind viziunea a Bo Hong Hospital: *A fi unul din spitalele principale din țară, cu un departament de cercetări recunoscut pe plan internațional și, pentru cetățeni, principala instituție de ocrotire a sănătății.*

Declarația privind viziunea unei Autorități Locale: *Un oraș curat, unde locuitorii să vadă legături clare cu spațiile de recreare și parcuri și serviciul nostru de gestionare a deșeurilor.*

Declarația privind viziunea Academiei de Administrare Publică de pe lângă Președintele Republicii Moldova: *AAP reprezintă un segment al învățământului superior realizat de un grup socio-profesional caracterizat prin excelență și flexibilitate, care desfășoară activitatea în calitate de centru național de promovare a politicii de stat în domeniul administrației publice; ghidează și realizează activități de instruire, formare și dezvoltare profesională a personalului din serviciul public; asigură cercetarea științifică și metodică a activității autorităților publice în domeniile: administrare publică, management public și relații internaționale.*

Viziunea reprezintă la fel baza pentru leadership. În cele din urmă, dacă intenționați să convingeți oamenii să vă urmeze, trebuie să le oferiți o imagine atractivă cu privire la destinația unde vreți să ajungeți.

Acumularea informației și generarea de idei reprezintă punctele de pornire pentru crearea acestei viziuni.

Deseori, noi comitem greșeala, presupunând că dacă noi suntem inteligenți, ideile bune imediat ne vor pătrunde. Acesta nu este cazul. Din motiv că generarea ideilor reprezintă o funcție atât de vitală, liderii buni nu-și pot permite să aștepte apariția inspirației.

Liderii nu pot și nici nu trebuie să creadă că ei au toate ideile. Rolul acestora deseori este de încurajare, de identificare și urmărire a unei idei bune.

Lew Platt, fostul președinte al companiei Hewlett-Packard, s-a descris ca *o persoană care nu prea propunea o idee bună ... Dați-mi o foaie curată de hârtie și spuneți-mi să notez cincisprezece abordări ale unui anumit lucru și o să fiu norocos, dacă o să reușesc să scriu cinci, în timp ce alte persoane vor produce douăzeci și cinci în aceeași perioadă de timp.* Însă, el a menționat că, el are *careva abilități de a face diferența dintre cele bune și rele.* Astfel, el este înconjurat de multe persoane care sunt buni în generarea ideilor și selectează cele mai bune idei.

Din *The Leadership Engine*, de către Noel M. (Tichy, Noel. The Leadership Engine. New York: Harper Collins Publishers, Inc. 2002)

Declarația este că Dvs. trebuie să includeți, implicați și utilizați echipa și personalul Dvs. în procesul de elaborare a viziunii Dvs. viitoare. Ei reprezintă activele Dvs. cele mai importante în această privință!

Elaborarea viziuni

În secțiunea de mai jos noi vă vom acorda unele idei cu privire la modalitatea de elaborare a viziunii organizației Dvs. Aceasta începe cu Dvs., în calitate de lider; în primul rând, Dvs. trebuie să conturați viziunea Dvs. Următorul pas constă în formularea viziunii organizației împreună cu personalul Dvs. Nu în ultimul rând, trebuie să începeți să *comunicați această viziune.* Elaborarea unei viziuni împreună cu personalul Dvs. în mod logic se referă la capitolul cu privire la modalitatea de conducere a personalului Dvs., însă, noi am plasat aceasta aici, din motive de claritate.

Conturați propria viziune

Rolul Dvs. este de a indica direcția și la elaborarea și conturarea viziunii Dvs., aceasta înseamnă că trebuie să fiți pregătiți. Trebuie să acumulați informații. O colectare eficientă a informației reprezintă instrumentul Dvs. de bază de largire a perspectivelor. Informația de calitate bună subliniază contextul în care vă desfășurați activitatea, creează modelele informaționale din care apar ideile și care acordă criteriile în baza cărora ideile sunt selectate preliminar și evaluate.

Există două tipuri de informație de bază:

- Date sau informația de bază; și
- Date aferente sarcinii.

Liderii colectează *datele de bază* în scopul creării viziunii lor aferente lumii în care își desfășoară activitatea. Această informație este formată din fapte, tendințe și opinii nenumărate pe care ei le găsesc și observațiile pe care le fac zilnic.

Cu cât mai înaltă este calitatea datelor de bază pe care ei le acumulează și cu cât mai eficient ei o prioritizează, cu atât mai corectă va fi viziunea lor privind lumea și cu atât mai bună va fi aprecierea și *sensul lor comun.*

În contrast cu acumularea regulată, înceată a datelor de bază, *datele aferente sarcinii* sunt acumulate pentru un anumit scop.

Exemple de acumulare a informației de bază:

- Citirea ziarelor sau paginilor web care sunt respectate pentru calitate și corectitudine.
- În cazurile posibile, vorbiți cu clienții, utilizatorii și cetățenii Dvs. și obțineți o înțelegere profundă cu privire la ceea ce ei doresc și nu doresc de la Dvs. și ceea ce ei primesc și nu primesc de la Dvs.
- Citirea revistelor corelate cu activitatea Dvs. și urmăriți clienții, furnizorii, asociațiile de ramură, grupurile de activiști, tehnologiile noi și altele.

• *Vorbiți cu experții din domeniul* în care activați și oameni informați din cadrul organizației Dvs. și înțelegeți perspectivele acestora cu privire la tendințele și trăsăturile caracteristice cheie de interes.

• *Citirea broșurilor și comunicarea cu echipele de producere* în scopul asigurării faptului că ați înțeles serviciile organizației Dvs., punctele forte și slabe ale acestora și ceea ce utilizatorii Dvs. finali ar prefera sau nu ar prefera la acestea.

• *Aveți o înțelegere bună cu privire la strategia organizației Dvs.* (adică, ceea ce spune organizația Dvs. că intenționează să realizeze, modalitatea de planificare a deservirii utilizatorilor finali, etc.).

• *Găsiți-vă timp pentru a vă fixa pe unda* acelor lucruri care au loc în organizația Dvs. prin intermediul *zvonurilor* atât oficiale cât și neoficiale.

Exemple de colectare a informației aferente sarcinii

Există trei factori:

- Înțelegerea volumului de cercetări pe care trebuie să le faceți;
- Asigurați-vă că puneți întrebările corecte;
- Colectarea informației de care aveți nevoie.

Volumul de cercetări pe care le efectuați depinde de gradul deciziei, perioada disponibilă de timp și consecințele greșelilor.

- Asigurarea faptului că puneți întrebările corecte are o importanță cheie. Începeți cu brainstormingul acestor întrebări, în mod ideal, cu șeful sau clientul Dvs. sau cu experții din acest domeniu sau din cadrul organizației Dvs.

Identificați care alte organizații au efectuat aceasta. Învățați din lucrul lor recent preluat. Puneți-le întrebări.

Gândirea prin scenarii

Nimeni nu are o siguranță în viitor, iar în timp ce putem avea instincte puternice cu privire la modalitatea în care pot evolua lucrurile, orice prognoză pe viitor este vulnerabilă în mod evident și poate devia din cauza unei varietăți de factori diferiți.

Gândirea scenariilor acordă susținere liderilor în gestionarea acestei incertitudini. Acesta le ajută să ia decizii în contextul condițiilor viitoare diferite care pot interveni.

Acțiunea de creare a scenariilor impune liderii să provoace presupunerile lor cu privire la viitor. Creând planurile și deciziile sale în baza scenariilor celor mai probabile, liderii asigură corectitudinea deciziilor lor, chiar și în cazul modificării circumstanțelor.

Scenariile sunt istorioare cu privire la modalitatea în care lumea se poate schimba, dacă anumite tendințe vor continua și dacă vor exista anumite condiții.

Procesul Scenariului prevede să:

- Definiți problema;
- Colectați date;
- Separați certitudinile de incertitudini;
- Elaborați scenarii;
- Utilizați scenariile la elaborarea viziunii Dvs. și apoi efectuați planificarea.

1. **Definiți problema:** Decideți ce vreți să realizați și gândiți-vă referitor la orizontul de timp spre care tindeți. Aceasta va fi condus de gradul planurilor pe care vreți să le testați.

2. **Colectați date:** Identificați factorii, tendințele și incertitudinile cheie, care pot afecta planul. Apoi, identificați presupunerile cheie de care depinde planul.

3. **Separați certitudinile de incertitudini:** Puteți să aveți încredere în unele din presupunerile Dvs. și puteți fi sigur de faptul că anumite tendințe vor urma într-o oarecare măsură. După ce le provocați în mod adecvat, adoptați aceste tendințe ca *certitudinile* Dvs. Separați-le pe acestea de *incertitudini* – tendințele care pot fi sau pot să nu fie importante și factorii de bază care pot să se schimbe sau nu. Indicați aceste incertitudini după prioritate, plasând la începutul listei cea mai mare și cea mai semnificativă incertitudine.

4. **Elaborați scenarii:** Începând cu cea mai importantă incertitudine a Dvs., luați un rezultat bun moderat și un rezultat moderat nesatisfăcător și elaborați o istorioară a viitorului în jurul fiecăreia care să

îmbine certitudinile Dvs. cu rezultatul pe care l-ați ales. Ulterior, faceți același lucru cu cea de a doua cea mai serioasă incertitudine. (Nu elaborați prea multe scenarii, sau puteți să vă simțiți că loviți rapid în *veniturile diminuate*.)

5. **Utilizați scenariile la elaborarea viziunii Dvs. și la planificare:** Acum, sunteți pregătiți pentru începerea elaborării viziunii pentru organizația Dvs. împreună cu personalul și membrii echipei Dvs.

Elaborați o declarație privind viziunea împreună cu personalul Dvs.

Acum, este momentul potrivit pentru elaborarea declarației privind viziunea. Separăm declarația privind viziunea și declarația privind misiunea.

Declarația privind misiunea răspunde la următoarele întrebări:

- *De ce există organizația noastră?*
- *Care este domeniul activității noastre?*
- *Care sunt valorile care ne vor ghida?*

Puteți schița misiunea răspunzând la următoarele întrebări:

- *Ce veți face?* - scopul
- *Pentru cine veți face?* - cu cine se identifică beneficiarii
- *Cum veți face?* - abordarea / tehnologia
- *De ce veți face?*
- *Unde veți face?*

Adaptați întrebările la textul de mai jos:

• **Ce funcție/ii** are instituția educațională/școala? Delimitarea obiectivelor trebuie efectuată cât mai concret. Răspundeți la întrebări reieșind din necesitățile grupului / beneficiarului.

• **Pentru cine:** *grupul*. Definiți grupul cât mai clar, concret, segmentul trebuie să fie îngust.

• **Cum** își va realiza instituția educațională / școala funcțiile? Proiectele și serviciile prestate trebuie să includă:

- Strategie de instruire;
- Sistem de prestare a serviciilor;
- Sistem de relații cu formabilii; etc.

• **De ce** instituția educațională / școala face ceea ce face? Stabiliți care este viziunea comunității și cea a instituției educaționale / școlii.

• **Unde** va face școala ceea ce dorește să facă? Stabiliți aria geografică, educațională.

Momentul central în misiune este răspunsul la întrebarea despre scopul principal al școlii. Astfel, pe prim plan trebuie să fie:

- Interesele;
- Așteptările;
- Necesitățile (clienților / beneficiarilor), nu numai pentru prezent, dar și pentru perspectivă

Misiunea nu trebuie să depindă de:

- Starea de moment a organizației;
- Formele de lucru;
- Metodele de lucru.

Misiunea exprimă:

- Tendința spre viitor;
- Indicatorii, spre care se vor îndrepta eforturile;
- Ce valori se vor obține / căpăta în rezultat.

În misiune nu se indică obținerea profitului (vezi Ttabelul 42 cu exemple de misiuni și viziuni ale unor organizații).

O viziune, totuși, este mai circumscrisă. Ea răspunde la întrebarea: *Cum va arăta succesul?* Urmarea acestei imagini de succes, de fapt, motivează oamenii să lucreze împreună. O declarație privind viziunea trebuie să fie reală și credibilă, bine articulată și ușor de înțeles, adecvată, ambițioasă și să fie

receptivă la schimbări. Ea trebuie să orienteze energia grupului și să servească ca un ghid pentru acțiune. Aceasta, la fel, trebuie să fie consistentă cu valorile organizației. Mai pe scurt, o viziune trebuie să provoace și inspire grupul în vederea realizării misiunii sale.

Cum să formăm o viziune

Prezenta secțiune prezintă o informație scurtă privind un exercițiu pe care îl puteți aplica față de organizația Dvs., definind viziunea proprie a acesteia. Utilizând acest exercițiu de elaborare a viziunii organizației Dvs., puteți fi mai bine asigurați de faptul că declarația privind viziunea, care este elaborată, reprezintă o viziune comună.

Conveniți asupra unui cadru aproximativ de timp, de exemplu de la cinci până la zece ani. Rugați oamenii să se gândească la următoarele întrebări:

- În ce mod doriți ca organizația Dvs. să fie diferită?
- Ce rol doriți ca organizația Dvs. să-l joace?
- Ce ar trebui să aștepte utilizatorii finali de la Dvs.?
- Cum ar arăta o instituție educațională / școală de succes?

Ulterior, rugați grupul să înainteze o metaforă pentru organizația Dvs. și să deseneze o imagine de succes: *Organizația noastră este ca ... o orchestră de mariachi – toți cântă aceeași muzică împreună, sau ca un tren – tragerea încărcăturilor importante și creând astfel calea.* Valoarea metaforelor este că oamenii trebuie să-și încordeze mintea și să experimenteze diferite modalități de gândire cu privire la ceea ce semnifică succesul pentru ei.

În final, fiecare trebuie să împărtășească imaginile lor de succes cu alții. O persoană trebuie să faciliteze discuția și să ajute grupul să discute despre ceea ce ei reprezintă și spre ce tind. Căutați ariile de acord, precum și ideile diferite care apar. Scopul este găsirea limbajului și imaginii pe care membrii organizației Dvs. pot să le refere la viziunea lor de succes.

Procesul de creare a viziunii

Ca și în cazul majorității planificării strategice, crearea unei viziuni începe cu și se bazează pe o intuiție și visare.

Ca parte a procesului, puteți să participați la brainstorming împreună cu personalul Dvs. sau consiliul Dvs. cu privire la ceea ce intenționați să realizați în viitor. Vorbiți despre valori și notați valorile Dvs. care sunt comune în realizarea acestei viziuni. Ideile diferite nu trebuie să reprezinte o problemă. Fiecare om poate spera la vise și viziuni mai îndrăznețe și valoroase – vise de schimbare a lumii pentru care ei sunt dispuși să lucreze din greu.

Viziunea poate evolua prin intermediul unui proces de planificare strategică. Ideea importantă este că membrii organizației, care nu au o viziune, pot fi cu greu creativi în găsirea modalităților noi și modalităților mai bune de a se apropia de viziune fără acea viziune oficial aplicată.

În final

La efectuarea acestui exercițiu, împărtășiți scenariile Dvs. Acordați susținere personalului să contureze viziunea Dvs. Încurajați ideile. Nu respingeți ideile din motiv că, *am încercat aceasta, am fost acolo și am văzut aceasta.* Stimulați un flux de idei.

La momentul în care veți ajunge la viziunea Dvs., notați-o clar și în cel mai simplu mod. După ce veți face aceasta împreună cu personalul Dvs., puteți să începeți planificarea direcției viziunii Dvs. – viziunea Dvs. viitoare cu privire la modalitatea în care va arăta succesul!

Câteva sfaturi în cazul delegării

Suplimentar la informațiile expuse anterior, recomandăm să rețineți faptul că trebuie să oferiți membrului personalului căruia îi delegați, următoarele:

- Sprijinul pe care l-ați promis;
- Oportunitatea de a încerca propria metodă de executare a sarcinii; aceasta poate fi chiar mai bună decât metoda Dvs. de realizare a sarcinii;
- Acordați susținere, informând alte departamente relevante despre această delegare;
- Laude și remunerări posibile;

- Susținerea acțiunilor și deciziilor pe care le-au preluat;
- Ședințe de progres, după cum a fost convenit;
- Informația cu privire la orice modificare, care poate afecta progresul acestora.

NU trebuie să faceți următoarele:

- Să-i învinovați-ți pe ei, dacă ceva nu se primește, însă acordați-le asistență la reflectarea pentru învățare și corectare;
- Să interveniți în performanța sarcinii de către persoană;
- Să verificați de două ori totul (cu excepția cazurilor când vă aflați la etapa *delegativă*);
- Să neglijați deciziile luate de către un subordonat;
- Să modificați lucrurile în spatele persoanei.

Propria delegare (continuare)

Q: După ce ați analizat sarcina și oamenii care sunt implicați în delegare, vă rugăm să vă gândiți la următoarele:

- Ce nivel de control este necesar?
- Ce stil de management trebuie să aplicați?
- Cât de frecvent aveți nevoie să convocați ședințe privind progresul?

Evaluarea delegării

Evaluarea este realizată în scopul continuării dezvoltării membrului personalului, însă la fel pentru ca Dvs. să învățați și posibil să vă perfecționați abilitățile Dvs. aferente delegării. Trebuie mereu să efectuați evaluarea împreună. Evaluând delegarea, întrebările de mai jos vă pot fi utile:

- Sunt suficiente pregătirile și informația?
- A fost adecvată susținerea și consultanța acordată?
- A găsit membrul personalului noi modalități de realizare a sarcinilor, de la care pot beneficia alte persoane?
- Puteți delega alte sarcini sau roluri acestei persoane?
- Are nevoie această persoană de instruire în continuare?
- Cum puteți să vă perfecționați abilitățile aferente delegării?
- A perfecționat delegarea prestarea serviciilor?
- Cât timp ați economisit și cum l-ați utilizat?

Rezumând, delegarea nu este ușoară și aceasta necesită careva practică, însă, dacă aceasta este efectuată bine, atunci ea oferă mari remunerații pentru Dvs., în calitate de manager, pentru echipa, organizația și clienții Dvs.! și rețineți următoarele:

Aveți încredere în personalul Dvs. și în abilitățile acestuia!

Aveți încredere în Dvs. și în abilitatea Dvs de a delega!

Concluzii

Pentru a fi un bun manager este foarte important să fiți capabili și dornici să delegați. A delega nu înseamnă că trebuie să evitați responsabilitatea, ci mai curând presupune situația transmiterii unor din sarcinile și responsabilitățile Dvs. subordonaților Dvs.

A delega nu înseamnă nici faptul că îți pui poziția în risc, dar înseamnă că trebuie să ai încredere în tine însuși și încredere în personalul tău, precum și dorința de a dezvolta organizația Dvs. și membrii personalului care lucrează acolo. Acest fapt va îmbunătăți pe termen lung eficiența și eficacitatea organizației Dvs.

4.14. Stiluri de leadership pentru diferite situații

În contextul abordării leadershipului educațional, este extrem de important a examina stilurile de leadership, care în literatura de specialitate se abordează neunivoc.

Conceptul de stil are numeroase accepții, referindu-se la diferite domenii ale activității umane. Astfel, întâlnim cercetări referitoare la stilul individual de activitate, stil de muncă, stil de rezolvare a conflictelor interpersonale, stilul activității organizatorice, stilul individual de conducere, stil managerial etc.

Din această multitudine de stiluri vom evidenția stilurile managerial sau cel de leadership. Primele încercări de studii asupra stilului managerial au fost efectuate de psihologul K. Lewin, de R. Lippit și R. White în anul 1939, care au un caracter experimental. Autorii definesc **stilul** managerial ca fiind *totalitatea particularităților interacțiunii dintre lider și grup* (Fig. 42). Mai târziu specialiștii au lărgit conceptul prin două dimensiuni principale ale comportamentului: *dimensiunea emoțională* (aprecierea valorilor, căldura, afecțiunea, subaprecierea) și *dimensiunea de conducere* (conducerea cu autoritate maximă / minimă, obținerea autonomiei, control).

K. Lewin și discipolii săi exclud, din numărul calităților formatoare de stil, atitudinile personale ale liderului față de subalterni, iar Cattell, plasează *orientarea către un anumit scop al activității*.

Mulți cercetători acceptând cadrul continuumului autocrat – liberal descris de K. Lewin – evidențiază noi trăsături ale stilului managerial. Ei includ în stilul managerial *caracterul atitudinilor managerului față de membrii grupului*.

Mai târziu R. Likert, R. Blake și J. Mouton, au recunoscut drept principiu formator de stil *orientarea*, iar *centrarea spre scop*, *centrarea spre interesele grupului*, *centrarea pe ambiții și setea de putere*, drept indicatori ai stilului.

În opinia lor un management democrat este orientat spre satisfacerea grupului, iar un management autocrat – spre întărirea influenței managerului. Spre satisfacerea ambițiilor lui proprii și a setei lui de putere. Orientarea către o anumită sarcină este și ea tratată ca un semn al managementului instrumental sau ca un stil autoritar. De cele mai multe ori, autorii propun nu doar abordarea domeniului în plan general, ci și diverse aspecte ale problemei în cauză.

R. Gib consideră că stilul managerial este în strânsă dependență de locul de unde își trage forța: din grup sau din afara lui. În această ordine de idei, un loc aparte îl ocupă lucrările lui McGregor și J.B. Ritche.

După cum menționează M. Messcon și colegii săi, în lucrarea *Management* (1988), stilul este *maniera obișnuită de comportare a managerului față de subalterni, cu scopul de a-i influența și motiva să atingă scopurile organizației*.

Desigur întâlnim abordări pur operaționale, în care autorii descriu stilurile manageriale prin cele mai diverse feluri de comportament. Noi apelăm la abordarea stilurilor descrisă în continuare.

Așa, dar, în orice situație de management sau leadership, este necesară aplicarea diferitor stiluri de leadership în dependență de următoarele:

- Competența membrului personalului;
- Dificultatea și complexitatea sarcinii.
- *Leadership-ul situațional se bazează pe noțiunea precum că nu există cel mai bun stil de leadership.*
- În cadrul dezbaterilor cu privire la ce stil de leadership este cel mai bun, Hershey și Blanchard la începutul anilor 1980 au creat un model numit **Leadershipul Situațional**, indicând faptul că cei mai buni lideri sunt cei care se adaptează diferitor tipuri de situații și oameni.
- Modelul leadershipului situațional se bazează pe numărul de direcții (*comportament centrat pe sarcini*) și volumul de susținere socio-emoțională (*comportament centrat pe relații*), pe care un lider trebuie să le acorde, ținând cont de situație și *pregătirea* persoanei și/sau a grupului. În alte izvoare veți sesiza că conceptul *pregătire* se mai substituie cu conceptul *maturizare*.

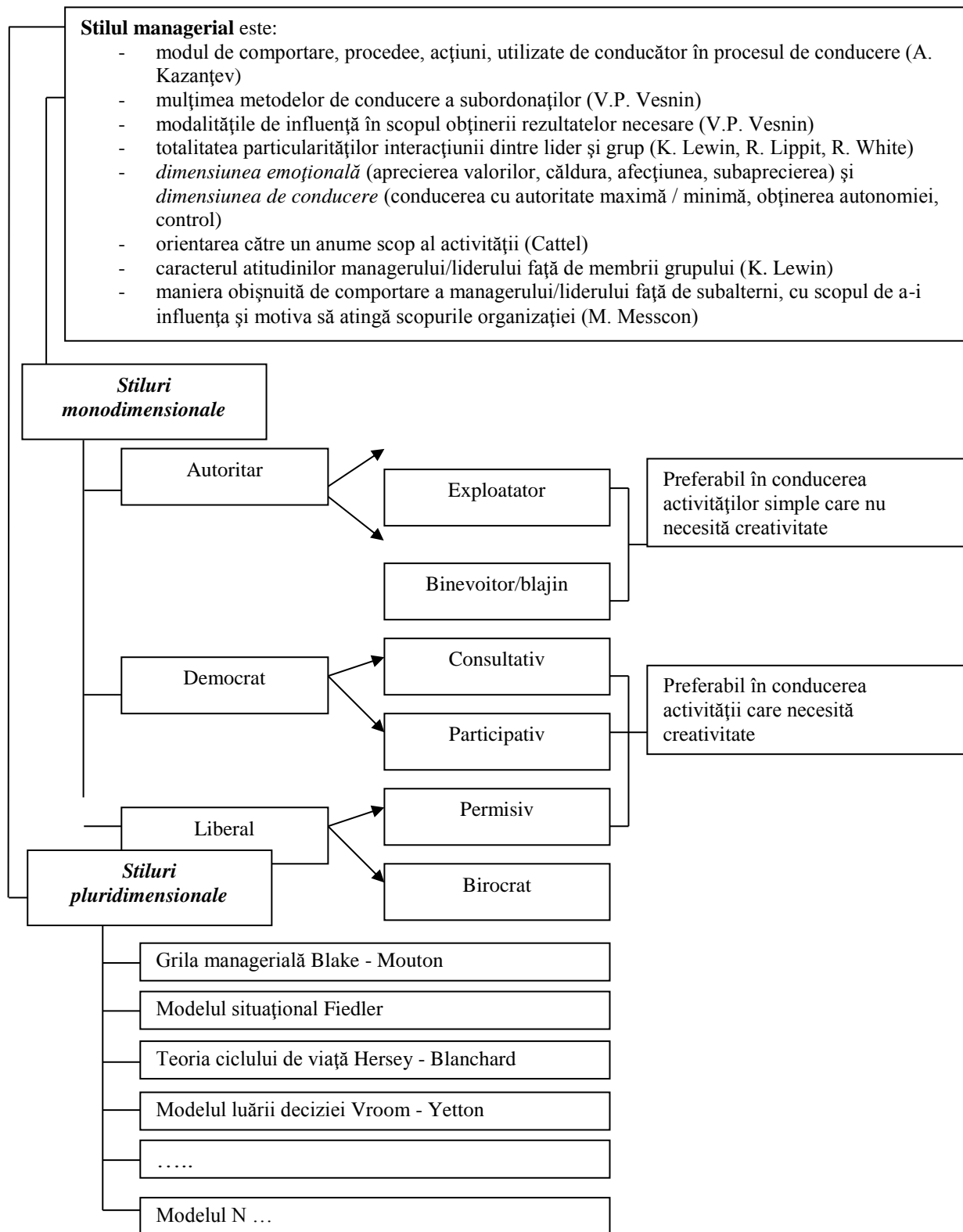


Fig. 42. Definirea stilului managerial/de leadership și tipurile lor.

Comportamentele aferente sarcinii și relației *nu pot fi* reprezentate pe o linie continuă, deplasându-se de la un stil foarte autoritar / lider orientat spre sarcini, spre unul extrem de orientat spre relație / lider foarte participativ. Oricum, aceasta poate fi ilustrat într-un grafic, care implică o curbă sub formă de con, care traversează patru cadrane (Fig. 43). Axa X reprezintă comportamentul centrat pe sarcină, care este gradul în care managerul orientează comportamentul și sarcinile subordonaților, și axa Y reprezintă

comportamentul centrat pe relație, care este gradul la care managerul susține factorii umani, cum ar fi morala, lucrul în echipă și comunicarea.

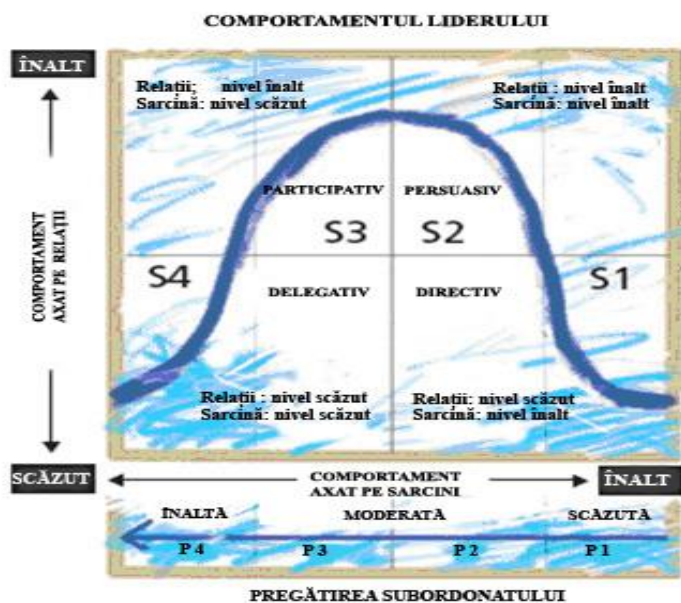


Fig. 47. Stiluri de leadership centrat pe sarcini și pe relații.

Legendă: **P1** – incapabil și nedornic să execute sarcina; **P2** – deja începe a fi capabil să îndeplinească sarcina, dar nu e încrezut și motivat de a prelua responsabilitatea; **P3** – capabil în totalitate să execute sarcina, dar nu în totalitate încrezut și motivat de a prelua responsabilitatea totală; **P4** – în totalitate capabil și dornic să execute sarcina.

Conceptul *pregătirii* este crucial pentru leadershipul situațional. În acest context, acesta este definit ca abilitatea și dorința persoanei de a-și asuma responsabilitatea de orientare a propriului său comportament. Nivelul de pregătire trebuie să fie examinat doar în legătură cu o anumită sarcină care urmează să fie executată și nu cu grupul sau persoana în întregime. Nivelul de pregătire al oamenilor poate varia în dependență de sarcina sau obiectivele pe care un lider încearcă să le realizeze. Spre exemplu, o persoană poate avea un grad mai mare de pregătire la momentul când trebuie de elaborat un manual, însă poate avea un alt grad la comunicarea acestuia părților cointeresate. Din acest motiv, poate fi potrivit ca managerul acestei persoane să acorde o orientare foarte nesemnificativă la momentul când trebuie de elaborat un manual, însă poate oferi o supraveghere și orientare mare la comunicarea acestuia părților cointeresate.

Din motiv că nivelul de pregătire al membrilor personalului continuă să se majoreze cu privire la realizarea unei anumite sarcini, liderul trebuie să înceapă să reducă *comportamentul centrat pe sarcină* și să majoreze *comportamentul centrat pe relații*. Ulterior, liderul poate la fel reduce comportamentul centrat pe relație, îndată ce acesta are un angajament mai mare și devine mai sigur. Aceasta este o indicație pozitivă de încredere. Pe scurt, liderul adaptează stilul de leadership la însăși situația sau sarcina și pregătirea discipolilor.

Pregătirea discipolului poate fi ilustrată după cum urmează, cu cea mai mare cantitate de orientare necesară, dacă pregătirea este scăzută; și cu o orientare (ghidare) minimă dacă pregătirea este mare.

Cum să decidem care este stilul adecvat de leadership?

Pentru a decide care stil de leadership urmează a fi folosit într-o situație specifică, managerul trebuie să înceapă cu nivelul de pregătire al discipolului în legătură cu o sarcină specifică care urmează să fie realizată. Pregătirea implică competență. Competența implică cunoștințe, abilități și experiență, precum și angajament, care ține de motivare și încredere.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a discipolilor acordă managerilor o metodă de determinare a patru stiluri de leadership care pot fi utilizate. Când nivelul de pregătire este determinat, atunci curba este utilizată pentru deciderea tipului de leadership, care este necesar într-o situație specifică.

După cum poate fi observat din modelul curbei, există patru stiluri principale de leadership situațional, de obicei, rezumate ca *delegativ* (S1), *persuasiv* (S2), *participativ* (S3), și *directiv/delegativ* (S4):

Directiv (S1). Un comportament bazat pe sarcină de nivel înalt / un comportament de nivel scăzut al leadershipului bazat pe relații. Acest stil se caracterizează printr-o comunicare într-o singură direcție, în cazul când liderul definește rolurile discipolilor și le spune ce, cum, când, și unde de realizat sarcinile.

Persuasiv (S2). Un comportament bazat pe sarcină de nivel înalt / un comportament de nivel înalt al leadershipului bazat pe relații. În cazul acestui stil, majoritatea direcționării este totuși acordată de către lider. La fel, liderul încearcă prin intermediul unei comunicări orientate în două direcții și susținerii emoționale să-i facă pe discipoli să se *prindă* la decizii, sau la deciziile proprii, care urmează să fie executate.

Participativ (S3). Un nivel înalt al comportamentului bazat pe relație / un nivel scăzut al comportamentului bazat pe sarcină. Abordând acest stil, liderul și discipolii, la acest moment, participă împreună la procesul de luare a deciziilor prin intermediul unei comunicări orientate în două direcții și un comportament mult mai facilitator din partea liderului, din motiv că discipolii dispun de abilitatea și cunoștințele privind realizarea sarcinii. Aceasta semnifică acționarea la egal și în calitate de coleg, la discutarea lucrului cu subordonații.

Delegativ (S4). Un nivel înalt al comportamentului bazat pe relație / un nivel scăzut al comportamentului bazat pe sarcină. Acesta totuși mai implică lăsarea discipolilor să-și conducă propriul *show*. Liderul este apt să delegă din motiv că discipolii au o pregătire înaltă, o abilitate și sunt atât dornici cât și apti de a-și asuma responsabilitatea de orientare a propriului comportament.

Un lider eficient trebuie să-și cunoască personalul suficient de bine în scopul recunoașterii abilităților lor mereu în schimbare. Este important de ținut cont de faptul că, cu timpul, persoanele și grupurile își dezvoltă propriile modalități de comportament și modalități de lucru. Din acest motiv, un lider poate fi nevoit să se comporte diferit cu persoanele care îl urmează. Totuși, indiferent de faptul dacă lucrați cu persoane sau grupuri, modificările stilului de leadership între S1, S2, S3 și S4 trebuie să fie treptată. Procesul, după natura sa, trebuie să fie supus evoluției și nu poate fi revoluționar! Leadershipul situațional se referă la gradual modificărilor în dezvoltare și este rezultatul unei creșteri planificate și creării unei încrederi și respect reciproc.

Situație de caz

Să urmărim de exemplu, situația în care, angajații din cadrul unei instituții sunt puși în situația de a face față unor schimbări organizaționale – ei trebuie să-și planifice, organizeze activitatea individuală și să raporteze utilizând tehnicile managementului bazat pe rezultate (o tendință nouă apărută marcată de introducerea noului management în sistemul educațional). Reținem că angajații nu posedă cunoștințe și abilități suficiente în domeniu.

În această situație managerul, pentru a obține rezultate scontate din partea subalternilor, trebuie să aplice mai multe stiluri de leadership situațional.

*Pentru început, când subalternii nu sunt suficient de bine familiarizați cu tehnicile managementului bazat pe rezultate, v-a utiliza stilul **Directiv**, în sensul că va oferi angajaților mai multe indicații referitor la cum să-și desfășoare activitate, va defini clar rolurile și responsabilitățile subalternilor și îi va instrui subalternii și va asigura o strictă supraveghere a activității executate.*

*Odată ce angajații își vor consolida treptat cunoștințele și abilitățile de aplicare a tehnicilor managementului bazat pe rezultate, managerul va trece la stilul **Persuasiv**, oferind în continuare indicații și susținere și în același timp, luând în considerație și necesitățile/ideile subordonaților.*

*Pe măsură ce angajații devin tot mai competenți în domeniu, managerul poate aplica cu succes, stilul de leadership **Participativ**. Utilizând acest stil, managerul împarte tot mai mult din procesul de luare a deciziilor cu subalternii. În cazul nostru, subalternii devin mai liberi în efectuarea sarcinilor, controlul din partea managerului este mai redus întrucât managerul este mai încrezut în potențialul cognitiv și aplicativ al subalternilor.*

În momentul în care angajații ajung la etapa în care își asumă întreaga responsabilitate pentru lucrul efectuat, sunt **stăpâni pe situație**, în sensul că dispun de cunoștințe și abilități temeinice de aplicare a tehnicilor managementului bazat pe rezultate în practică, respectiv sunt mai conștienți de ceea ce se așteaptă de la ei, în această situație, un manager de succes nu va avea frică să aplice stilul **Delegativ**. Acest lucru presupune că managerul va transmite subalternilor săi o libertate de acțiune, delegându-le autoritatea și responsabilitatea necesară, fără a interveni prin supraveghere și susținere sistematică.

Prin urmare, fiind pus în fața necesității introducerii unei schimbări organizaționale, un manager de succes va utiliza diferite stiluri ale comportamentului director și de susținere, pentru a-și ajuta proprii subalterni să progreseze și să se dezvolte. Acest lucru presupune, ca managerii la rândul lor, să fie conștienți de ceea ce urmează să întreprindă, să fie sensibili față de climatul din interiorul organizației, cât și față de necesitățile de dezvoltare individuale a fiecărui angajat, să efectueze un proces profund de evaluare a situației la fiecare etapă de introducere a schimbărilor. Totodată, trebuie să ia în calcul și o serie de factori care, într-o manieră directă sau indirectă, pot afecta aplicarea unui sau altui stil de leadership (presiunea timpului, feedback-ul din partea subalternilor, alte oportunități și constrângeri din partea organizației).

Exercițiu

Imaginați-vă că sunteți implicat în fiecare din situațiile următoare (Formularul 6). Sunt patru acțiuni propuse pentru fiecare situație. Studiați propunerile cu atenție și selectați alternativa, care cel mai bine corespunde felului în care ați fi acționat Dvs. Încercuți cifra în fața alternativei alese de Dvs.

Formularul 6. Situații de implicare

Situația	Ce faceți Dvs.?
1. De ceva timp, această persoană a avut sarcini destul de calificate cu care ea se descurcă destul de bine. Ea vă cere sfatul în mod frecvent și este bucuroasă când Dvs. manifestați interes față de lucrul ei.	<ol style="list-style-type: none"> O ajut, oferindu-i instrucțiuni clare referitor la metoda de îndeplinire a lucrului; Îi ofer sprijin, însă la fel îi permit să-și ia propria inițiativă pentru acțiune; În cadrul unei discuții, vă dezvoltă viziunile cu privire la modalitatea în care trebuie de acționat, în același timp, acordând sfatul solicitat; O lăsați să-și organizeze de sine stătător propriul lucru.
2. Dvs. trebuie să conduceți un grup nou format, cu însărcinări care fac parte din sfera competenței Dvs. Ceilalți nu au lucrat niciodată într-un grup.	<ol style="list-style-type: none"> Lăsați grupul să-și organizeze de sine stătător propriul lucru; Adunați membrii grupului și definiți scopurile și metodele; Încercați împreună cu grupul să aflați ce ar promova progresul și o să susțineți aceasta; Adunați membrii grupului pentru o discuție. Dvs. oferiți sfatul solicitat bazat pe impresia pe care v-ați creat-o.
3. După o reorganizare, care a afectat sfera Dvs. de responsabilitate, ați identificat faptul că această persoană foarte competentă realizează mai puține rezultate bune decât anterior.	<ol style="list-style-type: none"> Inițiați o discuție privind lucrul, prin intermediul căreia stimulați ideile sale proprii cu privire la modalitatea în care această persoană dorește să-și organizeze lucrul său; Inițiați o discuție în care veți încerca în comun să definiți miezul problemei. Sunteți pregătiți să răspundeți la întrebări și să dați sfaturi concrete; Îl contactați și îl ajutați prin intermediul conversației să-și definească reacțiile față de schimbări; Descrieți clar și prin diferite exemple cum ați dori ca lucrul să fie realizat.
4. Această persoană se apucă imediat de sarcinile sale noi. Dacă suntem critici, putem spune că uneori ea acționează înainte de a gândi.	<ol style="list-style-type: none"> Încurajați în mod activ propria ei metodă de rezolvare a problemelor; Descrieți sarcinile ei clar și arătați-i cum să le trateze; Veți fi în umbră, prin preajmă; Examinați împreună cu ea sarcinile sale. Oferiți un astfel de sfat, care credeți că o va ajuta.

5. Grupul este foarte devotat proiectului. Ei se bazează pe ideile lor comune și obțin rezultate bune.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inițiați o discuție cu privire la scopurile lor. Oferiți un astfel de sfat și ghidare, care pot fi solicitate; 2. Permiteți grupului să-și controleze propriul lucru; 3. Clarificați obiectivele. Atribuiți sarcini specifice pentru fiecare; 4. Adunați membrii grupului și discutați despre lucru. Încurajați sugestiile constructive, însă lăsați ca membrii grupului să-și definească propriile linii de acțiune.
--	---

În concluzie, vom remarca că liderii trebuie să-și formeze un stil de conducere propriu complet și funcțional. Cunoașterea tipologiei stilurilor de leadership nu trebuie să conducă la o copiere a acestora, ci la căutarea, exprimarea propriului stil de performanță, care ar satisface aspirațiile individuale și exigențele colective ale organizației. Or, persoana care își creează stilul propriu de performanță este mai competentă, rezultatele ei sunt mult mai apreciate, recunoscute. Edificarea propriului stil este o sarcină de durată, aceasta se descoperă după dobândirea unei suficiente experiențe și însușirea unor tehnici respective de conducere. Confirmare la acestea servește *arcul competențelor* (Fig. 44) elaborat de americanul Jerry Fletcher. Arcul competențelor prezintă trecerea de la *beotism* – absența tehnicii cerând o perioadă de învățare – la *aticism* (sinonim cu eleganță și puritatea stilului).

Schimbării în funcție de stilul de leadership. Posibilitățile de transfer

Modele de leadership

Stilul de leadership, adesea numit stil de conducere, descrie abordarea pe care managerii o utilizează cu oamenii din echipele lor. Există mai multe stiluri de conducere, și liderii pot fi clasificați, după cum urmează:

- *Carismatic – non carismatic*. Liderii carismatici se bazează pe personalitatea lor, calitățile lor inspiraționale și *aura* lor. Ei sunt lideri vizionari, orientați spre realizare, își asumă riscuri calculate și sunt buni comunicatori. Liderii necarismatici se bazează în principal pe know-how-ul lor (autoritatea merge la persoana care știe să facă lucruri - Who Knows), încrederea lor și abordarea analitică, rece, de-a se ocupa de probleme.

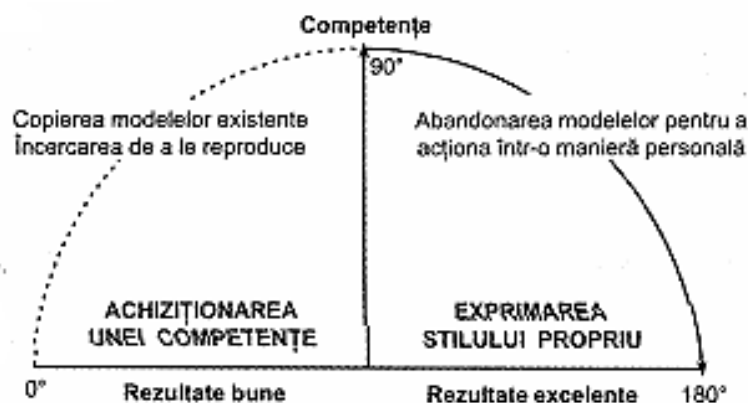


Fig. 44. Arcul competențelor

- *Autocrat - Democrat*. Liderii autocrați impun deciziile lor, utilizând de poziția lor pentru a forța oamenii să facă ce li se spune. Liderii democrați încurajează oamenii să participe și să se implice în luarea deciziilor.
- *Facilitator-controlor*. Facilitatorii inspira oamenii prin viziunea lor de viitor și îi împuternicește pentru a realiza obiectivele de echipă. Controlorii manipulează oamenii să obțină realizarea lor.
- *Tranzacțional - transformațional*. Lideri tranzacționali negociază pe bază de bani, locuri de

muncă și securitate pentru realizarea scopului. Liderii transformaționali motivează oamenii să depună eforturi pentru scopuri la un nivel superior.

Majoritatea managerilor adopta o abordare undeva între extreme. Unii vor varia în funcție de situație sau sentimentele lor în timp, alții își vor menține același stil orice se întâmplă. Cel mai bine este să se utilizeze un stil adecvat situației, dar este de nedorit să fie inconsecvent în stilul folosit în situații similare. Fiecare manager are propriul său stil, dar acest lucru va fi influențat prin cultură organizațională, care poate produce un stil de conducere predominant care reprezintă norma comportamentală pentru manageri, care este, în general, de așteptat și adoptat.

a) *Abordarea prin prisma trăsăturilor liderului*

Începutul studiilor consacrate leadershipului s-a axat pe coordonatele acestei abordări, concentrată pe ideea că diferențele între performanțele subordonaților se datoresc trăsăturilor liderului. Studiile efectuate în cadrul acestei abordări se bazează pe metodologia comparării unor eșantioane reprezentative de lideri și de non lideri, în scopul evidențierii trăsăturilor fizice și de personalitate care îi diferențiază sensibil pe cei din prima categorie de cei din a doua. Principalele trăsături luate în considerare au fost următoarele:

- **caracteristici fizice** – vârsta, înălțimea, greutatea, înfățișarea;
- **caracteristici de bază** – clasă socială, educație, experiență, mobilitate profesională;
- **personalitate** – spirit introvertit/extrovertit, independență, încredere în sine, caracter hotărât, tendința de autoritarism, spirit amiabil/agresiv, înclinații de dominare/subordonare;
- **inteligenta** – cunoștințe, judecăți, mobilitate intelectuală;
- **caracteristici sociale** – prestigiu, tact, diplomație, spirit de cooperare, charisma, popularitate, abilitate managerială;
- **spiritul muncii** – responsabilitate, inițiativă, spirit finalizator, tenacitate.

În cadrul altor investigații (E. Ghiselli, 1971) s-a studiat *opt trăsături de personalitate* (inteligenta, inițiativa, abilitatea de supraveghere, siguranța de sine, afinitatea pentru lucrători, spiritul decis, masculinitatea-feminitatea, maturitatea) și *cinci trăsături de motivație* (nevoia de securitate a locului de muncă, nevoia de recompensă bănească, nevoia de putere asupra altora, nevoia de auto actualizare, nevoia de împlinire ocupațională). În baza cercetărilor efectuate, s-au ierarhizat trăsăturile menționate mai sus în următoarele grupe:

- *caracteristici foarte importante*, în ordine: abilitatea de supraveghere, nevoia de împlinire ocupațională, inteligenta, auto actualizarea, siguranța de sine, spiritul decis;
- *caracteristici de importanță moderată*, în ordine: lipsa nevoii de securitate, afinitate pentru lucrători, inițiativa, lipsa nevoii de recompense bănești, maturitatea;
- *caracteristici lipsite de importanță*: masculinitatea-feminitatea.

Pe coordonatele aceleiași abordări a trăsăturilor leadershipului, s-a evidențiat, tot ca urmare a unor cercetări efectuate în întreprinderi industriale (R. Stotgill), **trăsăturile ce caracterizează liderii de succes**, și anume:

- *puternica orientare spre asumarea de responsabilități și angajarea plenară în îndeplinirea sarcinilor;*
- *tenacitate în urmărirea scopurilor stabilite;*
- *spirit îndrăzneț și originalitate în rezolvarea problemelor;*
- *dorința de manifestare a inițiativei în diverse cadre sociale;*
- *auto încredere și personalitate puternică;*
- *disponibilitate pentru acceptarea consecințelor acțiunilor și deciziilor altor persoane;*
- *promptitudine în absorbirea stresului și disponibilitate pentru tolerarea frustrărilor și amănărilor;*
- *abilitate de influențare a comportamentului altora și capacitate de structurare a relațiilor interpersonale, astfel încât să faciliteze atingerea scopurilor la îndemână.*

Abordarea prin prisma trăsăturilor liderului are meritul de a permite deducerea logică a ideii că managerii de succes au șanse reale, prin prisma anumitor trăsături de personalitate și caracteristici fizice, să

fie, după demararea instituției educaționale pe care au inițiat-o, lideri de succes, capabili să practice un leadership eficace și să mobilizeze puternic subordonații pentru obținerea unor performanțe superioare.

b) Abordarea prin prisma comportamentului liderului. Dacă abordarea precedentă era concentrată asupra răspunsului la întrebarea: *Cum trebuie să fie liderul eficace?*, această a doua abordare se confruntă cu întrebarea: *Ce face liderul eficace?* – cu alte cuvinte, cum își exercită influența asupra celorlalte persoane din grup.

Comportamentele liderilor eficace se înscriu în perechile antonimice autocratic-democratic, directiv-permisiv și orientat spre sarcini-orientat spre persoane. Deși exprimate diferit, cele trei perechi semnifică practic diferența între abordarea managerială și cea a leadershipului.

c) Abordarea situațională, contingențială. Intensificarea cercetărilor în domeniul trăsăturilor și modalităților de acțiune ale liderului eficace a impus progresiv ideea că practica în condițiile actuale ale leadershipului este deosebit de complexă, neputând fii înscrisă pe coordonatele simplificatoare ale abordărilor prin prisma caracteristicilor liderului sau a comportamentului acestuia. S-a conturat astfel un al treilea mod de abordare care este mult mai complex decât primele două, întrucât urmărește evidențierea influenței factorilor situaționali asupra caracteristicilor liderului și asupra comportamentului acestuia, precum și relevarea modului în care combinarea acestor trei elemente majore determină realizarea unor performanțe individuale, la nivel de grup și de organizație.

Această abordare, preluând idei esențiale ale abordărilor precedente, încearcă deci să demonstreze cum caracteristicile leadershipului și comportamentul acestuia sunt potențate de factori situaționali, din această îmbinare rezultând un anumit nivel de performanțe care reflectă fidel calitatea îmbinării. În plus, abordarea situațională evidențiază faptul că leadershipul este flexibil, modificându-se în funcție de stadiul maturizării celor conduși. În această direcție, P. Hersey și K. Blanchard (2004) au dezvoltat **teoria ciclului de viață al leadershipului**, potrivit căreia acesta din urmă **parcurește patru stadii de evoluție**, corespunzătoare celor patru stadii de maturizare progresivă.

În stadiul I, *subordonatul nu dorește și nici nu este capabil să îndeplinească munca*. Tipul de leadership este, în consecință, directiv, caracterizat printr-un comportament axat precumpănitor pe sarcini și unul redus pe relații, ceea ce permite subordonatului să învețe să efectueze munca.

În stadiul II, *subordonatul dorește să îndeplinească munca, dar este încă incapabil să o efectueze*. Leadershipul evoluează și se bazează pe *negociere*, adică pe îmbinarea cerințelor relaționale cu cele de realizare a sarcinilor, acordându-se ambelor o atenție la gradul cel mai înalt.

În stadiul III, *subordonatul s-a maturizat într-atât încât să își asume responsabilități sporite și în inițiativa efectuării muncii*. Leadershipul devine *participativ*, cu un comportament axat puternic pe relații (liderul oferă un suport emoțional consistent subordonaților săi) și unul în diminuare axat pe sarcini.

În stadiul IV, *subordonatul a devenit experimentat în efectuarea muncii, a căpătat încredere în sine, este puternic auto motivat, deci capabil și dornic să îndeplinească munca*. Leadershipul se practică, în consecință, prin delegare, comportamentul liderului fiind axat în măsură redusă și pe relații și pe realizarea sarcinilor. Subordonatul maturizat deplin, cu un înalt nivel de cunoștințe și experiență, puternic motivat, acționează în condițiile implicării reduse a liderului în munca sa.

Teoria ciclului de viață al leadershipului subliniază ideea că acesta este un proces dinamic, care pentru a fii eficace și pentru a asigura realizarea unor performanțe ridicate din partea celor conduși, trebuie să fie flexibil și să se bazeze pe interacțiunea dintre lider și cei conduși: liderul își influențează, la începutul ciclului, în măsură semnificativă subordonații, și aceștia, în ritmul creșterii nivelului lor de maturitate, ajung să influențeze progresiv comportamentul liderului.

O contribuție substanțială la abordarea situațională a leadership-ului a avut-o F. Fiedler (1967), ale cărui preocupări s-au concentrat asupra stilului de conducere care prezintă cea mai mare probabilitate de a permite atingerea obiectivelor fixate. Prin cercetările sale el a arătat că modul de practicare a leadershipului este influențat puternic de contextul situațional și că eficacitatea activității unui grup este condiționată de personalitatea liderului acestuia și de măsura în care contextul respectiv îi oferă liderului suficiență putere pentru a-l controla. Pentru cei doi termeni ai relației lider-situație, F. Fiedler propune următoarele măsuri:

Personalitatea liderului, exprimată prin *nota celui mai puțin preferat conlucrător*, care evidențiază pe bază de chestionar reacția liderului față de subordonații cu care nu dorește să lucreze. Liderul care poate aprecia favorabil conlucrătorii, dându-le o notă ridicată, practică un leadership orientat spre persoane, cu alte cuvinte bazat pe strânse relații interpersonale cu conlucrătorii și fără a acorda multă atenție efectelor nefavorabile pe care cei mai puțin preferați conlucrători le pot avea asupra performanțelor grupului. Dimpotrivă, liderul care își notează sever conlucrătorii cel mai puțin preferați este orientat spre realizarea sarcinilor, pe care urmărește să le îndeplinească cât de bine se poate chiar cu riscul unor relații încordate cu unii conlucrători.

Situația, clasificată prin prisma a trei factori: *relațiile lider-subordonat*; *puterea poziției liderului*, adică măsura în care acesta poate cere subordonaților să-i accepte dispozițiile (care depind de recompensele și sancțiunile pe care le poate da, respectiv de poziția pe care o ocupă în ierarhia organizației); *structura sarcinii*, adică gradul în care aceasta poate fi prevăzută sau programată. Din combinarea acestor elemente și a diferitelor dimensiuni pe care le pot avea în situații specifice, autorul citat determină relațiile dintre variabilele situaționale și modalitățile corespunzătoare de practicare a leadershipului, prezentate în Tabelul 45.

Tabelul 45. Relațiile dintre variabilele situaționale și modalitățile corespunzătoare de practicare a leadershipului

Situația	Factorii situației			Leadership-ul corelat cu performanțele subordonaților
	Relațiile leader-subordonat	Puterea poziției liderului	Structura sarcinii	
1.	Bune	Puternică	Structurată	Directiv
2.	Bune	Slabă	Structurată	Directiv
3.	Bune	Puternică	Nestructurată	Directiv
4.	Bune	Slabă	Nestructurată	Permisiv
5.	Moderat slabe	Puternică	Structurată	Permisiv
6.	Moderat slabe	Slabă	Structurată	Permisiv
7.	Moderat slabe	Puternică	Nestructurată	Nici o relație găsită
8.	Moderat slabe	Slabă	Nestructurată	Directiv

Tabelul evidențiază faptul că în anumite situații un anumit tip de leadership se dovedește cel mai eficient, permițând obținerea celor mai bune performanțe ale echipei. De exemplu, pentru situațiile 1 și 3 leadershipul directiv este indicat prin prisma îndeosebi a primelor două variabile situaționale, deși cea de-a treia – structura sarcinii – variază.

d) *Abordarea combinată.* Întrucât fiecare dintre abordările precedente tratează dintr-un singur unghi problemele diversificate și complexe ale leadershipului, s-a propus în ultima perioadă o abordare integratoare care să îmbine contribuțiile celor precedente și să trateze concomitent leadershipul din multe unghiuri. În această abordare cuprinzătoare, se consideră că formația de bază și experiența liderului, abilitatea de a comunica a acestuia și percepțiile sale cu privire la cei din grupul pe care-l conduce, la situațiile cu care se confruntă și la propria persoană determină capacitatea sa de a diagnostica în mod corect situațiile și de a adopta, în consecință, comportamentul cel mai indicat. Această capacitate, la rândul ei, condiționează abilitatea liderului de a-și influența subordonații și, implicit, performanțele individuale și ale grupului. Măsura în care toate variabilele enumerate interacționează și se influențează nu poate fi evaluată riguros, lăsând deschisă în continuare perspectiva efectuării unor noi cercetări care să fundamenteze această abordare și să îi asigure modalitățile de cântărire cât mai riguroasă a importanței și a influenței variabilelor respective. Exercițiul leadershipului poate îmbrăca, în funcție de personalitatea liderului, de comportamentul său predominant în raporturile cu cei din grupul pe care-l conduce și de situațiile specifice în care acționează, forme diferite, numite stiluri de conducere. Stilul de conducere reprezintă un anumit mod de exercitare a leadershipului, caracterizat prin trăsături specifice ale relațiilor lider-subordonat. Stilul de conducere desemnează, în sens larg, felul în care se lucrează cu oamenii, iar în sens restrâns, ansamblul de atitudini și metode de lucru folosite de lider în exercitarea funcțiilor sale manageriale.

Cea mai larg cunoscută clasificare a stilurilor de conducere aparține lui K. Lewin și cuprinde:

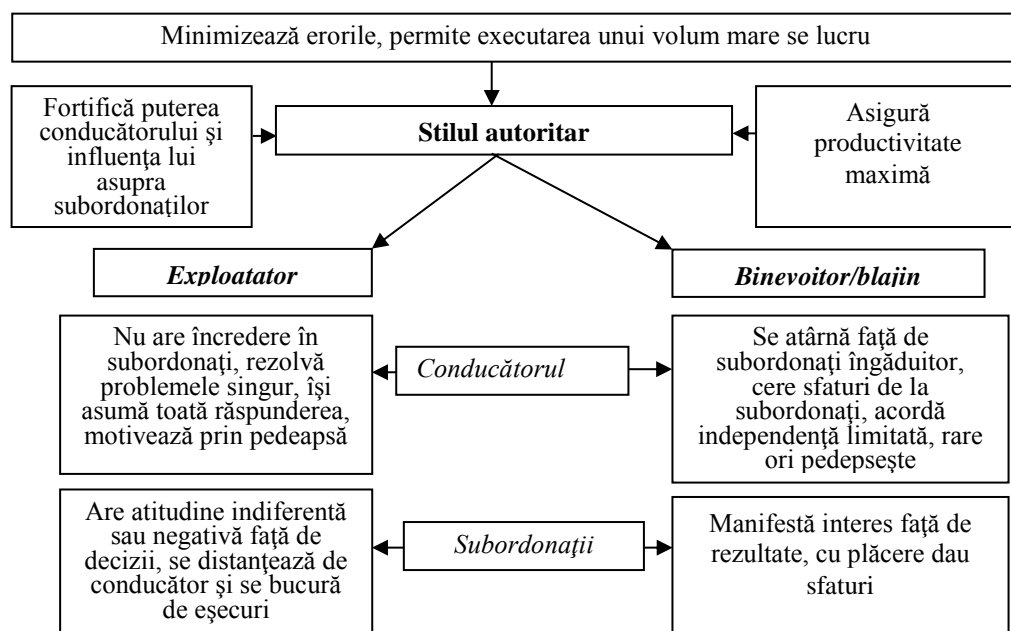


Fig. 45. Stilul autoritar

Stilul autocratic (Fig. 45), în care conducătorul ia singur majoritatea covârșitoare a deciziilor, determină în amănunt activitatea subordonaților, le fixează sarcinile de muncă și metodele de lucru. Stilul este eficient, dar generează tensiuni, frustrări, nemulțumiri, apatie și chiar rezistență din partea subordonaților. Este indicat în situații de criză, încordare, în care timpul, calitatea și fondurile bănești angajate sunt factorii determinanți.

Stilul democratic (Fig. 46), în care conducătorul își implică larg subordonații individual sau în grup, în fixarea obiectivelor de atins, stabilirea strategiilor de urmat, evaluarea performanțelor realizate. Stilul este eficient, asigură stabilirea unor relații de bună colaborare lider-subordonați și a unui climat socioafectiv plăcut, precum și independența de acțiune a membrilor grupului.

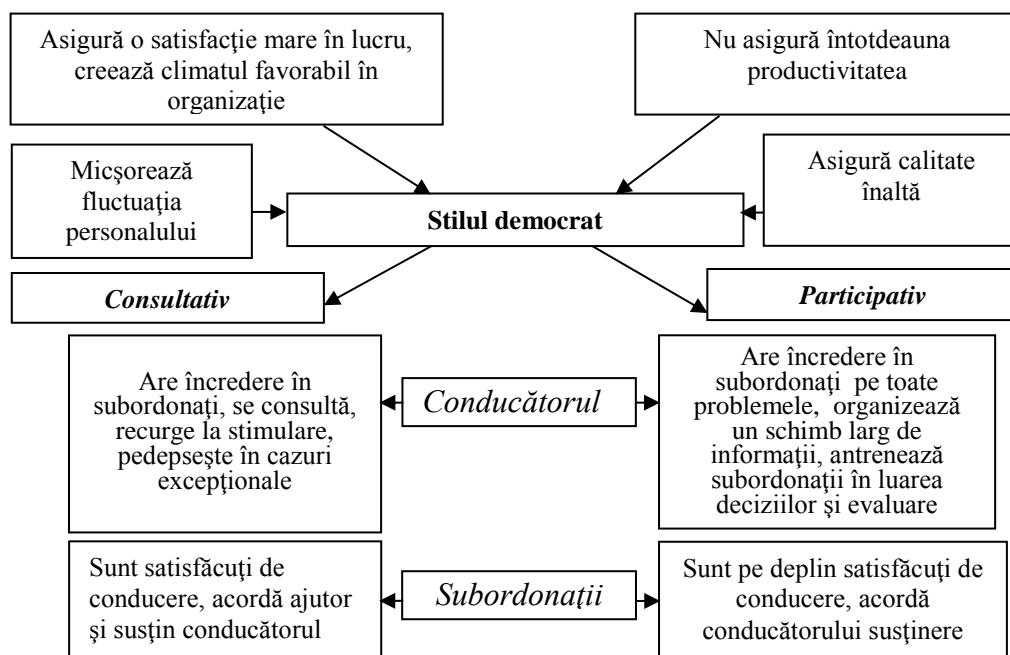


Fig. 46. Stilul democrat

Stilul liberal (laissez-faire), în care conducătorul lasă subordonaților săi întreaga libertate de decizie și acțiune, le furnizează unele informații suplimentare și nu se interesează de desfășurarea activității acestora. Stilul conduce la înregistrarea unei eficiențe regresive a activității grupului (din cauza faptului că se lucrează la întâmplare, fără angajarea profundă în muncă a angajaților) și favorizează, la început, instalarea unei atmosfere destinsă de lucru (Fig. 47).

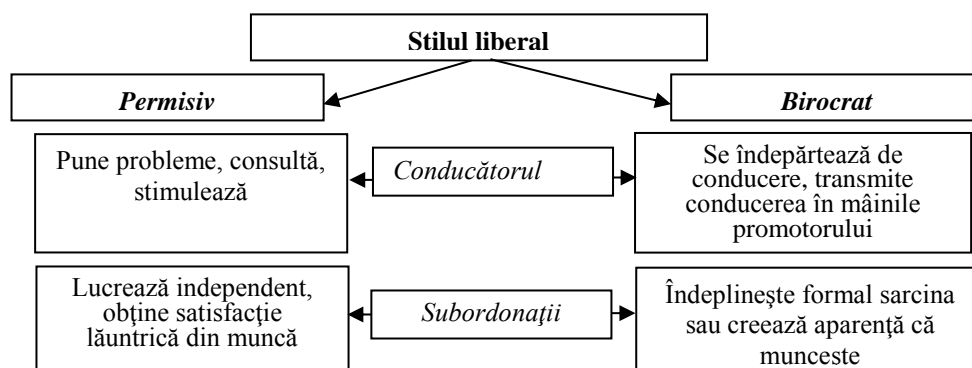


Fig. 47. Stilul liberal

Analiza comparativă a stilurilor enunțate se prezintă în Tabelul 46.

Experiența a demonstrat că, de regulă, un lider nu practică în exclusivitate un singur stil de conducere și că nici un stil de conducere nu este potrivit pentru toate situațiile cu care se confruntă un conducător. În consecință, cea mai realistă abordare a stilului de conducere constă în considerarea acestuia ca fiind dependent de situația în care se exercită, de personalitatea conducătorului și de capacitatea subordonaților săi, ceea ce va determina același lider să utilizeze diferite stiluri de conducere de-a lungul timpului.

Tabelul 46. Compararea stilurilor manageriale/de leadership monodimensionale

Indicii de comparație	Stilul autoritar	Stilul democrat	Stilul liberal
Modul de luare a deciziei	Individual	În comun cu subordonații	Cu subordonații în baza indicațiilor conducătorului
Modul de aducere a sarcinii la cunoștință	Prin ordin	Prin propunere	Prin rugămintă, acord/înduplecare

<i>executorului</i>			
<i>Responsabilitate</i>	Este pe deplin a conducătorului	Corespunzător cu atribuțiile	E pe deplin în mâinile subordonaților
<i>Principiul selectării personalului</i>	Înlăturarea forțelor concurențiale	Orientare la oamenii de afaceri, ajutor în carieră	Lipsește orientarea clară
<i>Inițiativa</i>	Se permite	Se stimulează și se folosește	E pe deplin în mâinile executorilor
<i>Atitudinea conducătorului față de cunoștințe</i>	Consideră că el știe totul	Invață continuu și cere și de la subordonați să învețe	Indiferent
<i>Atitudinea conducătorului față de subordonați</i>	Se distanțează	Contactează	Nu manifestă inițiativă
<i>Atitudinea conducătorului față de disciplină</i>	Rigidă formală	Chibzuită	Blandă fără cerințe
<i>Atitudinea față de motivare</i>	Pedeapsa cu simulare rară	Stimulare cu pedeapsă rară	Lipsește o orientare clară

Exercițiu

Determinarea profilului stilului managerial/ de leadership

Pentru fiecare indice de comparație alegeți unul din stilurile preferate de Dvs., apoi uniți indicii marcați cu segmente consecutiv conform succesiunii din tabel.

Obiectul comparației	Stilul autoritar	Stilul democrat	Stilul liberal
<i>Modul de luare a deciziei</i>	Individual	În comun cu subordonații	Cu subordonații în baza indicațiilor conducătorului
<i>Modul de aducere a sarcinii la cunoștința executorului</i>	Prin ordin	Prin propunere	Prin rugămintă, acor/înduplecare
<i>Responsabilitate</i>	Este pe deplin a conducătorului	Corespunzător cu atribuțiile	E pe deplin în mâinile subordonaților
<i>Principiul selectării personalului</i>	Înlăturarea forțelor concurențiale	Orientare la oamenii de afaceri, ajutor în carieră	Lipsește orientarea clară
<i>Inițiativa</i>	Se permite	Se stimulează și se folosește	E pe deplin în mâinile executorilor
<i>Atitudinea conducătorului față de cunoștințe</i>	Consideră că el știe totul	Invață continuu și cere și de la subordonați să învețe	Indiferent
<i>Atitudinea conducătorului față de subordonați</i>	Se distanțează	Contactează	Nu manifestă inițiativă
<i>Atitudinea conducătorului față de disciplină</i>	Rigidă formală	Chibzuită	Blandă fără cerințe
<i>Atitudinea față de motivare</i>	Pedeapsa cu simulare rară	Stimulare cu pedeapsă rară	Lipsește o orientare clară

Motivarea angajaților

Motivația este un concept cuprinzător, care acoperă multiple sensuri: preferința pentru o activitate în raport cu altele; entuziasmul și vigoarea răspunsului unei persoane; persistența modelelor organizate de acțiune orientată spre realizarea anumitor obiective.

Motivația (cuvânt format din latinescul *movere* = a mișca) reprezintă deci un factor condiționat al performanțelor fiecărui component al organizației, resortul care îl împinge să acționeze într-un anumit mod, o stare internă a acestuia, care îi animă și îi determină comportamentul, iar **motivarea** constituie procesul prin care managerii își determină subordonații să realizeze performanțe cât mai bune, dându-le temeuri să acționeze în acest sens.

Teoria motivației se bazează pe ideea satisfacerii nevoilor oamenilor, managerii folosind stimulente adecvate pentru a motiva oameni diverși, la momente diferite și în situații diferite ale activității lor.

Poate cea mai cunoscută ierarhizare a nevoilor îi aparține lui A. Maslow, și ea clasifică nevoile într-o piramidă, începând de la bază spre vârf, astfel:

1. **Nevoi fiziologice.** Sunt indispensabile pentru a supraviețui: a mânca, a bea, a dormi, a se proteja de frig și de căldură. Ele reprezintă cele mai puternice, cele mai importante nevoi ale omului. Satisfacerea lor este necesară pentru a rămâne în viață.

2. **Nevoia de siguranță.** Orice ființă omenească are nevoie să se simtă protejată în fața oricărei amenințări a vieții. Dacă trăiește într-o țară care se află în război, de exemplu, se presupune că această necesitate nu este acoperită. Odată ce nevoile fiziologice sunt satisfăcute, intervine nevoia și dorința de a

satisface nevoile de siguranță. Cu toții avem nevoie de securitatea casei și familiei, mai ales atunci când vine vorba de copii.

3. Nevoia de dragoste și apartenență. O dată acoperite necesitățile de bază, aceasta devine cea mai importantă. Nimeni nu poate să se realizeze ca persoană fără a fii dorit și acceptat de către celelalte ființe omenești. Aici sunt incluse nevoia de prietenie, familie, apartenența la un grup, sau de implicare într-o relație intimă. Relația cu celelalte persoane la un nivel afectiv profund este forma obișnuită de a satisface această necesitate. De exemplu, familia reprezintă o formă a satisfacerii acestei nevoi. Lipsa de dragoste și apartenență poate să dea naștere la dezechilibre importante.

4. Nevoia de autorespect. Fiecare ființă umană are nevoie să se respecte pe ea însăși și să aibă o concepție potrivită despre propria sa persoană. Este vorba aici de recunoașterea venită din partea altor indivizi (care rezultă în sentimente de putere, prestigiu, acceptare, etc.) cât și de respectul de sine, ce creează sentimentul de încredere, adevărate, competență. Nesatisfacerea nevoilor de stimă rezultă în descurajare, și pe termen lung în complexe de inferioritate. Un nivel de auto estimare dezechilibrat (cum ar fi subestimarea, de exemplu, a gândi că toată lumea îmi este superioară) are ca rezultat un randament scăzut și, în consecință, deteriorarea comportamentului.

5. Nevoia de autorealizare. Potrivit lui Abraham Maslow, o persoană din zece simte intens această nevoie. Psihologul afirmă că oamenii care au totul pot mări potențialul lor. Ei pot căuta cunoștințe, liniște, experiențe estetice, împlinire de sine. Cea mai mare parte se concentrează în jurul nevoilor care pot fi prevăzute. Autorealizarea include obiective mai înalte și mai abstracte (de exemplu: dreptate, perfecțiune, bunătate, adevăr, hotărâri individuale), care sunt tot mai fragile, ca și vârful piramidei.

Managerii dispun de numeroase strategii de motivare a angajaților, de implicare a acestora în activitatea profesională, rezultatul fiind atât creșterea satisfacțiilor personale, cât și creșterea productivității.

În general, o combinație a acestor strategii conduce la obținerea celor mai bune rezultate.

A. Utilizarea recompensei pentru a motiva angajații

De modul în care angajații percep consecințele muncii lor depinde menținerea ratei înalte a productivității (Fred Luthans și Robert Kreitner). Dacă ei cred că o creștere a productivității va fi răsplătită, mai mult ca sigur că ei vor munci ca să o realizeze. Din acest motiv, organizațiile ar trebui să pună accent pe acele recompense care sunt percepute ca fiind de dorit pentru angajați.

B. Utilizarea recompenselor bănești

Deoarece mijloacele bănești constituie un stimulent puternic, la stabilirea sistemelor de plată trebuie să ia în considerare efectul acestor recompense asupra motivației angajaților.

Salariul constituie o importantă răsplată deoarece el poate satisface mai multe dintre trebuințele care se regăsesc în sistemul lui Maslow. El oferă angajaților posibilitatea de a cumpăra hrană pentru satisfacerea nevoilor fiziologice, le permite să-și cumpere locuințe pentru satisfacerea nevoilor de securitate; și totodată le permite acestora să-și dezvolte nevoile de stimă.

C. Utilizarea altor recompense

Există o varietate de alte recompense ce sunt foarte importante pentru angajați și care îi motivează pe aceștia:

- vizite la locul de muncă al celor mai performanți angajați, realizate de către top manageri;
- conferirea unor responsabilități speciale sau onorifice;
- întreținerea unor delegații;
- complimente verbale, scrisori personale de felicitare;
- angajatul să prezinte el însuși realizările în fața colegilor, direcțiunii, în cadrul unor colocvii, reuniuni sau conferințe; publicarea rezultatelor în jurnalul întreprinderii.

Este preferabil ca recunoașterea meritelor să fie făcută regulat, cvasipermanent; efectul unor semne mici de apreciere, însă regulate, este mai mare decât cel al *gesturilor mari* făcute rar și neregulat.

D. Asigurarea echității pentru a motiva angajații

În leadership o mare importanță o are principiu echității. Angajații așteaptă ca ceea ce ei dau organizației să fie echivalent cu ceea ce ei vor primi de la aceasta.

Teoria echității este o teorie motivațională care explică modul în care angajații răspund situațiilor în care ei simt că au fost răsplătiți mai puțin - sau mai mult - pentru ceea ce ei au realizat.

În rândul angajaților pot apărea sentimente de inechitate datorită mai multor motive, în special al salarizării.

Faptul că inechitatea poate conduce la probleme de productivitate pentru organizație este marele motiv pentru care profesioniștii ce se ocupă cu resursele umane trebuie să se consacre percepției inechității și corectitudinii, dincolo de planurile clasice de compensare.

Cunoștințe, abilități și competențe în leadership

Literatura conectează abilitățile de leadership cu comportamentul și performanța. Leadershipul implică o formă complexă de rezolvare a problemelor sociale în care performanța liderului este asociată cu capacitatea sa de a simți nevoia de schimbare, identifica obiectivele, crea căi pentru soluții viabile, și face acest lucru prin înțelegerea complexității mediului intern și extern. Aptitudinile de rezolvare a problemelor complexe, abilitățile și cunoștințele sunt legate de eficiență.

Liderii au frecvent nevoia de a genera soluții pentru probleme multiple, care se desfășoară rapid venind cu cea mai bună soluție alternativă în cea mai scurtă perioadă de timp. Liderii au nevoie de competențe și abilități pentru a dezvolta și să implementeze soluții împreună cu cei care îi urmează, colegii sau cu autoritățile, care operează în contexte complexe, dinamice. Pentru a face acest lucru, liderii au nevoie de abilități care vin cu unele trăsături identificate mai devreme (anterior). Mai mult decât atât, liderii eficienți, trebuie să aibă abilități de a-și convinge adepții — adesea în situații complexe, foarte dificil — să accepte și să sprijine soluțiile propuse acestora.

Liderii necesită anumite cunoștințe stabilite pentru a veni cu soluții necesare pentru a răspunde unor provocări și oportunități. De exemplu, s-a constatat că liderii carismatici au avut un set de experiențe de cariera unice care le-a furnizat experiențele și cunoștințele pentru a rezolva problemele cu care se confruntă cei care îi ascultă.

În mod ironic, deși dobândirea de cunoștințe și aptitudini este în mod clar importantă pentru eficacitatea în leadership, această zonă a fost lăsată deoparte în literatura dedicată leadershipului; cu toate acestea, există unele excepții. Liderii care au acumulat cunoștințe caracterizate de o perspectivă de timp mai largă se așteaptă să aibă mai mult succes pe măsură ce aceștia urca poziții ierarhice mai înalte în organizații. În mod similar, experiența și cunoștințele tacite s-au dovedit a avea relații semnificative, pozitive, în corelație cu eficacitatea și performanța leadershipului.

Atributele liderilor de succes

Cercetările prin care s-au comparat liderii de succes cu cei fără succes au fost sintetizate în două recenzii excelente de literatură. În revizuirea făcută de Hogan et al. (1994) se prezintă modelul de personalitate Big Five ca o modalitate convenabilă de clasificare a diferențelor individuale asociate cu eficacitatea liderului. Revizuirea lor relevă o asociere consistentă între liderul de succes și atributele sale: dominarea, extroversiunea, sociabilitatea, conștiinciozitate, integritate, responsabilitate, agregabilitate, diplomatie, cooperare și stabilitate emoțională, încrederea în sine, starea de spirit pozitivă, control emoțional. Kirkpatrick și Locke (1991) au identificat atribute suplimentare asociate liderului de succes. Acestea au inclus calități precum: onestitate și integritate, capacitatea și cunoștințele cognitive. Liderii pot fi de asemenea fără succes datorită unor defecte de personalitate sau defecte de caracter (ex. Kaplan et al., 1991; Kets de Vries, 1988). Liderii lipsiți de inteligență, abilități sociale, hotărâre, încredere în sine, orgoliu, onestitate și ambiție adesea nu reușesc.

Aceste atribute pot fi utilizate în prealabil atunci când sunt selectați viitorii lideri în organizații.

Abordări ale stilurilor și comportamentelor de leadership

Problema stilurilor de conducere s-a pus numai în momentul în care managerul sau liderul a *avut voie* să se comporte diferit în situații diferite - adică atunci când au apărut și s-au dezvoltat **teoriile situaționale**. Tipologiile anterioare teoriilor situaționale nu făceau decât să demonstreze superioritatea unui anumit model comportamental (de exemplu, faimosul experiment al lui Lewin, Lippitt și White care demonstrează superioritatea stilului democratic - concluzie contrazisă, de altfel, încă din anii '50 ai sec. XX

de experimentele soților Sheriff). De asemenea, dacă la început se vorbea mai mult de stilurile de **management**, astăzi subiectul discuției îl reprezintă stilurile de **leadership**. În cele ce urmează vom face o sinteză (foarte sumară, de altfel) a tipologiei stilurilor de conducere (aici incluzând ambele aspecte - managerial și de *leadership*).

Problematika **stilurilor** are, și ea istoria ei. La început a fost **teoria marelui conducător**, un om cu calități excepționale capabil să rezolve singur toate problemele. Ca orice basm, teoria aceasta nu a rezistat.

Ca teorie dominantă, abordarea **situatională** a conducerii deplasează accentul spre diverse combinații de comportamente, în funcție de sarcina și de relațiile specifice unei anumite situații, fapt determinat de schimbările sociale din ultimele decenii ale secolului XX care au dus, printre altele, la reducerea autorității formale a managerului - tot acum impunându-se conceptul de *leadership*. Aceste concepții nu consideră că un stil anume este cel mai bun, indiferent de situație ci, dimpotrivă, este important ca stilul adoptat de manager să fie potrivit situației date.

Managerul deține, prin funcția sa, o anumită doză de autoritate formală. În virtutea acesteia el poate da instrucțiuni, lua decizii, da sancțiuni și recompense etc. Viața a dovedit că managerii trebuie să se bazeze mai puțin pe autoritatea lor formală și să găsească alte mijloace de a influența comportamentul subordonaților.

La fel cum atributele cerute unui manager variază de la o situație la alta, tot așa stilul de conducere trebuie să fie potrivit situației. Atunci când accentul se pune pe rapiditate în luarea deciziilor, iar informația și expertiza sunt deținute de o singură persoană, conducerea autoritară poate fi potrivită și acceptabilă. Când condițiile sunt schimbate, un stil democratic se poate dovedi mai eficient. Ceea ce contează de fapt este dacă stilul adoptat este sau nu eficient.

Cea mai cunoscută clasificare a stilurilor de conducere este aceea care distinge trei stiluri: **autocratic, democratic și liberal/laissez-faire**.

O altă teorie numită de autorii ei **continuumul stilurilor de conducere** (J. Tannenbaum și L.A. Schmidt) folosește drept criteriu de diferențiere autoritatea managerului/liderului, considerată în relație directă cu libertatea subordonaților (Fig. 48).

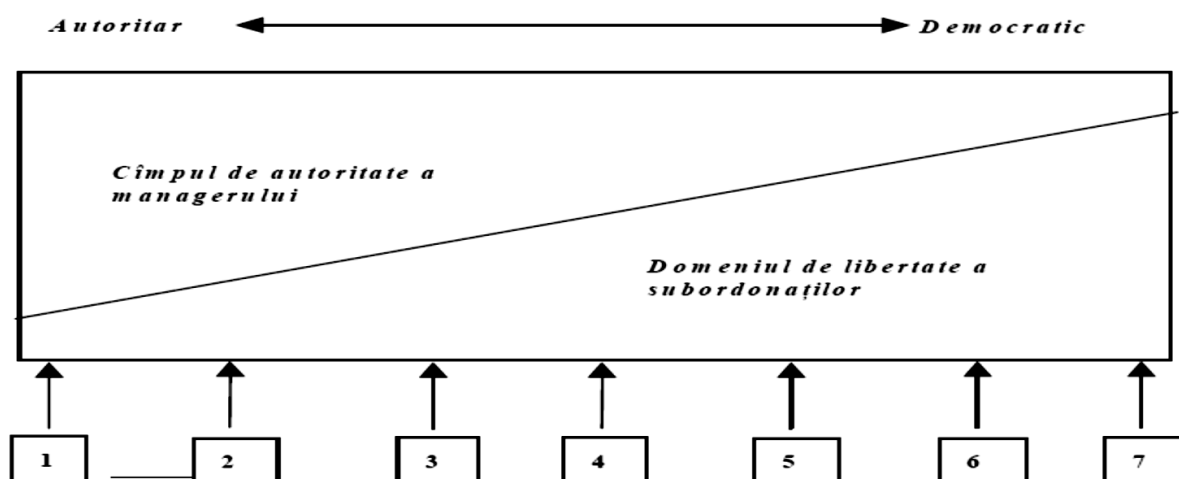


Fig. 48. Stilurile de conducere după J. Tannenbaum și L.A.Schmidt

Există șapte trepte caracterizate prin nivelul tot mai scăzut al autorității managerului și nivelul tot mai ridicat al libertății subordonaților.

Cele 7 stiluri sunt descrise astfel:

1. Managerul ia decizii și le anunță;
2. Managerul ia decizii și le *vinde*;
3. Managerul prezintă ideile și invită la întrebări;
4. Managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută;
5. Managerul prezintă problema, ascultă sugestiile, apoi decide;
6. Managerul definește limitele și cere echipei/grupului să decidă;

7. Managerul permite echipei/grupului să decidă în limitele prescrise de constrângerile exterioare.

Modelul lui Tannenbaum - Schmidt este unidimensional - interesând numai raportul de autoritate între **șef** și **subordonați**. Odată cu teoriile situaționale, s-au dezvoltat o serie de tipologii bi- și chiar multe-dimensionale, din care le prezentăm pe cele pe care le considerăm semnificative pentru directorul de școală.

Foarte multe tipologii iau în calcul două dimensiuni ale situației - anume **orientarea pe sarcină / rezultat** și **orientarea spre oameni / pe relații interumane**. Un astfel de model, creat de Blake și Mouton, identifică 81 de stiluri manageriale pe baza a ceea ce ei au numit **grila managerială** (*managerial grid*). Din acestea, cinci stiluri sunt reprezentative (Fig. 49):

Înaltă	9	1.9.								9.9.
	8									
Preocupare pentru persoane	7									
	6									
	5					5.5.				
	4									
	3									
Scăzută	2									
	1	1.1.								9.1.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Scăzută			Preocupare pentru productivitate					Înaltă

Fig. 49. Grila managerială Blake - Mouton

9.1 – nivelul rezultatelor ridicat, nivelul relațiilor scăzut; acest tip de conducere este considerat ca *orientat pe îndeplinirea sarcinii* și personifică *spiritul antreprenorial*; este stilul **asertiv**.

1.9 – nivelul rezultatelor scăzut, nivelul relațiilor ridicat - liderii își încurajează oamenii, *grupul nu indivizii sunt cheia organizației* - este stilul **preocupat**.

1.1 – nivelul rezultatelor scăzut, nivelul relațiilor scăzut - este modul pasiv de abordare, al celui care *s-a resemnat cu eșecul* - este stilul **pasiv**.

5.5 – nivelul rezultatelor mediu, nivelul relațiilor mediu - acest nivel mediu semnifică că *s-au găsit soluții satisfăcătoare prin acțiuni de echilibrare sau compromis* - este stilul numit **administrativ**.

9.9 – nivelul rezultatelor ridicat, nivelul relațiilor ridicat - pentru acest tip de lider țelul de bază îl reprezintă *promovarea condițiilor care cuprind creativitate, morală și eficiență ridicată de către echipe care acționează sinergic* - este, în fine, stilul **motivant**.

Iată, pe scurt, o caracterizare a acestor stiluri:

Preocupatul

- îi pasa de oameni
- vrea sa fie agreat de colaboratori și de subordonați;
- evită conflictele deschise;
- dacă *școala este fericită*, nimic altceva nu contează;
- ajunge sa-i fleteze pe ceilalți pentru a obține rezultate;
- are tendințe să conducă bazându-se pe devotamentul subordonaților;
- este dispus să acorde o *mâna de ajutor*.

Motivantul

- face față cu calm conflictelor;
- delegă clar;
- ia decizii atunci când este necesar;
- ajută colaboratorii și subordonații să-și îmbunătățească performanțele;
- agreează stabilirea clară de țeluri și acționează pentru îndeplinirea lor;
- agreează planurile de acțiune - pe care le și monitorizează;
- implică subordonații în luarea deciziilor care îi afectează.

Pasivul

- nu face mai mult decât i se cere de către superiori;
- rezistă la schimbare;
- acuză pe ceilalți (*tinerii din ziua de azi*, guvernul, parlamentul etc.) pentru *condițiile intolerabile în care își desfășoară activitatea*;
- devine delăsător dacă nu este controlat;
- este foarte preocupat de statutul profesiei și de propriul sau statut;
- este foarte atent la greșelile pe care le comit ceilalți;
- critică mereu.

Asertivul

- vrea ca lucrurile să se facă așa cum spune el;
- spune, dictează și nu ascultă;
- nu-i pasă de sentimentele și opiniile celorlalți;
- este agresiv dacă este provocat;
- pune accent pe controlul subordonaților;
- dirijează activitatea ferm spre rezultate.

Administratorul

- lucrează *ca la carte*;
- menține starea existentă de lucruri;
- este mai mult conștiincios decât creativ sau inovator;
- este ferm.

Este important să realizăm că aceste modele operează la **două niveluri** diferite :

- *stilul dominant* – modul în care persoana se poartă în mod firesc, natural;
- *comportamentul din ocazii particulare* (care diferă și variază în funcție de circumstanțe sau de celelalte persoane implicate în sarcină).

Grila ajută la identificarea accentelor care trebuie puse atât pe sarcină cât și pe nevoile angajaților. Managerii efectivi încearcă să reconcilieze aceste două seturi de nevoi și nu se concentrează doar pe unul sau celălalt.

Bazată pe același criteriu este și clasificarea concepută de P. Hersey și K. Blanchard, care identifică 4 stiluri principale pe aceleași dimensiuni (Fig. 50).

Descrierea celor patru stiluri este următoarea:

1) *Stilul directiv* pentru subordonați care nu pot și nu vor să realizeze activitățile cerute; managerul *spune* ce trebuie să facă subordonații și controlează fiecare acțiune, fiind centrat pe sarcină.

2) *Stilul tutorial* pentru subordonații care nu pot dar vor să realizeze activitățile solicitate; managerul *vinde* sugestii, decizii, încercând să convingă, fiind centrat atât pe sarcină cât și pe relații umane.

3) *Stilul mentor (Participate)* pentru subordonații care pot și vor, dar ale caror capacități și motivație mai trebuie dezvoltate; managerul *participă* cu sugestii, sfaturi, ajutor, când îi sunt cerute, și este centrat pe relații umane.

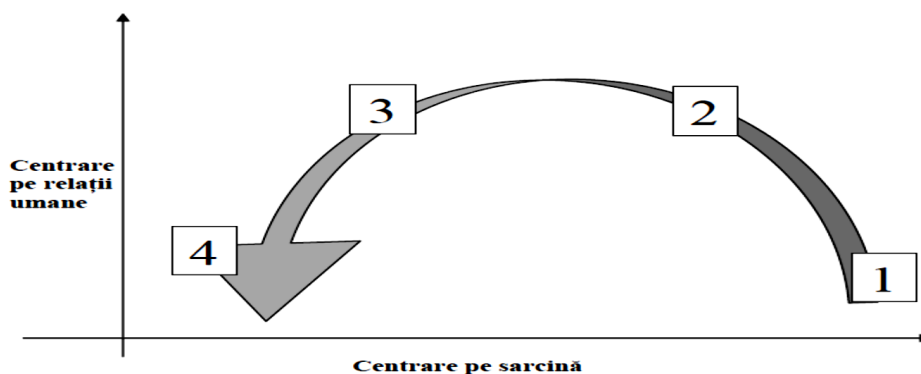


Fig. 50. Stiluri concepute de P.Hersey și K.Blanchard

4) *Stilul delegator (Delegate)* pentru subordonații care pot și vor în măsură suficientă; managerul *deleagă* subordonaților autoritatea de luare a deciziilor, el nu mai este centrat nici pe sarcină și nici pe relații umane.

După cum se poate observa, Hersey și Blanchard sugerează și o evoluție a stilului: dacă la început, un stil autoritar este necesar, pe măsură ce liderul câștigă *devotamentul* membrilor organizației și aceștia devin, în plus, capabili să realizeze noi sarcini în noi condiții - dispun, deci, de noi competențe - liderul / managerul trece la un stil care îi *înarmează* pe colegi cu autoritatea decizională.

Au mai fost dezvoltate și alte tipologii toate situaționale (ale lui Fred Fiedler, John Adair, V. Vroom și P. Yetton, Rensis Lickert etc.).

Indiferent de stilul ales, managerul, pentru a fi eficient, trebuie să fie **asertiv**. Ideea de bază a **asertivității** este că toate comportamentele noastre pot fi clasificate în trei tipuri reprezentative: **agresiv**, **asertiv** și **non-asertiv**. În spatele acestor trei tipuri de comportament stă o presupunere referitoare la drepturile fiecărei părți aflate într-o anumită situație.

Dacă managerul se comportă **agresiv**, el își apără drepturile sale dar le încalcă pe ale celorlalți. Avantajul pe termen scurt este că managerul își impune voința asupra celorlalți. Pe termen mediu și lung atitudinea ostilă a celorlalți va deveni din ce în ce mai evidentă.

Non - asertivitatea caracterizează comportamentul unui manager care simte că drepturile celorlalți sunt mai importante iar contribuția sa este minoră. Pe termen scurt, managerul poate fi mulțumit că a evitat conflictul și este considerat *băiat bun*. Pe termen lung, managerul își pierde stima de sine și devine nemulțumit. Frustrările acumulate pot duce la un comportament agresiv, într-o tentativă compensatorie.

Prin comportamentul **asertiv**, managerul își statuează drepturile astfel încât să ofere celorlalți posibilitatea de a-și exprima nevoile, dorințele și opiniile în mod direct, onest și deschis. Un astfel de comportament face ca ambele părți să simtă că drepturile lor nu sunt ignorate. Managerul se va simți mai încrezător, la fel și subordonații, care se vor simți încurajați să vină cu propuneri și inițiative. Comportamentul asertiv va duce la o economie de energie iar activitatea va câștiga în eficiență.

Diferit de stilurile trecute anterior în revistă merită atenție și **tipologiile managerilor și caracteristicile acestora**. În continuare menționăm unele din ele.

1. Managerul nervos

- Mobil în gândire;
- Reacționează rapid, nestăpânit;
- Reține impresiile imediate;
- Instabil psihic;
- Se plictisește repede;
- Singuratic;
- Avid după informație;
- Dă soluții;
- Vrea răspunsuri rapide;
- Adoră schimbarea;
- Provoacă tensiuni în grup.

2. Managerul sentimental

- Are o mare sensibilitate;
- Introspectiv;
- Este marcat de impresiile imediate;
- Înclinație spre arte;
- Sociabil;
- Stabil psihic;
- Timid și melancolic;

- Iubește adevărul;
- Ofensiv;
- Uneori creativ;
- *Nu rezistă într-un mediu de management concurențial.*

3. Managerul coleric

- Optimist;
- Emotiv;
- Uneori violent;
- Susceptibil;
- Caută rezultate imediate;
- Caută obiective noi;
- Este indiferent;
- Se angajează în activități riscante;
- E imprudent și superficial;
- Se entuziasmează repede;
- *Bun în momentele care nu necesită o activitate permanentă a grupului.*

4. Managerul pasionat

- Nerăbdător;
- Dominator;
- Independent;
- Are tendința de a-și nesocoti propriile interese;
- Insistent;
- Unilateral;
- Profund în domeniul lui;
- Dominat de idei și obiective segmentate;
- Nu are o viziune de ansamblu;
- *Eficient în conducerea unor activități cu scop delimitat/compartimente cu obiective precise.*

5. Managerul sangvin

- Se adaptează ușor la condiții diverse;
- Este stabil psihic;
- Este analitic și calm;
- Nu se angajează cu plăcere în acțiuni riscante;
- Interesat de rezultatul final;
- Caută înțelegerea grupului;
- *Bun pentru conducerea eșaloanelor inferioare și medii ale structurii ierarhice a unei organizații.*

6. Managerul flegmatic

- Nu este creativ;
- Deosebit de hotărât când este cazul;
- Posesor al unui calm de excepție;
- Manifestă răceală;
- Neîncrezător în cei din jur;
- Nu este influențabil;
- Uneori bravează;
- Acceptă formal alte opinii;
- *Eficient în locurile cu riscuri ridicate.*

7. Managerul amorf

- Calm;

- Independent;
- Uneori neglijent;
- Puțin ofensiv;
- Stabil psihic;
- Reacționează cu întârziere;
- Bonom;
- Tolerant;
- Reacții bune în situații limită;
- *Bun pentru situațiile critice/de criză.*

8. Managerul apatic

- Inactiv;
- Reacționează greu;
- Singuratic;
- Dorește liniște și calm;
- Renunță repede;
- Puțin capabil de efort;
- Puțin emotiv;
- Nu sesizează factorii favorabili;
- *Este eficient în activități segmentare care nu necesită efort, imaginație sau asumarea de riscuri.*

Criterii de clasificare a stilurilor de leadership

Anterior am evidențiat unele criterii de clasificare a stilurilor de leadership. În continuare evidențiem următoarele criterii de clasificare a **stilurilor de leadership**:

- a) *determinarea politicilor;*
- b) *alegerea tehnicilor și elaborarea etapelor;*
- c) *repartiția sarcinilor de lucru membrilor echipei;*
- d) *atitudinea în raport cu criticile și elogiile.*

Pe baza acestor criterii putem remarca următoarele **tipuri de stiluri ale liderilor**:

Liderul autocratic

- toate politicile sunt determinate responsabil;
- tehnicile și etapele de lucru sunt dictate una câte una de către autoritate;
- responsabilul îi impune fiecăruia sarcina de lucru;
- responsabilul *personalizează* criticile și elogiile.

Liderul democratic

- toate politicile dau naștere la discuții și decizii de grup;
- desfășurarea etapelor este fructul discuțiilor de grup;
- autoritatea propune tehnici, identifică mai multe posibilități, dar alegerea este a grupului;
- membrii grupului pot lucra cu cine vor, repartiția sarcinilor este discutată în grup;
- responsabilul este obiectiv și funcțional; se străduiește să fie un membru egal al grupului, evitând să ocupe un loc mai mare.

Liderul laxist

- libertate completă lăsată oricărei decizii de grup sau individuală, fără ca responsabilul să intervină;
- autoritatea procură anumite instrumente grupului și furnizează informații la cerere; nu ia însă inițiativa de a participa la discuții;
- autoritatea se abține de la a participa la repartiția sarcinilor între colegii de lucru;
- autoritatea face rar comentarii asupra activităților membrilor; ea nu intervine decât la solicitare, nu încearcă să evalueze sau să regleze cursul evenimentelor.

Criteriile de apreciere a stilurilor de conducere pot fi:

- ponderea efectelor negative și pozitive ale stilurilor de conducere în structura globală a activității de conducere;

- consecințele rezultate în urma practicării îndelungate a unui stil de conducere – pe baza acestui criteriu s-ar putea constata că unele stiluri de conducere au efecte pozitive pe termen scurt și negative pe termen lung. Astfel, stilul de conducere autoritar permite scurtarea timpului de decizie, dar, provocând un mare *consum* uman pe termen lung, poate provoca stări de oboseală (în special psihică) și stări conflictuale puternice;

- gradul de adecvare a stilului de conducere la particularitățile situației – în raport cu acest criteriu, stilul de conducere autoritar este adecvat în situații care impun decizii rapide și respectarea strictă a regulilor de securitate sau în situații neprevăzute care pretind intervenții urgente.

Stilurile de conducere, în contextul managerial, sunt modalități generale în care un lider se comportă față de subordonați pentru atingerea obiectivelor date. Anterior am menționat că, gradul în care un manager delegă autoritatea, modurile în care un manager folosește puterea și preocuparea sa pentru relațiile umane sau orientarea sarcinii tind să reflecte stilul de conducere al managerului.

Fiecare organizație este o combinație unică de persoane, activități și obiective. Fiecare manager are o personalitate unică și un set de abilități. Astfel, leadershipul nu este un set permanent de calități care să permită unei persoane să știe să se comporte cel mai bine în toate ocaziile. Un bun lider se poate comporta mai bine într-o situație decât în alta.

Cu toate acestea, cercetările au demonstrat că **un stil de leadership depinde de următoarele:**

- *natura muncii / sarcina / loc de muncă,*
- *preferința angajaților / subordonaților / adepților,*
- *temperamentul managerului / atitudinea liderului, și*
- *situația / circumstanța într-un anumit moment în timp.*

Stilurile de leadership sunt în general, clasificate în trei categorii: (Kurfi, 2009)

Stilurile tradiționale: Stilurile tradiționale de conducere sunt:

- a. Leadership autocratic
- b. Leadership Democratic
- c. Leadership Laissez-faire

Stiluri moderne: Aceasta este o metodă alternativă identificată de Rensis Likert (1967):

- a. Centrat pe locul de muncă
- b. Centrat pe angajați
- c. Centrat pe locul de munca angajat.

Abordări de contingentă: Aceste abordări sunt:

- a. Modelul lui Fielder
- b. Modelul calea-scopul
- c. Modelul Vroom- Yetton

Stilurile tradiționale de leadership (Kurfi, 2009)

a) **Leadership Autocratic**

Liderul autocratic este foarte autoritar. El are suficientă putere pentru a-și impune dorința adepților săi și nu ezita să facă acest lucru dacă este necesar. Acest lider face apel în mod deliberat la nevoile de nivel inferior ale subordonaților plecând de la prezumția că acesta este nivelul la care ei își desfășoară activitatea. Douglas McGregor (1960) a numit prezumțiile autocratice despre adepți, Teoria X. Conform Teoriei X:

- este normal că oamenilor să nu le placă să lucreze și atunci când este posibil vor evita să muncească.
- oamenii au ambiții minore, au tendința de a fugi de responsabilitate, și preferă să fie conduși.
- mai presus de toate, oamenii doresc securitate.
- este necesar să se folosească constrângerea, controlul și amenințările cu penalizarea pentru a-i face pe oameni să muncească.

Acest lider centralizează autoritatea și luarea deciziilor, el supraveghează lucrările aproape detaliu decât la modul general, de formă.

Autocratul binevoitor: Acesta este un autocrat care utilizează puterea de recompensă mai degrabă decât influența puterii coercitive. Deși încă un lider autoritar, el arată o preocupare activă pentru bunăstarea subordonaților săi și permite totuși participarea în planificare; El își păstrează puterea de a lua și executa decizii.

b) **Leadership Democratic**

Acest lider este etichetat de Douglas McGregor (1960) ca teoria Y. El consideră că:

- a. Munca este un fenomen natural și în cazul în care condițiile sunt favorabile, oamenii nu numai că vor accepta responsabilitatea, ci chiar o vor dori.
- b. dacă oamenii sunt angajați față de obiectivele organizaționale, ei vor exercita auto direcționarea și controlul de sine.
- c. angajamentul este în funcție de recompense și este asociat cu realizarea obiectivului.
- d. capacitatea de creativitate în rezolvarea problemelor este distribuită pe scară largă în cadrul populației și capacitatea intelectuală a ființei umane în medie este utilizată doar parțial.

Acest lider folosește multă putere de influență, permite autonomie și evită impunerea deciziilor sale subordonaților. În acest caz, autoritatea este descentralizată și subordonații participă în procesul decizional. El crede că oamenii sunt motivați prin nevoi de nivel superior în vederea realizării unei interacțiuni sociale și auto cunoașterii personale: el încearcă să traseze subordonaților sarcini provocatoare.

c) **Leadership Laissez-faire**

Aceasta este o expresie franceză însemnând că subordonații *se conduc singuri*, în acest caz liderul acordând o libertate totală oamenilor de a-și selecta propriile obiective și doar le monitorizează munca. Un adevărat lider laissez-faire este de fapt un conducător *non-leader*, deoarece liderul nu are aproape nici o influență asupra grupului. Acest lucru face dificilă misiunea de a distinge liderul dintre adepții săi.

Aceste stiluri de conducere sunt, probabil, o descriere ideală care nu există cu adevărat.

Stilurile Moderne de Leadership

Potrivit Rensis Likert (1967), există două abordări alternative la stilurile de conducere într-o organizație: centrat pe locul de muncă sau centrat pe angajat. De asemenea, Blake și Mouten (1964) au propus stilul social/tehnic, care combină locul de muncă și angajatul.

a) *Liderii centrați pe locul de muncă*

Managerul centrat pe locul de muncă, referindu-ne aici la orientarea activității, este preocupat în primul rând la modul de organizare a sarcinii și stabilirea modului de recompensare pentru a crește productivitatea. Scopul lui este de a obține maxim beneficiu pentru manager sau organizație la cel mai mic cost și, probabil, la cel mai mare efort al lucrătorului.

b) *Liderii centrați pe angajat*

Preocuparea principală este omul. Liderul se concentrează pe îmbunătățirea performanței prin îmbunătățirea relațiilor umane. El permite participarea maximă în procesul decizional și evită controlul detaliilor. Comportamentul lui este similar cu cel al liderilor cu stil participativ.

Potrivit Likert (1967), stilul de management ar putea fi centrat pe locul de muncă sau pe angajat. Dar acest lucru nu este adevărat, pentru că, cel mai bun stil de management/leadership este cel care combină atât centrarea pe locul de muncă cât și pe angajat, care este de fapt un stil social / tehnic. Este foarte posibil ca managerul să arate mare îngrijorare pentru locul de muncă, precum și pentru oameni.

Abordarea contingentă a Leadershipului Eficient

Incapacitatea cercetărilor anterioare de a găsi o relație de concordanță între stilurile de conducere, satisfacție și productivitate indică faptul că alți factori au avut o influență mai puternică. Pentru a identifica acești factori, teoreticienii au început să privească dincolo de lideri și adepți și ia în considerare situația ca un întreg.

Există trei modele de contingenta privind leadershipul eficient după cum urmează:

- a. Modelul sau abordarea Fiedler (1978)
- b. Modelul sau abordarea calea-scopul
- c. Modelul Vroom-Yetton (1973)

a) **Modelul sau abordarea Fiedler** (Fig. 51)

Acest model se bazează pe noțiunea că un leadership de succes depinde de concordanta între lider, situație și subordonat. El sugerează că nu există cel mai bun stil de conducere. Eficacitatea unui lider este determinată de cât de bine se potrivește stilul său situației. Un manager poate menține această formă prin:

Nivelul maturității grupului de muncă		Stilul managerial
Este pe deplin calificată și dorește să se perfecționeze		<i>Acordă independență</i> (Determină funcțiile și responsabilitățile lucrătorilor)
Suficient de calificată și continuă să se perfecționeze		<i>Participare la luarea deciziilor</i> (Antrenarea lucrătorilor în definirea obiectivelor. Consultare și stimularea independenței)
Puțin calificată, însă tinde spre ridicarea calificării		<i>Coordonarea</i> (instructaj și control superficial. Stimularea inițiativei și contactelor de afaceri)
Calificare joasă și nu e predispusă spre perfecționare		<i>Indicarea</i> (Instrucțaj și control detaliat. Stimularea executării și performanțelor personale)

Fig. 51. Modelul situațional Fiedler

1. Înțelegerea conducerea propriul său stil
2. Analiza situației
3. Adaptarea stilului sau la fiecare situație fie prin modificarea unei situații date astfel încât aceasta să se potrivească cu stilul său.

Pasul 1: Înțelegerea stilului de Leadership

Stilul de conducere este adesea descris prin măsura în care liderul se concentrează pe sarcină sau pe persoanele din subordine, după cum au explicat Blake și Mouton (1964).

Pasul 2: Analiza situației

Următorul pas este de a analiza situația pentru a înțelege dacă stilul de leadership va fi eficient. Fielder sugerează trei factori sau variabile esențiale pentru a înțelege o situație (sau trei factori ai unei situații care influențează eficiența conducerii):

- Relațiile lider - membru - gradul în care grupul acceptă și susține liderul. Acest lucru include loialitatea arătată de subordonați, încrederea adepților în lider și cât de atractivă este personalitatea liderului pentru adepți.
- Structura sarcinii - gradul în care sarcina atribuită subordonaților, obiectivele sale, procedurile și practicile, impune o măsură specificată în mod clar.
- Pozițiile de putere - gradul în care poziția dă liderului puterea de a recompensa și pedepsi subordonații.

În conformitate cu Fielder, fiecare caracteristică poate varia: relațiile lider - membri pot fi bune sau mai puțin bune, structura sarcinii poate fi mai mare sau mai mică și poziția de putere a liderului poate fi puternică sau slabă.

b) **Modelul Cale-Scop**

Acest model se bazează pe teoria probabilității motivației. Teoria presupune că oamenii vor face ceea ce se așteaptă de la ei dacă acest lucru va duce la recompensă pe care o doresc. Aceasta este bază pentru modelul cale - scop. Teoria propune ca liderii să influențeze subordonații clarificând ceea ce trebuie făcut (calea) pentru a obține recompensa pe care o doresc (scopul). Potrivit House (1971), liderii pot ajuta cel mai bine subordonații să clarifice ceea ce ar trebui să facă (calea) pentru a obține recompensele dorite (obiectiv) prin adoptarea unor stiluri diferite de conducere - directive, de susținere, participative și orientate spre realizare aplicate în diferite situații. Aceste stiluri de conducere sunt definite după cum urmează:

1. *Comportamentul directiv*: Activitățile de conducere pun accent pe programarea muncii, stabilirea

standardelor de performanță și clarificarea așteptărilor privind performanța angajaților. Acest lucru este foarte similar cu structura comportamentală și de inițiere a stilului centrat pe locul de muncă.

2. *Comportamentul de susținere*: comportamentul de conducere se concentrează pe îmbunătățirea relațiilor interpersonale fiind, în general, de susținere, accesibile și prietenoase. Acest lucru este similar cu comportamentul centrat pe angajat. Liderul permite participarea subordonaților. Acest model ia în considerare atât comportamentul cât și situația factorilor în analiza corespunzătoare a stilurilor de conducere. Astfel încât, liderul ar trebui să selecteze stilul de Leadership care se potrivește cel mai bine caracteristicilor unei situații, subordonatului și cerințelor locului de muncă.

3. *Comportamentul participativ*: comportamentul de conducere se concentrează pe consultarea subordonaților și luarea în considerare a opiniilor și sugestiilor lor atunci când se iau decizii.

4. *Comportamentul orientat spre realizare*: activitățile de conducere se concentrează pe stabilirea unor obiective provocatoare, căutarea de îmbunătățiri, sublinierea excelenței în performanță și arătând încredere că subordonații vor lucra la standarde înalte de calitate.

c) *Modelul Vroom-Yetton*

Modelul de leadership în luare deciziilor Vroom-Yetton (1973) așa cum exprima și numele sau se axează pe procesul de luare a deciziilor. Conform acestui model, există *cinci stiluri* posibile pe care un manager le poate folosi pentru a lua o decizie:

- 1) Puteți rezolva problema sau lua decizia folosind informațiile disponibile pentru Dvs. în acel moment.
- 2) Obțineți informațiile necesare de la subordonații dumneavoastră apoi decideți singur care este soluția la problemă.
- 3) Împărtășiți problema individual subordonaților relevanți, obțineți ideile și sugestiile lor fără a lucra cu ei împreună ca un grup.
- 4) Împărtășiți problema subordonaților ca un grup colectiv, obțineți ideile și sugestiile lor, pentru a rezolva în final problema singur ca un lider.
- 5) Împărtășiți problema subordonaților ca un grup colectiv și împreună generați și evaluați alternative și încercări de a ajunge la un acord privind o soluție. Rolul dumneavoastră este mai mult acela de a prezida întâlnirea și de asemenea, furniza opinia dumneavoastră înainte de a se ajunge la o decizie colectivă privind problema respectivă al liderilor și căile lor de influențare.

Dar ce înseamnă totuși să conduci un proces complex, ambiguu și confuz al dezvoltării instituției educaționale? Cum poate un conducător să meargă înainte sau să inducă, sau să acționeze ca ghid în cazul în care acesta nu are o putere formală în a face acest lucru? În cadrul acestui manual se încearcă să se răspundă la întrebarea: Cum se manifesta leadershipul în dezvoltarea instituțiilor educaționale?

Atunci când sunt întrebați ce este important în rolul unui lider în dezvoltare instituției educaționale, liderii pot oferi o gamă largă de răspunsuri diferite. Unii ar putea evidenția punerea în aplicare a unor servicii statutare, alții atrag atenția asupra importanței creării de viziuni și strategii comune care să conducă rețeaua sau organizațiile de dezvoltare, alții evidențiază importanta creării și utilizării rețelelor sau subliniază indicatorii de succes și atingerea lor. Și cel mai probabil, toți au dreptate. Sarcini de conducere sunt multiple și complexe: într-o lume aflată în schimbare, liderii trebuie să facă față unor provocări schimbătoare. Ar trebui să fie, de asemenea, remarcat faptul că în dezvoltarea instituției educaționale, conducerea nu este o chestiune simplă de a face o departajare între lideri și adepți, liderii pot conduce în unele domenii, dar deseori aceștia sunt adepți în alte câteva domenii, iar în alte ocazii unii adepți pot fi lideri. În acest context, leadershipul poate fi văzut ca un efect al acțiunilor pe care îl le fac actorii educaționali între ei și poate fi reflectat mai mult în promovarea dezvoltării instituției educaționale, unde există mai mulți lideri cu diferite calități. În toate evenimentele, leadershipul educațional este un proces mai mult sau mai puțin de colaborare. Nimeni nu poate conduce instituția educațională singur deoarece nu este posibil să controlezi activitățile altor actori.

În această epocă a construirii bunăstării statului, mai ales în sectorul educațional, leadershipul necesita abilitați bune de conducere, cunoștințe despre diferite statute și capacitatea de a urmă corect și eficient instrucțiunile și curricular educațională. Globalizarea, dezvoltarea tehnologiei informației,

importanța crescută a cunoașterii ca o putere economică în sine, noua logică a activității economice, concurența internațională tot mai strânsă și integrarea europeană au schimbat cerințele pentru conducere în sistemul educațional. Prin urmare, instituției educaționale trebuie să fie capabile să capitalizeze resursele proprii cât mai eficient posibil, să caute permanent noi resurse și să acționeze prin modele bazate pe propriile lor puncte de plecare.

În fine propunem **Recomandări managerilor pentru perfecționarea stilului managerial**

1. Determinați montările valorice și scopurile personale
2. Planificați activitatea curentă și etapele de autodezvoltare
3. Analizați regulat rezultatele atinse
4. Dezvoltați priceperile comunicative: auditive, de citire, de vorbire, de scriere
5. Dezvoltați spiritul de observare
6. În fiecare zi rezervați timp pentru cugetare, scrieți gândurile sale
7. Lărgiți spectrul de comunicare cu reprezentanți din alte profesii
8. Învățați-vă să vă concentrați pe principalul
9. Fiți hotărât și insistent
10. Căutați continuu posibilități noi, manifestați inițiativă

Întru aplicare și perfectarea stilurilor de conducere în instituția în care activați stilului Dvs. îndepliniți următorul exercițiu:

Q. Alegeți cel puțin trei activități specifice organizației Dvs. de proveniență și identificați stilurile de conducere (manageriale/leadership) adecvate activităților respective, în diferite situații specifice.

Un lider nu trebuie să urmeze lucruri minore și banale, și el trebuie să-și ghideze subordonații în aceeași manieră. Un lider înțelept niciodată nu se dă bătut, el se adaptează la situații (Attila, regele hunilor).

4.15. Formarea și leadershipul echipelor

Niciodată nu trebuie să aveți dubii referitor la faptul că grupurile mici de oameni pot schimba lumea. De fapt, acesta este unicul lucru care a fost vreodată!

Leadershipul poate fi definit ca abilitate de a convinge pe alții de bună voie să se comporte diferit.

Funcția de lider de echipa este de a realiza sarcina stabilită pentru el cu ajutorul grupului. Prin urmare, liderii și grupurile lor sunt interdependenți.

Liderii au două roluri principale. În primul rând, ei trebuie să realizeze sarcina. În al doilea rând, trebuie să formeze și să mențină relații eficiente între ei și grupul ca întreg precum și cu indivizii din grup – eficiente în sensul că acestea să conducă la îndeplinirea sarcinii. Deaceia este imposibil ca leadershipul instituției educaționale să lase în umbră abordarea formării și dezvoltării echipelor.

Astfel, în legătură cu aceasta, prima întrebare care apare este definiția conceptului de echipă. Există mai mulți cercetători care definesc ce înseamnă echipă deoarece aceasta diferă în viziunea lor în funcție de condițiile de muncă. Organizarea muncii, folosind munca în echipă se poate referi la o gamă largă de posibilități, cum ar fi cercuri de calitate, echipe transfuncționale, echipe care se autoconduc, echipe de curriculum sau echipe virtuale. Mulți lideri oferă echipelor cu care lucrează diferite grade de autonomie. Forma de echipă depinde de specificul de activitate. Pe de altă parte, în cazul în care scopul îl constituie îmbunătățirea procesului de producție/educațional, munca în echipă integrează mai mult aspecte privind complexitatea, comunicarea și activitatea în ansamblu. În contextul acestui compartiment, activitatea în echipă este înțeleasă într-un context mai larg fără a face o distincție între echipe și grupuri de lucru; astfel ea cuprinde următoarele definiții:

- Echipă: *grupuri de angajați care au cel puțin unele sarcini colective și în care membrii echipei sunt autorizați să reglementeze reciproc executarea acestor sarcini colective* (Delarue, 2003);
- Grup de lucru: este definit de o activitate comună care necesită eforturi interdependente și succesive sau o acțiune integrativă (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2007)

Contextul cultural variat din țări diferite poate influența înțelegerea termenului de *echipă*, din cauza

diferitelor experiențe în utilizarea termenului în limbajul cotidian, experiențe proprii de la locul de muncă ale unei persoane, influența mass-media și dezbaterile publice. Atunci când se analizează în special studii cantitative, nu poți să fii sigur asupra gradului de înțelegere al respondenților privind termenul de *lucru în echipă*, mai ales dacă întrebarea nu oferă o definiție precisă. Sondajele calitative pot completa apoi aceste informații.

În primul rând, au apărut diferite experiențe istorice în țările din fostele grupuri de țări din Vestul și Estul Europei. În țările vest europene, și în special în țările nordice precum Suedia, Danemarca și țările de jos, conceptul de echipă a fost utilizat de zeci de ani, experimentând un progres în anii 1980 și 1990. În schimb, în țările Europei de Est, aceste noi forme de organizare a muncii și influența lor asupra eficienței organizațiilor au fost luate în considerare doar la începutul anilor '90. Deci, dezvoltarea lor a fost până în prezent de scurtă durată. În vederea transformării unor sectoare în domenii-cheie în aceste țări, punerea în aplicare a unor noi forme de organizare a muncii nu a constituit totuși un subiect central de dezbateri: mai degrabă, a fost și este încă o chestiune de punere în aplicare a acestor noțiuni.

Modul în care înțeleg angajații termenul de *echipă* este legat de popularitatea subiectului în țara în cauză. Angajați ar putea vedea munca în echipă ca orice fel de cooperare cu colegii sau orice grup de lucru care funcționează pentru îndeplinirea unui obiectiv comun, ia decizii comune privind măsurile pe care trebuie să le ia și își asumă responsabilitatea pentru realizarea sarcinii.

În Bulgaria de exemplu, conceptul de echipă este utilizat pe scară largă și se reflecta în nivelul ridicat al populației angajate care lucrează în diferite echipe - 67% (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2007). Conform unui studiu calitativ pe această temă efectuat în 2005, *munca în echipă este înțeleasă în general de angajați și angajatori ca o muncă interdependentă. De exemplu, dacă oamenii sunt grupați în departamente sau doar lucrează în același loc, este raportat ca munca în echipă.*

Se pare că în zilele noastre în Bulgaria este la modă să se pună în toate anunțurile de angajare *capacitatea de a lucra în echipă* ca o cerință pentru potențialii candidați la un loc de muncă. În acest sens, capacitatea de a lucra în echipă este înțeleasă mai ales ca abilitatea persoanei de a coopera de a fi prietenos și politicos, care este o condiție importantă, dar insuficientă pentru lucrul în echipă.

România este un alt exemplu de țară unde munca în echipă are o istorie relativ scurtă. Interesul specialiștilor și al companiilor cu experiența referitor la utilizarea echipelor a început să crească numai în ultimii ani, deoarece economia a devenit mai stabilă și a înregistrat progrese. Astfel de companii au efectuat studii de caz privind munca în echipă, dar nu au publicat aceste informații.

În schimb, în țări precum Danemarca, Suedia și Finlanda, munca în echipă are o tradiție relativ lungă și, datorită expansiunii utilizării acestui concept, au fost efectuate numeroase studii. Dezvoltarea de noi forme de organizare a muncii, inclusiv munca în echipă, chiar a fost susținută de inițiative ale guvernelor. Acest lucru ridică problema dacă munca în echipă a găsit deja locul său în majoritatea companiilor deja existente, cel puțin în parte, și dacă tendința de restructurare organizațională este stabil sub formă de muncă în echipă. În Danemarca, dovezi care cuprind date despre această tendință sprijină această ipoteză, care arată o serie descrescătoare de companii în care munca în echipă a fost implementată în ultimii ani. În mod similar, în Suedia conceptul de muncă în echipă este mult mai puțin de actualitate și relevant decât în ultimele două decenii ale secolului XX, și doar câteva noi studii pun accentul pe munca în echipă în companii. Sunt posibile cel puțin două motive pentru acest interes în scădere:

- faptul că industria suedeză nu mai crede în *Modelul suedez* (sau teoria sociotehnica) și oferă exemple de mai multe fabrici de automobile suedeze care s-au întors la organizarea producției pe metodologia liniei de asamblare regulate. Angajatorii care anterior au fost evidențiați ca exemple de bună practică prin utilizarea acestui model evita acum acest mod de lucru.

- Al doilea motiv pare mult mai probabil: *munca în echipă a devenit un mod comun de organizare și de lucru în Suedia, prin urmare, nu este nimic nou deci nu mai este studiat de mulți cercetători în domeniu.*

O altă întrebare metodologică se referă la utilitatea formării unei echipe chiar și în organizațiile mici. În Olanda de exemplu se subliniază că *aproximativ jumătate din angajatori/organizații cu 10 sau mai*

pușini angajați indică faptul că nu se aplică munca în echipă la acest nivel. Întrebarea dacă în organizațiile mici există echipe rămâne deschisă pentru potențiale cercetări suplimentare.

Performanța organizării la locul de muncă

În zilele noastre, pentru companii provocarea este de a livra rapid și flexibil produse și servicii noi de calitate, pentru a răspunde la cererile în schimbare din ce în ce mai mari ale clienților. Standardizarea și specializarea sunt aspectele ce caracterizează organizarea muncii tradiționale; munca este împărțită în diferite segmente, pornind de la pregătirea pentru îndeplinirea unor diferite roluri, în care lucrătorii se specializează pentru a spori productivitatea. Specializarea, de control și de rutină sunt potrivite atunci când cererea de produse standardizate este constantă. Cu toate acestea, pentru o cerere care suferă schimbări rapide, această metodă nu pare să dea roade și poate duce la probleme de coordonare și rigiditate. Astfel, companiile au început să caute noi forme de organizare a muncii (Delarue și De Prins, 2004).

Un loc de muncă de înaltă performanță se concentrează pe creșterea influenței oamenilor în afaceri, precum și pe impactul proceselor, metodelor, mediului fizic, tehnologiei și instrumentelor de stimulare a muncii lor (Burton et al, 2005). Un loc de muncă de înaltă performanță investește în resurse umane și sprijină atât abilitățile lor tehnice și de inovație cât și abilitățile lor sociale. Acest tip de organizație promovează relații interpersonale bune la locul de muncă din care compania poate beneficia, de asemenea. Acest tip de organizare este diferită de organizația de muncă tayloristă, care se caracterizează prin specializarea pe sarcină, structura ierarhică de tip piramidă și o centralizare a responsabilităților.

Nevoia de noi forme de organizare a muncii ca o bază bună pentru un loc de muncă de înaltă performanță este considerat a fi un element-cheie și o parte integrantă a strategiei de la Lisabona, care a stabilit obiectivul său de a face economia UE cea mai competitivă și dinamică bazată pe cunoaștere economică din lume, capabilă de creștere economică durabilă cu locuri de muncă mai multe și mai bune și o mai mare coeziune socială.

Un element de bază în noi forme de organizare a muncii

În timp ce munca în echipă este considerată a fi unul dintre elementele fundamentale ale acestui nou tip de organizare a muncii, se pot distinge și diferite alte forme, și nu toate cu aceleași consecințe. De fapt, diferențe mari apar între noi forme de organizare a muncii în diferite țări.

În cadrul sistemului tradițional - modelul taylorist - munca a fost împărțită în funcții înguste cu cicluri de munca scurte, repetitive și metoda de organizare este prescrisă în detaliu. Cu toate acestea acest sistem nu oferă suficiente posibilități pentru un proces de modernizare și de inovare, care este esențial pentru schimbare rapidă și adaptare. Lentoarea și relativă rigiditate a regimului de organizare tradițional adesea câștigă numele de *sindromul dinozaur*.

Astfel, s-a simțit nevoia implicării lucrătorilor în muncă și, pentru a fi implicați cu adevărat, ei trebuie să aibă posibilitatea de a exercita judecați de valoare, dezvolta contacte sociale și de posibilități de învățare (Cartea verde privind parteneriatul pentru o nouă organizare a muncii, Comisia Europeană, 1997). Un studiu al Rețelei Europene pentru organizarea muncii (EWON, 1998) consideră că întreprinderile ar trebui să folosească principiile HPWO - precum auto-dezvoltarea și angajamentul mai mare al angajaților - ca un avantaj competitiv.

Din punct de vedere al dinamicii de organizare a companiei, munca în echipă poate fi considerată doar unul din mai multe elemente de schimbare organizațională. Din perspectiva acestui studiu, munca în echipă este un factor HPWO foarte important, deoarece afectează direct angajații și calitatea vieții lor profesionale. Probabil pentru acest motiv este privit ca unul dintre instrumentele cele mai progresiste ale practicilor organizaționale în companiile de astăzi.

Performanța în munca a echipei este mai mare decât performanțele individuale, atunci când locul de muncă necesită o arie mai largă de cunoștințe, judecați și opinii. Avantajul muncii în echipă îl reprezintă creșterea productivității semnificative în domeniile care necesită creativitate în rezolvarea de sarcini diferite, un înalt grad de adaptabilitate și conducerea operativă.

Munca în echipă, de asemenea, creează un mediu care facilitează schimbul de cunoștințe și informații și așa-numitul schimb de cunoștințe. Alte avantaje rezida din capacitatea noilor forme de

organizare a muncii de a mări potențialul de inovare care poate aduce plus valoare unor produse sau servicii, prin mutarea lor în piețe mai puțin sensibile la preț. Mai mult, capacitatea noilor forme de organizare a muncii de a crește procentul de angajare a lucrătorilor prin multi-calificare și dobândirea de competențe mai mari în rezolvarea problemelor, comunicare și teamworking va ajuta adaptarea la piața forței de muncă (Totterdill, Dhondt și Milsome, 2002; OCDE, 2000). Munca în echipă ar putea conduce la o mai mare autonomie a locului de muncă, responsabilitate și satisfacție mai mare. Cele mai multe dintre studiile mai recente se referă la impactul pozitiv al lucrului în echipă asupra productivității în muncă și eficienței organizației (Cohen și Coltrane, 1994).

Obstacole în calea lucrului eficient în echipe

Activitatea de învățare pentru a identifica probleme de performanță

Obiectiv: Deși în mod normal sunt mai multe soluții pentru o problemă, trebuie doar să identificăm rădăcina problemei pentru a găsi o soluție. Cadranul pentru analiza performanței de mai jos, este un instrument care poate fi utilizat pentru a identifica cauza problemei (Fig. 52):

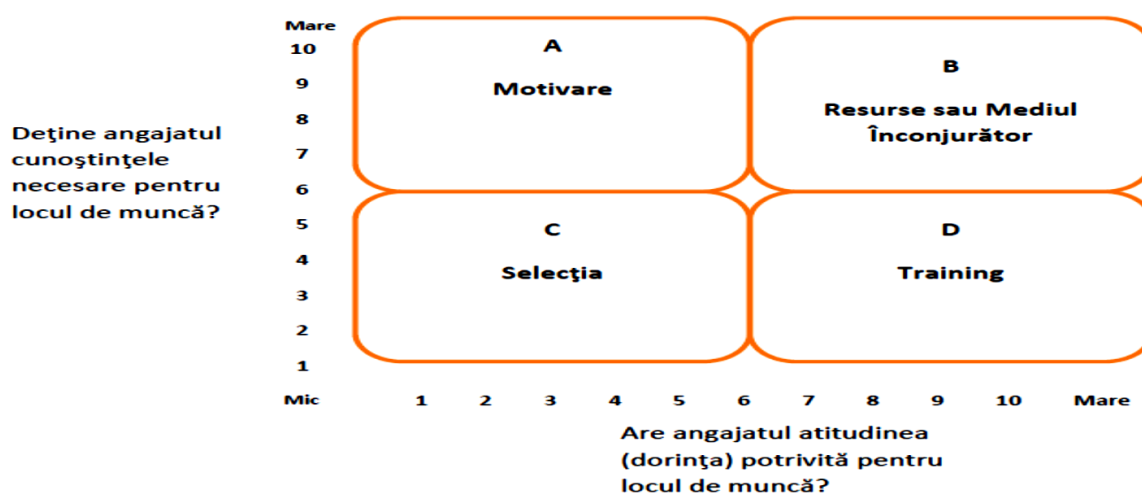


Fig. 52. Diagrama de analiză a performanței (DAC)

Notă: Cele patru cadrane sunt bazate pe descrierea făcută de Jones (1993) a celor patru factori care afectează performanța la locul de muncă.

După ce se studiază aceste cadrane pe baza modelului Knowing vs. Doing (Știu vs Fac) se discută următoarele întrebări:

- Care este impactul definirii soluției identificate pentru a rezolva o problemă de performanță asupra strategiei generale? (Sugestie - a se vedea cele patru cadrane)
- Având în vedere problemele de performanță ale angajatului în companie, exista un model pentru forma în care apar aceste probleme? (Sugestie - cele mai multe sunt în mod normal în cadranul A)
- Ce implicații are acest model pentru rolul unui supraveghetor care are rolul de a rezolva problema?

Knowing versus Doing (Știu vs. Fac)

Procedura: Grupul de analiza desenează o imagine mentală a unui angajat cunoscut, care nu are performante adecvate. Pe baza informațiilor despre dovezile existente, se selectează un punct de intersecție în matricea de analiză a performanței care portretizează cel mai bine răspunsurile membrilor grupului la două întrebări pe axe verticale și orizontale care se referă la cunoștințe și atitudine. Se discută răspunsurile și apoi se explica cum o astfel de analiză ar putea furniza indicii pentru patru soluții diferite:

1. *Cadran A*: dacă angajatul are suficiente cunoștințe asupra sarcinilor de la locul de muncă, dar are o atitudine necorespunzătoare, acest lucru poate fi clasificat ca problema motivațională. Consecințele (recompensele) vor trebui ajustate la comportamentul persoanei.

2. *Cadran B*: dacă angajatul are cunoștințe asupra sarcinilor de la locul de muncă și o atitudine favorabilă, dar performanța este nesatisfăcătoare, atunci problema poate mai presus de controlul angajatului,

de exemplu: lipsesc resurse, exista presiuni de timp. În acest caz, se solicită o analiză a mediului.

3. *Cadran C*: dacă angajatul nu are cunoștințe asupra sarcinilor de la locul de muncă dar are o atitudine favorabilă, este posibil ca acea persoană să fie plasată incorect pe postul respectiv. Acest lucru poate indica o problemă legată de selecția angajatului și sugerează că ar trebui luat în considerare transferul sau descărcarea de sarcini.

4. *Cadran D*: dacă angajatul dorește să obțină performanță, dar nu dispune de cunoștințe asupra sarcinilor de la locul de muncă sau abilități, răspunsul poate fi instruirea suplimentară a acestuia.

Motive principale pentru care angajații nu obțin performanța

Lipsa de abilități: aceasta este în principal responsabilitatea angajatorului — trebuie să furnizeze formare.

- Niciodată nu le-au avut
- Este nevoie de practică
- Nu se poate aplica

Lipsa de informații: aceasta este, de asemenea, responsabilitatea angajatorului — trebuie să furnizeze informațiile sau să instruiască angajații cum să utilizeze sau să colecteze informații disponibile.

- Nu știu așteptările angajatorului
- Nu deține datele curente
- Nu se pot aplica informațiile pe care le deține

Aspecte motivaționale: Responsabilitate comună a angajatorului și angajatului - necesită o discuție bilaterală.

• Lucruri și oameni care fac din mediul de muncă al angajatului o pedeapsă (simte că lucrează într-un mediu ostil)

- Atitudini și probleme personale

Probleme personale: Responsabilitatea angajatului - trebuie să își rezolve problemele din viața personală

- Abuzul de substanțe
- Sănătatea emoțională
- Sănătatea fizică
- Stil de viață

Probleme de mediu: Responsabilitatea angajatorului - este necesară revizuirea unor aspecte.

- Standarde nerealiste
- Fisă a postului incompletă
- Mijloacele de munca disponibile sunt inadecvate
- Proceduri de lucru neadecvate sau incomplete (Jones, 1993).

Beneficiile organizaționale ale lucrului în echipă, etapele formării și dezvoltării echipei

Procesul de instruire și dezvoltare a resurselor umane presupune stabilirea unui program eficient de pregătire pentru angajații organizației, precum și cunoașterea temeinică a activității și a realizărilor persoanelor care lucrează în acel domeniu.

Obiectivele pregătirii profesionale pot fi constituite din: perfecționarea capacității de rezolvare a problemelor, executarea unor lucrări specifice, rezolvarea unor sarcini noi, îmbunătățirea capacității de comunicare, pregătirea unor schimbări, etc.

Schematic este un proces care poate arăta ca în Fig. 53.

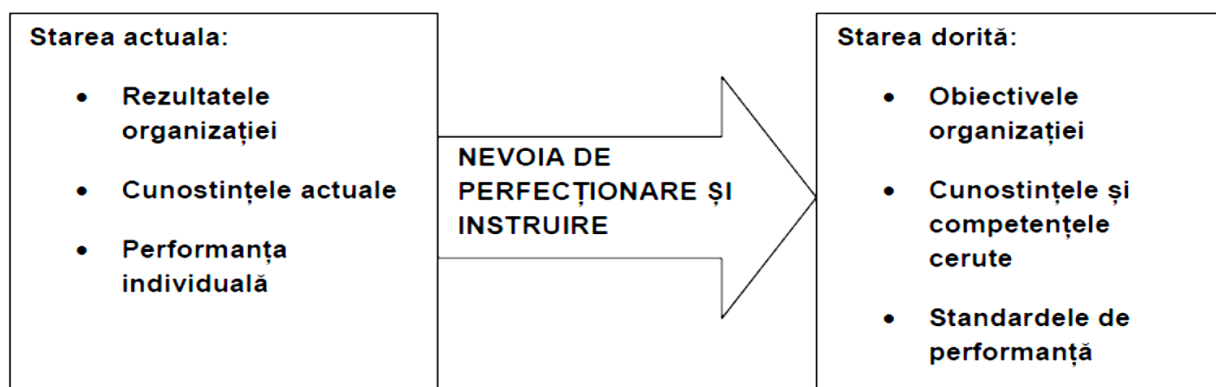


Fig. 53. Procesul de instruire și dezvoltare a resurselor umane

Investiția în dezvoltarea profesională a angajatului

Instruirea și dezvoltarea profesională a salariaților reprezintă una dintre cele mai profitabile investiții pe care organizația le poate face; aplicarea acestei politici conduce la efecte pozitive imediate pentru unitate, dar și la obținerea satisfacțiilor morale și materiale pentru salariați care vor deveni, de regulă, mai implicați în problemele acesteia.

Instruirea angajaților are și o dimensiune motivațională, constituind o modalitate de retenție a personalului în cadrul organizației.

Pe termen lung, organizația are de câștigat dacă aplica politica de dezvoltare profesională a angajaților săi, întrucât beneficiile pe care le poate aduce o instruire corect făcută sunt:

- Creșterea productivității și a calității muncii;
- Scăderea numărului de rebuturi datorate dezinteresului în muncă;
- Îmbunătățirea adaptabilității la metode noi;
- Micșorarea gradului de supervizare a muncii;
- Micșorarea numărului de accidente;
- Creșterea satisfacției muncii arătată prin diminuarea numărului de absențe și reducerea timpilor neproductivi.

Pe de altă parte, rezultatele sunt nefavorabile atunci când persoanele care sunt instruite nu văd nici un scop în instruirea lor, sau când este percepută ca o pedeapsă sau neplăcere, sau când instruirea se dovedește a fi irelevantă (nu reflectă necesitățile reale de instruire ale personalului țintă).

Pe termen scurt, pentru organizație, dezavantajele instruirii ar putea fi:

- Costul acestora - au un preț destul de ridicat deseori și participanții la instruire sunt scoși din timpul orelor de lucru;
- Așteptările personalului instruit cresc odată cu instruirea, astfel încât dacă ei nu sunt folosiți imediat la noua lor capacitate, pot deveni demotivați și pot începe să-și caute un alt loc de muncă unde pot să-și utilizeze abilitățile recent dobândite.

Planificarea instruirii

Identificarea cerințelor de pregătire și dezvoltare profesională presupune o analiză complexă care constă în definirea corectă a obiectivelor și programelor de instruire, având în vedere că salariații au vârste diferite, pregătire diferită și experiență diferită. Pentru identificarea cerințelor de pregătire profesională este necesară evaluarea periodică a cunoștințelor de specialitate, a deprinderilor și aptitudinilor profesionale ale salariaților; acestora trebuie să li se explice că evaluarea performanțelor nu este un mijloc de restructurare a personalului, ci o activitate necesară dezvoltării organizației.

Planificarea instruirii salariaților poate fi determinată de numeroși factori: productivitatea, reclamațiile clienților, accidentele de muncă, rezultatele probelor de lucru, rezultatele evaluării performanțelor, etc.

Stabilirea necesităților de instruire presupune parcurgerea următoarelor etape:

- precizarea obiectivelor pentru întreaga organizație, pe componentele ei structurale și pe

angajat;

- stabilirea noilor cunoștințe și noilor standarde pe care salariații trebuie să și le însușească;
- stabilirea tehnologiilor pe care salariații trebuie să le cunoască;
- stabilirea metodelor de pregătire cele mai adecvate contextului;
- stabilirea furnizorilor de formare profesională care se vor ocupa de pregătirea salariaților;
- stabilirea graficului de timp după care se va face pregătirea salariaților;
- stabilirea costurilor necesare pregătirii salariaților și asigurarea resurselor financiare

corespunzătoare.

Toate aceste etape se reunesc în documentul intitulat: *Plan de dezvoltare profesională* sau *Planul de instruire*. Acesta trebuie agreat cu toată echipa managerială a organizației și aprobat de conducătorul acesteia. Poate fi întocmit pentru o perioadă cuprinsă între o jumătate de an, până la doi ani de activitate, funcție de necesitățile organizației și de capacitatea de planificare a acesteia. Este recomandat ca acest instrument să fie în permanență adaptat și revizuit, ținând cont de activitățile și dificultățile curente ale organizației.

În cadrul planificării pregătirii profesionale a salariaților, trebuie de avut în vedere următoarele aspecte legate de programele de formare profesională:

- elementele teoretice și aplicative transmise cursanților trebuie să aibă aplicativitate în munca acestora;
- elementele teoretice și aplicative însușite de către cursanți trebuie să permită obținerea unor performanțe profesionale semnificative;
- învățarea la adulți este diferită de învățarea la copii, astfel încât metodele și tehnicile utilizate cu aceștia trebuie să fie adecvate;
- ritmul predării și evaluării trebuie să țină cont de experiența profesională a cursanților.

Metode și tehnici de instruire și dezvoltare profesională

Un element important este și ca instruirea să atingă exact necesitățile definite.

Etapele derulării unui program de dezvoltare și instruire a angajaților sunt următoarele (Fig. 54):

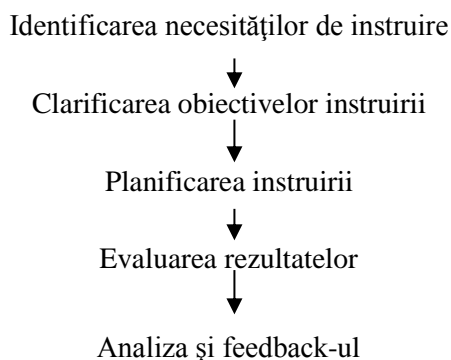


Fig. 54. Etapele derulării unui program de dezvoltare și instruire a angajaților

Pentru construirea unor programe adecvate de instruire și dezvoltare profesională trebuie să se țină cont de cele 3 elemente care pot face subiectul oricărui demers de instruire cunoscut (Fig. 55). Acestea sunt:

1. Cunoștințe: ceea ce trebuie să cunoască persoana ocupantă a postului, cunoștințe profesionale și tehnice, cunoașterea procedurilor, a clienților și colegilor cu care ei vin în contact, cunoașterea obiectivelor, etc.

2. Abilități: reprezintă capacitatea de a face, ce trebuie să dețină posesorul postului pentru a fi capabil să atingă rezultatele la un nivel *performant* și *de dorit*. Aceste abilități sunt mai mult decât unele pur tehnice, ele incluzând și abilități sociale.

3. Atitudini (comportamente): posturile sunt diferite ca extindere și tip de comportament cerut, de aceea este important de a ști care sunt caracteristicile particulare cerute.

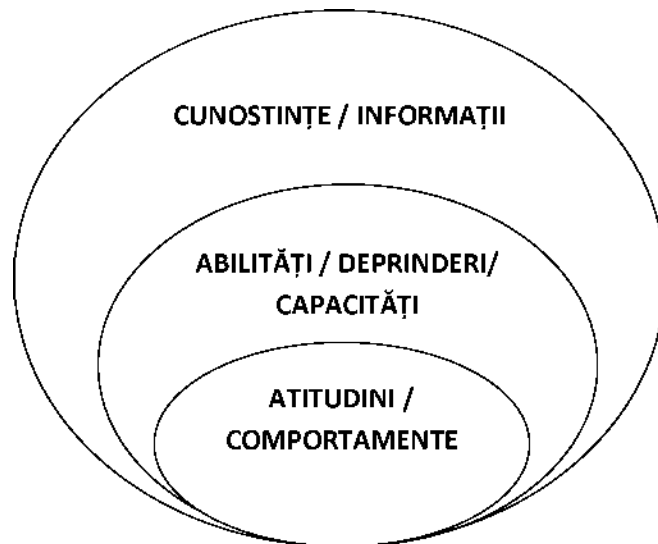


Fig. 55. Elementele subiectului demersului de instruire

Organizația care învață

Expresia *organizația care învață* este un concept foarte uzitat acum, putând fi considerat ca făcând parte din jargonul managerial și leadership modern.

Nu există un model perfect al organizației care învață. Organizația care învață se străduiește să creeze valori, practici și proceduri în care *a învăța* este sinonim cu *a munci*, la orice nivel al acesteia. Organizația care învață trebuie să asigure angajaților săi un mediu sigur, în care să poată sa-și asume riscurile și deschiderea cerute de practica reflexivă, în care îndoelile de sine și întrebările sunt la fel de importante ca și certitudinea și controlul. Strategia de formare trebuie să țină cont de cei trei factori implicați și anume: organizația în sine, individul și funcția acestuia (Fig. 56).



Fig. 56. Factorii determinanți ai strategiei de formare

Pentru a realiza un progres real în domeniul învățării organizaționale este important să identificăm tipurile de bariere care pot apărea, atât la nivel individual cât și la nivel organizațional. Câteva dintre ***blocajele frecvent întâlnite*** sunt:

- Procesele formale de învățare, în cadrul programelor de instruire, pot acționa uneori împotriva celor informale, din activitatea de zi cu zi. Valorile și recompensele oferite de cele informale pot submina metodele și scopurile celor formale.
- Învățarea poate fi contaminată de procese politice defensive, îndreptate împotriva schimbării, fiind indisolubil legată de puterea și controlul asociate cunoașterii și fluxului informațional în organizație.
- Împărțirea unei organizații în catedre/departamente profesionale specializate sau funcționale poate fi folosită în menținerea status quo-ului, în pofida teoriilor manageriale noi de trecere la structuri cât mai

aplatizate și descentralizate.

- Interesele și loialitatea față de grup pot acționa împotriva deschiderii și provocărilor necesare învățării și schimbării.
- Organizația nu trebuie să descurajeze învățarea, ori elementele și etapele sale componente, ci trebuie să o faciliteze, prin combaterea atitudinii defensive și prin încurajarea controverselor și a discuțiilor proactive.

Planul individual de dezvoltare personală - Managementul carierei

În limbaj curent, noțiunea de carieră, în general și carieră profesională, în special reprezintă succesiunea realizărilor profesionale și pozițiilor (funcțiilor), în structura ierarhică a organizației din care face parte salariatul. Definițiile pentru *carieră* pot releva și alte puncte de vedere:

- succesiunea de funcții, în ordinea crescătoare a prestigiului, prin care trece angajatul în mod ordonat, după o regulă previzibilă (V. J. Mannen);
- succesiunea pozițiilor într-o ierarhie, împreună cu funcțiile asociate (R. Mathis);
- mișcarea de avansare a unei persoane într-un domeniu de activitate dorit, cu scopul de a obține mai mulți bani, mai multă responsabilitate sau pentru a dobândi mai mult prestigiu și mai multă putere (G. Dressler).

Pentru unele persoane, conceptul de carieră poate fi asociat cu cel de profesie (militari, manageri, profesori); în alte cazuri, cariera este sinonimă cu avansarea sau cu succesiunea funcțiilor din ce în ce mai reprezentative. Specialiștii disting, în acest domeniu, două noțiuni distincte care sunt interconținute: *cariera obiectivă*, care are la bază perfecționarea profesională și avansarea pe posturi superioare și *cariera subiectivă*, care are în vedere percepția proprie privind rolul în cadrul organizației și al societății în general.

Conceptul de carieră nu trebuie asociat doar persoanelor care acced la funcții din ce în ce mai prestigioase; cariera profesională a salariaților reprezintă un obiectiv de care organizațiile ar trebuie să fie preocupate pentru fiecare dintre aceștia. Chiar dacă un lucrător nu va ocupa funcții din ce în ce mai importante, dezvoltarea carierei acestuia este necesară și semnificativă, prin faptul că el dobândește permanent cunoștințe profesionale de ultimă oră, că devine o persoană cu experiență de care organizația are nevoie, că este apreciat, motivat și antrenat în abordarea planificării activităților organizației.

Cariera profesională este inseparabil legată de întreaga viață a individului; realizările sau nerealizările în planul vieții personale sunt condiționate și condiționează cariera profesională. Cariera reprezintă o importantă parte din viața unui individ, care, la rândul ei, reprezintă o permanentă luptă pentru atingerea obiectivelor personale. Indivizii doresc să-și dezvolte cariera profesională, pentru a putea atinge un nivel de bunăstare satisfăcător pentru ei înșiși și pentru familiile lor.

Managementul carierei este procesul de planificare, proiectare și aplicare a strategiilor și planurilor care permit organizației să-și satisfacă necesitățile de resurse umane, iar salariaților să-și îndeplinească propriile aspirații privind realizarea profesională și socială.

În accepțiunea uzuală, activitatea de promovare a personalului poate fi definită drept ascensiunea persoanelor considerate corespunzătoare, în urma evaluării adecvate exigențelor de loc și de timp, pe posturi situate la niveluri ierarhice superioare.

Din punctul de vedere al organizației, necesitatea dezvoltării carierei cuprinde: micșorarea impactului pe care viitorul îl poate avea asupra evoluției acesteia și stabilitatea și loialitatea salariaților.

Datorită creșterii complexității sarcinilor de serviciu, salariații trebuie să fie din ce în ce mai bine informați, educați și calificați. Ca urmare, organizațiile au obligația de a elabora planuri individuale de dezvoltare personală a angajaților; aplicarea acestor programe este în avantajul angajatorilor (prin pregătirea superioară, adecvată momentului și creșterea performanței salariaților) și al angajaților care devin mai atașați intereselor organizațiilor cărora le aparțin.

Este demn de remarcat că veniturile salariale nu reprezintă unicul argument pentru motivarea pozitivă a salariaților; aceștia au nevoie de stabilirea unei legături social - profesionale durabile, care să le ofere satisfacții morale la fel de importante ca nivelul de salarizare.

Potrivit opiniilor lui M. Armstrong, principalele obiective ale managementului carierei sunt:

- promovarea unei politici de dezvoltare a carierei, în concordanță cu natura activităților desfășurate de salariați și, mai ales, cu nevoile individuale și organizaționale;
- satisfacerea nevoilor directe ale organizației și creșterea potențialului de creare a imaginii pozitive pentru aceasta;
- identificarea și perfecționarea personalului cu potențial intelectual și profesional ridicat, în vederea progresului organizațional;
- elaborarea unor planuri de dezvoltare structurală, pentru cuprinderea în activități de mare importanță a personalului cu potențial deosebit care nu este încă cuprins în structurile de decizie;
- sprijinirea angajaților în identificarea calificărilor polivalente, pentru a putea ocupa, ulterior, alte posturi;
- sprijinirea angajaților care manifestă forme de absentism, indiferență sau lipsă de motivație.

Elementele sociale ale funcționarii echipei, conducerea echipelor

Cercetarea privind abilitățile umane a pornit în urmă cu aproximativ 100 de ani și inteligența este considerată un concept general unificat, în mare măsură legat de capacitatea cognitivă. Revizuirea literaturii de specialitate arată că există o mulțime de informații care ar trebui să fie luate în considerare în organizații, cum ar fi: inteligența organizațională, inteligența psihologică, inteligența morală, inteligența emoțională, inteligența socială, etc.

Un aspect cheie al dezvoltării inteligenței sociale este învățarea pentru a fi cât mai *clar* și prezent posibil. Cu alte cuvinte, conceptul de inteligență, în general, se referă la capacitatea de a gândi și de a afla și a fost predominant utilizat pentru a descrie învățarea și aplicarea competențelor și faptelor; în ultimii ani, interesul pentru inteligența socială a cunoscut de asemenea, o renaștere sub termenul general de eficacitate socială.

Cercetarea privind inteligența socială a început doar la câțiva ani după ce Spearman în 1904 a introdus termenul de inteligența academică. Astfel, inteligența socială a fost unul dintre primii candidați pentru un nou construct referitor la inteligență pentru a completa conceptele tradiționale privind capacitatea umană. Inteligența socială are cea mai lungă istorie. Ideea merge înapoi la Thorndike (1920) care a definit **inteligența socială** ca fiind *capacitatea de a înțelege și de a gestiona [...] - pentru a acționa cu înțelepciune în relațiile umane*.

Inteligența emoțională și inteligența socială - fără îndoială - au devenit două construcții foarte importante pentru organizații.

Mai multe studii au arătat că inteligența socială este multidimensională și se distinge de domeniul inteligenței generale. Conceptul de inteligența emoțională are rădăcini în inteligența socială, care include mai multe forme de inteligența inclusiv abstracte, mecanice și sociale. **Inteligența emoțională** a devenit o expresie comună în vocabularul liderilor și managerilor organizațiilor de astăzi. Salovey și Mayer au definit-o ca *un subset de inteligență socială care presupune capacitatea de a monitoriza sentimente și emoții proprii și ale altora, pentru a face o diferențiere între aceștia din urmă și de a folosi aceste informații pentru a ghida gândire și acțiunile cuiva*.

Inteligența generală continuă să prezinte o legătură puternică cu anumiți indicatori ai eficienței leadership-ului și liderului. Unele teorii de leadership în dezvoltare arată, că inteligența emoțională și socială pot fi chiar mai importante pentru lideri și manageri, deoarece versatilitatea și flexibilitatea cognitivă și comportamentală sunt caracteristici importante ale liderilor competenți.

În general, inteligența socială are o conotație strâns legate de așa-numitele noțiuni precum aptitudini și abilități sociale. Inteligența socială poate fi considerată ca un construct general pentru înțelegerea modului în care oamenii de succes gestionează relațiile sociale. Leadershipul este înrădăcinat într-un context social și inteligența socială este o trăsătură necesară pentru lideri. Leadershipul este un proces social care reprezintă capacitatea unui individ de a influența, motiva și impulsiona pe alții să contribuie la creșterea eficienței și succesului organizației.

În organizații, inteligența socială se referă la folosirea în mod intenționat a abilităților bune ale oamenilor cu credința că utilizarea eficientă a acestor abilități va avea un impact pozitiv asupra altora.

Evaluarea aptitudinilor sociale sau a inteligenței sociale se află în centrul leadership-ului eficient.

În esență, inteligența socială folosește o conștientizare a impactului substanțial al relațiilor pentru a ajuta liderii să sporească performanța oamenilor pe care îi conduc. Aptitudinile personale precum inițiativa, empatia, adaptabilitatea și persuasiunea sunt vitale pentru trusoul unui lider.

Lipsa de conștientizare a impactului său emoțional asupra altora poate conduce liderul spre eșec în calitatea sa de conducător al unor oameni, indiferent de cât de competent poate fi în domeniul său meseria sa. Inteligența socială, atunci când este aplicată leadershipului, recunoaște că cea mai importantă activitate a unui lider este de a se conecta cu alții pentru a amplifica performanța acestuia din urmă.

Inteligența socială include, de asemenea, abilitatea de a selecta un răspuns adecvat și de a fi flexibil în raport cu comportamentul celor din jur. În același timp, oamenii care nu și-au dezvoltat abilități de inteligență socială nu se pot conecta în mod eficient cu alte persoane și pot chiar să le înstrăineze sau să le jignească.

Abilitățile sociale reprezintă o gamă mai largă de abilități, mai strâns legate de conceptul de inteligența socială. Deși inteligența socială, capacitatea de a gândi și acționa cu înțelepciune în situații sociale, a fost prima dată explorată de psihologul Edward Thorndike în 1920 și mai târziu de Guilford (1967) în modelul său de *inteligenta comportamentală*, conceptul de inteligență socială a fost popularizat doar în ultimii ani de Goleman (2006). Abilitățile sociale, componente cheie ale inteligenței sociale includ următoarele:

- Capacitatea de a se exprima pe sine în interacțiunile sociale,
- Capacitatea de a *citi* și înțelege diferite situații sociale,
- Cunoașterea rolurilor sociale, normelor și codurilor,
- Abilități interpersonale pentru rezolvarea problemelor,
- Abilități sociale de joc de rol (Riggio & Reichard, 2008).

Echipe eficiente

Q:

Familia voastră tocmai a moștenit un restaurant de succes de la bucătarul-șef Ion, o rudă îndepărtată. Unica problemă: Ion era foarte dezorganizat. Unica rețetă pe care ați găsit-o este ruptă în bucăți. Trebuie să reușiți să găsiți sensul în ele. Restaurantul se deschide diseară și voi trebuie să aveți mâncarea gata.

Aveți 12 minute la dispoziție să refaceți rețeta și să planificați felul de mâncare.

Prezentul subcapitol se axează asupra nivelului organizării descoperit între persoana individuală și nivelul organizațional – nivelul echipei. Aceasta examinează diferența dintre grupuri și echipe, modalitatea în care sunt create echipele și de ce consolidarea echipei este esențială pentru dezvoltarea leadershipului organizației eficiente și care învață.

În multe organizații, actualmente, există o ambiție explicită de dezvoltare a lucrului în echipă și de a lăsa oamenii să lucreze împreună în vederea soluționării problemelor. Deseori, este greșit considerat faptul că acest lucru va avea loc doar grupând oamenii împreună. Însă adevărul este că un grup și o echipă nu este același lucru. Există o diferență calitativă dintre grupuri și echipe, cele din urmă fiind mult mai eficiente la realizarea obiectivelor și soluționarea problemelor.

Este o parte naturală a vieții de zi cu zi pentru ființele umane a fi parte a diferitor grupuri de diferite dimensiuni, atât la locul de muncă cât și în afara acestuia. Noi aparținem grupurilor de familie, școlii, clubului de șah, companiei noastre, unității noastre la locul de muncă, filialei sindicatelor noastre, clubului nostru social, etc. Însă, un grup nu este un grup, dacă oameni din acesta nu își dau seama de acest fapt.

Toate echipele sunt grupuri, însă nu toate grupurile sunt echipe. Echipele sunt unități de coeziune socială mai dezvoltate și sunt deseori întâlnite la locul de muncă sau în alte situații, unde trebuie să fie soluționate probleme complexe. O echipă este la fel o metodă de lucru, de realizare a lucrurilor împreună, și o echipă la fel reprezintă un nivel al organizației.

Grupuri și echipe

O echipă reprezintă un grup de oameni, care au aceeași identitate, obiective și scopuri comune și simt necesitatea de a lucra împreună în vederea realizării acestor scopuri.

Grupurile și echipele reprezintă unitățile fundamentale ale organizațiilor și ale societății. De la începutul existenței umane, oameni au format grupuri. Grupurile oferă baza pentru familie, educație, protecție, lupta în război, guvern, divertisment și lucru. Comportamentul grupului variază de la crearea haosului total până la realizarea unui succes dramatic, însă tot mai mult este evident faptul că grupurile devin mai productive atunci când acestea formează unități numite echipe în fruntea cărora se află un lider. Un grup reprezintă doar un număr de persoane (de la două și mai multe) organizate împreună pentru anumite scopuri. Membrii unei echipe se complimentează unul pe altul în scopul realizării obiectivelor comune.

Apartenența la grupuri și echipe este foarte importantă din două motive. În primul rând, grupurile și echipele exercită o influență deosebită asupra noastră: ele sunt mecanismul social prin care achiziționăm multe dintre valorile, atitudinile și comportamentele noastre. În al doilea rând, ele ne asigură contextul în care noi putem exercita influența asupra altora.

Managerii/liderii din majoritatea organizațiilor par a fi mulțumiți de performanța grupului. Aceasta deseori se datorează faptului că ei nu s-au gândit în afara a ceea ce este realizat și ce poate fi atins în cazul circumstanțelor relativ diferite. Alți lideri, care utilizează același număr de persoane, care realizează sarcini similare cu aceeași tehnologie într-o oarecare măsură reușesc să îmbunătățească productivitatea în mod dramatic, stabilind un climat, în care oameni sunt dornici să depună toate eforturile posibile și să lucreze împreună în echipe.

În termeni de bază, grupurile și echipele pot fi descrise după cum urmează:

Grupul - Un grup se referă la un număr de persoane, adunate împreună pentru un scop comun, fiind prea numeros pentru permiterea dezvoltării relațiilor bazate pe rolul echipei. Îndată ce se majorează numărul persoanelor dintr-un grup, identitatea și rolul special al contribuției fiecărui membru în parte se diminuează și, respectiv, rolul liderului devine mai mare. Un grup poate fi *formal* sau *informal*, permanent sau temporar, apreciat sau considerat o pierdere de timp, eficient sau neeficient.

Grupurile formale de lucru sunt stabilite de către organizații în ideea de a facilita realizarea scopurilor organizaționale, iar *grupurile informale* apar pe cale naturală ca răspuns la interesele comune ale membrilor organizației.

Echipa - O echipă cuprinde un număr limitat de persoane selectate pentru a lucra împreună în vederea realizării unui obiectiv comun într-o modalitate, care permite fiecărei persoane să efectueze o contribuție distinctivă. O echipă bine echilibrată va cuprinde diferite roluri necesare pentru o performanță eficientă, însă să nu fie prea mare ca rolurile să fie dublate cu un risc al producerii *conurenței rolului*. Dimensiunea optimală a echipei va depinde de situație. Selectarea riguroasă trebuie să asigure faptul că rolurile necesare sunt reprezentate și la fel permite rotarea leadershipului pentru dezvoltare. Lucrul în echipă reprezintă un proces interactiv unde oamenii învață în continuu, lucrând și dezvoltându-se în mod independent în vederea realizării anumitor scopuri și obiective specifice în susținerea unei misiuni comune.

Din cele menționate referitor la grup și echipă se poate reliefa că ambele au o semnificație aparte în realizarea sarcinilor, obiectivelor prestabilite.

Q: O comparație dintre echipe și grupuri este prezentată în Tabelul 47; bifați caracteristicile reprezentative ale unei unități ale cărei membru sunteți Dvs.

Faceți parte dintr-o echipă sau un grup?

Tabelul 47. Grupuri versus echipe

GRUPURI	ECHIPE
Membrii cred că ei sunt grupați împreună doar în scopuri administrative. Persoanele lucrează în mod independent, în cazurile când scopurile se intersectează lucrează și cu alte persoane.	Membrii sunt conștienți de interdependența lor și înțeleg faptul că atât scopurile personale și cele ale echipei cel mai bine pot fi realizate în condiții de susținere reciprocă. Timpul nu este pierdut, luptând pentru teritorii sau căutând câștiguri personale pe seama altora.

Lipsa implicării. Membrii tind să se axeze asupra propriei persoane din motiv că ei nu sunt suficient implicați în planificarea obiectivelor unității. Aceștia își abordează lucrul lor în mod simplu ca <i>forță de muncă angajată</i> .	Participare și proprietate. Membrii simt sensul proprietății locurilor lor de muncă din motiv că ei și-au asumat un angajament față de scopurile la stabilirea cărora ei au acordat o anumită asistență.
Membriilor mai curând li se spune ce să facă decât sunt întrebați care ar fi cea mai bună abordare. Sugestiile independente nu sunt încurajate.	Membrii au o contribuție la succesul organizației, aplicând talentul și cunoștințele sale unice la obiectivele echipei.
Membrii nu au încredere în motivele colegilor, deoarece ei nu înțeleg rolul altor membri. Exprimarea opiniei sau lipsei acordului este considerată drept contrazicere sau o atitudine care nu oferă o susținere.	Membrii lucrează într-un climat de încredere și sunt încurajați să-și exprime deschis ideile, opiniile, dezacordul și sentimentele. Întrebările sunt bine venite.
Membri sunt atât de precauți cu privire la ceea ce spun, încât înțelegerea adevărată nu este posibilă. Pot apărea cazuri de jocuri și capcane de comunicare, care sunt stabilite pentru cei care sunt ne-atenți.	Membrii practică comunicarea deschisă și onestă. Ei depun un efort pentru a înțelege punctul de vedere al fiecăruia.
Membrii pot primi instruire bună, însă sunt împiedicați să o aplice la locul de muncă de către administrator sau alți membri ai grupului.	Membrii sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile și să aplice ceea ce au învățat la locul lor de muncă. Ei primesc susținerea echipei.
Membrii se trezesc în situații de conflict, pe care ei nu știu cum să le soluționeze. Administratorul acestora poate evita intervenția, până la momentul când sunt efectuate daune serioase.	Membrii sunt conștienți de faptul că conflictul reprezintă o PARTE normală a interacțiunii umane și ei percep astfel de situații ca o oportunitate pentru idei noi și creativitate. Ei lucrează în scopul soluționării conflictului în mod rapid și constructiv.
Membrii pot sau nu pot participa la deciziile, care afectează echipa. Conformitatea deseori pare a fi mai importantă decât rezultatele pozitive.	Membrii participă la deciziile, care afectează echipa, însă înțeleg faptul că liderii lor trebuie să ia o decizie finală de câte ori echipa nu poate lua o decizie sau în cazuri de urgență. Scopul este realizarea rezultatelor pozitive, și nu conformitatea.

O singură buturugă nu aprinde focul, o singură persoană nu face o gospodărie...

Caracteristicile echipelor

Cuvântul *echipă* își are originea din limba engleză veche și semnifică *familie* sau *linie de discipoli*. Echipele deseori au un conținut emoțional cu sentimente de susținere reciprocă, includere, succes și apartenență. O echipă **nu este**:

- O reuniune de persoane, care s-a întâmplat să aibă același loc de muncă;
- O reuniune de persoane, care s-a întâmplat să aibă același manager;
- O reuniune de persoane, care fac același lucru în același departament.

O echipă este echipă atunci când ea se percepe ca o echipă, se deplasează în direcția echipei, și și-a elaborat propriile căi ale echipei. În modul cel mai simplu, există trei aspecte ale echipei și consolidării echipei, care sunt într-o legătură continuă:

1. *Apartenența și participarea la ceva de succes;*
2. *Obiective și scop comun;*
3. *Sinergie, adică, realizarea într-un mod mai colectiv decât poate fi realizat de către persoane, acționând în afara unui mediu de echipă.*

De rând cu aceste trei semne distinctive ale echipei se evidențiază următoarele caracteristici ale ei care o determină ca eficientă: mărimea echipei; compoziția echipei (omogenitatea sau neomogenitatea membrilor); obiectivele indivizilor; normele și rolurile în echipă; statul membrilor echipei; etapele de dezvoltare ale echipei.

Mărimea. Care este dimensiunea optimală a unei echipe? Cu cât mai mare este echipa, cu atât e mai mare diversitatea de cunoștințe și talente, pe de altă parte, cu cât este mai mare echipa, cu atât sunt mai scăzute șansele individuale de participare. O echipă eficientă mereu va avea un număr limitat de participanți; unii pot spune că numărul optimal este de patru persoane, alții pot spune că e mai mare. Un număr mai mare poate acorda o bază mai vastă de cunoștințe și experiență, în timp ce un număr mai mic majorează participarea, implicarea și angajamentul. S-a constatat că echipa de 5-7 membri este optimă, iar un grup acționează ca o singură entitate numai dacă are mai puțin de 16 (20) persoane. Dacă e nevoie de un număr mai mare, liderul va trebui permanent să asigure tuturor indivizilor șansa de participare.

Caracteristicile echipei/grupului. Echipele omogene, formate din indivizi similari în ceea ce privește valorile, atitudinile, convingerile, comportamentele, sunt, în genere, stabile. Echipa în mod ideal ar trebui să combine varietatea și compatibilitatea.

În circumstanțele adecvate, echipa care activează poate acorda beneficii semnificative cu privire la performanță, indiferent de faptul dacă aceasta produce o marfă, face sport, împunge un plug, învață/educă sau elaborează servicii importante pentru cetățeni.

Diferite tipuri de echipe

Esența unei echipe constă în faptul că membrii acesteia formează o asociație de cooperare prin intermediul unei divizări a forței de muncă, care cel mai bine reflectă contribuția pe care fiecare o are în scopul realizării obiectivelor comune.

Există multe *tipuri* diferite *de echipe*, care pot exista într-o organizație la diferite nivele și în diferite momente de timp. Printre acestea sunt:

Grupuri speciale de lucru – Acestea sunt create în scopul soluționării unei probleme specifice și implementării soluției în cadrul organizației. Există o declarație clară a problemei care urmează să fie soluționată, definită în timp (cât mai rapid posibil), și aceasta nu este birocratică, însă este rapidă și orientată spre acțiune.

Echipe de Proiect – Acestea sunt utilizate pentru cercetarea și consultanță cu privire la elaborarea serviciilor și produselor noi. Programul de timp este definit și ținut sub control.

Cercuri de calitate – Acestea funcționează continuu, îmbunătățind produsele, serviciile sau însăși organizația în continuu. Este focusată spre învățare și este orientată spre satisfacerea necesităților clientului.

Comitetele – Acestea pot fi doar grupuri oficiale, însă, dacă lucrul este organizat în baza unei viziuni comune și studierii în focus, ele pot la fel fi dezvoltate în echipe eficiente.

Echipe de management – acestea sunt echipele de manageri, care lucrează împreună pentru a face schimb de experiență și a perfecționa funcționarea organizației.

Rugăm să luați aminte, terminologia utilizată nu este de o importanță majoră.

Echipa eficientă

Deci, cum arată o echipă eficientă și ce valori sunt necesare pentru realizarea succesului?

Organizația și echipele trebuie să posede o viziune privind eforturile de consolidare a echipei, ce se va întâmpla cu acestea? Aceasta poate fi eficientă doar dacă procesul de determinare a viziunii și valorilor este împărtășită cu liderii, care trăiesc aceste valori și dacă există o structură și un sistem, care corespund viziunii și valorilor. Spre exemplu, dacă o valoare principală a unei organizații este lucrul în echipă, însă aceasta are o ierarhie rigidă, echipa managementului de vârf, care este un grup imatur și plin de politică, sistemele de remunerare bazate doar pe scopurile realizate de către persoane în mod individual și nici un suport pentru lideri în vederea dezvoltării lucrului în echipă și abilităților privind leadership-ul echipei, atunci probabilitatea succesului este foarte mică.

Echipa eficientă și viziunea și valorile acesteia vor arăta diferit în diferite organizații și contexte. Din acest motiv, aceste lucruri trebuie să fie determinate de către management și membrii echipei de sine stătător, ca parte a procesului de consolidare a echipei. Totuși, există unele trăsături caracteristice ale unei echipe eficiente. În Formularul 8, sunt propuse unele trăsături caracteristice ale echipelor ineficiente și eficiente. Sunteți de acord cu această listă? Este ceva ce ați dori să modificați sau adăugați?

Formularul 8. Trăsături caracteristice ale echipelor ineficace și eficiente

<i>Echipe ineficiente</i>	<i>Echipe eficiente</i>
Pierde timpul	Procese clar definite și administrate
Izolează membrii	Direcție și scop clar, împărtășit
Fără sens al direcției sau scopului	Energie și entuziasm
Fără un rol clar	Umor și distracție
Lipsa susținerii	Angajament și implicare
Divizarea în grupuri	Decisivă
Lipsa planificării	Rol clar
Agende secrete și politicile puterii	Întrebare și ascultare
Autoritatea liderului subestimată	Provocare și susținere
Prea conservatoare – fără asumarea riscurilor	Creativă și flexibilă
Lipsa experienței	Învață din greșeli
Proastă menținere a orarului	Gândește și planifică
Ideile suprimate	Feedback și revizuire
Prea multă procedură și detaliu	Deschisă și onestă
Prea serioasă și axată pe sarcină	Împărtășește informația internă și externă

De ce organizațiile folosesc echipele?

Lucrând prin intermediul echipelor este o modalitate de tratare a unei realități complexe, din motiv că lucrul în echipă este flexibil. Mai mult ca atât, managerii și liderii nu pot face totul și, din acest motiv, echipele sunt nivele utile intermediare ale organizației.

Motivul primar și covârșitor pentru organizațiile, care utilizează echipele, este ameliorarea performanței. Performanța echipelor e mai bună! Mai mult din motive economice, organizațiile, private și publice, din lumea întreagă, și-au redus dimensiunea forțelor sale de lucru. Numărul de angajați s-a redus la toate nivelele și, aceasta, necesită un grad mai înalt de eficiență a celor care au rămas să facă lucrul. Aceasta la fel semnifică că angajații, care au rămas, trebuie să lucreze mai strâns împreună și să fie mai flexibili pentru a soluționa problemele. Echipele intervin atunci când:

- Unele probleme sunt atât de complexe, încât acestea pot fi soluționate doar prin intermediul efortului echipei;
- Soluțiile echipei sunt livrate mai rapid decât soluțiile individuale, din motiv că efortul este comun;
- Cu un leadership bun importanța personală a unei persoane poate fi majorată de către un mediu de echipă;
- Calitatea totală a procesului de luare a deciziilor de către echipă este mai înaltă decât procesul de luare a deciziilor a unei persoane;
- Propunerile echipei sunt mai semnificative decât cele care parvin dintr-o singură sursă. Aceasta acordă un simț al puterii și importanței colective.

Experiența indică faptul că organizațiile, care utilizează echipele, au reușit să deschidă abilitățile și experiența membrilor echipei, ducând la o utilizare mai eficientă a resurselor și la soluții inovatoare. Mai mult ca atât, lucrul în echipă stimulează comunicarea și schimbul de informație în întreaga organizație, precum și majorarea cooperării dintre persoane și unități. La fel, pot fi observate sentimentul personalului de proprietate și responsabilitate majorată (acest lucru este foarte important pentru motivarea oamenilor).

Echipele cu o performanță țin de o productivitate perfecționată, din motiv că energia este focusată, scopul este comun, obiectivele sunt clare și rezultatele convenite. Există un răspuns mai rapid și o flexibilitate majorată față de modificare și adaptare, procesul ameliorat de soluționare a problemelor, inovație, creativitate și nivele înalte de comunicare în cadrul echipei și în afara acesteia.

Astfel, dacă are succes, consolidarea echipei poate elibera puterea magică a sinergiei, însă este important de reținut faptul că consolidarea echipei necesită investiții considerabile în ceea ce ține de planificare, timpul managerial și instruire. Însă, majoritatea organizațiilor sunt supraîncărcate cu „echipe”,

care nu au o performanță înaltă de loc. Deseori, oameni participă la ședințe privind informația comercială, vorbesc despre activitățile lor proprii și se plâng de nerespectarea cerințelor de către alte persoane. Acestea nu sunt echipe!

Există multe constatări ale cercetărilor din multe țări cu privire la beneficiile lucrului în echipă. În cadrul unui sondaj, efectuat de către Societatea Americană de Instruire și Dezvoltare (American Society of Training and Development), 230 de șefi ai Departamentului Dezvoltarea Resurselor Umane (RU) au raportat rezultatele lucrului în echipă. Sondajul a constatat următoarele:

- Productivitatea s-a îmbunătățit în 77 % din organizațiile respondente;
- Îmbunătățirea calității datorită lucrului în echipă, au fost raportate în 72 % din organizații;
- Deșeurile s-au redus în 55 % din organizații;
- S-a îmbunătățit satisfacția de la locul de muncă în cazul a 65 % din organizații;
- S-a îmbunătățit satisfacția clienților în 55% din organizații.

Alte beneficii citate în cadrul acestui sondaj au fost: o planificare mai bună în timp, stabilirea scopului, și abilitatea majorată a membrilor echipei de soluționare a disputelor lor proprii.

Etape de dezvoltare a grupului

Numeroase cărți și teze au fost scrise, axându-se asupra dinamicii grupurilor și echipelor, și modalitatea în care acestea se dezvoltă. Una din cele mai faimoase, și la fel ușor de înțeles, este teoria lui Bruce W Tuckman, care argumentează faptul că toate grupurile trec prin cinci etape de dezvoltare în timpul formării, existenței și dispersării acestora. Un grup va trece prin aceste etape, în măsura în care membrii acesteia își doresc să crească. Se pare că coeziunea grupului depinde de cât de bine membrii grupului pot să creeze o legătură între ei la aceeași etapă în același timp. Perioada de timp destinată fiecărei etape va depinde de natura grupului, membrii, și cel mai important, de leadership. Problemele și preocupările trebuie să fie soluționate în cadrul fiecărei etape înainte ca grupul să poată să se deplaseze mai departe. Dacă, grupul nu este apt să soluționeze aceste probleme, atunci va exista sau apatie sau conflict și grupul se va dezintegra. Cele cinci etape /stadii sunt următoarele (Fig. 57):

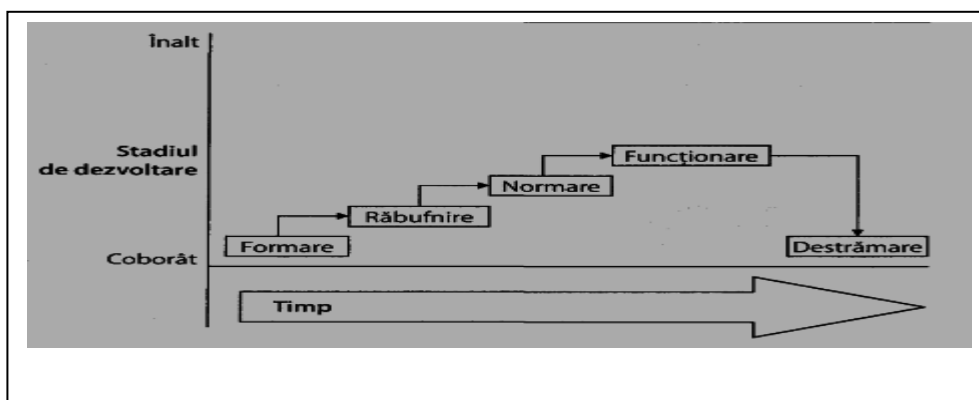


Fig. 57. Etapele / stadiile de dezvoltare a echipelor.

Etapa 1 - Formarea (Forming) – Membrii grupului se bazează pe un comportament de siguranță și caută ghidare și orientare din partea liderului grupului. Membrii au o dorință ce ține de acceptarea de către grup și necesitatea de a fi siguri de faptul că grupul este sigur. Tematicile și sentimentele serioase sunt evitate. Discuțiile se concentrează pe sarcini, modalitatea de abordare a acestora, îngrijorări similare. Pentru a crește mai sus de această etapă, membri trebuie să abandoneze confortul tematicilor ne-însăpăimântătoare și riscul posibilității unui conflict.

Etapa 2 – Furtuna / Confruntare / Conflict /Răbufnire (Storming) - Această etapă este caracterizată prin concurență și conflictul personal și organizațional orientat spre sarcină. Persoanele trebuie să-și inhibe și să-și formeze sentimentele, ideile și atitudinile astfel, încât acestea să corespundă organizației grupului. Din cauza fricii de punctul slab sau insuccesul de a realiza sarcina, va exista o dorință mai mare

pentru o structură și clarificare. Întrebările vor apărea cu referință la cine și pentru ce va fi responsabil, care sunt regulile, care sunt criteriile de evaluare, etc.

Deși, conflictul poate să nu fie deschis, aceste întrebări reflectă conflictele, care se bazează pe leadership, structură, putere și autoritate. Din cauza incomodității generate la această etapă, unii membri pot rămâne în tăcere completă, în timp ce alții vor încerca să domine. Pentru a trece de la această etapă, membri trebuie să treacă de la o mentalitate de testare la o mentalitate de soluționare a problemelor.

Etapa 3 – Normalizare (Norming) – La această etapă membrii grupului sunt angajați în cunoașterea activă a contribuțiilor tuturor membrilor. Membrii sunt dornici să-și schimbe ideile sau opiniile lor precedente în baza faptelor și ei își pun întrebări reciproc. Sunt stabilite normele și practicile acceptate de lucru. Creativitatea este înaltă și se decide momentul și modalitatea de lucru, procesul de luare a deciziilor și gradul caracterului deschis și de încredere care să fie adecvate în cadrul grupului. Această etapă este cea unde are loc stabilirea identității grupului și există un simț de armonie.

Etapa 4 – Funcționare / Acțiune / Performare (Performing) – Această etapă nu este atinsă de către toate grupurile. Dacă, membrii sunt apti să evolueze la această etapă, atunci capacitatea lor, varietatea și profunzimea relațiilor personale se extind până la o interdependență adevărată. Rolurile și autoritățile acestora se ajustează, în mod dinamic, la necesitățile în schimbare ale grupului și persoanelor din cadrul acestuia. Ei devin o echipă! Până la acest moment, grupul ar trebui să fie cel mai productiv și membrii sunt atât orientați spre realizarea sarcinii cât și orientați spre necesitățile oamenilor. Identitatea grupului este completă, moralul grupului este înalt, și loialitatea este intensă. Comportamentul bazat pe sarcină devine cel de soluționare veritabilă a problemelor, ducând spre soluțiile optime și dezvoltarea optimală a grupului.

Etapa 5 – Retrageră / Încheiere / Destrămăre (Adjourning) – Această ultimă etapă implică finalizarea sarcinii și eliberarea de relații. O concluzie planificată de obicei, include recunoștința pentru participare și realizare și o oportunitate pentru membri de a spune personal *la revedere*. Aceasta semnifică abandonarea controlului și includerii în cadrul grupului și acest lucru poate crea anumită anxietate.

Deci, în construcția echipei sunt esențiale realizarea sarcinilor de lucru, satisfacerea nevoilor indivizilor și ale echipei, ceea ce implică stiluri de leadership adecvate situației, menite să satisfacă ambele aceste aspecte în corelație cu nivelul de dezvoltare al personalului.

Modelul etapelor este util pentru urmărirea dezvoltării echipelor, identificarea neplăcerilor și eliminarea acestora. Nu toate echipele / grupurile trec prin aceste etape de dezvoltare, procesul se aplică în principal echipelor noi, care nu s-au întâlnit niciodată înainte. Pentru alții, răbufnirea și normalizarea nu sunt necesare, se modifică doar problema ce trebuie rezolvată (un nou scop).

Q: - Recunoașteți aceste etape? La ce etapă credeți că se află la moment orice grup al cărui membru sunteți?

Consolidarea efectivă a echipei

O echipă nu este o reuniune de oameni cu denumiri ale funcțiilor, însă este o congregație de persoane, fiecare din care are un rol, care este înțeles de către alți membri. Membrii unei echipe sunt în căutarea unor anumite roluri și aceștia au cea mai efectivă performanță în acele roluri, care sunt cele mai naturale pentru ei.

De-a lungul multor ani, căutarea managementului de succes a fost privită practic doar ca o căutare a persoanei corecte. Organizațiile private și publice au fost preocupate de calificări, experiența și realizările persoanelor. Însă, persoana ideală pentru o anumită funcție a fost găsită în cazuri rare. Rareori, o persoană posedă toate calificările unui manager bun; evident, în unele cazuri, aceste calități sunt chiar de excludere reciprocă, spre exemplu, a fi o persoană cu o putere mare, precum și a fi sensibil la sentimentele oamenilor.

Însă, dacă, nici-o persoană nu poate combina toate aceste calități de management, atunci o echipă de persoane pot face acest lucru cu certitudine. Din acest motiv, dacă, scopul este susținut și aduce durabilitatea succesului în management, accentul trebuie să fie pus pe echipă. Un avantaj al echipelor este faptul că acestea pot să se reînnoiască și regenereze prin intermediul recrutării, atunci când persoanele membrii echipei părăsesc echipa sau sunt ies la pensie, astfel, incorporând în cadrul acestui grup de membri toate acele caracteristici de conflict care nu pot fi unite într-o singură persoană. Echipele, la fel, aduc beneficii ale

efectului de sinergie, care este calitatea și cantitatea de lucru pe care o echipă o produce și care este mult mai mare decât suma lucrului pe care niște persoane separate l-ar fi putut produce de sine stătător.

Din acest motiv, în timp ce nu ignorăm și neglijăm calitatea persoanelor, mult mai multă atenție trebuie să fie acordată echipelor: selectării, dezvoltării și instruirii acestora; calificărilor, experienței și rezultatelor acestora; și motivării, componenței, și comportamentului acestora, psihologiei acestora. Însă, în ce mod putem produce o echipă de succes și de ce unele echipe au un succes mai mare decât altele?

Răspunsul la această întrebare se sprijină pe ideea de bază că toți membrii unei echipe de management au un rol dublu (M. Belbin). Primul este *rolul funcțional*, semnificând modalitatea în care se preconizează ca o persoană să activeze în baza funcției și sarcinilor presupuse. Spre exemplu, un manager aparține unei echipe din motiv că acesta este un contabil sau un șef regional al serviciilor, sau orice altceva.

Cel de al doilea rol, *rolul de echipă*, este mai puțin evident. Majoritatea din noi am observat faptul că anumite persoane mereu propun idei minunate, alte persoane tind să coordoneze sarcinile, iar altele realizează lucrurile, etc.

Un **rol de echipă** poate fi definit ca *tendința de a se comporta, contribui și corela cu alții într-un anumit mod. Un rol de echipă semnifică faptul că contribuțiile unei persoane de obicei sunt dispuse să fie realizate în cadrul relațiilor interpersonale de lucru.*

În cadrul unei echipe, fiecare membru are un rol *preferat*, dominant, de echipă, și majoritatea oamenilor au un rol sau mai multe roluri *secundare* de echipă pe care aceștia le pot juca dacă altă persoană putea să joace rolul lor preferat mai bine, sau, dacă era nevoie de roluri multiple. Persoanele care sunt remarcabile într-un anumit rol sunt deseori mai slabe în altele. Iată de ce problema cu privire la cine lucrează cu cine este de o importanță centrală. Combinații complementare de oameni s-au dovedit a fi mult mai eficiente în ceea ce privește performanța, decât cazul când oameni cu profil similar concurează între ei.

O echipă este mereu mai mică decât un grup. Dimensiunea preferată este de patru persoane. Argumentul este că patru oameni pot lua o parte a unui tabel pătrat. Nu există nici un vârf al tabelului. Membrii sunt *forțați* să șadă, și din acest motiv, încurajați să acționeze, stabilind aranjamente, ca o echipă. La fel este acceptabil cazul cu șase membri ai unei echipe, însă după aceasta numărul de răspândire a contribuțiilor între membri devine mai dezechilibrat și este foarte probabil că o persoană va domina. Din motiv că dimensiunea unei echipei se majorează, dominarea devine corelată tot mai mult cu gradul de superioritate și statut, în timp ce meritul la contribuție joacă un rol mai mic.

Opt tipuri de echipă (M.Belbin) sunt (Este important de reținut faptul că acestea sunt categorii teoretice cu unele trăsături caracteristice dominante și trebuie în mod absolut să fie privite ca o descriere completă a oamenilor) :

Implementatorul/Lucrătorul (Implementer / Company Worker)

Trăsăturile caracteristice: Stabil și controlat. *Implementatorul* reprezintă organizatorul principal. *Implementatorii* sunt cei care transformă deciziile și strategiile în sarcini definite și gestionabile cu care oamenii pot într-adevăr să lucreze. Aceștia sunt preocupați de ceea ce este fezabil și modalitatea în care planurile pot fi transformate în acțiuni. *Implementatorul* determină obiectivele, și le urmează în mod logic.

Similar *Coordonatorului*, aceștia au puncte forte de caracter și o abordare disciplinată, sunt remarcați pentru integritatea lor și încrederea din partea colegilor și sunt greu de descurajat. Din motiv că *Implementatorii* necesită structuri, aceștia mereu încearcă să le creeze. Acordați-le o decizie și aceștia vor produce un program de realizare, acordați-le un grup de oameni și un obiectiv și aceștia vor produce o organigramă. *Implementatorii* lucrează în mod eficient și sistematic, însă, în unele cazuri, cu un nivel mic de inflexibilitate și faptul că nu răspund la ideile speculative poate duce la faptul că au atitudine vizibilă și imediată cu privire la însăși sarcina.

Coordonatorul (Coordinator)

Trăsăturile caracteristice: Stabil, dominant, extrovertit. Nu mereu liderul oficial al echipei, ei totuși sunt cei care prezidează echipa și coordonează eforturile acesteia în vederea realizării scopurilor și țintelor externe. Aceștia sunt deosebiți prin preocuparea lor față de obiective. Abordările acestora sunt disciplinate și se bazează pe propria disciplină. Aceștia deseori posedă ceea ce este numit „șarm”, un anumit tip de

autoritate. Ei sunt dominanți, însă într-o modalitate mai relaxată și modestă – aceștia nu sunt autoritarii. Ei dispun de un instinct de a avea încredere în oameni, cu excepția cazurilor când există o evidență foarte puternică precum că aceștia nu sunt de încredere, și ei sunt lipsiți de gelozie.

Aceștia văd mai clar care membru al echipei este puternic sau slab în fiecare domeniu al activității echipei. Ei sunt conștienți de necesitatea utilizării resurselor umane combinate ale echipei cât mai eficient posibil. Aceștia comunică ușor și este ușor de vorbit cu ei; un comunicator bun în două sensuri ale acestui cuvânt. Anume *Coordonatorul* este cel care clarifică obiectivele echipei și stabilește agenda acesteia. Contribuțiile lor inițiale mai curând iau forma întrebărilor, decât o constatare sau propunere. Aceștia ascultă, adună simțul grupului și dacă o decizie trebuie să fie luată, atunci ia această decizie în mod ferm după ce fiecare s-a exprimat în această privință.

Formatorul (Shaper)

Trăsăturile caracteristice: Anxios, dominant, extrovertit. Dacă *Coordonatorul* este „liderul social”, atunci *Formatorul* este „liderul de sarcină”. Cel mai probabil, *Formatorul* este liderul adevărat al echipei în acele cazuri când nu există nici-un *Coordonator*. *Formatorul* este plin de energie, este comunicabil și emoțional, impulsiv și ne-răbdător. Ei sunt ușor de provocat, și ușor răspund la provocările, care le plac și care sunt bine venite. Din toți membrii echipei, aceștia sunt cei care cel mai mult tind să se îngrijoreze de o problemă și rapid simt o problemă.

Funcția principală a *Formatorului* este de a oferi o formă aplicării efortului. Aceștia sunt mereu în căutarea unei modalități în timpul discuțiilor, și încearcă să unifice ideile, obiectivele și considerările practice într-un proiect fezabil. Doar rezultatele re-asigură un *Formator*. *Formatorul* dorește acțiune, dorește aceasta acum și face ca aceasta să aibă loc. Aceștia sunt competitivi din punct de vedere personal.

Fabrica (Plant)

Trăsăturile caracteristice: Dominant, cu un nivel al IQ (coeficientul de inteligență) înalt, introvertit. O modalitate de gândire a *Fabricii* este cea de împrăștiere a semințelor, pe care alții le cultivă până ce acestea aduc fructul. *Fabrica* este sursa echipei de idei, sugestii și propuneri originale. Cu certitudine, alte persoane au la fel idei, însă ideile *Fabricii* sunt deosebite prin originalitate și o abordare radicală. Aceștia sunt cei mai imaginativi și cei care vor începe să caute abordări complet noi față de probleme, dacă echipa intră în impas. *Fabricile* sunt mai mult îngrijorați de problemele majore și de lucrurile fundamentale, decât de detalii. În unele cazuri, *Fabricile* acordă prea mult timp ideilor, fapt ce poate să nu corespundă necesităților echipei sau care pot să nu contribuie la realizarea obiectivelor.

Fabricile sunt plini de încredere și neînhibați într-o modalitate care nu este caracteristică unui introvertit. În unele cazuri, *Plantatorii* pot avea o atitudine critică față de ideile altora, ceea ce are ca scop, de obicei, pregătirea terenului pentru propriile idei și criticismul lor este de obicei, urmat de o contra-propunere.

Investigatorii de resurse (Resource Investigator)

Trăsăturile caracteristice: Stabil, dominant, extrovertit. *Investigatorul de resurse* este relaxat, sociabil și interesat de majoritatea lucrurilor. Răspunsurile acestora adresate altor membri ai echipei tind să fie pline de entuziasm și pozitive. *Investigatorul de resurse* este membrul echipei, care iese în afara echipei, și aduce informații, idei, și dezvoltare echipei. Aceștia își fac ușor prieteni și au mulțime de persoane de contact din exterior.

Fără un stimul din partea altora, spre exemplu, în cazul unei funcții solitare, *Investigatorul de resurse* poate ușor să se plictisească și poate deveni inefficient. În cadrul echipei, totuși, aceștia sunt improvizatori buni și cu plăcere activează în condiții de presiune. Interesul acestora orientat spre exterior, poate să-i facă la fel ca și în cazul *Fabricii*, să petreacă prea mult timp asupra lucrurilor ne-relevante care sunt interesante pentru ei; totuși, *Investigatorul de resurse* joacă cel mai important rol în prevenirea echipei de la stagnare și pierderii contactului cu realitatea.

Evaluatorii / Monitorii (Evaluator / Monitor)

Trăsăturile caracteristice: un nivel al IQ (coeficientul de inteligență) înalt, stabil și introvertit. *Monitorii / Evaluatorii* de obicei sunt persoane serioase și cu un temperament foarte calm. Contribuția

acestora se bazează pe analize măsurate și reci mai mult decât pe idei creative, iar, în timp ce, este puțin probabil ca aceștia să înainteze o propunere originală, ei totuși probabil sunt cei care opresc echipa de la realizarea unui proiect greșit.

Una din cele mai valoroase abilități ale acestora este asimilarea și interpretarea și evaluarea volumelor mari de materiale complexe în formă scrisă, și analizarea și evaluarea opiniilor și contribuțiilor altora. Deși, ei au un nivel scăzut de inițiativă, aceștia pot fi competitivi, în mod special cu cei ale căror abilități se suprapun cu propriile lor abilități.

Este important pentru un *Monitor / Evaluator* să fie onest și deschis spre modificare. Deși, aceștia sunt solizi și de încredere, ei pot duce lipsa unei oarecare spontaneități, însă opinia lor foarte rar este greșită.

Coechipierul (Team worker)

Trăsăturile caracteristice: Stabil, extrovertit, un nivel scăzut al dominării. *Coechipierii* sunt cei mai sensibili la necesitățile și preocupările persoanelor, și cei care percep în modul cel mai clar tendințele emoționale ascunse din cadrul echipei. Aceștia sunt cei mai activi comunicatori interni și sunt loiali echipei, ca o unitate și acordă susținere tuturor membrilor. Dacă o oarecare persoană produce o idee, atunci instinctul *Coechipierilor* este de a se baza pe aceasta, mai mult decât să producă o alternativă, o idee rivală.

În calitate de promotor al unității, ei contra-echilibrează disputele, care pot fi cauzate de către *Formator* și *Fabrică*. Aceștia, în mod special, nu le plac confruntările personale și tind să le evite și să le calmeze cu alții. *Coechipierii*, cărora nu le plac disputele, pot crea impresia unor persoane moi și ne-decisive, însă când echipa se află sub presiune, atunci loialitatea și susținerea lor sunt deosebit de valoroase. Deși, contribuția acestora la echipă nu mereu este vizibilă în mod imediat, efectul este foarte aparent, atunci când ei lipsesc, în mod special în perioade de stres și presiune.

Finalizatorul

Trăsăturile caracteristice: Anxios, introvertit. *Finalizatorul* se preocupă de ceea ce poate merge rău. Aceștia niciodată nu lasă nimic de la sine, până ce nu verifică de sine stătător fiecare detaliu și se asigură de faptul că totul a fost efectuat și nimic nu a fost omis. *Finalizatorul* nu este un membru insistent al echipei, însă menține un simț permanent de urgență, pe care-l comunică altora în scopul activizării lor. Aceștia au un control personal și o tărie de caracter, și sunt ne-răbdători și intoleranți față de membrii mai neglijenți ai echipei.

Dacă *Finalizatorul* are o preocupare majoră, aceasta este ordinea; ei sunt extrem de atenți la respectarea termenilor limită și realizarea programelor în timp. Un risc pentru aceștia este faptul că ei ușor pierd perspectiva unui obiectiv general și se scufundă în detalii mărunte. Totuși, lucrul sistematic neînduplecat al acestora reprezintă o valoare importantă.

De regulă, în echipe și în unitățile școlare, toate rolurile specificate mai/sau necesită a fi îndeplinite. Când echipele sunt mici, o persoană poate să îndeplinească mai multe roluri, cu excepția celor de modelator și de coordonator.

Crearea echipelor pentru o performanță mai bună

Crearea echipelor și funcționarea lor pentru o performanță mai bună este strâns legată de coeziune. Coeziunea este o proprietate relativă a echipei, mai degrabă decât una absolută. Echipele utile sunt deosebit de atractive pentru membrii lor și aceștia își doresc în mod special să rămână în cadrul echipei, descriindu-l în termeni favorabili.

Factorii care influențează coeziunea echipei sunt: amenințarea de supraviețuire a echipei; competiție echipei cu o altă echipă; succesul echipei; mărimea echipei; duritatea inițierii echipei. Datorită acestor factori de coeziune se produc anumite ***consecințe***: o mai mare participare la activitățile echipei; mai multă conformitate; mai mult succes.

În scopul realizării subiectului ce ține de crearea echipelor vom apela la abordarea lui Michael Colenso. El descrie o abordare în zece pași pentru crearea echipei în cadrul lucrării sale numită *Echipele de o performanță înaltă (High Performing Teams)*. Aceste etape / pași îl fac pe manager și lideri să treacă de la prima examinare cu privire la modalitatea de utilizare a echipelor, până la obținerea unei echipe funcționale care este pregătită să desfășoare activitatea.

Pasul 1 – Care este scopul echipei

Echipele, deseori, sunt create ca răspuns la o problemă percepută organizațională. Deseori, organizațiile nu reușesc să definească însăși problema, însă în schimb fac declarații ale soluțiilor anticipate. Aceasta reduce spectrul de soluții posibile. Problema care urmează să fie soluționată, posibil are câteva cauze corelate; în absența unei probleme complexe, nu există necesitatea creării unei echipe. În majoritatea organizațiilor, echipele sunt create pentru realizarea pe termen lung a soluției continue a problemelor care se repetă, sau pentru implementarea proceselor de modificare. Indiferent care este motivul organizației, faptul de a înțelege clar care este problema /problemele care urmează să fie soluționate oferă posibilitatea unui manager să facă o declarație a scopului echipei.

Pasul 2 – Este o echipă cea mai bună soluție?

Anumite sarcini pot fi realizate de către personal individual sau de către unitățile simple din cadrul organizației. Echipele au nevoie de mai mult timp pentru a se crea și vor avea nevoie de o mare susținere din partea managementului, însă acestea sunt adecvate dacă este nevoie de o abordare inter-funcțională pentru soluționarea problemei, dacă proprietatea soluției și modificării reprezintă o componentă importantă a succesului, dacă un scop trebuie să dezvolte oamenii într-un proces de învățare, și dacă există o necesitate de re-înnoire a interesului și simțului oamenilor cu privire la entuziasmul la locul de muncă. Va fi sinergia deschisă?!

Pasul 3 – Ce tip de echipă va funcționa cel mai bine?

Natura lucrului care trebuie să fie realizat, scopul echipei, vor dicta ce fel de echipă va fi. Tipurile de echipe diferite includ:

- *Grupuri speciale de lucru* – Acestea sunt create în scopul soluționării unei probleme specifice și implementării soluției în cadrul organizației. Există o declarație clară a problemei care urmează să fie soluționată, definită în timp (cât mai rapid posibil), și aceasta nu este birocratică, însă este rapidă și orientată spre acțiune.
- *Echipe de Proiect* – Acestea sunt utilizate pentru cercetarea și consultanță cu privire la elaborarea serviciilor și produselor noi. Programul de timp este definit și ținut sub control.
- *Cercuri de calitate* – Acestea funcționează continuu, îmbunătățind produsele, serviciile sau însăși organizația în continuu. Este axată asupra învățării și este orientată spre satisfacerea necesităților clientului.
- *Echipe de management* – acestea sunt echipele de manageri, care lucrează împreună pentru a face schimb de experiență și de a perfecționa funcționarea organizației.

Pasul 4 – Ce este nevoie pentru susținerea unei echipe în cadrul organizației?

Majoritatea organizațiilor privesc intrările noi, ne-recunoscute și (în mod special) de succes ca fiind periculoase. O echipă de o performanță înaltă poate da peste o organizație în defensivă (care se simte amenințată). Managerii trebuie adesea să-și apere activitățile sale în sus, în jos și pe orizontală. Pentru mulți manageri se va dovedi a fi dificilă trecerea de la o persoană de luare a deciziilor la un facilitator, de la a da ordine și control la susținere și consultare, și de la orientarea subordonaților la dezvoltarea personalului. În scopul supraviețuirii unei echipe, este nevoie de susținerea organizației și din partea managementului acesteia.

Pasul 5 – Cine trebuie să fie membrii echipei?

Regula universală este de a găsi cel mai mic număr posibil al membrilor echipei, având roluri diferite în echipă reprezentate de către persoanele compatibile. Mai mult ca atât, membrii trebuie să fie eligibili și să se potrivească pentru a fi incluși în această echipă, examinând atât abilitățile aferente însăși sarcinii cât și cele inter-personale, adică, atât rolurile funcționale cât și cele de echipă.

Pasul 6 – Cine trebuie să conducă echipa?

Există, de obicei, două tipuri de lideri ai echipei. În primul rând, există managerul, care poate fi în afara echipei, însă care este persoana care și-a asumat responsabilitatea în cadrul organizației cu privire la succesul echipei. În momentul când echipa este creată, rolul tangibil al managerului începe să se diminueze din motiv că echipa trece prin etapele de dezvoltare. Însă, totuși mai există necesitatea de a lucra în scopul

optimizării interacțiunii dintre echipă și organizație. Cel de al doilea lider este liderul echipei. Acesta se află în interiorul echipei și, de obicei, începe în calitate de președinte care gestionează procesul de echipă.

Rolul este foarte important. Rolul liderului echipei este:

- Să asigure faptul că echipa se deplasează în direcția corectă – realizând ceea ce a fost preconizat.
- Să asigure faptul că lucrul și resursele sunt alocate în cadrul echipei.
- Să asigure faptul că au loc procesele de echipă.
- Să asigure faptul că fluxul de informație dintre echipă și manager funcționează bine.

Există câteva opțiuni, la selectare a unui lider pentru o echipă:

- Managerul poate numi un lider, selectând cel mai adecvat membru.
- Rotând rolul liderului între membri.
- Lăsând echipa să-și aleagă liderul.
- O echipă care își stabilește direcția de sine stătător, având în vedere faptul că echipa decide cum trebuie să fie organizată în conformitate cu însăși obiectivele.

Pasul 7 – Ce fel de reguli trebuie să fie stabilite?

O trăsătură caracteristică echipelor de o performanță înaltă este claritatea acestora privind scopul, adică, acestea cunosc de ce ele au fost create. Acestea trebuie să cunoască contextul în care se preconizează ca ele să funcționeze și scopul strategic care se preconizează să fie realizat. Aceasta include elaborarea unei declarații privind misiunea și declarației privind scopul, o viziune clară și deciderea valorilor, care vor ghida lucrul acestora.

Pasul 8 – Ce fel de obiective vor fi necesare?

Unul din primele rezultate tangibile ale echipei noi trebuie să fie o listă de obiective pe care aceasta intenționează să le realizeze. Obiectivele trebuie să indice un nivel adecvat de integrare în contextul organizației. Acestea la fel trebuie să trateze modalitatea în care echipa va cunoaște faptul că ea a realizat ceea ce a fost preconizat să fie realizat, adică, acestea trebuie să creeze mijloace inovatoare de măsurare. În final, trebuie să existe obiective pentru examinarea și monitorizarea performanței în bază de scop și valori, procesele și obiectivele acesteia. Cu alte cuvinte, nu doar realizarea sarcinii trebuie să fie examinată.

Pasul 9 – Ce fel de cicluri de feedback trebuie să fie aplicate?

O echipă de o performanță înaltă trebuie să se evalueze de sine stătător, precum și trebuie să primească un feedback din exterior. Perfecționarea performanței depinde în mare măsură de accesul la feedback și calitatea acestuia. De obicei, există două tipuri de feedback: 1) feedback de consolidare, confirmă succesul și îl consolidează în activitatea curentă, 2) feedback-ul orientat spre modificare, identifică deficiențele în performanță, stabilesc un acord cum aceasta poate fi modificat și consolidează aceasta în activitatea curentă.

Feedback-ul negativ de fapt nu este un feedback. Este doar o critică!

Există trei tipuri de cicluri de feedback, care trebuie să fie examinate de către echipă:

- Cum aceasta se descurcă în comparație cu scopul și valorile.
- Cum aceasta se descurcă în comparație cu procesele echipei.
- Cum aceasta se descurcă în comparație cu obiectivele convenite.

Pasul 10 – Ce fel de instruire va necesita echipa?

Există două tipuri de diferite nivele de instruire, care poate fi necesară:

Instruire funcțională – A fi membru al unei echipe, deseori, aduce oameni pe teritorii ne-familiare sau care necesită abilități pe care aceștia pot să nu le posedă. Acestea pot fi astfel de abilități cum ar fi managementul proiectelor, elaborarea bugetului sau planificarea, etc.

Instruire în scopul dezvoltării echipei – Pentru a deveni o echipă de performanță înaltă, membrii acesteia trebuie să fie conștienți despre dinamica proceselor de echipă. Oameni pot cunoaște aceasta din experiență, însă, deseori, există beneficii ale organizării atelierelor de muncă destinate consolidării echipei în legătură cu elaborarea misiunii, viziunii și valorilor echipei. O regulă bună este că echipa trebuie să se convoace de două ori pe an pentru a se axa doar asupra procesului de majorare a nivelului de eficacitate a echipei.

La finele subcapitolului menționăm că crearea echipelor și colectivelor, funcționarea lor pentru o performanță mai bună are loc atunci când:

- 1) rezultatul fizic sau intelectual al activității sale este acceptabil pentru management/leadership și celelalte părți ale organizației care utilizează acest rezultat;
- 2) nevoile membrilor sunt satisfăcute de către echipă;
- 3) experiența în cadrul echipei îi îndreptățește pe membri să continue să lucreze împreună.

4.16. Formarea și dezvoltarea colectivului instituției educaționale

De rând cu grupurile și echipele în instituțiile educaționale funcționează **colectivele** – *colectivele instituției*, care reprezintă o unitate organizatorică a două **colective** - *al educatorilor/pedagogilor și al copiilor/elevilor/studentilor*.

În literatura de specialitate pune la dispoziția leadershipului informațiile necesare despre colectiv. Noțiunea **colectiv** (Fig. 58) se folosește **în două sensuri**. Primul: *prin colectiv se subînțelege orice organizație, grup de oameni* (la uzină, în secții, brigadă, școală, clasă, grupă studențească etc.); al doilea: *prin colectiv se subînțelege nivelul înalt de dezvoltare a grupei. În acest caz este vorba despre caracteristicile ei calitative: consecvența în atingerea unui scop, coeziunea, unitatea spirituală etc.*

În instituțiile educaționale organizarea copiilor/elevilor/studentilor în colectiv se efectuează în mod consecutiv și este orientată spre un scop anumit, corespunzător obiectivelor educaționale. În acest sens colectivul este obiectul, asupra căruia se exercită influența și conducerea educativă din partea pedagogilor.

În cadrul instituțiilor iau naștere diferite asociații (după atracții, pe baza activității în comun, simpatiei reciproce, după interese, vecinătate etc.) (Fig. 59).

Colectivul copiilor/elevilor/studentilor se deosebește de alte asociații printr-un șir de indicii. În primul rând, acesta-i o asociație de copii/elevi/studenti, care tind spre atingerea unor țeluri de importanță socială, ce se realizează în procesul educațional. Atitudinea copiilor/elevilor/studentilor față de activitatea educațională se poate forma în mod diferit în dependență de succesele obținute, de atitudinea pentru o formă anumită de muncă instructivă, precum și de unele condiții obiective: măiestria pedagogică a educatorului/profesorului/managerului, caracterul relațiilor dintre el și elevi. Iată de ce **prima trăsătură** este **năzuința comună spre activitatea cu țeluri de importanță socială** – presupune un nivel înalt al conștiinței membrilor colectivului.

A doua trăsătură a colectivului este **activitatea în comun a membrilor săi**, îndreptată spre atingerea scopurilor urmărite. Caracterul activității, conținutul ei, formele de colaborare, rezultatele sunt condiționate de particularitățile poziției formabilului. Activitatea formabililor în cadrul colectivului se apreciază pe baza realizărilor individuale în procesul educațional și gradului de intensitate a schimbului de cunoștințe, acumulate în procesul diferitor forme de colaborare extradidactică. Activitatea instructivă este activitatea principală a copiilor/elevilor/studentilor.

Cea de-a treia trăsătură a colectivului - **stabilirea relațiilor de dependență responsabilă** – are în colectivele instituției educaționale un aspect deosebit, care constă în faptul că dependența responsabilă a copiilor/elevilor/studentilor în cadrul colectivului se stabilește prin neîntreruptă influență îndrumătoare a educatorului/profesorului.

Colectivul copiilor/elevilor/studentilor se mai caracterizează nu numai prin unitatea scopului și activității, ci și prin unitatea trăirilor, aprecierilor date de copii/elevi/studenti.

Procesul funcționării colectivului de copii/elevi/studenti decurge neregulat: el ce caracterizează prin alternarea ascensiunii și stabilității relative, complicarea continuă a perspectivei de transformare a unor astfel de alternări în tradiții ale colectivului.

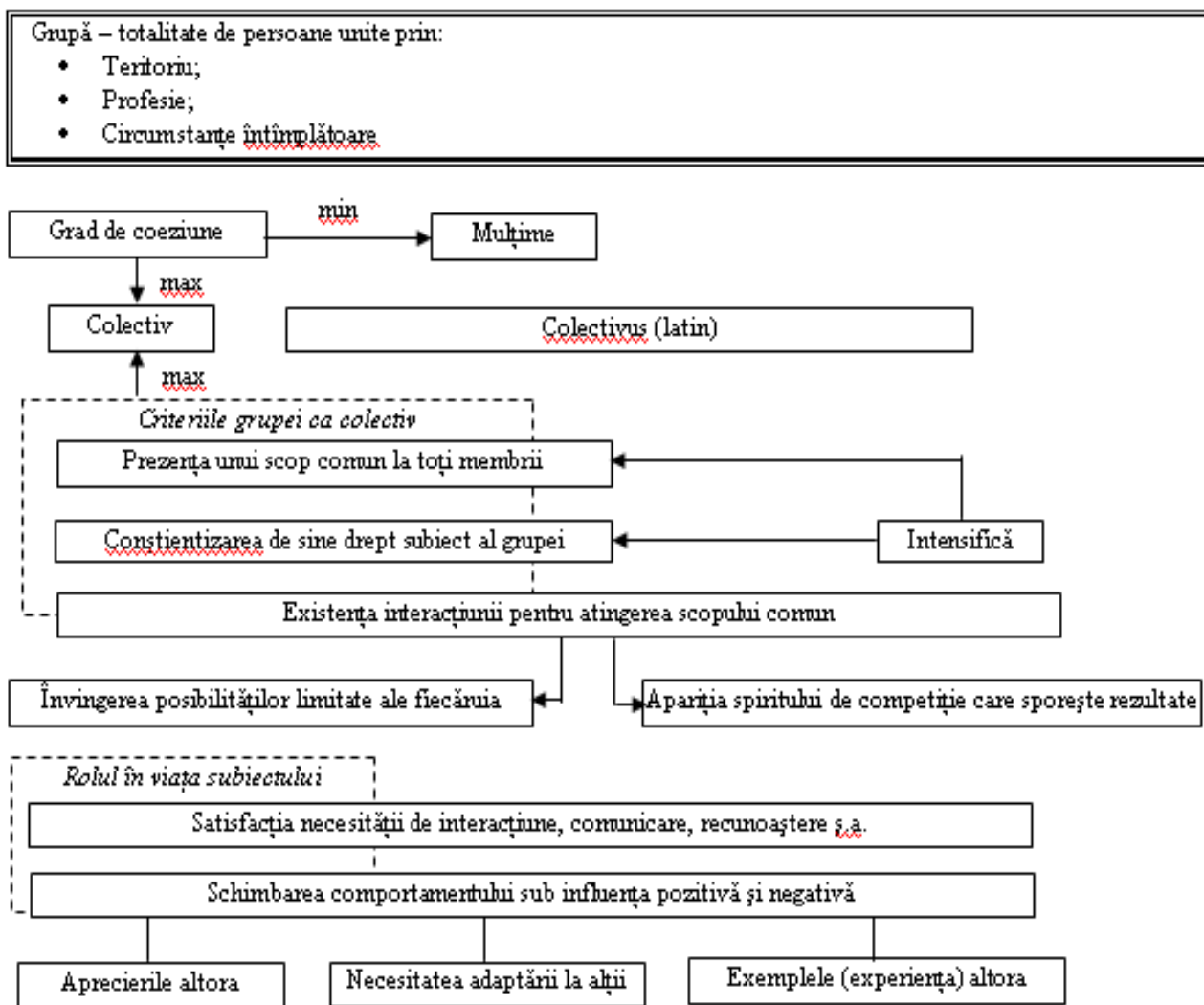


Fig. 58. Noțiunea colectiv

Funcționarea **colectivelor** educatorilor/pedagogilor și al copiilor/elevilor/studentilor este un proces reciproc condiționat colectivul de copii/elevi/studenti nu poate să se dezvolte cu succes fără influența cu scop bun determinat al educatorilor/pedagogilor, iar colectivul educatorilor/pedagogilor, ca și orice asociație de producție, își atinge scopul obținând rezultatul dorit, în cazul de față – coeziunea copiilor/elevilor/studentilor.

Colectivul pedagogic are propriile sale trăsături, cea ce permite să fie privit ca o formație de sine stătătoare. După compoziția sa el poartă caracter stabil, acționează conform unui sistem unitar de directive, determinate de orientarea profesională a activității. El este lipsit de acea ramificație a legăturilor, care există în colectivul de copii/elevi/studenti. Subordonarea în condițiile colectivului de pedagogi ce efectuează la nivelul acceptării conștiente a principiilor de funcționare a colectivului. Sistemul relațiilor de dependență responsabilă se stabilește între oamenii maturi, care se bucură de statut de serviciu egal și care singuri și-au ales profesia.

Funcțiile principale ale colectivului pedagogic referitor la colectivul de copii/elevi/studenti sunt determinate de scopul comun al dezvoltării personalității, de cerințele, pe care societatea le înaintea instituției educaționale. Aceste funcții se complică continuu în legătură cu cerințele crescânde ale societății față de instituția educațională și noile capacități educative ale colectivului de copii/elevi/studenti, care se manifestă la fiecare generație nouă de copii/elevi/studenti.

Colectivul pedagogic influențează asupra colectivului de copii/elevi/studenti prin orientări unitare, care se manifestă în regulile, tradițiile, legile vieții școlare/studentești, printr-un sistem de cerințe unitare, îndreptate spre îndeplinirea acestor orientări, prin tonul, stilul relațiilor, prin conținutul activității planificate.

În instituția educațională contemporană funcțiile pedagogului s-au complicat considerabil. Profesorul a încetat de a mai fi pentru formabili principalul izvor de informație nouă. Ei o capătă prin mai multe canale, însă formabilul îi ajută să sintetizeze diferite informații și să le dea o apreciere justă. De aceea formabilul însuși trebuie să posede cunoștințe vaste, să-i cunoască mai bine pe formabili, să stăpânească arta tratării individuale.

S-au și funcțiile organizatorice ale formatorului. El e departe de a fi singurul organizator al activității formabililor. Formabilii participă la diferite cercuri, secții sportive etc. Ținând cont de aceasta, formatorul trebuie să repartizeze corect forțele formabililor în colectiv, să organizeze schimbul de experiență în acele forme de activitate, unde formabilii au cele mai mari realizări, să le stimuleze dezvoltarea inițiativei, potențialului creator.

E necesar ca formatorul să țină cont de specificul influențelor familiale, și de particularitățile individuale, de diferite aptitudini și înclinații înnăscute, capacități și abilități, temperament și caracter, nivelul de educație al copiilor/elevilor/studentilor, experiența lor de viață. Toată această diversitate de individualități trebuie de transformat într-o comunitate, toți membrii căreia sunt orientați spre atingerea unui scop comun, unde organizarea vieții copiilor/elevilor/studentilor ar crea condiții pentru interacțiunea lor de valoare socială, acumularea de experiență socială, dezvoltarea individualității fiecăruia.

Colectivul pedagogic influențează asupra colectivului de copii/elevi/studenti prin mai multe canale, în primul rând în sfera relațiilor de afaceri. Organizarea procesului educațional, metodologia predării, pricepere de a aprecia corect răspunsul și posibilitățile copiilor/elevilor/studentilor – toate acestea se manifestă prin modurile de interacțiune, de autoevaluare și evaluare reciprocă, prin priceperea de a colabora în mod colectiv la procesul activității educaționale.

În procesul comunicării dintre formatori și formabili iau naștere în mod firesc contacte interpersonale, deseori cu caracter destul de selectiv la fiecare formator și formabil. Formatorii se caracterizează prin diferite stiluri de conducere a colectivului de formabili și formabilii se pot adapta la particularitățile fiecărui formator: să interacționeze în mod activ cu formatorul la care în stilul de conducere predomină tendințele democratice, să se supună pasiv celui *autoritar* și să prescrie linia de conduită a formatorului liberal. Numai unitatea colectivului de pedagogi, unde relațiile dintre ei se bazează pe anumite principii de conducere colegială, contribuie la învingerea poziției pasive de adaptare a formabililor. În caz de înțelegere reciprocă cu formabilii formatorul se vede inclus în toate laturile vieții lor și el este nevoit să regleze cele mai ascunse, complicate mișcări sufletești. Asta-i și înșelăciunea recunoscută, și pocăința, și suferința din cauza pierderii prietenului, autoevaluării micșorate, situației conflictuale din familie, sentimentul de dragoste ce ia naștere, neînțelegerii din partea altor formatori etc. luând asupra sa anevoioasa povară a tainei formabilului, formatorul n-are dreptul moral de a o destăinui în fața colegilor săi. El poate doar să corecteze relațiile, stimulând situații educative favorabile, susținute de alți formatori, care dau dovadă de încredere în calificarea profesională a colegului.

Unitatea regulilor în colectivul de formatori cere de la formator o neîncetată perfecționare morală.

Colectivul de copii/elevi/studenti îndeplinește anumite funcții: *funcția organizațională* – colectivul de copii/elevi/studenti devine subiectul dirijării proprii activități social-utile; *funcția educativă* – colectivul devine exponentul anumitor convingeri morale; *funcția de stimulare* – colectivul contribuie la formarea stimulenților de valoare morală ai tuturor faptelor social-utile, reglează conduita membrilor săi, relațiile dintre ei.

Funcționarea normală a colectivului de copii/elevi/studenti e posibilă în condițiile tonului și stilului corect de relații. Tonul și stilul relațiilor colectiviste se sprijină pe legile și regulile respective atât pentru colectivul de copii/elevi/studenti, cât și pentru colectivul pedagogic. Aceste legi variază de la un tip de instituții educaționale la altul. Însă toate reflectă sistemul de cerințe, ce stă la baza colaborării colective.

În condițiile colectivelor dezvoltate ale instituțiilor educaționale de azi au fost ridicate la nivelul de lege ritualurile privitoare la Drapelul statului, legea punctualității, sprijinul și ajutorul reciproc etc.

Cerințele de acest fel, exprimate sub formă de legi, reguli și povețe, îi unesc pe pedagogi și copii/elevi/studenti prin scopurile comune referitoare la normele morale, prin unitatea și principiile stilului.

Colectivul de copii/elevi/studenti funcționează în baza aceluiași principii ca și colectivul pedagogic. Colectivului de copii/elevi/studenti se caracterizează printr-o anumită structură. Pe baza școlii funcționează câteva tipuri de colective ale elevilor: clase, colective de tipul cluburilor, voluntarilor etc. Structura generală a colectivului de elevi cuprinde câteva substructuri: instructivă (sistemul claselor și paralele de clase în frunte cu comitetul de elevi), de cluburi (cercuri, secții, uniuni), de muncă (echipe, asociații etc.).

Toate tipurile de colective (Fig. 59) sunt unite printr-un scop comun, prin unitatea principiilor, care asigură situarea elevilor pe poziții active în orice fel de activitate.

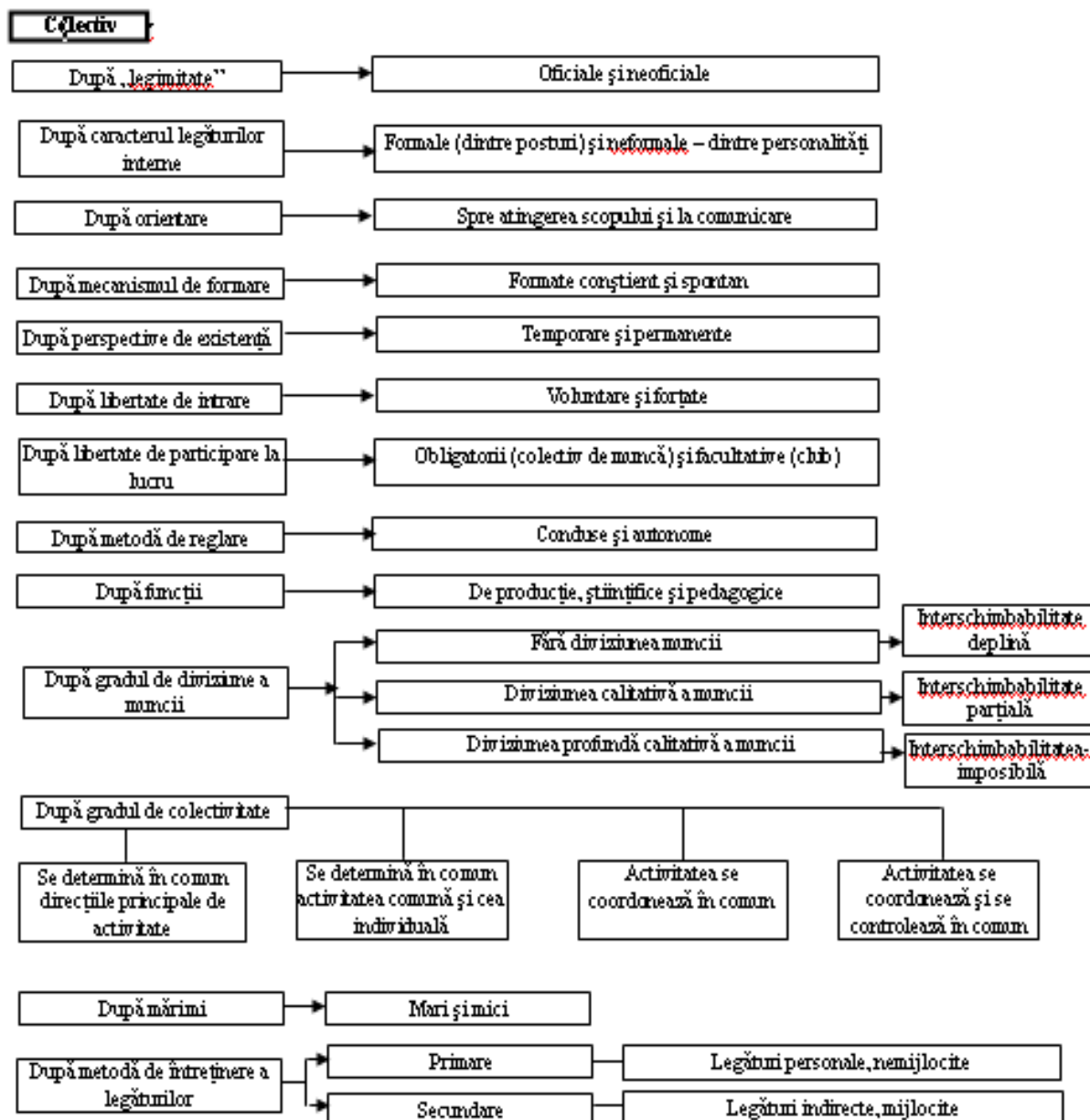


Fig. 59. Tipuri de colective

Fiecare din colectivele, ce fac parte din componența structurii complexe a colectivului de copii/elevi/studenti al instituției, are organele sale de autoconducere, care, legate reciproc, formează sistemul organelor de autoconducere ale copiilor/elevilor/studentilor.

Pentru funcționarea cu succes a colectivelor de copii e necesar să fie create organe care să-l conducă. Organele se pot crea prin alegere.

Procesul dezvoltării (Fig. 60; 61) colectivului are la bază:

- legile vieții colectivului: *Mișcarea este forma de existență a colectivului, stagnarea – forma degradării lui;*
- principiile de dezvoltare: *publicitate, dependență responsabilă* (este un sistem de relații interpersonale), *linii de perspectivă* (educarea unei persoane este de a-și cultiva perspectiva), *acțiuni paralele* (impactul simultan al profesorului asupra personalității elevului și asupra colectivului);
- etape de bază: înaintarea cerințelor de către pedagog; formularea cerințelor de către elevi față de colegi și față de sine însuși; înaintarea cerințelor de colectiv.

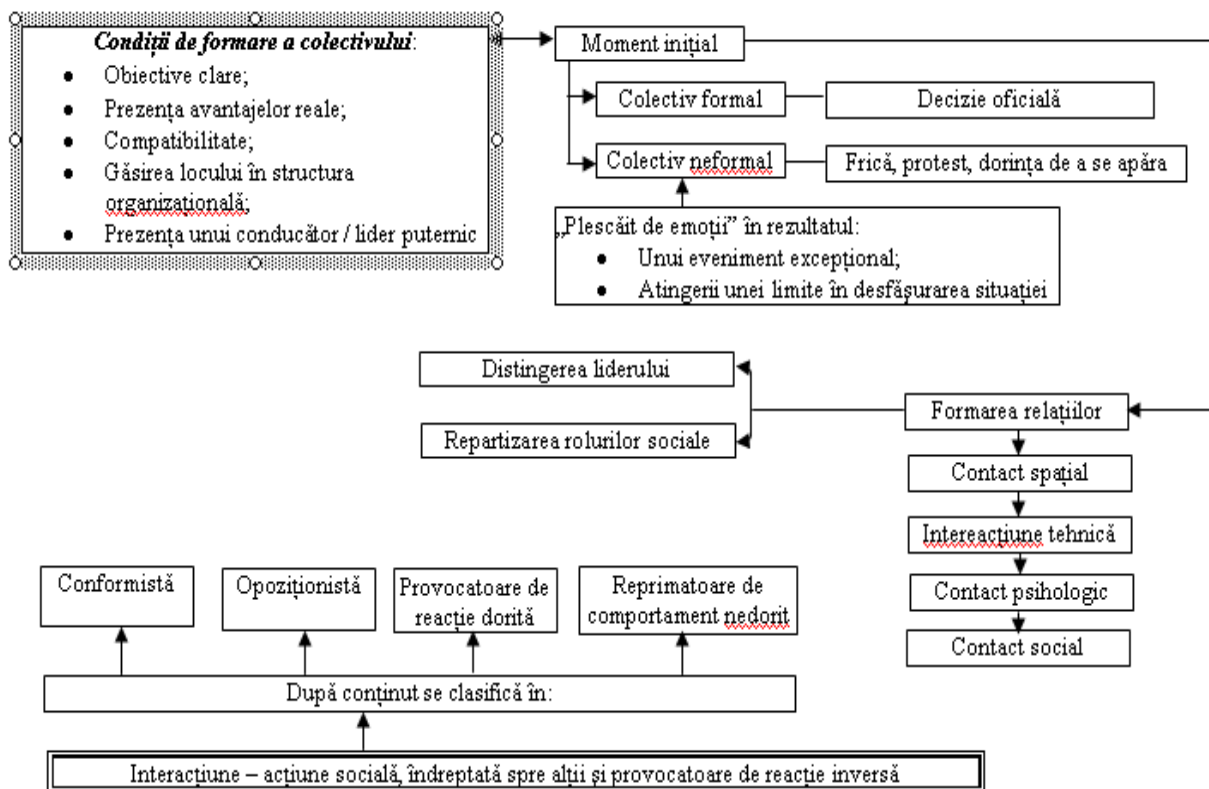


Fig. 38. Formarea și dezvoltarea colectivului

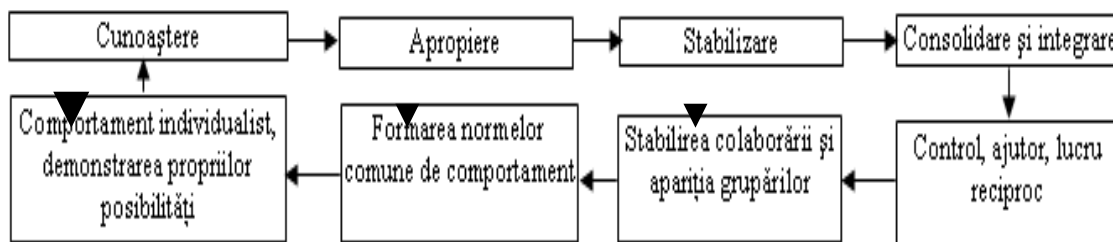


Fig. 60. Ciclul de viață al colectivului

În cadrul colectivului apar interacțiuni (Fig. 61) și anumite *legături și relații interpersonale*, bazate pe colaborarea constructivă. **Relațiile** ce se formează în colective pot avea un caracter umanist, neutru sau asocial. Orientarea umanistă a relațiilor se organizează prin sistemul de legături dintre membrii colectivului. **Legăturile** pot fi *de raport* (când se compară succesele diferitor colective în diferite feluri de activitate), de cooperare/colaborare, de patronaj (când se cere transmiterea experienței, colegilor sau altor colective)

Principiul de bază pe care se construiesc relațiile în colectiv este *principiul dependenței responsabile*, care condiționează activismul membrilor și determină poziția lor în colectiv.

Poziția membrilor în colectiv este percepută diferit. După A.S. Makarenko, **poziția profesorului** constă în: *respect + exigență; ipoteza optimistă; prieten matur; poziția elevului - supunere la disciplina*

colectivă; cereri față de sine; responsabilitatea față de echipă; **poziția colectivului** - opinia publică bazată pe optimism; disciplina; climatul psihologic major; asigurarea publicității și a democrației; protecția identității.

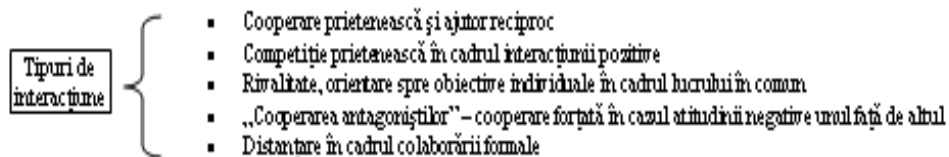


Fig. 61. Tipuri de interacțiune în colective

După I.P. Ivanov **poziția pedagogului**: "împreună și înainte"; prieten matur în mișcarea generală spre obiectiv; împreună cu copiii și în fruntea lor îmbunătățește lumea; cu elevii spre obiect, și nu cu obiectul spre elev; relațiile umaniste "educator - elev"; credința în elev; respect reciproc și exigență reciprocă; îngrijire tovarășească; rudenie spirituală cu elevii săi; **poziția elevului** - îmbunătățirea independentă (împreună și sub îndrumare) a vieții înconjurătoare (percepția experienței); dreptul de a alege; orientare altruistă, îngrijire civică generală; bunăvoință permanent (trăiește pentru zâmbetul unui prieten); dezinteresul absolut.

După V. A. Suhomlincki **poziția pedagogului**: umanism în relații; dragoste față de copii (ași da inima copiilor); toleranță și speranță în copil; să nu se coboare la copii, ci să se ducă la ei; căutarea și stimularea celor mai bune caracteristici ale copilului; bucuria comunicării cu copiii; empatie, bucurie și tristețe copilărească; cunoșterea sufletului copilului; contact spiritual; înțelepciune în combinarea rigorii și bunătații; învățare și educație fără constrângere; negarea totală a pedepsei; **poziția elevului** – reacție /răspuns emoțional comun cu profesorul; ajutor prietenesc reciproc; coechipier/conducător activ; motivația emoțională (interesată) de consum; **poziția școlii** – bucurie pentru copii (de muncă, succes la învățătură).

Modalitățile concrete de acțiune în vederea formării și dezvoltării colectivului de elevi îmbracă forme multiple și variate, între care amintim: jocuri sociale; organizarea activității educaționale după modelul muncii în grupuri/echipe; discutarea și luarea deciziilor colective; organizarea activităților grupurilor social-utile; organizarea activității în cercuri, a concursurilor și altele.

5.ECOSISTEMUL E-LEADERSHIP. E-LEADERSHIP: IMPLICAȚII PENTRU TEORIE ȘI PRACTICĂ

Digitalizarea tuturor sectoarelor societății contemporane definește în mare măsură provocările la nivel de leadership, management, conținut, cunoștințe și abilități pentru a activa eficient. Pentru a-și desfășura activitățile și a împărtăși toate resursele necesare, multe organizații, în același rând și cele din sectorul educațional, adoptă oportunitățile privind tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC). E-leadershipul este o componentă cheie a procesului de conducere mediată de TIC. E-leadershipul, ca conducere electronică produce schimbări în abordări, gândire, înțelegeri, comportament și performanță cu indivizi, grupuri sau organizații, pentru a atinge un anumit scop.

Conform recomandărilor Comisiei Europene (2015), dezvoltarea abilităților de conducere electronică a beneficiat de lansarea unei inițiative dedicate și a fost declarat că conținutul de competențe de lider în domeniul e-leadership ar trebui dezvoltat și integrat în toate programele de formare generală și de educație. Aceste abilități împuternicesc oamenii să conducă personalul prin identificarea și valorificarea oportunităților vitale ale unui mediu TIC și oferind avantaj și importanță organizațiilor lor. În sistemul educațional abilitățile de conducere electronică necesită cunoștințele și competențele necesare pentru inițierea și ghidarea inovațiilor digitale la fiecare nivel al acestui sistem. Competențele legate de TIC sau competențele digitale promovează, în primul rând, calitatea furnizării educației, întăresc competitivitatea și sporesc profesionalismul între conducători și personalul instituțiilor educaționale.

Una dintre principalele probleme ale e-leadershipului ca proces de conducere a TIC în cadrul unei instituții educaționale este, în opinia noastră, complexitatea integrării tuturor componentelor și a conținuturilor într-o rețea educațională și managerială favorizantă, facilitând și stabilind procese întregi. Mai mulți factori decid strategia, poziționarea și importanța acestei rețele. Poziționarea ar putea să se concentreze asupra așteptărilor utilizatorilor, a calității modelelor educaționale și a abordării interconectate a resurselor implicate, dezvoltând astfel un ecosistem eficace de e-leadership. Înțelegerea modului în care valoarea unui proces de conducere prin e-mail este recunoscută și obținută în fiecare etapă a sistemului este un proces care se realizează în timp. Prin urmare, un ecosistem trebuie să fie stabilit într-o posibilitate realistă de a obține îmbunătățiri, iar exploatarea naturii e-leadership ar trebui să fie o parte importantă a procesului general.

În această lucrare se prezintă conceptualizarea ecosistemului de e-leadership creat în domeniile educaționale, în care mediile mediate de tehnologie pun un accent important pe capacitatea liderilor de a gestiona dificultățile comportamentale, de a comunica cu membrii grupului, de a stabili un climat social adecvat, să opereze practica e-learning și să poată conduce într-un mediu asociat TIC. Se pune accentul pe componentele de e-leadership, conexiunile, condițiile, problemele, liderii și activitățile grupurilor care apar în acest ecosistem.

Aici se prezintă descrierea dezvoltării și implementării unui proces de conducere mediată de TIC bazat pe probleme de leadership, percepție pedagogică și înțelegere pentru predare, învățare și management prin tehnologie, care poate fi benefică în asigurarea unui ecosistem de leadership electronic, cu o atenție deosebită asupra instituției educaționale.

Crearea unei viziuni contextuale și a unor metode empirice pentru un ecosistem eficient de e-leadership în educație este scopul principal al acestei părți a lucrării.

Pentru a atinge acest scop, am întrprins o revizuire a literaturii selectate și am analizat întrebările de cercetare în cazul anchetelor. Pe măsură ce mai multe exemple ale acestor sisteme sunt elaborate în peisajul educațional, e-leadershipul va deveni o parte importantă a spectrului larg de responsabilități de gestionare și de predare. Definirea unei înțelegeri clare a schimbării educaționale prin practica e-leadership aplicată tehnologiei educaționale, lucrarea oferă rezultate empirice bazate pe studii de caz relevante din literatura de specialitate și întrebări de cercetare în ancheta caz. Rezultatele cheie din experiențele prezentate și studiile empirice asigură că ecosistemul de e-leadership are nevoie de noi competențe și capacități inovatoare pentru a face față progreselor tehnologice care influențează rapid schimbările sistemice din sectorul educațional.

Pe baza acestor considerente, obiectivele urmărite în această lucrare sunt:

1. Identificarea conceptului de e-leadership și a abordărilor sale prin analiza literaturii în ceea ce privește aptitudinile de leadership și atitudinile și procesele mediate de tehnologia informației.
2. Examinarea complexității conținutului de e-leadership în cadrul unei rețele educaționale și manageriale care să faciliteze așteptările utilizatorilor și să stabilească o abordare interconectată a resurselor implicate, dezvoltând astfel un ecosistem eficace de e-leadership.
3. Dezvoltarea unui model conceptual al ecosistemului de e-leadership, ținând seama de impactul tendințelor digitale și al direcțiilor strategice ale unei instituții educaționale.

Pentru acest studiu teoretico-practic principalele întrebări sunt:

- Care sunt problemele legate de e-leadership pentru mediile mediate de tehnologie educațională, paradigma e-leadership-ului?
- Cum influențează procesul social inițiativa electronică pentru a produce o schimbare în gândire, comportament și performanță cu indivizi, grupuri sau organizații?
- Cum ar trebui să apară ecosistemul e-leadership la orice nivel ierarhic într-o organizație educațională, implicând interacțiuni asupra unui mediu mediat de tehnologie?
- Ce ieșiri de model sunt utile pentru construirea unui ecosistem de e-leadership?

Se cunoaște că există diferențe semnificative în ceea ce privește conducerea prin intermediul abilităților TIC, al e-colaborării și al practicii de lucru în echipă. Căutarea importanței e-leadershipului pentru realizarea cu succes a rezultatelor în ecosistemul mediate de tehnologie a fost discutată și elaborată un model teoretic al interconexiunii componentelor care derivă din analiza teoretică și datele calitative ale anchetelor.

Lucrarea sugerează că, ca o componentă a mediilor educaționale, partajate și tehnologice mediate, astăzi necesită mai multă atenție și trebuie dezvoltată și susținută prin ecosistemului e-leadership.

5.1. Conceptul de e-leadership

Folosirea tehnologiilor informaționale în conducerea organizațiilor educaționale a fost unul dintre cele mai importante subiecte pentru numeroșii savanți din ultimii ani. Acest compartiment are scopul de a evidenția importanța utilizării e-leadershipului ca instrument strategic în creșterea angajamentului organizațional și analiza corelațiilor dintre mediile educaționale și abilitățile mediate de tehnologie. Sistemele digitale bazate pe infrastructuri specifice, aplicații, date și interacțiunea resurselor umane oferă oportunități largi diferitelor sectoare sociale și implică organizarea de oameni și mijloace pentru a rezolva problemele de creștere și dezvoltare și de a face societatea mai incluzivă.

În conformitate cu Strategia digitală a pieței unice (2015), tehnologia informației și comunicațiilor (TIC) reprezintă fundamentul tuturor sistemelor economice inovatoare moderne. În decursul mai mult de un deceniu, tehnologiile digitale devin mai integrate în toate sectoarele economiei și societății noastre, generând abordări specifice cum ar fi e-guvernarea, e-educația, e-business, e-healthcare, e-manufacturing, e-transport etc.

Modernizarea gândirii tehnologiei informației a sectoarelor sociale definește în mare măsură provocările la nivelul cunoștințelor, înțelegerii, conținutului și competențelor. TIC bazate pe infrastructura digitală, resursele umane, hardware și software, aplicații și date oferă oportunități largi diferitelor sectoare sociale și implică organizarea oamenilor și a resurselor pentru a rezolva problemele de creștere și dezvoltare și pentru a face societatea mai incluzivă. Pentru a menține competitivitatea, orice organizație are nevoie de o serie de măsuri pentru a asigura în prim-planul implementării TIC, infrastructură durabilă și competențe fiabile pentru a avea rezultate pozitive în viitor. De asemenea, tehnologiile informației și comunicațiilor transformă și reformează modelul tradițional de leadership în organizații. Aplicarea TIC într-o instituție educațională generează schimbări în gândire, conducere, performanța forței de muncă, model de furnizare a educației, creează noi noțiuni, cum ar fi echipe virtuale, e-mediu, e-leader, e-leadership.

E-leadershipul este o componentă cheie a procesului de conducere mediatizat de tehnologia informației și comunicațiilor. Ca și conducerea, conducerea electronică produce schimbări în abordări, înțelegeri, comportament și performanță cu indivizi, grupuri sau organizații pentru a le conduce spre atingerea unui anumit scop. Unul dintre cele mai importante elemente ale e-leadershipului sunt echipele virtuale care comunică prin tehnologie într-un mod semnificativ (Iriqat & Khalaf, 2017). E-leadershipul este considerat o nouă paradigmă de conducere cu aceleași obiective de conducere tradiționale. E-leadershipul atinge aceleași obiective ale leadershipului tradițional prin tehnologia informației și își propune să construiască și să consolideze relația dintre angajații dintr-o instituție. O abordare a e-leadership provoacă schimbări în indivizi și în sistemele sociale, creează schimbări valoroase și pozitive în rândul adeptilor cu scopul final de a-și dezvolta scopul principal al organizației.

Modelul emergent de e-leadership este format dintr-un corp de cunoștințe organizat în trei categorii: e-leadership - ca un tip de leadership utilizat de e-leader, în care "e" înseamnă utilizarea de dispozitive electronice, e-echipe - ca grupuri de lucru care utilizează dispozitive electronice de comunicare și interacțiune, tehnologie - ca modalitate de comunicare între lider și grupul de echipe, prin mijloace electronice.

E-leadershipul ca abordare holistică a devenit important pentru procesul educațional și a aplicat inovația digitală. Competențele didactice cât și de formatori-instructori în domeniul TIC sunt esențiale pentru promovarea unui ecosistem de leadership prin inovație și creștere, precum și pentru crearea de climă, cultura,

comunicare și atitudini noi, care ar putea implica provocări pentru a construi un sistem de încredere și siguranță pentru echipa virtuală. Modelul de lucru într-un spațiu cibernetic devine, în unele situații, mai răspândit decât cel tradițional, iar presiunea este exercitată asupra colaborării virtuale a echipelor și a abilităților de conducere. Cercetările realizate de W.F. Cascio și S. Shurycailo (2003) au afirmat că pentru a fi calificați ca o echipă, membrii trebuie să lucreze și să interacționeze către un scop comun și trebuie să se adapteze circumstanțelor pentru a atinge obiectivele și sarcinile stabilite. În acest context, e-leadershipul joacă o contribuție semnificativă în performanța echipei și modelarea unui proces de lucru în ea. Echipele virtuale ar putea consolida funcțiile și relațiile din cadrul unei organizații, ar spori oportunitățile de lucru ale structurilor instituționale și ar facilita aptitudinile corecte ale membrilor echipei, bazându-se mai mult sau mai puțin pe comunicarea mediată de tehnologie. Aceasta implică îmbunătățirea relațiilor dintre membrii organizației într-un context în care munca este mediată de tehnologie și ei continuă să se concentreze pe probleme cum ar fi viziunea, direcția, motivația, inspirația, încrederea, etc. Cu toate acestea, e-leadershipul trebuie să implementeze aceste obiective în mod electronic, mediate în cadrul echipelor virtuale.

Așa cum a declarat G.G. Cummings și colaboratorii săi (2010) există următoarele patru elemente implicate în cele mai comune definiții ale leadershipului, cum ar fi: 1) leadership este un proces, 2) leadershipul implică influență; 3) leadershipul apare într-un context; 4) leadershipul include atingerea unor obiective comune. Potrivit autorilor acestei lucrări și a savanților K. Kaufman și L. Goldstein (2008), obiectivele leadershipului constă în crearea unui model de cultură în care oamenii se simt energizați și încurajați să realizeze misiuni dificile, iar rolul leadershipului asupra performanței poate fi clasificat în abordările relațiilor (orientate pe sarcini și orientate către relații) și facilitarea muncii în organizații pentru a-și atinge obiectivele. Profitând pe deplin de tehnologia pentru a schimba sistemul de învățare și management al unei organizații educaționale necesită o conducere puternică capabilă să creeze o viziune comună pe care toți membrii comunității educaționale o simt ca o parte. Tehnologia nu transformă procesele de învățare sau de management, dacă ea nu permite învățarea transformățională și schimbarea conducerii. Trecerea la învățarea activată prin tehnologie poate însemna o schimbare în abilitățile și competențele specifice cerute de lideri. Liderii în domeniul educației au nevoie de experiență personală cu tehnologiile de învățare, o înțelegere a modului în care aceste resurse să fie aplicate în mod eficient.

În mod tradițional, leadershipul în cadrul organizațiilor implică interacțiuni față în față. Acum, liderii pot conduce proiecte și rezolva probleme de la distanță și pot interacționa cu adepții total sau parțial prin tehnologia informației. În acest caz, comunicarea, colectarea și difuzarea informațiilor se realizează prin tehnologia informației. Instituțiile care încorporează tehnologia pentru interacțiuni creează nevoia de a dezvolta e-leadershipul. Acest sistem de cablare implică tipuri de tehnologie cum ar fi software de colaborare online, platforme educaționale, sistem de management al informațiilor, videoconferințe, smartphone-uri, e-mail și Wi-Fi. Drept urmare, instituțiile se străduiesc cu probleme tehnologice de integrare, în timp ce angajații se confruntă cu o curbă abruptă de învățare. Cu toate acestea, înțelegerea noastră cu privire la modul în care sistemele informatice ar putea schimba dinamica umană s-a întârziat în comparație cu utilizarea noilor tehnologii. Astfel, tehnologia este pusă în aplicare fără a se cunoaște gradul de impact al acesteia asupra forței umane în instituțiile educaționale și pachetul necesar pentru promovarea competențelor digitale necesare pentru domeniul educațional modern. În acest scop, documentul de cercetare, în acest caz, prezintă descrierea implementării unui proces de conducere mediată de TIC pe baza problemelor de conducere și a considerat percepția pedagogică și înțelegerea pentru predare, învățare și gestionare prin tehnologie, care poate fi benefică în asigurarea unui ecosistem de conducere acordând o atenție specială unui cadru instituțional superior.

Există o identificare largă prin intermediul izvoarelor bibliografice, că procesul de leadership contează pentru progresul și promovarea continuă în ceea ce privește nivelul de lucru în echipă și lucrurile particulare pe care o lucrare în echipă ar trebui să fie, să le cunoască și să o facă. În acest caz, rolul liderilor de a asigura medii de lucru și de învățare adecvate și de a oferi o performanță organizațională excelentă este foarte important. Cercetările lui I. Garcia (2015, p.36) indică faptul că pentru a gestiona cu succes orice, trebuie să existe oameni care sunt dispuși să preia roluri de leadership, mai ales atunci când conceptul de gestionare este o inovație care ar trebui să se răspândească în societate. Dat fiind că tehnologia informației afectează leadershipul în întreaga organizație, trebuie să se dezvolte abilitățile complexe tradiționale precum motivarea, comunicarea, nevoile și așteptările, ținând cont de schimbarea continuă între activitățile de echipă și natură. În acest context, vom sublinia că, pentru a conduce o organizație educațională și membrii săi, bazându-se pe perspectiva strategică a managementului și leadershipului în mediul mediat de tehnologie, un lider ar trebui să posede competențe mai largi, inclusiv digitale, corelate cu scopul, obiectivele, rezultatele și așteptările organizației.

În conformitate cu prezentarea Deloitte Digital (2015), există industrii care au un impact profund din partea noilor tehnologii și a concurenților digitali. Perturbațiile digitale sunt influențate de două dimensiuni, așa cum sunt prezentate în harta perturbărilor, gradul de impact și calendar, formând patru clustere: (1) timp scurt și impact mare; (2) mult timp și impact mare; (3) timp scurt și impact mic; (4) timp lung și impact mic. Industriile care se confruntă cu impact, fie în termen scurt, fie pe termen lung, ar trebui să considere transformarea digitală drept cea mai importantă provocare viitoare. Câmpu/sectorul Educație este plasat pe hartă în primul grup, pentru care întreruperea digitală indică cea mai mare nevoie de acțiune imediată. În acest caz, liderii organizațiilor educaționale trebuie să fie conștienți de schimbările pe care le va aduce digitalizarea, să realizeze impactul specific și să schițeze pașii urgenți pentru a transforma și a permite schimbări și inovații. Factorii critici de succes în realitatea virtuală se află pe o schimbare culturală a organizației și a membrilor săi. În unele cazuri, pentru a defini și a urma modelul de succes de e-leadership, este suficient să avem un lider digital dedicat, care înțelege și respectă procesele tradiționale și are puterea și cunoștințele necesare pentru a-și adapta organizația pentru noile provocări digitale.

E-leadershipul este în general discutat ca un fenomen de leadership care se confruntă cu noi tipuri de provocări în contextul impactului tehnologic. Este evident că e-leadershipul apare ca o reacție la schimbările globale produse de progresul tehnologiei informației (IT). S.S. Kahai și B.J. Avolio (2010) au definit e-leadershipul ca un proces de influență socială care are loc într-un context organizațional în care o cantitate semnificativă de muncă, inclusiv comunicarea, este susținută de IT (...) care produce o schimbare în atitudini, comportament sau performanță (p.239). Ei consideră că e-leadershipul poate avea un impact și ar putea apărea în cinci domenii:

- 1) procese fundamentale umane care includ procese psihologice afective, cognitive, interpersonale, de grup, colective și de comunicare;
- 2) procesele de bază ale leadershipului care acoperă ceea ce liderul conduce;
- 3) rezultatele leadershipului, care reprezintă modalitățile prin care procesele de bază ale conducerii sunt puse în comun, cum ar fi team building-ul, delegarea și luarea deciziilor participative;
- 4) rezultatele leadershipului de nivelul doi care acoperă efectele proceselor de bază ale conducerii asupra performanței, satisfacției și a altor variabile;
- 5) înlocuiește procesele de bază ale leadershipului.

În timp ce cercetările existente sugerează o necesitate fundamentală de bază a funcțiilor de leadership legate de munca virtuală, nu există dovezi privind modul în care contextul comunicării tehnologice afectează comportamentul liderilor și succesul echipelor virtuale (Lilian, 2013). Este evident că e-leadershipul va impune e-liderului să dobândească abilități deosebite și este fundamental ca el să le poată identifica. Este singura modalitate prin care e-liderul poate să-și dea seama dacă este capabil să conducă echipele virtuale și dacă are nevoie de instruire.

În mod similar, e-leadership poate fi stabilit ca o soluție pentru a efectua activități virtuale. Pentru M.L. Pulley, V.I. Sessa și M. Malloy (2002), cea mai mare provocare a e-leadershipului este cum să-i facem pe indivizi să lucreze colectiv pentru a crea o cultură care să permită ca toate vocile conducerii să fie auzite într-un loc de muncă integrat tehnologic. Autorii au declarat că tehnologia reprezintă o provocare complexă pentru lideri, analizând impactul tehnologiei digitale asupra leadershipului din punctul de vedere al următoarelor paradoxuri cheie (ibidem, pp. 36-37):

- a) rapid vice-versa atent;
- b) individual vice-versa comunitatea;
- c) de sus în jos vice-versa la nivel local;
- d) detalii vice-versa imagine de ansamblu;
- e) flexibil vice-versa echilibru.

În acest caz, trecerea/translarea într-o organizație educațională, TIC ar putea genera schimbări organizaționale și de leadership, facilitând crearea de noi mecanisme de coordonare a muncii, noi modele de colaborare și practici educaționale.

Cadrul de leadership care este amplificat de colaborarea bazată pe TIC contribuie la avantajul competitiv și la inovarea unei organizații. În plus, TIC oferă multe oportunități pentru organizații atât în managementul cunoașterii, cât și în dispersarea informațiilor, motiv pentru care fiecare manager trebuie să analizeze impactul pe care echipa de lucru virtual îl are asupra stilurilor de leadership și să se adapteze în consecință (Cascio și Shurygailo, 2003). De asemenea, S.C. Lilian (2013) a declarat că chiar dacă cercetările asupra echipelor tradiționale pot reprezenta unele dintre comportamentele echipelor virtuale, există mai multe diferențe esențiale datorită dependenței puternice a tehnologiei în echipele virtuale, accentuând necesitatea unei definiții specifice. Cu toate acestea, unii cercetători precizează că liderii echipelor virtuale de succes implicați în soluționarea inovativă a problemelor nu se deosebesc de liderii față-în-față, care își petrec

timpul îndrumând membrii echipei, stabilind normele corecte de comportament, stimulând comunicările interne și recunoscând contribuțiile tuturor membrilor (Malhotra, Majchrzak și Rosen, 2007). Deși determinăm că, leadershipul unei echipe virtuale trebuie să-și realizeze și să-și adapteze propriul stil de leadership prin identificarea problemelor și provocărilor asociate care trebuie modificate pentru a fi mai eficiente în mediul virtual. Mai mult, e-leadership diferă de abordarea standard a percepției și descrierii leadershipului, precum și de modelul de leadership aplicat în echipele tradiționale, în care gestionarea și leadershipul se bazează pe interacțiuni față în față.

Conceptul e-leadership se referă la procesele care implică răspunsuri generice, comportamente, discreție și alegere în ceea ce ar fi adecvate în anumite domenii prin tehnologia informației și a căror interacțiune cu membrii echipei, precum și colectarea și diseminarea informațiilor esențiale pentru a menține activitatea organizatorică este facilitată de tehnologia informației.

Premisa centrală a înțelegerii e-leadership este că condițiile de echipă virtuale prescriu un anumit cadru de conducere necesar pentru succesul bazat pe tehnologia informației atunci când comunică cu membrii echipei și când coordonează munca în echipă. Într-adevăr, efectivul de e-lideri de echipă dețin adesea abilități de leadership specifice care răspund unor situații particulare și pot răspunde unor noi provocări. Ca rezultat, procesele de e-leadership integrează contextul necesar pentru beneficiile și provocările potențiale și extind tehnologia pentru a trasa harta procesului colaborativ de lucru prin construirea de relații.

Determinarea specificului conceptului de e-leadership ne deschide calea spre a evidenția ecosistemul cunoștințelor, conținutul și competențele de e-leadership. De aceea acest subiecte își găsește reflecție în următorul compartiment.

5.2. Ecosistemul cunoștințelor, conținutului și competențelor e-leadershipului

Leadershipul unei organizații academice cu mijloace de tehnologia informației reprezintă un proces complex de integrare a tuturor componentelor și conținuturilor într-o rețea managerială și educațională. Un număr de factori influențează impactul și aspectele funcționale ale sistemului educațional și urmează așteptările stricte de îmbunătățire a calității modelului educațional livrat într-un ecosistem autentic.

Cuvântul ecosistem își are rădăcinile în concepte teoretice privind organizarea și dinamica sistemelor naturale.

Un ecosistem al organizației educaționale ar putea fi definit ca o comunitate sau o structură, incluzând indivizi, echipe și scheme, precum și toate eforturile, relațiile și valorile comune asociate, precum: date deschise, cunoștințe comune, respect reciproc pentru beneficii comune, etică, cultură etc. Aici, în primul rând, punem accent pe un mediu academic de încredere și transparent bazat pe aranjamente de colaborare și cooperare. Dar, trebuie să subliniem influența exercitată de tehnologia informației asupra educației prin transformarea nevoilor învățării și extinderea modului de învățare. Autorii V. Hannon, A. Patton și J. Temperley (2011) subliniază noua resursă a tehnologiilor digitale, care au potențialul de a transforma în mod radical procesul de învățare (...) și de a aborda proprietatea elevului, deoarece atunci când elevii se simt deținători ai învățării, propria înțelegere a modului în care aceștia învață cel mai bine, ei devin coproducători de învățare, mai degrabă decât consumatori (ibidem, p.2).

Un set de instrumente și activități, luate împreună într-un ecosistem, este planificat pentru a ajuta conducătorii să experimenteze între necesitatea de a menține o continuă îmbunătățire a activităților educaționale și necesitatea de a găsi noi metode educaționale. În conformitate cu un ecosistem e-learning, managerii și liderii trebuie să se afle într-o poziție diferită, astfel încât, în loc să fie furnizori primari de educație, ar putea oferi o platformă pentru o diversitate de furnizori. De asemenea, ecosistemul instituției academice reprezintă o rețea complexă și cooperantă a cărei eforturi au avut ca rezultat servicii educaționale, colaborări ce evoluează în beneficiul formabililor, cadrelor didactice și managerilor. Ecosistemul unei instituții ar putea fi astăzi și este absolut necesar să facă parte dintr-un alt ecosistem al părților interesate dintr-o anumită industrie, pentru a stabili colaborări strânse și a genera noi idei și servicii de la partenerii lor. Legăturile sporite dintre instituțiile educaționale și parteneriatele societății pot fi combinate cu contribuția pe care tehnologia o poate aduce în încurajarea implicării formabililor și prin facilitarea inovației pedagogice și organizaționale. Aplicând cadrul TIC, este clar că sistemele educaționale au mult de câștigat prin încurajarea legăturilor dintre învățarea formală și cea informală, între profesori și elevi/studenti și între părțile interesate/comunitate și grădiniță-școală-universitate.

TIC modifică atât vechile percepții de leadership, cât și abilitatea de a comunica, de a motiva și de a evolua în cadrul organizației. Suntem de acord cu rezultatele studiului realizat de M.L. Pulley și V.I. Sessa (2001), care susține că dezvoltarea e-leadershipului implică dezvoltarea competențelor la nivel individual și organizațional:

dezvoltarea individuală este orientată să învețe abilități de luare a perspectivei, care sunt diferite de ale Dvs. și niciun punct de vedere unic nu deține singurul adevăr, crearea de rețele și construirea de coaliții, bazată pe reciprocitate și povestire - care leagă date și informații împreună în o structură narativă;

2) dezvoltarea organizațională este orientată spre a învăța folosind dialogul și co-ancheta, gestionând rețelele - nu individuale, și protejând vocile de la margini.

Cea mai mare provocare este interacțiunea care ar susține cel mai bine activitățile-cheie pentru e-leadership. Eficiența și funcționalitatea e-leadershipului necesită competențe de bază ca leadership tradițional, cum ar fi capacitatea de rezolvare a problemelor, aptitudinile sociale și competențele profesionale. Un e-lider în majoritatea cazurilor coordonează și gestionează informațiile legate de organizație și membrii săi și influențează oamenii prin construirea de încredere și motivație. Un e-lider face eforturi pentru a crea relații cu membrii unei echipe fără prezență fizică și gesturi corporale pe parcursul comunicării mediate de tehnologie. Astfel, T. Savolainen (2013) a evidențiat următoarele competențe e-lider esențiale și sarcini conexe:

1. Abilități de relații umane; liderul ajută adepții săi în rezolvarea conflictelor; permite discuții deschise și cinste, motivează adepții, construiește spiritul de echipă și dă recunoaștere.

2. Managementul sarcinilor și activităților; liderul face posibilă atingerea scopurilor, ajută la organizarea sarcinilor de lucru, își asumă responsabilități în implementarea noilor tehnologii și coordonează atât activitățile, cât și comunicațiile în comunitatea de lucru.

3. Achiziționarea resurselor; liderul permite colaboratorilor să lucreze eficient și informează angajații cu privire la cerințele clienților.

4. Crearea viziunii și indicarea direcțiilor operațiilor. Liderul asigură că operațiunile sunt aliniate la misiunea organizației și oferă o viziune clară.

În acest context, încrederea poate fi văzută ca potențialul și abilitățile fundamentale ale leadershipului. Liderii permit crearea climatului de încredere la locul de muncă. În epoca cunoașterii, construirea încrederii este apreciată ca fiind una dintre sarcinile-cheie ale liderului. Încrederea este o șansă de a obține accesul la cunoștințe și mijloacele de relaționare în cadrul organizațiilor și de a construi relații echitabile care nu se destramă pur și simplu. Încrederea este construită în/sub diferite forme de interacțiune între lider și urmaș. Experiența unei situații interactive constă în mai mulți factori. Fiecare interpretare a interacțiunii este influențată nu numai de dispozitiv, ci și de situația, relația interactivă și problema în cauză. Frecvența, procedurile și normele de interacțiune sunt, de asemenea, considerate a fi importante. În absența întâlnirilor față în față, părțile ar trebui să se țină mai mult în considerare pentru a menține și a construi încrederea reciprocă. Exemplele practice includ mesaje automate de e-mail care informează despre absența destinatarului. Într-un mediu mediat de tehnologie apar e-relații. În acest caz, la nivel interpersonal, membrii organizației trebuie să dezvolte capacitatea de a respecta și de a dezvolta căile de încredere în relațiile de muncă. Într-un rol de leadership, în elementele competențelor trebuie să manifeste comunicare deschisă, corectitudine și bune intenții. Pe termen lung, aceste relații constituie capitalul intelectual uman care se înrădăcinează și se stratifică ca capital imaterial social și cultural (Savolainen 2014).

E-leadership implică gestionarea profesioniștilor calificați și a altor profesioniști. E-liderul are capacitatea de a iniția schimbarea prin convingerea altora să colaboreze și să sprijine procesele de transformare conduse de tehnologie. După T. Hüsing, E. Dashja, K. Gareis, W.B. Korte, T. Stabenow, P. Markus (2015) abilitățile de e-leadership includ competențele care permit unei persoane să inițieze și să orienteze inovația în domeniul TIC la toate nivelurile de întreprindere/instituție, începând cu cea mai mare corporație, de la cea privată la cea publică. E-leadershipul este astfel un tip de conducere care se deosebește prin tipul de obiectiv care trebuie realizat și prin resursele pe care un lider trebuie să le coordoneze și să le alinieze. Atât scopul, cât și resursele implică utilizarea TIC. E-liderii sunt amabili atât în afaceri, cât și în TIC (Hüsing et al. (2015), (Fig. 62). Autorii explică faptul că abilitățile de afaceri sunt cunoștințele specifice domeniului și instituției, abilitățile de leadership strategic reprezintă un set de abilități intrapersonale și interpersonale care conduc efectiv acțiuni tactice, gândire strategică și luarea deciziilor. Ca rezultat, abilitățile de e-leadership cuprind competențe din toate cele trei domenii.

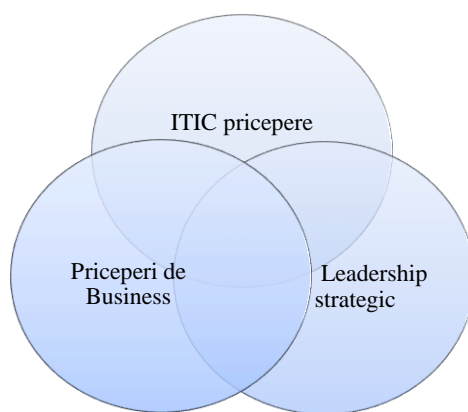


Fig. 62. Domenii de competență în e-leadership
(Sursa: Hüsing et al., 2015)

Perspectiva ecosistemului de e-leadership în educație ca structură funcțională de rezolvare și legare a dimensiunilor de bază ar putea fi trasată pe baza taxonomiei funcțiilor de performanță a conducerii (Zaccaro, Rittman și Marks, 2002, p.5-6):

- 1) căutarea și structurarea informațiilor;
- 2) utilizarea informațiilor în rezolvarea problemelor;
- 3) gestionarea resurselor de personal;
- 4) gestionarea resurselor materiale.

Căutarea și structurarea informației se referă la căutarea sistematică, evaluarea și organizarea informațiilor despre obiectivele și operațiunile echipei. Utilizarea informațiilor în rezolvarea problemelor se referă la aplicarea de către lider a informațiilor dobândite în rezolvarea problemelor în serviciul atingerii obiectivelor echipei. Gestionarea resurselor de personal și gestionarea resurselor materiale includ activitățile de leadership implicate în implementarea efectivă a planurilor și soluțiilor dezvoltate. Aceste activități sunt, probabil, cele mai importante responsabilități ale liderilor de echipă organizaționali. O mare reorganizare necesită schimbări transformative în trei niveluri ale unei instituții de învățământ: structurale, procese și atitudini.

O cercetare efectuată de R. Bolden (2007) asupra procesului de dezvoltare a provocărilor de leadership în întreprinderile mici și mijlocii a descoperit patru condiții principale necesare pentru un leadership/management progresiv:

- 1) preocupări strategice;
- 2) preocupările legate de resursele umane;
- 3) preocupările de leadership;
- 4) preocupările legate de problemele externe.

Acestea ar putea fi analizate ca o abordare clasică și transpuse și pe procesele de e-leadership. În acest caz, schimbarea strategică într-un mediu bazat pe TIC reprezintă preocupările pozitive care depind de acceptarea schimbării. Preocupările legate de resurse includ preocuparea angajaților profesioniști, cu calificare digitală și a celor motivați. Leadershipul se referă la principalii lideri și la concentrarea acestora asupra rezultatelor strategice din perspectiva tehnologică. Iar preocupările externe privesc interacțiunea cu diferiți actori și societate prin intermediul tehnologiilor.

Leadershipul este mai mult decât autoritate sau putere. Acesta presupune un anumit nivel de sprijin voluntar din partea membrilor grupului. Un lider nu conduce/gestionează pur și simplu prin directive, ci prin persuasiune, motivație și împuternicire; identifică și câștigă implicarea pentru o viziune stimulatorie sau provocatoare. De asemenea, liderii nu numai că gestionează performanțele individuale, ci fac și performanța grupului; și ca o modalitate de exercitare a autorității, liderii creează un context organizațional adecvat. Pentru a avea succes ca lider în instituțiile educaționale actuale, trebuie să fii bun în toate aspectele comunicării, relațiilor interpersonale, motivației, poziționării, muncii în echipă și schimbării. (Soim)

Modul în care tehnologia digitală este valorificată într-o instituție educațională influențează competențele digitale ale e-liderilor. Liderii trebuie să realizeze tot ceea ce este necesar pentru transformarea digitală și inovație. Un lider este conștient de organizarea sa și are influența de a aduce schimbările, de a oferi o viziune digitală, de a ghida și de a implica echipa în mod activ în procesul de transformare/schimbare.

În conformitate cu prezentarea Deloitte Digital (2015, p.10), principalii factori de succes ai liderilor digitali sunt:

- vizibilitatea executivului și a consiliului de administrare care au puterea și poziția de a conduce schimbarea de sus în jos;
- concentrarea pe digitalizare ca nucleu al rolului care efectuează transformarea/schimbarea într-o perioadă de 2-5 ani;
- controlul câștigurilor și pierderilor care conectează transformarea/schimbarea digitală cu obiective tangibile.

Astfel, liderii e-mail se confruntă cu provocări variate, dar fiind adaptabile și eficiente, ar putea să transforme aceste provocări în oportunități. Având în vedere provocările asociate cu leadershipul unei instituții educaționale care sprijină predarea și învățarea prin intermediul tehnologiilor informaționale și de comunicații, se disting anumiți factori specifici în ceea ce privește succesul în e-leadership:

- dezvoltarea competențelor critice necesare conducerii echipelor virtuale - practici și abilități de lucru în echipe virtuale;
- înțelegerea și dezvoltarea abordărilor de conectare și organizare a pedagogiei și a tehnologiei - modul în care formabilii învață și modul în care TIC poate fi încorporat în predare și învățare;
- dezvoltarea normelor de colaborare și a schimbului de cunoștințe - în ceea ce privește relațiile membrilor, precum și legăturile dintre pedagogie și tehnologie.

I. Garcia (2015, p.35) a clarificat atributele referitoare la relațiile dintre pedagogie și tehnologie și ce lideri sunt capabili:

- credibilitatea și autoritatea în rândul colegilor lor;
- o perspectivă viitoare;
- o perspectivă globală;
- o viziune centrată pe formabil asupra a ceea ce face pentru o bună învățare și pentru bune practici în clasă/grupă;
- o bună înțelegere a efectelor posibile ale școlii asupra deciziilor TIC pe care le iau;
- încorporarea TIC în propria lor activitate;
- a fi productiv personal cu tehnologie;
- utilizarea TIC pentru rezolvarea problemelor;
- implicarea altor persoane în afara învățământului și educației;
- înțelegerea largă a vieții oamenilor în afara școlii;
- acceptă că nu cunosc totul, dar sunt dispuși să învețe;
- se bucură de o provocare.

Din cauza faptului că tehnologia creează mai multe instrumente de colaborare și conectivitate, iar procesele e-leadershipului are loc deja în sistemul educațional, începând de la cel primar până la cel superior, într-un fel sau altul, persistă constrângerea de a găsi abordări mai eficiente pentru a face față schimbării și a complexității care diferențiază activitățile de educație, e-leadership și management. Un studiu efectuat de H. Davis și S. Jones (2014) a pus în prim plan importanța a trei obiective principale prin care se poate observa leadershipul educațional: contextul, relațiile și activitatea (Fig. 63).

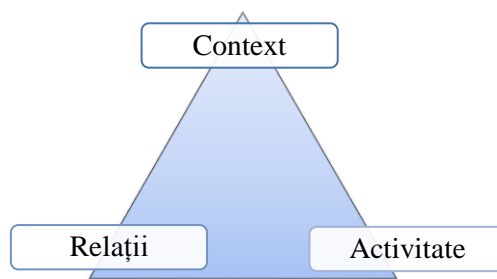


Fig. 63. Încadrarea activității de leadership în sistemul educațional
(După sursa: Davis and Jones, 2014, cu modificări)

Contextul este un factor central în care sunt plasate abilități de lider de conducere, având în vedere explorarea contextului în schimbare al activității de leadership în sistemul educațional. Importanța relațiilor și utilizarea personalului pedagogic și managerial, reprezintă abilități importante de conducere care trebuie dezvoltate. Un punct central de bază pentru activitatea de leadership este cum să recunoaștem, să stabilim și să planificăm un complex de acțiuni de leadership în schimbarea contextelor. Autorii au subliniat, de

asemenea, că provocarea pentru învățământ...x, în dezvoltarea de noi abordări ale leadershipului sunt mai împărțite, distribuite și relaționale, ceea ce necesită o schimbare a gândirii chiar mai mare decât cea necesară atunci când se trece din "era industrială" pe mașinile cu manageri individuali care controlează angajații sau chiar din "epoca informației", cu accent pe rețelele și liderii care controlează fluxurile de informații (Davis and Jones, 2014, p. 9).

În cele din urmă, analizând cadrul de leadership al schimbării cunoștințelor, a conținutului și a competențelor prin intermediul tehnologiei, instituțiile educaționale trebuie să înțeleagă că elementele-cheie ale schimbării este leadershipul puternic și auto-reflecția critică, care ar trebui să înceapă cu experiențe de predare, învățare, management, utilizate într-un ecosistem eficient ca o colecție de instrumente, activități, valori, relații, condiții, cultură. Aceste provocări sunt fundamentale pentru ca tranziția logică de la vechea paradigmă la cea avansată, atât la nivel personal cât și comunitar, să reprezinte perspectiva sistemică a stilului de leadership care duce la transformarea colectivă. Pentru a rezolva aceste probleme, liderii/managierii instituțiilor educaționale pot lua o perspectivă ecosistemică pentru a dezvălui posibilitățile oferite de tehnologie pentru modelele de predare și învățare.

5.3. Inițiativele Comisiei Europene privind promovarea competențelor de e-leadership și politicile Republicii Moldova în leadership

Progresul tehnologic rapid, care schimbă producerea, deservirea și educația în întreaga lume, are implicații asupra cererii de noi competențe. Noile tehnologii de informare și comunicare profită tot mai mult de utilizatorii calificați. Deși revoluția tehnologică distruge rapid locurile de muncă și le transformă pe altele, ea creează totodată noi tipuri de locuri de muncă, cum ar fi dezvoltarea aplicațiilor, analiza datelor și proiectarea software-ului, care reprezintă exemple de locuri de muncă noi create în urma revoluției digitale. Dat fiind că tehnologia informației nu a creat multe noi locuri de muncă în mod direct, apariția noilor tehnologii transformă cererea de competențe în afara domeniului tehnologic: în cadrul ocupațiilor și profesiilor, se dezvoltă noi sarcini de lucru, pe măsură ce tehnologiile sunt implementate, în special pentru abilitățile de leadership de înaltă tehnologie. Ca urmare a acestor orientări, numărul mare de lucrători va trebui să aibă cel puțin competențe digitale de bază.

În acest sens, Comisia Europeană a lansat inițiative care promovează abilitățile electronice în Europa și creșterea profesionalismului în rândul practicanților în domeniul TIC. Comisia Europeană a demarat în 2013 o inițiativă europeană de e-Leadership (www.eskills-guide.eu) și a extins-o pentru a acoperi și IMM-urile în 2014 (www.eskills-lead.eu). Monitorizarea politicilor și a parteneriatelor cu părțile interesate privind e-skills (abilitățile) și abilitățile leadership pentru economia de înaltă tehnologie din statele membre ale UE, cu accent pe inițiativele și politicile în materie de educație și formare, au continuat să se desfășoare în mod regulat, iar cele mai recente rezultate au fost publicate într-un raport din octombrie 2015, pe când statele membre ale UE au făcut-o în 28 rapoarte (<http://eskills-lead.eu/documents/>; http://eskills-lead.eu/fileadmin/lead/reports/lead_final_report.pdf). Abilitățile de lider pentru educația și formarea în domeniul tehnologiilor înalte sunt abordate într-o gamă largă de domenii politice din statele membre ale UE, cum ar fi politicile privind: învățământul superior și profesional; cercetare și inovare; antreprenoriat; aptitudini; IMM-uri; și Agenda digitală, care reprezintă ea însăși un domeniu de politică care se limitează la toate cele menționate. Accentul se pune pe diferența de competențe în e-leadership. Abilitățile de e-leadership includ și competențele necesare pentru inițierea și ghidarea inovării legate de TIC la toate nivelurile organizației/instituției/întreprinderii, de la start-up la cea mai mare corporație, privată și publică (Comisia Europeană, 2015).

Pentru a face acest lucru, Comisia Europeană a consultat părțile interesate relevante din întreaga Europă din industrie, educație și formare, sectoarele guvernamentale și a lansat o serie de politici privind strategiile de competențe digitale (High-tech leadership skills for Europe – towards an agenda for 2020 and beyond. March 2017. Final report prepared to the European commission directorate-general for internal market, industry, entrepreneurship and SMEs). Nevoia de îmbunătățire a abilităților manageriale în domeniul e-leadership a fost evidențiată la lansarea Coaliției pentru competențe digitale și locuri de muncă (Digital Single Market POLICY 'The Digital Skills and Jobs Coalition', Available online at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-skills-jobs-coalition>). Inițiativa Comisiei Europene se referă la promovarea abilităților de e-leadership și la furnizarea unei Europe cu un fond mai mare de talente de antreprenori, manageri și profesioniști cu înaltă calificare ce necesită o agendă complexă (2016-2020) pentru e-leadership (E-leadership. Available online at : <http://eskills-scale.eu/home.html>).

Conform raportului final pregătit de Comisia Europeană (2017, p.4, a se vedea nota 1), cererea de abilități de înaltă tehnologie se află pe o cale de creștere solidă. Se anticipează că numărul de practicanți IT va crește de la 8 milioane în 2015 la aproape 8,7 milioane în 2020 în UE. Analiza tendințelor legate de

statisticile privind locurile de muncă în domeniul IT în ultimii ani sugerează o polarizare crescândă a competențelor: cea mai mare categorie de competențe (management, arhitectură și analiză) și cea mai mică (mecanicii și serviceii) și-au majorat cota de angajare în ultimii cinci ani (8,3% și respectiv 7,4% anual). Competențele de nivel mediu, în special la nivel de asistent și tehnician, au înregistrat câștiguri destul de mici (dar totuși unele) și s-ar putea suprapune, deoarece câștigurile de productivitate din automatizarea și comodizarea serviciilor IT continuă. Educația continuă și formarea continuă devin astfel mai relevante ca niciodată, deoarece industria se străduiește să maturizeze profesia de IT și să țină pasul cu schimbările perturbatoare (ibidem, p.4). De asemenea, în conformitate cu tehnologiile cheie de activare (Key Enabling Technologies) (https://ec.europa.eu/growth/industry/policy/key-enabling-technologies_en), s-a precizat că abilitățile transdisciplinare de leadership care exploatează noile tehnologii digitale permit întreprinderilor să exceleze în afacerea lor și sunt factori esențiali pentru creșterea economiei de înaltă tehnologie.

Mai mult, raportul a subliniat (ibidem, p.13) că cererea de noi competențe variază în funcție de diferitele tendințe tehnologice și de tipurile de competențe, dar Big Data, Internetul obiectelor și combinația de sisteme cognitive și robotică sunt așteptate de către experți să fie cele mai dezordonate și să creeze cea mai mare cerere. Combinația dintre tehnologiile digitale și tehnologiile generice va genera din ce în ce mai mult o nevoie importantă de competențe multidisciplinare - care este în prezent mai puțin vizibilă decât în cazul competențelor digitale - dar esențială pentru modernizarea industrială pe termen lung.

Pentru a identifica activitățile de management care contează cu adevărat în aptitudinile de leadership, CE a indicat în tabelul explicativ, generat pe baza unui sondaj de peste 700 de experți, unde se evidențiază lipsa acută de persoane capabile să conducă inovația necesară pentru a valorifica progresele înregistrate în TIC și în tehnologiile generice esențiale. Potrivit sondajului experților, unele dintre acțiunile care trebuie întreprinse ar trebui să includă recalificarea, formarea și/sau eforturile suplimentare de educație în domeniul abilităților de leadership de înaltă tehnologie pentru economie (ibidem, p.20). Transformarea digitală necesită un leadership cu competențe profunde în software, precum și în noile modele de afaceri și în ecosistemele de specializare industrială inteligentă. În acest sens, Comisia Europeană promovează deja numeroase inițiative menite să sporească formarea competențelor digitale pentru forța de muncă și pentru consumatori; modernizarea educației în UE; utilizarea tehnologiilor digitale pentru învățare și recunoașterea și validarea competențelor; și anticiparea și analizarea nevoilor de competențe.

Una dintre abordările strategice cheie ale subiectului în Europa este Agenda digitală. Abilitățile legate de competențele digitale reprezintă o componentă esențială în marea majoritate a agendelor digitale naționale din Europa. Dezvoltarea și recunoașterea largă a cadrelor de competențe electronice și a definițiilor ocupaționale este foarte importantă. Aceste cadre și definiții au avut un impact puternic în ultimii ani, prin dezvoltarea cadrului european de competențe, în special a e-competențelor. Un număr mare de sisteme de educație și certificare a competențelor digitale în Europa sunt pur și simplu aliniate la Cadrul european de e-competențe. Unele dintre competențele de bază care fac parte integrantă din definiția abilităților de e-Leadership au fost încorporate în Cadrul european de competențe e-guvernare, cum ar fi A.1. IS și alinierea strategiei de afaceri, A.3. Dezvoltarea planului de afaceri, A.9. Inovatoare, E.7. Managementul schimbărilor de afaceri (ibidem, p.27).

În Republica Moldova în ultimii cinci ani s-a lansat o serie de politici strategice naționale privind implementarea TIC în domeniul educației și cerințele de management pentru a răspunde noilor provocări. Aceste documente vizează în special problemele naționale privind prioritățile de creștere și extindere a sistemului educațional al republicii și indică lipsurile din acest domeniu. Strategia de dezvoltare a învățământului pentru perioada 2014-2020 "Educația 2020" (2014) stipulează în mod clar că aplicarea limitată a metodelor și dispozitivelor interactive TIC în scopuri didactice și de management nu permite realizarea obiectivelor de calitate și comunicarea la nivelul managementului educațional este dominată de metode clasice de colectare a informațiilor prin informații pe suport de hârtie și altele. Utilizarea TIC în managementul instituțiilor de învățământ ar permite eficiența timpului și reducerea costurilor. În același timp, ar permite transparența procesului educațional și va organiza cărțile electronice, dezvoltarea și plasarea conținuturilor digitale și a lucrărilor de origine în format electronic, astfel încât acestea să poată fi văzute de către elevi/studenți și părinți (p.22). Pentru a asigura rezolvarea și dezvoltarea în continuare a problemelor menționate, strategia stabilește șapte direcții strategice de dezvoltare, aici fiind evidențiat integrarea eficientă a tehnologiilor informaționale în educație. Conform acestei direcții, au fost stabilite obiective specifice, și anume: Creșterea eficienței managementului educațional prin intermediul tehnologiilor informaționale, care susține necesitatea implementării unui Sistem de informare a managementului educațional și cerința de instruire a managerilor educaționali cu unele aplicații software specifice (contabilitate, planificare bugetară etc.) (p. 49).

Propunerea de politică publică privind informatizarea instituțiilor de învățământ secundar general a relevat, de asemenea, câteva aspecte ale politicii educaționale privind introducerea TIC în sistemul de învățământ orientat spre elevi/studenti și instruirea cadrelor didactice calificate să aplice în mod eficient tehnologia în procesele de predare și management. S-a precizat că introducerea tehnologiei informației în sistemul educațional ar necesita principiul unei strânse cooperări și coordonări între părțile implicate în acest proces, și anume reprezentanți ai sistemului de management, profesori, părinți, copii. Introducerea TIC în procesul didactic presupune asumarea responsabilităților administrative legate de pregătirea cadrelor didactice.

Un alt document cheie, Codul Educației (2014), vizează modernizarea sistemului de învățământ și alinierea acestuia la standardele europene, având grijă de învățare și predare, cercetare și dezvoltare, management, internaționalizare, angajare, dezvoltare studențească, învățare de-a lungul vieții, asigurare, accesibilitate, conexiune stakeholder-academy și altele. Actualul Cod de Educație conține următoarele dispoziții referitoare la principiile managementului în învățământul din Moldova:

- Articolul 7. Principiile fundamentale ale educației (cu referire la problemele de management) - principiul unității și al integralității spațiului educațional; principiul eficienței manageriale și financiare; principiul descentralizării și autonomiei instituționale; principiul participării și responsabilității comunității și a altor actori sociali interesați; principiul sprijinirii și promovării personalului didactic.

- Articolul 8. Parteneriatul în sistemul de învățământ - dialogul social și parteneriatul instituțiilor de învățământ cu instituțiile de cercetare, sindicatul, mediul de afaceri, societatea civilă și mass-media sunt încurajate în conformitate cu legislația în vigoare.

- Articolul 18. Gestionarea sistemului de învățământ - competențele manageriale în sectorul învățământului superior sunt stabilite prin Carta Universității și prin reglementările instituționale aprobate prin lege. Managementul calității este asigurat de managerii instituțiilor de învățământ general.

Astfel, cadrul normativ juridic, în ciuda numeroaselor provocări externe și interne, oferă o viziune îndrăznească a managementului educațional care ar trebui să contribuie la succesul instituțiilor. De asemenea, politicile naționale s-au concentrat până în prezent pe promovarea nivelului de competențe de bază în domeniul TIC în rândul profesorilor, elevilor și studenților. Cu toate acestea, abilitățile de e-leadership nu sunt încă discutate și nu au fost concepute politici axate pe competențele moderne necesare pentru e-leadership.

6. METODOLOGIA IMPLEMENTĂRII E-LEADERSHIPULUI ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI

6.1. E-leadership viziune privind dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre performanță

Activitatea umană este un proces continuu de învățare, adaptare, selecție și concurență. Contextul actual al globalizării piețelor și al activităților sociale și creșterea rapidă a concurenței au atins un nivel ridicat, astfel că rolul managerilor și al liderilor a devenit din ce în ce mai important. Aceștia sunt cei care trebuie să creeze, să dezvolte și să implementeze o viziune de succes, care prin strategiile și politicile dezvoltate trebuie să conducă dezvoltarea societății pe care o reprezintă. Știm că conceptul managerului nu se suprapune cu liderul, dar este de dorit și ideal să se întâmple. Dacă managerul are o poziție și o influență care vine din locul său formal în ierarhia organizației, liderul își câștigă simpatia și sprijinul prin calitățile pe care le posedă și le folosește în relațiile sale cu ceilalți.

În prezent, instituțiile educaționale nu mai sunt construite cu un număr mare de niveluri ierarhice. Există tendința ca instituțiile să opteze pentru structuri plate și cu structuri de control verticale reduse. De asemenea, cantitatea de informații care circulă în interiorul și în afara instituțiilor este atât de mare încât este necesar să se sporească implicarea unui număr mai mare de angajați pentru a putea gestiona fluxul de informații și pentru a utiliza în totalitate conținutul său. Rolul managerului este mult mai complex în momentul în care el nu mai acționează doar ca persoană care are adevărul absolut, luând decizii de a presa pe alții, ci mai degrabă să acționeze ca facilitator, ca mediator care oferă ocazia manifestării personalității și cunoștințelor angajaților, iar pe această bază poate adopta cel mai bun progres al acțiunii.

Liderii trebuie să ofere un cadru organizațional adecvat pentru ca angajații să-și demonstreze abilitățile și inițiativa, să valorifice cunoștințele lor la cel mai înalt nivel fără a fi supravegheați sau să construiască sisteme rigide de control. Nu înseamnă totuși că există o atenuare a autorității, însă instituțiile educaționale devin mai responsabile la toate nivelurile de decizie și de acțiune.

În viziunea noastră, leadershipul este procesul prin care un lider determină prin utilizarea relațiilor interpersonale unul sau mai mulți oameni să acționeze pentru a atinge obiective bine stabilite pe baza unei viziuni puternice și atractive. Una dintre provocările majore cu care se confruntă managerii și liderii unei instituții educaționale este crearea și menținerea unei culturi organizaționale în concordanță cu obiectivele educației și cu natura activităților sale. Este o problemă de integrare a așteptărilor și capacităților individuale și organizaționale, astfel încât aceștia să poată răspunde cu succes la mediul educațional. Cultura managerială ca parte a unei culturi organizaționale este importantă, deoarece reflectă puternic valorile, atitudinile și comportamentele managerilor. Angajații continuă să monitorizeze și să evalueze manifestările managerilor și să le ofere o sarcină simbolică puternică.

Crearea unei viziuni a viitorului dorit este una dintre cele mai populare metode de planificare și implementare a schimbărilor organizației, inclusiv a culturii acesteia. Potrivit lui D.M. Herold et al (2008, p.348), liderii care se angajează în comportamente transformatoare pot picta un viitor viu și luminos, dar acea "viziune" este mai generală și mai strategică decât viziunea asociată cu o anumită schimbare, capabilă să descrie ce/cum vor arăta lucrurile după schimbare. Nu există nici o forță care să conducă o companie la excelență, ci o viziune a viitorului bazată pe un set de valori care stau la baza culturii organizaționale. Viziunea păstrează astfel starea viitoare a culturii organizaționale. În esență, viziunea managerială este o expresie a culturii manageriale. Din perspectiva interpretării simbolice, viziunea ar putea servi la crearea culturii organizaționale necesare pentru succesul companiei/organizației/instituției în viitor și la facilitarea transformărilor necesare pentru atingerea rezultatului dorit.

Este important modul în care liderii/managerii reușesc să-și transmită propria viziune potențialilor susținători. Ei interpretează evenimente organizaționale printr-o serie de procese individuale și de grup și, pe această bază, decid ce modele de comportament vor adopta în viitor. Cultura managementului are un impact puternic asupra direcționării potențialului resurselor umane în atingerea obiectivelor organizației și a performanțelor așteptate. Proiectarea și implementarea strategiilor competitive se bazează pe managementul afacerilor, care trebuie considerat o componentă importantă a creării și dezvoltării unei culturi manageriale.

Crearea unei culturi participative cu o implicare ridicată a angajaților este o modalitate importantă de îmbunătățire a climatului organizației, astfel că membrii organizației se simt mai responsabili pentru acțiunile lor și gradul de atașament față de manager și organizație este amplificat. Fenomenul schimbării și al realinierii valorilor la noile cerințe ale managerilor este strâns legat de capacitatea managerilor de a dezvolta o viziune organizațională puternică, atractivă pentru membri. Prin urmare, viziunea este un set de valori bine individualizate care urmează să fie adoptate și aplicate în viața organizației, într-o perioadă de timp și reflectând un conținut puternic al culturii manageriale.

Un aspect foarte important al leadershipului reprezintă influența pozitivă asupra motivației angajaților. Astfel, I. Zohar referindu-se la Robbins și Popper (2016, p. 5), a precizat că este esențial să se

facă distincția între leadership și nava conducătorului. Când oamenii se supun pur și simplu pentru a fi controlați de o persoană de autoritate publică, acest comportament nu poate fi explicat prin faptul că acționează pe baza voinței libere sau a temerii de consecințe sau pedepse aplicate de această persoană. Cu alte cuvinte, efectul asupra motivației de leadership poate fi văzut în situațiile în care autoritatea publică și puterea devin factori neglijabili, iar munca care nu se face pentru compensarea monetară ar fi o activitate desfășurată sub influența liderului, mai degrabă decât forța sau autoritatea.

Pentru a-și spori competitivitatea, organizațiile educaționale trebuie să se bazeze pe TIC pentru a-și desfășura activitatea și procesele didactice pentru a oferi servicii calitative. În conformitate cu broșura INSEAD eLab (2013), managerii, întreprinzătorii și directorii de afaceri trebuie să aibă competențe electronice pentru a crește, a exporta și a se conecta la piețele digitale globale, deoarece într-o economie digitală abilitățile de e-leadership sunt esențiale. Principalele lacune în materie de competențe identificate în Van Welsum, D. Lanvin (2012) se referă la capacitățile de management (operaționale, risc, program, proiect, relații de afaceri, părțile interesate, furnizori și furnizori). Ei au afirmat că școlile de afaceri și universitățile ar trebui să reacționeze la astfel de constatări și să-și adapteze cursurile în consecință, oferind noi tipuri de curriculum pentru gânditorii dubli (dual thinkers) și/sau oferind noi module în programele existente, în special în programele tehnologice, pentru a obține schimbările necesare ale curicului mai rapid.

Întrucât instituțiile educaționale investesc mai mult în procese și tehnologii didactice, se așteaptă ca liderii în domeniul TIC să fie mai buni în afaceri, în timp ce liderii de modă veche se așteaptă să fie mai buni în domeniul TIC. Având competențe e-commerce (e-skills) puternice nu este pur și simplu benefică pentru competitivitate - este necesar să se evite risipirea investițiilor în domeniul TIC. Acest lucru este valabil pentru toate tipurile de organizații - indiferent de dimensiune sau sector.

E-leadershipul ca o capacitate necesară pentru a exploata oportunitățile oferite de TIC, în special Internetul, va asigura performanța mai eficientă și mai eficientă a diferitelor tipuri de organizații și va reprezenta posibilități pentru noi modalități de desfășurare a proceselor administrative și organizaționale. E-leadership este realizarea unui scop care depinde de TIC prin orientarea resurselor umane și a utilizărilor TIC. În esență, liderii e-mail sunt lideri care fac apel la tehnologie pentru a obține obiectivele bazate pe TIC. În legătură cu acest concept, trebuie să introducem și conceptul de competențe a utilizatorilor TIC, care reprezintă competențele necesare pentru aplicarea eficientă a sistemelor și dispozitivelor TIC de către individ. Utilizatorii TIC implementează sistemele TIC ca instrumente în dezvoltarea și susținerea propriei lor activități. Abilitățile utilizatorilor includ utilizarea instrumentelor software comune și a instrumentelor specializate care susțin procesele educaționale. Și un alt concept este abilitățile practicanților TIC care reprezintă competențele necesare pentru dezvoltarea, proiectarea, planificarea, gestionarea, producerea, consultanța, integrarea, instalarea, întreținerea și deservirea sistemelor TIC. Cei mai mulți dintre practicienii din domeniul TIC lucrează în multe domenii ale economiei, industriei și sectoarelor sociale, și nu doar în sectorul industriei TIC. Aceste capabilități TIC sunt direcțiile generale care trebuie puse în aplicare. Un număr important de instituții educaționale ar trebui să colaboreze cu diferite sectoare sociale și să dezvolte o serie de curricule de e-leadership și cursuri de abilități electronice, în timp ce are loc redefinirea și consolidarea formelor de predare.

În concordanță cu cercetătorii T. Hüsing și colaboratorii săi (2013), viziunea de e-leadership include cel puțin trei elemente cheie, și anume:

- 1) identificarea strategică a obiectivelor, capabilităților și oportunităților organizației luate în considerare;
- 2) o definiție flexibilă a competențelor necesare pentru a le îndeplini;
- 3) un plan de acțiune abil pentru adaptarea continuă și dobândirea aceluiași competențe, în funcție de evoluția piețelor și de constrângerile externe.

De asemenea, ei au declarat (ibidem, p.21) un număr de factori critici de succes care trebuie luat în cont la construirea de e-competențe: (1) competențele electronice trebuie să depășească abilitățile TIC, (2) este important să îmbrățișăm și să răsplătim viața, (3) mediul academic, sectorul de afaceri și sectorul public ar trebui să se angajeze în mod regulat, concentrându-se mai degrabă pe complementarități decât pe diferențe; (4) curriculum ar trebui să fie stabilă, dar flexibilă și neutră pentru furnizori.

Datorită răspândirii inovației în domeniul TIC în toate sectoarele sociale, cererea de competențe manageriale va combina competențele digitale și alte competențe specifice. O astfel de combinație nu este oferită în prezent de educația formală, astfel încât formarea la locul de muncă va fi foarte importantă atât pentru abilitățile manageriale, cât și pentru practicieni. De asemenea, această combinație de abilități va sprijini răspândirea inovației în educație, în care TIC este un factor de revitalizare a proceselor didactice, a cercetării și inovării și a capacităților sectoarelor sociale. Pentru a-și îmbunătăți ofertele și competitivitatea, organizațiile educaționale se bazează din ce în ce mai mult pe TIC pentru a-și opera procesele didactice și

pentru a inova serviciile manageriale. După cum s-a menționat anterior, deoarece organizațiile educaționale investesc mai mult în tehnologie și digitalizează cercetările și inovațiile, solicită persoane care pot dezvolta, aplica și gestiona sisteme TIC, ceea ce înseamnă că sunt profesioniști - e-calificați. Întrucât organizațiile se bazează mai mult pe TIC, cer un nou tip de lider: lideri care sunt atât manageri, cât și informați în domeniul TIC.

Conform literaturii de specialitate, s-a dezvoltat un vast cadru de cercetare în domeniul leadershipului, care identifică activitățile și abilitățile critice care constituie un e-leadership eficient și care arată modul în care activitățile și responsabilitățile de leadership sunt distribuite la mai multe persoane. Așa cum au subliniat I. Hüsing et al (2013, p. 21), ancheta privind leadershipul indică patru activități generale pe care liderii trebuie să le poată realiza bine:

1. înțelegerea unei situații (de exemplu, identificarea interdependențelor);
2. construirea și alinierea relațiilor între granițe (de exemplu, construirea de relații în cadrul și între organizații);
3. dezvoltarea unei viziuni convingătoare pentru o inițiativă care creează valoare (de exemplu, identificarea riscurilor și sinergiilor din interdependențe);
4. gestionarea schimbării și inovarea - accesarea, negocierea, coordonarea și motivarea unei varietăți de resurse pe parcursul proceselor de realizare a inițiativei și susținerea valorii acesteia (de exemplu, experimentarea activă).

În general, un bun lider va ști întotdeauna cum să creeze viziune și să ofere oamenilor o motivație pentru a atinge obiectivele organizației. În zilele noastre, organizațiile și instituțiile prezente pentru a atinge orice obiective trebuie să se conecteze la investițiile în tehnologiile informaționale. Ca urmare a penetrării obiectivelor dependente de TIC, organizațiile educaționale au nevoie de lideri capabili să conducă efectiv echipele să utilizeze TIC pentru a atinge, dezvolta și susține aceste obiective. În opinia noastră, conducerea electronică este un tip de conducere, diferențiat de tipul de obiectiv care trebuie să fie realizat prin intermediul TIC și ce resurse trebuie să fie organizate de lider și care să se înscrie în scopuri educaționale. În cazul e-leadershipului, atât scopul, cât și resursele implică utilizarea TIC. Drept urmare, aceasta creează cerințe suplimentare asupra competențelor unui e-leader eficient. Pe măsură ce TIC se dezvoltă ca o parte integrantă a acțiunilor lor, organizațiile educaționale descoperă noi roluri strategice pentru profesioniștii din domeniul TIC, cum ar fi gestionarea proiectelor și urmărirea interacțiunii dintre unitățile educaționale, inovarea în colaborare și implicarea personalului, profesorilor și partenerilor în noi modalități de a crea beneficii.

6.2. Tehnologia managementului mediat

Pentru a propune un scenariu actualizat al abordărilor pentru un ecosistem eficient de e-leadership în educație, vom acorda o atenție deosebită combinării strategiilor de conducere, cunoștințelor pedagogice, susținerii și îmbunătățirii condițiilor de predare și învățare prin tehnologia, care poate fi benefică în asigurarea succesului de e-leadership și a majorității efectelor acestuia. După cum s-a subliniat, un ecosistem de e-leadership cuprinde un grup de componente care influențează un mediu. În cazul unui ecosistem educațional de e-leadership, aceste componente ar putea fi împărțite ca resurse umane, pe de o parte, și toate celelalte resurse care afectează schimbările funcționale și transformative ale întregului ecosistem, pe de altă parte.

Gestionarea activităților educaționale bazate pe învățarea asistată de calculator necesită abordarea noilor strategii didactice și pedagogice prin intermediul învățării deschise la distanță și al educației active participative. Cerințele educaționale și formarea în domeniul învățării asistate de calculator implică mai întâi investiția în infrastructura informatică, apoi alfabetizarea în informatică, urmată de utilizarea specifică a calculatorului. Creșterea calității sistemului de management în instituțiile de învățământ cu funcții de conducere și coordonare este necesară pentru a fi realizată prin dezvoltarea și implementarea unor instrumente de management inovatoare pentru o gestionare unitară și coerentă în vederea creșterii educației de calitate a serviciilor și a formării profesionale. Procesul de introducere a TIC în educație trebuie să fie însoțit de un sistem de control și monitorizare a calității care să asigure coerența politicilor privind dezvoltarea curriculară, procesele de predare - învățare - evaluare bazate pe standarde specifice, corespondența cu cerințele legale privind procedurile de elaborare, evaluarea politicilor publice la nivel central și local, asumarea prin viziunea personalului didactic a asigurării calității promovate de structurile competente în domeniu.

Tehnologia informației schimbă modul în care organizațiile și instituțiile sunt organizate, gestionate și operate, iar capacitatea de a aplica medii și rețele de gestionare a computerelor și a sistemelor este o cerință de bază pentru participarea la societatea orientată spre tehnologia informației. Noua piață a muncii

necesită noi strategii și practici pentru educație. Ca răspuns, grădinițele, școlile și instituțiile de învățământ superior își reexaminează programele care implică diferite forme de educație/învățare mediată de tehnologie. În acest context, tehnologia informației și comunicațiilor este privită drept ca o resursă de bază pentru a permite practici noi de educație/învățare și abilități inovatoare și îmbunătățite în domeniul manageriale educațional.

În ultimul deceniu, e-leadershipul și managementul mediate de TIC au devenit un context nou și extins al managementului organizațional. Fără îndoială, e-leadershipul prezintă noi provocări în contextul leadershipului în ansamblul său și al competențelor necesare în managementul mediat de mediul înconjurător și tehnologie. În contextul interacțiunii mediate de tehnologie între lideri și membrii unei echipe, comunicarea digitală a schimbat relația tradițională prin trecerea de la leadershipul autoritar la cunoașterea și leadershipul experților. Schimbările tehnologice au afectat contactele directe în relațiile lider-urmas care scad interacțiunea, astfel munca a devenit mai multă și, în multe cazuri, cea mai mare parte mediată de tehnologie. Activitățile și instrucțiunile personalului, leadershipul și managementul, feedback-ul și instruirea sunt adesea digitalizate. Atunci când toate activitățile mediate de tehnologie sunt combinate, cultura și practicile zilnice ale e-leadershipului apar într-o stare dinamică care vizează procesul social și atingerea obiectivelor organizației/instituției.

Provocarea reală reprezintă selecția, interpretarea și utilizarea informațiilor pentru succesul organizației/instituției, care are loc în principal prin intermediul medierii tehnologice. T. Savolainen (2013) a indicat că noul tip de leadership își caută încă locul în contextul actual. Leadershipul nu poate fi realizat în viitor decât printr-o ierarhie, poziție sau un lider individual. Leadershipul este împărțit și trebuie câștigat prin noi competențe, aptitudini și resurse. Prin urmare, e-relațiile emergente necesită noi competențe manageriale în contextul schimbării leadershipului.

Conform referințelor bibliografice, conceptul de colaborare în cadrul echipelor virtuale este folosit în diferite aspecte ale cercetării, practicii și managementului. În acest fel, mulți profesioniști pot utiliza tehnologia de colaborare pentru a comunica, revizui și gestiona fluxurile de lucru și pentru a îmbunătăți activitățile internaționale. T. Savolainen (2014) a precizat că e-leadershipul este în principal cu privire la coordonarea și gestionarea fluxului de informații pentru a procesa obținerea, stocarea, transmiterea și partajarea informațiilor. Adevărata provocare există în selectarea, interpretarea și utilizarea informațiilor pentru succesul organizației. Dar e-leadership nu se referă doar la informație. Este vorba despre oameni și relații în care încrederea formează o bază pentru cooperare și necesită, la rândul lor, schimbul de cunoștințe între indivizi, grupuri și organizații. Reformarea leadershipului va fi câștigată prin noi competențe, aptitudini și resurse. E-relațiile necesită noi abilități manageriale pentru operații interactive în managementul e-business, unde contextul performant s-a transformat în digitalizare.

Dacă se concentrează asupra tehnologiei ca instrument, mai degrabă decât ca vehicul pentru o schimbare mai mare în practica educațională, tehnologia ar putea fi încorporată în instrucțiuni și ar fi utilizată pentru a gestiona informația elevilor/ studenților. De exemplu, utilizarea tehnologiei în clasă reprezintă o metodologie educațională flexibilă care poate fi adaptată nevoilor individuale ale elevilor/studenților. Potrivit companiei Formaspace, predarea cu tehnologia schimbă aspectul fizic al sălii de clasă. Ei au introdus șase moduri diferite de impact al tehnologiei educaționale asupra aspectului de proiectare al clasei, și anume:

1. Schimbarea naturii instruirii în clasă: modul în care tehnologia educațională ne-a adus clase cu înclinați și învățarea mixtă - înseamnă că paradigma educației s-a mutat spre proiecte de învățare individuale și de grup și, ca urmare, rolul profesorului s-a schimbat pentru a deveni mai mult o resursă educațională care să faciliteze învățarea, să răspundă la întrebări și să ofere evaluări și îndrumări pentru formabili.

2. Formabilii nativi digitali de astăzi au acces la informații confortabile online și lucrează împreună folosind instrumente de colaborare - înseamnă că, în ultimii ani, toți formabilii primari și secundari primitivi au fost clasificați drept adevărați nativi digitali, de exemplu, o parte a populației care a folosit instrumente de calculator pentru a accesa jocuri, video, știri și multe altele încă de la naștere. Nu numai că formabili de astăzi (și un număr din ce în ce mai mare de formatori) folosesc tablete și smartphone-uri pentru a învăța încă de la vârsta lor, ci și pentru a folosi instrumente de colaborare (cum ar fi Google Docs) pentru proiecte de grup, pentru a accesa asistența în afara sălii de clasă sau pentru a participa la învățarea la distanță.

3. Formarea abilităților interactive: gamificarea învățării și rolul sporit al inteligenței artificiale în sala de clasă - în acest context se explică rolul jocurilor educaționale - jocurile educaționale bine concepute sunt, de asemenea, un bun exemplu de utilizare a tehnologiei în clasă poate extinde impactul și eficacitatea profesorului (și a asistenților profesorilor) în sala de clasă. Software-ul educațional bazat pe jocuri poate oferi experiențe personalizate de învățare adaptate fiecărui elev, prin crearea de exerciții care se concentrează asupra domeniilor specifice de competență în care au nevoie de cel mai mult ajutor.

4. Simularea învățării: utilizarea animației, a realității augmentate și a realității virtuale pentru a preda concepte avansate - înseamnă că noile tehnologii pot spori capacitatea elevilor de a înțelege concepte dificile, cum ar fi procesele din chimie, fizică, geologie etc., dificil de vizualizat cu ochiul liber. Instrumentele software noi, ușor de utilizat, permit formabililor care lucrează singuri sau în grup să creeze animații video de procese complexe. Această abordare îi permite, de asemenea, profesorilor să facă evaluări precise, la timp, formative și sumative ale formabililor individuali, deoarece proiectele de animație ilustrează ceea ce elevii au învățat sau au înțeles greșit.

5. Învățarea pe mâini: modul în care factorii de decizie transformă educația STEM în școli - înseamnă că, împreună cu învățarea personalizată și mixtă, educatorii se întorc din ce în ce mai mult spre învățarea bazată pe proiecte (cunoscută ca învățarea constructivistă în cercurile pedagogice). Instructorii STEM doresc să consolideze învățarea formabililor în materie de științe, tehnologie, inginerie și concepte matematice.

6. Reunirea tuturor: zonele de prezentare pentru revizuirea proiectelor de grup și accesul la învățarea la distanță - aceasta înseamnă că, având în vedere accentul crescut pe învățarea proiectelor în sălile de învățare mixte de astăzi, prezentările formabililor făcute profesorului au un rol mai important în evaluarea progresul individual al studenților. Prezentările formale adresate profesorului (și dincolo de acesta) oferă formabililor competențe utile, reale, de vorbire publică și de prezentare, oferind în același timp o perspectivă valoroasă profesorilor care trebuie să-și evalueze în mod regulat în procesul de învățare.

Luând în considerare aceste aspecte, ar putea fi rezumat că utilizarea eficientă a tehnologiei are multe efecte pozitive asupra procesului de învățare a elevilor/studenților, cum ar fi îmbunătățirea activităților de zi cu zi ale claselor prin oferirea de modele instructive care să sprijine cele mai bune practici și accesul larg la resursele de învățare; adaptarea diferitelor stiluri și ritmuri de învățare, oferind acțiuni pentru unii elevi/studenți, inspirându-i pe alții să-și asume experiența de învățare captivând noi direcții, creând atitudini sigure ale elevilor/studenților în ceea ce privește învățarea, promovarea și îmbunătățirea capacităților și aptitudinilor importante atât în cadrul educațional, cât și în locul de muncă - lucrul în echipă, comunicarea, prezentarea și rezolvarea problemelor; descompune diferite bariere și partiție în clasă/grupă. Mai bine decât tehnologia utilizată pentru a menține învățarea bazată pe proiecte sau probleme care sprijină aplicarea cunoștințelor, abilităților și gândirii de ordin superior are un rezultat pozitiv asupra realizării și achiziției elevilor/studenților și îi ajută pe ei să dezvolte și să demonstreze o înțelegere profundă a conceptele de bază în conținutul didactic.

Încurajarea personalului dintr-o instituție de învățământ să utilizeze tehnologia în acest mod nu este o sarcină simplă. Este nevoie de lideri care să înțeleagă cum să sprijine tehnologia pentru a stimula profunzimea schimbărilor culturale, aceia care, în primul rând, regândesc modul în care o instituție îndeplinește cerințele elevilor/studenților și își angajează membrii în această provocare.

Unul dintre cele mai fascinante roluri ale e-leadershipului este de a împărtăși un angajament față de aceeași viziune de acțiune a tehnologiei ca instrument de schimbare. Managerii și liderii cred că implementarea unei tehnologii este o problemă tehnică simplă. Cu toate acestea, instrumentele de consiliere mediate de tehnologia preferă să ofere poarta spre o discuție mult mai largă despre o abordare de consiliere, trecerea de la un model de serviciu superficial orientat pe înregistrarea cursului la un model holistic care oferă suport individualizat pe întreaga durată a formabililor în instituții educaționale și care se implică activ pentru a păstra elevii/studenții la curs. După cum s-a discutat anterior în această și alte lucrări, o astfel de realiniere majoră necesită o schimbare transformatoare în trei niveluri ale unei instituții de învățământ: structurale, procesuale și atitudine. Fără transformarea la toate cele trei niveluri, oportunitățile de a ajuta mai bine elevii/studenții prin intermediul sistemelor îmbunătățite vor fi irosite. Acest tip de schimbare transformatoare se referă la schimbarea pe care experții o consideră o provocare adaptabilă - una care cere fiecărei instituții să dezvolte noi modalități de rezolvare a problemelor deoarece nu există răspunsuri clare. Pentru ca o instituție de învățământ să înceapă o astfel de transformare, ea trebuie să aibă lideri la toate nivelurile instituției care au competența de a motiva personalul, încurajându-i să gândească și să opereze altfel. În acest caz, leadershipul schimbării transformatoare este un proces complex și dinamic.

În general, reformele mediate de tehnologie ar putea fi împărțite în trei etape-cheie. În primul rând, acestea ar trebui să se potrivească echipelor de implementare care conțin atât lideri de vârf, cât și lideri de proiect. În al doilea rând, aceștia ar trebui să ofere un sprijin adecvat liderilor de proiect, astfel încât aceștia să aibă autoritatea de a fi considerați credibili de către consilieri și alte persoane. Și în al treilea rând, ele ar trebui să se axeze pe o viziune adaptată, orientată spre reformă, pentru schimbarea care are loc la mai multe nivele - structurale, procesuale și atitudine - o viziune care unește instrumentele tehnologice cu reformele mai consultate. Implementarea tehnologiilor și proceselor informatice necesită mai mult timp. Identificarea

combinației potrivite de tehnologie pentru procesele didactice și managementul organizației nu este deloc ușor (Petrie, 2015).

Schimbarea mediată de tehnologie începe cu premisa că tehnologia poate fi utilizată pentru a redefini fundamental experiența elevilor/studentilor și interacțiunea personalului în moduri care promovează succesul colaborativ. Cu toate acestea, instituțiile trebuie să abordeze implementarea acestei tehnologii ca mijloc de schimbare a practicii. Există o diferență între procesul de implementare a tehnologiei ca sistem de instalare a tehnologiei și procesul de adoptare a tehnologiei care semnifică utilizarea tehnologiei în practica de zi cu zi. Adoptarea tehnologiei de succes în cadrul instituțiilor educaționale duce la schimbări transformative.

Gestionarea tehnologică a serviciului educațional poate fi îmbunătățită prin crearea de instrumente TIC pentru a urmări activitățile și progresele atât ale indivizilor, cât și ale grupurilor mai mari, de exemplu o clasă de elevi / o grupă de studenți. Bazele de date și instrumentele de procesare a informației ne permit să urmărim cu ușurință dinamica emergentă și să intervenim dacă considerăm că este oportună o schimbare.

Unul dintre beneficiile cele mai vizibile pe care le aduce TIC este accesibilitatea informațiilor așa cum s-a menționat deja. Astăzi accesibilitatea informațiilor a devenit posibilă pentru un număr nelimitat de oameni. Creatorul informațiilor este liber să-și limiteze răspândirea la anumite grupuri, dar are, de asemenea, instrumente pentru a le răspândi persoanelor potențial interesate. Instrumentele TIC favorizează crearea de dovezi și practici de feedback, care ar putea crește nivelul serviciilor educaționale prin introducerea unui model de calitate care să includă proiectarea, implementarea, evaluarea și revizuirea activităților. Prin aceste instrumente managerul obține controlul asupra întregului proces pe care îl conduce și poate interveni în fiecare parte a procesului pentru a-l îmbunătăți și a face mai accesibil membrilor săi.

Există numeroase aplicații software disponibile pentru managementul proiectelor și, atunci când sunt integrate cu procesele de afaceri, permit o mai bună urmărire și control al proiectelor. Utilizarea software-ului de management al proiectelor este mai mare atunci când nevoia de calitate a informațiilor este ridicată și proiectul este mai complicat. Aplicațiile software populare de management de proiect includ Microsoft Project, Primavera și Project Workbench.

Microsoft Project este un produs software de management de proiect, dezvoltat și vândut de Microsoft. Acesta este conceput pentru a ajuta un manager de proiect să elaboreze un plan, să aloce resurse la sarcini, să urmărească progresul, să gestioneze bugetul și să analizeze volumul de lucru.

Primavera este un software de management al portofoliului de proiecte pentru întreprinderi. Acesta include managementul de proiect, managementul produselor, colaborare și capacități de control și se integrează cu alte software-uri ale întreprinderii, cum ar fi sistemele Oracle și SAP ERP. Primavera a fost lansată în 1983 de Primavera Systems Inc., achiziționată de Oracle Corporation în 2008.

Workbench Management Software este conceput pentru a răspunde nevoilor operaționale ale companiilor orientate spre proiecte și oricui este responsabil pentru livrarea de proiecte.

În continuare vom evidenția câteva tipuri de instrumente TIC utile în activitatea managerială și de leadership.

Bazele de date sunt instrumente pentru colectarea și organizarea informațiilor despre anumite subiecte pentru a facilita accesul celor interesați. În procesele manageriale/leadership, bazele de date se referă atât la profilurile ocupaționale, cât și la dosarele de personal. Deși bazele de date au existat de mult înainte de apariția tehnologiilor digitale, numai prin introducerea lor s-a ajuns la un nivel de accesibilitate și eficiență a informațiilor.

Instrumentele de procesare a informației (audio, video, imagini, text etc.) fac parte din cel mai utilizat software, atât de către utilizatori profesioniști, cât și de utilizatori obișnuiți. Ele permit crearea de conținut nou sau rearanjarea celor existente.

Instrumentele de comunicare, sincrone sau asincrone, sunt practic cele mai apreciate facilități oferite de tehnologiile informaționale. Ele au revoluționat modul de comunicare, fiind disponibile în aproape fiecare colț al lumii.

Instrumente de management al învățării - Learning Management System (LMS), utilizate pentru implementarea și gestionarea sistematică a e-learning. LMS facilitează predarea și învățarea în ceea ce privește implementarea, adoptarea, sprijinul pentru clienți și succesul. Este adaptabil, fiabil și personalizabil, oferind formabililor posibilitatea de a accesa conținutul cursurilor online, inclusiv manualele și videoclipurile, verificând progresele înregistrate în cursul de formare. Una dintre cele mai cunoscute printre LMS-urile open-source este Moodle. Acesta conține ghiduri detaliate despre cum să vă configurați propriul sistem de management al învățării, sfaturi despre cum să creați cursuri de formare online și să predați cu Moodle, precum și o comunitate largă de utilizatori Moodle care interacționează pe diverse teme. Cel mai important, este complet gratuit și vine cu o aplicație mobilă, de asemenea.

Luând în considerare funcțiile unui manager în ceea ce privește planificarea, organizarea, inițierea unui plan de acțiune și controlul, utilizarea tehnologiei în management ținând cont de responsabilitățile managerului ar putea fi structurată pe următoarele tipuri de TIC:

- Gestionarea tehnologiei informației. Managerii trebuie să utilizeze informații în timpul procesului de planificare și organizare a activităților, în acest caz pot folosi tehnologia pentru a gestiona aceste informații, cum ar fi Management Information System (MIS). Prin definiție, un sistem de informații de management este un sistem care oferă capacități de raportare periodice, predeterminate și ad-hoc. Rapoartele generate de un sistem MIS sintetizează informațiile și pot furniza rapoarte unui manager în diverse moduri. Aceste rapoarte pot fi periodice, comparative și ad-hoc. Un sistem MIS generează rapoarte dintr-o bază de date.

- Managementul resurselor umane. Un sistem de resurse umane ajută la ilustrarea sarcinilor pentru fiecare angajat al unei organizații/instituții și monitorizează performanța fiecărui angajat.

- Managementul contactelor de afaceri. Managerii pot utiliza un sistem de gestionare a contactelor pentru a organiza și gestiona contactele de afaceri. Aceste contacte pot fi pentru clienți, furnizori, părinți, parteneri din comunitate, parteneri universitari și altele. Un sistem de gestionare a contactelor ajută la păstrarea acestor contacte și să le recuperezi în orice moment. Sistemul ar trebui să fie mereu actualizat pentru că unii stau, în timp ce alții merg. Cu o bază de date organizată a clienților, managerii pot contacta imediat părțile interesate și pot sugera îmbunătățirea serviciului sau salvarea timpului managerului.

În general, tehnologia poate fi utilizată în procesul de planificare a oricărui tip de organizație educațională, în direcționarea și evaluarea în cercetare și dezvoltare a activităților didactice de livrare, precum și în monitorizarea performanțelor angajaților. Toate aceste procese sunt esențiale în management și nu pot fi realizate fără ajutorul tehnologiei.

6.3. Managementul învățării bazat pe web

Acest compartiment include explicații privind caracteristicile învățării bazate pe web care sunt legate de cadrul general care sprijină un proces de proiectare a mediilor de învățare bazate pe web în instituția educațională, afectând astfel aspectele legate de management și e-leadership.

Dezvoltarea mediilor de învățare bazate pe web (WBLE) a afectat structurile educaționale care sprijină programele de învățare la distanță și programe de învățare pe tot parcursul vieții prin potrivirea unei game largi de instrumente academice cu tehnologia de comunicare digitală. Procesele de învățare organizate prin intermediul webului ajută în principal la un proces de învățare personalizat și auto-orientat și oferit elevilor/studentilor să studieze în mod individual și mai aprofundat domeniile de interes. Un mediu de învățare bazat pe web oferă un potențial semnificativ pentru îmbunătățirea educației, dar este doar un instrument și poate fi util dacă obiectivele educaționale și procesul de management pentru care sunt utilizate sunt clar prezentate.

Învățarea bazată pe web (WBL) este un concept larg bazat pe principii pedagogice. T. Govindasamy (2002), afirmă că una dintre cele mai importante premise pentru implementarea cu succes a procesului de e-learning este necesitatea unei analize atente a pedagogiei fundamentale sau a modului în care procesul de învățare are loc online. Unul dintre rezultatele importante ale WBL este creșterea comunicării și a colaborării dintre profesori și elevi/studenti pentru a face schimb și a împărtăși conținuturile de predare-învățare-evaluare și practicile educaționale.

Instruirea oferită prin e-learning este relocarea unor caracteristici specifice, și anume: (a) conținutul relevant pentru obiectivele de învățare; (b) utilizarea metodelor de instruire specifice; (c) elementele media sunt folosite pentru a furniza conținutul și metodele de instruire; (d) instruirea este concepută pentru a construi noi cunoștințe și abilități necesare pentru atingerea obiectivelor individuale de învățare, precum și pentru a îmbunătăți performanța organizațională globală (Uzunboylu, 2006).

De obicei, o acțiune de învățare bazată pe web are loc într-un sistem de învățare vast, care cuprinde sisteme de management al învățării, sisteme de management al conținutului, biblioteci de obiecte de învățare și comunități virtuale de învățare (Wang & Jiang, 2018). Implementarea procesului de învățare on-line se realizează în cele din urmă pe baza managementului proceselor de predare și învățare prin intermediul software-ului cunoscut sub numele de Sisteme de management al învățării (Learning Management Systems - LMS) sau Sisteme de management al conținutului (Content Management Systems - CMS). Există mai multe medii care îndeplinesc un set de caracteristici pentru crearea de cursuri de învățare bazate pe web. Unele dintre aceste medii folosite pentru crearea și gestionarea acestor cursuri online sunt: Moodle, TelEduc, BlackBoard, WebCT, Toolbook, TopClass Server etc. (Lopes, 2014). Etapele necesare pentru planificarea, proiectarea și implementarea unui sistem de management al învățării în cadrul unei instituții educaționale vor acoperi aspecte ale metodologiei de inginerie software pe care o are un specialist în tehnologie.

În opinia noastră, cea mai mare provocare a unui sistem WBL reprezintă cadrul de învățare structurat dintr-o paradigmă socio-constructivistă pentru a crea resurse flexibile de învățare, diversitate în învățare, practici de învățare și abilități în cadrul unei comunități de învățare viabile. Teoria constructivistă a învățării distinge învățarea ca un proces în care indivizii își construiesc cunoștințele noi pe baza experienței acumulate anterior (Komulainen & Natsheh, 2008). Experiența anterioară permite elevilor/studentilor să definească noi modele și concepte mentale și să construiască o experiență ulterioară. Astfel, cunoștințele nu mai sunt recepționate pasiv și sunt construite printr-un proces activ în care elevii dobândesc cunoștințe, construiesc ipoteze, iau decizii, își folosesc propriile modele mentale. G.F. Issa, H.A. El-Ghalayini, A.F. Shubita, M.H. Abu-Arqoub (2014) au stabilit că un model socio-constructivist definește trei elemente majore: predare, prezență cognitivă și socială. Conform lui H. Guo (2017), teoriile de învățare bazate pe abordări constructiviste pun în valoare ideea centrată pe elev/student, în timp ce profesorii se transformă de la transmițătorii de cunoștințe în facilitatori de cunoaștere care promovează elevii să învețe construirea cunoștințelor.

Literatura de specialitate privind practicile de învățare electronică oferă o înțelegere mai largă și o experiență substanțială a activităților legate de pedagogie, tehnicile de predare, implicând interactivitate, colaborare și învățarea unității (Thomas, 2014, Basak și colab., 2016, Kahigi et al., 2008; Hadjerrouit, 2010; Phipps & Merisotis, 2000; Suryawanshi & Suryawanshi, 2015). Potrivit acestora, utilizarea mediilor de învățare electronică pentru a consolida sistemele de învățare îmbunătățește o legătură de comunicare modernă între profesori și elevi/studenti și asigură transferul de cunoștințe pentru realizarea obiectivelor de învățare personale ale elevilor/studentilor, precum și e-learning sprijină factori critici de succes ca motivația, conștientizarea tehnologică și abilitatea, sprijinul bun al instituției educaționale, instruirea computerizată și materialele de învățare de calitate. În acest fel, asigurarea calității metodelor de învățare electronică ar trebui să fie inclusă în toate programele de studiu și în concordanța dintre noile tehnologii ale informației și noile abordări educaționale, luând în considerare noțiuni precum performanța în învățare, eficiența în predare sau echitatea în educație.

În mare măsură, dezvoltarea unui model de învățare bazat pe web trece prin implementări majore în ceea ce privește problemele pedagogice, prioritățile teoriilor învățării, asigurarea calității, leadershipul educațional, e-leadershipul, conceptele etice și modelele de învățare, indisponibile pentru instituțiile academice pentru a-și maximiza potențialul educațional. Aceste particularități reprezintă o provocare serioasă pentru orice organizație care sprijină tehnologiile de învățare electronică, luând în considerație principiile pedagogice semnificative ale LMS care gestionează bunele practici de predare și care sunt susținute de tehnologie de instruire bazată pe tehnici practice de livrare instructivă (Lopes, 2014).

În conformitate cu raportul Calitatea învățării electronice. Aspecte și criterii pentru evaluarea învățământului electronic în învățământul superior (E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education, 2008, p. 39), modelul de evaluare a calității e-learning cuprinde zece aspecte de calitate: material / conținut, structură / mediu virtual, comunicare, cooperare și interactivitate, evaluarea studenților, flexibilitatea și adaptabilitatea, sprijinul (elev/student și personalul), calificările și experiența personalului, viziunea și leadershipul instituțional, alocarea resurselor, aspectul holistic și de proces. Aceste standarde au un accent puternic pe categorii, cum ar fi leadership, organizația de sprijin, evaluarea, calificarea și experiența personalului, alocarea resurselor și gradul de flexibilitate. Este necesară combinarea tuturor acestor aspecte pentru a fi aliniate într-o manieră funcțională, prin adoptarea unei viziuni sistemice și prin îmbinarea tuturor părților împreună într-o manieră coerentă pe baza unei filozofii pedagogice (ibid., p. 40).

Dintre trăsăturile de bază ale sistemelor de e-learning, ar trebui să se facă referire la flexibilitate, accesibilitate, interactivitate, centrarea pe elev/student și motivația elevilor/studentilor, economia resurselor și managementul organizațional. Pentru a proiecta și a gestiona un mediu eficient de predare bazat pe web, curriculumul școlar/universitar trebuie adaptat în mod specific și fiecare profesor ar trebui să fie conștient de ce și cum elevii/studentii își vor construi cunoștințele. În acest context, există metode pedagogice specifice care ajută profesorii să devină facilitatori activi și, respectiv, elevii/studentii să devină participanți activi într-un mediu de învățare web. În opinia noastră, schema constructivă cognitivă a învățării electronice ar putea fi transformată pe baza învățării bazate pe probleme, a învățării pe bază de anchetă, a învățării prin descoperire și a construirii de cunoștințe. Despre aceste tipuri de învățare vezi mai detaliat în lucrarea lui D. Patrașcu Tehnologii educaționale (2005).

S-a menționat mai sus, o întreagă gamă de sisteme și procese informatice care contribuie la învățarea bazată pe web, adică servicii de învățare online pentru elevi/studenti, profesori și administratori, cum ar fi LMS sau CMS. Aceste sisteme bazate pe web combină funcționalitățile de management, administrative și educaționale. Un exemplu de astfel de sisteme, foarte populare în cadrul universităților din Moldova, este

Moodle, un sistem de management al învățării gratuit și sursă deschisă, care este elaborat pentru a ușura crearea în colaborare a conținutului, organizarea, controlul și gestionarea publicării documentelor într-un mediu centralizat. Moodle conține instrumente puternice care contribuie la îmbunătățirea metodologiei de învățare și oferă un mediu de învățare personalizat. De asemenea, interfața Moodle și designul educațional sunt orientate spre abordările constructiviste ale învățării sociale. Un set cuprinzător de instrumente și activități interactive, cum ar fi glosarele, alegerile, activitățile de atribuire, forumurile, wiki-urile, tehnologiile încorporate în jocuri, activitățile din atelier, chestionarele, activitățile de baze de date și altele ajută studenții să devină activi prin descoperirea și construirea cunoștințelor. Toate aceste instrumente interactive sunt centrate pe studenți/cursanți. Livrarea conținutului ar putea fi secvențială și legată de fiecare lecție. Fiecare unitate ar putea să se bazeze pe o anumită activitate (atelier, glosar etc.) sau o sarcină care îi ajută pe formabili să lucreze spre finalizarea unității de subiect. M. Casas (2006) a sugerat că adoptarea și țesarea/folosirea constructivismului în designul cursului le-a oferit elevilor/studentilor oportunitatea de a-și construi propriile cunoștințe folosind diferite abilități cognitive de a învăța și de a interacționa cu colegii, profesorii și elevii/studentii.

De asemenea, analiza efectuată asupra caracteristicilor WBL a condus la identificarea provocărilor care trebuie întâmpinate atunci când se planifică proiectarea și dezvoltarea unui mecanism de învățare bazat pe web în instituțiile academice. O atenție deosebită acordată cercetării constă în analiza cerințelor sistemului de e-learning, înțelegând astfel mai ușor modul de proiectare, organizare și gestionare a unui mediu de învățământ începând de la grădiniță și până la învățământul superior. În acest sens, unele cadre sunt revizuite.

Un cadru strategic pentru proiectarea sistemului de învățare bazat pe web de M. Asgarimehr, B. Shirazi, M.J. Eskandari, S. Rostami (2012) urmează punctul de vedere al e-learning, luând în considerare aspectele legate de cooperare, suprapuneri și potrivirea a trei factori: guvernul, industria/producerea și sistemul educațional. Autorii au subliniat că proiectarea oricărui sistem educațional ar trebui să determine definirea misiunii și a obiectivelor instituției, deoarece aceasta afectează direct proiectarea sistemului educațional. În ceea ce privește o instituție academică, cadrul lor proiectează principalele componente, și anume educația, cercetarea și spiritul antreprenorial/prodicerii.

Conform raportului O strategie de învățare electronică pentru promovarea învățării bazate pe tehnologie în UCC (An e-learning strategy to promote technology enabled learning in UCC, 2012), direcția strategică a e-learning ar trebui să fie ghidată de o abordare bazată pe pedagogie și orientată către elev/student care câștigă avantaje din rolul activ al tehnologiei, să crească mediul de învățare și să sprijine capacitatea dinamică și diversitatea în cadrul instituțiilor academice.

Modelul Tsai (Tsai model framework, 2009) ilustrează patru dimensiuni ale caracteristicilor mediilor de e-learning și trei domenii principale (abilități pentru calificare, afecțiuni și autoreglementare) ale strategiilor metacognitive de e-learning: (1) timp și spațiu flexibil, (2) interacțiunea socială indirectă, (3) resurse abundente de informații și (4) interfețe de învățare dinamice. Acest model s-a propus pentru a descrie modul în care elevii/studentii interacționează cu mediile complexe de e-learning atunci când sunt implicați în învățarea bazată pe Internet.

A. Grani și M. Cukusi (2007) au prezentat rezultatele unui studiu cuprinzător privind proiectarea cadrului pedagogic al UNITE, care constă din cinci componente: (1) context cadru pedagogic, (2) abordări pedagogice, (3) tehnici de evaluare, (4) formarea cadrelor didactice și (5) practicile pedagogice actuale implementate în curriculum și specificul național.

Cel mai complex cadru pentru proiectarea sistemului pedagogic bazat pe web a fost introdus de B.H. Khan (2001). El a descris factorii care contribuie la crearea unui mediu de învățare semnificativ și le pune în opt dimensiuni: instituțional, management, tehnologic, pedagogic, etic, design de interfață, sprijin pentru resurse și evaluare. Fiecare dimensiune are mai multe sub-dimensiuni axate pe un aspect specific al unui mediu de învățare bazat pe Web, conform http://asianvu.com/bookstoread/frame/elearning_framework_flyer.pdf.

Un model propus de G.F. Issa, H.A. El-Ghalayini, A.F. Shubita, M.H. Abu-Arqoub (2014), care este mai intuitiv pentru învățământul superior, capabil să creeze o comunitate de învățare prin colaborare la toate nivelurile, include: nivelul administrației, nivelul programului, nivelul de instructor, nivelul cursului, nivelul de cercetare și nivelul studenților. Fig. 64 exemplifică corelația dintre componentele importante ale sistemului într-o comunitate de învățare în rețea gestionată prin tehnologia e-learning.

Luând în considerare combinațiile posibile ale modelelor prezentate și ale caracteristicilor analizate, am ajuns la concluzia că principiile învățării bazate pe web se folosesc în cazul unui cadru pedagogic care permite crearea unui set de caracteristici specifice ce conduc și ghidează scenarii și schițe de e-learning, pe baza unei gestionări organizaționale adecvate.

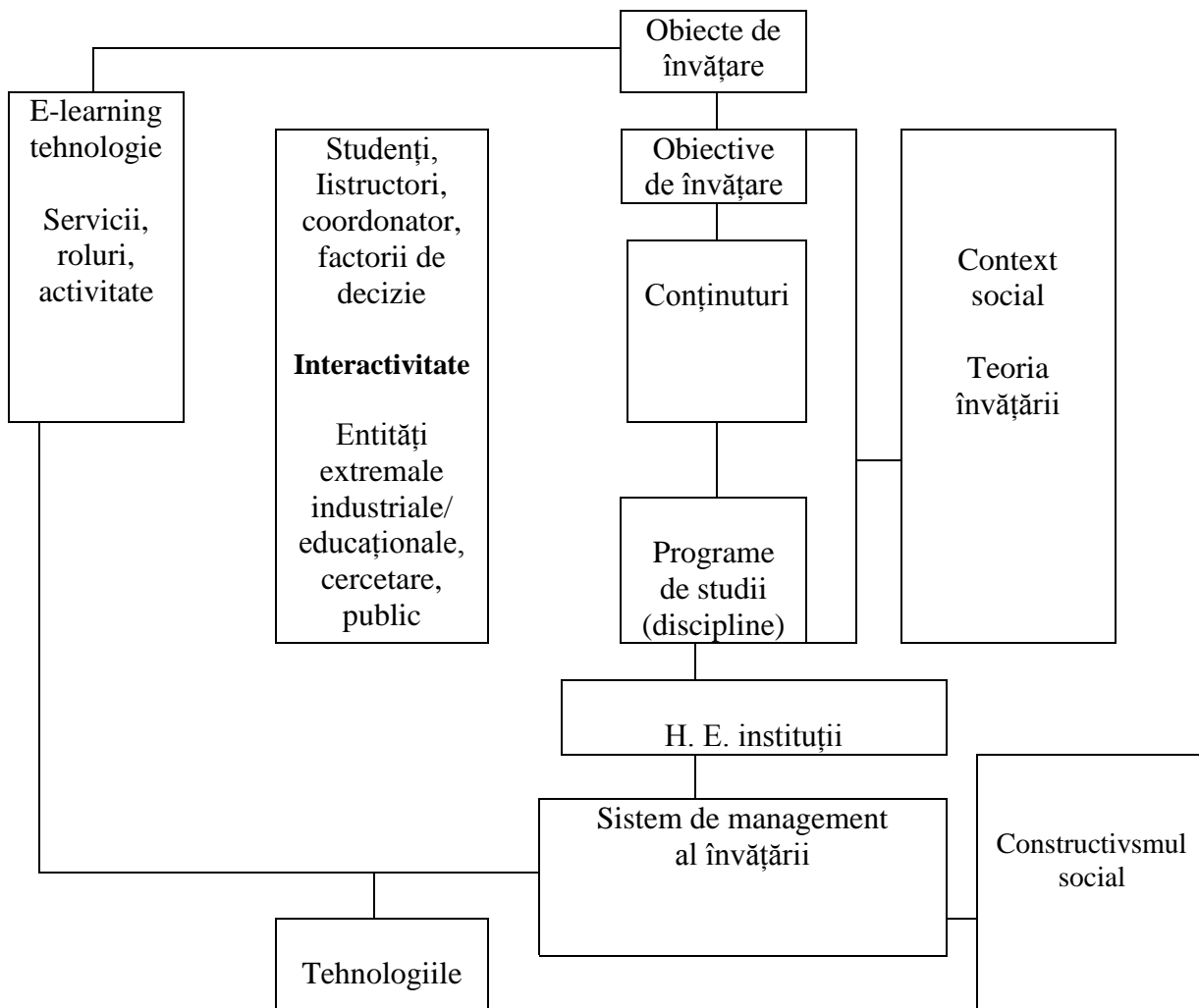


Fig. 64. Cadrul pentru comunitatea de învățare în rețea gestionat prin tehnologia e-learning. (Sursa: Issa și Colab., 2014)

E-leadershipul ar putea avea loc la diferite straturi/nivele ale unei instituții educaționale. Potrivit lui N. Petrie (2014), pentru ca organizațiile să devină mai eficiente în utilizarea rețelelor de leadership, s-a sugerat o serie de schimbări care ar trebui să aibă loc, și anume:

1) la nivel colectiv, obiectivul unei instituții ar fi acela de a crea rețele inteligente de leadership ca răspuns la diferite provocări organizaționale;

2) instituțiile ar folosi programele lor de dezvoltare a leadershipului pentru a ajuta oamenii să înțeleagă că leadershipul nu este inclus în rolurile de muncă, ci în procesul care are loc într-o rețea de oameni pentru a clarifica conținutul direcției, a stabili alinierea și a obține angajamentul părților interesate.

Bertelsmann Stiftung (2010) a sugerat că în viitor, organizațiile/instituțiile ar putea alege să-și investească eforturile de dezvoltare a leadershipului pentru a îmbunătăți capacitatea la unul dintre cele cinci niveluri diferite:

- capacitatea individuală;
- capacitatea echipei;
- capacitatea organizatorică;
- capacitatea rețelei;
- capacitatea sistemelor.

Pentru a face schimbări, organizațiile/instituțiile vor utiliza diferite practici de dezvoltare în funcție de zona în care se dorește o capacitate crescută (Tabelul 48).

Această matrice ar putea fi utilizată ca model pentru a adopta și forma o practică e-leadership în instituțiile educaționale din Republica Moldova. În cazul instituțiilor educaționale, este absolut necesar să urmăm această nouă paradigmă de gândire. Instituțiile educaționale vor putea ușor să repete practicile de leadership pe care le-au folosit în mod tradițional, însă este necesară acceptarea inovației digitale.

Tabelul 48. Matricea investițiilor în dezvoltarea leadershipului

Nivelul sistemului vizat	Capacitatea individuală	Capacitatea echipei	Capacitatea organizatorică	Capacitatea rețelei	Capacitatea sistemelor
Persoane fizice	Dezvoltați capacitatea indivizilor de a fi conștienți de sine, de a învăța permanent și de a-și exercita inițiativa	Dezvoltarea capacității persoanelor de a lucra împreună în grupuri și de a conduce echipe	Dezvoltarea capacității persoanelor de a înțelege și de a conduce organizațiile/instituțiile	Dezvoltarea capacității indivizilor de a cultiva și de a influența relațiile dintre colegi	Dezvoltați capacitatea indivizilor de a vedea imaginea de ansamblu, de a înțelege cauzele profunde și de a influența sistemele
Echipe	Dezvoltați capacitatea echipelor de a dezvolta și de a valorifica întregul potențial al tuturor membrilor echipei	Dezvoltați capacitatea echipelor de a defini și de a atinge obiectivele	Dezvoltați capacitatea echipelor de a îmbunătăți performanța organizațională	Dezvoltați capacitatea echipelor de a-și alinia obiectivele și activitățile peste granițe	Dezvoltați capacitatea echipelor de a schimba prototipul sistemelor
Organizații /instituții	Dezvoltați capacitatea organizațiilor/instituțiilor de a sprijini dezvoltarea personalului, a voluntarilor și a membrilor consiliului de administrație	Dezvoltați capacitatea organizațiilor/instituțiilor de a sprijini munca în echipă eficientă	Dezvoltarea capacității organizațiilor/instituțiilor de a promova colaborarea internă pentru a se adapta eficient provocărilor	Dezvoltați capacitatea organizațiilor/instituțiilor de a colabora unul cu celălalt	Dezvoltarea capacității coalițiilor organizaționale de a conduce schimbări sistemice
Comunitățile	Dezvoltarea capacității comunităților de a sprijini învățarea reflectorizantă și implicarea membrilor comunității	Dezvoltarea capacității comunităților de a promova și de a sprijini inițiativele de grup incluzive	Dezvoltați capacitatea comunităților de a susține organizațiile/instituțiilor care promovează bunăstarea comunității	Dezvoltați capacitatea comunităților de a învăța împreună și de a alinia eforturile spre obiectivele comune	Dezvoltarea capacității comunităților de a promova schimbarea sistemelor
Domenii de politică și de practică	Dezvoltați capacitatea de cultivare a câmpurilor de ingineri/pedagogi și practicieni inovatoare	Dezvoltați capacitatea domeniilor de a organiza în jurul intereselor și obiectivelor comune	Dezvoltarea capacității de organizare și diseminare a cunoștințelor și a celor mai bune practici de teren	Dezvoltați capacitatea câmpurilor pentru a găsi sinergii între componentele instituționale și granițele disciplinare	Dezvoltați capacitatea domeniilor de a genera soluții de politică și de a transforma practicile și cultura instituțională

6.4. Paradigma ecosistemului e-leadership

Condițiile pentru un ecosistem de succes de e-leadership în cadrul unei instituții educaționale ar trebui să fie organizate și adaptate în mod adecvat la oportunitățile de schimbare. În lumea ecosistemelor tehnologiile digitale apar în mod natural. Elementul esențial al unui ecosistem este o platformă care permite

construirea de relații în cadrul unei comunități. Deoarece tehnologiile educaționale s-au extins în mod complex în ultimii ani, serviciile și structurile educaționale, cum ar fi managementul, asigurarea calității, leadershipul educațional, resursele umane, managementul sistemelor informatice, relațiile publice și multe altele necesită o adaptare specifică pentru a funcționa corect în favoarea educației/învățării și tehnologiilor educaționale. În acest caz, abordarea antreprenorială, generarea și transferul de cunoștințe are nevoie de asigurarea condițiilor de bază pentru dobândirea succeselor.

Cadrul e-leadership al învățământului superior a fost analizat de J. Jameson (2013), care a grupat principalele categorii de conducere organizațională a succesului și termenii cum ar fi: scopuri, oameni, structuri și sisteme sociale, sens în sisteme complexe adaptive, colegialitate, încredere, libertate academică, diversitate și egalitate de șanse, chestiuni de gen, finanțe, viteza de reacție, managementul schimbării, cercetarea și managementul instituției, prezența, inteligența emoțională, monitorizarea, resursele umane și instruirea. Pentru a atinge obiectivul de a implementa e-leadership de înaltă calitate în școli, cercetătorii au atras atenția asupra strategiilor și practicilor eficiente care includ formarea în domeniul e-competențelor, curriculum-ul eficient, îmbunătățirea învățării pe tot parcursul vieții, relații pe termen lung între utilizatori, dezvoltarea de seturi de gândire pozitivă, dezvoltarea unei misiuni și a unei viziuni convingătoare pentru crearea de rețele (Chua, 2017, p.113). În plus, liderii școlari trebuie să adopte modele adecvate de predare și e-learning pentru a spori eficacitatea, pentru a încuraja o modalitate eficientă de utilizare a TIC și a acționa ca modele de predare și e-learning și pentru participare activă. Se subliniază, de asemenea, că pentru a îmbunătăți calitatea practicilor de e-leadership, școlile trebuie să ia măsuri pentru a îmbrățișa și recompensa inițiativele de auto-e-învățare, pentru a stimula e-cooperarea dintre personal și clienți (departamentul de educație, părinți și studenți) mediul de predare și învățare e-educație (self-e-learning) pentru un loc de muncă mai bun, crearea căilor de conectare între utilizatori, crearea unui stimulente și a unei baze pentru evaluarea performanțelor personalului și crearea unei infrastructuri propice pentru e-predare și învățare.

În acest context, tehnologia devine un mijloc comun de a stabili relații între lideri și membrii echipelor virtuale. În timp ce J. Samartinho, J. Faria și Faria, P.R. Faria (2015) au declarat că, în același timp, este nevoie să se înțeleagă echipele virtuale prin abordări adresate structurii, modurile de comunicare, problemele multiculturale și etice, construirea încrederii între lider și membrii echipei, precum și necesitatea de a discuta modelele tehnologice care pot susține e-leadership și echipele virtuale.

Derulat din analizele și conceptele de mai sus, un model de ecosistem de e-leadership ar trebui să descrie modul de colectare a relevanței din tehnologia construită pe sensul euristic care conectează potențialul tehnic cu realizarea obiectivelor educaționale pentru a realiza crearea de valoare. O abordare practică pentru construirea unui ecosistem digital prezentată în comunicarea Deloitte Digital (2017) s-a propus 3 etape, și anume: maparea ecosistemului, proiectarea modelului și conducerea schimbării. Potrivit lui D. Paulus-Rohmer, H. Schattona și T. Bauernhansl (2016), trebuie să începem digitizarea prin stabilirea unor abordări pentru relația dintre ecosistem, strategie și modelul de afaceri al diferitelor sectoare de organizare (Fig. 65).

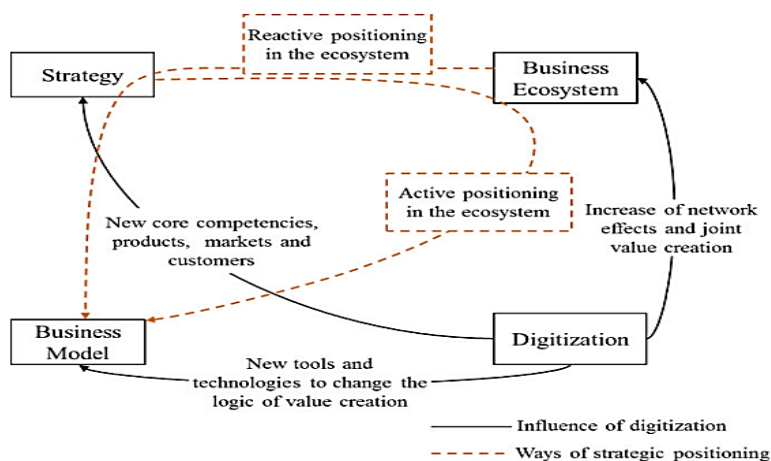


Fig. 65. Interacțiunea dintre ecosistem, strategie și model de afaceri influențată de digitizare. Source: Paulus-Rohmer, Schattona, and Bauernhansl (2016)

Rezultatele cercetării N.K. Hanna de la o serie de opțiuni de leadership instituțional disponibile țărilor la diferite niveluri de dezvoltare precizează capacitățile esențiale pe care instituțiile de dezvoltare electronică ar trebui să le poseze, cum ar fi: dezvoltarea resurselor umane (inclusiv accentul pe formarea

capacităților și instruirea la locul de muncă); mobilizarea resurselor (obținerea și gestionarea fondurilor pentru programe specifice); gestionarea programelor (inclusiv coordonarea dintre părțile interesate, utilizarea metodologiilor de gestionare a proiectelor și programelor și utilizarea instrumentelor de evaluare și monitorizare fiabile); formarea parteneriatelor cu actorii principali (comunități locale, întreprinderi private, organizații neguvernamentale, organizații multinaționale, mediul academic și agenții guvernamentale); și utilizarea comunicărilor strategice (pentru sensibilizarea la toate nivelurile societății) (Hanna, p. 9).

Noi abordăm aspectele e-leadershipului și factorii legați de corelația dintre stiluri și TIC de leadership în instituțiile educaționale. Datele au fost colectate de la un grup de participanți care au urmat cursul Leadership și instruirii la Facultatea Formare Continuă al Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă. Ancheta preliminară a inclus 20 de întrebări care conțineau elemente privind rolurile de e-leadership și problemele legate de utilizarea platformei de e-learning și TIC în școli, funcțiile și cerințele competențelor digitale, cunoștințele și atitudinile proceselor de management.

Acest studiu calitativ ne-a ajutat să asigurăm un nivel mai înalt de înțelegere a procesului de conducere mediat de TIC pe baza problemelor de leadership și a percepției pedagogice a acestui proces și pentru a spori fiabilitatea cercetării. Pe baza rezultatelor cercetărilor noastre, am dezvoltat un model de ecosistem de e-leadership, ținând cont de impactul tendințelor digitale (Fig.66).

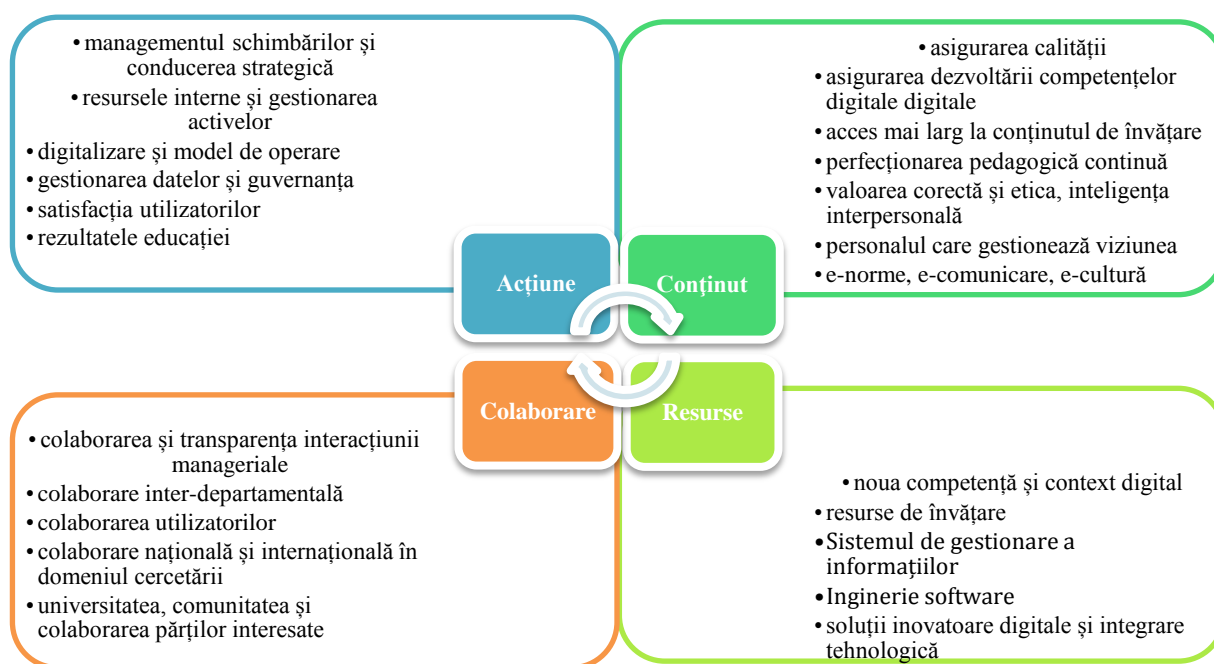


Fig. 66. Un model pentru susținerea unui ecosistem durabil de e-leadership.

Fig. 5. ilustrează grafic poziționarea strategică a proceselor de digitalizare în cadrul unui ecosistem. În opinia noastră, factorii care influențează importanța implementării digitale reușite și a modificării unei instituții educaționale axat pe direcții strategice specifice ar trebui să se axeze pe acțiunea, conținutul, colaborarea și resursele organizației academice. Pentru a obține o poziție competitivă, a stabili și a extinde o rețea educațională și managerială de personal academic, elevi/studenti și parteneri sociali etc. parteneri, este necesar să se adapteze în mod activ viziunea și strategia instituției pentru a atinge obiectivele ecosistemului.

Cele patru dimensiuni centrale ale ecosistemului - acțiune, conținut, colaborare și resurse ar trebui să ia în considerare inițiativa strategică privind rezultatele educaționale, crearea de valoare, aspectele sociale și poziția viitoare a instituției. Perspectiva transformării digitale de vârf oferă o perspectivă tehnologică și pedagogică asupra unui scop semnificativ orientat către puncte specifice și procese. Dimensiunea acțiunii permite organizațiilor educaționale să opereze la nivelurile de management a schimbării și de leadership strategic, resurse interne și gestionarea activelor, digitalizare și model de operare, gestionarea datelor și guvernanta, satisfacția utilizatorilor și rezultatele educației. Conținutul include conducerea calității, dezvoltarea competențelor digitale, accesul la conținutul de învățare, îmbunătățirea pedagogică continuă, a valorii corecte și a eticii, inteligenței interpersonale, a personalului care gestionează viziunea, e-normele, e-comunicarea, e-cultura etc. Dimensiunea resurselor se concentrează pe realizarea funcțiilor strategice legate

de noile cunoștințe și context digital, resursele de învățare, sistemul de management al informațiilor, ingineria software, soluțiile inovatoare digitale și integrarea tehnologică. Pentru a îmbunătăți viața organizațională activă și supraviețuitoare, este necesară redesenarea aspectelor de colaborare și cooperare. Studiul și analiza noastră demonstrează necesitatea de a pune un mare accent pe interacțiunea de colaborare și transparență managerială, colaborarea inter-departamentală, colaborarea utilizatorilor, colaborarea la nivel național și internațional în domeniul cercetării, colaborarea cu școli și universități, comunitatea și părțile interesate și multe alte tipuri de interconexiuni academice.

Această paradigmă a e-leadership cere conducătorului să atingă aceste obiective printr-o abordare bazată pe calculator cu membrii echipei care ar putea fi distribuită în timp și spațiu și oferă noi interpretări, precum și o serie de noi provocări și strategii. De asemenea, pentru a realiza o transformare complexă a instituțiilor educaționale este implementarea dezvoltării orizontale și verticale a leadershipului. În cazul nostru, dezvoltarea orizontală se referă la adăugarea mai multor cunoștințe și competențe în domeniul TIC, iar dezvoltarea verticală se referă la avansarea în capacitatea unui lider de a gândi într-un mod mai complex, sistemic, strategic și interdependent.

7. EXPLORAREA PRACTICĂ A ECOSISTEMULUI E-LEADERSHIPULUI

7.1. Metodologia cercetării ecosistemului e-leadership

Studiul general reprezintă o cercetare conceptuală a ecosistemului de e-leadership creat în domeniile educaționale, în care mediile mediate de tehnologie pun un accent important asupra capacității liderilor de a gestiona dificultățile comportamentale, de a comunica cu membrii grupului, de a stabili un climat social adecvat, să practice practici de e-learning și să poată conduce un sistem asociat TIC. Se pune accentul pe componentele de e-leadership, conexiuni, condiții, probleme, lideri și activitățile grupurilor care apar în acest ecosistem.

Stabilirea unei înțelegeri teoretice a schimbării educaționale prin practica e-leadership aplicată tehnologiei educaționale, prin cercetare se oferă rezultate empirice bazate pe studii de caz relevante din literatura de specialitate și pe întrebări de cercetare în sondajele de caz.

Rezultatele cheie din experiențele prezentate și studiile empirice asigură că ecosistemul de e-leadership are nevoie de noi competențe și capacități inovatoare pentru a face față progreselor tehnologice care influențează rapid schimbările sistemice în educație. Astfel, în cadrul capitolelor anterioare, s-a prezentat descrierea dezvoltării și implementării unui proces de conducere mediată de TIC bazat pe probleme de leadership, percepție pedagogică și înțelegere pentru predare, învățare și management prin tehnologie, care poate fi benefică în asigurarea unui ecosistem de e-leadership acordând o atenție specială cadrului instituțiilor educaționale.

Referindu-se la importanța e-leadershipului pentru realizarea cu succes a rezultatelor în ecosistemul mediate de tehnologie, s-a descris modelul teoretic al componentelor interconectate care derivă din analiza teoretică și datele calitative ale anchetelor.

În continuare se sugerează că, ca o componentă a mediilor educaționale, partajate și tehnologice mediate, astăzi mai multă atenție trebuie să se concentreze asupra dezvoltării și susținerii ecosistemului e-leadership. O atenție specială s-o îndreptăm asupra ecosistemului e-leadership în învățământul superior.

În opinia noastră, o implementare eficientă a TIC în procesul de management al instituțiilor de învățământ din Republica Moldova implică identificarea domeniilor care trebuie monitorizate și îmbunătățite pentru a elimina disfuncționalitățile. În același timp, este necesar să se sporească interesul managerilor educaționali în utilizarea tehnologiilor informaționale în activitățile de management educațional.

În metodologia de cercetare s-a inclus o analiză calitativă (Tabelul 49), menită să identifice perspectivele paradigmei e-leadershipului și a posibilelor sale componente într-un ecosistem bazat pe inițiativa strategică privind acțiunea, conținutul, colaborarea și resursele. Chestionarele aplicate au permis investigarea percepțiilor și atitudinilor personale ale managerilor și profesorilor calificați. Cercetarea calitativ-constructivistă necesită un efort intelectual ridicat pentru colectarea și analizarea datelor. În special, cu ajutorul anchetării se încearcă să înțelegem subiectele și sensul unui nou concept în contextul digitizării școlare.

Tabelul 49. Proiectare de cercetare, abordare inductivă

Tratarea abordării cercetării	
Obiectivele cercetării	<ol style="list-style-type: none">1. Identificarea conceptului de e-leadership și a abordărilor sale prin analiza literaturii în ceea ce privește aptitudinile de leadership și procesele mediate de tehnologia informației.2. Examinarea complexității conținutului de e-leadership în cadrul unei rețele educaționale și manageriale care să faciliteze așteptările utilizatorilor și să stabilească o abordare interconectată a resurselor implicate, dezvoltând astfel un ecosistem eficace de e-leadership.3. Dezvoltarea unui model conceptual al ecosistemului de e-leadership, ținând seama de impactul tendințelor digitale și al direcțiilor strategice ale unei instituții de învățământ.
Întrebări de cercetare	<ul style="list-style-type: none">- Care sunt problemele legate de e-leadership pentru mediile mediate de tehnologia educațională, paradigma e-leadershipului?- Cum influențează procesul social inițiativa electronică pentru a produce o schimbare în gândire, comportament și performanță cu indivizi, grupuri sau organizații?- Cum ar trebui să apară ecosistemul e-leadership la orice nivel ierarhic într-o instituție educațională, implicând interacțiuni asupra unui mediu mediat de tehnologie?- Ce ieșiri de model sunt utile pentru construirea unui ecosistem de e-leadership?

Metodologia cercetării	Metoda de cercetare calitativă: - investigarea teoretică a literaturii de specialitate și examinarea în profunzime a fenomenului de e-leadership; - studiu de caz; - colectarea și analiza datelor din studiile propuse.
Raționa - mentul cercetării	Identificarea percepțiilor generale privind definirea e-leadershipului și identificarea componentelor, problemelor, condițiilor care ar putea apărea în interiorul unui ecosistem.

Datele au fost colectate de la două grupe de participanți care au urmat cursurile de formare continuă la Catedra de Formare Continuă a Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă în perioada septembrie - octombrie 2018 și ianuarie 2019, utilizând două chestionare.

La primul chestionar au participat 21 de manageri școlari și directori adjuncți din instituțiile de învățământ general din republică, 7 bărbați și 14 femei, cu vârste cuprinse între 31 și 59 de ani.

La cel de-al doilea chestionar au participat 35 de directori școlari și directori adjuncți din instituțiile de învățământ general din republică, 19 bărbați și 16 femei, cu vârste cuprinse între 30 și 59 de ani.

Acest chestionar a inclus întrebări care conțineau elemente privind rolurile de e-leadership și problemele utilizării platformei de e-learning și TIC în școli, funcții și cerințe privind abilitățile digitale, înțelegerile, cunoștințele și atitudinile proceselor de management.

Chestionar

Bună ziua!
Prezentul sondaj este organizat în scopul identificării măsurilor necesare în procesul de leadership mediat de tehnologia informației și creării unui ecosistem digital favorabil desfășurării unei colaborări avantajoase tuturor părților implicate: manager, profesor, instruit, comunitate.
Completarea chestionarului durează nu mai mult de 5-10 minute. Sondajul este anonim.
Vă apreciem sinceritatea!

Funcția _____ ?

Vârsta Dvs. _____ sexul Dvs. _____ ?

1. Va rugăm să alegeți un răspuns potrivit pentru fiecare din întrebările următoare:

	<i>Da</i>	<i>Nu</i>	<i>Nu știu</i>
<i>Considerați obligatorie dezvoltarea competențelor digitale ale managerilor/liderilor?</i>			
<i>Considerați obligatorie dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor?</i>			
<i>Considerați că TIC poate ajuta la producerea de schimbări în abordări, gândire, înțelegeri, și performanță cu indivizi, grupuri sau organizații pentru a le conduce spre atingerea unui anumit scop?</i>			
<i>Considerați că TIC, bazat pe infrastructura digitală, resurse umane, aplicații soft și date, oferă oportunități largi sistemului educational, și implică organizarea de oameni și resurse pentru a rezolva problemele de dezvoltare și de incluziune?</i>			
<i>Utilizați TIC în activitățile de planificare, predare și gestionare a activității didactice?</i>			
<i>Beneficiați de TIC în procesul de cooperare, colaborare și gestionare managerială cu colectivul de profesori / colectivul de elevi / studenți / comunitatea ?</i> <i>Vă rugăm, să bifați acele tipuri de tehnologii pe care le implementați:</i> <ul style="list-style-type: none"> - platforme educaționale, - rețele de socializare, 			

<ul style="list-style-type: none"> - serviciul poștă electronică, - blogul, - registre electronice, - sisteme de gestiune a bazelor de date, - altele (va rugăm să le menționați) 				
<p>Exploatați diverse instrumente informatice în procesul de predare / învățare / evaluare / gestionare managerială / leadership ? Vă rugăm, să bifați acele tipuri de tehnologii pe care le implementați:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prezentări electronice, - resurse educaționale online, - tabla interactivă, - platforme educaționale, - aplicații pentru evaluarea cunoștințelor, 				
<p>2. În instituția Dvs. se aplică un sistem informațional de gestiune a datelor?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dacă DA, găsiți util acest sistem ? - Dacă DA, credeți că se facilitează raționalizarea documentelor informaționale și a circuitului acestora ? - Dacă NU, găsiți necesară implementarea unui astfel de sistem în instituția Dvs. ? 				
<p>Ați avut experiențe de înregistrare, prelucrare și utilizare a datelor și informațiilor în cadrul unui sistem informațional ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - aplicații pentru activități interactive la clasă - altele (va rugăm să le menționați) 				
<p>3. Cum credeți de ce depinde calitatea unui sistem informațional ?</p>	0	1	2	3
<p>Conform scalei 0 – deloc, 1 – puțin, 2 – mediu, 3 – mult, vă rugăm să bifați, după părerea Dvs., impactul caracteristicilor care influențează precizia, claritatea și corectitudinea unei decizii manageriale în cadrul unui sistem informațional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relevanța, fiabilitatea datelor, 				
<ul style="list-style-type: none"> - accesibilitatea datelor, 				
<ul style="list-style-type: none"> - complexitatea, flexibilitatea, adaptabilitatea la cerere, 				
<ul style="list-style-type: none"> - securitatea datelor, 				
<ul style="list-style-type: none"> - interacțiunea facilă a părților component, 				
<ul style="list-style-type: none"> - altele (va rugăm să le menționați). 				
<p>4. Ce fel de competențe digitale considerați că sunt necesare la locul de muncă? (conform scalei 0 – deloc, 1 – puțin, 2 – mediu, 3 – mult)</p>	0	1	2	3
Navigarea, căutarea și filtrarea datelor, informațiilor și conținuturilor digitale online				
Interacțiunea, partajarea, implicarea prin tehnologiile digitale				
Gestionarea datelor, a informațiilor și a conținutului digital				
Elaborarea conținutului digital				
Integrarea și reelaborarea conținutului digital				
Utilizarea creativă a tehnologiei digitale				

Următorul chestionarul de control a inclus întrebări cu privire la scopul evidențierii importanței managementului educațional susținut de utilizarea TIC și influențând astfel creșterea calității serviciilor educaționale și creșterea profesională a managerilor și profesorilor.

Chestionar

Prezentul sondaj este organizat în scopul evidențierii importanței managementului/leadershipul educațional susținut de utilizarea TIC și, astfel, influențând creșterea calității serviciilor de educație și creșterea profesională a managerilor și profesorilor.

*Completarea chestionarului durează nu mai mult de 5-10 minute. Sondajul este anonim.
Vă apreciem sinceritatea!*

Funcția _____ ?

Vârsta Dvs _____ ?

1. Care dintre următoarele metode și tehnici de management sunt cel mai frecvent utilizate în unitatea Dvs. de învățământ (se acceptă mai multe răspunsuri):

- a) delegarea;*
- b) ședințele;*
- c) tabloul de bord;*
- d) managementul prin proiecte;*
- e) managementul prin obiective;*
- f) managementul participativ.*

2. Luând în considerare activitatea pe care o desfășurați în cadrul instituției Dvs., considerați oportună dezvoltarea unor competențe complementare profesiei Dvs. de bază și în domeniul managementului operațional? (un răspuns)

da nu

3. Precizați care dintre următorii indicatori referitori la managementul școlii sunt utilizați la nivelul unității dvs. școlare, ca indicatori de calitate (se acceptă mai multe răspunsuri):

- a) pregătirea și experiența managerială;*
- b) sistemul informațional;*
- c) resursele materiale și financiare;*
- d) resursele umane existente;*
- e) comunicarea managerială;*
- f) cultura organizațională.*

4. Există la nivelul unității Dvs. de învățământ un sistem informațional de înregistrare, prelucrare, utilizare și gestionare a informațiilor? (un răspuns)

- a) da și este unul foarte performant;*
- b) da, dar nu se asigură securitatea informațiilor;*
- c) nu, unitatea noastră nu dispune de un astfel de sistem.*

5. Pentru care dintre funcțiile marketingului educațional înregistrați dificultăți de implementare la nivel de unitate școlară? (se acceptă numai un răspuns)

- investigarea pieței, a consumului de educație și a mediului;*
- stabilirea serviciilor educaționale în acord cu nevoile, preferințele, așteptările, exigențele calitative ale consumatorilor de educație;*
- promovarea unui management eficient electronic informațional.*

6. Promovarea on-line a instituțiilor de învățământ ca parte a activității de marketing este necesară la nivel de (se acceptă numai un răspuns):

- unitate școlară;*
- de inspectorat școlar;*
- pe un site special creat pentru domeniul educație la nivel național.*

7. Cât de importante considerați că sunt implementarea și utilizarea unei platforme de e-manager pentru directori de școli, membrii consiliului de administrație, cadrele didactice, inspectorii școlari? (un răspuns)

- foarte importante;*
- importante;*
- așa și așa;*
- puțin importante;*
- deloc importante.*

8. În cazul implementării și utilizării unei platforme de e-manager în instituțiile de învățământ este necesară pregătirea contingentului de utilizatori pentru acest sistem?

Da Nu

9. Cât de importante considerați că sunt formarea competențelor digitale la manageri/ lideri și profesori școlari? (un răspuns)

- foarte importante;
- importante;
- așa și așa;
- puțin importante;
- deloc importante.

10. Cât de importante considerați că sunt implementarea și utilizarea unei platforme de e-learning pentru elevi? (un răspuns)

- foarte importante;
- importante;
- așa și așa;
- puțin importante;
- deloc importante.

11. Cât de des accesați internetul pentru informații necesare activității Dvs. profesionale? (un răspuns)

- Până la 3 ore/săptămână;
- 4-6 ore/săptămână;
- 7-11 ore/săptămână;
- 12-15 ore/săptămână;
- nu accesez internetul.

12. Ce părere aveți despre cursurile on-line? (un răspuns)

- foarte bună;
- bună;
- așa și așa;
- proastă;
- foarte proastă.

13. Ați fi de acord cu promovarea și utilizarea cursurilor online ca sursă de pregătire profesională complementară a elevilor în școala în care activați Dvs.?

- Da Nu

14. Ce considerați important pentru cadrele manageriale și didactice în promovarea imaginii unei școli moderne: (un răspuns)

- abilitățile de comunicare;
- baza materială a școlii;
- gestionarea inteligentă a resurselor informaționale și umane;
- calitatea predării;
- relațiile profesor-elev;
- relațiile profesor-manager;
- toate enumerate.

Din expunerea prezentată în acest capitol, cercetarea practică prezintă o analiză tematică, analizând rezultatele chestionarelor populațiilor de eșantion. Din chestionare, am extras percepția generală a competențelor și componentelor ecosistemului de e-leadership care descriu caracteristicile generale ale conceptului de e-leadership.

7.2. Rezultatele cercetării

Chestionarele aplicate cuprind trei ipoteze / declarații generale ale temei investigate pentru a dezvălui complexitatea așteptărilor de lider în domeniul e-leadershipului și pentru a stabili o abordare interconectată a resurselor implicate pentru a dezvolta un ecosistem eficace de e-leadership, și anume:

1. Dimensiunea digitalizării prin infrastructura digitală adecvată, resursele umane calificate în domeniul TIC și cultivarea percepției de lider electronic în cadrul instituțiilor de învățământ implică organizarea oamenilor, a resurselor, acțiunilor și atitudinilor necesare pentru a rezolva problemele de dezvoltare și pentru a promova instituțiile academice.

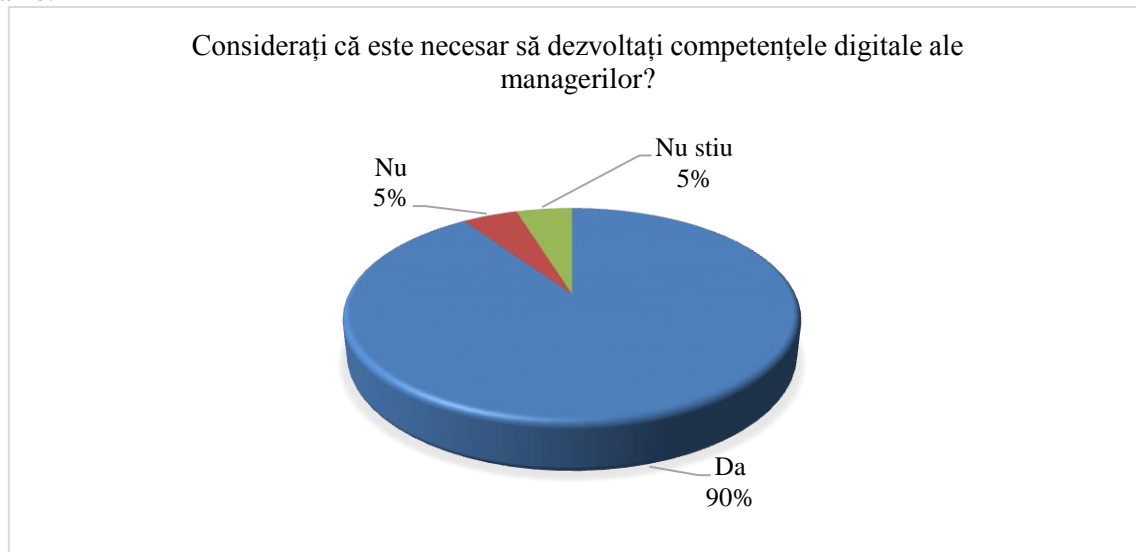
2. Implementarea unui sistem de management al informațiilor și a unui mediu de e-learning la instituțiile de învățământ organizate și planificate astfel încât să producă o influență pozitivă asupra exactității, clarității și corectitudinii unei decizii manageriale ce generează practici calitative de conducere și de predare.

3. Managementul educațional susținut de utilizarea TIC influențează calitatea serviciilor și practicilor educaționale și evoluția profesională a managerilor și cadrelor didactice.

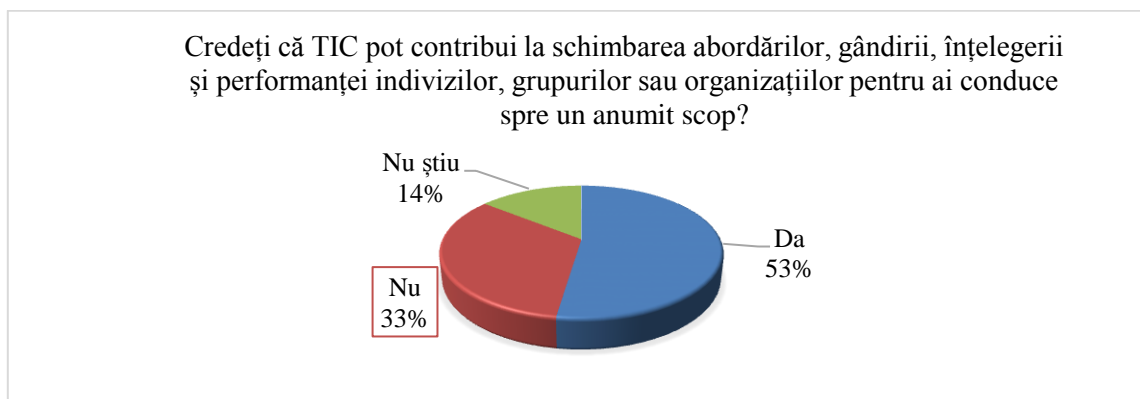
Cea mai importantă problemă este dacă e-leadershipul este cu adevărat necesar. Pe baza documentării literaturii de specialitate și a tendințelor revizuite ale pieței unice digitale, concepută de Comisia Europeană, autorii susțin în studiul de față că conceptul e-leadership nu este doar necesar, ci este vital pentru ca liderii, managerii și personalul din instituțiile de învățământ să recunoască importanța adaptării la schimbările din ce în ce mai frecvente din învățământ ca urmare a progresului tehnologiei informației.

Astfel, concluziile postulatelor de cercetare sugerează că percepția e-leadershipului influențată de aptitudinile tehnologiei informației ale managerilor și cadrelor didactice trebuie să adopte o atitudine adecvată pentru a obține o gamă de competențe de management și leadership.

Conform studiilor de cercetare, prezentăm mai jos câteva informații statistice pe baza următoarelor diagrame:

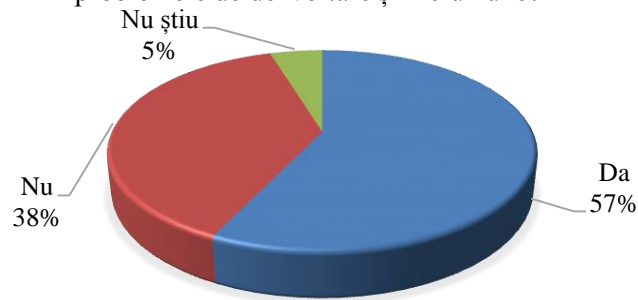


După cum se poate observa, 90% dintre respondenții sondajului consideră că este necesar să se dezvolte competențele digitale ale managerilor. În ceea ce privește avansarea tehnologică, nu a fost niciodată mai mult să înțelegem cum să abordăm capacitatea tehnologiilor digitale de a îmbunătăți perspectivele de carieră.



53% dintre respondenți examinează tehnologia informației ca un instrument care poate modifica abordările, gândirea, înțelegerea și performanța indivizilor, grupurilor sau organizațiilor pentru ai conduce spre un anumit scop. Leadershipul influențează și dirijează activitățile unui grup organizat pentru a-și atinge obiectivele. Fiecare instituție educațională este alcătuită din elemente care trebuie să interrelaționeze în mod eficient obiectivele și obiectivele conducerii care trebuie atinse.

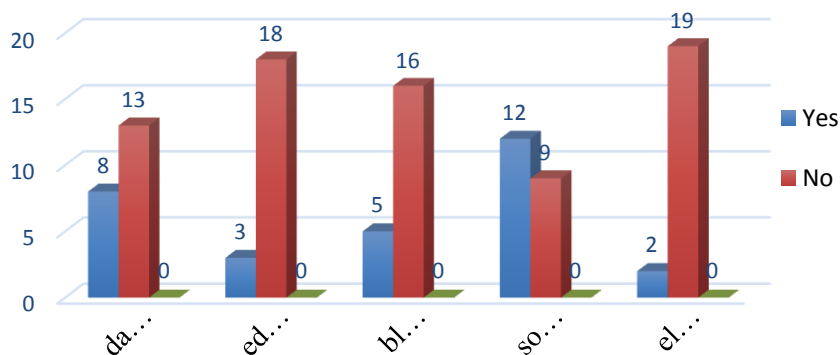
Credeți că TIC oferă oportunități ample pentru sistemul educațional și implică organizarea de resurse, oameni, conținut și acțiuni pentru a rezolva problemele de dezvoltare și incluziune?



57% dintre respondenți sunt de acord că TIC oferă oportunități ample pentru sistemul educațional și implică organizarea de resurse, persoane, conținut și acțiuni pentru a rezolva problemele de dezvoltare și incluziune. Considerăm că TIC permite învățarea flexibilă, cu ritmuri proprii pentru elevi/studenti, iar permisele de a petrece cantități variabile de timp bazate pe percepția nevoilor și pozițiilor lor de învățare. De asemenea, TIC conduc la abilități suplimentare pentru învățarea autoreglementată.

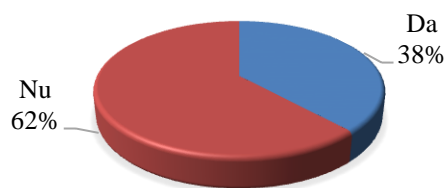
Următoarea întrebare relevă faptul că foarte puțini manageri și profesori beneficiază de TIC în procesul de cooperare, colaborare și management, cca. 57% dintre respondenți folosesc rețele sociale, cca. 38% dintre respondenți folosesc baze de date, cca. 24% - bloguri, cca. 14% - platforme educaționale, și 9,5% - cărți electronice.

Beneficiați de TIC în procesul de cooperare, colaborare și management cu profesorii, elevii, studenții și cu comunitatea?



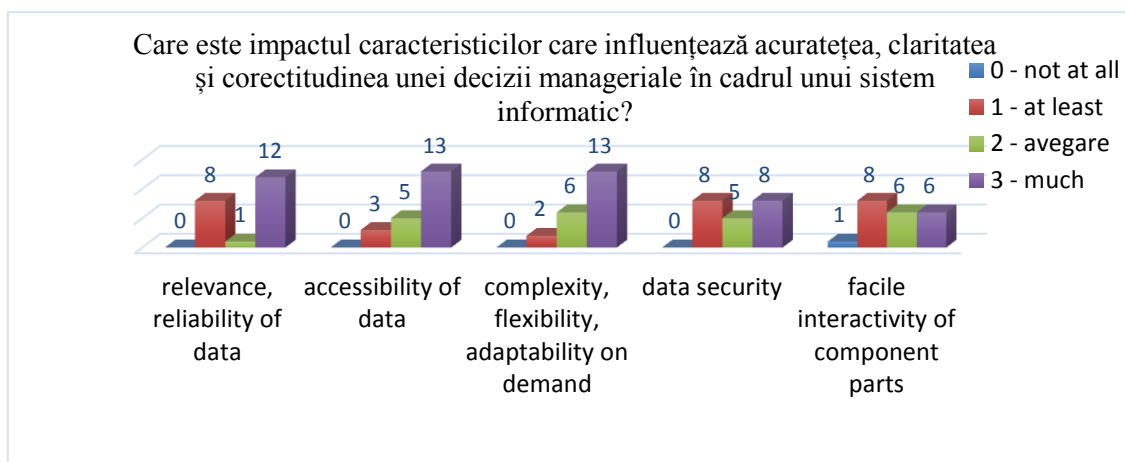
O altă componentă foarte importantă în organizarea unui proces de e-leadership reprezintă un sistem de management al informațiilor care este recunoscut pentru capacitatea sa de a stoca date și de a facilita recuperarea acestor date de către utilizatorii sistemului. Tipul de bază de date ales de o instituție determină modul în care sistemul de gestionare a informațiilor răspunde solicitărilor de informații.

Aplicați un sistem de management al informațiilor la instituția Dvs.?



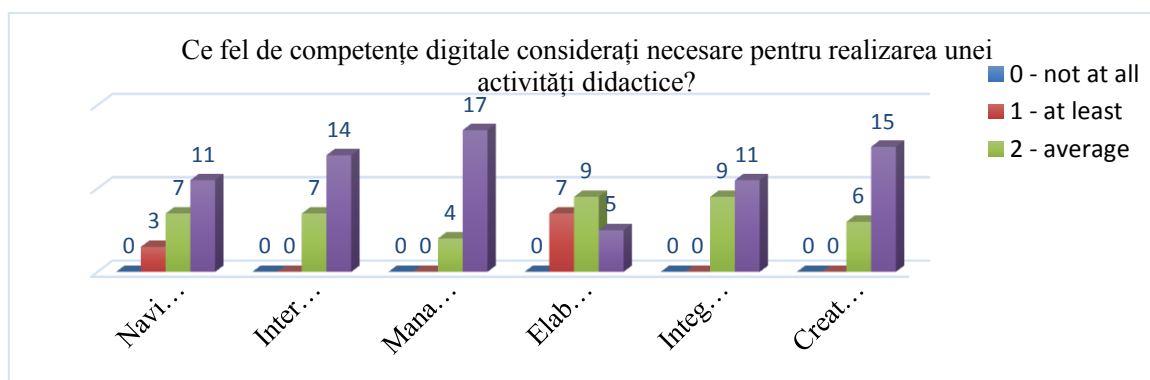
Dar, conform studiilor, doar 62% dintre respondenți folosesc un sistem de management al informațiilor în activitatea lor.

Următoarea întrebare încearcă să descopere factorii care influențează acuratețea, claritatea și corectitudinea unei decizii manageriale în cadrul unui sistem informatic.



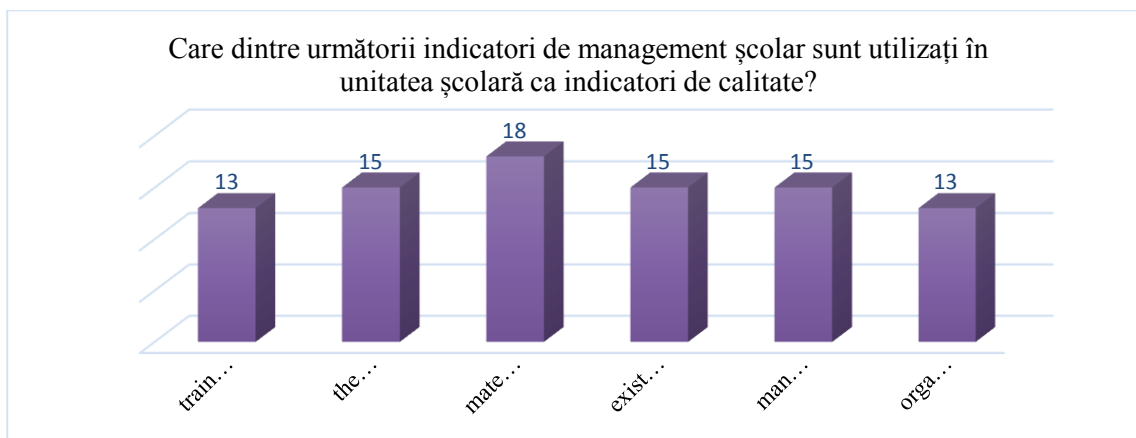
Cele mai importante caracteristici ale unui IMS indică că cca. 62% dintre respondenți sunt: accesibilitatea datelor, complexitatea, flexibilitatea și adaptabilitatea la cerere, relevanța și fiabilitatea datelor.

Condițiile de îmbunătățire a calității educației și formării reprezintă o problemă esențială, în special într-o perioadă de expansiune educațională prin intermediul TIC. TIC poate influența calitatea educației în mai multe cazuri: prin creșterea motivației și implicării formabililor, prin facilitarea dobândirii de competențe de bază și prin îmbunătățirea formării cadrelor didactice. Următoarea întrebare explică atitudinea și înțelegerea respondenților cu privire la nevoia lor de digitalizare a activității didactice.

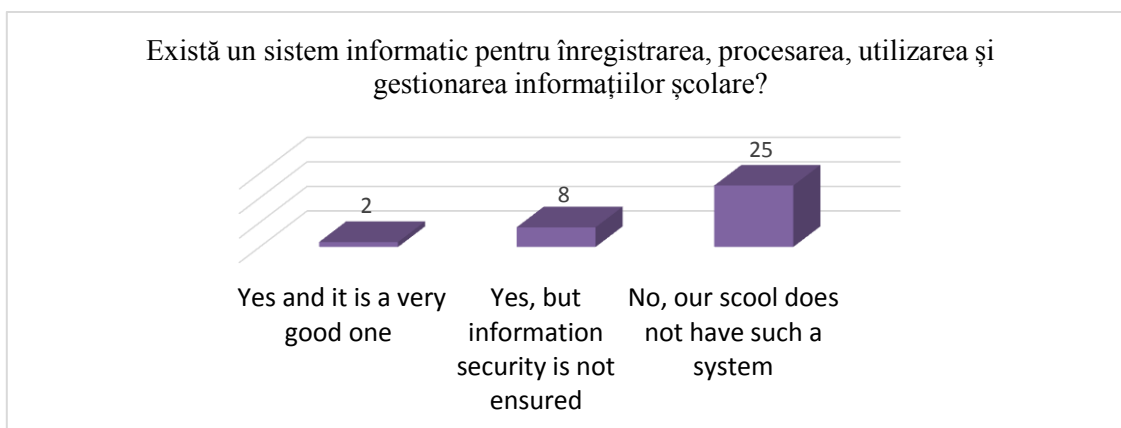


Rezultatele acestor întrebări pun accentul pe elementul gestionarea datelor, informațiilor și conținutul digital, care a fost evidențiată ca cea mai relevantă competență digitală de către circa 81% dintre respondenți, precum și cca. 71% dintre respondenți consideră că utilizarea creativă a tehnologiei digitale și ca. 67% - interacțiune, împărtășire, implicare prin TIC.

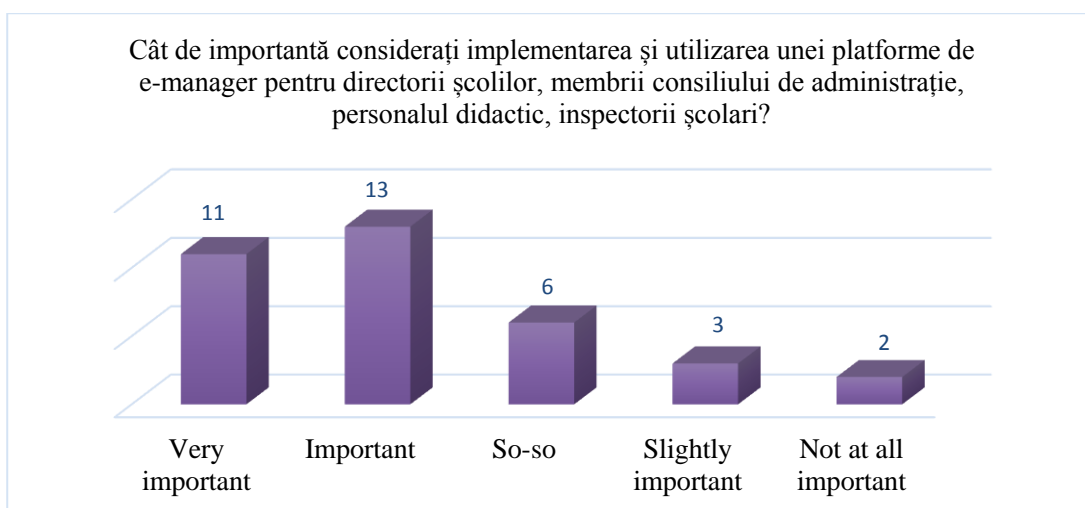
Cel de-al doilea chestionar a inclus întrebări privind importanța managementului educațional susținut de utilizarea TIC pentru a influența calitatea serviciilor educaționale și creșterea profesională a managerilor și profesorilor.



Din punct de vedere grafic, putem observa că indicatorul de calitate al sistemului informatic atrage atenția asupra a cca. 43% dintre respondenți. Dar această cifră arată, de asemenea, că cei mai mulți respondenți, cca. 51%, subliniază resursele manageriale și financiare ca indicator important de calitate. O astfel de situație ar putea fi explicată prin următorul grafic, și anume:



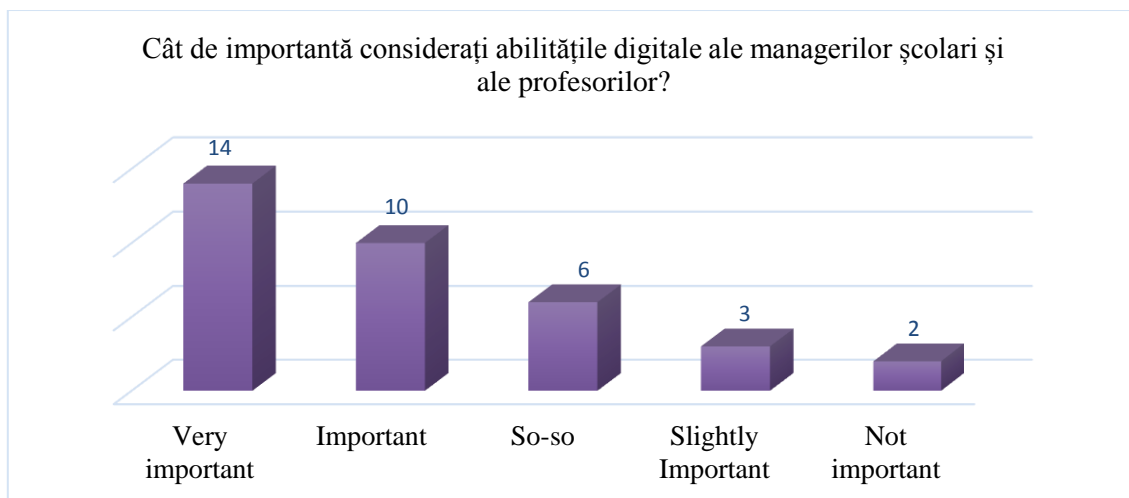
Conform întrebării privind existența sistemului informatic în școli, aflăm că 71% dintre respondenți nu au un astfel de sistem la școală.



De asemenea, ca. 68% dintre respondenți consideră foarte importantă (11) și importantă (13) implementarea unei platforme de e-manager în școală.

În opinia noastră, astăzi e-platforma pentru activitățile de management este o contribuție importantă pentru succesul managerului, deoarece este o sinteză complexă și oferă soluții elegante pentru toate activitățile de conducere posibile din cadrul instituțiilor de învățământ. O platformă digitală devine nucleul

instituțiilor moderne. Este important de ținut pasul cu actualizările tehnologice care se produc rapid și de ajutat instituțiile noastre educaționale să facă față provocărilor legate de gestionarea electronică. Conform următoarelor întrebări, majoritatea respondenților, cca. 64%, găsesc foarte important (14) și important (11) să fie calificați digital.



În concluzie, necesitatea aplicării tehnologiei informației în activitățile manageriale și pedagogice ale instituțiilor de învățământ, precum și cerințele privind e-guvernarea sunt înțelese de majoritatea managerilor și cadrelor didactice, ceea ce le permite să treacă mai ușor barierele psihologice și să accepte noile provocări. Implementarea unui sistem de management al informațiilor și a platformelor de e-learning la instituțiile de învățământ generează practici de conducere și de predare calitative.

Din punctul nostru de vedere, unele motive pentru răspunsurile negative sunt:

- nivelul scăzut al competențelor digitale ale managerilor și profesorilor;
- lipsa sprijinului financiar pentru achiziționarea de tehnologii moderne de informare;
- lipsa resurselor umane pregătite pentru proiectarea, dezvoltarea și implementarea sistemelor informatice în managementul școlii.

Condițiile implementării pozitive a e-leadershipului depind de implicații profunde atât pentru practică cât și pentru politică. În ciuda creșterii mari a noilor inovații digitale în tehnologia educațională care afectează utilizatorii (elevii, studenți, profesori, manageri) și instituțiile de învățământ în ansamblu, o atenție minoră este acordată leadershipului și practicii profesionale în acest domeniu. Este necesar să se schimbe atitudinea oamenilor atât la nivel de practică, cât și la nivel de politică, pentru a îmbunătăți implementarea unor sisteme eficiente de inovare și management al tehnologiilor educaționale în beneficiul utilizatorilor de bază.

8. CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE E-LEADERSHIPULUI

E-leadershipul este un nou fenomen de leadership în contextul impactului tehnologiei informației care produce schimbări în abilități, performanță, atitudini, emoții, gândire, comportament etc.

E-leadershipul ca abordare holistică a devenit important pentru procesul educațional și a aplicat inovația digitală. În zilele noastre, în unele instituții de învățământ a fost pusă în aplicare o anumită situație a abordării e-leadership, atât la nivel organizațional, cât și la nivel individual, în scopul de a cultiva și de a extinde cultura, seturile de minți, abilitățile și cunoștințele care fac posibilă utilizarea potențialului enorm a instrumentelor tehnologiei informației pentru a-și realiza mai bine scopurile.

E-leadership solicită liderului să atingă obiectivele principale într-o manieră mediată de tehnologie în cadrul echipelor electronice sau prin interacțiuni mixte care sunt răspândite în spațiu și timp, comunicarea de bază între ele fiind instrumentele electronice susținute de computere. Această paradigmă oferă o mulțime de noi oportunități, precum și o serie de noi provocări.

În cadrul leadershipului educaționale, intercomunicarea managerilor, profesorilor și studenților joacă un rol-cheie pe tot parcursul procesului educațional în atingerea obiectivelor. E-leaderul, care în acest caz este un profesor, trebuie să aibă următoarele abilități: cunoașterea subiectului, experiența de proiectare, abilitățile manageriale, abilitățile digitale și o viziune largă asupra e-educației.

Un ecosistem de e-leadership poate fi planificat ca un proces complex mediat de tehnologia informației pentru a produce o schimbare în acțiune, conținut, conexiuni și resurse implicate în instituțiile de învățământ. Competențele didactice cât și de instructori în domeniul TIC sunt esențiale pentru promovarea unui ecosistem de e-leadership prin inovație și creștere, precum și pentru crearea de climă, cultura, comunicare și atitudini noi, care ar putea implica provocări pentru a construi un sistem de încredere și siguranță în echipa virtuală. Astfel, ecosistemul instituției academice reprezintă o rețea complexă și cooperantă a cărei eforturi au ca rezultat servicii educaționale, colaborări evolutive în beneficiul elevilor, studenților, profesorilor și managerilor. Ecosistemul unei instituții ar putea fi și este absolut necesar astăzi să facă parte dintr-un alt ecosistem al părților interesate dintr-un anumit domeniu/industrie, pentru a stabili colaborări strânse și a genera noi idei și servicii de la partenerii lor.

Referindu-se la importanța e-leadershipului pentru realizarea cu succes a rezultatelor în ecosistemul mediat de tehnologie, sunt discutate și evidențiate modelul teoretic al componentelor interconectate care derivă din analiza teoretică și datele calitative ale anchetelor.

Este important să recunoaștem că e-leadershipul referitor la principiile și procesele de management prezintă încă un subiect de descoperit. E-leadershipul ca o practică zilnică în acțiunile sociale ale managerilor trebuie să dezvolte tipurile de rețele și culturi în care leadership trece prin sistem. Mediile educaționale complexe vor fi mai utile în cadrul unui leadership colectiv flexibil și receptiv, mai degrabă decât concentrându-se exclusiv pe modelul individual de leadership.

Sugestiile autorilor privind viitorul e-leadership pe viitor pot fi îmbinate și combinate în următoarele idei:

- Să construim un leadership colectiv, mai degrabă decât individual, într-o rețea.
- Să accentueze dezvoltarea verticală a instituțiilor de învățământ, nu doar orizontală.
- Oferirea de e-leadership de dezvoltare pentru e-echipe și persoane implicate.
- Cultivarea contextului general al e-leadershipului în ceea ce privește inovațiile transformative și îmbunătățirea perspectivelor.

Pentru a oferi o strategie clară de e-leadership pentru instituțiile educaționale, este important să se dezvolte diferite abilități și discipline, făcându-le să fie mai mult combinate cu tehnologia. De asemenea, este esențial să se schimbe mediul didactic prin utilizarea tehnologiilor, a platformelor și a instrumentelor moderne de predare, pentru ca învățarea să devină mai interactivă și participativă. Dezvoltarea abilităților de e-leadership este influențată de competențele corecte ale managerilor și ale profesorilor pe care trebuie să le învețe și să le gestioneze în medii noi de învățare bazate pe instrumente și platforme TIC.

În acest caz, ar putea fi propusă o nouă cercetare având următoarele obiective investigate:

- pregătirea pentru punerea în aplicare a unor instrumente eficiente de gestionare a TIC pentru îmbunătățirea leadershipului educațional;
- încurajarea managerilor școlari să își îmbunătățească abilitățile manageriale profesionale cu privire la procesele de proiectare, organizare, monitorizare și evaluare prin aplicarea TIC;
- identificarea unor strategii de leadership adecvate pentru creșterea calității managementului și leadershipului prin intermediul instrumentelor TIC.

BIBLIOGRAFIE

- Ainsworth M. Attachment: retrospect and prospect. În Parkes, G. M. și Stevens-On-Hinde. The Place of Attachment in Human Behaviour. London, Routledge, 1982.
- Ary D., Jacobs L. C., & Sorensen, C. K. Introduction to research in education (8th ed.), 2010.
- Argyris C. Reason, Learning and Action. Sari. Francisco, Jossey-Bass, 1982.
- Arendt H. Între trecut și viitor. București: Antet, 1997.
- Baciu S. Managementul instituției școlare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice în învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
- Badea Dan Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor. București: În: Revista de Pedagogie, nr. 58 (3), 2010. p. 33 – 53.
- Barbu Daniela Ion Climatul educațional și managementul școlii, București, EDP, 2009.
- Barth R.S. Teacher leader. Phi Delta: Kappan 82, 2001.
- Bass B. M. , ed. Stogdill's Handbook of Leadership, Free Press, New York, 1990.
- Bass B.M. Stogdill's handbook of leadership, New York, 1984.
- Bass B.M. Leadership and Performance Beyond Expectation, New York, 1985.
- Belmont C. A. Wadsworth Publishing Company. Bass, B. M. The Bass handbook of leadership (4th ed.). New York: Free Press, 2008.
- Belous V. Inventica. Iași, Editura Asachi, 1992.
- Bennis W. The challenges of leadership in the modern world. American Psychologist, 62, 2-5, 2007.
- Bennis Warren, Executive Excellence, 1966.
- Bennis W. On Becoming a Leader, New York, 1989.
- Bennis W. Leadership Theory and Administrative Behaviour: The Problems of Authority, 1959, Administrative Science Quarterly, vol. 4, p. 259-301.
- Bennis W., Nanus B. Leaders: The Strategies for Taking Charge. New York: Harper- Collins Publishers Group Inc., 1985.
- Berglaș S. The very dangers of executive coaching. În: Harvard Business Review, June: 87-92, 2002.
- Bezede R., Goraș-Postică V. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2011.
- Bezede R., Goraș-Postică V. Parteneriatul școală-familie. Inițiative locale. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2009.
- Bezede R. Leadershipul paideutic. Abordare conceptuală și aplicativă. În: Materialele Conferinței Internaționale USM-65, CEP, 2011, p. 38-41.
- Bezede R. Rolul leadershipului educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În: Materiale Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării”, dedicată aniversării a 70-a de la fondarea IȘE, 3 - 4 noiembrie 2011, Chișinău.
- Bezede R. Valorificarea leadership-ului paideutic în cadrul comunităților profesionale de învățare. În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (87-88) Chișinău, 2014, p. 16-20.
- Bezede R.. Profesorul - lider in promovarea schimbărilor comunitare. În: Inițiative de consolidare a parteneriatelor comunitare, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2011, p. 58-63.
- Bezede R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetărilor-acțiune. În: Didactica Pro..., nr. 2 (84) Chișinău, 2014, p. 4-8.
- Bezede R. Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din perspectiva Leadership-ului paideutic. În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (81-82) Chișinău, 2013, p.8-13.
- Bezede R., Goraș-Postică V. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2011. 92 p.
- Billingsley B. S. Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. In: Exceptionality, 15, 2007. p. 163–176.
- Bion W. R. Experiences in Groups. London, Tavistock, 1961.
- Bion W. Learning from Experience. London, Heinemann, 1962.
- Bion W. Attention and Interpretation. London, Karnac, 1970.
- Blase J., Anderson G.L. The Micropolitics of Educational Leadership: from control to empowerment. London: Cassell, 1995.
- Blanchard Kenneth H., Muchnick Marc Rețeta unui lider: ingredientul lipsă pentru a motiva oamenii din prezent: învățați rețeta unui lider de succes. București: Curtea Veche, 2004
- Bochenski M. Ce este autoritatea? București: Humanitas, 1992.

- Bolman L.G., Deal T.E. Reframing Organisation: Artistry, Choice and Leadership, San Francisco, Ca : Jossey-Bas, 1997.
- Bowlby J. A. Secure Base: Clinicul applications of attachment theory. London, Tavistock/Routledge, 1988.
- Brewin C. R., Andrews B. Psychological defence mechanisms: the example of repression. În: The Psychologist, Voi. 13, No. 12, December, 2000, p. 615-617.
- Brundrett M. What lies behind collegiality, legitimation or control? În: Educational Management and Administration, 26 (3), p. 305 – 316.
- Bush Tony Leadership și management educațional : teorii și practici actuale. Iași, Polirom, 2015.
- Burgoyne J. Opinion. Transition, February, 1989.
- Burns J. M. Leadership, New York, Harper & Row, 1978.
- Cavalli L. Il Capo Carismatico; per una sociologia weberiana della leadership, Bocconi, 1996.
- Conger J. Charismatic Leadership in Organizations, New York, 1998.
- Cardon Alain Coaching pentru echipele de directori, București: Codecs, 2003.
- Casement R. On Learning from the Patient. London, Routledge, 1985.
- Chavel Thierry Le coaching démystifié, comment ré-enchanter le management, les Éditions Dèmos, 2001.
- Chen S., Andrews S. M. Relationships from the past in the present: Significant-other representations and trans-ference in interpersonal life. În Zanna, M. P. (coordonator ediție) Advances in Experimental Social Psychology. Voi.-31: 123-190. San Diego, GA, Academic Press, 1999.
- Cehqv A. Livada de vișini, Actul 1, 1904.
- Ghiselli Edwin E., Haire Mason Porter, Liman W. Managerial Thinking: An International Study, Ed. Marova, 1971.
- Cerchez N., Mateescu E. Elemente de management școlar. Iași, Ed. Spiru Haret, 1995.
- Cioffi F. Freud and the idea of pseudo-science. În: Borger, R. și Cioffi, F. (coordonatori ediție) Explanations in the Behavioural Sciences. Cambridge, CUP, 1970.
- Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: ARC, 2002.
- Cucoș C. (coord.) Psihopedagogie. Iasi: Polirom, 1998.
- Cucoș C. (coord.) Psihopedagogie. Iasi: Polirom, 1998.
- Cojocaru-Borozan M. teoria culturii emoționale. Chișinău, 2010.
- Cojocaru-Borozan M. metodologia cercetării culturii emoționale. chișinău, 2012.
- Cojocaru V. Ch. schimbarea în educație și schimbarea managerială. chișinău, editura lumina, 2004.
- Cojocaru Valentina Diagnosticarea pedagogică ca factor de eficientizare a managementului instituțional. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2013.
- Goraș-Postică V. (coord.) Educație pentru dezvoltarea comunității. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2005.
- Covey S. Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii. București: ALLFA, 2001.
- Covey S. R. The -Severi Habits of Highly Effective People: Powerful lessons in personal change. London, Simon & Sc huster, 1989.
- Cribbs G. The perils of choosing the right business coach. În: Financial Times, 2, December: 15, 2002.
- Cuthbert R. The Management Process, E324 Management in Post-Compulsory Education, Block 3, Part.2, Buckingham: Open University Perss, 2004.
- Dallos, R. și Draper, R. An Introduction to Family Therapy: Systemic theofy ană practice. Buckingham, Open University Press, 2000.
- Dawson Roger – Make the Right Decision Every Time, Nicholas Brealey, 1994.
- Davies B. The Essentials of School Leadership. Londra: Paul Chapman, 2004.
- Dârwin C. Trebuie să încep. Într-o:scrisoare către J. Fiske, 6 decembrie 1874.
- Deal T. Poetical and political leadership. În: B. Davies (ED.), The Essevtiaks of School Leadership, Londra, Paul Chapman Oublishing, 2005.
- Délivré Frasncois Le metire de coach, Éditions d,Organisation, 2002.
- DEXonline.
- Diaconu M. Învățămîntul problematizat în școala contemporană. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
- Digman J. M. Personality structure: emergence of the five-factor model, În: Anfiual Review of Psychology, No. 41: 417-440, 1990.
- Drucker P. Probleme actuale ale conducerii întreprinderii, Editura Politică, București, 1973.

- Dumitru I. (coord.). Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008.
- Eaves L., Eysenck H. J., Martin N. G. (1989) Genes, Culture, and Personality. New York, Academic.
- Ekman P. Telling Lies. New York, Berkley Books, 1986.
- Ellenberger H. F. The Discovery of the Unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry. New York: Basic Books, 1970.
- Ewen R. B. Personality: A topical approach. Mahweh, NT, Erlbaum, 1998.
- Fiedler F. A. Theory of Leadership Effectiveness, McGraw-Hill Book Company, New York, 1967.
- Fonagy P. Psychoanalytic and empirical approaches to developmental psychopathology: Can they be usefully integrated?, Journal of the Royal Society of Medicine, 86: 577- 581, 1993.
- Forestier Gilles Regards croisés le coaching, Éditions d'Organisation, 2002.
- Frost D. International Teacher Leadership report, November, 2011.
- Frost D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation, Professional Development in Education (special issue on Teacher Leadership and Professional Development), nr. 38 (2), 2012.
- Freud S. The Psychopathology of Everyday Life, Harmondsworth, Penguin, 1960. [Lucrarea originală publicată în 1914.]
- Freud S. The unconscious. În Richards, A. (coordonator . ediție) The Pelican Freud Library, Vol 11. On Metapsychology: The theory of psychoanalysis (159-222). Harmondsworth, Penguin, 1984. [Lucrarea originală publicată în 1915.]
- Freud S. Introductory Lectures on Psychoanalysis. London, George Allen & Unwin, 1922.
- Freud S. Poezii și filozofii. Remarcă făcută la aniversarea celor 70 de ani. Citată în Trilling, L. The Liberal, 1957.
- Gehrke N. Developing Teacher Leadership Skills, ERIC Digest, ERIC: 5, 1991.
- Gerald A. Cole Management: Theory and Practice, ed. A 3-a, D.P. Publication Ltd., Londra, 1990.
- Gergen K. The Social Constructionist Movement in modern psychology. În: American Psychologist, No, 40: 266-275, 1985.
- Gibb J. R. Climatul pentru formarea încrederii. În: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K. (editori), Teoria și metoda de laborator a grupului T, New York: John Wiley, 1964.
- Gilbert M. C., Evajis K. Psychotherapy Supervision. Buckingham, Open University Press, 2000.
- Glassman N. S., Andersen S. M. Activating transference without consciousness: Using significant-other representations to go beyond what is subliminally given. În: Journal of Personality and Social Psychology, No. 77:1146-1162, 1999.
- Goleman D. Emoțională inteligență: De ce contează mai mult decât IQ. Londra, Bloomsbury, 1996.
- Goleman D., Boyatzis R., McKee A. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea veche, 2005.
- Goleman D. Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche, București, 2001.
- Gortner H., Mahler J., Nicholson J.B. Organization Theory, a Public Perspective, Harcourt Brace & Company, Forth Worth, 1997.
- Greenleaf R. Servant Leadership, Paulist Press, 1977.
- Greenberg S., Mitchell, S. A. Object Relations in Psychoanalytic Theory. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1983.
- Greenberger D., Padesky G. A. Mind Over Mood: Change how you feel by changing the way you think. London, Guilford Press, 1995.
- Greenfield T.B. Organisations as social invention: rethinking assumptions about change, În Journal of Applied Behavioural Science, 9 (5), p. 551 – 574.
- Guzgan V. Cultura și comportamentul organizațional în unitatea educațională: (Teorie și abordări metodologice): Suport de curs / Coordonator științific D. Patrașcu, Chișinău, 2013.
- Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic, Chișinău: CE USM, 2003. 87 p.
- Handy C. Understanding Organizations. Penguin Books, 1993.
- Harris A. Teacher leadership: a new orthodoxy? Handbook of Leadership and Management. London: Pearson Publishing, 2003.
- Hoy K. W., Forsyth B.P Effective supervision, MA: McGraw Hill, New York, 1986.
- Hinkley K., Andersen S. M. The working self-concept in transference: Significant-other activation and self change. În Journal of Personality and Social Psychology, No. 71: 1279-1295, 1996.
- Hirschhorn R. D. A Dictionary of Kleinian Thought. London, Free Association Press, 1991.
- Hirschhorn L. The Workplace Within, 5th edition. London, MIT Press, 1993.

- Holmes J. Attachment; Intimacy, Autonomy: Using attachment theory in adult psychotherapy. London, Jason Aronson, 1996.
- Hoyle E. The Politics of School Management, Sevenoaks, Hodder and Stoughton, 1986.
- Hoyle E, Wallase M. Educational Leadership : Ambiguity, Professionals and Management, Londra, Sage, 2005.
- Higy-Lang Chantal, Gellman Gharles Le coaching, Éditions d'Organisation, 2002.
- Iosifescu S. (coord.) Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare, Editura Prognosis, București, 2000.
- Iucu B. Romița Managementul și gestiunea clasei de elevi, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Ivancevich J.M. Organizational Behavior. New York, Macmillan, 2011.
- Ivancevich J.M. et. al. Management: Principles and Function. Boston, Forum Edition, Homewood, IL. 1989.
- Jacobs T. O., Jaques E, Executive leadership. În: R. Gal & A. D. Manglesdorff (ed.), Handbook of military psychology. New York: Wiley, 1991.
- Jinga I. Istrate E. (coord.). Manual de pedagogie. București: Ed. BIC ALL, 2006.
- Jung, C. G. Psychological Types. Bollingen Series XX. The Collected Works of C. G. Jung (Voi. 6). Princeton, Nj, Princeton University Press, 1971.
- Joița E. Management școlar. Elemente de tehnologie managerială. Editura Gheorghie Cârțu Alexandru, Craiova, 1995.
- Johns H., Moser R. From trait to transformation: The evolution of leadership theories. Education, vol.110, 2001.
- Jinga Ioan Educația în perspectiva unei noi calități, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
- Johns Gary Comportament organizațional, București, Ed. Economică, 1996.
- Jreisat J E. Public Organization Management. The Development of Theory and Process. Praeger Publisher, Westport, Connecticut, London; 1999.
- Kagan J. Galan's Prophecy. New York, Basic Books, 1994.
- Katz D., Kahn R.L. Some recent findings in human relations research. În: Swanson E., Newcombe T., Hartley E.,(ed.), Readings in social psychology, NY: Holt, Reinhart and Winston, 1952.
- Katzenmeyer M., Moller, G. Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.
- Keough Tobin Postmodern leadership and the policy lexicon: from theory, proxy to practice, Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec, mai 2001.
- Koestenbaum P. Liderul – fața ascunsă a excelenței. București, Curtea veche, 2006.
- Kotter J. P. Leading change. Harvard Business School Press, 1996.
- Kierkegaard. 5. Philosophical Fragments, 1844.
- Kirkpatrick S., Locke E. Leadership: do traits matter? Academy of Management Executive, vol.5, no.2, 1991,
- Klein M. Notes on some schizoid mechanisms. În: Envy and Gratitude and Other Works. London, Hogarth, 1988.
- Landsberg Max. Coaching: deveniți mai eficient, inspirându-i pe cei din jur și sprijinind dezvoltarea aptitudinilor lor. București: Cartea de Buzunar, 2005.
- Lee G. Lone among three. În: Richards V. (coordonator ediție) Fathers, Families, and the Outside World. London, Kanac, 1997.
- Lee G. The relationship dimension in management development. În: Organisations and People, Vol. 8, No. 3: 32-40, 2001.
- Lee G. Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanță organizațională, București, CODECS 2009.
- Leithoold K. Leadership for school restructuring. În: Educational Administration Quarterly, 30 (4), p. 498 – 518.
- Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R. Changing Leadership for Changing Times. Buchingham, Open University Press, 1999.
- Lenhardt Vincent Les responsables porteurs de sens, culture et pratique du coaching et du team building, Insep Éditions, 1992.
- Little J. W. Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. In: School Leadership and Management, 23, 2003. 201- 419 p.
- Locke I. An Essay in Human Understanding. Book 4, 1960.

- Loftus M. Guide to the Relationship Q. Oxford, OCG Limited, 2000.
- Loehlin J. C. Genes and Environment in Personality Development. Newberry Park, California; Sage, 1992.
- Maxwell Lonh C. dezvoltă liderii din jur. cum să-i ajuți pe ceilalți să-și atingă potențialul maxim, bucurești, almatara, 2002.
- Militaru Gheorghe Comportament organizațional, Editura Economică, București, 2005.
- Mihuleac Emil Managerul profesionist, Editura Tempus, București, 1996.
- Mintzberg Henry Manager nu MBA, Editura Meteor Press, București, 2006.
- Medawar P. B. Victims of psychiatry. În: The New York Review of Books, 22 January. Citat în Jahpda, M. Freud and the Dilemmas of Psychology. London, Hogarth, 1975.
- Menzies I. A case study in the functioning of social systems as a defense against anxiety. În: Coieman A., Bexton, W. H. (coordonatori ediție) Group Relations Reader. Sausaito, CA, Grex: 281-312, 1975.
- Morgan G. Images of Organization, Newbury Park; Ca: Sage, 1997.
- Mullins L. Management and Organisational Behaviour, 6 th Edition, FT Prentice Hall, London, 2002.
- Nicolescu et all, Managerii și managementul resurselor umane, Editura Economică, București, 2004.
- Niculescu R. Pedagogie generală. București: Editura Scorpion 7, 1996.
- Ogden T. H. The Matrix of Mind. London, Karnac, 1986.
- O'Hanlon W. H. Taproots: Underlying principles of Milton Erickson's therapy and hypnosis. New York, Norton, 1987.
- O'Hanlon, W. P., Wilk, J. Shifting Contexts: The generation of effective psychotherapy. New York, Guilford, 1987.
- O'Hanlon W. H., Beadle, A. A. Field Guide to Possibility- Land: Possibility therapy methods. Omaha: Possibility Press, 1994.
- O'Reilly C., Chatman, J. și Caldwell, D., People and Organizational Culture: A Q-sort Approach to Assessing Person-Organization Fit. În: Academy of Management Journal, 1991.
- Owen H., Hodgson V., Gazzard N. The Leadership Manual - Your complete practical guide to effective leadership; Pearson Education Lt., Edinburgh Gate, Harlow, UK, 2004.
- Padesky C. A., Greenberger D. A Clinician's Guide to Mind Over Mood. London, Guilford Press, 1995.
- Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. Management educațional preuniversitar. Chișinău, 1997.
- Patrașcu D., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului. Chișinău, 2006.
- Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău, 2005.
- Patrașcu D., Gaștea R. Fantasma mentalității. Chișinău, 2011.
- Patrașcu D. et.al. Management educațional preuniversitar. Chișinău, Arc., 1997.
- Patrașcu D., et.al. Calitățile managerului de succes, Chișinău, DGÎ, 1998.
- Patrașcu D., et.al. Incursiuni în managementul anticriză. Chișinău, AAP, 2009
- Patrașcu D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău, 2017.
- Patrașcu D. Leadership educațional (manuscris). Chișinău, 2018.
- Patrașcu D., Pleșcan Monica-Vasilica Leadershipul educațional – premisă a dezvoltării performanțelor organizaționale. În: Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. Conferință științifică internațională (2018; Chișinău). – Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P. Tipografia Centrală), p. 405 – 410.
- Patrașcu D., Roman Al., Patrașcu T. Incursiuni în managementul anticriză, Chișinău, AAP, 2009.
- Patrașcu D. Incursiuni în management și leadership educațional. În: Învățământ superior: Tradiții. Valori. Perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională (2018; Chișinău). 28 – 29 septembrie 2018; vol 3. – Chișinău: S.N. 2018 (Tipografia UST), p. 89 – 101.
- Patrașcu D. Gestionarea și dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională. În: Univers Pedagogic, nr. 4, 2018, p. 81 – 93.
- Paniș A. Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2009.
- Păun E. Școala. Abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.
- Păun E., Potolea D. (coord). Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
- Peters, T și Waterman, R.H., In Search of Excellence: Lessons from America's best run companies. New York, Harper&Row, 1982.

- Pine M. Drive, Ego, Object, and Seif: A synthesisfor clinicul vjork. New York, Basic Books, 1990.
- Pîslaru Vl. ș.a. Construcție și dezvoltare curriculară. Chișinău: Centrul de Resurse Curriculare Republica Moldova, UPS „Ion Creangă”, 2005.
- Pîslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău, Caritas, 2003.
- Plomin R. Genetics and Experience: The interplay between nature and nurture. Thousand Oaks, Sage, 1994.
- Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău, Liceum, 2013.
- Power .M. J. Conscious and. unconscious representati- oris of meaning, în Power, M. J. și Brewin, C, R. (coordonatori ediție) The Transformation of Meaning in Psychological Therapies. Chichester, Wiley, 1997.
- Power M. Freud and the unconscious. În: The Psychologis, Voi. 13, No. 12, December: 612-614, 2000.
- Preda Marian – Comportament organizațional. Teorii, exerciții și studii de caz, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Proust M. A la recherche du temps per du, 1913-1927.
- Rees W. David Arta managementului, Ed. Tehnică, București, 1994.
- Rogers C. R. On Becoming a Person. London, Constable, 1961.
- Rogers C. R. și Stevens, B. (coordonatori ediție) Person to: Person: The problem of being human. Moab, Utah, Real People Press, 1967.
- Roliins H. E. (coordonator ediție) The Letters of John Keats, Voi. 1. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993.
- Rost J. C., Leadership for the Twenty-First Century. Westport CT: Greenwood Publishing, 1991.
- Salovey P. , Mayer J. D. Emoțional Intelligence: Imagina- tion, cognition and personality, No. 9:185-211, 1990.
- Schein Edgar H – Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View, Jossey Bass, San Francisco, 1992.
- Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale, Editura Teora, București, 1999.
- Smylie M. A. New perspectives on teacher leadership. In: The Elementary School Journal, 96, 1995, p. 3–7.
- Sorikin P.A. Social and cultural mobility, Glencoe, 1959; Sorikin P.A. Society and personality, New Yirk-London, 1947.
- Sorikin P.A. Society and cultural deynamics.V 1-4, New Yirk, 1962.
- Sosik J. J., & Jung, D. I. Full range leadership development. New York: Routledge, 2010.
- Stan L., Andrei A. Ghidul tânărului profesor. Iași: Ed. S. Haret, 1997.
- Starrat R. Etical leadership. În: B. Davies (ed.) În B. Davies (ED,), The Essevtiaks of School Leadership, Londra, Paul Chapman Oublishing, 2005.
- Stefkovich J., Begley P. Etical scool leadreship : Defining the best interests of students. În: Educational Managemnt; Administration and Leadership, 35 (2), p. 205 - 224, 2007.
- Stacke Édouard Coaching d,entreprises, Village Mondial, 2000.
- Whitmore Lohn Le Gide du Coacing, Maxima, Paris, 2002
- Stiluri de conducere. Tipologii și criterii de evaluare a eficienței lor, în Revista de psihologie organizațională, volumul III, nr. 1-2/2003, Editura Polirom, Iași.
- Stogdill R.M. Handbook of leadership: A survey of the literature, New York: Free Press, 1974.
- Stotgill R. Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research, Free Press, New York, 1974.
- Szaz T. The Myih of Mental Illness. London, Secker &Warburg, 1962.
- Șleahțișchi Mihail Liderii. Chișunău, Știința, 1998.
- Toma Gheorge, Postolache Sava, Oros Ioan Managementul instabilității, Editura Academiei de Înalte Studii Militare, București, 2003.
- Tratat de psihologie organizațional – managerială. Vol. I, Editura Polirom, Iași, 2004.
- Tudorică R. Managementul educației în context european. București: Meronia, 2007.
- Țarvis, C. Anger: The misunderstood emotion. New York, Touchstorie, 1989.
- Țurcan Tosia Psihologie managerială, Chișinău, Epigraf, 2004.
- Ulrich, Cătălina Managementul clasei - Invățarea prin cooperare. București, Editura Corint, 2000.
- Vervalin H. Ce este creativitatea? Traducere de Danis G., Scott J.A. Antrenarea gândirii creative. New York, Holt, Reinhart, Winston, 1971.
- Vida Ioan Puterea executivă și administrația publică. București, 1994.
- Vlăsceanu Mihaela – Organizații și comportament organizațional, Editura Polirom, Iași, 2003.

- Wales S. Why coaching? În: Journal of Change Management, Voi. 3, No. 3, February: 275-282, 2003.
- Weber Max, Revista de psihologie organizațională, volumul I, nr. 1/2001, Editura Polirom, Iași.
- Weiskrant L. Gonsciousness Lost and Found: A neuropsy- chological exploration. Oxford, Oxford University Press, 1997
- White M. , Epston D. Narrative Means to Therapeutic Ends. New York, Norton, 1990.
- Williams D. I., Irving J. A. Coaching: an unregulated, unstructured and (potentially) occupational process, Occupational Psychologist, No. 24, April: 3-7, 2001.
- Winnicott D. W. Playing and Reality. London, Tavistock,.
- Whitmore John Le guide du coaching, Paris, Maxima, 2002.
- Wakofen I.I. Der Mythus von Orient und Orzident, Munich, 1926.
- Woods G. The bigger feeling: the importanse of spiritual experience in educațional ledership. În Educational Managemnt; Administration and Leadership, 35 (1), p. 135 - 155, 2007.
- York-Barr J. & Duke, K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship.,Review of Educational Research, 74, 2004.
- Zaccaro S. J., Klimoski R., The nature of organizational leadership. În Zaccaro S. J., Klimoski R (Eds.), The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- Zlate M. Leadership și management. Iași: Polirom, 2004.

Acquiring e-Leadership Skills. Fostering the Digital Transformation of Europe (2015). European Commission, 2015. Editors: Simon Robinson, Werner B. Korte, Tobias Hüsing, empirica GmbH. Retrieved from:http://eskills-guide.eu/fileadmin/guide/documents/brochure/ eleadership_broschure_for_download.pdf.

Asgarimehr, M., Shirazi, B., Eskandari, M.J., Rostami, S. (2012). A Strategic Framework for Designing E-Learning System with Focus on University Entrepreneurship. In International Journal of Computer Science Issues, Vol. 9, Issue 1, No 1. ISSN (Online): 1694-0814. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/4868/2dd5e9682f01bc1f1a5042b0e1ec40c ad9c4.pdf>.

Basak, S.K., Wotto, M., Bélanger, P. (2016). A Framework on the Critical Success Factors of E-Learning Implementation in Higher Education: A Review of the Literature. In World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences Vol:10, No:7. Retrieved from: <https://waset.org/publications/10004989/ a-framework-on-the-critical-success-factors-of-e-learning-implementation-in-higher-education-a-review-of-the-literature>.

Bolden, R. (2007). Leadership Development in SMEs: Designing a customised solution, Published in GITAM Journal of Management, 5(3), 40-53. Retrieved from: <https://business-school.exeter.ac.uk/documents/papers/ leadership/342.pdf>.

Casas, M. (2006). Implementing Constructivist Web-Based Learning and Determining its Effectiveness on a Teacher Preparation Course. În: The Journal of Educators Online, Volume 3, Number 2. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/26499850_Implementing_Constructivist_Web-Based_Learning_and_Determining_its_Effectiveness_on_a_Teacher_Preparation_Course.

Cascio, W.F., Shurygailo, S. (2003). Eleadership and VirtualTeams, Organizational Dynamics, vol.31, no. 4, pp.326-376. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/3229600_E-Leadership_and_Virtual_Teams.

Chua, Y.P. (2017). How are e-leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study. In Computers & Education 109 (2017) 109-121. Available at ScienceDirect. Retrieved from: https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00009854_148877_62752.pdf.

Cummings, G. G., MacGregor, T., Davey, M., Lee, H., Wong, C. A., Lo, E., & Stafford, E. (2010). Leadership styles and outcome patterns for the nursing workforce and work environment: a systematic review. International Journal of Nursing Studies, 47(3), 363-385. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Gulzar_Shah/post/What_is_the_best_evaluation_tool_for_measuring_the_effectiveness_of_nursing_work_in_community/attachment/59d6570a7

[9197b80779ad8f1/AS%3A532719923929088%401504021735377/download/20190_Cummingsetal_Nursing+-workforce.pdf](https://www.researchgate.net/publication/263703122_The_work_of_leadership_in_higher_education_management).

Davis, H., Jones, S. (2014). The work of leadership in higher education management. In *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36:4, 367-370, DOI: [10.1080/1360080X.2014.916463](https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.916463). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/263703122_The_work_of_leadership_in_higher_education_management.

Deloitte Digital. (2015). *Survival through Digital Leadership*, Deloitte Digital GmbH and Heads. Retrieved from: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/technology/Survival%20through%20Digital%20Leadership_safe.pdf.

Deloitte Digital. (2017). *Accelerating Digital Ecosystem Development through Strategic Alliances*. Deloitte Southeast Asia Ltd. Retrieved from: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/sg/Documents/strategy/sea-strategy-monitor-deloitte-accelerating-digital-ecosystem.pdf>.

E-Leadership Digital Skills for SMEs. (2015). European Communities. Retrieved from: https://eleadership.mba/wp-content/uploads/2016/04/eleadership_digital_skills_fin.pdf.

Garcia, I. (2015). Emergent leadership: is e-leadership importance in the quality of virtual education? *Autonomous University of Madrid, Spain. RIED v. 18: 1, pp 25-44, I.S.S.N.: 1138-2783*. Retrieved from: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/13798/12474>.

Govindasamy, T. (2002). Successful implementation of e-Learning Pedagogical considerations. In *Internet and Higher Education 4* (2002), pp. 287-299. Published by Elsevier Science Inc. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/302e/957ea4ae3ab09e39d7088c1fa4983a2144d5.pdf>.

Grani, A., Cukusi, M. (2007). An Approach to the Design of Pedagogical Framework for e-Learning. In *EUROCON 2007. The International Conference on "Computer as a Tool"*, Warsaw, September 9-12. Retrieved from: https://www.academia.edu/29938665/An_Approach_to_the_Design_of_Pedagogical_Framework_for_e-Learning.

Guo, H. (2018). Application of a Computer-Assisted Instruction System Based on Constructivism. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 13, No 04 (2018), pp.33-44. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i04.8468>. Retrieved from: <http://online-journals.org/index.php/ijet/article/view/8468/4878>.

Hadjerrouit, S. (2010). A Conceptual Framework for Using and Evaluating Web-Based Learning Resources in School Education. In: *Journal of Information Technology Education Volume 9, 2010*. Retrieved from: <http://www.jite.org/documents/Vol9/JITEv9p053-079Hadjerrouit743.pdf>.

Hannon, V., Patton, A., Temperley, J. (2011). *Developing an Innovation Ecosystem for Education*. White Paper. p. 23. Cisco and/or its affiliates. C11-692034-00 12/11. Retrieved from: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/ecosystem_for_edu.pdf.

Herold, D.M., Fedor, D.B., Caldwell, S., Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. In: *Journal of Applied Psychology by the American Psychological Association 2008, Vol. 93, No. 2, 346 –357*. Copyright 2008. Retrieved from: <http://psycnet.apa.org/fulltext/2008-02855-008.html>.

High-tech leadership skills for Europe – towards an agenda for 2020 and beyond. (2017). Final report prepared to the European commission directorate-general for internal market, industry, entrepreneurship and SMEs. Retrieved from: http://skills-scale.eu/fileadmin/eskills_scale/all_final_deliverables/scale_e-leadership_agenda_final.pdf.

Hüsing T., Dashja, E., Gareis, K., Korte W.B., Stabenow, T., Markus P. (2015) *E-Leadership Skills For Small and Medium Sized Enterprises*. Final Report Retrieved from: http://skills-lead.eu/fileadmin/lead/reports/lead_final_report.pdf.

Hüsing, T., Korte, W.B., Fonstad, N., Lanvin, B., Cattaneo, G., Kolding, M. Lifonti, R. van Welsum, D. (2013). *E-Leadership: e-Skills for Competitiveness and Innovation Vision, Roadmap and Foresight Scenarios*. Final Report. Prepared for the European Commission, DG Enterprise and Industry. Retrieved

from: <https://www.algebra.hr/certifikacijski-seminari/wp-content/uploads/2013/08/EMPIRICA-Final-Report.pdf>.

INSEAD eLab, the brochure E-Leadership: Skills for Competitiveness and Innovation, (2013). Retrieved from: <http://eskills-vision.eu/fileadmin/eskillsvision/documents/insead.eleadership.v.7.web.pdf>.

Iriqat, R., Khalaf, D. (2016). Using E-Leadership as a Strategic Tool in Enhancing Organizational Commitment of Virtual Teams in Foreign Commercial Banks in North West Bank -Palestine. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/320625580_Using_E-Leadership_as_a_Strategic_Tool_in_Enhancing_Organizational_Commitment_of_Virtual_Teams_in_Foreign_Commercial_Banks_in_North_West_Bank_-_Palestine.

Jameson, J. (2013), E-Leadership in higher education: The fifth “age” of educational technology research, Vol. 44, Issue 6, p. 889-915, Special Issue: e-Learning and Leadership. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12103>

Kahai, S.S, Avolio, (2010). B.J. E-leadership (chapter 17), In Leading Organizations: Perspectives for a New Era. Sage Publications. pp. 239-244. Retrieved from google books.

Kahiigi, E.K., Ekenberg, L., Hansson, H., Tusubira F.F., Danielson, M. (2008). Exploring the e-Learning State of Art In the Electronic Journal of e-Learning, Volume 6, Issue 2, 2008, pp.77-88, available online at www.ejel.org. Retrieved from: <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=67>.

Kaufman, K., Goldstein, L. (2008). Leadership and Successful Financial Performance in Healthcare. In: Educational and advertorial supplement to modern healthcare. (pp. 8-22). http://www.nchl.org/documents/ctrl_hyperlink/doccopy3309_uid6102014456192.pdf.

Khan, B.H. (2001). Web-based Training. (Chapter: A framework for web-based learning.) Educational Technology Publications. Retrieved from: <https://books.google.md/>. Consulted e-learning Framework and Models from: http://asianvu.com/bk/framework/?page_id=2281.

Klempin, S., Karp, M.M. (2015). Leadership for Transformative Change: Lessons From Technology-Mediated Reform in Broad-Access Colleges. August 2015. CCRC Working Paper No. 83. Retrieved from: <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/leadership-for-transformative-change.html>.

Komulainen, R. Natsheh, A.A. (2008). Constructivism Theory Based Learning: A Total Quality Approach. Development Project Report February 2008. Jyväskylä University of Applied Sciences. Retrieved from: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20402/jamk_1232716749_1.pdf?sequence=1.

Issa, G.F., El-Ghalayini, H.A., Shubita, A.F., Abu-Arqoub, M.H. (2014). A Framework for Collaborative Networked Learning in Higher Education: Design & Analysis. In International Journal of Emerging Technologies in Learning, Vol. 9, No 8 (2014), pp. 32-37. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i8.3903>. Retrieved from: <http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/3903/3162>.

Lilian, S.C. (2014). Virtual teams: opportunities and challenges for e-leaders. Contemporary Issues in Business, Management and Education / Procedia - Social and Behavioral Sciences 110 (2014) 1251 – 1261. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813056127>.

Lopes, A. P. (2014). Learning management systems in higher education. Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/320259239_LEARNING_MANAGEMENT_SYSTEMS_IN_HIGHER_EDUCATION.

Malhotra, A., Majchrzak, A., Rosen, B. (2007). Leading Virtual Teams. Academy of Management Perspectives. Retrieved from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2536511.

Hanna, N.K. (2017). E-Leadership Institutions for the Knowledge Economy. Retrieved from: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan046481.pdf>.

Paulus-Rohmer, D., Schattona, H., Bauernhansl, T. (2016). Ecosystems, strategy and business models in the age of digitization - How the manufacturing industry is going to change its logic. 49th CIRP Conference on Manufacturing Systems. Open access at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212827116311568>.

- Petrie, N. (2014). Future Trends in Leadership Development. Center for Creative Leadership. Retrieved from: <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/futureTrends.pdf>.
- Petrie, N. (2015). The How-To of Vertical Leadership Development – Part 2 30 Experts, 3 Conditions, and 15 Approaches. Retrieved from: <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/verticalLeadersPart2.pdf>.
- Phipps, R., Merisotis, J. (2000). Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education. Prepared by: The Institute for Higher Education. Policy-Reports Evaluative (142). Reproduced by ERIC. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444407.pdf>.
- Pulley, M.L., Sessa, V.I. (2001). E-leadership Tackling complex challenges. În: Industrial and Commercial Training; 33, 6/7. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/235264936_E-leadership_Tackling_complex_challenges.
- Pulley, M.L., Sessa, V., Malloy, M. (2002). E-Leadership: A Two-Pronged Idea. În: TD, pp. 35-47. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/234574694_E-Leadership_A_Two-Pronged_Idea.
- Report (2008). E-learning quality Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education. Published by the Swedish National Agency for Higher Education 2008. Retrieved from: <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/files/0811R.pdf>.
- Report from the academic council e-learning sub-committee to academic council. An e-learning strategy to promote technology enabled learning in UCC. (2012). Retrieved from: https://www.ucc.ie/en/media/academic/uconlinelearningstrategy/Ane-LearningStrategy_topromotetechnologyenabledlearninginUCC.pdf.
- Samartinho, J., Faria, J., Silva, P.R. (2015). Model for the perception of the specific e-leadership skills and features in learning management systems environments. Retrieved from: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14345/10731>.
- Savolainen, T. (2013). Trust Building in e-Leadership – Important Skill for Technology Mediated Management in the 21st Century. În: Proceedings of the International Conference on Management, Leadership and Governance - ICMLG 2013. Ribiere, V. & Worasinchai, L. (Eds.) Bangkok University, ACPI, Thailand, 7-8 February. pp. 288-294. Retrieved from: https://www.academia.edu/5387701/Trust_Building_in_e-Leadership_Important_Skill_for_Technology-Mediated_Management_in_the_21st_Century?auto=download.
- Savolainen, T. (2014). Trust-Building in e-Leadership: A Case Study of Leaders' Challenges and Skills in Technology-Mediated Interaction. Journal of Global Business Issues, Vol 8, Iss. 2 (Fall/Winter), pp. 45-56. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/328216132_Trust-Building_in_e-Leadership_A_Case_Study_of_Leaders'_Challenges_and_Skills_in_Technology-Mediated_Interaction.
- Schmid, H. (2008). Leadership styles and leadership change in human and community service organizations. În: Handbook of community movements and local organizations (pp. 395-409). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/nml.142>.
- Site Formaspace Using Technology in the Classroom Helps Students Learn in Different Ways. Retrieved from: <https://formaspace.com/articles/education/how-technology-supports-learning/>.
- Soim, H. Curs de leadership. Retrieved from: <http://www.cjbihor.ro/pdf/Leadership.pdf>.
- The Education Development Strategy for 2014-2020 „Education 2020” (2014). (Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”, Republica Moldova), approved by the Government of the Republic of Moldova on 14th of November, 2014. Retrieved from: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>.
- The Impact of Using a Survey Framework in Leadership Education: Is More Better? [http://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/jole/2013%20Winter/JOLE%2012%201%20\(Winter%202013\).pdf](http://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/jole/2013%20Winter/JOLE%2012%201%20(Winter%202013).pdf) (vizionat 5.08. 2017, ora 15.56).
- The Public Policy Proposal on Computerization of General Secondary Education Institutions (Propunerea de Politică Publică privind computerizarea instituțiilor de învățământ secundar general).

Ministry of Education, Culture, and Research of the Republic of Moldova. Retrieved from: <https://mecc.gov.md/ro/content/politici-0>.

Suryawanshi, V., Suryawanshi, D. (2015). Fundamentals of E-Learning Models: A Review. In IOSR Journal of Computer Engineering, ISSN: 2278-0661, p-ISSN : 2278-8727, pp. 107-120. Retrieved from: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jce/papers/NCIEST/Volume%202/20.107-120.pdf>.

Thomas, M. (2014). Pedagogical Considerations and Opportunities for Teaching and Learning on the Web. A volume in the Advances in Educational Technologies and Instructional Design (AETID) Book Series. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=D4B5D436607DE1A10D7F9084EBF312AF?doi=10.1.1.668.9020&rep=rep1&type=pdf>.

Tsai, M.J. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student eLearning from Metacognitive Perspectives. Educational Technology & Society, 12 (1), pp.34–48. Retrieved from: https://www.j-ets.net/ets/journals/12_1/4.pdf.

Uzunboylu, H. (2006). A Descriptive Review of Mainline E-Learning Projects in the European Union: E-Learning Action Plan and E-Learning Program. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491391.pdf>.

Van Welsum, D., Lanvin, B. (2012). E-Leadership Skills. Vision Report. Prepared for the European Commission. October 2012. Retrieved from: <http://eskills-vision.eu/fileadmin/eSkillsVision/documents/Vision%20report.pdf>.

Wang, Y., Jiang, W. (2018) An Automatic Classification and Clustering Algorithm for Online Learning Goals Based on Cognitive Thinking. In International Journal of Emerging Technologies in Learning, Vol. 13, No 11 (2018), pp.54-66. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i11.9587>. Retrieved from: <http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/9587/5284>.

Zaccaro, S.J., Rittman, A.L, Marks, M.A. (2002) Team leadership. The Leadership Quarterly 12 451 – 483, Pergamon, Elsevier Science Inc. PII: S 1 048-9843(01)00093-5. Retrieved from: <https://www.qub.ac.uk/elearning/media/Media,264498,en.pdf>.

Zohar, I. (2016). Imaginea leadershipului și a liderului în epoca globalizării. Rezumatul tezei de doctorat, Universitatea Babes – Bolyai Cluj Napoca, Facultatea de Studii Europene. <https://www.google.com/search>.

http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_86.htm

Большой энциклопедический словарь, том 1, 1991.

Веснин В.Р. Менеджмент. М., Белые альвы, 1999.

Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. М., 1935.

Друкер П. Бизнес и инновации: пер. с англ. М., ИД "Вильямс", 2007.

Директор школы. Специальное приложение. Секрет директора школы: сопротивление персонала. М., № 02.2013.

Друкер П. Бизнес и инновации: пер. с англ. М., ИД "Вильямс", 2007.

Лауренс Дж. Питер Принцип Питера или почему дела идут вкривь и вкось. Перевод с фнглийского. М., Прогресс, 1990.

Патрашку Д., Згурян О. Теоретический подход к педагогической деятельности начинающих преподавателей высших учебных заведений În Revista de științe socioumane. Nr. 12. Chișinău, 2017.

Патрашку Д.Я., Згурян О.Г. Формирование профессиональных компетенций в рамках системы Педагогический стартап // Профессиональное образование. Москва, 2017, Вып.7.

Патрашку Д., Мухаммед Аль-Ханакта Педагогический менеджмент: исследование организационно-педагогической деятельности руководителя школы. Кишинэу, 2000.

Секрет директора школы: Сопротивление персонала // Директор школы, №2 (4), 2013.

Селевко Г.К. Энциклопедия педагогических энциклопедий. Т.1 и 2. М., 2006.

Стигглин Дж. Крутое пике: Америка и новый экономический порядок после глобального кризиса / пер. с англ. В. Лопатка. М., Эксмо, 2011.

Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм, демократия. М., 2007.

Щекин Г.В. Практическая психология менеджмента. Киев, Украина, 1994.

ANEXE

Anexa 1. Întrebarea-cheie a liderului

Întrebarea-cheie a liderului: **Oare cultiv potențiali lideri?**

Dacă vrei să îndrumi și să dezvolti liderii, ești dator:

- 1) Să-i apreciezi așa cum sunt ei
- 2) Să crezi că își vor da toată osteneala
- 3) Să îi lauzi pentru realizările lor
- 4) Să îți asumi răspunderea față de ei ca fiind liderul lor

Cea mai importantă sarcină a unui lider este să educe și să păstreze oamenii de valoare.

Dacă vrei cu adevărat să fii un lider de succes, trebuie să dezvolti alți lideri în jurul tău. Trebuie să închei o echipă. Trebuie să găsești o cale să-i faci pe alții să vadă viziunea ta, s-o implementeze și să contribuie la ea. Liderul vede imaginea de ansamblu, dar are nevoie de alți lideri care să-l ajute să transforme imaginea sa mentală în realitate.

Anexa 2. De ce liderii au nevoie să formeze lideri

Marii lideri formează alți lideri. De ce?

- Cei care sunt cel mai aproape de lider vor determina nivelul de succes al aceluia lider
- Potențialul de creștere al unei organizații este legat direct de potențialul personalului său (dacă dezvolti un lider – dezvolti organizația; totul crește și scade în funcție de conducere)
- Potențialii lideri ajută la ducerea poverii (devin un consiliu solid; sunt înzestrați cu o minte de lider)
- Liderii atrag potențiali lideri
- Liderii care sunt mentori pentru potențialii lideri își sporesc eficiența
- Liderii dezvoltați largesc și implică amplificarea viitorului organizației
- Cu cât ai mai mulți oameni sub conducerea ta, cu atât au nevoie de mai mulți lideri

Anexa 3. Cea mai grea provocare a liderului

Cea mai grea provocare a liderului: **să creeze un climat favorabil pentru potențialii lideri.** Astfel:

- Liderii trebuie să fie agenți de schimbare a mediului
- Liderii trebuie să funcționeze ca exemplu pentru felul de conducere pe care îl doresc
- Concentrează-te asupra potențialului liderului și asupra organizației
- Concentrează-te asupra nevoilor (dorințelor) potențialului lider
- Caută liderul într-o persoană
- Pune accentul pe producție, nu pe poziție și stil
- Oferă oportunitatea de creștere
- Trebuie să fii lider (și nu doar manager) cu viziune
- Înfăptuiește lucruri mărețe
- Depune mai mult efort pentru *echea-pepinieră* decât pentru agenții lideri
- Ia hotărâri importante!
- Fă sacrificiile necesare pentru a atrage liderii
- Întrebări privind angajarea în creșterea personală
- Întrebări privitoare la creșterea organizației

Anexa 4. Caută liderul într-o persoană

Nici o slujbă nu este de viitor. Viitorul este în persoana care o face. **Este nevoie de un lider cu viziune ca să identifice într-o persoană viitorul lider.** Atunci când a fost întrebat despre capodopera sa, David Michelangelo a răspuns că sculptura existase dintotdeauna în blocul de marmură. El nu făcuse decât să îndepărteze piatra care era în jurul statuii. Liderii trebuie să aibă același tip de viziune atunci când caută potențiali lideri. Iată câteva dintre calitățile care trebuie căutate într-o persoană:

Atitudine pozitivă: abilitatea de a lucra și de a vedea oameni și situații într-un mod pozitiv

Serviabilitate: disponibilitatea de a se supune, de a face joc de echipă și de a urma liderul

Potențial de creștere: o sete de creștere și dezvoltare personală; abilitatea de a crește pe măsură ce se măresc responsabilitățile slujbei

Calitatea de a duce o muncă la bun sfârșit: hotărârea de a îndeplini o îndatorire în mod constant

Loialitate: disponibilitatea de a pune întotdeauna liderul și organizația deasupra intereselor personale

Atitudine flexibilă: abilitatea de a își reveni pe poziție atunci când apar probleme

Integritate: caracter demn de încredere și ferm; consecvență în cuvinte și în port

Mentalitate care să permită o viziune de ansamblu: abilitatea de a vedea întreaga organizație cu toate nevoile ei

Disciplină: disponibilitatea de a face ceea ce se cere, indiferent de starea de spirit personală

Recunoștință: o atitudine de recunoștință care să devină un mod de viață

Atunci când cauți asemenea calități la o persoană, liderul ar trebui să gândească precum căutătorii de aur. Ei sunt mereu în căutare de mine de aur. Fiecare munte este o posibilă ocazie să dea lovitura cea mare. Atunci când găsești urme de minereu aurifer, presupun existența unui filon și încep să facă săpături. Așa cum le spun și pastorilor pe care îi conduc, există aur „în fiecare strană.” La fel și în organizații. Dacă tu, ca lider, cauți și găsești urme de aur la oamenii tăi, începe săpăturile. Și vei descoperi comoara!

Anexa 5. Întrebări privind angajarea în creșterea personală

1. Am o strategie clară pentru creșterea personală? Da/Nu
2. Sunt eu liderul acelei strategii? Da/Nu
3. Sunt dispus să mă schimb ca să continuu să cresc, chiar dacă asta implică să renunț la postul pe care îl ocup în prezent dacă nu înregistrez o creștere? Da/Nu
4. Este viața mea un exemplu pe care să-l urmeze și alții? Da/Nu
5. Sunt dispus să fac sacrificiul pentru a deveni un mare lider? Da/Nu

Dacă la vreuna din aceste întrebări apare vreun *Nu*, atunci liderul respectiv trebuie să-și examineze strategia și angajamentul în creșterea personală. Lipsa de angajament a unui lider îngreunează dezvoltarea potențialilor lideri din jurul său. Dacă tu, ca lider, nu ți-ai luat acest angajament, viitorul tău este limitat și nu vei deveni niciodată un mare lider. Acum este momentul să te schimbi.

Mediul în care lucrezi te va influența și pe tine, și pe cei pe care îi conduci. Răspunde la următoarele întrebări pentru a te ajuta să stabilești dacă organizația ta este dedicată dezvoltării liderilor și asigurării unui climat propice creșterii personale și a organizației.

Anexa 6. Întrebări privitoare la creșterea organizației

1. A făcut organizația vreun angajament clar pentru creșterea și dezvoltarea personalului?
a. Rareori b. Uneori c. De obicei
2. Este dispusă organizația să cheltuiască bani pentru a îmbunătăți creșterea angajaților?
a. Rareori b. Uneori c. De obicei
3. Este organizația dispusă să facă schimbări pentru a ține constantă creșterea ei și a angajaților ei?
a. Rareori b. Uneori c. De obicei
4. Îți sprijină organizația pe liderii dispuși să ia hotărâri importante pentru creșterea personală a angajaților și a organizației?
a. Rareori b. Uneori c. De obicei
5. Pune organizația accentul pe producție și nu pe poziție și titlu?
a. Rareori b. Uneori c. De obicei

6. Oferă organizația oportunități de creștere pentru angajații ei?
 - a. Rareori b. Uneori c. De obicei
7. Liderii organizației au o viziune pe care o împărtășesc cu angajații lor?
 - a. Rareori b. Uneori c. De obicei
9. Face organizația promovări din interior?
 - a. Rareori b. Uneori c. De obicei
10. Sunt alți lideri din organizație dispuși să facă sacrificii personale pentru a asigura creșterea lor și a celorlalți?
 - a. Rareori b. Uneori c. De obicei

Dacă majoritatea răspunsurilor la aceste întrebări o formează *Rareori* sau *Uneori*, trebuie făcută o schimbare. Dacă tu ești acela care conduce organizația, atunci începe de pe acum să te schimbi. Dacă te afli la conducerea unui departament din organizație, atunci ești în situația să treci la schimbări pozitive. Înfăptuiește cât de multe lucruri îți permite organizația, pentru a crea un climat propice pentru potențialii lideri. Dacă te afli doar în situația de a face numai schimbări de ordin personal, încearcă să găsești pe cineva în organizație care să te dezvolte - sau schimbă-ți slujba. **Marii lideri împărtășesc ceea ce au și ce au învățat** celor ce vor învăța și vor deveni liderii de mâine. O persoană poate impresiona potențiali lideri de la distanță, dar numai atunci când acea persoană se află în imediata lor apropiere poate avea un impact asupra lor.

Iată câteva gânduri de încheiere legate de crearea unui climat pentru potențiali lideri. Recordurile sportive aduc dovezi palpabile privind schimbări care pot apărea atunci când se stabilește climatul propice. Unul dintre atleții olimpici, Pat O'Brien, a câștigat o medalie de aur aruncând o greutate de 9 kg la o distanță de peste 17 m, stabilind un nou record mondial. La vremea aceea, experții au fost de părere că O'Brien, cel mai bun din lume, și-ar putea bate propriul record cu câțiva centimetri dacă s-ar mai antrena. Erau siguri că nimeni nu va putea vreodată să treacă peste bariera de 20 m.

Pat O'Brien era hotărât să se perfecționeze. A început să experimenteze stiluri diferite. Patru ani mai târziu el a câștigat din nou titlul olimpic - nu cu câțiva centimetri, ci cu câțiva metri. A depășit bariera de netrecut, aruncând greutatea la 20,27 m. Din acel moment, fiecare aruncător de greutate care să-și merite numele a aruncat greutatea dincolo de această distanță. În ziua de azi, recordul depășește 21 m.

Același lucru este valabil și în legătură cu acoperirea distanței de o milă în patru minute. Nimeni, erau de părere experții, nu va fi în stare să alerge pe această distanță în mai puțin de patru minute. Apoi, în 1954, un tânăr student la medicină, pe nume Roger Bannister, a făcut imposibil, depășind bariera. În ziua de azi, orice alergător de talie mondială poate alerga o milă în mai puțin de patru minute. De ce? Pentru că un anume om a hotărât să se perfecționeze în continuare. Un om a hotărât să plătească prețul pentru creșterea personală. A avut să fie el în frunte. Ca urmare, a creat un climat propice pentru cei ce voiau să-i urmeze. Ești tipul acela de lider care este dispus să plătească prețul creării unui climat în care oamenii tăi să te poată urma și în care să devină lideri de mâine?

Anexa 7. Responsabilitate elementară a liderului

Responsabilitatea elementară a liderului: să identifice potențialii lideri.

Alegerea lucrătorilor potriviți poate fi realizată conform caracteristicilor din Anexa 8.

Anexa 8. Evaluarea calităților actuale de lider (pentru potențialii lideri)

Scală: 0 = Niciodată 1 = Rareori 2- Uneori 3 = De obicei 4 = întotdeauna

1. Persoana are influență	0	1	2	3	4
2. Persoana are auto-disciplină	0	1	2	3	4
3. Persoana are un palmares bun	0	1	2	3	4

4. Persoana se pricepe foarte bine să lucreze cu oamenii	0	1	2	3	4
5. Persoana are capacitatea de a rezolva probleme	0	1	2	3	4
6. Persoana nu acceptă starea de lucruri (status cjuo)	0	1	2	3	4
7. Persoana are vedere de ansamblu	0	1	2	3	4
8. Persoana este capabilă să lucreze în condiții de stres	0	1	2	3	4
9. Persoana afișează o stare de spirit pozitivă	0	1	2	3	4
10. Persoana înțelege oamenii	0	1	2	3	4
11. Persoana nu este afectată de probleme de ordin personal	0	1	2	3	4
12. Persoana este dispusă să-și asume răspunderea	0	1	2	3	4
13. Persoana nu se înfurie	0	1	2	3	4
14. Persoana este dispusă să facă schimbări	0	1	2	3	4
15. Persoana este integrită	0	1	2	3	4
16. Persoana se apropie de Dumnezeu	0	1	2	3	4
17. Persoana este capabilă să hotărască ce pas urmează să se facă	0	1	2	3	4
18. Persoana este acceptată de alții ca lider	0	1	2	3	4
19. Persoana are capacitatea și dorința de a continua să învețe	0	1	2	3	4
20. Persoana are un fel de a fi care atrage oamenii	0	1	2	3	4
21. Persoana are o bună imagine despre sine	0	1	2	3	4
22. Persoana are disponibilitatea de a fi serviabilă cu ceilalți	0	1	2	3	4
23. Persoana are capacitatea de a rămâne pe poziții atunci când apar probleme	0	1	2	3	4
24. Persoana are capacitatea de a dezvolta alți lideri	0	1	2	3	4
25. Persoana este capabilă să preia inițiativa	0	1	2	3	4
Total puncte _____					

Când faceți evaluarea unui potențial lider, acordați mai mare atenție calității de persoană așa cum o cer caracteristicile, și nu scorului specific. De vreme ce fiecare lider apreciază diferit, scorurile diferă. Iată care este scala mea de apreciere:

- 90-100 **Mare lider** (ar trebui să fie capabil să fie mentor pentru alți lideri valoroși)
- 80-89 **Bun lider** (trebuie să continue să crească și să fie în continuare mentor pentru alții)
- 70-79 **Lider în devenire** (să se concentreze pe creștere și să înceapă să fie mentor pentru alții)
- 60-69 **Plin de potențial** (o persoană excelentă care să fie dezvoltată)
- Sub 60 **Necesită creștere** (s-ar putea să nu fie încă pregătită să aibă un mentor)

Categoria *Sub 60* este de cele mai multe ori cel mai greu de apreciat. Unii din membrii acestui grup nu vor deveni niciodată lideri. Alții sunt capabili să devină mari lideri. Cu cât cel care face evaluarea este un lider mai bun, cu atât judecata lui va fi mai bună în legătură cu potențialul unei persoane de a fi lider. Așadar este important ca un lider de succes să discute și să angajeze potențiali lideri.

Anexa 9. Calități care trebuie căutate la lideri

Ca să vânez lideri, mai întâi trebuie să știi cum arată ei. Iată zece calități de lider pe care trebuie să le cauți în fiecare om pe care intenționezi să angajezi:

- Caracter
- Influență
- Atitudine pozitivă
- Priceperi excelente de a se purta cu oamenii
- Talente evidente
- Palmares palpabil
- Încredere
- Autodisciplină
- Tehnici de comunicare eficientă
- Nemulțămirea legată de starea de lucruri (status quo)

Anexa 10. Sarcina crucială a liderului

Sarcina crucială a liderului: **Să cultive prin simpatie potențiali lideri.**

Iată lucrurile pe care trebuie să le facă un lider ca să cultive prin simpatie potențialii lideri din jurul său.

- *Alegeți un model de conducere pentru voi* (întrebări pe care le punem înainte de a alege un model de urmat: 1) merită viața modelului meu să fie luată ca exemplu?; 2) Are vreun adept modul de viață al modelului meu?; 3) Care este principala trăsătură puternică ce îi influențează pe alții să urmeze modelul meu?; 4) Modelul meu formează alți lideri?; 5) Poate fi reprodusă tăria modelului meu în viața mea?; 6) Dacă tăria modelului meu se poate reproduce în viața mea, care sunt etapele pe care trebuie să le parcurg pentru a dezvolta și demonstra acea tărie?)

- *Îndrumări pentru relațiile cu un mentor* (pune întrebarea potrivită; lămurește-ți nivelul așteptărilor; respectă-ți mentorul, dar nu-l idoliza; pune imediat în practică ceea ce înveți; fii disciplinat în relația cu mentorul; răsplătește-ți mentorul prin progresele tale; nu amenința cu abandonul)

- *Clădește încredere*

- *Dovedește transparență*

- *Acordă timp*

- *Să crezi în oameni*

- *Încurajează*

- *Dovedește consecvență*

- *Păstrează vie speranță*

- *Adaugă semnificație*

- *Conferă siguranță*

- *Răsplătește producția*

- *Stabilește un sistem de sprijin* (sprijin afectiv; perfecționarea priceperilor; banii; echipament; personal)

- *Decerne și personalizează drumul potențialului lider* (alege oamenii a căror filosofie de viață este similară cu a ta; alege oamenii cu un potențial în care să crezi adevărat; stabilește ce anume au nevoie; evaluează-le progresul în mod constant; fii angajat, serios și disponibil pentru oamenii al căror mentor ești)

Anexa 11. Credința de fiecare zi a liderului

Credința de fiecare zi a liderului: **să înzestreze potențiali lideri.**

Întrebări pentru înzestrare

O întrebare eficientă începe prin punerea de întrebări. Pentru a obține informațiile de care avem nevoie, punem trei seturi de întrebări:

- *Întrebări despre organizație* (Care este afirmarea scopului pentru organizație?; Care este nevoia elementară a organizației?; Există deja inițiat vreun program de instruire pentru a face față acelei nevoi?; Care zone din cadrul organizației au cel mai ridicat potențial de creștere?; Au acele zone cu potențial de creștere liderii necesari pentru a îndeplini sarcini?)

- *Întrebări despre mine* (Sunt eu dispus să dau exemplu altora prin viața mea?; Sunt eu angajat într-o organizație preocupată de înzestrare?; Sunt eu eficient în zonele pe care am nevoie să le înzestrez?; Am întocmit o listă de prospecțiuni cu potențiali lideri?; Ce presupuneri am făcut ei și trebuie schimbate?)

- *Întrebări privitor la potențialul lider* (Este această persoană compatibilă prin felul de a gândi cu organizația și felul meu de a conduce?; Dovedește această persoană un potențial pentru creștere?; Selectez această persoană datorită unor capacități evidente sau din cauză că nu descopăr nici o slăbiciune supărătoare?; Care este competența necesară unui potențial lider?)

Cum să înzestrez pentru obținerea desăvârșirii

- Dezvoltă relațiile personale cu cei pe care îi înzestrez

- Împărtășește-le visul tău
- Să cerem angajare
- Stabilește țeluri de creștere (Stabilește niște țeluri potrivite; Fă în așa fel încât țelurile să fie reasezate; Fă în așa fel ca țelurile să poată fi măsurate; Declară cu claritate aceste țeluri; Fă în așa fel încât țelurile să presupună auto-depășire din partea oamenilor; Așterne țeluri pe hârtie)
- Comunică principiile fundamentale
- Parcurge procesul în cinci etape de instruire a oamenilor (Etape: 1) Eu servesc ca model; 2) Sunt mentor; 3) Monitorizez; 4) Motivez; 5) Multiplic)
- Oferă-le "Marea treime" (*responsabilitate, autoritate (există următoarele niveluri de autoritate: poziție – competență – personalitate – integritate – spiritualitate), posibilitatea de a justifica*)
- Dă-le instrumentele de care au nevoie
- Fii sistematic în legătură cu oamenii (*Factorii care determină contactul continuu cu oamenii: importanța sarcinii; solicitările muncii; noutatea muncii; noutatea lucrătorului; responsabilitatea lucrătorului; legătura ulterioară; să discuți despre sentimente; să măsoară progresul; să le răspund; să îi încurajez*)
- Să conduci ședințe periodice de înzestrare (*La pregătirea ședinței de înzestrare se includ următoarele: Vești bune; Viziune; Conținut; Administrație; Înlesnire*)

Anexa 12. Caracteristicile potențialului lider

Cerința de fiecare zi a liderului: să **înzestreze potențialii lideri!**

În această fază, știi cum să identifici potențiali lideri, cum să crezi un climat propice cultivării lor și cum să-i cultivi prin simpatie, în câteva moduri de bază. Acum este momentul să te apleci mai atent asupra felului în care să-i pregătești pentru conducere în cadrul organizației. Această pregătire se numește înzestrare.

Înzestrarea este asemănătoare cu instruirea. Dar prefer termenul „înzestrare” pentru că descrie mai exact procesul prin care trebuie să treacă potențialii lideri. Instruirea se axează în general pe numite sarcini de serviciu; de exemplu, instruiesti pe cineva cum să folosească un aparat de copiat sau cum să răspundă la telefon într-un anumit fel. Instruirea este o parte din procesul de înzestrare care pregătește pe cineva pentru a fi lider.

Când mă gândesc să înzestrez un potențial lider, mă gândesc să pregătesc o persoană necalificată să escaladeze vârful unui munte înalt. Pregătirea lui este un proces. În mod sigur este nevoie să-l înzestrezi cu un echipament care să includă: haine groase, ughii, târnăcoape, cuie de alpinism. Mai trebuie să-l și instruiesti să folosească acel echipament.

Pregătirea unui alpinist cuprinde mult mai mult decât să aibă echipamentul corect și să știe să-l folosească. Persoana respectivă trebuie antrenată fizic pentru o escaladare dificilă, trebuie instruită să fie parte dintr-o echipă. Și ceea ce este cel mai important, trebuie instruită să *gândească* precum un alpinist, trebuie să poată fi în stare să privească un pisc de munte și să *vadă* cum să facă să-l cucerească. Fără să treacă prin procesul complet de înzestrare, nu numai că nu va ajunge în vârful muntelui, ci ar putea să constate că a rămas blocat pe un versant, murind de frig.

Înzestrarea este un proces continuu.

Înzestrarea, ca și cultivarea, este un proces continuu. Nu poți înzestra o persoană în câteva ore sau într-o zi. Nu se poate face folosind o formulă sau o înregistrare pe o casetă video, înzestrarea trebuie croită pe măsura fiecărui potențial lider.

Persoana ideală care să facă această înzestrare este cineva care este capabil să împărtășească viziunea muncii, să evalueze potențialul lider, să-i dea uneltele de care are nevoie și să-l ajute la început de drum.

Persoana aceasta este un *model* - un lider care își face treaba, o face bine, corect și cu consecvență.

El este un *mentor* - un sfătuitor care are viziunea organizației și o poate comunica altora. Și are

experiență pe care să se bazeze.

Înzestrarea trebuie croită pe măsura fiecărui potențial lider.

Este o persoană *capabilă* să transmită o abilitate - care poate insufla potențialului

lider dorința și abilitatea să facă acea muncă. Este capabilă să conducă, să predea și să constate progresul persoanei pe care o înzestrează.

Pentru a vedea măsura priceperilor tale de a discerne, aruncă o privire pe tabelul următor, care cuprinde caracteristicile potențialului lider:

Factori de performanță	Depășește cu mult cerințele slujbei	Depășește cerințele slujbei	Întrunește cerințele slujbei	Are nevoie de ceva perfecționare	Nu întrunește cerințe minime
Calitate	Sare peste clădiri înalte dintr-un salt	Trebuie să-și ia avânt ca să sară peste clădiri înalte	Nu poate sări peste o clădire joasă sau medie, fără acoperiș ascuțit	Se izbește de clădiri atunci când încearcă să sară peste ele	Nici măcar nu recunoaște o clădire, ce să mai vorbim de sărit
Oportunitate	Este mai rapid decât un glonte	Este rapid ca un glonte	Nu este chiar atât de rapid ca un glonte	I-ați da crezare unui glonte lent?	Se rănește cu glonte când încearcă să tragă cu arma
Inițiativă	Este mai puternic decât o locomotivă	Este mai puternic decât un elefant	Este mai puternic decât un taur	Împușcă taurul	Miroase ca un taur
Adaptabilitate	Calcă pe apă în mod consecvent	Calcă pe apă în cazuri extreme	Se spală cu apă	Bea apă	Trece apa în caz de urgență
Comunicare	Vorbește cu Dumnezeu	Vorbește cu îngerii	Vorbește cu sine	Se ceartă cu sine	Iese învins din discuții

Anexa 13. Semnificația culturii, înzestrării și dezvoltării liderului

Angajamentul pe viață al liderului: **să dezvolte potențiali lideri.**

Creșterea și dezvoltarea oamenilor constituie chemarea cea mai nare a științei de a conduce.

Ființele omenești, care respiră și sunt în mișcare, cer o atenție continuă. Dezvoltarea este o muncă solicitantă. Cere mai multă atenție și angajare chiar decât cultivarea sau înzestrarea. Pentru a vedea diferența între semnificația cultivării, înzestrării și dezvoltării, privește și analizează tabelul următor.

Aruncă o privire la calitățile asociate cu procesul de dezvoltare a liderilor. Se bazează pe ceea ce au nevoie potențialii lideri, pe creșterea lor. Procesul este destinat să îi formeze, să le stimuleze calitățile cele mai valoroase, să le dezvolte caracterul și să-i ajute să-și descopere și să-și atingă potențialul.

Deoarece dezvoltarea liderilor cere timp, atenție și angajament, cel care face acest lucru nu poate lucra decât cu câțiva oameni odată, așa cum indică ultimul rând din coloană. Cultivă-ți toți oamenii și înzestrea-i pe mulți. Dar dezvoltă-i doar pe câțiva - cei câțiva care sunt pregătiți și dispuși.

Mai există o altă diferență importantă între înzestrarea și dezvoltarea oamenilor. Înzestrarea este în esență un proces etapă cu-etapă. Poți trece oamenii prin etape specifice ca să-i înzestrez. Aceasta este *știința* înzestrării așa cum apare în tabelul următor. Dezvoltarea conducerii este mai mult o *artă*. Nu este o serie de etape specifice prin care să-ți treci oamenii. Sunt însă aspecte de care trebuie să se țină seama pe parcursul întregului proces.

Cultivare	Înzestrare	Dezvoltare
Grijă	Instruire pentru muncă	Instruire pentru creștere personală
Accentul pe nevoie	Accentul pe o sarcină	Accentul pe persoană
Relațional	Tranzacțional	Transformațional
întreținere	Management	Conducere
Menține conducerea	Adaugă conducere	înmulțește
Stabilizator	conducerea	
Ajută	Eliberator	Mobilizator
Orientat în funcție de nevoie	Predă	Este mentor
Ceea ce vor nevoie	Orientat pe pricepere	Orientat în funcție de caracter
	Ceea ce are nevoie organizația	Ceea ce au ei
O dorință	O știință	O artă
Creștere mică sau deloc	Creștere pe termen scurt	Creștere pe termen lung
Toți	Mulți	Câțiva

Anexa 14. Calitățile antrenorului unei echipe de vis

Așa cum spunea odată Charles Frances: *Poți cumpăra timpul unui om, îi poți cumpăra chiar și prezența fizică într-un anume loc, dar nu poți cumpăra entuziasm... nu poți cumpăra loialitate... nu poți cumpăra devotamentul inimii, minții sau sufletului. Toate astea trebuie să le câștigi.* Următoarele caracteristici ale antrenorului echipei de vis sunt calități prin care va câștiga respectul și loialitatea unei echipe, și ele vor motiva și vor da puteri oamenilor ca să poată juca precum o echipă de vis.

1. Antrenorul echipe de vis își alege cu atenție jucătorii
2. Antrenorul echipe de vis comunică în mod constant planul său de joc (*Au ei o cale obținută ce vor ? Vor fi ei răsplătiți dacă reușesc ?*)
3. Fii un bun ascultător
4. Dezvoltă un plan pentru creșterea personală
5. Etape practice pentru creșterea personală:
 - Rezervă-ți zilnic timp pentru creștere
 - Îndosează repede ceea ce ai aflat
 - Aolică repede ceea ce ai învățat
 - Crește împreună cu cineva
 - Planifică-ți creșterea și respectă programul timp de un an
6. Continuă procesul de creștere
7. Folosește procesul de adaptare în patru trepte: vizual, emoțional, experimental, convingere
8. Urmează grila de IDEI (Instruire, Demonstrație, Expunere, Angajare)
9. Oferă-le experiențe variate
10. Luptă pentru desăvârșire (*desăvârșirea cultivă caracterul, iar caracterul cultică desăvârșirea*)
11. Pune în aplicație legea efectului (*Manifestările comportamentale răsplătite imediat cresc în frecvență; manifestările comportamentale pedepsite imediat scad în frecvență – Lege descoperită de E.L. Thorndryke*) prin RISE (*Recompense – Indicând – Speranțele îndeplinite de - Ei*)
12. Să îți pese destul încât să accepți confruntarea (indicii folosiți pentru a fi sigur că procedăm cum se cuvine:
 - Confruntă-te cât se poate de curând
 - Speră persoana de fapta greșită
 - Confruntă doar ce poate schimba persoana
 - Acordă-i persoanei prezumția de nevinovăție
 - Fii precis
 - Evită sarcasmul
 - Evită cuvinte ca întotdeauna și niciodată
 - Spune-i persoanei ce părere ai despre ceea ce a greșit

- Oferă-i persoanei respective un plan de lucru ca să repare greșeala

- Consideră persoana respectivă drept un om și un prieten

13. Ia hotărârile dificile conform celor 6 niveluri de dezvoltare a oamenilor. Reprezentarea grafică a oamenilor la fiecare nivel de creștere arată cam așa:

6. Creștere care le permite să îndeplinească orice funcție
- ↑
5. Creșterea care și permite să-i ridice și pe alții↑
- ↑
4. Creștere care îi ridică la o slujbă cu un nivel mai ridicat
- ↑
3. Creștere care îi face capabili să se implice în munca lor
- ↑
2. Creștere care îi face să fie capabili în slujbă
- ↑
1. O oarecare creștere

Oameni din ce în ce mai puțini

14. Să fii sigur de tine.

Pentru a fi un mare formator de oameni, trebuie să fii sigur de tine, pentru că dacă îi ridici pe oameni la înălțimea potențialului lor, s-ar putea ca ei să te depășească. Țineți minte: Să fiți destul de înțelept, încât să angajați oameni în funcții care știu mai mult decât Dvs. Trebuie să fii foarte sigur de tine ca să poți face față unei asemenea posibilități, dar fără o minte care să gândească astfel, ai putea să ajungi și să intri în competiție cu oamenii tăi, în loc să-i formezi.

Dacă te pregătești să conduci și să formezi oamenii din preajma ta, ține minte: **Numai formându-i pe alții putem reuși permanent.**

Toate certificatele de recunoaștere pe care le primim în viață vor păli. Monumentele se vor prăbuși. Trofee vor rugini. Dar ceea ce vom face pentru ceilalți va rămâne veșnic amprenta noastră asupra lumii.

Anexa 15. Calitățile echipei de succes

Dacă tu ca lider de echipă trebuie să știi că toate echipele de succes au o caracteristică comună. Iată care sunt aceste caracteristici:

- Membrii unei echipe țin unul la altul
- Membrii echipei știu ce este important
- Membrii echipei comunică unul cu celălalt
- Membrii echipei cresc împreună
- Există o potrivire de echipă
- Membrii echipei își situează drepturile proprii după interesul echipei
- Fiecare membru al echipei joacă un rol special
- O echipă are o bancă bună de rezerve
- Membrii echipei știu exact care este situația acesteia
- Membrii echipei sunt dispuși să plătească prețul

Anexa 16. Calitățile persoanei care are potențial de formator de echipe și vedete

Angajatorul echipei de vis își alege cu atenție jucătorii, vrând ca oamenii din preajma lui:

- Să-mi știe sufletul:* Aceasta cere timp de ambele părți și dorință din partea lor.
- Să-mi fie loiali:* Ei sunt o prelungire a mea și a muncii mele.
- Să fie demni de încredere:* Nu trebuie să abuzeze de autoritate, putere sau încredere.

<i>Să aibă discernământ:</i>	Să ia hotărâri în locul meu.
<i>Să aibă suflet de supus:</i>	Să poarte povara cea grea din cauza pretențiilor mele mari.
<i>Să fie buni gânditori:</i>	Cele două capete ale noastre gândesc mai bine decât al meu singur.
<i>Să poată duce o treabă la bun sfârșit:</i>	Ei își asumă autoritatea și duc la îndeplinire viziunea mea.
<i>Să-L poarte pe Dumnezeu în inima lor:</i>	Inima mea în care II port pe Dumnezeu este forța care mă mână în viață.

Atunci când o persoană dovedește asemenea calități, știm că are potențialul să joace în echipa de vis.

Anexa 17. Calitățile antrenorului/formatorului echipei de vis

Poți cumpăra timpul unui om, îi poți cumpăra chiar și prezența fizică într-un anumit loc, dar nu poți cumpăra entuziasmul, loialitatea, devotamentul inimii, minții sau sufletului. Toate acestea trebuie să le câștigi. Următoarele caracteristici sunt calități prin care antrenorul/formatorul echipei de vis câștigă respectul și loialitatea echipei, motivează și dă putere oamenilor ca să poată juca precum o echipă de vis.

Deci, antrenorul/formatorul:

1. Își va alege cu atenție jucătorii
2. Comunică în mod constant planul său de joc
3. Știe ce preferințe au jucătorii săi
4. Excelează în rezolvarea problemelor
5. Acordă sprijinul necesar pentru succes
6. Controlează respectul jucătorilor
7. Nu îi tratează pe toți la fel
8. Continuă să câștige
9. Înțelege nivelurile lucrătorilor.

Anexa 18. De ce se liderii se abțin să delegă

Motivele care îl fac pe lider să nu delege sunt:

- Nesiguranța
- Lipsa încrederii în ceilalți
- Incapacitatea de a-i instrui pe alții
- Satisfacția personală a însărcinării
- Obișnuința
- Incapacitatea de a găsi pe altcineva să îndeplinească munca
- Rețineri cauzate de eșecuri trecute
- Lipsa de timp
- O minte fixată pe ideea: *Eu o fac mai bine*

Anexa 19. Trepte spre delegare

Pentru lider este important să înlesnească oamenilor cale spre delegare. Eu deleg treptat, în felul următor:

1. Le cer doar să descopere fapte
2. Le cere să facă sugestii
3. Le cer să implementeze una din recomandările lor, dar numai cu aprobarea mea
4. Le cer să treacă la fapte pe cont propriu, dar să raporteze imediat rezultatele
5. Le dau autoritatea absolută

Anexa 20. Deosebirile între a facilita și a dicta ceea ce trebuie făcute în echipa

Cel mai bun mediu de sprijin este atunci când liderul se facilitează și nu să dicteze ceea ce trebuie făcute. Iată care sunt deosebirile între a facilita și a dicta.

Cei care dictează

1. Înghesuie deciziile
2. Iau decizii de unul singur sau restrâng această activitate la un grup de elită
3. Consideră adevărul și înțelepciunea drept apanajul lor, de vreme ce ei sunt liderii
4. Își surprind subordonații cu edicte venite de sus
5. Își păzesc propriile interese
6. Păstrează pentru ei

Cei care facilitează:

1. Împing deciziile în jos, pe linie
2. Îi implică și pe alții, pe cât posibil, în luarea deciziilor-o cheie și lasă loc oamenilor ca să ia acele hotărâri
3. Consideră adevărul și înțelepciunea ca fiind accesibile tuturor celor din organizație
4. Îi lasă pe cei cu răspundere să decidă cum vor fi îndeplinite anumite acțiuni
5. Servesc interesul general prin formarea oamenilor
6. Dau organizației

În plus față de faptul că asigură o atmosferă de sprijin în care este încurajată participarea tuturor, marii lideri oferă oamenilor lor și șansa deplinei afirmări. Nu există om pe lumea asta care să rămână indiferent la așa ceva.

În plus față de faptul că asigură o atmosferă de sprijin în care este încurajată participarea tuturor, marii antrenori oferă oamenilor lor și șansa deplinei afirmări. Nu există jucător pe lumea asta care să rămână indiferent la așa ceva.

Un alt mod prin care cei mai buni lideri își sprijină oamenii este simplificându-le viața. Știți pe cineva care reacționează pozitiv la birocrație? Credem că Formulare, Formulare, Formulare + Reguli, Reguli, Reguli = Frustrare, Frustrare, Frustrare. Dacă putem să simplificăm, trecem la fapte. Vrem să le ofer celor mai creativi și inventivi oameni ai echipei un spațiu deschis în care să alerge, nu cercuri prin care să sară.

Anexa 21. Concepții privitor la delegare

Întrebări:

Răspundeți la fiecare întrebare fie cu Adevărat (A), fie cu Fals (F)

1. Delegă întotdeauna subordonatului care are experiență în însărcinări similare. A F
2. Persoana pe care o delegi trebuie să aibă cât se poate de multe informații despre însărcinare A F
3. Controalele trebuie să facă parte de la bun început din însărcinarea delegată A F
4. În însărcinările delegate, monitorizarea metodei este la fel de importantă ca și obținerea rezultatelor dorite A F
5. Hotărârile esențiale incluse într-o însărcinare delegată sunt considerate a fi încă de resortul celui care delegă A F
6. Fă întotdeauna în așa fel încât însărcinarea delegată să pară o provocare chiar dacă este o treabă minoră A F
7. A delega înseamnă a atribui munca A F
8. Nu te oferi să dai sfaturi atunci când delegi A F
9. Folosește aceleași proceduri și sisteme de justificare cu fiecare subordonat atunci când delegi, centru a evita favoritismul A F
10. Dacă un subordonat eșuează într-o însărcinare delegată, nu îl mai delega altă dată A F

Răspunsuri

1. FALS: Dacă delegi în mod repetat însărcinări aceluiași oameni, ei nu vor mai avea oportunități în plus de a crește. Nu este nici tocmai corect față de subordonați mai lipsiți de experiență care au nevoie de o șansă să se dezvolte.

2. ADEVĂRAT: Cu cât îi dai mai multe informații de fond persoanei care urmează să facă munca respectivă, cu atât va funcționa mai repede și mai ușor procesul de delegare. În cazul subordonaților cu experiență mai mare, poți să le dai niște informații și apoi să le dai idei asupra felului în care să obțină informații suplimentare, prin forțe proprii.

3. ADEVĂRAT: Controalele nu numai că previn apariția dezastrelor, ele îți mai dau și încredere să delegi.

4. FALS: Aceasta este una dintre cele mai obișnuite capcane pe care le întâlnește o persoană lipsită de experiență în a delega. Rezultatele contează. Având pretenția ca alții să folosească metoda ta, poți bloca inițiativa și creativitatea necesare unei delegări reușite.

5. FALS: Aceasta este o altă greșeală obișnuită pe care o fac cei neexperimentați. O dată cu adevărata delegare, vin și dreptul și responsabilitatea de a lua decizii.

6. FALS: O caracterizare falsă a însărcinării delegate insultă subalternii. Și subminează încrederea.

7. FALS: Adevărata delegare include acordarea dreptului și responsabilității de a determina ce anume trebuie făcut, cum va fi abordată și cine va îndeplini însărcinarea.

8. FALS: Lasă oamenii să rezolve sarcinile așa cum cred ei de cuviință, dă-le însă sfaturi atât de multe (și viziune) cât crezi că au nevoie înainte să înceapă. Să fii disponibil să răspunzi la întrebări, însă nu te uita mereu pe furis peste umărul lor sau nu le rezolva tu problemele. A învăța să rezolvi probleme face parte din procesul de dezvoltare.

9. FALS: Sarcinile sunt diferite, la fel și oamenii. Trebuie să se țină seama întotdeauna de dificultatea sarcinii, precum și de experiența și priceperea persoanei. Atunci când delegi, trebuie să adaptezi sistemul de justificare la măsura delegatului.

10. FALS: Nu renunța la un subaltern pentru că a eșuat o singură dată. S-ar putea să se fi întâmplat din motive dincolo de controlul persoanei respective. Eșecul poate fi și rezultatul metodei tale de delegare. Verifică ce nu a mers și de ce.

Punctaj:

Acordă-ți câte un punct pentru fiecare răspuns corect.

9-10 Ești foarte bun la delegare.

6-8 Cunoști lucrurile de bază, dar mai ai de învățat.

5 sau mai puțin Ai scos la iveală lipsuri serioase în priceperea de a conduce.

Dacă răspunzi în mod curent de conducerea sau supravegherea oamenilor, trebuie să răspunzi și pentru interacțiunea lor ca echipă. Acest al doilea test te va ajuta să stabilești cât de bine te descurci ca lider antrenor:

Anexa 22. Cât de bine îți antrenezi echipa?

Răspunde la întrebări folosind următoarea cheie; adună apoi punctajul.

1. Încă nu m-am gândit la așa ceva
2. Doar în fazele inițiale
3. În creștere serioasă
4. Aproape împlinit
5. Împlinit pe de-a întregul

1. Mi-am ales bine jucătorii.	1	2	3	4	5
2. Le-am dovedit jucătorilor că îmi pasă de ei.	1	2	3	4	5
3. I-am încurajat să le pese unul de celălalt.	1	2	3	4	5
4. Știu ce preferințe au jucătorii mei.	1	2	3	4	5
5. Încurajez în mod activ creșterea echipei.	1	2	3	4	5

6. Am dezvoltat o echipă care „se potrivește.”	1	2	3	4	5
7. Le acord sprijin jucătorilor mei.	1	2	3	4	5
8. I-am învățat ce este important.	1	2	3	4	5
9. Le prezint mereu planul de joc.	1	2	3	4	5
10. Le-am dat exemplul pentru felul cum se plătește prețul.	1	2	3	4	5
11. Jucătorii mei sunt dispuși să pună echipa înaintea intereselor lor.	1	2	3	4	5
12. Am dezvoltat o bancă bună de rezerve.	1	2	3	4	5
13. Am încurajat fiecare jucător să-și găsească și să-și joace rolul său.	1	2	3	4	5
14. Mă bucur de respectul jucătorilor mei.	1	2	3	4	5
15. Îmi răsplătesc jucătorii conform performanței lor.	1	2	3	4	5
16. Am construit o tradiție de victorii.	1	2	3	4	5
17. Mă aștept să am probleme și mă pregătesc în vederea lor.	1	2	3	4	5
18. Știu ce nivel are fiecare jucător al meu.	1	2	3	4	5
19. Îmi găsesc timp să îi învăț și să deleg.	1	2	3	4	5
20. Eu îndeplinesc doar sarcinile care nu pot fi date cu delegare.	1	2	3	4	5

Punctaj:

- 90-100 Ești un mare antrenor, cu o echipă de vis; ești pregătit pentru campionat.
80-89 Ești un antrenor excelent; păstrează armonie între echipă și priceperile tale.
70-79 Ești un bun antrenor; nu te opri acum; ține-o tot așa și luptă pentru desăvârșire, care nu este departe de tine.
60-69 Jucătorii tăi încep să semene cu o echipă; continuă să înveți și să construiești.
Sub 60 Mai ai multe de făcut, dar nu dispera; folosește acum principiile enunțate în acest capitol pentru a începe să construiești o echipă și să-ți perfecționezi priceperile ca lider antrenor.

Anexa 23. Valoarea adăugată a noilor lideri

Pentru a ilustra conceptul de a adăuga și primi valoare trebuie să spune-ți:

Ce valoare o adaugă un lider și care valoare o primește liderul de la subalterni?

Ceea ce urmează este un rezumat aproximativ al răspunsurilor la întrebare.

- Exemplu personal
- Viziune și orientare
- Încurajare și afirmare
- Încredere în ei înșiși
- Voința de a încerca lucruri noi
- Dezvoltarea personală
- Angajarea în creșterea personală
- Împuternicirea
- Să fie parte din ceva mai mare decât ei

Anexa 24. Valoarea care mi-a fost adăugată de către oamenii pe care i-am format

Chiar dacă aş putea să adaug doar eu valoare oamenilor mei şi să nu primesc nimic în schimb, eu tot aş face-o. Dar nu aşa stau lucrurile. Indiferent cât de mult aş da, întotdeauna primesc în schimb mai mult. Este absolut de necrezut.

În anii cât am fost lider de organizaţie, am constatat că angajaţii sunt de două feluri: cei care iau salarii şi cei care fac salarii. Cei care iau salarii dau cât mai puţin cu putinţă şi îşi iau salariul. Cei care fac salarii dau tot ce pot şi aduc o contribuţie mult mai mare decât salariul pe care îl câştigă. Am constatat că cei care sunt dispuşi să se dezvolte sunt întotdeauna din categoria celor care fac salarii.

Diferenţa dintre cei care iau salarii şi cei care fac salarii se poate vedea din ceea ce spun ei:

Cei care iau salarii

Ce voi primi?

Cum să fac să scap mai uşor?

Nu e treaba mea.

Este răspunderea altcuiva.

Cum să fac să arăt bine?

Va trece?

Lucrez pentru salariu.

Oare sunt mai avantajat dacă lucrez aici ? Oare este mai avantajată echipa dacă lucrez eu aici?

Plătiţi-mă acum. Pe urmă am să lucrez acum. Mă puteţi plăti mai târziu.

Cei care fac salarii

Ce pot să dau?

Am să fac tot ce pot ca să iasă bine.

Indiferent a cui este treaba, pot să te ajut.

Este răspunderea mea.

Cum să fac să arate bine echipa.

Oare am făcut tot ce am putut?

Banii sunt produsul secundar al muncii mele.

Iată căile specifice pe care liderii din organizaţie ne adaugă valoare. Această listă cuprinde exemple valoroase care oamenii le prezentată ca răspuns la o cerere adresată în scris. Mai adăugam *Echilibrarea talentelor*, care este o valoare adăugată importantă pentru lider şi pe care ei nu o menţionează.

Valoarea adăugată care o acordă oamenii liderului care i-a format este:

- Loialitate
- Încurajare
- Sfat şi sprijin personal
- A duce o muncă până la capăt
- Timp
- Echilibrarea talentelor
- Atragerea altora
- Dezvoltarea oamenilor în influenţă crescută

Anexa 25. Un bun lider devine un mare lider

Dacă aveţi în zona de influenţă nişte lideri puternici, încercaţi să-i dezvoltaţi respectând regulile:

- *Include-i într-un plan personal de creştere*
- *Creează oportunităţi pentru a-i face să se autodepăşească*
- *Învaţă de la ei*
- *Încurajare*
- *Sfat şi sprijin personal*
- *A duce munca până la capăt*
- *Timp*
- *Echilibrarea talentelor*
- *Atragerea altora*
- *Dezvoltarea oamenilor*
- *Influenţă crescută*

Anexa 26. Faceți-i ca liderii să se simtă valoroși datorită talentelor lor

Un manager devine lider

Liderii gândesc în termeni măreți

Liderii îi includ pe alții în gândurile lor

Liderii gândesc permanent

Liderii gândesc în elemente fundamentale

Liderii gândesc fără limite

Liderii gândesc în termeni intangibili

Liderii gândesc rapid

Anexa 27. Un lider își schimbă stilul de conducere

De câte ori un lideri își schimbă stilul trebuie să facă următoarele:

- Să fie exemplul unui stil de conducere mai bun
- Să depistezi unde greșesc
- Să obții permisiunea lor ca să îi ajuți să se schimbe
- Să le arăți cum să ajungă de aici până acolo
- Să reacționezi imediat la ceea ce fac ei

Anexa 28. Calitățile oamenilor care urmează să se dezvolte

Când creștem și începem să conducem din inimă, trebuie să minunăm calitatea de formator de lideri. Dezvoltarea oamenilor devine pasiunea vieții. Ca pastor al corpului de profesori care se ocupă cu creșterea personală la directorul școlii, el este mereu în căutare de oameni pe care să-i dezvolte. Caută următoarele calități la oamenii pe care urmează să-i dezvoltăm (acronimul FAITH = credință, în lb. engleză):

Fidelitate: *Trebuie să fie constanți în ceea ce fac, să te poți bizui pe ei și să dovedească angajare.*

Abordabile: *Trebuie să poată aborda personal și dispuse să crească.*

Inițiatori: *Trebuie să fie iscoditori în cunoaștere și însetate să crească.*

Trăsături de discipol: *Trebuie să fie receptivi la stilul lor de a fi mentor pentru ei și la felul lor de a le preda.*

Harul onestității: *Trebuie să dovedească transparență și să fie sincer dispus să-i dezvolte pe alții.*

Anexele 29 – 31 sunt preluate de la R. Bezede

Anexa 29. Potențialul de leadership (test)

Sunteți un lider autentic? Aveți ceea ce s-ar putea numi ”potențialul de conducere”? Oliver L. Niehouse a elaborat un test pentru depistarea și măsurarea acestui potențial.

Vă invităm să vă pronunțați dacă sunteți de acord sau în dezacord cu fiecare din cele 11 enunțuri de mai jos.

		Da	Nu
1.	Liderii autentici se nasc, nu se formează.		
2.	Mă port bine cu subalternii, atît timp cît ei fac ceea ce le spun.		
3.	Liderii eficienți se bazează atît pe capacitățile lor, cît și ale subordonaților.		
4.	Ca lider, cînd dau o sarcină subordonaților, arăt și motivele care m-au determinat la aceasta.		
5.	Un lider eficient își atinge scopurile prin orice mijloace.		
6.	Ca lider, cînd sînt confruntat cu o problemă vitală, nu mă încred decît în mine însumi, chiar dacă aceasta înseamnă să muncesc prea mult.		
7.	O cerință a conducerii eficiente constă în necesitatea ca liderul sa-și păstreze neschimbat stilul de muncă.		
8.	Dacă se justifică, aș propune un subordonat pentru o funcție chiar mai importantă decît a mea.		
9.	Participarea subordonaților la luarea deciziilor nu diminuează prestigiul liderului.		
10.	Dacă grupul pe care îl conduc nu și-a îndeplinit sarcina din cauza unuia dintre membri, raportez aceasta șefului ierarhic.		
11.	Mă consider de neînlocuit în postul pe care îl ocup.		

Calcularea scorului

Obțineți câte un punct dacă ați fost de acord cu enunțurile 1, 3, 4, 8,9, și în dezacord cu enunțurile 2,5,7,10,11.

Interpretarea rezultatelor

Aveți un excelent potențial de conducere dacă ați obținut peste 8 puncte.

Scorul de 6-8 puncte semnifică un bun potențial de lider. Dacă ați acumulat mai puțin de 6 puncte , foarte probabil va trebui să vă schimbați în mod drastic comportamentul și atitudinea pentru a deveni un lider eficient.

Atenți! Testul propus nu vizează decât o potențialitate. Transformarea acesteia în realitate presupune studiu intens în domeniul managementului, specializarea, exerciții sistematice de dezvoltare a calităților psihice, precum și... șansa socială.

Anexa 30. Chestionar inițial pentru evaluarea nivelului de cunoaștere a reperelor conceptual-metodice ale Leadershipului educațional

Stimați colegi, vă rugăm să completați acest chestionar, oferind răspunsuri sincere.

1. Cunoașteți conceptul de Leadership educațional?

a) Da

b) Nu

2. Numiți 2-3 activități profesionale curente în care v-ați simțit lider?

a) Lecția

b) Activități extracurriculare

c) Activități de formare

d) Ședințe cu părinții

e) Altele

3. Menționați 2 factori care au contribuit la formarea Dvs. ca lider:

4. Cum credeți, ce calități de lider aveți Dvs.?

5. Ce abilități ar mai trebui să vă dezvoltați pentru a fi un lider excelent?

6. Cât de mult contează pentru cariera Dvs. să vă manifestați ca lider?

a) foarte mult b) mult c) puțin d) deloc

Argumentați alegerea:

7. Aveți colegi-lideri în școală?

a) Da

b) Nu

8. Dacă aveți în astfel de lideri în colectiv, ce influență au ei asupra Dvs.?

9. Orice alte comentarii:

Nume, prenume (opțional) _____

Anexa 31. Fișe de lucru aplicate în cadrul programului de formare continuă *Leadership educațional*

Fișa 1a. Elucidarea valorilor și a temerilor: construirea unui program

1. Rolul profesional

La ce fel de școală lucrați? De cât timp sunteți acolo? Care este rolul Dvs. în cadrul școlii? Activitatea Dvs. ține exclusiv de lecții sau aveți și responsabilități administrative sau un rol concret de conducere?

2. Predarea

În ce măsură sunteți implicați în predare? Cu ce fel de elevi lucrați? Ce discipline predăți?

3. Activitatea de dezvoltare

Aveți și alte roluri sau responsabilități aparte, pe lângă activitatea de predare? V-ați implicat în trecut în proiecte suplimentare sau în inițiative de voluntariat? Ce sarcini și dificultăți întâmpinați?

4. Prioritățile în dezvoltarea școlii

Ce aspecte ale practicii profesionale necesită să fie dezvoltate la moment în școala Dvs.? Care sînt prioritățile? În ce mod puteți contribui la promovarea acestor priorități?

5. Consultare

Cu cine puteți discuta despre rolul Dvs. sau prioritățile Dvs. personale de dezvoltare? Cu cine ar fi nevoie să vă consultați, dacă ați intenționa să realizați un proiect în cadrul școlii? La cine v-ați adresa, dacă ați întâmpina dificultăți la promovarea proiectului?

6. Valori și interese

Ce valori profesionale le considerați centrale pentru Dvs.? Ce lucru îl considerați cel mai important în educație? Există vreo discrepanță între valorile Dvs. personale și practica Dvs. profesională, sau activitățile Dvs., în general?

7. Puncte forte

Pe ce puncte forte proprii vă puteți baza, pentru a produce schimbări în practicile școlare? Ce abilități posedați în domeniul administrării schimbărilor? Pentru ce aveți entuziasm?

8. Nevoi

Ce abilități sau calități ați avea nevoie să vă dezvoltați? Cum credeți, de ce fel de susținere veți avea nevoie, pentru a putea produce schimbări în practicile din școala Dvs.?

Fișa 1b. Eu în calitate de lider

Ce valori esențiale mă străduiesc să implementez în practică?

Viziune

Ce fel de practici mi-aș dori să rezulte din proiectul meu? Ce fel de practici mi-aș putea imagina că se vor dezvolta cu timpul?

Strategie

Ce am făcut până acum pentru ca să demareze procesul de schimbare? Ce voi face mai departe? De ce este greu?

Capacitatea de a fi lider

Ce abilități de lider îmi dezvolt și îmbunătățesc? Asupra căror aspecte mai trebuie să lucrez?

Fișa c. Preocupările profesionale

Exemple ilustrative

Cum să-i ajutăm pe elevii timizi să învețe

Îmi fac griji în privința elevilor care nu atrag asupra lor atenția în timpul lecției. S-ar părea că ei nu reprezintă o problemă pentru profesor. Sînt ascultători, îndeplinesc sarcinile propuse, însă experiența lor de învățare este limitată, pentru că ei nu participă la discuții, nu pun întrebări și nu răspund din propria dorință la întrebările profesorului.

Vreau să elaborez strategii care i-ar ajuta pe acești elevi să profite din plin de experiența școlară. Poate că aș reuși să le dezvolt și capacitatea de a participa la procesul de învățare socială.

Valori

Cum să dezvoltăm strategii de a învăța să înveți

Îmi fac griji că elevii mei nu-și dezvoltă capacitatea de învățare continuă. Am impresia că ei contează pe mine și pe colegii mei ca să le spunem cum trebuie să învețe. Iar când ajung în clasa a VI-a, se împotmolesc.

Vreau să elaborez tehnici care vor fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să reflecteze asupra propriilor strategii de învățare și să le evalueze, pentru a deveni mai independenți în acest sens, fără a depinde de profesori.

Cum să creăm un parteneriat cu părinții în contextul școlii primare

Îmi fac griji, pentru că mulți dintre elevii primelor clase primare vin la școală fără nici un fel de familiarizare prealabilă cu lumea cărților și a cuvintelor. Am dedus din conversații cu părinții că mulți dintre ei pur și simplu lasă pe seama școlii tot ce se percepe ca învățare.

Vreau să elaborez strategii pentru a-i atrage pe acești părinți într-un parteneriat cu școala, astfel încât copiii să fie susținuți în procesul de învățare atât la școală, cât și acasă.

Iar pe Dvs ce problemă vă preocupă?

Fișa 2. Sugestii pentru elaborarea unui portofoliu

Momente-cheie

- Începeți să colectați documente/materiale imediat după prima sesiune de grup. Continuați să faceți aceasta după fiecare sesiune.
- Păstrați documentele într-o mapă cu inele.
- Țineți evidența celor prezenți la fiecare sesiune de grup.
- Începeți portofoliul cu o scurtă *Declarație reflexivă inițială*.
- Portofoliul trebuie să se centreze pe ceea ce faceți Dvs. în realitate. Este pentru a ține evidența activității profesionale, nu de dragul concurenței academice.
- Când vă sunt de ajutor și se potrivesc situației, folosiți modelele oferite.
- „Materiale” – lucruri reale pe care le-ați făcut sau utilizat.
- Anexați un scurt comentariu *explicativ* la fiecare material-dovadă. Pentru aceasta, sînt comode foițele cu lipici. Vă puteți conduce după o schemă-model, care să vă amintească să explicați ce reprezintă acest material, pentru ce a fost folosit, în ce context.
- Adăugați și comentarii *reflexive*, la necesitate.
- Notați-vă *cu grijă* fiecare publicație/document publicat consultat de Dvs. (veți găsi în Ghid indicații cum să faceți aceasta).

Fișa 3. Construirea rețelelor: 6 moduri de participare

a. Împărtășiți cele învățate.

Moduri de participare:

1. Veniți și discutați.
2. Aduceți un poster.
3. Organizați un workshop: prezentați proiectul gata.
4. Organizați un workshop: conturați un plan.
5. Organizați un workshop: prezentați o dilemă.
6. Organizați un grup de discuție tematic.

1. *Veniți și discutați.*

Pur și simplu veniți și participați la discuții, în cadrul sesiunilor și la nivel neformal. Impărtășiți-vă experiența. Dați sfaturi. Răspundeți la solicitările colegilor pentru opinii sau idei.

2. *Aduceți un poster.*

Reprezentați-vă proiectul sub forma unui poster și fiți gata să discutați cu colegii care îl privesc.

Aduceți-vă *Sumarul lucrărilor de dezvoltare* și fiți gata să-i împărtășiți grupului vreun aspect al proiectului Dvs. și să participați la discuție. Cineva trebuie să modereze dezbaterile.

3. *Organizați un workshop: prezentați proiectul gata.*

Faceți o prezentare pentru un auditoriu de aproximativ 8-12 colegi.

- Pregătiți-vă să prezentați timp de 10 minute.
- Lăsați 10 minute pentru întrebări.
- Dacă folosiți o prezentare PPT, faceți slide-uri concise, incluzând doar momentele esențiale (orientați-vă după *Sumarul lucrărilor de dezvoltare*).
- La finele prezentării, relevați câteva probleme, pentru a ghida întrebările celor prezenți. Alternativ, puteți folosi *Sumarul lucrărilor de dezvoltare* ca handout. Distribuți-le câte un exemplar celor prezenți, lăsați-le cinci minute pentru lectură și pentru formularea întrebărilor în perechi. Răspundeți la întrebări și organizați o discuție în timpul rămas.

4. *Organizați un workshop: conturați un plan.*

Puteți face aceasta, dacă vă aflați la etapa incipientă a proiectului. Utilizați o prezentare PPT pentru a vă denota preocupările și planul de acțiuni propus. Sau, pur și simplu, puteți distribui copii ale planului de acțiuni, lăsa câteva minute pentru lectură, apoi solicita întrebări/provocări. Nu uitați să notați problemele relevante de colegi.

5. *Organizați un workshop: prezentați o dilemă.*

Faceți aceasta, dacă ați ajuns pe la mijlocul proiectului și v-ați ciocnit de o problemă. Puteți utiliza o prezentare PPT sau fișa cu *Sumarul lucrărilor de dezvoltare* drept handout, dar concentrați-vă pe explicarea dilemei și rugați-i pe colegii prezenți să vă ajute cu sfaturi și sugestii.

6. *Organizați un grup de discuție tematic.*

S-ar putea dovedi oportun să adunați un grup de colegi care lucrează într-un domeniu similar, ca să faceți cu toții schimb de cunoștințe și resurse. Poate fi o temă ca „evaluarea pentru învățare” sau „educația civică”. Propuneți o temă și invitați să vină colegii cu interese asemănătoare.

Fișa 4. Ce am învățat din întrunirea dedicată stabilirii contactelor?

Reflectați asupra experienței de stabilire a contactelor și construire a rețelelor

- Ați văzut sau ați auzit ceva informativ?
Idei pe care le puteți utiliza? Instrumente? Resurse /surse de informație?
- Ați văzut sau ați auzit ceva ce v-a inspirat?
V-a încurajat? V-a susținut? V-a provocat entuziasmul?
- Cu cine ați contactat?
Școli? Membri ai rețelei? Posibili colaboratori? Schimb de idei, materiale?
- Ce ați împărtășit?
O prezentare? Un poster? Schimb neformal? Critică amicală?
- Cum v-a ajutat experiența împărtășirii?
V-ați clarificat agenda sau planul? O viziune proaspătă? Mândrie? Încredere în sine?
- Ce pași ați hotărât să întreprindeți ca rezultat?

Să căutați sau să verificați o informație? Să încercați ceva? Să reveniți la un contact stabilit? Să schimbați direcția?

Fișa 5. Ce dovezi ale dezvoltării pot prezenta?

Activități	Am făcut aceasta?	Am dovezi în portofoliu?
<i>Consultații</i> A tatona, a cere sfaturi, a cere permisiunea, a se asigura, a pune la încercare idei, a afla ce s-a întâmplat anterior, a stabili o relație de încredere		
etc.		
<i>Discuții</i> A clarifica problema, a identifica aspectele ei, a revizui practicile, a planifica în comun, a ajunge la un acord asupra priorităților, a explora modul altora de a înțelege, a interpreta datele.		
<i>Reflecții</i> A ține un jurnal, a gândi în profunzime, a reflecta cu ajutorul unui mentor (v. Consultații) etc.		
<i>Lecturi</i> A căuta mărturii despre proiecte similare, a explora literatura științifică, a identifica sugestiile guvernamentale.		
<i>Acumularea datelor</i> A observa, a intervieva, jurnale multiple, <i>focus grupuri</i> , a asculta activitățile de grup, a analiza munca elevilor, a trece în revistă documentația, audit, sondaje etc.		
<i>Stabilirea contactelor</i> A vizita alte diviziuni administrative, a vizita alte școli, a expedia mesaje electronice membrilor rețelei HertsCam, a expedia mesaje electronice persoanelor despre care am aflat prin intermediul lecturilor.		
<i>Pregătirea</i> A organiza un atelier, a antrena, a ține sub observație reciprocă, a distribui ghiduri etc.		
<i>Lucru în comun</i> A planifica în echipă, a pregăti materiale împreună, a proiecta o activitate de acumulare a datelor etc.		
<i>Testarea / experimentarea</i> A încerca o nouă activitate la clasă, a experimenta cu o nouă tehnică de predare etc.		
<i>Altceva?</i>		

Fișa 6. Factorii care conturează rolul de lider al profesorului

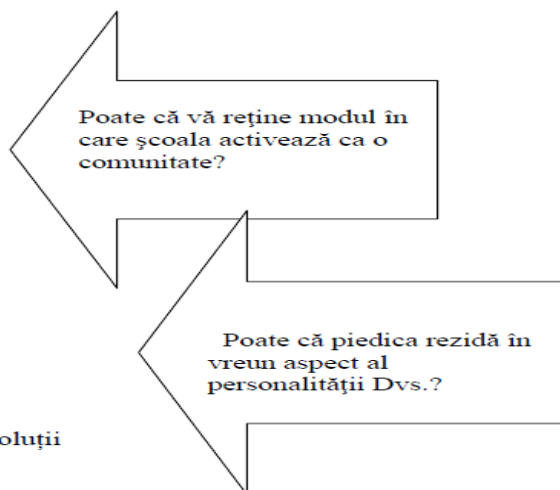
Ce vă reține?

- a) idei preconceptuate despre rolul profesional al cadrelor didactice
- Propriile opinii și așteptări ale profesorilor
 - Concepții existente în societate

Poate că vă oprește propria Dvs. viziune sau concepțiile altora privind imaginea și rolul profesorului?

- b) mediul organizațional
- Structurile organizaționale
 - Cultura din interiorul organizației
 - Comunitatea profesională

- c) trăsăturile personale
- Autoritatea
 - Competențele profesionale
 - Capacitatea de a identifica probleme și soluții
 - Competențe de comunicare



Ce trebuie să fac pentru a depăși aceste obstacole?

Poate că vă reține modul în care școala activează ca o comunitate?

Poate că piedica rezidă în vreun aspect al personalității Dvs.?

Fișa 7. Trecerea în revistă a portofoliului

Întrebați-vă (pe sine sau unii pe alții):

- Aveți o mapă cu inele, în care păstrați toate dovezile și documentele?

Ce ați acumulat în mapă până la momentul de față? Utilizați plicuri de plastic sau perforați direct hîrtia sau cum altfel păstrați documentația?

- V-ați definit clar sistemul?

Etichetați cumva documentele? Le plasați într-o simplă ordine cronologică sau altfel?

- Ați plasat la începutul portofoliului Declarația reflexivă inițială?

Consultați mostrele prezentate anterior.

- Cum vă înregistrați participarea?

Utilizați formularele propuse sau preferați altă abordare? În ce măsură vă înregistrați propriile reflecții asupra participării?

- Ați început să includeți deja dovezi ale lucrărilor de dezvoltare produse?

De exemplu, un plan de acțiuni, un email care să anunțe o întrunire etc.

- Cum faceți comentariile la fiecare document-dovadă?

De exemplu: *Următorul document este un raport pregătit de mine pentru o ședință de lucru care a avut loc pe 1 iulie. Prezintă unele propuneri pentru... L-am discutat timp de 10 minute și am luat unele decizii — v. procesul-verbal al ședinței, p. 7.*

Ce trebuie să faceți altfel?

Fișa 8. Rezumat la Conținutul portofoliului, ca dovadă de implicare în procesul de Leadership educațional

- Denumirea / titlul temei de cercetare, autorul și instituția, pe care o reprezintă
- Sumarul structurii portofoliului, mici explicații la modul de utilizare a acestuia
- Situația / faptele inițiale de la care s-a pornit - studiu ce caz concret, care include motivele de cercetare, cauzele abordării subiectului

- Evidența activității de cercetare: intrări, scop, obiective specifice, proces de cercetare pe pași, pe etape, ieșiri / finalități – toate scrise într-un limbaj narativ accesibil pentru un cititor extern, cu referințe teoretice și practice. Se va include un plan personal de cercetare și de dezvoltare profesională, un plan de acțiuni concrete, însoțit de înregistrarea datelor în formă electronică și de consultații ale colegilor – discuțiile personale față în față, dar și cele virtuale prin poșta electronică. Navigări pe internet și încadrarea în rețeaua internațională Herts Cam Network. Corespondența periodică cu coordonatorul local și cel central. Se pot pregăti, în mod opțional, anumite publicații în presa de specialitate.

- Reflecții sumative –concluzii, recomandări, impact
- Referințe practice și teoretice, bibliografia
- Anexe doar care se referă în mod concret la tema de cercetare, punându-se ce este relevant la subiectul dat, cu comentarii explicative

Fișa 9. Conștientizarea impactului

CERCUL MARE: Poate să vi se pară că proiectul Dvs. de dezvoltare este mic. Însă impactul său poate avea efecte largi. Gândiți-vă la impactul unei pietre aruncate într-un râu. Cercurile largi se răspândesc departe. Proiectul Dvs. ar putea avea un efect divers asupra...

CERCULEȚE:

Impactul asupra:

- Atitudinii elevilor față de studii
- Comportamentului elevilor
- Ideii ale consiliului de administrație al școlii despre școală
- Autoaprecierii elevilor
- Vederilor persoanelor din afara școlii
- Modulului în care lucrurile se întâmplă în școală
- Proiectării didactice și lucrului la clasă al profesorilor
- Despre ce se vorbește în școală

JOS:

Ce alt impact ar putea produce un profesor-lider?

Asupra cui/a ce credeți că proiectul Dvs. va avea un impact?

Ce fel de impact credeți că va avea?

Fișa 10. Provocările ce stau în calea unui lider de proiect

Povestiți-ne despre proiectul Dvs.

- De la ce problemă sau preocupare ați pornit?

Ce ați vrut să schimbați? La ce fel de impact vă așteptați?

- Care au fost elementele-cheie în elaborarea proiectului?

Ce conține planul de acțiuni? Cine urmează să se implice? Ce etape ați planificat?

- Ce s-a petrecut până acum?

Ce părți ale planului de acțiuni au fost realizate?

- Ce momente provoacă probleme?

Toți colaboratorii Dvs. contribuie în măsură suficientă la munca comună? Ce elemente s-au dovedit mai dificile decât v-ați așteptat să fie?

- Ce pași veți întreprinde în continuare?

E nevoie să ajustați planul sau să schimbați direcția? Ce trebuie evaluat?